



## Sobre el Objeto de la Educación Inclusiva<sup>1</sup>

Aldo Ocampo González<sup>2</sup>

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile<sup>3</sup>

### Resumen

En este trabajo, abordo la cuestión del objeto de la educación inclusiva, otro ámbito de análisis vacante en sus agendas de investigación. La pregunta por el objeto es siempre lo primero. La comprensión del objeto de la educación inclusiva es un punto altamente espinoso de definir producto de las diversas confluencias epistemológicas que van delimitando sus contornos de definición. Sin embargo, es su *difícil definición* es su principal propiedad, cuya base epistemológica confirma una articulación de carácter post-disciplinar, lo que permite incorporar problemas, categorías, métodos, sujetos, territorios, etc., que han sido ignorados, convertidos en objetos de pensamiento gris; instaurando nuevas preguntas y nuevos debates sobre preguntas sin respuestas. La educación inclusiva en tanto ámbito de formalización académica puede definirse a partir de su objeto, de líneas temáticas e interrogantes que nos informan acerca de su diferencial epistémico, así como, de la naturaleza de su enfoque metodológico y de sus herramientas teóricas y/o conceptuales, etc. La comprensión del objeto de la educación es un punto altamente espinoso de definir producto de las diversas confluencias epistemológicas que van delimitando sus contornos de definición. Por esto, observo prudente, para comprender de mejor manera, las especificidades propias de su objeto, en especial, las propiedades de su objeto teórico, empírico y analítico, para, posteriormente, caracterizar la singularidad de su red objetual y de sus objetos específicos.

**Palabras clave:** educación inclusiva; objeto de conocimiento; post-disciplina; raíces de conocimiento.

<sup>1</sup> Parte de este trabajo fue presentado a través de la conferencia impartida por invitación en el marco del Ciclo Conferencias de Prácticas Basada en la Evidencia en Enfermería, organizadas por la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Quindío, Colombia. Conferencia impartida el día 16 de abril de 2024.

<sup>2</sup> Chile, 1987. Teórico de la educación inclusiva y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Posee, además, un Post-doctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil, Postdoctorado en Descolonización del Lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia por la Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia y Postdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: tensiones onto-políticas y metodológicas en el Sur Global, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), México. Profesor de Postgrado (Postdoctorado, Doctorado y Maestría) en diversas universidades de Latinoamérica.

<sup>3</sup> Primer centro de investigación creado en Chile, América Latina y el Caribe, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva interdisciplinar, postdisciplinar y paradisciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericanos de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).





## Resumo

Neste trabalho abordo a questão da finalidade da educação inclusiva, outra área de análise vaga em suas agendas de pesquisa. A questão sobre o objeto sempre vem em primeiro lugar. Compreender o objeto da educação inclusiva é um ponto altamente espinhoso de definir, fruto das diversas confluências epistemológicas que delimitam os seus contornos definicionais. Contudo, a sua *difícil definição* é a sua propriedade principal, cuja base epistemológica confirma uma articulação de carácter pós-disciplinar, que permite a incorporação de problemas, categorias, métodos, sujeitos, territórios, etc., que foram ignorados, convertidos em objectos de pensamento cinza; estabelecendo novas questões e novos debates sobre questões não respondidas. A educação inclusiva como campo de formalização acadêmica pode ser definida a partir de seu objeto, linhas temáticas e questões que nos informam sobre seu diferencial epistêmico, bem como a natureza de sua abordagem metodológica e suas ferramentas teóricas e/ou conceituais, etc. Compreender o objeto da educação é um ponto altamente espinhoso de definir em decorrência das diversas confluências epistemológicas que delimitam seus contornos definicionais. Por isso, observo com cautela, para melhor compreender as especificidades do seu objeto, especialmente as propriedades do seu objeto teórico, empírico e analítico, para posteriormente caracterizar a singularidade da sua rede objetal e dos seus objetos específicos.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; objeto de conhecimento; pós-disciplina; raízes do conhecimento.

## Introducción

Ante el interrogante sobre ¿qué es exactamente la educación inclusiva?, debemos preguntarnos en presencia de qué estamos, esto es, ¿un concepto, una teoría, una metodología, un dispositivo heurístico o un paradigma? Quisiera advertir algunas cuestiones relevantes. En primer lugar, el género académico indexado como educación inclusiva nos informa que este se aplica a una multiplicidad de prácticas, interpretaciones y orientaciones políticas. Dado su carácter diaspórico y nomadista<sup>4</sup>, lo que, permite documentar que, su conocimiento se construye en la dispersión de una multiplicidad de recursos intelectuales que se movilizan en direcciones desconocidas, dando paso a nuevos ángulos de visión. Esta es la lógica de sentido que subyace en su orden de

producción, esto es, las leyes internas que definen el funcionamiento de su objeto y campo. Sumado a ello, es posible identificar que no estamos en presencia de un cuerpo de conocimiento fijos. Por consiguiente, la teoría que construye la educación inclusiva puede

<sup>4</sup> Claves en la comprensión de las leyes que definen su orden de producción.





describirse como una teoría viajera<sup>5</sup>, diaspórica<sup>6</sup>, post-crítica<sup>7</sup> y acontecimental<sup>8</sup>.

Dado su carácter viajero y creativo, la educación inclusiva ha desplegado estrategias creativas para interrumpir las dinámicas de producción del conocimiento de nuevas regiones intelectuales con las que entra en contacto. A este fenómeno, denominaremos ‘alter-disciplinarietà’, alentando, de este modo, la creatividad dentro, entre y más allá de determinadas disciplinas y territorios de investigación. Todo ello, nos permite afirmar que, la educación inclusiva ha viajado por diversas regionalizaciones pertenecientes a las humanidades, las ciencias sociales, las artes, la filosofía, los estudios culturales, etc., aunque de manera desigual. El problema se

<sup>5</sup> Corresponde a una de las expresiones que mejor define la naturaleza teórica de la educación inclusiva. Como teoría viajera, nos informa de una naturaleza móvil que progresivamente va engendrando ideas y prácticas que descentran entendimientos limitantes para explicar su objeto. Esta es una teoría que ensambla su cuerpo de análisis a través de diversas clases de mediaciones, traducciones, diálogos, interacciones, etc., mientras interactúa con diversos enfoques, categorías y proyectos teóricos. De este modo, interroga “la distorsión que conlleva el traslado de una teoría nacida en una circunstancia particular a otra distinta: “sin embargo, es el reconocimiento crítico de que no existe una teoría capaz de cubrir, cerrando, prediciendo todas las situaciones en las que podría ser útil” (Cantú, 2008, p.2). Una teoría viajera es una teoría del traslado y la traducción.

<sup>6</sup> Corresponde a su principal propiedad de definición de su orden de producción, esto es, el conjunto de leyes internas que definen el funcionamiento de su objeto y de la estructura de conocimiento del campo. Este es un saber que se construye en la dispersión, en el movimiento y en el pensamiento de la relación.

<sup>7</sup> Obedece al conjunto de determinantes ontológicas, ético-políticas y epistemológicas que emergen del legado anti-humanista, desempeñando un papel crucial en la datación de las principales raíces genealógicas de la educación inclusiva.

<sup>8</sup> Inscripta fundamentalmente en torno a la categoría de ‘acontecimiento’, cuya fuerza nos devela su poder a través de irrupción, algo que se despliega y nos dirige hacia rumbos desconocidos.

comienza a enturbiar cuando comenzamos a examinar la recepción del sintagma en tanto campo y objeto de estudio, sobre qué aspectos de esta, están encontrando aceptación y cuáles no. A lo que nos enfrentamos aquí es a una desconocida y compleja política de todo vale que se ha instalado como parte de la regulación de su objeto. Esta singular modalidad nos informa que múltiples grupos de adherentes a tal género, emplean el calificativo ‘inclusiva’ para todo, incurriendo en una operación analítica que es signada como partícula agregativa, esto es, alterar retóricamente el sintagma, pero mantener intacto el orden de sus productos elementales. Las partículas agregativas constituyen una operación clave en lo que conocemos como aplicacionismo epistémico. Sin embargo, los debates sobre qué temas le pertenecen por derecho propio y, cuáles no, son objeto de profundos ausentismos al interior de este campo.

La educación inclusiva como teoría viajera ha ganado una rápida aceptación en muchos campos, proyectos políticos y comunidades de interpretantes. No obstante, la complejidad de sus argumentos y dilemas definitorios es algo que continua completamente oculto. Lo cierto es que, su carácter viajero ha articulado otra posibilidad para mirar la profundidad de sus problemas de análisis a medida que viajan y dialogan con diversos territorios de investigación y catálogos de problemas, invitando a practicantes de campos disímiles e, incluso, heterogéneos, a utilizar algunas de sus ideas y/o premisas fundamentales. En palabras de una de mis grandes maestras, como es, Patricia Hill Collins, esta situación fomenta, incluso, desde “los movimientos sociales hasta la academia, que algunas dimensiones



de la interseccionalidad florezcan, mientras que otras languidecen, si no desaparecen” (Hill Collins, 2015, p.4).

Si nuestro interés es la comprensión del objeto de conocimiento que construye la educación inclusiva, entonces, lo correcto, es sostener que, a pesar de sus ambigüedades definitorias, esta, enfrenta el complejo reto de producir nuevos conocimientos y ángulos de visión. La pregunta por el objeto induce a la comprensión de una determinada sensibilidad analítica, lo que se abre a una singular manera de articular nuestros desempeños epistemológicos, esto es, una forma de pensar sobre determinados problemas que observamos en su corazón epistemológico. Del mismo modo, tal llamamiento coincide con la forma en la que “pensamos sobre el problema de la igualdad y la diferencia y su relación con el poder” (Hill Collins, 2015, p.10) y su relación con las faltas de provisión incurridas por las estructuras educativas. El descubrimiento de su objeto va más allá de tal sensibilidad analítica. De lo contrario, puede convertirse en una sensibilidad amorfa y, tal vez, idiosincrásica, puede ser igualmente miope al adherir a un régimen imaginal que induce a errores, esto es, la tergiversación de su objeto con el proporcionado en la tradición pedagógica por la educación especial. La educación inclusiva em tanto concepto como objeto es multifacético, complejo y rizomático. Abramos la pregunta y veamos qué es lo que emerge y nos puede iluminar.

