Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva

CELEI Chile

La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias

Aldo Ocampo González

Ediciones CELEI

Serie Pensamiento Crítico y Heterotópico para la Educación Inclusiva

Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González

Serie Pensamiento Crítico y Heterotópico para la Educación Inclusiva

La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias
© Ediciones CELEI / 135 páginas.
© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
ISBN: 978-956-386-009-2
Materia: Educación Inclusiva, Formación del Profesorado, Didáctica de la Multiplicidad de Diferencias, Investigación, Epistemología de la Educación Inclusiva, Trabajo con conceptos , etc.

JUNIO, 2018

© **Primera Edición.**

Aldo Ocampo González.

Serie Pensamiento Crítico y Heterotópico para la Educación Inclusiva

La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias

ISBN: 978-956-386-009-2

© **Editores**: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | http://www.celei.cl
© **Edita y publica**: Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.
Ciudad: Santiago de Chile.
Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI
Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Contacto: ediciones@celei.cl – contacto@celei.cl

***Este material no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores y de sus autores.

La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva

Serie Pensamiento Crítico y Heterotópico para la Educación Inclusiva

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

DOCUMENTOS CELEI

Concebido como un dispositivo de difusión de la investigación crítica sobre Educación Inclusiva

Consejo Editorial y Científico

Serie Pensamiento Crítico y Heterotópico para la Educación Inclusiva

Dr. Emilio Ortiz, Universidad de Holguín, Cuba.

Dr. Nilson Dinnis, Universidad Federal de San Carlos, Brasil.

Dra. Sandra Acevedo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia.

Dra. Elena Jiménez, Universidad de Jaén, España.

© 2018. Aldo Ocampo González.

© 2018. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Edición: junio, 2018.

Diagramación: Ediciones CELEI

Diseño y concepto gráfico: Ediciones CELEI

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

Oficina: Carmen 566, Of. 1907 | Santiago Centro | Santiago, Chile
www.celei.cl | contacto@celei.cl | Skype: centrocelei | +56 2-32298300

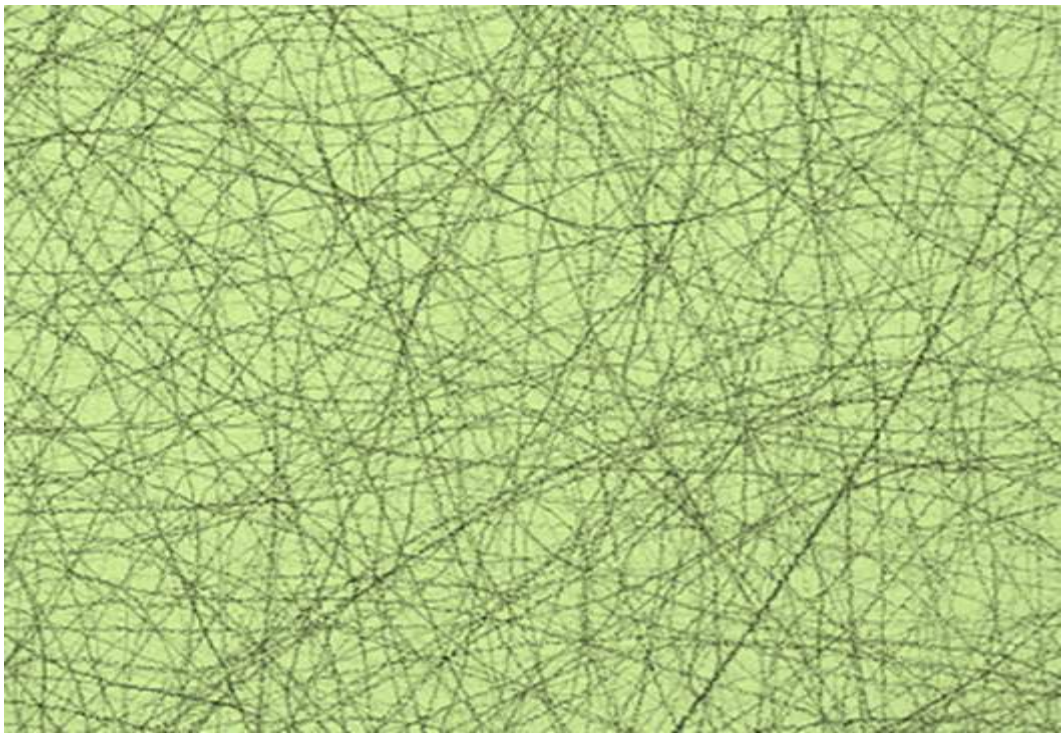
Este material no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores y del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericano de Educación Inclusiva
CELEI Chile
EDICIONES CELEI

