

En Cento de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva y CELEI, *Reinvenciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por la justicia*. Santiago de Chile (Chile): Fondo Editorial CELEI.

La inclusión y la educación inclusiva como proyecto de investigación.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2020). *La inclusión y la educación inclusiva como proyecto de investigación*. En Cento de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva y CELEI *Reinvenciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por la justicia*. Santiago de Chile (Chile): Fondo Editorial CELEI.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/61>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puOs/uwp>



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>.

Introducción

La inclusión y la educación inclusiva como proyecto de investigación¹

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)², Chile

Investigar la inclusión, investigar el presente

La comprensión de la educación inclusiva por mucho tiempo ha estado estrechamente emparejada con la fuerza, forma y alcance de la educación especial, producto de un conjunto de errores de aproximación a su objeto. Sin embargo, hace ya varios años, su campo de visión y horizonte de sentido se ha diversificado expandiéndose hacia otros rumbos, comenzando a utilizarse por diversos campos, muchos de ellos forman parte de sus influencias y territorios por los cuales viaja y se moviliza este saber. ¿Qué es exactamente la educación inclusiva?, ¿es un concepto, un paradigma, una metáfora, un dispositivo heurístico, una metodología o bien, una teoría? Enmarcar la educación inclusiva a través de la noción de ‘teoría’ sugiere determinar cautelosamente qué tipo de teoría designa.

Las categorías de ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’ son más que una palabra de moda. En tanto forma analítico-metodológica ofrece una posibilidad conectiva de diversas perspectivas y enfoques que mediante las técnicas de rearticulación y traducción dan paso a algo completamente nuevo. Es más que un conjunto de términos, intervenciones teóricas, premisas, definiciones de problemas y propuestas de solución. Como teoría la educación inclusiva funciona como una gran teoría para pensar acerca de la diversidad de problemas educativos, éticos, políticos y culturales. Al entender el “concepto como un dispositivo heurístico o un método que es particularmente útil para detectar la superposición y la co-construcción de visibles y, a primera vista, hilos invisibles de desigualdad” (Lutz, 2001, p.39). La inclusión es una herramienta analítica y práctica viva de interrogación y cambio del sistema-mundo.

¹ Extracto de la sección final de la conferencia magistral de inauguración leída en el Primer Seminario Nacional de Educación Inclusiva, organizado por la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad Bernardo O’Higgins (UBO) y el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile, el día 25 de septiembre de 2019, bajo convenio de cooperación inter-institucional.

² Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post- y para-disciplinar. Institución internacional reconocida y con estatus afiliativo por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y por el International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP), EE.UU.

Investigar la inclusión supone aprehender a comprender e intervenir en sus múltiples niveles de análisis. Esto demanda responder a un primer dilema definitorio: la inclusión opera a nivel estructural, individual y micropráctico acompañado de un estudio acerca de los niveles de análisis, entre los cuales destacan: experiencia, praxis intersubjetiva, regímenes institucionales y niveles de representación simbólica y discursiva. ¿Cómo llevar estos niveles a la constitución de un análisis que incluya cada uno de estos niveles? Para ello, habrá que develar el pilar teórico de este ensamblaje o el punto de inflexión crucial en su desarrollo, se “necesita comenzar cuestionando de forma cruzada las categorías que pasan a primer plano a primera vista” (Lutz, 2001, p.40).

Los fenómenos³ que conforman el campo de problemas de la educación inclusiva incardinan un “flujo de fuerzas y relaciones no formadas pero generativas que funcionan para producir realidades particulares” (Law, 2004, p.56), la comprensión del mundo y sus problemas es algo mucho más complejo de explorar que demanda otros métodos para capturar la especificidad de cada uno de ellos. Sostengo que el fenómeno de lo que denominamos educación inclusiva actúa bajo la metáfora del remolino, es decir, es algo que va y viene, se encuentra atravesado por grados de magnitudes y cambios impredecibles diversos. Mi interés investigador inicial en la naturaleza y en los desarrollos metodológicos de la educación inclusiva posibilitan imaginar métodos que capturen la especificidad del cuerpo de fenómenos configurantes de carácter imprevisible y fluctuante. Advierto que dicho interés no efectúa, ni está interesado en proponer una táctica de borradura radical de las herencias metodológicas legadas principalmente por las Ciencias Sociales; más bien, es una empresa interesada en dos cuestiones puntuales y a la vez espinosas: a) develar la naturaleza y las configuraciones metodológicas de los territorios de lo inclusivo en tanto método de investigación y sistema de intervención en sus problemas, así como, comprender la especificidad de los posibles métodos para explorar su objeto y, b) reformular, traducir y rearticular los compromisos teóricos y empíricos tradicionalmente signados como parte de este campo. Sus propósitos asumen que, “el problema, entonces, no es buscar la retirada sino más bien cómo participar. Se trata de cómo hacer buenas diferencias en circunstancias donde la realidad es incognoscible y generativa” (Law, 2004, p.57). Es un impulso por responder a la exterioridad de los fenómenos que vertebran este singular, contingente y complejo campo de trabajo.

Regresando a la metáfora del remolino que puede ser aplicada a la organicidad de los fenómenos constitutivos de lo inclusivo y a los contornos teóricos del mismo, sostengo que, estos, operan en el movimiento, en el pensamiento de la relación, en la deslimitación, en el encuentro y en la constelación. Sin embargo, investigar la producción del conocimiento a través del movimiento como recurso heurístico nos permite concebir, en cierta media, ya que no es su única propiedad, su funcionamiento en términos de remolino como metáfora analítica. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, si atendemos a la clave epistemológica que define a la educación inclusiva como un territorio en permanente movimiento que trabaja sobre una gran diversidad de problemas, no de disciplinas, sostendré que, la inmensidad

³ De carácter generativos no-formados.

del campo de análisis y sus problemas aparecen y desaparecen actuando bajo la fuerza del acontecimiento, lo que define una naturaleza imprevisible que actúa bajo la premisa de Zemelman (1992) esto es, algo dado-dándose-por-dar. Son estas características, las que por su carácter nomadista y diaspórico, reafirman una trama de fragilidad, algo que no está instituido, que se moviliza, migra, viaja y es errante. “El remolino nos encuentra a nosotros, nos atrapa, nos sorprende, no deja de moverse, fluye rítmicamente” (Didi-Huberman, 2018, p. s/r).

Las comprensiones sobre lo que significa el método, se encuentran separadas de lo que tradicionalmente han sido legitimadas y concebidas en las estructuras académicas. Mi interés investigador se orienta a demostrar 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 irreducibles para uno otro; y, finalmente, que no podemos salir del mundo para obtener un “vista desde ninguna parte” que pega toda la teoría y los procesos juntos (Law, 2004, p.62),

son fenómenos que no pueden ser atrapados fácilmente con los formatos metodológicos instituidos debido a que desbordan la especificidad que estos se proponen leer. Aquí nos enfrentamos a otro dilema definitorio: a los ejes de constitución de la práctica metodológica de la educación inclusiva, cuya función asume la tarea crítica de develar procesos de descubrimiento y respuesta a sus principales tensiones a través de la subversión, transformación y diversificación de las concepciones y herencias estructurantes de cada método y, en consecuencia, metodologías de aplicación. Me interesa superar la producción e institucionalización de verdades específicas devenidas en certezas temporales de carácter afirmativas. Comparto

[...] la idea de que efectivamente hay y conjuntos limitados de procesos, conjuntos únicos de procesos, que se descubrirán si solo llevas una vida de investigación saludable. También quiero deshacerme de un compromiso con una versión particular de la política: la idea de que a menos que atienda a ciertos más o fenómenos menos determinados (clase, género o etnia serían ejemplos), entonces tu trabajo no tiene relevancia política. Quiero subvertir el método ayudando rehacer métodos: que no sean moralistas; que imagina y participa en política y otras formas del bien en formas novedosas y creativas; y ese comienzo hacer esto escapando del postulado de la singularidad y respondiendo creativamente a un mundo que se considera compuesto por un exceso de fuerzas generativas y relaciones. Para hacer esto, necesitaremos deshacer muchos de nuestros hábitos metodológicos, incluyendo: el deseo de certeza; la expectativa de que generalmente podemos llegar a conclusiones más o menos estables sobre cómo son realmente las cosas; la creencia que como científicos sociales tenemos ideas especiales que nos permiten ver más allá que otros en ciertas partes de la realidad social; y las expectativas de generalidad que están envueltos en lo que a menudo se llama “universalismo”. Pero antes que nada necesitamos deshacer nuestro deseo y expectativa de seguridad (Law, 2004, p.67).

Las formas metodológicas de la educación inclusiva se inscriben bajo el significante de caja de herramientas que actúan por cortocircuito vinculándonos estratégicamente a puntos específicos de la realidad mediante formas de des-

prendimiento y des-aprendizaje. Es una forma metodológica interesada en la emergencia de otros ámbitos de visión, se proponen trabajar en las huellas de lo oculto del campo de fenómenos que ensamblan su dominio, nos conduce al encuentro de una nueva sensibilidad metodológica. El estudio de la educación inclusiva no se reduce a un solo método o una gran definición metodológica que fuerce su pensamiento, tampoco puede ser reducido a un conjunto de técnicas aplicadas a tipos de realidades particulares que queremos conocer; más bien, se trata del tipo de educación inclusiva e inclusión que queremos practicar. Estos argumentos actúan en contraposición a la designación canónica que describe que “el peligro del método es que cede a reemplazo mecánico” (Appelbaum 1995, 89). “Reemplazo mecánico” tiene Nada que ver con las máquinas. Más bien tiene que ver con la automática” (Law, 2004, p.73).

Los fenómenos que residen en el centro crítico de aquello que llamamos educación inclusiva se leen de modos diferentes, es decir, recurren a la técnica de sobre-legible planteada por Bal (2009), lo que sugiere, que la complejidad de determinados fenómenos exige leerlos en diversos niveles y a minutos, a sobresaltos. En efecto,

[...] Si las realidades pueden construirse, Latour y Woolgar también muestran que es difícil hacer esto. En la práctica las ideas brillantes están muy lejos de las realidades. Y es la palabra “práctica” que es la llave. Si hay nuevas realidades “allá afuera” y nuevos conocimientos de esas realidades “aquí adentro” deben ser creados, luego prácticas que pueden hacer frente a un hinterland de preexistentes. Las realidades sociales y materiales también tienen que ser construidas y sostenidas (Law, 2004, p.74).

Ataduras canonizantes para hablar en torno a las posibilidades de un método o una metodología de investigación

Quisiera inaugurar este apartado centrando su intención analítica en la exploración de criterios específicos e instrumentos para el desarrollo de investigaciones en el terreno de los estudios sobre educación inclusiva. Sus respuestas proporcionan acciones significativas para el desarrollo de líneas de investigación, grupos de investigación, formación post-gradual especializada y de vanguardia, claves epocales y contextuales para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas. El ejercicio que asumo, en esta oportunidad, devela el deseo de

[...] intentamos sistematizar y hacer explícito un conjunto de saberes teóricos, procedimentales e institucionales que suelen circular de modo disperso e informal, o que se hallan disgregados en manuales pocas veces específicos de “metodología de las ciencias sociales” o en libros del tipo *Cómo se hace una tesis* (que dicen a la vez demasiado y demasiado poco al lector con pertenencia y orientación disciplinaria definida) (Dalmaroni, 2020, p.7).

El problema es múltiple. La educación inclusiva en tanto circunscripción histórica específica de verdad explicita la ausencia de un método en su triple función. La primera, describe la ausencia de un método de investigación coherente con las tensiones y necesidades de las coordenadas y naturaleza heurística del campo; la segunda, asume el déficit de métodos para explorar las configuraciones y regulaciones de su objeto. Finalmente, la tercera, asume la necesidad de concebir la

inclusión -campo y fenómeno- en términos de una estrategia analítica⁴. Lo cierto es que, al presentar un marcado déficit metodológico sus consecuencias no solo afectan al desarrollo de las prácticas de investigación en uso, sino que, repercuten, especialmente, a nivel pragmático en la formación de sus profesionales. Otro punto caliente para pensar lo metodológico del campo, da cuenta que sus contornos no constituyen un objeto de reflexión permanente entre los investigadores que significan su tarea en torno a los diversos significantes de la educación inclusiva, esto demuestra que sus prácticas se anclan a modelos y diseños de investigación propios de las Ciencias Sociales que, mediante la técnica de partícula agregativa, anexas el calificativo 'inclusiva' o el sintagma 'educación inclusiva' ensamblando un repertorio heurístico por aplicacionismo, sin lograr configurar un repertorio metodológico propio para investigar sus propios problemas⁵.

Estudiar la formación del método y de las metodologías de investigación de la educación inclusiva se vinculan a problemas epistemológicos y teóricos particulares, me interesa explorar sus contornos metodológicos en términos de caja de herramientas, en función de los contextos particulares de enunciación, escuchabilidad y emergencia de determinados fenómenos que son albergados bajo los múltiples usos de la educación inclusiva. Interesa de forma particular explorar sus itinerarios metodológicos y rutas de trabajo que posibilitan la inauguración de una cartografía de recursos para investigar, interactuar, dialogar y experimentar con la multiplicidad de objetos visuales, retóricos, políticos, éticos, pedagógicos, epistémicos y metodológicos. Asimismo, pretendo mapear un corpus de saberes teóricos y procedimentales comúnmente empleados en los trabajos de investigación cuyas premisas heurísticas y metodológicas circulan por diversos manuales de metodología de la investigación de las Ciencias Sociales.

En efecto, en este capítulo, trabajaré en torno a la cuestión del ausentismo metodológico de la educación inclusiva, entendiendo tal ausencia en diversas direcciones. Una de ellas, articula su análisis en torno a la no-presencia de un método o un conjunto de métodos propios de la educación inclusiva para investigar su campo de fenómenos; una segunda, puntualiza en torno a la problemática del precario estudio de las formas comprensivas ligadas a la mecánica interna de cada uno de los formatos del poder o la gran diversidad de formas de injusticias, opresiones, exclusiones, discriminaciones, dominaciones y otras complejas formas heterogéneas de 'ciones'. Un tercer aspecto, estudia los problemas metodológicos del campo.

Uno de los problemas frecuentes que experimentan los campos sintagmáticos⁶ en materia de investigación y sus ensamblajes metodológicos, devela la ausencia de

⁴ Al concebir la educación inclusiva como estrategia analítica construye un mecanismo de interacción con diversas clases de problemas confluyentes en este campo. Asume un mecanismo de producción diferente del conocimiento de esta singular circunscripción intelectual.

⁵ Los problemas analíticos y metodológicos de la educación inclusiva desbordan el corpus purista de fenómenos tradicionalmente legitimados. Más bien, asume que, su campo de fenómenos no logran ser comprendidos en su especificidad a través de las formas metodológicas heredadas. Para resolver tal obstrucción, propongo concebir la inclusión como método, una estrategia imaginaria destinada a la transformación de su estructura de conocimiento y cuerpo categorial.

⁶ El concepto de campos sintagmáticos ha sido propuesto por mí. Bajo tal denominación, aludo al conjunto de campos emergentes en el marco de la post-modernidad, explicitan una nomenclatura

métodos y metodologías propias, más bien, tiende a cooptar y abducir mediante la técnica de aplicacionismo epistémico y de partícula agregativa a la sección metodología el sintagma heurístico educación inclusiva, otorgando demasiada información que no tiene mucho que ver con las formas intelectuales y procedimentales que el campo asume en la comprensión de sus fenómenos, y, en otras, muy poca, en relación a las demandas de cada fenómeno. El problema se reduce a lo siguiente: en la actualidad los fenómenos desbordan las posibilidades metodológicas de comprensión disponibilizadas, su multidimensionalidad y multicausalidad hace que no todos los fenómenos logren capturar el real centro de problematización, proporcionando respuestas parciales y, en ocasiones, superficiales en torno a sus principales dilemas. Sobre este nudo crítico regresaré en párrafos posteriores, por ahora, continuemos examinando, aunque de forma simple, algunos de los presupuestos que desde mi posición teórica resultan medulares. A tal efecto, observo necesario explorar las condiciones ideológicas de enunciación y las prácticas intelectuales que estas sostienen en cada uno de los ejes de tematización del figural heurístico denominado ‘educación inclusiva’.