## Puntos de arranque

La pregunta por el objeto es siempre lo primero. Esto lo aprendí de una de mis grandes maestras, la teórica cultural holandesa, Mieke Bal. Su comprensión es clave para develar la naturaleza y sus mecanismos de reordenación del campo

etiquetado como educación inclusiva, con el propósito de evitar nombrar la misma cosa como ‘campo de estudio’ y ‘objeto’. ¿Es posible identificar las propiedades de definición del objeto de la educación inclusiva?, ¿a través de qué elementos podemos delimitar el dominio de su objeto? Lo cierto es que, cuando nombramos el campo y el objeto de la misma manera, inducimos a diversas clases de errores y/o confusiones. ¿Qué es lo que estudia lo ‘inclusivo’? Sin duda, nos encontramos en presencia de una red objetual a travesada por fenómenos contingentes, heterogéneos, provisionales y cambiantes. El interrogante por el objeto es la pregunta por la naturaleza de la educación inclusiva, esto es, ¿qué es la educación inclusiva? Una de sus principales características es su *difícil definición*, cuya base epistemológica confirma una articulación de carácter post-disciplinar, lo que permite incorporar problemas, categorías, métodos, sujetos, territorios, etc., que han sido ignorados, convertidos en objetos de pensamiento gris; instaurando nuevas preguntas y nuevos debates sobre preguntas sin respuestas.

La educación inclusiva en tanto ámbito de formalización académica puede definirse a partir de su objeto, de líneas temáticas e interrogantes que nos informan acerca de su diferencial epistémico, así como, de la naturaleza de su enfoque metodológico y de sus herramientas teóricas y/o conceptuales, etc. Se agrega, además, la especificidad de las influencias que afectan a su objeto. La comprensión del objeto de la educación es un punto altamente espinoso de definir producto de las diversas confluencias epistemológicas que van delimitando sus contornos de definición. Por esto, observo prudente que, el *corpus* de especificidades propias de su objeto, en especial, sean examinadas a través de su dimensión teórica, empírica y analítica, para, posteriormente, caracterizar la singularidad de su red objetual y de sus objetos específicos.





La tarea consistirá, en un primer momento, en ofrecer una descripción lo más detallada posible sobre los mecanismos de control cognitivo implicados en la regulación del objeto de la educación inclusiva en sus propios términos y qué elementos nos permiten comprender su verdadera naturaleza epistémica o, dicho de forma simple, conocerla en sus propios términos. Este objeto, que, en adelante, será nombrado como red objetual, producto que, dada su naturaleza analítico-metodológica, se resiste a ser nombrado y (re)presentado a través de los atributos de definición proporcionados por las epistemologías normativas o canónicas. Una red objetual en tanto sintagma de análisis nos informa acerca de la co-presencialidad de diversos problemas de análisis entrelazados a través del principio de relaciones exteriores. Este es un espacio en el que conviven no-armónicamente diversos objetos de análisis. En un segundo momento, analizaré las configuraciones de este objeto en términos teóricos, empíricos y analíticos. En un tercer momento, intentaré caracterizar algunos de sus objetos específicos más relevantes, intentando marcar un cierto distanciamiento crítico de la regionalización académica que ha capturado los signos de definición de este enfoque, como es, la educación especial.

No olvidemos que, la pregunta por el objeto nos invita a comprender asuntos grises<sup>9</sup>, tal como sostendrá Mitchell (2003), esto es, las problemáticas propias de las disciplinas, los campos y los programas que son atravesados por el género académico aquí analizado y que permanecen ocultas y/o soterradas. Lo que el historiador del Arte norteamericano, Williams John Thomas Mitchell, nombra bajo e sintagma ‘abordar las

<sup>9</sup> En el pensamiento *nietzscheano*, lo gris, alude a objetos de análisis y problemas que han sido marginados. Esto mismo en el pensamiento *spivakiano* y *foucaultiano*, es nombrado a través del sintagma violencia epistémica, esto es, un sistema de marginación, de condena a un estado de soterrado, etc.

zonas grises’, no es otra cosa que, un conjunto de aquellas zonas más dilemáticas que enfrenta este campo de estudio en la comprensión y en el encuentro con su objeto. Parte de lo gris de la educación inclusiva puede retratarse a través del estatus de sinonimia de la que es objeto tanto el sustantivo ‘inclusión’ y el sintagma ‘educación inclusiva’, confirmando un conjunto de lecturas de dudosa reputación sobre la especificidad de su sustancia. Todo ello, induce a diversos errores al presentarse en tanto sinónimos indistinta y confusamente. Así, el campo y el objeto son nombrados de la misma manera, contribuyendo a mantener reprimida su naturaleza epistemológica.

Ante la pregunta, en qué consiste la educación inclusiva, podemos proponer que sus objetos pueden ser escuchados por fuera y más allá, de cada una de sus influencias. Ella no estudia un *corpus* de conocimientos y/o problemas fijos. He allí, el problema de todos sus males. Una de las propiedades de definición de este objeto confirma que no posee propiedades características y definitorias; hasta ahora, capaces de documentar los contornos de definición de su naturaleza. Así, su objeto es visto como un aparato cognitivo inestable. Lo que debemos destrabar son sus características definitorias. ¿Qué es lo que constituye el dominio de su objeto? En primer lugar, exige del replanteamiento de las nociones heredadas en torno a lo inclusivo, a partir de la propia óptica metodológica proporcionada por los Estudios sobre Educación Inclusiva. El campo de lo inclusivo tal como ha sido concebido tradicionalmente, no corresponde a los objetos de estudio sancionados por este régimen –matriz especial-céntrico–. Este es un campo que exige de la ampliación de sus núcleos de análisis dirigiéndonos hacia otros horizontes de sentidos. La educación



inclusiva se caracteriza por construir nuevos ángulos de visión sobre el devenir educativo.

Para ofrecer una respuesta específica en torno a las configuraciones de su objeto, es necesario aclarar: a) el campo y el fenómeno, b) su circunscripción intelectual y c) sus ámbitos de formalización académica<sup>10</sup>. Si el objeto es lo primero. Por tanto, sí, las disciplinas, las regionalizaciones académicas y los campos de investigación suelen ser definidos a partir del dominio de sus objetos, entonces, cual es el estatus al que nos conduce este objeto al interior de las estructuras académicas y del pensamiento. Ello exige aclarar con que base epistemológica estamos tratando. Para ello, necesitamos comprender cuál es su objeto. El problema es que, el objeto de la educación inclusiva no se conoce ni comprende, por lo que, determinar si existe un conjunto de materiales organizados y categorizados estratégicamente en torno a unas determinadas hipótesis, es algo que, fácilmente inducirá a un no como respuesta.

Sabemos que, la configuración de su objeto y método es algo que no se comprende, ni mucho menos, existe como tal. La educación inclusiva presenta un serio déficit metodológico. A pesar que ella se resista a ser capturada por los modelos epistemológicos normativos. Lo que es clasificado bajo el marcador ‘educación inclusiva’ corresponde a una constelación de fundamentos intelectuales, saberes y recursos metodológicos, propiedad de la educación especial, los que se distribuyen con gran claridad a través de este código maestro. En esta codificación sus límites regionales son claros. Ahora bien, sí, el dominio del objeto

<sup>10</sup> En el lenguaje coloquial de la academia, es conocimiento como Estudios sobre, corresponde a un nivel de meta-organización de un campo del saber.

de la educación inclusiva no se encuentra claramente definido, necesita ser creado, producido imaginativamente, etc., cualquier definición será provisional dada las complejas condiciones de producción que lo atraviesan. Necesitamos arriesgar nuestra piel para develar las configuraciones profundas que participan de la creación del objeto aquí discutido, en parte, porque sabemos que lo inclusivo no marca una misma raíz genealógica con la educación especial. Si esta errónea vinculación ha sido instituida se debe exclusivamente a las cegueras de sus investigadores y practicantes para aproximarse al término y a su objeto.

La educación inclusiva no es el otro ascendiente directo de lo especial. Tal semejanza familiar o en palabras de Wittgenstein (2012), *‘family resemblance’*<sup>11</sup>, debe ser destruida. El estudio epistemológico de la educación inclusiva no puede limitarse a ofrecer un catálogo de ciertas disciplinas y territorios de análisis que potencialmente parecerían vincularse a sus propósitos de trabajo. Tal operación puede ser descrita como una intención paratáctica de producción del conocimiento.

La educación inclusiva se caracteriza epistemológicamente, entre otras muchas cosas, por crear un nuevo objeto que, a pesar de no pertenecerle a nadie, no es indolente. No se olvida de sus herencias, pero, necesita distanciarse de ellas, para evitar cualquier modalidad de contaminación analítico-metodológica. Es, a su vez, una invitación

<sup>11</sup> En el pensamiento de Wittgenstein (2012), corresponde a la evidencia acerca de “que las cosas que podrían pensarse que están conectadas por una característica común esencial pueden de hecho estar conectadas por una serie de similitudes superpuestas, donde ninguna característica es común a todas las cosas” (p.78).





para trascender los desarrollos del paradigma postcrítico, el que, desempeña un rol fundamental en la determinación de sus principales raíces genealógicas. No obstante, al construir un nuevo objeto, invoca la emergencia de un paradigma que vaya más allá de lo post-crítico. No he sabido nombrar a este peculiar salto paradigmático. Nombrar un determinado fenómeno de análisis como ‘nuevo’, es una tarea compleja producto del conjunto de interrelaciones e interreferenciaciones que se entrecruzan en su corazón. Lo nuevo no siempre es tal. La pregunta es: ¿cómo se crea/construye este nuevo objeto? No se trata de agrupar un conjunto de elementos y, con ello, sostener que el tema está resuelto. Se trata de liberar cada uno de sus recursos constructivos de toda clase de atravesamiento esencialista y re-articulados de toda tradición que tienda a capturar o normar determinados desempeños epistemológicos. En efecto, sostiene Bal (2004), “sólo entonces este objeto podrá ser considerado realmente como “nuevo”. No es necesario que dicha reconsideración sea proporcionada únicamente a través de sus definiciones” (p.4).