La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva



Serie Pensamiento Crítico y Heterotópico para la Educación Inclusiva

A Juana, Víctor, Mane y Rojo…

La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva

ÍNDICE

I.-Introducción 15

II.-La formación del profesorado para la Educación Inclusiva: tensiones y discontinuidades en los estudios de pre y post-graduación 19

2.1.-Sobre la multiplicidad de diferencias y la cristalización de la praxis educativa y social de la monada 27

2.2.-Teorías del sujeto y formación docente en el contexto de la Educación Inclusiva 30

2.3.-Educación Inclusiva e Inclusión Crítica 35

2.4.-La inclusión como estrategia 43

III.-Epistemología de la Educación Inclusiva: un saber del presente 49

3.1.-A modo de contextualización 49

3.2.-Sobre la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva 52

3.3.-¿Qué son las condiciones de producción de la Educación Inclusiva? 65

3.4.-La inclusión en cuestión 72

3.5.-Las filiaciones teóricas de la Educación Inclusiva 76

3.6.-Un nuevo terreno: el ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva 78

3.7.-La pregunta por el objeto de la Educación Inclusiva 91

3.8.-La pregunta por el método de la Educación Inclusiva 96

IV.-Sobre la 'permeabilidad 'y la 'plasticidad' de las disciplinas y de los saberes en el contexto de la Educación Inclusiva 98

4.1.-Sobre el carácter transcientífico de la Educación Inclusiva 110

4.2.-Tensiones metodológicas en la configuración de las intersecciones de las disciplinas que crean y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva 113

V.-La configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva 121

VI.-El examen topológico como recurso clave en el trabajo 'en' y 'a través' de las disciplinas 123

VII.-El trabajo con conceptos y los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva 125

VIII.-A modo de conclusión 130

Referencias 131

I.-INTRODUCCIÓN

La educación del profesorado en el contexto de la Educación Inclusiva constituye un punto álgido, no debidamente abordado. Transita por un complejo terreno emergente. El conjunto de incomprensiones y exclusiones que pueden observarse en la homogeneidad de propuestas de formación docente –pre y post-graduación–, es, en parte, producto de la nebulosa que afecta a la descripción de su dominio y de su objeto. Es decir, tales propuestas operan sin referir claramente a un planteamiento teórico y epistemológico oportuno, más bien, se fundamentalizan en un conjunto de ideas diseminadas que cristalizan un sistema de vaguedad epistemológica.

Epistemológicamente, la inclusión, no presenta claridad sobre su campo de conocimiento, los elementos que definen su circunscripción intelectual y los ejes implicados en su formalización académica. Por esta razón, es posible afirmar que, es un campo de escaza organización teórica y metodológica. La propuesta epistemológica que ofrezco en este trabajo, analiza las condiciones de producción del conocimiento auténtico de la inclusión, puesto que, reconoce que es un campo de conocimiento que es tierra de nadie, es decir, no le pertenece a ninguna disciplina en particular –no está fija en ellas, emerge de sus intersticios–, lo cual, agudiza la complejidad que atraviesa la comprensión de su objeto y método, dos ámbitos ininteligibles al día de hoy. La epistemología de la Educación Inclusiva es reflejo del movimiento, del pensamiento del encuentro, de la relación, de la producción de lo nuevo; articula su trabajo desde una perspectiva post-disciplinar, es decir, dedicada a la extracción de los aportes más significativos de cada uno de los campos que crean y garantizan su conocimiento, para luego, someterlos a traducción científica, es decir, a creación de nuevos saberes. La multiplicidad de campos, disciplinas, métodos, objetos, territorios y teorías por las que circula y se moviliza la inclusión, conducen al reconocimiento que sus principales temáticas ya han sido abordadas por campos como la Filosofía, las Ciencias Políticas, el Feminismo, los Estudios Queer, las teorías Post-coloniales, entre otros; contribuyendo a revistar temáticas clásicas y permanentes en la historia de la consciencia. Esto, puede considerarse como un efecto de falsas políticas de deconstrucción.

Se demuestra así, su debilidad teórica y metodológica para consolidar un nuevo terreno, más bien, se observa la reproducción implícita de contenidos y perspectivas que ratifican aquello que no es la inclusión, cristalizando una explicación por vía negativa.

El trabajo que el lector tiene en sus manos, aborda los siguientes ámbitos de análisis: a) las tensiones y desafíos de la formación de los educadores para la inclusión, b) las consideraciones epistemológicas de la Educación Inclusiva, c)

los aspectos claves implicados en la construcción de su conocimiento, d) sus condiciones de producción, e) la inclusión en cuestión, f) el surgimiento de un nuevo terreno: los Estudios sobre Educación Inclusiva, g) la pregunta por el objeto, h) la dimensión de permeabilidad y plasticidad de las disciplinas que participan de su configuración, i) el carácter transcientífico del campo, j) las características más significativas de su campo de conocimiento definido por una condición de *heterotopicalidad*, entre otras.