Si bien, la relación método-metodología no prescribe bajo una forma canónica en los territorios de la educación inclusiva, puesto que, su objeto al desbordar las formas paradigmáticas de cada una de sus disciplinas y campos intelectuales confluyentes en su ensamblaje, no puede ser delimitado en la interioridad o centralidad de estos; situación que asume errónea la existencia pura de un método en terrenos viajeros y nómadas como el aquí analizado, mucho menos un saber generalizado, bajo presupuestos de una supuesta metodología que organiza sus formas de enseñanza. Ciertamente, estas son preguntas que debemos responder cautelando que la naturaleza epistemológica de la educación inclusiva necesita encontrar sus formas analíticas de enseñanza y educacionismo metodológico con el objeto de promover formas más creativas y audaces de investigación y soluciones a problemas apremiantes del mundo que habitamos y producimos. Las formas de enseñanza de la investigación en este terreno dependen de objetos y contextos particulares.

Dalmaroni (2020) sostiene que,

[...] en algunas disciplinas y tradiciones de investigación y por lo menos durante cierto lapso, parece razonable reconocer el predominio a veces explícito de métodos más o menos acotados al género de temas y problemas propio, es decir itinerarios diversos pero estables, rutinarios o protocolizados de investigación en una disciplina particular (p.8).

El problema es que la educación inclusiva a nivel metodológico no explicita itinerarios estables, ni rutinarios, ni protocolizados en relación a la captura y problematización de determinados fenómenos. Solo existe aplicación de los métodos convencionales de investigación, especialmente, cualitativa pero no una configuración que responda a las tensiones y necesidades analíticas de sus territorios. Esto demuestra una obstrucción en la rostrificación del universo-teórico crítico; este resulta fundamental, sobre todo, en la trazabilidad de sus itinerarios. Nos

integrada por dos o más palabras y en su organicidad reafirman cuatro problemas fundamentales -entendidos como déficit-, a su vez, compartidos por la educación inclusiva, tales como: ontológico, epistemológico, metodológico y morfológico.

encontramos así, en presencia de un doble problema: a) dificultades y errores de aproximación a cada uno de los objetos que dan vida a la gran constelación de fenómenos de la educación en clave inclusiva y b) presiones metodológicas en cuanto a los recursos necesarios para capturar la profundidad de cada fenómeno. ¿Cómo construir un propio método de investigación que responda a los dilemas en constante movimiento en este singular territorio?

Las prácticas de investigación en este terreno, trabajan sobre condiciones epistemológicas genéricas heredadas de carácter transtextual o con múltiples usos y aplicaciones en diversos campos, más que, condiciones específicamente metodológicas relativas a su singularidad heurística. ¿Cómo afecta esto a problemas medulares y a singulares territorios de investigación albergados bajo las denominaciones de inclusión y educación inclusiva?, ¿qué controversias, agendas y límites describen el estado actual del dominio? Un problema constante en este campo es la organicidad de sus temas-problemas de investigación a través de subjetivemas⁷ para explicar determinados fenómenos, en cierta medida, son estos, los que configuran gran parte de la filosofía de la denuncia al describir determinados nudos críticos.

El estudio del amplio espectro de fenómenos que constituyen las prácticas de investigación de la educación inclusiva, exigen de diálogos y de vida de contacto con campos, geografías y territorios de estudio que hablan otros lenguajes, poseen otras gramáticas y procedimientos para comprender e interpretar el mundo, estos, mayoritariamente, forman parte de un incomprendido ‘más allá’ que traza su base epistemológica de carácter post-disciplinaria, es un espacio de trabajo que escucha y enuncia sus problemas en los límites y más allá de sus múltiples campos y veces de contacto. De acuerdo con esto, nos damos cuenta que la pregunta por las condiciones metodológicas de investigación de lo inclusivo designa una trama rizomática y performativa, lo que sugiere una precisión fundamental: en ella tienen lugar diferentes regímenes intelectuales, analíticos, léxicos, metodológicos, etc., estableciendo una relación conflictiva, altamente intensa, entrópica y disarmónica. Sus contornos metodológicos dan cuenta de una singular trama de tensionalidades críticas, es decir, un espacio analítico-metodológico que funda una singular clase de conflicto al develar que los bordes de cada campo o espacio establecen una relación tensa. La constelación que forja da cuenta de una estructura heterogénea, pero, en ciertos momentos, atravesada por una operación paratáctica, es decir, una simple reunión de elementos pasivos que instauran una figuración próxima a la noción de Jameson (2000) de pastiche acrítico⁸. Recordar que, el pastiche es una de las principales expresiones de la post-modernidad y de sus campos de investigación.

¿Qué supone pensar la inclusión y la educación inclusiva como método? Examinar las posibles configuraciones metodológicas que ambas categorías demandan en sus

⁷ Cargas valorativas del lenguaje o expresiones subjetivas que poseen una alta carga valorativa en la producción y ensamblaje de unidades discursivas y estructuras de enunciación signadas como parte de lo inclusivo. En buena parte, estas, son las responsables del lenguaje y los modos de asumir la tarea analítica en la estructura falsificada y mixta de conocimiento de lo inclusivo.

⁸ Técnica procedente de las Artes Visuales. Su función y aplicación heurística en este singular terreno de análisis devela la integración de diversas perspectivas y recursos constructivos que, superficialmente, solo con superponerse producen un efecto de dar cuenta de algo completamente nuevo que no es tal.

desarrollos heurísticos, exige asumir que, tanto ‘inclusión como método’ y ‘educación inclusiva como método’, crean una propuesta crítica de transformación de su estructura de conocimiento vigente y, al mismo tiempo, transforman nuestra conciencia, nuestras formas de relación con los otros y nuestros modos de relacionamiento con el mundo. Vistos así, ambos fenómenos para reconfigurar su tarea necesitan interrogarse acerca de las formas de comprender el mundo a través de la inclusión y la justicia. Un campo científico sin epistemología es, en cierta medida, un terreno primitivo y confuso. Si asumimos que una de las funciones metodológicas que comparten ambas categorías es su capacidad para ser empleados en términos de puntos de anclajes imaginarios de orden sociopolíticos, estructurales, relacionales, afectivo, subjetivos y microprácticos, etc., es lo que fomenta su sentido alterativo.

Cada uno de los problemas que estos se proponen comprender se convierte en puntos de referencias que exigen una atención multiaxial, son formas metodológicas que se adentran en la comprensión multicausal y multidinámica de su corpus de fenómenos. Inclusión como método interroga los diseños metodológicos instituidos formalmente por las Ciencias Sociales interesándose en develar cómo cada uno de estos marcos de trabajo no logra capturar la complejidad y profundidad de los problemas sobre las cuales trabajan ambas categorías. La fuerza teórica y política de la ‘inclusión’ y de la ‘educación inclusiva’ constituye complejos dispositivos de transformación del yo y de reconstrucción de la subjetividad. En lo que sigue, intentaré movilizar un conjunto de horizontes y perspectivas alterativas para comprender los desarrollos metodológicos de-lo-posible en este singular terreno heurístico. Es el deseo de avanzar en rumbos diferentes sobre sus exigencias de constitución metodológicas.

El gran campo de fenómenos que estructuran lo que denominamos ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’ describen cosas que son complejas, difusas y desordenadas, refiero así, a las coordenadas del nomadismo y diasporismo epistemológico, cada uno a su forma, develan las reglas de funcionamiento internas del campo -orden de producción-. Sus fenómenos se textualizan, presentan y actúan en la realidad de formas muy diferentes, por lo que, insistir en aplicar un conjunto de metodologías y/o métodos tradicionales que actúan sin atender a la naturaleza y modos de existencia y demandas intelectuales de los territorios de lo inclusivo. El argumento es que los métodos disponibilizados no capturan la complejidad, profundidad y multiaxialidad de modos de textualización de cada uno de sus fenómenos. Hay muchas comprensiones, tensiones y texturas que no están siendo comprendidas en su magnitud. El problema se reduce a lo siguiente: los problemas sobre los que trabaja la educación inclusiva se “deslizan y deslizan, aparecen y desaparecen, cambian de forma o no tienen mucha forma, son altamente imprevisibles, estos son solo algunos de los fenómenos que apenas son atrapados por los métodos de las ciencias sociales” (Law, 2004, p.13) y, muy particularmente, por las prácticas de investigación de la educación inclusiva. Me interesa avanzar en la destrabación de partes del mundo que son capturadas y encriptadas por dichas formas investigativas, es imperioso avanzar en la consolidación no solo de un conjunto de métodos para investigar, sino que, en métodos capaces de explorar y aproximarnos a la comprensión de los objetos inacabados que forman la gran constelación de fenómenos que estructuran su estructura de conocimiento.

[...] Si gran parte de la realidad es efímera y evasiva, entonces no podemos esperar respuestas únicas. Si el mundo es complejo y desordenado, entonces al menos parte del tiempo tendremos que renunciar a simplicidades. Pero una cosa es segura: si queremos pensar en los líos de realidad, entonces tendremos que enseñarnos a pensar, practicar, relacionarse y saber de nuevas maneras” (Law, 2004, p.18);

es este, uno de los propósitos heurísticos centrales en la investigación de la educación inclusiva.

El conocimiento de la educación inclusiva, claro como está presenta una naturaleza sociopolítica, relacional, afectiva y micropráctica en resistencia, trabaja en la producción de formas alterativas-imaginativas no-comprendidas aun por sus espectadores. No es solamente un conocimiento especulativo, abstracto a nivel heurístico, sino que, sus modos de examinación de la realidad adoptan formas de encarnación, es un conocimiento que es construido a través de las emociones, necesitamos interrogar y recomponer los modos de comprender e intervenir en la gran diversidad de estructuras del sistema-mundo. La investigación sobre educación inclusiva encuentra formas de conocer lo diferente, lo no-visto, lo resbaladizo; son fenómenos que no pueden ser capturados a través de los modos convencionales de proximidad metodológica debido a explicitar una compleja práctica imaginativa de transformación del orden dado. Lo inclusivo designa formas metodológicas que actúan en términos de performance⁹, emergiendo la necesidad de pensar en otras metáforas para emprender sus actividades analíticas. Tal descentramiento en palabras de Law (2004) provendrá de

[...] métodos para el análisis de materiales visuales, enfoques de rendimiento y comprensión de los métodos como poética o narrativa intervencionista se han vuelto importantes. Estudiantes de antropología, estudios culturales y sociología han lidiado con formas de pensando y describiendo subjetividades descentradas y la geografía complejidades que surgen cuando la intimidad ya no necesariamente implica proximidad. También existe la sensación de que los flujos globales son inciertos, impredecibles de hecho caótico en el sentido matemático (p.46).

El campo de objetos inacabados que estructuran los territorios de la educación inclusiva reconoce que estos están transformando la naturaleza de su teoría y sus usos, así como, los modos de existencia de los sujetos y sus estructuras de participación y prácticas sociales que habitan. Law (2004) advierte que, “hablar de “método” todavía tiende a invocar un repertorio de respuestas relativamente limitado hablar de “método” todavía tiende a invocar un repertorio de respuestas relativamente limitado” (p.51), insiste el investigador que, el “argumento sostenido para una forma de pensar sobre el método eso es más amplio, más suelto, más generoso y, en ciertos aspectos, bastante diferente a la de muchos de los entendimientos convencionales” (Law, 2004, p.53). Los fenómenos investigativos en este territorio adoptan un carácter efímero, lo indefinido y lo irregular; es un mecanismo contra-metodológico que inaugura nuevos itinerarios de investigación.

⁹ Actúan en términos de sistemas de razonamientos y herramientas de análisis que alteran el curso habitual de las cosas, especialmente, de sus formas de investigación; ejecutan modos diferentes en el abordaje de ciertos fenómenos.

¿Qué tipo de reglas metodológicas sugiere este dominio? Todo método y objeto surge al interior de una formación social y contexto específico, si atendemos a esta singular clave heurística, sostendré que, una de sus primeras características lo describen como contra-intuitivo, es decir, “los métodos, sus reglas y aún más prácticas de métodos, no solo describen sino que también ayudan a producir la realidad que entienden (Law, 2004, p.57). ¿Qué tipo de realidad producen los métodos de investigación requeridos por la educación inclusiva?, ¿cuál es la comprensión de la naturaleza de la investigación? La obstrucción se reduce a la ausencia de develamiento de las formas metodológicas de lo inclusivo; ciertamente, es objeto de encubrimiento y naturalización. La necesidad general de comprender las reglas adecuadas y procedimientos de investigación en este terreno no forma parte de las preocupaciones de los investigadores del campo. Esto sugiere la necesidad de reglas mucho más amplias para comprender el mundo para la inclusión y la justicia social. Muchos de los fenómenos y procesos definidos como parte del gran halo de problemas del dominio necesitan ser descubiertos y, para ello, exigen de otras categorías.

¿Proyecto de investigación?

Existen diversas acepciones para referirnos al sentido y alcance del sintagma ‘proyecto de conocimiento’ y ‘proyecto de investigación’. Para examinar los contornos definitorios del término proyecto de investigación recurriré al trabajo de Dalmaroni (2020), para quien, este, es afectado y atravesado por diversas acepciones. La primera, describe un propósito y una función institucional, destinada a la consecución de incentivos económicos, adquisición de puntuaciones en la escala académica o bien, una artesanía¹⁰ destinada a la clausura de un ciclo formativo. En un sentido más intelectual, un proyecto de investigación asume una carta de navegación de carácter provisional y azaroso en el tratamiento, proximidad y comprensión de un determinado fenómeno. Es también, la constitución mórfica y estructural de un determinado problema a develar. Tal como indica Dalmaroni (2020) un proyecto de investigación constituye un singular género discursivo en el que son codificadas determinadas prácticas intelectuales, impone y asume una singular forma escritural, de lectura de textos y trabajo con conceptos; es un espacio abierto en el que participan diversas clases de recursos teóricos, metodológicos, conceptuales, léxicos, retóricos, etc., que intentan responder a la especificidad del campo en el que un determinado fenómeno es albergado.

La interrogante acerca del tipo de proyecto de investigación que designan las categorías de ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’ analítico-metodológicamente explica cómo hacer cosas con la teoría, su arquitectura permite desarrollar habilidades para formular preguntas relevantes que fortalezcan las prácticas de análisis e intervención, así como, apoyen al investigador a inscribir su trabajo en contextos más amplios y divergentes, estableciendo puentes y diálogos que fomentan la emergencia de prácticas conceptuales emergentes, superando prácticas de

¹⁰ Tomo este concepto de Santos (2009), quien a su vez, lo retoma desde la Arqueología. Su función en términos heurísticos posibilita conexión o diálogo entre diversos recursos en aspectos particulares. Es clave en la comprensión heurística de fenómenos que acontecen en la exterioridad del trabajo teórico y del diásporismo y nomadismo epistemológico.

producción de teoría de carácter porosas. En su reemplazo recurre a un dispositivo de rearticulación, traducción e interpenetración de diversas clases de recursos. Nos encontramos en presencia de un terreno aléctico.

El proyecto de conocimiento en tanto género explicita un repertorio de formas de presentación de las ideas, conceptos, formas de empleo de la escritura, sin decirlo, forja e impone una gramática y una forma de codificación que debe encontrar su fuerza de singularización coherente al índice de singularidad del campo¹¹. El proyecto de investigación signado como parte de terreno heurístico de lo inclusivo, devela una operación escritural de orden canónica que reproduce las formas legitimadas por la academia y sus lenguajes, esto quiere decir, que sus problemas se escriben en términos de ciertas prescripciones de habitualización y educacionismo sancionadas, por otra parte, su campo de fenómenos es enunciado en otros idiomas, lenguajes y gramáticas que develan algunos de sus principales campos de confluencias y enredos genealógicos, cuyas tensiones y choques necesitan de condiciones de traducción. Es frecuente que la investigación sobre educación inclusiva, en sus reportes de resultados o en sus trabajos de divulgación expliciten una política de abducción de idiomas, conceptos y metáforas, sin previa rearticulación. Esto me permite sostener que, estos, hablan en un idioma que no le pertenece, el desafío es hacer emerger sus propias formas de escritura, gramática y lenguaje. La pregunta sigue siendo, ¿cómo escribir para dar cuenta de la profundidad de los problemas que atraviesan al campo investigativo de este dominio?