Detengámonos unos instantes para reflexionar en torno al cantico que clama sobre la creación de un nuevo objeto. Sin dejar de lado cuáles podrían ser los objetivos más relevantes indicados por la educación inclusiva, lo cierto es que, la producción de un nuevo conocimiento y objeto es algo que no debemos perder de vista. Su efecto es producir un nuevo saber. Sobre este propósito he insistido con gran fuerza en variados trabajos. La producción de un nuevo objeto y conocimiento sugiere cuestionar sus propias condiciones producción –intra- y extra-

teóricas<sup>12</sup>–, y, con ello, reconocer que la educación inclusiva sugiere articular un dispositivo de transformación del pensamiento educativo en términos más generales. Propiamente, post-disciplinarios<sup>13</sup> los estudios sobre educación inclusiva ingresan para reconstruir un escenario globalmente gobernado por canticos sobre la justicia social, la equidad, la igualdad y la democracia. Todo ello, confirma la necesidad de re-orientar sus modos de comprensión a nivel ontológico, epistemológico y metodológico, preferentemente. Es la invocación a reorientar sus hábitos de pensamiento, la que también implica ser conscientes de nuestro estatus de participación al interior de cada uno de los debates antes citados. Es, también, una invitación para superar las miradas estrechas sobre las que se funda su principal fracaso cognitivo. El llamamiento es aquí, entonces, comprender, qué es lo que la educación inclusiva en tanto práctica intelectual crítica puede realizar a nivel global.

La re-orientación no es solo política, sino que, profundamente epistémica, nos insta a emprender un complejo proceso de re-remediación de sus fundamentos intelectuales, lo que resulta clave en la resignificación de su objeto. Hasta ahora, la educación inclusiva puede ser significada como un discurso que

<sup>12</sup> En el pensamiento habermasiano, corresponden a regulaciones internas del saber, manifestaciones especulativas del mismo, que inciden fuertemente en la regulación de su objeto.

<sup>13</sup> Este es su principal rasgo distintivo y definitorio de su epistemología. En el pensamiento habermasiano, corresponden a regulaciones externas, principalmente, influidas por las demandas de grupos y/o colectividades sociales que comienzan a afectar los contornos de definición de un determinado objeto de conocimiento. La educación inclusiva es, fundamentalmente, un campo de surge de la impronta extra-teórica.





desborda los límites de las preocupaciones educativas, que, en términos cognitivos describe un pequeño territorio de análisis que de manera específica y comprometida vincula un *corpus* de intereses propios de lo que nombramos como educación especial. Por tanto, su manera de conocer queda atrapada y/o subyugada a tal racionalidad, a un exceso de perspectiva. El problema es aquí, que aquello que cuenta como inclusión, dista mucho de informarnos acerca de la verdadera realidad existencial de este territorio. Lo que cuenta como inclusión no corresponde a su auténtico registro epistemológico, ontológico y metodológico. Parte de la distorsión de su objeto, reside aquí. No olvidemos el llamamiento que nos ofrece Bal (2009), respecto del uso estratégico y/o potencial de los conceptos en la producción de un determinado objeto de conocimiento. Ella nos dirá que, los conceptos no solo pueden ser concebidos como teorías en miniaturas, más bien, crean condiciones de equidad y diálogo en campos y objetos emergentes de investigación, caracterizados por un alto flujo de información.

El poder de los conceptos según Bal (2009), se despliega proporcionando un *corpus* de herramientas adecuadas para comprender la singularidad de un objeto en su profundidad. Un concepto mal empleado tiende a distorsionar las unidades de regulación del objeto, a producir mecanismos de contaminación, etc. “Cada concepto es parte de un marco, un conjunto sistemático de distinciones –no de oposiciones– que a veces pueden ignorarse, pero nunca transgredirse o contradecirse sin dañar gravemente el análisis en cuestión” (Bal, 2008, p.207). Según esto, lo que más enseñamos, leemos y practicamos no es necesariamente la educación inclusiva.

Tal vez sean diversas formas de ingresar en la senda de su comprensión, pero, lastimosamente, ninguna de ellas, es capaz de recuperar el sentido intrínseco de este género académico. Los conceptos ordenadores (Zemelman, 2009) del campo de investigación y, por consiguiente, del objeto, nos ayudan a articular una determinada comprensión, que transmiten realmente una interpretación y permiten la emergencia de una determinada imaginación que sienta unas bases o un terreno común sobre el cual organizar su actividad cognitiva. Los conceptos que son mal empleados pierden su fuerza de trabajo.

[...] En lugar de etiquetas reductivas, los conceptos pueden convertirse en tercer socio en la interacción que de otro modo sería totalmente inverificable entre críticos y objeto, con la condición de que se mantengan bajo escrutinio mediante la confrontación con –no la aplicación a– los objetos culturales que uno desea comprender, son susceptibles de cambio y aptos para iluminar las diferencias históricas y culturales. Por eso me preocupo por ellos, no por una obsesión por el uso “adecuado” (Bal, 2008, p.208).

La pregunta por el objeto de la educación inclusiva reconoce la urgencia de innovar radicalmente en la manera acerca de cómo las Ciencias de la Educación piensan sobre la inclusión. Es necesario someter a escrutinio crítico los desarrollos cognoscitivos que estructuran su incipiente historia conceptual e intelectual, y reconceptualizarlo más allá del epistémico reprimido o de la transferencia epistemológica intra-moderna que funda buena parte de los desarrollos paradigmáticos de la educación especial, o de las generalizaciones a las que sus imágenes de pensamiento nos inducen. A pesar que





sepamos que no son los mismo, el cambio que puede ser percibido es prácticamente nulo. Han cambio los conceptos, no los modos de pensar sobre los objetos. Cuando sostengo que los conceptos han cambiado, enfatizo en la alteración retórica de sus unidades de sentido, las que, mantienen intactas sus estructuras sintácticas. Estamos en presencia de una variación superficial que difícilmente documenta un compromiso mayor con la educación inclusiva. Hemos sacrificado la profundidad de análisis que el catálogo de los objetos que este campo exige.

El epistémico reprimido es una construcción elaborada por la teórica descolonial, María Eugenia Borsani, cuya interpretación nos ubica en torno a un sentimiento de inferioridad otorgada a todas aquellas expresiones culturales y existenciales que no coinciden plenamente con el canon imputado por el Humanismo clásico. El epistémico reprimido es una construcción monomental, que nos informa cómo determinados grupos humanos no encajan en las construcciones euroamericanas. Cuando posicionamos el sentido de la educación inclusiva a través del régimen especial-céntrico o no-céntrico de la diferencia, permitimos la regeneración del epistémico reprimido, ahora, no para legitimar sus modalidades existenciales, sino, para perpetuar diversos mecanismos de segmentación, jerarquización y opresión por vía de su material existencial y sus parámetros de autenticidad ontológica, han sido negados y reprimidos. Esta es la lógica articuladora de las epistemologías de la modernidad y, particularmente, de la intra-modernidad. Lo que retorna bajo el sintagma ‘epistémico reprimido’, no es más que, un *corpus* de esencialismos e individualismos que cooptan

la diferencia y, en aras de ella, nos muestras imágenes contaminadas que poco o nada, dicen relación con la profundidad existencial de tales grupos.

[...] Es en la escena posoccidental donde emerge el epistémico reprimido bajo la forma de saberes sofocados por la episteme euro-americano-centrado. Y es en dicha escena donde se aloja el pensamiento fronterizo que es por definición pensar en la exterioridad, en los espacios y tiempos que la auto-narrativa de la modernidad inventó como su exterior para legitimar su propia lógica de colonialidad (Mignolo, 2011d). Ese es el campo orégano para que ancle el epistémico reprimido que retorna empoderado, con igual cabalidad que cualquier otro saber procedente de los lugares más reputados, según una consideración eurocentrada (Borsani, 2020, p.).

La epistemología de la educación especial confirma diversas clases de alianzas con la episteme intra-moderna, la que, no tiene la pretensión de disputar ninguna verdad, sino, de posicionar determinadas explicaciones, saberes y formas existenciales de lo humano a través de diversas modalidades epistemológicas asimétricas. El epistémico reprimido a través de la educación inclusiva retorna ahora, bajo una identidad periférica, marginal subalterna, popular, etc., que se ubica en un plano de simetría y equidad. El epistémico reprimido que se juega en la intimidad del campo de la educación inclusiva es aquel que estuvo históricamente negado, cuya existencia se organizó en el marco de una determinada sensibilidad caracterizada por excluir, dividir el mundo, producir una esfera social entre aquellos que poseen el pleno derecho al uso público de la palabra *-aesthesis-* y, por consiguiente,





pueden completarse, *versus* otros que no existen plenamente –*hexis*–. Desde la perspectiva de Rancière (2018), está es, la orgánica definitoria del reparto de lo sensible.

La educación inclusiva no busca confirmar al epistémico reprimido, sino, todo lo contrario, desplegar una sensibilidad para que este pueda develar su poder. “Dicho de otra manera, la ontología con la que se instala el epistémico reprimido ya no requiere del “siempre listo, solidario y piadoso” auxilio occidental para su construcción” (Borsani, 2020, p.242). El epistémico reprimido deja en claro la insuficiencia teórica proporcionada por los modelos intra-modernos, cuya arquitectura se funda en la importación de diversos *corpus* categoriales para fundamentar y/o describir sus objetos de estudio, etc. Esta es la lógica de la proliferación de objetos forzados conceptualmente. Mientras que, la racionalidad epistemológica que construye la educación inclusiva apuesta por la intermediación de variados recursos epistemológicos que buscan ser interpretados en un plano de igualdad. Esta es la base de la hermenéutica pluritópica.

El epistémico reprimido ha sido producido a través de las monoculturas de la mente. Asimismo, el entramado moderno que ha construido categorías y taxonomías para dar cuenta de la totalidad de entidades que pueblan el mundo y estabilizan ciertos sentidos como si acaso esas construcciones conceptuales existieran en el mundo” (Borsani, 2020, p.244). Esta es la operación propia de la episteme moderna. “El retorno del epistémico reprimido apunta a la simetría epistémica y, por ende, habilita ontologías, epistemologías y hermenéuticas otras contrahegemónicas que colaboran para

ampliar nuestro horizonte intelectual e interpretativo” (Borsani, 2020, p.245).

La educación inclusiva puede ser descrita en tanto fenómeno histórico, teórico y político único. Comprender su objeto, esto es, el qué de la cuestión, sugiere distanciarnos críticamente de sus erróneas adherencias que marcan una determinada posición de análisis. En superación de esto sugiero un cambio de posición, desatar un dispositivo de remediación capaz de colocar en presencia aquello que ha permanecido oculto, negado, subyugado y, consecuentemente oprimido –lo gris–. Esta es la base de un objeto reprimido y castrado. Esta tarea se involucra críticamente para hacer aparecer lo que está ausente, a objeto de presentificarlo, vivificarlo desde lo clama su propio registro existencial.