Se concluye identificando que la epistemología de la Educación Inclusiva cristaliza un pensamiento temporal, es decir, un saber en permanente movimiento. Invita a la creación de nuevos modos de lectura e interpretación de los fenómenos educativos. El planteamiento epistémico ofrecido en este trabajo, analiza las condiciones de producción, concluyendo que este campo expresa una naturaleza post-disciplinar, rizomática, diaspórica, elástica y viajera, que circula por diversos objetos, métodos y teorías, a pesar de reconocer la problemática que cruza la cuestión del método y de su objeto –ejes inintiligles al día de hoy–.

El problema de la vagancia epistemológica que atraviesa y caracteriza el campo de la Educación Inclusiva, demuestra, específicamente, a través de la *'inclusión a lo mismo'*, que su celebración y adscripción, no necesariamente, conduce al aseguramiento de condiciones de justicia –a pesar de ser un término contingente–, más bien, a una aceptación acrítica y a un proceso de inclusión ficticio en y a través de las desigualdades. La inclusión hoy, es incapaz de ofrecer nuevas alternativas políticas, metodológicas y teóricas claras, ante la multiplicidad de tensiones que en ella constelan. Se requiere que ésta, ofrezca la necesidad de construir procesos políticos emancipadores. Llama la atención que al ser una expresión de las teorías post-críticas y, que en su mayoría, sus conceptos organizativos fundantes, encuentren su génesis en el post-estructuralismo –diferencia, diversidad, multiplicidad, heterogeneidad, etc.–, no logren concebirse con la profundidad y la potencialidad que reside en ellos; es decir, se empleen y asuman con excesiva ligereza y ausencia de estatus metodológico. Considero significativo insistir en la necesidad de articular el trabajo con conceptos como parte de la consolidación de un nuevo terreno, favoreciendo a la determinación de los modos de ingreso su campo auténtico. Es posible, entonces, hablar de desarrollos teóricos contemporáneos sobre Educación Inclusiva. La verdad es que no. Sólo hay reproducción implícita de contenidos intelectuales, perspectivas y conceptos de su campo falsificado.

Tal como explico a lo largo de este documento, la vagancia epistémica que atraviesa las políticas y los programas de formación docente en este terreno, demuestran la revisitación implícita de temáticas transversales y permanentes abordadas por otros campos del conocimiento, lo cual, demuestra

la escaza imaginación epistémica para asumir los tópicos analíticos propios de este enfoque. Una visión 'crítica' de Educación Inclusiva, no acepta a buenas y primeras los aportes de la crítica y del paradigma crítico, sino más bien, analiza exhaustivamente el potencial emancipador de sus afirmaciones, determinando cuáles se de ellas, se ajustan a su naturaleza. Cuando afirmo que la inclusión es una expresión teórica de lo 'post', refiero al conjunto de condiciones que modelizan su campo de producción.

Posicionar el campo teórico y sus problemáticas metodológicas en la expresión post-crítica, sugiere reconocer el conjunto de intereses que convergen en el campo de la inclusión, tales como, la identidad, la diferencia, la diversidad, la alteridad, las identidades sexuales no-normativas, la multiplicidad, etc. En suma, un listado largo de categorías que, en su mayoría, encuentran su centro de producción en el post-estructuralismo. Si bien, la inclusión, en tanto campo epistemológico, expresa una naturaleza post-disciplinar, ésta, articula su actividad en un viaje por los enfoques críticos y post-críticos –proponiendo elementos para su reconstrucción– y ubicando su centro epistémico más allá de ellos.

La Educación Inclusiva en tanto campo epistemológico y metodológico, alberga y atraviesa una multiplicidad de ámbitos analíticos propios de las teorías post-críticas. Por esta razón, su campo de teorización emerge, en parte, de ésta, pero no define la centralidad de su núcleo y estructura teórica en ella, más bien, articula su tarea por fuera de esta. Frente a esto, ¿qué implica un desarrollo teórico con estas características?, ¿en qué medida, contribuyen a diversificar la praxis y la episteme de la inclusión?, ¿qué conceptos transfieren a ésta para ingresar y comprender el mundo? La Educación Inclusiva como expresión de la post-crítica deviene en una praxis educativa y política de la monadología, del acontecimiento y de la potencia de lo menor.