Desde mi posición teórica observo, a la luz de los argumentos antes expuestos, la necesidad de aprender a escribir en el lenguaje de lo inclusivo; el problema es mucho más complejo, remite a una singular forma de enunciación aún no develada, ¿a qué situación enunciativa nos conduce? Para responder a esta interrogante, observo necesario distinguir el tipo de situación enunciativa que demanda la naturaleza del campo, así como, caracterizar el tipo de género académico que este impone. Agregaría, además, la tipología de signos que en él tienen lugar y las condiciones de recepción, junto a los conceptos articuladores de su abanico de problemas. ¿Qué clase de género es la educación inclusiva y la inclusión? Ambas categorías de análisis demuestran que no solo son un género exclusivamente académico, sino contingente e intensamente político, inauguran una nueva clase de género¹². Examinemos esta cuestión por unos instantes. La pregunta por el género nos remite a los mecanismos de proposición de sus argumentos, tesis y presupuestos, incluso, mientras elaboro estas frases, viene a mi mente, insistentemente, una pregunta derridaniana acerca de cómo son leídos su diversidad de problemas. El estudio de las condiciones que delimitan el género de un proyecto de investigación en el territorio de lo inclusivo sugiere que, “un texto académico es no sólo un discurso predominantemente comunicativo-referencial, sino que además apunta a lo que podríamos llamar *autosuficiencia semántica*” (Dalmaroni, 2020, p.20). Disfruto

¹¹ En el texto: “Bordes críticos de la educación inclusiva”, acuñé la expresión ‘índice de singularidad’. Categoría que permite describir la esencia y función analítica con claridad del campo. Es aquello que permite definir al territorio de lo inclusivo con exactitud, se encuentra íntimamente ligado a la comprensión de su identidad científica.

¹² Este género posee autosuficiencia semántica.

entendiendo a la ‘inclusión’ y a la ‘educación inclusiva’ como un dispositivo de performatividad heurística.

Otro aspecto relevante de considerar es el uso de los conceptos -otra de mis pasiones intelectuales-, los conceptos no deben confundirse con meras palabras, ya Mieke Bal en ese maravilloso texto publicado en su versión castellana por Cendeac, titulado: “Conceptos viajeros en las Humanidades: una guía de viaje”, explica que, los conceptos a diferencia de las palabras poseen estatus metodológico, es decir, nos ayudan a pensar sobre problemas. Los conceptos son teorías en miniaturas, resisten a fuertes tempestades heurísticas y a cambios metodológicos, ante todo, crean condiciones de diálogo e interacción; tienden la capacidad de tender puentes entre diversos campos de estudio. Los conceptos son claves en la formulación de todo proyecto de investigación, juegan un papel crucial en la presentación del problema de investigación actuando como elementos creadores de inteligibilidad y rostricidad singularizante de un problema, estos poseen la capacidad de ayudarnos a comprender en profundidad un determinado objeto, o bien, lo distorsionan, cuando este es poco claro o existen prácticas de abducción lingüísticas abusivas -principal propiedad del campo mainstream de lo inclusivo-.

En este punto, atendiendo a una de las treinta y dos claves heurísticas identificadas por Ocampo (2020) de la educación inclusiva, ‘la educación inclusiva trabaja sobre problemas, no sobre disciplinas’, observo necesario organizar determinadas secciones del trabajo en torno: a) conceptos clave, b) conceptos ordenadores del fenómeno y del campo, c) conceptos-llaves -aquellos que abren problemas singulares-, etc., cada concepto empleado debe ser profundamente delimitado. Sobre este particular, insiste Dalmaroni (2020) puntualizando sobre la necesidad que, se “delimite con claridad remitiendo a un marco teórico específico y a un corpus de bibliografía que permita restringir con precisión sus alcances (o que, en base a ese marco y a esa bibliografía, el proyecto se diferencie críticamente de las definiciones disponibles y las corrija mediante una reelaboración propia que debe hacer explícita)” (p.21). La pregunta por los conceptos acontece a través de un patrón de intimidad crítica¹³, esto es, una interlocución, es una cita de persuasión estratégica para hacer comprensible algo que para muchos no lo es, o en su mejor escenario, muchos lo han pensado, pero han encontrado dificultades para su abordaje. Un proyecto de investigación es una de las distintas materialidades, instrumentos y condiciones de producción especializadas en la intimidad de un campo, también, puede ser significado a un mecanismo de reflexividad.

Todo proyecto de investigación velará por la describir, plantear y explicitar coherentemente la lógica del problema o de los problemas que se propone analizar, esta pericia depende, en cierta media, de los campos en los que el analista ha sido educado. El género de la educación inclusiva en términos investigativo actúa a través de la metáfora del sobre-legible¹⁴, sus fenómenos se leen en diversos planos y

¹³ Expresión trabajada por Bal (2009) quien toma esta idea de la obra de Spivak. La teórica cultural holandesa propone por intimidad crítica una relación horizontal de enseñanza, fundamentalmente, articulada en concepción de alteridad radical.

¹⁴ Metáfora de análisis propuesta por Bal (2009). Es altamente efectiva en el análisis de problemas entrecruzados o bien, que en su interioridad, albergan una sobredosis de recursos constructivos. Permite leer entre muchas cosas niveles y planos de intención/producción/recepción.

direcciones, es un género difícil de definir y operacionalizar. Esto desempeña un papel importante en la problematicidad de cada fenómeno o tema de investigación.

Pero ¿cómo proceder de manera metódica en este campo, cuándo lo que queremos investigar se convierte en una problematización? Un primer aspecto consistirá en poseer amplios repertorios de fenómenos, en función de ellos, seremos capaces de formular variadas preguntas para tensionar la investigación, es probable que las respuestas a estas preguntas experimenten un cierto estado de parcialidad, un estado-construido, algo está por darse. El campo de la educación inclusiva producto de no-vislumbrar sus formas auténticas o contornos definitorios, plantea una serie de respuestas provisionales a preguntas trascendentales para el desarrollo humano y las condiciones de escolarización.

La teoría y su utilidad en el proyecto de investigación

La pregunta por la teoría es clave en la organicidad de un proyecto de investigación, no solo define el contenido ideológico y crítico, sino que también, su dimensión política. En este sentido, la teoría de la educación inclusiva que propongo se copenetra con lo político. Razón por la cual, será fundamental describir el tipo de legitimidad académica que produce e instala, así como, el valor social que materializa en la diversidad de estructuras de los sistemas-mundo. Para Dalmaroni (2020) “un cierto estado de la teoría en un sentido amplio -digamos, un estado del pensar crítico- permite advertir y construir ciertos problemas y no otros” (p.34). La inclusión inaugura una nueva modalidad de intervención en los modos de pensar y abordar los fenómenos que convergen en sus territorios, se convierte en una estructura estructurante del repertorio de problemas constitutivos del mundo actual.

Si la educación inclusiva designa un tipo de teoría viajera, mutante, nómada y con una morfología de funcionamiento con proximidad a la metáfora del virus¹⁵ descrita por Deleuze (1970), entonces, sostendré que su función ya no actúa en términos de un vector que impone y sanciona determinados tipos de verdades sobre discusiones disciplinares particulares y sus paradigmas, es algo que dice mucho más que esto, actúa como un sistema de orientación, supera el interés de las discusiones propias de determinados campos disciplinares producto que su objeto desborda los paradigmas rectores de cada una de ellas. Pero, si la teoría de la educación inclusiva entraña una operación post-disciplinar, entonces, ¿de qué se desplaza? Emerge así, una nueva advertencia: lo *post-* en este campo no asume las demandas explícitas de su referente, más bien, opera en proximidad a la ruptura, a la transitividad no-lineal, a la emergencia de otras imágenes de pensamiento aun no-vislumbradas. Lo *post-* opera en sintonía con la fractura de los modos instituidos del saber. Examinemos a continuación, aunque brevemente, los usos del vocablo teoría.

Tal como comenta Biset (2020) la teoría puede ser significada como la aventura de la mirada, aquello que actúa por excedencia disciplinar, involucra una modalidad de reconocimiento en la aproximación e interacción con diversas clases de objetos. La teoría de la educación inclusiva que propongo plantea una nueva forma de indagar la especificidad de sus objetos visuales, teóricos, analíticos, políticos, etc.; construye,

¹⁵ Metáfora que alude a singulares formas de contagio, mutación y diseminación de ideas.

como tal, un “nuevo materialismo o ciertos modos de pensar la vida” (Biset, 2020, p.2). En este sentido, el significante de teoría al que adhiero no apela exclusivamente a la ruptura de las disciplinas, más bien, busca la reinención de estas, trazando nuevas coordenadas heurísticas, esta surge del encuentro rearticulador de variados continentes que se asumen como movimientos teóricos centrales en el desprendimiento de sus herencias o cadenas heurísticas bidireccionales que inauguran una mimesis normativa. Cada uno de los campos de confluencia y continentes concursantes en la emergencia de su rostricidad auténtica, actúan “como *indicios* de un gesto teórico que permiten un punto de partida” (Biset, 2020, p.3) alterativo.

¿Cómo funcionan las condiciones de recepción en la configuración de esta singular teoría?, ¿cuáles son los vectores constitutivos de sentido? En cierta medida, la teoría auténtica de la educación inclusiva se encuentra estrechamente ligada a la experiencia, es este hecho, el que permite reconocer que la teoría no se encuentra escindida de la praxis, convirtiéndose así, en una teoría de deliberación creativa e imaginativa, “un proceso crítico y reflexivo que puede conducir a un cambio, una práctica, una cura del individuo o del colectivo” (hooks, 2019, p.s/r). La inclusión inaugura un poderoso movimiento sociopolítico estructural-imaginal-pasional; es un discurso hecho praxis en la micropáctica¹⁶, una lucha antisegregacionista y plural contra las desigualdades. Es una teoría “capaz de estimular su sentido crítico y avanzar hacia una práctica que libere a las minorías de la opresión. Pero para hacerlo, es necesario combatir los métodos pedagógicos arcaicos, descentralizar el conocimiento teórico y reconocer la falta de compromiso de la academia para acercar la teoría a la práctica” (hooks, 2019, p.s/r). La teoría de la educación inclusiva es una teoría de la liberación, persigue “superar la barrera del pensamiento hegemónico para mostrar que las palabras sirven para comprender la naturaleza de nuestra situación y los medios por los cuales podemos involucrarnos y transformar nuestra realidad” (hooks, 2019, p.s/r).

Bases analíticas para un proyecto de investigación sobre educación inclusiva: algunos rasgos distintivos de su pensamiento

El propósito que abordo en este apartado ha rondado parte mi trabajo por largo tiempo. Si bien la educación inclusiva como campo heurístico y forma específica de verdad constituye un terreno y tradición reciente en la academia, hace preciso destacar que, lo inclusivo aborda mucho más que lo especial, conectando con una variedad de movimientos críticos contemporáneos, entre ellos, la interseccionalidad, el feminismo, la filosofía de la diferencia, las teorías post-coloniales, los estudios de la subalternidad, etc. A través de esta identificación propongo una reacción contestataria para documentar cómo la designación *mainstream* del propio término no incluye los aportes y legados de las perspectivas enunciadas, las que, a su vez, constituyen parte de sus enredos genealógicos trazando un mapa multi-localizado,

¹⁶ Conjunto de interacciones cotidianas que posibilitan la creación de otras fuerzas afectivas y modos de relacionamientos entre iguales. También, permite observar cómo en un plano de igualdad tienen lugar singulares modos de opresión y dominación, entendidos cada uno de estos, como formas de frenos al auto-desarrollo y a la auto-constitución.

reconoce que todos ellos, son parte sustantiva integral hacia el develamiento de su estructura auténtica del conocimiento. La inclusión además de ser un filosofema¹⁷ es también, un concepto sudoroso¹⁸.

La inclusión y la educación inclusiva son fenómenos cambiantes y dinámicos, ambos constituyen parte sustantiva de su esencia heurística. Si bien, los términos cambiantes y dinámicos demuestran en la interioridad de este campo, usos y efectos diferentes, analíticamente, dan cuenta del movimiento incesante sobre la cual se construye su conocimiento, forjando una imagen de pensamiento inacabado, imprevisible e inquieto. Por otra parte, uno de los rasgos distintivos del pensamiento inclusivo otorga un lugar destacado al cambio y a la transformación, propiedades claves para que este actúe materialmente como un proyecto de justicia educativa y social. La inclusión como práctica y pensamiento deben mutar permanentemente para consolidar prácticas y políticas de resistencia humanas e intelectuales coherentes con los tiempos que nos toca vivir. La inclusión y la educación inclusiva son complejas filosofías y praxis de resistencia, así como, políticas de imaginación. Ambas, en tanto proyecto de investigación, nos conducen a formas de relacionamiento totalmente desconocidas. Este punto, se encuentra directamente ligado a la emergencia de nuevos dispositivos de emergencia de la subjetividad y de los afectos. Sin duda, uno de sus puntos más calientes.

Las tensiones descritas anteriormente tienden a omitir los nuevos ángulos de visión a los que nos conducen el reconocimiento intrínseco de las herencias y memorias epistémicas que estructuran el campo auténtico de lo inclusivo, imponiendo un correlato fuertemente edipizador por parte de sus formas discursivas *mainstream*. Muchas de ellas, asumen sin analizar mayormente que, este tipo de vinculaciones analíticas son improcedentes o bien, equívocas, lo que en su versión más positiva refuerza el argumento que, la educación inclusiva en tanto proyecto de conocimiento en resistencia trabaja entre muchas cosas y más allá de estas, por condiciones de rearticulación. Este efecto de violencia epistémica sancionada mediante sistemas de ignorancias legitimadas por las estructuras académicas devela un problema de punto de vista. El estudio de la “experiencia de un grupo oprimido coloca a sus miembros en una posición en la que ven las cosas de forma diferente, pero su falta de control sobre los aparatos ideológicos de la sociedad hace que expresar un punto de vista auto-definido sea difícil” (Hill Collins, 2008, p.128).

La propia ecuación legadas por las ‘ciones’, es decir, la multiplicidad de rostros del poder, exclusiones, dominaciones, opresiones, discriminaciones, etc., exigen nuevos análisis sobre las diferencias que caracterizan a determinados colectivos, como tarea crítica asume el desafío de “explicar estas relaciones variables y en desarrollar análisis sobre cómo estos puntos en común se experimentan de manera diferente” (Hill Collins, 2008, p.128).

La práctica y el pensamiento de la educación inclusiva sugieren una advertencia: ninguna de las colectividades comúnmente empleadas en su actual discurso adopta un estatus homogéneo, sino que, entiende a cada colectividad como una fuerza de

¹⁷ Alude a un gran concepto que se encuentra en todas partes.

¹⁸ Alude a un concepto incómodo.

singularización estrechamente ligada a un conocimiento y punto de vista grupal y relacionamente legitimado. Es, esto, lo que define el estatus del dominio en términos de metáfora¹⁹. La exterioridad en tanto fuente de la modernidad y de sus mecanismos de otrificación de una amplia variedad de sujetos y colectividades, poseen la capacidad de estimular la resistencia y destrabar los criterios de legibilidad que los ubican en la interioridad del problema ontológico de los grupos sociales. La inclusión debe examinar profundamente el tipo de experiencia vivida y los impactos psíquicos e infra-psíquicos de las personas. Aquí, vale la pena recuperar el tipo de conocimientos que cada comunidad crea y pone en práctica para superar la amplia diversidad de obstáculos y formas de relegamientos, este tipo de conocimiento inaugura otros territorios psíquicos y micropolíticos, los que reemplazan la trama dialéctica por una política de dialogicidad puntualizando en el conocimiento grupal construido, estimulando un cambio de consciencia- la educación inclusiva es una poderosa forma de concientización.