El objeto de la educación inclusiva es ‘visto a través’ de la racionalidad de la educación especial, un código epistemológico de dudosa reputación que opera imponiendo una imagen de pensamiento contra la fuerza alterativa que subyace en lo más profundo de este objeto. Nos enfrentamos al reto de aprender a ver a este objeto a través de su potencialidad, aquello que está ahí, esperando ser descubierto. El estudio de la naturaleza del objeto de la educación inclusiva y de sus fuerzas de regulación, ha de apostar por el acto de ‘ver en’, esto es, aprender a ver y/o reconocer las cualidades del objeto a partir de una conformación específica que lo media y desde donde logra develar su poder de análisis. Este es un problema de (re)presentación epistémica. Caractericemos, a continuación, la focalización a la que nos conducen cada uno de los sintagmas de análisis indicados a continuación. Esto es clave para entender cómo se presentan determinados fenómenos, los que, son





contenidos por determinadas imágenes de pensamiento.

La comprensión de este objeto reclama que aprendamos a destrabar cualquier forma de contaminación de las imágenes de pensamiento de cada uno de los fenómenos con los que interactúa. Necesitamos comprender los medios de enmarcamientos de la sintomatología, aquello que permite enmarcar a un determinado fenómeno como parte central del núcleo de acuerdos analítico-metodológicos de la educación inclusiva. Optamos por “una “sintomatología” en lugar de una definición enmarcada en términos de condiciones necesarias y suficientes” (Alloa, 2021, p.43).

### **Deshacer las impurezas, encuadrar la mirada**

Haciendo uso de la noción de ‘ensamblaje’ proporcionada por Manuel de Landa, expongo algunas de las características centrales para entender la configuración de la red objetual de la educación inclusiva. Un síntoma que caracteriza paradigmáticamente a dicha red objetual es la categoría de ‘elipsis’. Esta noción nos informa cómo la multiplicidad de fenómenos o problemas de análisis que forman parte de la gran constelación de núcleos de análisis de la educación inclusiva denotan siempre un aspecto fijo de un objeto singular, pero, nunca, el objeto entero, solo una porción significativa de este. Esto es clave para entender la multiaxialidad del objeto de la educación inclusiva, uno con profundos impactos en diversas dimensiones del mundo social, por ejemplo, la atribución social, cultural, política, epistémica, metodológica, ética, económica y educativa de dicho fenómeno. Estamos en presencia de un objeto

multifacético. La elipsis nos informa acerca del conjunto de características específicas de cada fenómeno puesto en relación a una determinada racionalidad/comprensión particular.

Otra propiedad que presenta la red objetual de la educación inclusiva es su carácter de ‘sinopticidad’. A través de ella, este objeto nos comienza a revelar sus secretos más profundos. La especificidad contenida por este atributo, nos permite comprender cómo se articula la presentación simultánea de las diversas dimensiones de análisis del campo indexado como educación inclusiva, en las que, cada una de estas conviven y se co-penetran entre sí. La simultaneidad devela una convivencia que se da en la articulación de lo *dado-dándose-por-dar*, esto es, el movimiento incesante. También, encontramos la propiedad etiquetada como ‘encuadre’ –o lo que, en otros trabajos, he señalado a través del concepto de focalización– o la estructuración del espacio visual del fenómeno. Gran parte de los fenómenos que forman parte del catálogo de problemas de la educación inclusiva o de su red objetual, despliegan su fuerza operante a través de la presentividad, son fenómenos, conceptos-problemas, imágenes de pensamiento, etc., que nos muestran claramente algo, en lugar de solo exponerlo discursivamente. Incluso, muchos de estos problemas no son del todo claro, o bien, no se comprenden fácilmente en su profundidad.

El problema de ‘figuralidad’ de los objetos de la educación inclusiva es un aspecto que no debemos pasar por alto. La morfología de la red objetual que crea la educación inclusiva opera a través de la metáfora del archipiélago de problema de





análisis que pueblan su realidad analítica. La figuralidad de la red objetual de la educación inclusiva concibe a cada objeto en términos de una suma de partes individualizantes que dan vida a la completud del fenómeno cognitivo propio de este territorio. Estos son objetos que se exteriorizan a sí mismos. La red objetual de la educación inclusiva devela una sensibilidad de variación, la que, “en pocas palabras, es una cuestión de que cualquier cambio en una parte de una imagen también produce un cambio en la imagen como un todo” (Alloa, 2021, p.42), respecto de la imagen de pensamiento global a la que nos induce la educación inclusiva.

Cada uno de sus problemas de análisis nos revelan su profundidad a través del acto de ver-con, es decir, la función del ‘ver-en’ y ‘ver-como’. El ver con, nos otorga herramientas para mediar cada objeto de análisis, en lugar, de redundar en la literalidad de lo que se nos presenta. La fertilidad del ‘ver con’ nos permite ver la profundidad a la que nos conduce cada uno de sus fenómenos de análisis. En efecto, cada una de estas dimensiones no solo nos ejemplifican las propiedades centrales de su red objetual, sino que, contribuyen

[...] a la comprensión existente de la naturaleza de las imágenes, ya que, con la excepción de “ver con”, cada síntoma destaca una característica ya familiar de muchos tipos de imágenes. Si la afirmación fuera que todos estos síntomas juntos, o una mayoría de ellos, son suficientes para que algo cuente como una imagen, podría ser útil reunir estas características que de otro modo serían independientes. Alternativamente, si más del último síntoma fuera novedoso, mejoraría más claramente nuestra comprensión de lo que es ser una imagen. Pero como es posible ser una imagen sin

tener ninguna de estas características o síntomas (porque ninguna es necesaria), o tener cualquier número de ellos sin ser una imagen (porque ninguna es suficiente), esta lista obviamente no nos ayuda a entender la naturaleza y función de las imágenes *como tales*, o en virtud de qué algo es y funciona como una imagen (Alloa, 2021, p.45).

Cada uno de los fenómenos que integran la red objetual de la educación inclusiva, se articulan, “en efecto, flotando de manera aislada, moviéndose adentro y afuera de contextos, libres de su origen y de la historia de su proveniencia” (Buck-Morss, 2009, s.p.). Uno tropieza con cada uno de estos problemas habitualmente, puesto que, son fenómenos que viajan por todo el mundo, sin ser capturados por ningún dominio epistemológico en particular. Disfruto describiéndolos en tanto ‘objetos maleta’, esto es, aplicables a distintas situaciones, producto de la plasticidad de prolifera por medio de sus condiciones de traducción. Un objeto maleta experimenta diversos usos y aplicaciones. De allí que reconozcamos que, el objeto de la educación inclusiva no pertenece con exactitud a la regionalización signada como educación especial, ni mucho menos, su objeto puede ser definido en los paradigmas de ninguna disculpa en particular. Cuando entendemos a la educación inclusiva como una extensión de la educación especial –un objeto del pasado–, nos invita a aprender sus objetos de análisis y sus respectivas imágenes de pensamiento, perpetuando un círculo de reproducción epistemológica. Para deshacer este problema es necesario que sus practicantes aprendan a devolverlas a sus legítimos propietarios. Ello pone de manifiesto que, los contenidos de análisis con los que interactuamos no son legítimos para





sus practicantes. Lo que más conocemos no es la educación inclusiva.

Otro punto de fractura, se juega en la comprensión de su dimensión metodológica o en la pregunta por el método que este campo produce. Estamos en presencia de un terreno académico marcado por un profundo déficit metodológico. Tanto el uso, la atribución y el alcance de la fuerza de lo metodológico es, también, un arma de doble filo y un argumento de dudosa reputación. Si la educación inclusiva confirma la construcción de un poderoso, pero, un complejo proyecto político que nos ofrece un dispositivo de reconocimiento sobre la identidad, la raza, la sexualidad, la diferencia, la singularidad, la democrática, etc., evitará tomar como guía los cuerpos intelectuales de la disciplina signada como educación especial, interesándose más en la conformación de una multiplicidad de prácticas contemporáneas que favorezcan el incremento de la vida democrática, la justicia social, el pleno ejercicio del derecho en la educación, entre otras, desplegadas por diversas colectividades.

### **Un interrogante incómodo**

Volvamos ahora, a la interrogante acerca del estatus que ocupa el objeto de la educación inclusiva o la pregunta por su red objetual en la profundidad del pensamiento intelectual y en las estructuras académicas. La pregunta por el estatus exige que aclaremos cuál es su base epistemológica. Lo primero, será sostener que, no estamos interactuando con una disciplina, ni con una interdisciplina o muchos menos con una transdisciplinar. A pesar que estas etiquetas sean recurrentes en los debates académicos, este no es el caso. La naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva confirma un carácter post-

disciplinar, un cuerpo de conocimientos que surgen por fuera y más allá de múltiples recursos constructivos, tales como, conceptos, teorías, métodos, metodologías, disciplinas, interdisciplinas, territorios de análisis, etc. Se trata de reconocer que su objeto emerge por fuera y más allá de cada uno de sus recursos intelectuales de orden constructivos. Entonces, la respuesta a si nos estamos enfrentando a una post-disciplina dependerá de cómo sea su objeto. Ahora bien, recurramos a la fertilidad de la vía negativa proporcionada por la filosofía para explicar por qué razón no es del todo conveniente poder delimitar los desarrollos intelectuales de la educación inclusiva en términos de disciplina. “El dominio del objeto de estudio nos parece una estrategia menos instrumental” (Bal, 2004, p.17). El objeto es siempre un participante activo en el desarrollo del análisis proporcionado. En efecto, las prácticas interpretativa son claves en la constitución del objeto y del método.

¿Es la educación inclusiva una disciplina? Lo diré con total seguridad: no es una disciplina. El dominio de su objeto se resiste a ser encapsulado a través de un conjunto de materiales consensuadamente clasificados y categorizados en torno a un objeto y a determinadas hipótesis de trabajo. En la tradición epistemológica occidental, las disciplinas o también denominadas dominios históricos específicos del saber, se caracterizan por articular un objeto claramente definido, con funciones analíticas y metodológicas específicas, así como, un método que ilumina con gran fuerza sus prácticas de producción del conocimiento. Las disciplinas son dominios intelectuales que sustentan sus grados constructividad a través de un cierto grado de autonomía que las





define. Se caracterizan, además, por albergar diversas corrientes y escuelas de pensamiento, cada una con unos determinados modos de decir, dentro de tiempos particulares. A este proceso, Palti (2019), llama ‘gramáticas intelectuales’. Son regionalizaciones intelectuales claramente clasificadas a través de una etiqueta que coloca de manifiesto su contenido central y, de este modo, son distribuidas sus materias atendiendo a las particularidades de sus límites regionales. A pesar de ello, el dominio del objeto de la educación inclusiva no es algo obvio, este debe ser creado con el propósito de develar su verdadera identidad intelectual. La creación de un nuevo objeto sugiere aprender a devolver aquellos residuos analíticos, teóricos, éticos, políticos, conceptuales culturales, sociales, didácticos y pedagógicos que no le pertenecen. Es más, estos deben ser destruidos para dar paso a algo completamente nuevo. Para que un nuevo objeto puede emerger con fuerza y producir otro tipo de entendimientos necesita destruir cualquiera clase de compromiso reduccionista en torno a sus principales funciones. Más bien, es su difícil definición, lo que mejor la caracteriza. Que quede claro: la educación inclusiva no es un parásinónimo de la educación especial.

¿Es la educación inclusiva una interdisciplina? Una vez más, la respuesta es no. Pensar la articulación del conocimiento en términos interdisciplinarios no se limita a escoger un tema y ofrecer un catálogo de disciplinas potencialmente ligadas a dicho fenómeno. El problema es que cada una de las disciplinas seleccionadas podrán abordar dicho fenómeno de maneras completamente diferentes. Este hecho no es suficiente, ni mucho menos, adecuado. El sentido de la

interdisciplinariedad se juega, más bien, a través del reconocimiento de diversas raíces del conocimiento que se enredan singularmente para dar vida a un saber que antes no existía. Este punto es clave para comprender que, el objeto que crea la educación inclusiva se resiste a ser contaminado por los paradigmas y las disciplinas en uso. Más bien, interactúa con diversos fenómenos de maneras completamente diferentes. Si el propósito es crear un nuevo objeto que no le pertenezca a nadie, estamos en presencia del código epistemológico proporcionado por las post-disciplinas, “una perspectiva práctica y teóricamente fundamentada que demuestra una novedad relativa en la calidad de sus análisis” (Bal, 2004, p.4).

Para que un nuevo objeto sea considerado como tal, sostiene la teórica cultural holandesa, Mieke Bal, que, este debe ser liberado de todos sus esencialismos y alianzas tradicionales, aunque reconozcamos que, la creación de un objeto nuevo que no le pertenezca a nadie, complejiza aún más, la comprensión de su dominio, si es que, nos adentramos en su configuración a través de una agrupación de elementos. Por tanto, el dominio del objeto de la educación inclusiva existe a través de múltiples objetos. A esto, he denominado ‘red objetual’, esto es, la confluencia de múltiples fenómenos que conviven entre sí, no necesariamente en la armonía. Es la dispersión la principal propiedad de definición de su orden de producción. Cuando sostenemos que, para permitir la emergencia de un nuevo objeto debemos destruir cualquier clase de adherencias que tiendan a mantener en estado de sujeción cualquier expresión de su pasado, o bien, cualquier compromiso arbitrario que





distorsione sus unidades de regulación intelectuales. “Los objetos puestos en relación de un modo específico establecen nuevas series, y esto facilita su desarrollo y elaboración teórica. Un análisis crítico de series específicas y de los fundamentos ideológicos que ponen a los objetos en común podría abrir y desnaturalizar asociaciones vetustas” (Bal, 2004, p.17).

La vida intelectual de un objeto no puede reducirse a agarrar un determinado objeto entre nuestras manos, un uso retórico que contribuye a tergiversar sus propiedades más esenciales. Esta es la lógica de la cosicidad o la cosificación de los objetos. En efecto, debemos ser conscientes que en el “estudio permanecen en un estadio difuso y, al mismo tiempo, limitado” (Bal, 2004, p.5). Otra dificultad que experimenta la comprensión del dominio del objeto de la educación inclusiva es su extensión. ¿Qué quiere decir que la red objetual de este género académico sea difícil de definir tanto en su naturaleza como en su extensión?, ¿cómo se expresan sus objetos más comunes, ajenos, específicos, etc.? En estricto sentido, podemos concebir la complejidad del objeto de la educación inclusiva como un espacio atravesado por una serie de atributos entrelazados de la genealogía o el surgimiento de sus ámbitos de formalización académica de este género académico en tanto formación discursiva. La red objetual de la educación inclusiva es un territorio cuya extensión es inabarcable.

El panorama de los estudios sobre educación inclusiva puede ser explicado a través de tipos particulares de intereses, de temas y objetos académicos, empíricos y analíticos. Esta multiplicidad es la que nos obliga a pensar su red objetual o constelación

de fenómenos –móviles– a través de principio de heterogénesis. La pregunta que nos permite comprender realmente el objeto de este campo es: ¿de qué manera los practicantes de este género han tratado de concebir sus objetos de estudios? La relevancia que inviste a este interrogante, se sostiene en la afirmación que, indica que, los estudios sobre educación inclusiva o sus ámbitos de formalización académica han iniciado un complejo proceso de reivindicación de un objeto cuya especificidad plantea preguntas específicas sobre problemas también específicos. Cada uno de ellos, forma parte de ese gran objeto que nombramos como educación inclusiva. A pesar de ello, este objeto no es obvio, debe ser creado, producido, etc. Es el resultado de un complejo proceso de alteración analítico-metodológico.

La educación inclusiva no puede ser comprendida a través de un grupo de disciplinas que, presuntamente, la puedan explicar. Pero, la interrogante es, ¿qué es lo que forma exactamente aquello que nombramos como nuevo objeto de la educación inclusiva?, ¿es posible ofrecer alguna determinación al respecto? Lo primero, consiste en insistir que el género académico y político indexado como educación inclusiva presta atención a un tipo diferente de objeto, un código epistemológico y/o un campo contrario al enfoque tradicional con el que ha sido vinculado e interpretado. Una primera obstrucción subyace en sus prácticas de interpretación. A pesar que parte del objeto o de sus objetos –lo que estudiamos– han mutado en algo, sus formas metodológicas de abordaje, no han experimentado la misma situación.

Cuando únicamente montamos su objeto en la racionalidad de su principal





fracaso cognitivo, esto es, la educación especial, creamos más problemas en torno a la comprensión de su naturaleza epistemológica y metodológica en la enseñanza. Este es su principal problema de contenido y práctica que observo. Montar el objeto de la educación inclusiva en el modelo epistémico y didáctico de educación especial, nos muestra una especie de partidismo ciego que comienza a develar sus gritas sistemáticamente. Ello, alimenta un mecanismo intelectual edípico que es incapaz de alterar las estructuras de producción del conocimiento y deshacerse de singulares atravesamientos del poder que la afectan. La transformación de lo inclusivo en términos neoespeciales –uno de sus principales *clichés*–, no es algo que pueda ser resuelto desde adentro, sino, a través de lo que Chambers (1992), denomina ‘exterioridad del objeto teórico’, esto es, a través de una amplia variedad de recursos constructivos que solo pueden ser vislumbrados por fuera y más allá de sus convencionales sistemas de enmarcamientos y adherencias. Aquí encontramos una amplia red de proyectos de conocimiento en resistencia que permiten abrir su estructura de conocimiento dominante.

La influencia de cada una de tales modalidades teóricas, proyectos políticos, compromisos éticos e influencias metodológicas que, son a su vez, lo que denominó como ‘enredos genealógicos de la educación inclusiva’, esto es, múltiples raíces intelectuales que participan en producción de su conocimiento. Es a través de la convivencia de cada una de estas raíces que un nuevo objeto comienza a mostrarnos su rostro. En efecto, la creación de un nuevo objeto o el dominio del objeto es aquello que es clave para el pensamiento post-disciplinar.

El examen de un determinado objeto nos invita a articular una práctica un tanto incómoda, como es, el cuestionamiento a los instrumentos conceptuales que aportan a la formación de este territorio de investigación. Estamos en presencia de un conocimiento que es temporal y/o provisional. La pregunta sigue siendo: ¿cómo hemos encontrado, abordado, concebido o creado cada uno de sus objetos y/o sujetos de conocimiento? Si queremos encontrar el objeto de la educación inclusiva o sus raíces de conocimiento debemos buscar las respuestas en otra parte. Cuál es la visión particular de la epistemología que asume la educación inclusiva y/o los estudios sobre educación inclusiva, cuya analítica “conlleva incertidumbres productivas y puntos destacados esclarecedores” (Bal, 2008, p.218). Lo cierto es que, en sus argumentos dominantes, la textualidad de la educación inclusiva se desvanece, no hay ningún contenido específico en su intimidad.

Los contenidos auténticos de la educación inclusiva no se limitan a disciplinas específicas, muchos de ellos, proceden a través de este registro, pero, en su interacción comienzan a modificarse. La educación inclusiva es un campo que falla en sus propias premisas, es el efecto de falsificación o contaminación analítica, el hace que su objeto se vuelva invisible. Ello exige de “una profundización de las posibilidades que las disciplinas albergan, pero que son incapaz de explotar plenamente debido a sus complejos metodológicos convencionales” (Bal, 2008, p.219).

Los territorios de la educación inclusiva

[...] no están delimitados porque las delimitaciones tradicionales deben suspenderse; Al seleccionar un objeto,





cuestionas un campo. Tampoco lo son sus métodos están en una caja de herramientas esperando ser aplicados; ellos también son parte de la exploración. No aplicas un método; Se lleva a cabo una reunión entre varios, una reunión en la que el objeto participa para que, juntos, objeto y los métodos pueden convertirse en un campo nuevo, no firmemente delimitado. Aquí es donde viajar se convierte en el terreno inestable del análisis (Bal, 2008, p.220).

La educación inclusiva construye un objeto con un sentido diferente a los campos de investigación con los que comúnmente trabajamos. A primera vista, observamos que este es un objeto más complejo que el de la educación especial o de otros campos que potencialmente informarían su construcción del conocimiento. La tensión se suscita cuando nos damos cuenta que, “el objeto construido resulta que ya no es la “cosa” que tanto fascinaba” (Bal, 2008, p.220) a sus practicantes. Pero, ¿cómo plantear preguntas sobre objetos y temas específicos? No perdamos de vista que a través estas preguntas se van configurando determinados patrones epistemológicos, metodológicos y nuevos movimientos que resultan de gran relevancia para la comprensión de un determinado campo de investigación. Los problemas de la educación inclusiva se piensan en más de un nivel de complejidad, cuya operación trabaja en torno a lo que Bal (2009), denomina ‘sobrelegible’<sup>14</sup>. ¿Cómo se expresa la cosa que constituye el objeto? Vista así, “ningún concepto es significativo para el análisis a menos que nos ayude comprender mejor el objeto en sus propios términos” (Bal, 2008, p.223).