La teorización que propongo sobre educación inclusiva es intento por repensar mediante complejas transposiciones heurísticas, éticas y políticas las formas convencionales de enunciación y praxis de la teoría educativa contemporánea. La teoría de la educación inclusiva puede actuar, en oportunidades, como un lugar de sanación para muchos colectivos atravesados por el significativo de la subalternidad y sus representaciones imbricadas con el conjunto de individualismos-esencialismos imperceptibles incrustados en su política intelectual. Se propone dar respuestas a interrogantes que no han sido abordadas de forma refinada, o bien, no debidamente abordadas por sus comunidades de adherencia. El sentido de la sanación lo empleo en términos de una acción de auto-recuperación devenida en la cristalización de un sistema de liberación colectiva que no sólo impone un signo de redefinición de la acción política, sino más bien, un sistema de imbricación entre teoría y praxis que opera por reciprocidad. En efecto, tal como agrega hooks (2019), “la teoría no es intrínsecamente sanadora, liberadora o revolucionaria. Cumple esta función solo cuando pedimos que lo haga y dirigimos nuestra teorización hacia ese fin” (p.12). La teoría de la educación inclusiva analiza cautelosamente un conjunto de formas sutiles y singulares de pensar la realidad y sus insistencias críticas.

Uno de los principales problemas que observo en los trabajos, reportes de investigación y libros publicados bajo la denominación de ‘teoría de la educación inclusiva’, enfrentan un dilema de definición consustancial, esto es, la posesión de un término no es condición para que la teoría y su praxis emerjan. Mucha de la teoría de la educación inclusiva -refiero especialmente a la que opera en la denominada estructura de conocimiento falsificada²⁰- opera sin saber-poseer el término, solo hace un uso inflacionario del propio concepto. Generalmente, cuando imparto algún curso, seminario o conferencia, e intento hacer ver al público que al hablar de educación inclusiva, solo estamos hablando de simplemente de lo más finito de la

¹⁹ El estado actual del campo de la educación inclusiva y su estatus, no puede ser significado en términos de paradigma, metodología, teoría, etc., producto de sus características. Solo es posible asumir una decisión definitoria en términos de metáfora, es decir, explicación empleada por diversos grupos con fines y propósitos diferentes. Es algo que no le pertenece a nadie.

²⁰ Conjunto de categorías, perspectivas y métodos que travestizan la función de lo inclusivo en el legado de lo especial. Es un saber que no le pertenece, solo se superpone creando una figuración que habla en un idioma que no le pertenece.

propia educación, es este efecto de *alter ego epistémico* el que nos invita a vivir en torno a los principios de la inclusión, sin tener que mencionar este calificativo constantemente. Es esto último, lo que organiza parte de la praxis crítica de la que hablo en algunas secciones de este trabajo. Sin duda, la teoría es un modo de proyección de formas interpretativas no-fijas e intensamente creativas. Hacer teoría sobre inclusión implica que la creación de hábitos de existencia y vivencia deba encarnar la acción, es una forma de compromiso con la lucha por la reinención del mundo desde otros lugares.

La dimensión dialógica de la educación inclusiva posibilita su entendimiento como praxis y consciencia crítica, como tal aborda una amplia variedad de sujetos, colectividades, cuerpos de conocimientos y prácticas institucionales. Como tal, “dicha teoría reconoce que éstas constituyen un grupo entre muchos otros situados de formas diferentes dentro de contextos de injusticia. Lo que hace «crítica» a la teoría social crítica es su compromiso con la justicia, para el propio grupo y para otros” (Hill Collins, 2008, p.116). Es una forma de resistir al trato diferencial producto de las prácticas de inclusión a través de las desigualdades. ¿En qué reside el poder de las prácticas dialógicas? El poder que reside en el signo de lo dialógico consiste en saber formular interrogantes oportunas y respuestas imaginativas y audaces para comprender el punto de vista de sus usuarios, su propósito emerge desde la co-penetración e imbricación entre teoría y pragmática, es la materialización de un saber hecho carne, un repertorio de conocimientos destinados a liberar a los sujetos de la zona del no-ser, develando sistemas de apropiación de la realidad que emergen del contra-punto que asume que “la responsabilidad primaria en la definición de una cierta realidad recae en las personas que viven esa realidad, quienes realmente tienen esas experiencias” (Hill Collins, 2008, p.122).

Inclusión como

Por mucho tiempo, el estudio de las condiciones de producción de la educación inclusiva ha sido una de mis principales pasiones investigativas. Antes de ofrecer cualquier aspecto definicional al respecto, quisiera relevar desde qué lugar he abordado dicha tarea. En un primer momento, al descubrir el libro de Knoop (2005), publicado al español por la Universidad Nacional de Quilmes, titulado: “La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia”, articulé un corpus de exploraciones principalmente relacionadas al conjunto de condiciones que crean y garantizan el conocimiento auténtico de la educación inclusiva. Esta afirmación, me llevó al descubrimiento de las leyes que regulan el funcionamiento interno del campo -en adelante, el orden de producción-, propiedad que opera bajo la premisa del diasporismo epistémico. Afirmación, antecedida por las nociones de ‘enredos genealógicos de dispersión’, ‘experiencia migratoria’, ‘espacio de diáspora’. Cada uno de estos tópicos de análisis será comentado en párrafos posteriores. No obstante, tras descubrir la obra de Kuan-Hsing Chen (2010), titulada: “Asia as Method. Toward desimperialization”, publicada por Duke University Press, las formas en las que había abordado el fenómeno se vieron profundamente afectadas y transformadas. Las implicancias epistemológicas de la inclusión en la educación, no sólo puede referir a condiciones heurísticas, sin que estas, se encuentren íntimamente ligadas a profundas cuestiones políticas.

Para Chen (2010), las condiciones de producción de cualquier regionalización intelectual constituyen espacios privilegiados de operación del capitalismo cognitivo y del imperialismo intelectual. En sí, formas de regulación de los dispositivos de producción de la subjetivación. Atendiendo a esta premisa, intentaré articular un conjunto de argumentos críticos para comprender las formas de construcción del conocimiento de la educación inclusiva, en estrecha relación con la premisa foucaultiana de ‘saber-poder’, con el propósito de develar las formas en las que operan y ejercen su poder los modelos políticos y económicos dominantes, develando complejas limitaciones estructurales en la transformación y reinención del sistema-mundo. Uno de los propósitos finalísticos que enfrenta el estudio de las condiciones de producción del conocimiento de la educación inclusiva, no sólo dice relación con el corpus de mecanismos que participan en la configuración de la autenticidad de este. Si bien, esto es clave, su nivel de implicancias queda remitido a un nivel heurístico atravesado por lo político. El trabajo crucial de las condiciones de producción del conocimiento enfrenta el desafío de iluminar acerca del conjunto de problemáticas estructurales que afectan a su construcción, con el propósito de superar dichas limitaciones proponiendo posibilidades alternativas en la construcción de otro mundo de posibles al momento de educar.

El estudio de las condiciones de producción de la educación inclusiva no es otra cosa que el descubrimiento de posibilidades alternativas en la creación de otro mundo de posibles²¹. Concebidas así, las condiciones de producción del conocimiento en la singularidad del enfoque son concebidas en tanto líneas de fuga, esto es, una estrategia que habilita un cambio en la *lógica-de-sentido* referida a los modos de producir su conocimiento, legitimando mecanismos de aproximación y comprensión a su objeto. En suma, es un cambio de lógica analítica, semántica y metodológica con grados de afectación crecientes. Las reflexiones que expondré a continuación pueden significarse como una propuesta crítica para transformar desde un punto de vista alterativo, la estructura de conocimiento -que, en el caso de la inclusión, expresa un carácter falsificado y mixto, no auténtico-, y, al mismo tiempo, transformarnos a nosotros mismos, a nuestras consciencias y marcos de valores.

Coincidiendo con Chen (2010), las condiciones de producción del conocimiento afectan, escalarmente, a los puntos de interreferenciación que existen entre cada una de sus singulares geografías del conocimiento -mapa crítico plurilocalizado- que no sólo tiene como función (re)descubrir las condiciones de su saber, sino más bien, aportar por la reconstrucción de la subjetividad y del yo. La riqueza y potencialidad analítica, relacional y sociopolítica de la micropraxis -conjunto de (micro)interacciones (inter)subjetivas que regulan formas de relacionamiento cotidianas-, así como, las diversas experiencias históricas y políticas de quienes integran los diversos movimientos sociales críticos contemporáneos -historia de la consciencia- pueden contribuir a movilizar nuevos horizontes de posibilidades, siempre que sean afectados por complejas condiciones de traducción cada uno de sus aportes. La inclusión y la educación inclusiva en este punto se expresan como un *contra-punto crítico*, las que se fundan genealógicamente en la tesis número once de Feuerbach dedicada a la transformación del mundo. Las condiciones de producción

²¹ En este punto, quisiera destacar el potencial analítico que introduce la noción de ‘acontecimiento’.

desempeñan una comprensión diferente de los sentidos y alcances de estas en el mundo contemporáneo, constituyen a su vez, una de sus tareas críticas más poderosas. A modo de cristalización de tal efecto, será necesario entonces, indagar en el tipo de estructuras discursivas y de conocimiento que han incidido y permeado su comprensión falsificada, y, en ocasiones, que distorsionan el sentido real de lo inclusivo. Para entender cabalmente la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva será necesario, parafraseando a Mózère (2013, p.7), “un conjunto sonoro seleccionado arbitrariamente en la gama de los posibles”, intentando capturar la especificidad de su lengua, rechazando los otros posibles legitimados arbitrariamente por vía de sus equívocos de aproximación a su objeto teórico, empírico y de análisis. Tres aspectos dilemáticos y espinosos, no resueltos en su comprensión epistemológica.

Otro aspecto clave en la comprensión de las condiciones de producción de la educación inclusiva bordean, con gran familiaridad, una de las preocupaciones de Guattari (2013), específicamente, referida “al análisis micropolítico que busca explorar la manera en las que estas significaciones y estos controles dominantes “funcionan” en el nivel económico, social, cultural y en nosotros mismos, la mayoría de las veces a nuestra espalda” (p.8). Su propósito consiste en develar el tipo de lenguaje que ha participado de la estabilización y/o entronización de un conjunto de sistemas de razonamientos que no tienen nada que ver con la fuerza sustantiva de la educación inclusiva. El estudio de las condiciones de producción atiende los alcances del lenguaje en la estabilización de un determinado discurso acerca de la inclusión. Sobre este punto, se observa la necesidad de explicar los ejes de auto-transformación que enfrenta la educación en su conjunto a través de diversos puntos de interreferenciación de sus diversos objetos, métodos, disciplinas, teorías, discursos, conceptos, interdisciplinas, proyectos de conocimiento, compromisos políticos y éticos, sujetos, etc. -es un espacio de confluencia y rearticulación de un conjunto de discursos críticos-.

La inclusión es una singular forma de imaginación epistémica y política, es un dispositivo de imaginación de nuevas posibilidades para el mundo actual, sus formas de vida, afectividad, y, ante todo, educación. De acuerdo con esto, la exploración en torno a las condiciones de producción que planteo en este trabajo, se interesan por aumentar el número de puntos de referencia entre sus diversas singularidades epistemológicas que crean y garantizan la emergencia de su saber auténtico, develando peculiares prioridades, preocupaciones intelectuales, procesos y modos de semiotización. ¿En qué se funda la materia semiótica de la educación inclusiva como consecuencia del estado actual de su conocimiento? Su singularidad reside en un corpus de fuerzas que definen “un lenguaje dominante, fuertemente sintactizada de ejes paradigmáticos sólidamente codificados” (Guattari, 2013, p.9).

Los equívocos de interpretación que afectan al objeto de la educación inclusiva, específicamente, sus formas de falsificación se encuentran estrechamente vinculadas con las condiciones actuales de producción del conocimiento, las que presentan serias limitaciones relacionales y estructurales, con el propósito de descubrir posibilidades alternativas. Cada una de sus singularidades epistemológicas se convierten en puntos de interreferenciación estriadas, asimismo, observo no solo

enredos genealógicos en la construcción del saber, sino que más bien, un conjunto de fenómenos, factores y procesos políticos, culturales, estructurales y relacionales, éticos, sociales enredados mutuamente, los que condicionan las lógicas funcionamiento del movimiento -aquello que está en un estado dado-dándose-por-dar'- . Es un espacio de imaginación y de confluencia de una infinidad de discursos críticos que nos invita a articular nuevas posibilidades. ¿Qué tipo de enlaces pueden ser observados entre cada una de las singularidades epistemológicas que configuran el campo de la educación inclusiva?, ¿cómo se vinculan o interactúan cada uno de ellos en la producción de este singular saber? Para responder a estas interrogantes, quisiera relevar el potencial analítico de las articulaciones multinivel que he observado durante mucho tiempo en la interioridad de este campo de estudio. En él, no sólo coexiste una, sino múltiples articulaciones epistémicas, que van desde lo inter y lo extra-disciplinar, para llegar a lo post-disciplinar. Si bien se conectan muchas formas, no todas ellas son adecuadas, lo que permite ir ensamblando un determinado campo de estudio. Este es un campo que opera por multiplicación y rearticulación de sus puntos de encuentro, ejes de movimiento, constelación, etc. Es un espacio de intensas interacciones y diálogos, el resultado de un conjunto de prácticas heterogéneas, opera en la exterioridad del trabajo teórico.

La inclusión examina una amplia gama de problemas que surgen mayoritariamente de la experiencia de personas atravesadas por la desigualdad, así como, problemáticas relacionadas con nuestras experiencias en la micropáctica. Su propósito consiste en organizar intervenciones de carácter micropolíticas o en resistencia en los espacios locales de desarrollo de cada grupo o colectividad. Sobre este particular, quisiera relevar el potencial de la forma verbal, adjetival y sustantiva de la inclusión, la que se ocupa mayoritariamente en términos de un llamamiento emocional que pretende la integración, la solidaridad y la instauración de nuevas coordenadas de alteridad, superando la complicidad con ciertos liberalismos-individualismos que conducen a sistemas de razonamientos ingenuos y acríticos. Un ámbito de opacidad y hostilidad que enfrentan tales propósitos consiste en develar cómo los niveles de funcionamiento del sistema social en sus dimensiones éticas, relacionales y estructurales actúan como mecanismos de interferencia, limitando su sentido y poder heurístico, sociopolítico y emocional.

Las condiciones de producción de la educación inclusiva, en parte, pueden ser descritas en tanto movimiento que impulsa una forma de cambiar los puntos de referenciación y anclaje de su objeto y territorio intelectual. En ese punto, el sintagma transita de su función más directa referida a la descripción de su objeto teórico, empírico y de análisis -este último, es el que goza de un mayor estatus de los tres-, abandonando estratégicamente su necesidad de objeto de análisis para transformar las condiciones de producción de su saber, autorizando la presencia de múltiples enfoques y movimientos críticos, no siempre comprendidos por la investigación educativa. Sus condiciones de producción exigen *leer-de-otra-forma*, es decir, de lo que esta hace y nos enseña en la reconocimiento de su objeto acerca de sus sentidos y alcances. La singular práctica de lectura que imponen las condiciones de producción de la educación inclusiva recupera la idea de Bal (2009), denominada 'sobre-legible', estrategia que asume "una posición de lectura basada en una multiplicidad tanto de niveles (académicos) como líneas argumentativa, sujetos y

discursos. Se puede leer de muchas formas diferentes, ninguna de las cuales es adecuada, aunque todas ellas son enriquecedoras y útiles” (p.371), respecto del conjunto de fenómenos que atraviesan el territorio de lo inclusivo.

El campo designado como educación inclusiva alberga un conjunto de formaciones discursivas en diversos puntos de la historia, las que, a su vez, capturan diversas tradiciones intelectuales disgregadas. Para entender esto, recurriré a la notable contribución de Chela Sandoval referida a Metodología de Consciencia Oposicional, específicamente, a las estrategias de *apartheid* de dominios teóricos. Esto nos lleva, además, a preguntarnos por el ‘conocimiento de base’ y por el ‘conocimiento de aplicación’ que sustenta los planteamientos de la educación inclusiva, en cada una de sus estructuras de conocimiento identificadas en su incipiente historia intelectual. Incluye la pregunta por el objeto del discurso.