<sup>14</sup> Estrategia que examina un problema de análisis en diversos planos interconectados.

El problema se acrecienta cuando reconocemos que, gran parte de los fenómenos que integran parte del catálogo de problemas que son capturados por la constelación de fenómenos de la educación inclusiva, manifiestan diversos ámbitos de relación con otros territorios de análisis, pero, ninguno de ellos, la constituyen en su conjunto. El calificativo ‘inclusiva’ toma en consideración las contribuciones efectuadas por diversos proyectos de conocimiento de base anti-humanista y anti-esencialista, muchos de ellos, con fuertes compromisos con la fuerza performativa de lo post-crítico. A pesar de ello, articula cuestiones específicas que van develando progresivamente su identidad, a la vez que evita predicar una concepción particular de inclusión al interior de cada uno de estos proyectos. La relevancia que inviste este punto nos muestra que al articular cuestiones específicas sobre inclusión al interior de determinadas teorías no sólo se corre el riesgo de quedar atrapada en la interioridad de cada morfología de análisis, sino, de ofrecer una lectura parcial sobre el campo de problemas al que se enfrenta. A diferencia de lo articulado por la ‘educación especial inclusiva’ responsable de la producción de estructuras de asimilación inclusivas, un esquema que mantiene intactas las relaciones de opresión y desigualdad, la ‘educación inclusiva’ en sus propios términos, estudia ámbitos problemáticos completamente diferentes. Es más, no niega ningún ámbito de estudio, más bien ella los considera, pero, no focaliza estrictamente ellos, puesto que, le interesan muchas más cosas. La educación especial no es el objeto de la educación inclusiva. Que quede claro.

Todo ello, indica, en cambio, una distinción en la práctica intelectual tradicional





al interior del quehacer de las Ciencias de la Educación, ello exige que el análisis de los diversos objetos extraídos de la complejidad del mundo social, apelen por un análisis más detallado en vista de la existencia de cada problema de análisis en su interacción con los dilemas de definición que enfrenta la educación inclusiva; muchas de ellas, son cosas que ya están siempre involucradas, como interlocutores dentro de un espectro más amplio de comprensión de donde provienen. La sección ‘educación’ tiene como función atender a cuestiones de relevancia proporcionadas por la justicia social y la filosofía de la diferencia, preferentemente, teniendo como objetivo articular cómo su objeto contribuye a debates culturales y sociales más amplios. Este es un objeto que debe ser pensado en el presente. Se trata de comprender al decir de Bal (2008) que, el problema “no es el artista ni el autor, sino los objetos que elabora y “cede” al dominio público que son los ‘oradores’ en la discusión analítica. Por ahora quiero insistir en la participación del objeto en la producción de significado que constituye el “análisis” (p.222).

## Consideraciones elementales

Tal como he sostenido, la educación inclusiva puede ser estudiada en términos de objeto y campo de investigación, estratégica analítica, praxis crítica, método y proyecto de conocimiento y epistemología resistente (Ocampo, 2021). También, la podemos estudiar en tanto proyecto político y compromiso ético. Epistemológicamente, sabemos que estamos dialogando con una post-disciplina que estudia una multiplicidad de problemas de análisis que no pueden ser comprendidos con la centralidad de la razón

disciplinaria. Lo cierto es que, la ‘inclusión’ –campo de investigación y fenómeno– no estudia exclusivamente problemas educativos, sino que, todo lo contrario. Su interés de análisis se posiciona en aspectos culturales, sociopolíticos, relacionales y estructurales, pues, reconoce que su sensibilidad crítica apela a la alteración de las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad, mientras que, el sintagma ‘educación inclusiva’, nos informa acerca de una morfología de carácter multiposicional que tiene como misión incrementar la capacidad imaginativa de sus practicantes para pensar los futuros de la educación.

La categorización a la que nos induce la sección del sintagma ‘inclusión’, nos informa acerca de una diversidad de lugares y problemas de análisis que dependen del interés potencial de sus practicantes. Dependiendo del campo con el que interactúe el ingreso en el fenómeno promoverá rutas de acceso cada vez más disímiles. Esta es la lógica de un análisis sobre-legible. El problema es que, cuando desprovincializamos a la educación inclusiva de la regionalización signada como especial, nadie sabe dónde ubicarla. Es más, cuando organizo alguna reunión científica el problema de la ubicuidad y la especificidad vincular o la adherencia de este sintagma a algún enfoque crítico tradicional y/o emergente, no es algo que pueda visualizarse fácilmente. Incluso, muchos practicantes de enfoques críticos y post-críticos de base anti-humanista, experimentan serias dificultades para entender cómo lo inclusivo dialogaría con los conceptos, líneas de investigación y objetos de investigación que dan vida a sus territorios de trabajo, producto que se superpone la imagen del significante que encarna su





principal fracaso cognitivo. La aproximación que domina el diálogo es la imposición del régimen especial-céntrico de la diferencia o la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial. Esta es la imagen de pensamiento que debemos constelar, pues, es responsable de la instalación de un exceso de imágenes que nos muestran aquello que realmente no es la inclusión, provocando la inflación de nuestros imaginarios.

Lo cierto es que, nadie sabe muy bien de qué trata la educación inclusiva, incluso, nadie sabe muy bien, donde buscar sus saberes. Ni investigadores, profesores y practicantes tienen plena claridad de las principales cualidades de este género. A través de una variedad de temas o materias como raza, clase, género, sexualidad, desigualdades educativas, segregaciones, violencias en plural y opresiones –todas estas, problemáticas de orden post-crítico–, entre otras, es que algunas de sus preocupaciones parciales han estado en el centro de los debates educativos durante las últimas cuatro décadas, cooptados mayoritariamente por la imaginación y sensibilidad proporcionada por la educación especial. Los desempeños epistemológicos que se desprenden de ello, confirman la presencia de objetos de análisis que inducen la mirada hacia la proliferación de estructuras de asimilación inclusivas, al tiempo que mantienen intactas las relaciones de desigualdades sobre las que se organiza el mundo social, cultural y educativo.

A pesar de la precariedad intelectual que podemos observar en los dispositivos de configuración del campo, es posible entender a esta, como un campo de estudio político y ético, pero, también, epistemológico. Se observa la ausencia de obras que “podríamos llamar investigaciones metodológicas,

gabinetes de curiosidades, ya que nos ofrece una variedad de formas interpretativas de interactuar con nuestro pasado y presente” (Smith, 2008, p.2) de los problemas educativos. Parte de la obstrucción que experimentan los territorios de la educación inclusiva para mirar otros problemas más allá de su error fundacional, lo encontramos a través de una obstrucción que Rogoff (1998), nombra como ‘aparatos de visualización’, aquello que describe nuestras “formas de ver y prácticas de mirar, conocer, hacer e, incluso, a veces con nuestros malentendidos y nuestra inquietante curiosidad por imaginar lo aún no pensado” (Smith, 2008, p.2).

Las formas de ver y nuestras prácticas de mirar son claves para comprender cómo se articula y opera la red objetual de la educación inclusiva. Es aquello que sanciona, determina, encuadra, posiciona e induce la mirada. La educación inclusiva en tanto campo de estudio devela una morfología de constitución atravesada por diversas clases de raíces intelectuales, proyectos académicos, teorías –en su mayoría en resistencia–, múltiples prácticas metodológicas que interactúan con una multiplicidad de objetos, sujetos, territorios, conceptos, etc. A pesar que aborde una multiplicidad de fenómenos –razón por la que su campo de investigación puede ser descrito a través del principio de heterogénesis–, lo que no quiere decir que se admita cualquier cosa. Incluso, muchos de ellos se superponen, desdibujan, convergen y median entre sí. La inclusión hace posible imaginar un nuevo punto de partida diferente para pensar sobre la educación y, en particular, sobre los estudios sobre educación y, especialmente, de educación inclusiva o de un nuevo objeto educativo. Estamos en





presencia de un objeto, en adelante, una red objetual que contempla una

[...] diversidad casi inagotable de herramientas, modelos y métodos, mecanismos y técnicas críticos, así como tropos, figuras, modalidades y morfologías. Lo hacen tanto para interactuar con los objetos, sujetos, medios y entornos de la cultura visual en sí mismos como para facilitarnos hacerlo proporcionándonos los significados mediante los cuales captar, comprender y navegar el numerosas formas históricas, conceptuales y contemporáneas (Smith, 2008, p.4),

ligadas a diversos problemas educativos atravesados por la desigualdad, la segregación, etc. Producto de estas características, es que, disfruto señalando que, la educación inclusiva es un género académico de difícil definición, un objeto que nos muestra la polemicidad de su política de ubicuidad. Cada una de estas cuestiones comienzan a develar sus secretos cuando nos proponemos comprender sus preocupaciones temáticas o la combinación de sus prácticas metodológicas.

Aparentemente, la inclusión está en todas partes, y, por lo tanto, en ninguna parte, totalmente sobredeterminada y casi sin sentido al mismo tiempo. Pero, la pregunta sigue siendo: ¿dónde nos deja todo ello, con respecto, a la pregunta que nos invita a pensar qué es la educación inclusiva? A pesar que los conceptos ‘educación’ e ‘inclusión’ aparezcan por muchas partes, no siempre lo que se refiere en su corazón nos induce a una comprensión situada sobre su naturaleza. Lo cierto es que, la educación inclusiva se ha convertido en un enfoque predominante en las agendas políticas y en los debates investigativos. La pregunta sigue siendo: ¿cuál es el *locus* de enunciación desde el que

se focalizan tales preocupaciones? En cierto sentido, no de modo inesperado, es que no existe un consenso real sobre lo que realmente significa el sintagma ‘educación inclusiva’. Las respuestas a esta pregunta dependen en gran medida de la naturaleza específica de la investigación realizada por cada practicante y sus determinados marcos de adherencia. La ‘educación inclusiva’ en tanto circunscripción intelectual puede ser utilizada para designar un conjunto de preocupaciones temáticas individuales o comunitarias en torno a “construir, reforzar y resistir a determinadas articulaciones de ontologías, identidades y subjetividades sexuales o raciales” (Smith, 2008, p.4) y sus respectivas repercusiones culturales y modalidades de visualidad también específicas.

A veces la educación inclusiva marca una problemática teórica y/o metodológica que puede quedar atrapada en debates epistemológicos, o discusiones sobre el conocimiento, sobre aquello que determina nuestras formas de ver un determinado objeto y de relacionarnos con este. Los estudios sobre educación inclusiva no incluyen cualquier cosa que potencialmente sea imputada por las políticas de las diferencias. Menciono esto, producto del exceso de elasticidad que confirman sus agendas de investigación. Ciertamente, este campo está preocupado por el tema desigualdad, las opresiones, la marginación educativa y cultural de múltiples grupos construidos al margen de la historia. Todo ello le interesa. No obstante, su objeto va más allá de ello. La inclusión se utiliza de maneras particulares, para fines específicos. Esta es la base argumental de la premisa sobre la que se despliega la observancia en torno a la co-presencialidad de múltiples prácticas de





inclusión. Lo que es más valioso que encontrar una respuesta única a la pregunta.

Ahora bien, exploremos el papel de la ‘inclusión’ en los estudios de la educación y, en particular, en los estudios de la educación inclusiva, para desmitificar cómo miramos los diversos objetos que conforman su constelación de análisis, por fuera y más allá de la educación especial. ¿Pueden ser pensados los estudios sobre educación inclusiva en términos de disciplina, interdisciplina, transdisciplinar o postdisciplinar?, ¿es un componente, una rama o una subdisciplina, supradisciplina o una disciplina establecida?, ¿es parte de un territorio de análisis y/o investigación emergente?, ¿es algo que existe entre disciplinas y emerge desde dentro de esta área gris que nombramos como educación inclusiva, conformando prácticas y formas de pensar que van más allá de los límites disciplinarios establecidos? Cuando nombramos un determinado campo de investigación no solo estamos colocando en evidencia su capacidad para producir un cierto tipo de conocimiento, mostrar unas determinadas influencias y unos intereses particulares, sino, que llevamos a cabo un determinado interrogatorio sobre sus problemas más trascendentales y la vida útil del campo.

Cuando surge la educación inclusiva, esta no lo hace como un campo académico y de investigación, sino que, nos muestra cómo diversas denuncias emprendidas por colectivos de padres de familias de personas desplazadas del sistema educativo fueron objeto de diversas clases de desigualdades, opresiones, frenos en el ejercicio de su pleno derecho en la educación, etc. Los primeros argumentos que podemos datar nos informan

acerca de esta imagen de pensamiento, una que nos muestran la consolidación de una metáfora, una explicación creada por diversos grupos para denunciar los desprovistos incurridos por la estructura educativa. Las metáforas son explicaciones que no le pertenecen a nadie. El problema comienza a enturbiarse cuando observamos que, se han impartido diversos títulos de grado y post-graduación en nombre de la etiqueta ‘educación inclusiva’, sin referir realmente a su verdadera sustancia. Son cursos cuyas trayectorias formativas redundan en la transferencia de los contenidos medulares de la educación especial y en consignas políticas de carácter progresistas.

Lo que es nombrado y enseñado en nombre de la educación inclusiva no es tal. Es algo que no conocemos y no comprendemos en su inmensidad. Necesitamos aprender a trabajar en contra de tal racionalidad, con el propósito de aprender a estudiar la educación inclusiva como un verdadero proyecto post-disciplinario. Si bien, es cierto, la educación inclusiva emerge al interior de una perspectiva fundamentalmente pedagógica, sus dilemas y denuncias escapan a dicho sistema de regulación, siendo esto, lo que nos alienta a pensar por los fuera y más allá de principios proporcionados arbitrariamente por la razón disciplinar de la educación especial. Al posicionar su surgimiento al interior de una perspectiva fundamentalmente pedagógica, sin quererlo, asesinamos su potencial comprensión, pues, imponemos una epistemología que no le pertenece. Insistiré una vez más en esto: tomar la educación inclusiva como especial es repetir su mismo fallo. A pesar que, cada vez, sean más evidentes tales limitaciones, ¿qué materias y objetos pueden ser enseñados e incluidos en





su dominio de comprensión?, ¿cómo dialogan sus objetos de convergencia?

La comprensión epistemológica de la educación inclusiva nos invita a cuestionar las disciplinas establecidas y presionar los límites disciplinarios existentes. Unida a esta preocupación, encontramos el impacto de la teoría, una que debe aprender a ser descubierta, entre cuyas propiedades se vislumbran su marcado carácter viajero, diaspórico, rizomático, post-crítico y post-disciplinar. La dimensión de autenticidad epistemológica de la educación inclusiva sugiere que aprendamos a prestar atención a sus nuevas formas de práctica analítica y metodológica, las que integran intereses de territorios tales como, los estudios culturales anglosajones y asiáticos, latinoamericanos, la interseccionalidad, la sociología política, los estudios de la subalternidad, los estudios postcoloniales, los estudios de género, los estudios *queer*, los estudios de la mujer, la filosofía de la diferencia, los estudios visuales, la decolonialidad, el feminismo, la teoría crítica, la deconstrucción de la psicología del desarrollo, el pensamiento político contemporáneo, entre tantos otros campos de estudio.

La educación inclusiva puede ser entendida como un poderoso ensamblaje que resulta de la confluencia de diversos marcos analítico-metodológicos. A pesar que las cuestiones relativas al paradigma post-crítico se encuentren contenidas en el corazón de este género, no siempre ocupan un lugar destacado en los programas de formación de los futuros educadores. Es más, lo que por mucho tiempo ha ocupado gran centralidad en sus agendas formativas ha sido un exceso de *doxa* y del estudio de diversos códigos de ordenación expresados a través de convenciones, leyes,

decretos y otras modalidades textuales de presentación. Pero, nada de esto nos permite abrir las puertas para comenzar a conocer su profundidad intelectual.

Es común entre sus practicantes más críticos usar las llaves proporcionadas por la teoría crítica, en especial, las contribuciones derivadas del feminismo, la descolonialidad, de la teoría del género, entre otras. Sin embargo, los problemas que intentamos comprender quedan atrapados en un marco externo que inhibe la traducción y rearticulación de sus unidades de análisis. Hasta aquí, el estudio más avanzado de la educación inclusiva queda atrapado en las determinantes de los enfoques críticos de la tradición filosófica occidental, no obstante, muchos de los problemas de análisis que explican su razón de existencia constituyen parte sustantiva de las premisas del paradigma post-crítico. Sus objetos de comprensión no terminan aquí.

Al fabricar un objeto que no le pertenezca a nadie, la educación inclusiva está cimentando las bases de una formación paradigmática que va más allá de lo post-crítico. Es, en esta formación, que ella despliega su poder de transformación del mundo. El interés crítico del conocimiento que participa del ensamblaje indexado como educación inclusiva aborda “preocupaciones análogas centradas más en lo ordinario, lo cotidiano y lo popular y en las políticas de representación, diferencia y poder de maneras que nos recordaran cómo las prácticas culturales en sí mismas marcan la diferencia” (Smith, 2008, p.5). Mientras que, los bordes de comprensión del paradigma que construye la educación inclusiva se interesa por cada uno de los núcleos de análisis antes reseñados, pero, con la diferencia que, este,





no se limita con centralidad a ellos. Los trasciende.

La educación inclusiva comienza a funcionar como una post-disciplina basándose por fuera y más allá de las contribuciones de diversas disciplinas y territorios de investigación emergentes. Es a través de la traducción, el giro y la rearticulación que comenzamos a observar como sus propiedades comienzan a ser vislumbradas. Dada esta complejidad encuentra técnicas para articular estratégicamente diversos objetos de manera diferente. ¿Qué es lo que no permite entender plenamente a este género en términos de su base epistemológica? En parte, la ausencia del relato de sus genealogías es lo que ha restringido que sus contornos sean legítimos en términos de campo de investigación, una epistemología con derecho propio, una formación discursiva, un lugar de actividad post-disciplinar o un movimiento. Develar tales embrollos es crucial si queremos develar su estatus disciplinario, incluso, porque “nos damos cuenta del hecho de que tiene sus propias historias distintas, aunque entrelazadas que es necesario reconocer y articular” (Smith, 2008, p.6).

La educación inclusiva no surgió de la nada, de hecho, tiene una serie de genealogías mucho más largas, divergentes e interconectadas. Espero que ahora, esta comience a ser objeto de complejos y, cada vez más, acalorados debates. Quisiera volver en torno a la cuestión del estatus disciplinario, puesto que, su importancia nos revela nuevas formas de pensar y de pensar en objetos, de modo que sea un campo de investigación distinto. A pesar que hemos visto como el interés por la inclusión ha triunfado en diversos contextos y escenarios, es necesario reconocer que, la multitud de libros y revistas,

conferencias, departamentos, centros de investigación, programas, cursos menores y módulos que aluden a la etiqueta educación inclusiva, han contribuido difícilmente a articular cuestiones inherentes y diferentes en torno a tal objeto. El llamado es a que ella misma se aprenda a “mirar autorreflexivamente tanto hacia adentro, hacia las limitaciones de la propia disciplina, como hacia afuera, hacia las oportunidades que otros ofrecen” (Smith, 2008, p.8). Debemos aprender a trabajar en contra de ciertas disciplinas que tienden a incorporar una serie de reduccionismos para describir sus objetos y la naturaleza y alcance que este campo encierra. Se trata de confirmar que el “ímpetu contra o antidisciplinario ha llevado a las disciplinas a cuestionar su sus propios fundamentos e imperativos” (Smith, 2008, p.8).

El problema continúa siendo: cómo recuperar la fuerza y su capacidad teórica para encontrar sus propias metodologías y sus propios objetos de estudio. En ello, reside su diferencial epistémico. La pregunta por el objeto de la educación inclusiva trabaja para crear un nuevo objeto que no le pertenece a nadie, a pesar de no negar sus herencias y genealogías imbricadas. Ello, se expresa a través de la persistente producción de nuevos objetos y/o la movilización de cosas establecidas de nuevas maneras. El problema de todo esto, es que, tal como está concebida por la corriente mayoritaria confirma “una forma de hacer las cosas que realiza compulsivamente una revelación de su propia insuficiencia” (Smith, 2008, p.11).