¿A qué sentimientos apela y nos conducen el discurso de la inclusión? Su legitimidad moral y emocional se expresa en términos de un objeto del cual aprender, una meta por alcanzar, etc.; se preocupa por identificar cuáles son, los enemigos íntimos a los que se enfrenta. Uno de los errores de aproximación al objeto de educación inclusiva se explica, básicamente, por asumir a la educación especial como condición dominante -mono-centrismo heurístico-, imponiendo una dictadura sobre sus sistemas de representación o significantes. Si bien actúa como un poder que sanciona y es soberano, su alcance es restrictivo para pensar diversas problemáticas de mayor alcance que desbordan el purismo de su corpus analítico. El significante que impone el objeto auténtico de esta, entroniza y apertura una amplia gama de funciones que contribuyen a repensar el mundo en términos de comentario performativo.

La inclusión es un macro que sirve para categorizar diferentes realidades y sus peculiaridades. Es, en sí misma, un método, una estructura de conocimiento y un dispositivo de semiotización -serie de imágenes/sistema de representación- que actúan en términos de un dispositivo de conexión reticular de diversos temas y preocupaciones, preferentemente. Si atendemos a la premisa que describe que la ‘inclusión’ realiza una amplitud de funciones, entonces, debiésemos profundizar en torno al significante y al método analítico que expone el error interpretativo de asumir lo inclusivo como extensión o nuevo rostro de lo especial, superando un conjunto de enfrentamientos innecesarios apoyados en faltas de sustento que ubican a la inclusión en contra de lo especial. No es pensar lo inclusivo en contra de lo especial, sino más bien, atender a la fuerza re-cognoscitiva que impone el signo de la inclusión, es una fuerza que actualiza -en un doble impulso de creatividad-. Hasta aquí, la operatoria, de carácter prerreflexiva impuesta de modo arbitraria por los investigadores, teóricos y formadores en el campo, ha consistido en encerrar dentro de un mismo espacio teórico la potencialidad crítica y el llamamiento transformacional y alterativo de la realidad que reside en el campo de la inclusión.

Para ello, observo necesario recuperar una idea que asumí en mi primera tesis doctoral, referida a la necesidad de *des-provincializar* lo inclusivo del significante y regionalización de la educación especial, ya que ambos presentan alcances completamente diferentes, evitando que la experiencia de los sujetos de la inclusión se vea exclusivamente gobernadas por el liberalismo, esencialismo -ontológico,

metodológico, estratégico, etc.-, el individualismo metodológico, el componente opresivo de sus planteamientos, etc., permitiéndonos recuperar el carácter relacional de su análisis que permea la experiencia subjetiva de las múltiples singularidades. La tarea crítica de la desprovincialización de lo inclusivo de la figura imaginaria de lo especial -en adelante, palimpsesto epistémico-, asume un problema que opera en tanto “figura imaginaria que permanece profundamente arraigada y repite las formas abreviadas en algunos hábitos cotidianos de pensamiento que invariablemente siempre se subtienden” (Chakrabarty, 2010, p.s/r). Actividad devenida en complejas formas de aplicacionismo, extensionismo y atrapamiento del campo en lógicas que no le pertenecen según su naturaleza. La beca de lo ‘inclusivo’ se ha comprometido, casi por definición, con la contratación de cada uno de estos sistemas de razonamientos, sin mayor cuestionamiento.

¿Es la inclusión un producto de la historia o un contra-punto de la historia? Para responder a esta interrogante, observo necesario *leer-de-otro-modo*. En primer lugar, cabría destacar que la inclusión como discurso académico ha sido producida mayoritariamente en la interioridad de espacios académicos institucionales, esto es, lugares de baja intensidad crítica, muchas veces reflejando un conjunto de alianzas con proyectos de conocimientos cómplices con la desigualdad, que imponen un conjunto de razonamientos que confunden y/o restrieguen su potencial de transformación de la realidad, en el que el sujeto teórico de todos sus problemas es, una parte de la población afectada históricamente por variables de desigualdad, como son, las personas en situación de discapacidad, en vez de reconocer que, la fragilidad humana es transversal y constitutiva del principio de variabilidad humana. Este sin duda, es el sujeto soberano a todas las singularidades que constituyen la política ontológica de la inclusión. Tal espacio teórico da como resultado a una visión falsificada de inclusión y lo más peligroso, impone una noción de inclusión liberal (Ocampo, 2019) que opera silenciosamente en la formación del profesorado, en las prácticas de investigación, en centros de investigación, en facultades, cursos de capacitación docente, políticas públicas, etc. En efecto, la inclusión en tanto tropo heurístico y político reafirma un compromiso político diferente al consagrado por la imaginación liberal.

Una sección significativa de la ‘falsa inclusión’ trabaja en la ignorancia de lo que significa incluir y construir un sistema-mundo sobre tales principios, descuidando temáticas que no son realmente críticas o de orden estructural o micro-escalar. Más bien, reafirma un análisis de orden instrumental con compromisos pseudo-políticos. Cada una de las historias de lucha y resistencia de diversas comunidades se convierten en una narración maestra de la gramática canónica de la inclusión, que trabaja a partir del enfrentamiento de oposiciones binaristas -dialéctica hegeliana-. En estas coordenadas observo un conjunto de ficciones de regulación eurocéntricas, invitando a sus investigadores a trabajar sobre una relativa ignorancia. Me interesa descolonizar la mente y el deseo de los futuros maestros al asumir el reto de la inclusión y la construcción de justicia permanente, junto con sus mecanismos y estructuras de producción del conocimiento. La clave de todo esto reside en parte, en los dispositivos de producción de la subjetividad, puesto que son sitios claves para la descolonización. Me interesa crear nuevas estrategias para superar los dispositivos

que fomentan una visión entrecomillada y estrecha en torno al significado de la educación inclusiva.

La educación inclusiva en tanto proyecto político y de conocimiento en resistencia, toma distancia de las prácticas políticas convencionales. La inclusión en su trama afectiva y nuevo formato de relacionamiento construye una estructura de sentimientos que va más allá del encuentro entre diversas alteridades, se propone trabajar en la creación de otras *coordenadas de alteridad*, fomentando un nuevo terreno psicoanalítico y social que se abre a nuevas posibilidades de relacionamiento y estar-consigo-mismo-y-con-los-otros. La inclusión como método formula un marco analítico para desarrollar una comprensión más adecuada de sus lenguajes, vocabularios, prácticas y perspectivas significadas como parte del estatus de su movimiento. A tal efecto, establece un diálogo con una infinidad de objetos, teorías, métodos, sujetos, conceptos, proyectos de conocimiento, proyectos políticos y compromisos éticos. Otro aspecto interesante consiste en reconocer que la obsesiva crítica y minorización a la educación especial -en ocasiones obscena y arbitraria, efecto de una mala lectura, digo ‘mala’ lectura no en términos post-coloniales que supondría una relectura o lectura de otra forma, sino una lectura errada y fundada en un corpus de equívocos de interpretación- requiere asumir, que el error ha estado al leer desde la inclusión lo especial, es decir, informar un campo desde uno que no posee información, termina limitando el campo por el objeto del propio análisis, develando así, una forma crítica parasitaria. El sitio de lo especial en la amplia gama de mecanismos de interreferenciación, informa muy discretamente a la configuración de los territorios de la educación inclusiva, el que es un campo de lenguajes críticos. En cierta medida, es un localismo inter-epistémico que parte de su discurso transgrede, sensibiliza y desplaza sutilmente ciertas pasiones y afectividades. Lo inclusivo en tanto dispositivo de reconocimiento fomenta la emergencia de nuevas posibilidades políticas, que, en su mayoría, emergen de prácticas y experiencias acumuladas por diversos movimientos sociales críticos contemporáneos, previas condiciones de traducción. La inclusión en términos analíticos es un método de interreferenciación, al plantear un horizonte imaginativo que desestabiliza diversos modos de entender y conceptualizar los sentidos de la educación en tanto praxis general. Tal como he enunciado en trabajos recientes, la inclusión es una *paroxia* de la educación, es decir, un alter ego, un espejo; su función consiste en reactualizar y fracturar la teoría educativa contemporánea. Sobre este particular, observo oportuno preguntarse qué es lo que informa cada sección del sintagma a la configuración de este. La inclusión es un mapa de conceptualización emergente.

Inclusión como método no reduce su espectro de trabajo a un conjunto de proposiciones teóricas, sino más bien, construye un procedimiento de análisis que otorga dinamismo al estudio de determinados procesos educativos. ¿Cuál es la implicación epistemológica de la inclusión para la educación y el mundo actual? Si bien, esta es clara, amerita un análisis pormenorizado. El argumento que presenta el proyecto de conocimiento en resistencia y el proyecto político de inclusión para el mundo contemporáneo, se propone la consagración y cristalización de un espacio más autorreflexivo y un estilo de subjetividad más vivible, alberga un conjunto de preocupaciones y solidaridades alterativas. Es una forma eminentemente pasional.

La provincialización de lo inclusivo en lo especial, se propone desenredar un conjunto de errores e incomprensiones en torno a la fuerza performativa de lo inclusivo. Hay que problematizar lo inclusivo y lo especial para dismantlar tales formas de inteligibilidad. ¿Cómo se arrebató la propiedad de lo inclusivo a lo especial o bien, se tendría que arrebatar lo especial de lo inclusivo para resignificar sus códigos y fuerzas interpretativas y de análisis? De acuerdo con esto, observo más fértil la segunda empresa destinada a arrebatar de lo inclusivo lo especial, a fin de desestructurar las formas de educacionismo especial que actúan en términos de centrismo epistemológico. ¿Cómo abordar y analizar directamente este problema desde la desprovincialización?, ¿podemos hablar directamente sobre el sentido y el alcance de la inclusión, si reconocemos su provincialización? Para ello, observo necesario transformar la estructura de diálogo que sustenta dichos cambios, enfrentándose a la necesidad de aflojar para cambiar. Sobre este particular, puedo señalar que en mi trabajo sobre epistemología de la educación inclusiva he intentado establecer un diálogo por traducción y rearticulación de sus geografías intelectuales o sitios por fuera de los sistemas de enmarcamientos tradicionales empleados para significar sus puntos de anclaje, estableciendo así, un proceso más activo de convergencia extra-disciplinar para llegar a la producción de un saber post-disciplinar. Esto exige un proceso de (de)construcción activa. Muchos de estos elementos se ubican al margen sus sistemas de interpretación tradicionales, o bien, no siempre son comprendidos por quienes nos dedicamos al género llamado educación inclusiva. Cada una de estas operatorias exige un campo de relaciones espaciales singulares entre cada una de sus regionalizaciones epistémicas y discursivas. En adelante, un campo de fuerzas y relaciones de alta intensidad entre diversos aportes, refiero a los ejes o líneas centrales de formación del discurso de la inclusión.

Inclusión como campo de investigación

La comprensión de la educación inclusiva como campo de estudio y objeto de investigación constituye su primera preocupación epistemológica, sumada a la ausencia de metodividad. Una de las consideraciones más relevantes consiste en evaluar los criterios y las prácticas que participan de la teorización de la educación inclusiva, en tanto campo de estudio de su objeto de investigación. En parte, esta operación, permite entender que, ciertos saberes, conceptos y herramientas metodológicas se colocan al servicio de la dominación y la regeneración invisible de las desigualdades a través de una construcción discursiva al servicio de la justicia. El llamado es a 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 y orientadas a la creación de justicia educativa y social. Si bien es cierto, 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 que se aleja de su objeto, inscribiendo su fuerza analítica en el legado de lo especial, articulando una estructura de conocimiento falsificada. Cuando la educación inclusiva es

concebida como una extensión lineal de la educación especial, se encuentra ante una encrucijada. Es necesario ofrecer un análisis serio acerca de lo que esto significa.

Si bien, en la actualidad gran parte de la comunidad académica y profesional 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 la investigación y a la praxis crítica, requiere niveles de mayor maduración, especialmente, a partir del redescubrimiento de la autenticidad de su objeto. Todo ello invita a la construcción de un análisis más acabado 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 el objeto, dominio y método de la educación inclusiva en términos de una ciencia post-disciplinar.

La complejidad asociada a la delimitación de sus dilemas definitorios, en parte, se debe a la presencia de su orden de producción -diasporismo epistémico-, al emerger del encuentro, la relación rearticulatoria y de la traducción de diversas perspectivas, muchas de ellas, dispares, exige un análisis sobre sus condiciones teóricas afín de evitar la proliferación y abducción de nuevos dilemas de orden teórico-metodológicos. Teóricamente, la educación inclusiva construye un singular tipo de conocimiento educativo, dirigido a explicar cómo y por qué las cosas son como son en el mundo escolar y educativo y su relación con múltiples fuerzas de mediación social. Es común observar en educación a muchos investigadores y profesionales, negar el efecto y potencialidad de la teoría, sin embargo, la teoría siempre afecta y regula el mundo, a pesar de no siempre ser tan evidente -impone una práctica ciega-. 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 y multi-axial, es decir, funciona en diversos niveles de análisis y dimensiones, 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 espacialidades educativas, 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 vocabularios existentes, ante la heterotopicalidad de tensiones analítico-metodológicas que atraviesan su campo de producción. Si bien, uno de los principales propósitos de la educación inclusiva consiste en cambiar el mundo y los procesos de escolarización, asume el desafío intelectual de construir conocimientos que contribuyan a movilizar la frontera. El dispositivo post-crítico 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 es, sin duda, principal fortaleza.

Una de las deudas que enfrenta la teoría de la educación inclusiva, se traduce en la ausencia de conceptos, principios, cuerpos de saberes y herramientas metodológicas, que permitan asumirla como una teoría post-crítica y una ciencia post-disciplinar. La operación teórica que impone este campo puede ser descrita en términos de problema gramatical. ¿Mediante qué herramientas conceptuales, es posible concebir la inclusión como una teoría educativa post-crítica? Lo más sensato debido al dinamismo del campo, es concebir la inclusión como una teoría en construcción permanente, de allí que la construcción de su saber, se encuentre en permanente movimiento. Si bien, la educación inclusiva cubre y atraviesa una amplia gama de dominios temáticos, 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, 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 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 en permanente resistencia. A esto, denominé en 2016, micropolítica epistémica²², constituyendo una de las principales características de su epistemología. A través de ella, se impone un signo y compromiso crítico para erradicar toda forma de opresión, dominación, permitiendo según Hill Collins (2015) analizar 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, etc. Por esta razón, prefiero concebirla como una estrategia de creación de lo posible. 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 construcción. La configuración de su saber impone un proyecto intelectual de resistencia. En relación a las prácticas metodológicas de la educación inclusiva, cabe señalar, un vacío significativo al respecto.

La educación inclusiva en tanto objeto, concepto y dominio, expresa un patrón de funcionamiento basado en el movimiento y en la constelación, 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 epistemológica adopta un carácter interdisciplinar. Si bien, en la formación de su campo de estudio coexisten 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, eminentemente marcado por no encontrarse fijo en ninguno de sus aportes, el

²² Se orienta a analizar cómo el poder epistémico traza límites y posibilidades a sus investigadores.

permanente carácter viajero -que en cada nuevo aterrizaje y contacto con diversos elementos, cambia-.

Sin duda, lo más significativo en la construcción de su conocimiento reafirma que su objeto no puede ser delimitado en los paradigmas de ninguna disciplina, objeto, teoría y método particular, más bien, recurre a complejas formas de extracción de aportes, rearticulación y traducción, con el objeto de producir un nuevo saber. El error más frecuente es reconocer en el concurso de elementos de diversa naturaleza -paleta de heterogeneidades-, un 'entre' o una articulación interdisciplinaria de baja intensidad. La operación cognitiva que traza lo 'post-' a diferencia de lo interdisciplinar, consiste en la rearticulación de elementos mediante complejas condiciones de traducción. No mezcla todo con todo, sino que, extrae a través de los principales enredos disciplinarios, conceptuales, teóricos, objetuales, metodológicos, entre otras, los traduce -crea condiciones de legibilidad epistémica-, fabrica un saber por fuera de cada uno de sus aportes. ¿Cómo se expresan los sistemas de razonamiento de la educación inclusiva?