### **El allanamiento del objeto**

La investigación de la educación inclusiva marca una forma particular de hacer





las cosas. Ello impone una reflexión sustantiva que puede ser explicada a través de la proliferación de sus diversas limitaciones, especialmente, para comprenderse a sí misma y, realizar nuevas operaciones imaginables, políticas y metodológicas. ‘Inclusión’ y ‘educación inclusiva’, no son necesariamente lo mismo. Ya en trabajos anteriores he advertido sobre esta cuestión, ofreciendo una salida al sostener que, la sustantivación ‘inclusión’ actúa en términos del campo y del fenómeno, mientras que, el sintagma ‘educación inclusiva’ nos induce a la conformación de su ensamblaje analítico-metodológico en diálogo con una multiplicidad de problemas educativos. La pregunta por el objeto es una invitación al desarme, una alteración que no mantenga viva la base que induce a su falsificación.

Tal distingo acontece en torno al campo de estudio y el objeto u objetivo de tal género académico. Los estudios sobre educación inclusiva no sólo nos informan acerca de los ámbitos de formalización académica, sino, de algo más profundo. Son el estudio de la pedagogía llevada a formas mucho más complejas. Es aquí, en este pasaje, que puede sonar altamente simplista y escasamente imaginativo para el lector, donde se juega el potencial del acontecimiento creativo, un aparato de actualización de los dominios y sub-dominios que confirman lo que conocemos como Ciencias de la Educación. En efecto, no encontraremos una definición más clara de los dos términos en ninguna parte, ni una mejor explicación de la diferencia entre ellas.

La educación inclusiva necesita acallar la ambigüedad que la azota. Se trata de evitar que este territorio se convierta en un área de investigación con objetos, sujetos y

metodologías capturadas por las propiedades del régimen nomo-céntrico de la diferencia. De lo contrario, corre el riesgo de no validarse y darse cuenta de quién es. A pesar que vivamos en una era post-epistemológica, nuestro interés por la epistemología sigue siendo altamente reconfortable, sobre todo, en un campo con tantas cuestiones no resueltas. La educación inclusiva es un campo emergente de investigación o la formación de una nueva modalidad cognitiva de producción del conocimiento que es nombrada como post-disciplina, describiendo cómo esta “puede llegar a existir, hacerse y tener sentido como “una manera de hacer las cosas” (Smith, 2008, p.13). Es de esta forma que su objeto sale a la luz.

Al constituir un proyecto académico de base post-disciplinar, la educación inclusiva ya no organiza su actividad intelectual a través de los parámetros proporcionados por la educación especial que es lo que funda el argumento proporcionado por la corriente mayoritaria. Al mirar sus necesidades existenciales por fuera de tal determinación, observamos que esta habita una posición excéntrica que dialoga con una multiplicidad de problemas de análisis, no siempre reconocibles y comprensibles por los lenguajes y racionalidades sancionadas por la pedagogía. ¿Qué es lo que separa lo especial de lo inclusivo?, ¿qué es lo que prodigan cada uno de los términos? Otra tensión se suscita al reconocer que, “la historicidad de los objetos, sujetos, medios y entornos considerados, para asegurarse que no sean despojados de su propia historia” (Smith, 2008, p.12).

Finalmente, quisiera traer a colación otra preocupación relativa a los sujetos de investigación que forman parte de la educación inclusiva. Tal como he sostenido





incansablemente en trabajos anteriores, los sujetos de este género son objetualizados y convertidos en objetos de estudio, cooptando su capacidad de autonomía y de disrupción en el mundo que habitan. No es una tarea sencilla determinar quiénes son los sujetos de la inclusión, pero, si observo fértil reconocer que estos, comienzan a ser encontrados a través de sus preocupaciones. Ahora bien, el potencial que reside en la educación inclusiva en tanto proyecto académico post-disciplinar es la creación de nuevos objetos, los que, no están determinados de antemano. Es esto, lo que acrecienta su complejidad y su difícil definición. Ello significa que la educación inclusiva no es una teoría como cualquier otra, en su acepción convencional, tampoco se caracteriza por aplicar la teoría a sus objetos de estudio –lo que podría entenderse como un posible efecto de contaminación–, más bien, necesita “encontrar formas de atender a la especificidad histórica, conceptual y material” (Smith, 2008, p.12). Este es un objeto que “aparece a la vista, engendrando su propia manera de ser, de ser significativa, de ser comprendido, e incluso de no ser comprendido. No es cuestión de cuál de los “objetos” es más “apropiados” o “inapropiados” (Smith, 2008, p.12). No olvidemos que, las tareas de la educación inclusiva deben desprenderse de su red objetual y, a su vez, su esquema metodológico debe coincidir con la especificidad de tales tareas. La epistemología de la educación inclusiva crea un nuevo objeto que no le pertenece a nadie. Este no es indolente, todo lo contrario, sabe muy bien cuáles son sus herencias y genealogías.

## Conclusiones

Las tareas de estudio de la educación inclusiva se desprenden de su objeto y, particularmente, de sus modalidades de control cognitivo, sus métodos, deben derivarse de dichas tareas, mostrando un férreo compromiso con las regulaciones del objeto al que pertenecen. La educación inclusiva no puede ser circunscrita a los efectos de un repertorio metodológico preestablecido. No olvidemos que, aunque existan metodologías sólidamente consolidadas, se derivan de sus respectivos objetos. La relación entre objeto y metodología siempre nos habla de un profundo grado de intimidad y compromiso entre ellas. Lo cierto es que, la educación inclusiva y, en especial, sus ámbitos de formalización académica indexados como estudios sobre educación inclusiva, han experimentado serias dificultades para crear métodos adecuados a la realidad investigativa de sus problemas de análisis. A pesar de ello, la reflexión metodológica no puede ser eludida.

Cualquier análisis en torno a la dimensión metodológica de la educación inclusiva debe desprenderse de su naturaleza epistemológica y objetual. Aquí, una actividad clave debe traspasar el conflictivo heredado por la tergiversación del objeto de lo inclusivo a través de una supuesta genealogía común con la educación especial, lo que actúa como una tendencia totalizadora eclipsando la posibilidad de comprender en sus propios términos lo que supone hacer educación en clave de inclusión. Lo que más investigamos, practicamos, escribimos y enseñamos no es la educación inclusiva, sino un disfraz heurístico que induce a diversas clases de errores.

Con estas ideas en perspectiva, asumamos que, la dimensión metodológica de





lo inclusivo se sustenta en la relación entre lo analítico y lo concreto, o, en palabras de Bal (2004), sugiere la aplicación metodológica de la teoría a los problemas prácticos de la educación que remedializan su función para poder ir alternado formaciones sociales habitadas por complejos problemas y formas de opresión, por ejemplo. Lo metodológico lleva consigo el problema de la aplicación, lo que

[...] implicaría establecer una separación entre teoría y realidad empírica y adoptar una concepción instrumentalista de la teoría. La paradoja de tal concepción es que, bajo la apariencia de poner la teoría al servicio del objeto, se tiende a promover la subordinación del objeto, por ejemplo, como ilustración o punto de partida teórico. Como Fabian ha argumentado, el –así denominado– objeto empírico no existe “ahí fuera” sino que es creado en el encuentro entre objeto y analista, mediado por el bagaje teórico que cada uno trae consigo en el encuentro. Esto transforma el análisis de una “aplicación” instrumentalista en una interacción performativa entre el objeto (incluyendo aquellos aspectos que resultaban invisibles antes del encuentro), la teoría y el analista. Desde esta perspectiva, los procesos de interpretación son parte del objeto y están sometidos a crítica por parte del analista (Bal, 2004, p.20).

Ahora bien, cuando los métodos se aceptan como cuadrículas que conducen automáticamente a la comprensión del objeto, resultan igualmente inútiles. Más bien, los métodos son discursos que pueden y debe ponerse en diálogo con los objetos. Es por ello que, “la metodología siempre es importante. Con demasiada frecuencia se lo considera erróneamente un dogma. La reflexión metodológica conduce

inevitablemente a un movimiento más allá de los límites disciplinarios” (Bal, 2008, p.223).

## Referencias

- Alloa, E. (2021). *La imagen diáfana. Fenomenología de los medios visuales*. Santiago: Ediciones Metales Pesados.
- Bal, M. (2004). Visual essentialism and the object of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 2(1), 5–32.
- Bal, M. (2004). “The object of Visual Culture Studies, and preposterous history”; en: Smith, M. (2008). *Visual Culture Studies*. (pp.206-228). London: Sage Publications Ltd.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Borsani, M.E. (2020). *Rutas decoloniales*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Cantú, I. (2008). Usos y desusos de la teoría del viaje y su aplicación a la literatura latinoamericana. *TRANS*, 5, 1-14.
- Chambers, I. (2009). Theory, thresholds and beyond. *Postcolonial Studies*, Vol. 13, No. 3, pp. 255-264.
- Hill Collins, P. (2015). Intersectionality's Definitional Dilemmas. *Annual Review of Sociology*, Vol. 41, 1-20.
- Mitchell, W.J.T. (2003). Showing Seeing; A Critique of Visual Culture. *Journal of Visual Culture*, 1 (2), 165–81.
- Ocampo, A. (2021). La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 10 (26), 28-71.
- Ocampo, A. (2021). “Bordes críticos de la educación inclusiva: campo de





- investigación, estrategia analítica y praxis crítica”; en: Higuera, E. (Edit.). *Pensar, vivir y hacer la educación: visiones contemporáneas. Vol. 3.* (pp.25-92). Quito: Ediciones PUCE.
- Paltí, El. (2019). *Una arqueología de lo político: Regímenes de poder desde el siglo XVII.* Buenos Aires: FCE.
- Rancière, J. (2018). “Estética del disenso. Entrevista con Jacques Rancière”, en: Vega, F. & Rocco, V. (Eds.). *Estética del disenso. Políticas del arte en Jacques Rancière.* (pp.191-203). Santiago: Doble Ciencia.
- Rogoff, I. (1998). “Studying Visual Culture”; en: Mirzoeff, N. (Ed.). *Visual Cultural Reader.* (pp.14-26). London: Routledge.
- Smith, M. (2008). *Visual Culture Studies.* London: Sage Publications Ltd.
- Wittgenstein, L. (2012). *Tractatus Logico-Philosophicus.* Madrid: Alianza.
- Robbins, A. (2017). Poder sem limites: o caminho do sucesso pessoal pela programação neurolinguística. Rio de Janeiro: Editora Best Seller.
- Torres, A. R. R. (2003) Psicologia social: temas e teorias. São Paulo: Blucher.