Sin duda, la creciente aceptación de la inclusión como campo de conocimiento es evidente, no obstante, sus condiciones de regulación y configuración siguen siendo punto invisibilizados. El creciente interés por 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, devenida en la educación inclusiva, espacio de complejas relaciones analítico-metodológicas configura una singular circunscripción intelectual que ha operado bajo una razón intelectual falsificada. ¿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 un la creación de un orden social injusto? Ofrecer alguna respuesta a preguntas de este calibre, sugiere atender cautelosamente a los dispositivos retóricos de interpelación y crítica al término, objeto y significativo de educación inclusiva.

Sin duda, el interés en el campo de estudio de la educación inclusiva ha crecido sustantivamente, no siempre sus tópicos de análisis se inscriben en la centralidad del locus de articulación de su objeto. La mayor parte de trabajos publicados tienden a combinar las nociones de inclusión con la imposición del legado epistémico y didáctico de educación especial, articulando un concepto y un significativo restrictivo, nos invita a pensar en términos de disyunción permanente, articulando una gramática pedagógica y una ingeniería sociopolítica basada en el individualismo metodológico. Las consecuencias teórico-prácticas desprendidas de estas operaciones, descuidan la capacidad de analizar el funcionamiento de las estructuras educativas a través de las articulaciones del poder en sus diversas expresiones, específicamente, mediante qué dispositivos se crean y garantizan condiciones de cooptación y arrastre a las fronteras del derecho 'en' la educación. Una de las preocupaciones más importantes de la inclusión como 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, a la incapacidad de los diseños curriculares, didácticos y evaluativos, a la ceguera de sus conceptos fundantes para crear otras formas de propuestas educativas. Inclusión es sinónimo de producción de otros mundos, impone un significativo dislocativo y alterativo sobre el quehacer educativo, interpela al saber pedagógico. Es necesario aprender a crear dispositivos de atención a la producción de obstáculos complejos y dinámicos que afectan relacionalmente las trayectorias sociales y educativas, así como, los procesos de biografización de nuestros estudiantes y ciudadanos, concebidos bajo la metáfora de totalidad = multiplicidad de diferencias. Si bien, el género ‘educación inclusiva’ expresa un estatus transcientífico, es plausible también afirmar que, el abordaje de su campo de investigación, la mayor parte de sus trabajos menciona 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, así como, un débil examen acerca de la raza, el género, la clase y otros marcadores de desigualdad, etc. Todos tópicos de análisis combinan, parcialmente, los contornos teóricos, rasgos distintivos y zonas fundamentales intelectual y político de la educación inclusiva (Ocampo, 2019).

Mucha de la investigación significada bajo el sintagma educación inclusiva no siempre aborda la especificidad y la profundidad de sus dilemas definitorios. En parte, producto del ausentismo de pautas epistémico-metodológicas que permitan atender a la especificidad del nuevo dominio cognitivo que le impone a la teoría y praxis educativa contemporánea. En tal caso, 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 diversas 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 como 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 actividad cognitiva que desborda, analíticamente, la actividad signífica impuesta. Consecuencias de este tipo, desempeñan un papel crucial en la definición del campo.

Otra dificultad, consiste en la elasticidad del campo, devenida en la legitimación imperceptible de un abanico de políticas de todo vale. No todo lo que es significado bajo la ambigüedad del sintagma ‘educación inclusiva’ participa de su ámbito de

definición epistémico, ético y político. La presencia de políticas de todo vale participa de la articulación del campo y objeto, reflejando estrecha y reduccionistamente, los intereses de cualquier segmento cuya popularidad hace que pierda sentido, desvirtuando su función e intervención en el mundo. Un paso significativo en el estudio de procesos constitutivos del campo atiende al conjunto de procesos que legitiman en el marco de dichas operatorias. Analíticamente, una estrategia consistirá en dar cuenta de las mutaciones que atraviesan varias definiciones del concepto. El dilema de definición del campo y del objeto se encuentra en los detalles del fenómeno.

El consenso general legitimado en torno a las categorías ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’, refiere con firmeza a la creación de un mundo capaz de albergar a todos, un ‘todos’ bastante homogéneo, en la centralidad e interioridad de estructuras sociales, políticas, culturales y educativas reguladas por diversas expresiones del poder. Un consenso hegemónico sobre sus contornos generales se funda, pedagógicamente, en la creación de un nuevo rostro de educación especial -neo-especial-, imponen la figura de la discapacidad y de las necesidades educativas, configurando un concepto equivoco, especialmente, en términos ontológicos. Los términos ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’ aluden referencialmente a creación de nuevos espacios educativos más cercanos a la naturaleza humana del estudiantado. En términos estructurales y relacionales, asumen una percepción crítica 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. Sin duda, heterogeneidad de ambas nociones demuestran variaciones en su comprensión y práctica, cuya convergencia consiste en desafiar la multiplicidad de formas de injusticias, opresión y dominación que se impregnan en nuestras vidas.

El problema central de definición que enfrenta la educación inclusiva demuestra que, sus 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, la conceptualización de maneras diferentes, recurriendo, específicamente, a diversas formas de nombrarla -efecto del enredo de diversas prácticas teóricas y metodológicas sobre las que se articula el campo- y utilizarla. Esta situación posibilita entender ambas categorías como 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 revele la especificidad de su campo y objeto, fomentan 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.

Si bien, 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, puesto que, es un saber en permanente movimiento y constelación, 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 fomenta el entendimiento entre diversos campos, disciplinas, ejes de análisis, etc. sino más bien, ofrecen el develamiento de las complejas formas de abstracción que residen en su objeto. Los conceptos sientan condiciones de equidad cognitiva, participan en la formación/deformación, en la estabilización/desestabilización y en la comprensión/distorsión de los objetos de conocimiento, desempeñan un papel de regulación epistemológica y analítica. El poder del trabajo con conceptos a juicio de Bal (2009) fomenta la capacidad de enfrentar opciones interpretativas -las que, en este campo, expresan un carácter multiaxial y ambivalente-, instauro 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 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 y travestización de ambos 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.

La educación inclusiva devela un singular mecanismo de encuentro, constelación y plasticidad, albergando su centro de producción alrededor de un embalaje 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 u 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, la reiterativa aplicación de su objeto en términos de ficción de regulación. No es mi intención en 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.

Inclusión como estrategia analítica

Concebida la educación inclusiva como estrategia analítica, refiere a las condiciones de producción del conocimiento, operatorias articuladas sobre las siguientes dimensiones: a) la naturaleza del saber, b) su orden de producción -diseminación y diáspora-, c) el conjunto de condiciones que crean y garantizan la producción de su saber -malla de conexión reticular-, d) el conjunto de condiciones intra y extra-teóricas. La comprensión epistemológica de la educación inclusiva es ante todo una epistemología de la dispersión. Su saber epistemológico impone un signo heterodoxo y un conjunto de operaciones articuladas a través de la metáfora de punto de mutación. Sin duda, la 'inclusión' y la 'educación inclusiva' proporcionan un marco provocativo y alterativo para analizar las realidades políticas, educativas, sociales, económicas y culturales de una amplia multiplicidad de ciudadanos. La educación inclusiva como campo de estudio alberga una amplitud de diversos nuevos conocimientos y ejes de análisis, sin embargo, muchos de ellos, constituyen temas de análisis y discusiones de base en diversos campos de estudios, por lo que resulta llamativo observar la revisitación permanente de tópicos de análisis. Frente a esto, cabe preguntarse: ¿cuáles son los temas propios de la educación inclusiva?, ¿cuáles de estas formas de producción del conocimiento emplean la inclusión y la educación inclusiva en tanto estrategia analítica?

¿Qué es lo que hace que un análisis sea inclusivo o bien construya justicia centrado en la multiplicidad de diferencias? Sin duda, no refiere, exclusivamente, al uso del término, como muchas de las políticas de formación del profesorado en la última década han incurrido en la operación de insertar los adjetivos de inclusión/inclusiva, diversidad, diferencias, etc. en diversos programas de asignaturas en titulaciones de pre y postgrado, etc. -abducción de nomenclaturas que no dialogan con el contexto epistémico auténtico del fenómeno-. Situación similar ocurre en campos tales como, el deporte, la lectura, la didáctica, el currículo, las políticas públicas. No se aborda y examina la especificidad del fenómeno, exclusivamente, mediante la referencia al propio término. Lo que hace que un análisis o proceso de investigación reflexiva o aplicada sea significada a través de la fuerza interpretativa del adjetivo 'inclusiva', refiere a la adopción de un modo singular de pensar sobre determinados problemas educativos, sociales, políticos, económicos y pedagógicos ligados a la construcción de justicia, igualdad y equidad compleja para la multiplicidad de diferencias.

La construcción de sentido sobre los conceptos 'inclusión' y 'educación inclusiva' debe ir más allá de la mera sensibilidad. Son categorías de análisis que recogen diversos sentidos y que contiene múltiples matices. Si bien la exploración de los contornos teóricos de la educación inclusiva en tanto ámbito de circunscripción intelectual resulta fértil en la medida que, cada disciplina, objeto, teoría, método, concepto, discurso, etc., son sometidos a complejas condiciones de rearticulación, permitiendo la examinación de nuevos tipos de conocimientos y herramientas metodológicas, razón por la cual, la traducción desempeña un papel crucial en la construcción de un nuevo objeto y saber. La educación inclusiva en tanto campo y fenómeno devela un complejo dinámico que forja un saber en permanente movimiento y transformación. La interrogante que aborda los temas para el análisis constituye una de sus formas de focalización más elementales. Otra forma de análisis

contribuye a expandir el enfoque, desde un razonamiento disyuntivo centrado en la ficción de regulación de incluido/excluido, por uno más cercano a la articulación de múltiples desigualdades estructurales que regulan la tarea educativa. En este desplazamiento, la “raza, clase y género incorporan la sexualidad, la nación, el origen étnico, la edad y la capacidad como categorías similares de análisis (Kim-Puri 2005)” (Hill Collins, 2015, p.24). Sin embargo, la relación entre ciudadanía e inclusión, a pesar de expresar una relación hipónima -una contenida en la otra-, escasamente, expone argumentos fértiles en torno la transformación del mundo y el empoderamiento crítico de las personas. La educación inclusiva nos invita a examinar y repensar los problemas sociales y escolares que se intersectan en la construcción del destino social, ofreciendo “una concepción más amplia de complejas desigualdades sociales” (Hill Collins, 2015, p.24).

El funcionamiento epistemológico de la educación inclusiva devela un conjunto de definiciones y aproximaciones de carácter heterogéneas, es decir, variadas y articuladas en su especificidad, a través de una amplitud de objetos específicos que tienen lugar en la constitución de su dominio. A pesar del escaso desarrollo epistemológico y teórico -digo teórico en relación con el compromiso con la teoría y no con el pastiche que impone su actividad a través de una abducción desmedida de leyes y códigos de ordenación-, ha sido abordada como una perspectiva y un concepto, preferentemente. En oportunidades, algunos autores confunden los términos de perspectiva, enfoque y paradigma, designando un significante vacío sin atender a las condiciones epistemológicas que posibilitan su comprensión en la interioridad de dichas categorías -se observa un problema morfológico que afecta a sus categorías de ensamblaje, análisis y producción-. Mientras que, el abordaje del fenómeno en términos de ‘tipo de análisis’ y ‘punto nodal’ de los procesos educativos carece de soportes analítico-metodológicos. Sin embargo, a juicio de Hill Collins (2015) todas estas denominaciones “recurren a las teorías sociales existentes, con el objetivo de profundizar el análisis de desigualdad” (p.27). Las preocupaciones de orden metodológico constituyen una de sus nulidades analíticas, así como también lo son, su validez empírica, develando ausencia de desarrollos metodológicos coherentes con su base epistémica. La educación inclusiva carece de un enfoque preciso y propio. ¿Cómo conceptualizar la inclusión dentro de un diseño de investigación? Integra aportes procedentes desde lo post-colonial, los estudios queer, los estudios de género, de la mujer, feministas, interseccionales, etc. Sin duda la configuración epistémica y metodológica de la educación inclusiva emerge a través de una gran constelación de proyectos intelectuales.

Una de las principales características de la epistemología de la educación inclusiva refiere a su dimensión ‘micropolítica’ de carácter ‘analítica’, configura una estrategia de resistencia a los efectos del poder en la fabricación del conocimiento. En tal caso, Hill Collins (2015) señala que, el nuevo conocimiento y el método de la educación inclusiva, forman parte de las relaciones de poder, ambos se encuentran en lo más profundo de lo que examinan. Lo micropolítico de su episteme dedica un porción esencial a reconocer que, el conocimiento no es políticamente neutral -énfasis actual del discurso más extendido sobre inclusión-. Otra deuda pendiente consiste en develar los supuestos epistemológicos de su propia práctica. Concebir la inclusión como “cualquier otro marco teórico, ya fuera como teoría social que puede

ser utilizada y criticada dentro de las normas académicas prevalecientes mal interpreta este campo” (Hill Collins, 2015, p.28).

El conocimiento institucionalizado de la educación inclusiva articula un proyecto intelectual y político subversivo que inscribe su fuerza analítica y teórica en la interioridad y reproducción de relaciones sociales complejas. Estas operaciones, constituyen un conjunto de tecnologías de cooptación de la subjetividad, la inclusión y la justicia social y educativa a alojadas al interior del capitalismo hegemónico. Su regulación intelectual contribuye a la articulación/reproducción imperceptible e interna al discurso de la inclusión de diversas expresiones del poder, imponiendo una ficción de regulación para comprender el mundo y la cristalización de condiciones de justicia, igualdad y equidad, devenidas en prácticas homogéneas a través de las cuales se emplea la inclusión como estrategia de análisis, a pesar de constituir un campo con suposiciones específicas de interpretación, queda la deuda por múltiples colectivos que este discurso excluye estratégicamente de sus temas de análisis.

El conocimiento de la educación inclusiva opera en términos relacionales, atendiendo a las formas de regeneración y rearticulación permanentes en las que convergen las preocupaciones acerca de la raza, el género, la igualdad, la equidad, la multiplicidad de capacidades distribuidas multiaxialmente en diversos segmentos de la sociedad. Las categorías que ensamblan su campo de trabajo operan en términos de construcción/transformación mutua. La inclusión surge de la necesidad de responder estratégicamente al conjunto de cruces que sustentan las articulaciones de los diversos formatos del poder, exigiendo atender al funcionamiento metodológico de las caras ocultas del poder. Su discurso se forja en la interioridad de una formación social específica, concebida como medida de superación de complejas formas de desigualdades estructurales múltiples. Vista así, la inclusión se convierte en un fenómeno transcultural estructural-específico.

Inclusión como praxis crítica

La tercera preocupación epistemológica que enfrenta la educación inclusiva aborda los contornos de su praxis crítica, orientados a describir aquello que está en juego. Esencialmente, establece un conjunto de conexiones con la construcción de condiciones de justicia social y educativa, la examinación de relaciones estructurales que crean poblaciones excedentes, la regeneración permanente de la multiplicidad de expresiones del poder, etc., concebir la ‘inclusión’ y la ‘educación inclusiva’ en tanto praxis crítica, permite emplear un gran abanico de preocupaciones, cruces y rearticulaciones teóricas y metodológicas y conceptos de diversas maneras. Reclama la visibilización de proyectos intelectuales interconectados. Por esta razón, prefiero concebir la ‘inclusión’ como proyecto de justicia social y la ‘educación inclusiva’ como proyecto de justicia educativa, ambos coinciden en la lucha contra diversos tipos de desigualdades estructurales. Constituye una estrategia que agudiza el compromiso político de la educación. La praxis crítica que instala el discurso de la inclusión forja un conjunto de normas sobre las cuales operará una singular comunidad interpretativa. 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

espacialidades educativas, 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 vocabularios existentes, ante la heterotopicalidad de tensiones analítico-metodológicas que atraviesan su campo de producción.

La preocupación por el tipo de praxis que configura la educación inclusiva comienza examinando cómo determinados colectivos de profesionales e intelectuales usan la inclusión y la educación inclusiva. Si bien, en la configuración de su dominio, uno de sus ejes de trabajo consiste en la lucha contra la multiplicidad de desigualdades sociales complejas, ámbito que constituye un tópico analítico multiaxial y ambivalente -presente en diversos dominios y niveles de análisis-. ¿Qué elementos permiten describir la ‘inclusión’ y la ‘educación inclusiva’ en tanto praxis crítica? La inclusión es, ante todo, un dispositivo dinámico, posee la capacidad de operar en términos de un concepto maleta, es decir, captura diversos elementos ideológicos y discursivos que modelizan las coordenadas de su praxis. La educación inclusiva en términos epistemológicos opera en términos de interconexión, rearticulación y traducción de diversos proyectos de conocimiento. Su campo puede ser significado como un espacio de confluencia de lo múltiple, regulado bajo la performatividad de lo rearticulatorio. Las categorías de ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’ posibilitan el análisis de cuestiones sociales profundas, inscritas en lo más profundo de la constitución del mundo. Desde una perspectiva relacional, asume el carácter dinámico de las relaciones estructurales de producción que crean poblaciones excedentes o en riesgo. El análisis relacional aplicado al estudio de la educación inclusiva ha sido introducido por Ocampo (2017, 2018 y 2019). Como tal, profundiza en temas más amplios, permitiendo entender la inclusión y la educación inclusiva como proyecto de justicia social y educativa. ¿Cuáles son los temas centrales y los contenidos sobre los que se articula el proyecto de conocimiento de la educación inclusiva? Excluyo en la interrogante, la categoría de inclusión, pues esta alude al fenómeno y al campo, mientras que, el sintagma educación inclusiva alude a la circunscripción intelectual, al corpus de ejes de delimitación disciplinaria, en este caso, de carácter post-disciplinar. Una de las formas interpretativas más comunes ligadas al reconocimiento de la ‘educación inclusiva’ y la ‘inclusión’ en tanto proyecto crítico-complejo²³ de justicia social, al proponerse remediar las complejas formas de desigualdades sociales de carácter estructural e interroga las representaciones culturales²⁴ que sustentan la comprensión ontológica de determinados grupos. Es menester, interrogar críticamente, las operatorias que dan lugar al problema ontológico de los grupos sociales. Explicita así, una “conexión entre lo social, la justicia y la solución de las desigualdades sociales complejas” (Hill Collins, 2015, p.28).

Es plausible afirmar que la comprensión analítico-metodológica de la educación inclusiva explicita diversos patrones que articulan sus marcos de entendimientos. Retorna aquí, el problema del aplicacionismo epistémico, estrategia que por antonomasia conduce a la articulación pasiva de diversos elementos, configurando un pastiche, es decir, una mezcla de cosas que intenta imponer un sello completamente

²³ Expresión acuñada por Ocampo (2018).

²⁴ No se conocen cuáles son las representaciones culturales que interroga la inclusión como tal.

nuevo que no es tal. El riesgo que observo en el aplicacionismo consiste en intentar crear un nuevo saber atrapándolo en marcos externos al fenómeno, imponiendo sutilmente, un mecanismo de falsificación del saber. Sin duda, este último problema merece una nota a pie de página. 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 y materialista, utilizándose de diferentes maneras. Al concebir la inclusión como un pegamento epistémico-metodológico y analítico, se convierte en un entramado gramatical complejo, resulta de la asociación de múltiples predicados concebidos como recursos epistemológicos 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). Concebir la educación inclusiva en tanto praxis crítica, sugiere una relación significativa con la opresión, la dominación, la violencia estructural, etc.

La educación inclusiva en tanto praxis crítica contribuye: a) visibilizar la acción/agencia de grupos históricamente significados como poblaciones en riesgo y en situación de exclusión, pero, excluidos estratégicamente de este discurso, b) la creación de mecanismos que permitan enfrentar, estratégicamente, las persistentes desigualdades estructurales que permean y se reproducen a través de la enseñanza y la construcción curricular, c) atiende al conjunto de renegociaciones y traducciones de identificación del sujeto a través del concepto de multiplicidad de singularidades. Sin embargo, los vínculos entre inclusión y política siguen siendo estériles, especialmente, en la producción científica. Las estructuras académicas institucionales tienden a evitar, a naturalizar y a restringir el conjunto de implicancias políticas relevantes que residen en el discurso de la inclusión. En tal caso, su propósito consiste en examinar “proyectos de conocimiento que tomen posición; tales proyectos harían criticar las injusticias sociales que caracterizan las desigualdades sociales complejas, imaginar alternativas y/o proponer estrategias de acción viables para el cambio” (Hill Collins, 2015, p.32). La enseñanza de la justicia social y educativa y de los derechos humanos, constituyen otro ámbito analítico en la constitución de la educación inclusiva en tanto praxis crítica, orientada al abordaje de problemas de orden post-crítico -la educación inclusión es una expresión teórica de lo ‘post-’-. La enseñanza de los derechos humanos considera la sugerencia analítica efectuada por Hill Collins (2015), quien, enfatiza que, “los derechos humanos requieren herramientas más efectivas para identificar los tipos de distinciones que constituyen discriminación. En un mundo donde las peticiones de violaciones de derechos humanos podrían agruparse en varias categorías, conceptualizar la discriminación se vuelve importante” (p.30).

Una preocupación intelectual que atraviesa el dominio de análisis de la educación inclusiva, en tanto praxis crítica y estrategia analítica, consiste en examinar los mecanismos de alojamiento de las nociones de inclusión, justicia social y educativa, equidad e igualdad al interior del centro del capitalismo hegemónico. Esta preocupación intelectual vio la luz por primera vez, en verano de 2017, materializándose en la publicación de la editorial del número 2, volumen 1, de

Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

La educación inclusiva como movimiento, ya que debido a la precariedad comprensiva de sus contornos teóricos y metodológicos, no puede ser definida en términos de paradigma, perspectiva o enfoque, alcanzó su madurez durante las dos primeras décadas del siglo XXI, consolidación extremadamente emparejada con una estructura de conocimiento falsificada. Lo auspicioso que introduce dicho movimiento, consiste en imponer un significante que lucha sin cesar contra las caras ocultas de la opresión y la dominación, que atraviesan relacionalmente, a la totalidad de la población concebida en términos de singularidades múltiples, contribuyendo a develar “nuevas formas de ver las desigualdades sociales y las posibilidades de cambio social” (Hill Collins, 2019, p.3). ¿Qué posibilidades plantea para el cambio social? Si bien, la idea de cambio y transformación parecen estar en todas partes, no siempre logra consolidar una estrategia de alteración del orden social. Entre los ejes clave para teorizar la educación inclusiva, consiste en develar las tradiciones de conocimientos resistentes que crean y garantizan el conocimiento de la educación inclusiva. En tal caso, su ensamblaje recoge de la teoría de la interseccionalidad,

[...] la acción social y la experiencia han sido dimensiones interdependientes importantes de teorización avanzada por grupos subordinados. Para las personas penalizadas por el colonialismo, el patriarcado, el racismo, el nacionalismo y sistemas similares de poder, las experiencias con la opresión son a menudo el catalizador para analizar críticamente estos sistemas y tomar medidas dentro de ellos (Hill Collins, 2019, p.19).

Sobre este particular, insiste la teórica norteamericana, señalando que,

[...] además, la experiencia y la acción social están vinculadas al contexto social: constituyen formas de fundamentar la teorización dentro de las relaciones de poder, no como una reacción al poder, sino como una acción social en respuesta a las relaciones de poder. Dentro de la teoría social occidental, las acciones sociales y las experiencias que a menudo se interpretan como datos que se incluirán dentro de las teorías sociales existentes o sesgos que se excluirán de ellas. La experiencia no es valorada, la forma de saber y teorizar a través de la acción social no puede verse como teorizando en absoluto. Estos supuestos epistemológicos devalúan importante herramientas teóricas que catalizan y dan forma al conocimiento resistente. Grupos que promueven estudios críticos de raza, feminismo y estudios decoloniales, entre otros, confrontan acusaciones de ser demasiado particularistas tanto al invocar sus propias experiencias al analizar el mundo y al enfocarse en la opresión y dominación. Sus acciones para cambiar el mundo social no los hacen más bien informados pero más sesgados (Hill Collins, 2019, p.20).

A nivel metodológico, los desafíos de la educación inclusiva, ratifican la necesidad de consolidar un vocabulario capaz de analizar el mundo social, escolar y educativo, por sobre un mero mecanismo de aglutinación de colectivos matriculados en la escuela, o bien, la persistente constelación de individualidades atravesados por el significante de la abyección. El campo de educación inclusiva alberga un conjunto de comunidades investigativas de carácter heterogéneas, enriqueciéndose a través de la interconexión interpretativa de diversos proyectos intelectuales. En relación con el

contexto de descubrimiento de la educación inclusiva, emergen nuevas preguntas a nivel epistémico y metodológico, para ello, observo necesario indagar en un vasto corpus de conocimientos que se encuentran fuera del canon tradicional que reafirman las estructuras académicas institucionalizadas, facilitando la comprensión de sus contornos teóricos y metodológicos. Si bien es cierto, el núcleo de construcciones que convergen en su estudio constituye un punto espinoso, ciertamente, es inteligible la condición de rearticulación del dispositivo teórico post-crítico (Ocampo, 2018).

¿Qué tan crítica y post-crítica es hoy?, ¿a qué tipo de análisis crítico y post-crítico nos conduce? Antes de ofrecer cualquier tipo de respuestas, quisiera analizar las posibilidades y limitaciones de las teorías críticas, respecto del objeto y dominio que construye la educación inclusiva. Asimismo, me interesa examinar, aunque, brevemente, las advertencias críticas de lo post-. Desde el surgimiento del movimiento de lucha por educación inclusiva han estado presentes diversas tradiciones críticas, muchas de ellas, han operado a través de una construcción diaspórica, no siempre, reconocidas. Consecuencia de ello, ha sido la incapacidad de consolidar un cuerpo específico de teorías críticas que permitan abordar la comprensión de su objeto, sentido y alcance. En efecto, “estos modelos de práctica se basan en las tradiciones intelectuales críticas y en los movimientos sociales radicales que adquirieron relevancia a finales de los sesenta y principios de los setenta” (Healy, 2001, p.13).

Una de sus deudas pendientes consiste en encontrar los conceptos que definen su práctica -en sus diversos niveles de análisis-, claro está, no son los conceptos del individualismo metodológico o del esencialismo liberal, lenguajes que conducen a una práctica teórica y pedagógica de inclusión opresiva y esencialista. Los conceptos de la educación inclusiva corresponden al universo de la multiplicidad, puesto que, nociones como la alteridad, la raza, la otredad, la heterogeneidad, la diferencia y la singularidad, entre otras, se albergan en el centro crítico de la multiplicidad. Por esta razón, defiendo la opción analítica que plantea el desarrollo conceptual de la educación inclusiva a través de la multiplicidad de diferencias -evita la carga esencialista (en sus diversas expresiones) y opresiva- como mecanismo de superación del concepto de necesidades educativas especiales, propiedad de la ingeniería del individualismo metodológico, cuya función de regulación impone un signo de ficción en torno a la comprensión del sujeto y sus procesos de aprendizaje, legitimando el efecto multi-categorico, necesario para el funcionamiento de las políticas públicas y la asignación de recursos. Todo ello, da cuenta del entrecruzamiento de diversos estilos de oportunismos políticos y reduccionismos epistémicos. En suma, se convierte en un signifiante de carácter esencialista liberal, al tiempo que, impone una concepción de sujeto incluido basada en la abyección y en la disyunción. La multiplicidad de singularidades, por su parte, impone un signo que no cierra las posibilidades del sujeto en sistemas de enmarcamientos reduccionistas que producen alteridades restringidas, sino más bien, encuentra su función de regulación en la exterioridad, espacio compuesto por un entono no-organizado. La clave ontológica en la comprensión del sujeto de la inclusión radica en la noción de ‘exterior constitutivo’.

La educación inclusiva construye un sistema ‘recognoscitivo’²⁵, es decir, una nueva forma de racionalidad o razón teórica, cuya sustancia comprende que los supuestos que esta persigue, son en su mayoría, los mismos que los planteamientos por la justicia social más radical. Adopto este último término de la literatura de Mouffe y Laclau (2007). Muchos de los temas de investigación que son legitimados como parte de la estructura teórica de la educación inclusiva, carecen de compromiso con la lucha por la justicia en sus dimensiones sociales y educativas. Esta afirmación, solo es visible en la medida que, atendemos a la ventaja ‘crítica’ y ‘post-crítica’ de la educación inclusiva. Los lazos que devela la primera, remiten a cuerpos de conocimientos y estrategias de resistencias epistémicas -dimensión micropolítica-, orientados a superar la reproducción implícita de explicaciones opresivas, ejemplo de ellos, son los mapas abstractos del desarrollo. Mientras que, la ventaja post-crítica, enfatiza en la búsqueda persistente de condiciones para entender la educación de la multiplicidad de singularidades. Sin embargo, ambas dimensiones, carecen de conceptos definitorios de su propia práctica.

¿Inclusión (anti)opresiva y (anti)esencialista? El prefijo ‘anti’, en esta oportunidad, no designa una operación intelectual negadora, o bien, un mecanismo de oposición, exclusivamente. Si bien, integra estas en su función analítica, se propone abrir nuevos espacios de examinación acerca de las deficiencias lógicas ligadas al funcionamiento del argumento central de la educación inclusiva como proyecto de conocimiento ligado a la justicia social y educativa. Un factor clave consiste en reconocer que, la literatura significada como parte del sintagma educación inclusiva, no siempre, ayuda entender y desarrollar su práctica. Mayoritariamente, reafirma un fundamento dificultoso capaz de concebir a esta en términos de una propuesta educativa y política progresista. La educación inclusiva se vuelve opresiva en la medida que carece de sistemas de razonamientos que conducen a la reproducción de condiciones de opresión en su implementación. La tabla que se presenta a continuación, tiene como propósito sintetizar los principales elementos de la visión ‘esencialista’ y ‘crítica’ de la educación inclusiva.

Educación Inclusiva esencialista	Educación Inclusiva crítica
• Acrítica y funcionalista. • Sustenta su actividad en los principios del individualismo metodológico. • Sujeta a una invasión positivista. • Preeminencia de una visión tecnológica. • Al ser acrítica articula su actividad sobre mecanismos de asistencialismo y estrategias de acomodación, a través de las cuales, se reproduce el orden dominante legitimando los marcos de valores de la cultura dominante. • Los sujetos emergen a partir de categorías analíticas específicas, propias de sistemas de regulación capitalista. • Su centro crítico intelectual se encuentra contenido en el déficit, asume el sujeto desde la teoría del riesgo. • Las diferencias son esencializadas.	• Crítica, emancipadora y deconstruccionista. • Dependencia a movimientos sociales críticos contemporáneos. • Su centro crítico contenido en la noción de multiplicidad, reemplaza los conceptos de necesidades educativas especiales por multiplicidad de diferencias. • Las diferencias son concebidas como propiedades inherentes al ser humano. Rechazan las medidas de ficticias de comparación entre grupos. Se interesa más bien, por abordar las diferencias en un plano de equidad e igualdad analítica. • Énfasis en políticas de transformación. • Sujeta a una invasión post-estructuralista y anti-opresiva.

²⁵ Refiere a la instalación de una nueva razón teórica.

• Énfasis en políticas de afirmación positiva. • Visión objetivista de la democracia, la igualdad y la justicia social. • Reproduce la ideología liberal de justicia e inclusión.	• Otorga pautas para la resignificación de las prácticas sociales, de sus mecanismos de reconocimiento de los sujetos y de sus modalidades de categorización. • Orienta su actividad a la construcción de categorías propias de la multiplicidad, pues sus conceptos epistemológicos surgen de esta gramática. • Énfasis relacional en la comprensión de las múltiples desigualdades y expresiones del poder.
---	---

Tabla 1: Características de la visión esencialista y crítica de la Educación Inclusiva.

Fuente: elaboración propia.

La designación que efectúan el sintagma ‘investigación de la educación inclusiva’, exige un reconocimiento crucial: sus contornos emergen mediante complejos enredos, saltos y giros que oscilan entre discursos, prácticas, teóricas y vocabularios diferentes, que intentan construir una práctica de investigación que es asemejable a una figuración imaginativa no-vista ni comprendida en su magnitud, incluso, de lo que ni siquiera hemos oído. La investigación a juicio de Dalmaroni (2020) “sigue nombrando en muchas culturas un conjunto de prácticas, disposiciones, subjetividades y creencias que raramente se confunden del todo con otras y que las personas toman como base para hacer ciertas cosas y no otras” (p.63). El descubrimiento cientificista de afectación de lo inclusivo permite sostener que las formas metodológicas de investigación de la educación inclusiva han existido a través de mecanismos de aplicacionismo epistemológico, restringiendo el encuentro con sus verdaderas coordenadas de abordaje de los fenómenos. Otro nudo crítico se encuentra determinado por el corpus, es decir, un conjunto más extenso de sistemas de razonamientos y recursos que ayudan a organizar y sentar las bases de un posible método de investigación de orden plural y diversal en el este terreno. ¿Cuál es la paradoja que enfrenta la demanda por el método? El método es aquello que justifica formalmente un conocimiento científico, en cierta media, determina la (in)capacidad del propio objeto.

Conclusiones: la educación inclusiva como proyecto de conocimiento

Los problemas y desafíos epistemológicos de la educación inclusiva en los que me intereso, intentan comprender los mecanismos de afectación no solo sobre el uso del término, sino que, exploran su función intervencionista en el mundo contemporáneo. Me interesa explorar las figuraciones alterativas que acontecen por fuera de las exigencias canónicas de la investigación. La inclusión en tanto proyecto de conocimiento en resistencia persigue el deseo de justicia social y la transformación progresiva, introduce otros sistemas de razonamientos producto de interpenetración de los legados del feminismo, la interseccionalidad, la filosofía de la diferencia, los estudios culturales asiáticos, los estudios de la mujer, los estudios queer y de género, los estudios post- y decoloniales, etc. Ante el agotamiento de los programas de cambio, la inclusión emerge como una figuración creativa y alterativa de la realidad, un dispositivo de esperanza renovada, una estrategia de reforma social de

carácter relacional que opera en las intersecciones zigzag de lo macro y micro estructural. Si el deseo de la inclusión persigue la producción de lo nuevo, entonces, deviene en una figuración que activa un espiral de profundos cambios. Es signo de un desafío abierto y un vector de disipación heurística que trabaja en la creación de una noción diferente de responsabilidad ética que reconfigura al ser, no se limita sólo al encuentro con este. Construye nuevas figuraciones o modos de imaginar diferentes marcos de pensamiento sobre lo político, lo social y lo educativo.

La epistemología de la educación inclusiva ejecuta un corpus de cambios alterativos en la forma de leer y de aproximarnos a una red de fenómenos, denota una operación abierta, inquieta, afirmativa de carácter no-dialectal e intensamente creativa. También, puede ser concebida como una morfología heurística dinámica, ensamblada por intensos flujos, una red de apertura, creación y relación de diversas singularidades heterogéneas -principio de heterogénesis-. Es algo que trabaja en la cuestión epistémico-óptica del 'llegar-a-ser', un movimiento que nos conduce a una etapa superior de realización, es un dominio en permanente construcción. Rescata la pluralidad epistemológica, imputa un corpus de puntos de fuga que afectan las formas de pensar y a sus usos heurístico-políticos. Entre las principales características que definen la inclusión como proyecto de resistencia, destacan:

- La inclusión en tanto categoría de análisis participa de las relaciones de poder y de las representaciones culturales y políticas que interroga. Atiende significativamente a las formas que hacen que su conocimiento sea comprensible y aplicable a los problemas del mundo actual.
- La inclusión en tanto estrategia política construye singulares mecanismos para descolonizar el inconsciente. No sólo trata de poner en práctica diversas clases de derechos, sino que, su racionalidad permea la vida de las personas y sus formas de relacionamiento y subjetividad, más allá del problema antitético del derecho a la redistribución y a la diferencia.
- La inclusión a nivel estructural reclama una acción performativa, se encuentra inextricablemente vinculada al análisis de las lógicas de funcionamiento del poder, cuyo énfasis va más allá del estudio de las estructuras de desigualdad.
- La inclusión es un movimiento deconstructivo-transformacional-creativo. Se propone reconocer las formas de resistencia, haciendo ver qué cosas el trabajo crítico en este campo ha omitido. Para ello, es fundamental desafiar las aceptaciones acríticas el término, poniendo en evidencia el conjunto de prácticas en las que el discurso y su trama argumentativa conduce a fantasías coloniales y capitalistas sobre la diferencia y la singularidad.
- La epistemología de la educación inclusiva es un *comentario performativo*, como tal, se interesa por recomponer sus alcances en el mundo académico y político. Construye una nueva forma de intervención práctica y un dispositivo de producción de la subjetividad singularizante.
- La política del contenido teórico en su mayoría avanza por esfuerzos nómades y diaspóricos entre diversos proyectos de conocimientos, formas metodológicas,

teorías, compromisos políticos y éticos, conceptos, (inter)disciplinas, territorios, etc. De ninguna manera, intenta ubicarse en proximidad a lo metáfora de obscenidad de los campos abiertos. La educación inclusiva es un proyecto de conocimiento que trabaja al margen y desde los márgenes con cada uno de sus aportes convergentes.

- La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia deshace y trasciende los sistemas de otrificación, esto es,

[...] al centrarse y reafirmar la identidad en las categorías de raza, lengua y nación, se prolonga hasta nuestros días, a veces en la buena voluntad de celebrar la diversidad y la hibridez; y otras, en la acentuación 'orgánica' de esa misma diferencia para legitimar discursos excluyentes y -en su lado más oscuro- racistas (Cho, Crenshaw & McCall, 2013, p. 789),

imponiendo un conjunto de esencialismos-individualismos que obstruyen el acceso a su comprensión epistemológica y singularidad contextual y política en el mundo actual. Al reafirmar la educación inclusiva un campo ensamblado por silenciosas formas de individualismos-esencialismos, enfrenta el desafío de avanzar en la subversión de

[...] un tipo de diferenciación que en última instancia es aditiva o método acumulativo, que requiere que otros se nombren como otros mientras retener el término genérico como la cuadrícula de inteligencia general, la morfología que tiene el poder de dar cuenta de adicionales, incluidos divergentes o desviados (Cho, Crenshaw & McCall, 2013, p. 792).

La naturaleza post-disciplinar de la educación inclusiva describe un fenómeno que no puede ser delimitado en los paradigmas de ninguna de las disciplinas y proyectos de conocimiento que colaboran en su configuración. Su objeto, campo y dominio emergen en la exterioridad del trabajo teórico, es decir, escucha y fabrica su corpus de conocimiento 'más allá' y 'por fuera' de sus aportes convergentes. La exterioridad constructiva del territorio hace que muchas personas ubicadas dentro del campo educativo, así como, algunos fuera de estos lenguajes y confines analíticos y metodológicos mal entiendan sus demandas y contornos. Lo mismo sucede cuando se afirma que la inclusión no posee método, inferir por completo esta acción, puede conducir a ciertos errores. Es claro su halo de ininteligibilidad al respecto. Cuando afirmo que, los desarrollos intelectuales de la educación inclusiva no demuestran un método claro, sostengo que, esta, carece de una forma analítica propia que tracen los nortes de la investigación y de la formación de sus educadores, así como, el tratamiento de cada uno de sus fenómenos. Me interesa ser consciente de la amplia variedad de confluencias y convenciones epistémico-metodológicas que se entrecruzan, interconectan en zigzag y desfiguran -entiéndase como un acción que produce otra cosa- el campo educativo, en tanto sistema de transformación de la experiencia. Esta multiplicidad de elementos no tiene por qué imponer un signo de borrado sobre los temas más candentes sobre cuales la inclusión llama la atención en el mundo contemporáneo, intensifica la sofisticación de sus formas de análisis y constructividad.

Sus múltiples formas de vinculación no siempre son aparentes. Los esfuerzos para producir nuevos conocimientos no pueden dispensar con los aparatos a través de los

cuales se produce la información, se clasifica, e interpreta. La inclusión como proyecto de conocimiento no se ubica dentro de ningún marco específico. Se interesa por abrir nuevas vías de pensamiento -signo de movilización de la frontera-. Su heurística no trabaja exclusivamente interrogando las lógicas institucionales del conocimiento y de la investigación, o en contra de la norma. Ciertamente, atiende al conjunto de imbricaciones imperceptibles en las que su objeto interactúa con proyectos de conocimiento propios de la desigualdad. En tanto forma epistemológica trabaja en la creación de su propia metodología de análisis. ¿Qué quiere decir esto? Crea un espacio analítico, político y discursivo de otro modo, que opera por fuera de lo habitual -heterológico-, evitando la obstaculización de un campo insurgente como el aquí analizado. Otro punto crítico es su nula alfabetización metodológica y epistémica, es un terreno de radialidad cuya operación heurística no acontece a través de cada uno de sus recursos constructivos confluyentes, sino en una acción dialectal singular no-hegeliana, compleja e inquieta. Es un campo que informa a otros campos y es informado por muchos territorios divergentes -ensamblaje-.

De acuerdo con la singularidad de la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva es posible definir sus contornos metodológicos en términos 'sensibilidad analítica' -concepto que tomo prestado de Cho, Crenshaw & McCall (2013) y Hill Collins (2015)-. ¿Cuáles son las implicancias de la sensibilidad analítica en este terreno constructivo? Fundamentalmente, fomenta una comprensión del fenómeno en tanto disposición del pensamiento, es un vector de imaginación e intervención alterativa en los sistemas-mundo, las relaciones, formas y coordenadas de la igualdad y la equidad con el problema de la diferencia. También, puede ser descrita en términos de una forma analítica permeable, inquieta y en constante búsqueda.

La epistemología de la educación inclusiva es un esfuerzo por pensar y especificar de otra forma las relaciones educativas, sus pasiones y afectividades. Sensibilidad que choca con las formas de educacionismo teórico-metodológico legitimadas. También, es concebida como un esfuerzo teórico-político para pensar críticamente sobre ciertas condiciones que menudo implican un compromiso activo con las convenciones analíticas y sus categorías, muchas de ellas, integradas en el lenguaje, sus formaciones metodológicas, relacionamientos, pasiones, etc.

Una de sus preocupaciones metodológicas consiste en deslindar el reduccionismo epistémico de sus planteamientos débilmente instaurados. Se propone, además, construir una forma metodológica capaz de capturar la complejidad y la multidimensionalidad de las expresiones del poder y su marca en la trama subjetiva de las personas. Sus compromisos políticos van más allá de la puesta en práctica de derechos, inaugura una racionalidad única para entender las actuaciones de la igualdad, la justicia, la equidad, etc. Aboga por una visión alternativa sobre la subjetividad, la ética y la emancipación, al tiempo que se opone a los principios del individualismo liberal.

El potencial de la inclusión en el mundo contemporáneo reside en su aplicación brillante y rigurosa sobre cada uno de sus tópicos de análisis, más que en el rechazo teórico, el reemplazo, la reducción y la remediación, todas ellas, formas analíticas canónicas. En la construcción del campo epistemológico de la educación inclusiva no

se centra en ninguna forma teórica y metodológica particular, tampoco inscribe su fuerza de trabajo en una acción antitética. Más bien, rescata sus legados y tradiciones concebidas como poderosas formas de intervención alternativas de mundo y de sus estructuras. Mi interés investigador dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva puede ser concebido como un intento por des-habituarse y deslindar las figuraciones y sus significantes que sitúan su tarea en términos de una afirmación general y una concepción política simplificada extremadamente arraigada en el mundo contemporáneo.

La inclusión a pesar de viajar por diversos espacios y discursos, demostrando que su política de producción del conocimiento se encuentra lejos de ser considerada un proyecto insurgente y transformador, enfrenta el desafío de aclarar “la forma en que se reciben, historizan y se comprometen tales proyectos. Tanto las ideas en cuestión como las respuestas que generan las ideas insurgentes reflejan relaciones estructurales que están dinámicamente constituidas por las mismas fuerzas siendo interrogadas” (Cho, Crenshaw & McCall, 2013, p. 798).

Sin duda, la pregunta por las condiciones de producción -imbricaciones entre lo político, lo histórico y lo social- fomenta una comprensión de sus múltiples puntos críticos de interreferenciación establecidos dentro y fuera de sus formaciones institucionales, analítico-metodológicas y políticas que inciden en la producción de sentidos sobre aquello que se entiende por inclusión, así como, por sus fijadores de convenciones discursivas y métodos reconocibles.

Fomenta, además, un examen acerca de las formas intelectuales adoptadas en el campo en su devenir, comprendiendo como esta ha sido empleada para pensar diversas problemáticas en su paso y vinculación con múltiples regionalizaciones epistémicas. La inclusión es un concepto altamente productivo aplicándose a una infinidad de contextos y campos de trabajo. Como proyecto de conocimiento opera de manera expansiva estableciendo diversas formas-de-lo-posible, se convierte en un dispositivo de imaginaciones desafiantes que interfieren e irrumpen diversos compromisos intelectuales. Es un territorio compuesto por diversos segmentos teóricos, conformados por diversas cuestiones políticas. ¿Cómo es la puesta en práctica de la inclusión? La inclusión se plantea un sinnúmero de preguntas sobre diversas cuestiones críticas que tocan y tensionan nuestro presente y lo más profundo de nuestra vida.

REFERENCIAS

- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de Viaje*. Málaga: Cendeac.
- Biset, E. (2020). Escena postextual de la teoría. Recuperado el 21 de noviembre de 2020 de: https://www.academia.edu/44492785/Escena_postextual_de_la_teor%C3%ADa

- Chakrabarty, D. (2010). *Desprovincializar Europa. Pensamiento postcolonial y diferencia historia*. New York: Princeton University Press.
- Chen, K. (2010). *Asia as method: towards desimperialization*. Durham: Duke University Press.
- Cho, S., Crenshaw, K. & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: theory, applications, and praxis. *Signs* 38, 785-810.
- Dalmaroni, M. (2020). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. La Plata: Ediciones UNLP.
- Deleuze, G. (1970). *La lógica de sentido*. Barcelona: Edit. Six Barral.
- Didi-Huberman, G. (2018). *Pasados citados por Jean-Luc Godard*. Santander: Shangrila
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.
- Hall, S., Mellino, M. (2011). *La cultura y el poder*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Healy, K. (2001). *Trabajo Social: perspectivas contemporáneas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hill Collins, P. (2015). *Intersectionality. As critical social theory*. Duke: Duke University Press.
- Hill Collins, P. (2019). Intersectionality's Definitional Dilemmas. Recuperado el 18 de junio de 2019 de: <https://edspace.american.edu/culturallysustainingclassrooms/wp-content/uploads/sites/1030/2017/09/annurev-soc-073014-112142.pdf>
- hooks, b. (2019). La teoría como práctica liberadora. *Nómadas*, 50, 123-135.
- Knoor, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: Edit. UNQ.
- Jameson, F. (2020). *El postmodernismo revisitado*. Madrid: Abada Editores.
- Law, J. (2004). *After Method. Mess in social science research*. New York: Routledge.
- Lutz, H. (2001). Intersectionality as. *DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies*, Vol. 2, No. 1-2 (2015), pp. 39-44.
- Mouffe, Ch. & Laclau, E. (2007). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: FCE.
- Mozère, L. (2013). "Prefacio", en: Guattari, F. *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. (pp.7-14). Buenos Aires: Cactus.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.

- Ocampo, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago: Ediciones CELEI.
- Ocampo, A. (2019). “Contornos teóricos de la educación inclusiva”. *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.
- Ocampo, A. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Quaest.disput*, 13 (27), 18-54.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la Multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. México: Antrophos.