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, específicamente, a través de sus formas de construcción del conocimiento, expresa un funcionamiento diaspórico y un orden de producción que emerge en la relación, en el movimiento permanente y en la diseminación. Su producción y conocimiento se lleva a cabo por medio de una multiplicidad de piezas, pedazos y fragmentos de metodologías, objetos, influencias, teorías, objetivos, territorios, campos y sujetos, conformando de esta forma, una constelación en mosaico, un universo epistemológico de la multiplicidad de la conexión y de la concatenación. Su naturaleza post-disciplinar, se articula sobre los aportes más significativos de los elementos de la estructura de conocimiento mosaico, cuya red de relaciones son depuradas y analizadas mediante un procedimiento de traducción científica, proliferando de esta forma, nuevas

metodologías de investigación y conocimiento emergentes. Preferentemente, desde los intersticios de las disciplinas.

La epistemología de la Educación Inclusiva según Ocampo (2018a), es una teoría de la creación, del movimiento, del encuentro, del acontecimiento, de la combinación, en suma, de la producción de lo nuevo. Este es un saber que articula su trabajo en las fronteras y en los intersticios de las disciplinas, siendo ésta, su principal estrategia metodológica.

II.-LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: TENSIONES Y DISCONTINUIDADES EN LOS ESTUDIOS DE PRE Y POSTGRADUACIÓN

Tal como he afirmado en trabajos anteriores, el campo de producción de la Educación Inclusiva, constituye un campo heterogéneo, híbrido y mixto, modelizado por el entrecruzamiento de múltiples métodos, objetos, sujetos, territorios y teorías, cuya elasticidad, posibilita albergar todo tipo de influencias, muchas de las cuales, no tienen relación con la autenticidad de su objeto –de naturaleza post-disciplinar–. A pesar de incidir en su modernización. Producto de la nebulosa de carácter epistémico-metodológica que afecta a la comprensión de su dominio, la pregunta por el objeto sigue siendo un tema clave para redefinir y redirigir la formación de los maestros y de los investigadores hacia el conocimiento auténtico de este enfoque y, con ello, construir nuevos escenarios de justicia. Si bien es cierto, las propuestas formativas en Latinoamérica y el mundo, son bastante homogéneas en cuanto a sus ámbitos temáticos e intereses, muchos de ellos, son incapaces de movilizar nuevas racionalidades para problematizar el aprendizaje, la diversidad, la diferencia, las condiciones de comprensión metodológicas e intervención en los formatos del poder –segregación, injusticia, opresión, indiferencia colectiva, exclusión, violencias en plural, etc.–, la construcción permanente de justicia educativa a través de la enseñanza y del currículo, la intervención institucional crítica y micropolítica, los modos de habitar la escuela a través del lente de la inclusión, entre otras.

En suma, la formación inicial, de postgrado, continúa e incluso, los programas de capacitación, operan en referencia a un patrón de *'esencialismo liberal'* (Ocampo, 2018a), es decir, concepciones que apuestan por el progreso, la transformación, la construcción de otros mundos, otorgando un lugar central al lenguaje analítico de la justicia social y educativa, al tiempo que, sus acciones y contenidos programáticos, terminan operando a través de valores contradictorios y opuestos entre sí. Esto es, promover filosóficamente la educación de la diferencia, reconociéndola como propiedad inherente al ser humano (Ocampo, 2012), mientras que las respuestas didácticas, curriculares y evaluativas enfatizan en la defectología, la patología, la dis-capacidad, la abyección de los estudiantes, reproduciendo el interés por el individualismo metodológico –trabajar en función de los aspectos descendidos del estudiantado, revolviéndolo a través de acciones compensatorias, que poco o nada dicen, acerca de cómo crear nuevos horizontes o destinos sociales para un amplio espectro de estudiantes concebidos como minorías, que en sí mismos, son mayorías en el mundo–. Desde esta perspectiva, las propuestas formativas son incapaces de asumir la multiplicidad de diferencias de su estudiantado (Ocampo, 2018b). Consecuencia de ello, son los equívocos de interpretación que

efectúan las políticas públicas, los tomadores de decisiones, los investigadores y los formadores de los futuros educadores, producto del problema de la incomprensión del dominio y del objeto real de la Educación Inclusiva.

Debido a la vagancia epistémica, producto de los escasos esfuerzos por pensar desde otros lugares, racionalidades y formas la inclusión, la formación del profesorado, expresa un conjunto de debilidades significativas de analizar. Un primer síntoma de este decaimiento consiste en reconocer el sentido acrítico y funcional con el que se prepara al futuro profesor, concibiendo lo acrítico, como la capacidad de reproducir el sistema, es decir, forjar una consciencia en términos acomodacionista y asimilacionista, que poco o nada dice en relación a los ejes que permiten subvertir metodológicamente, la multiplicidad de barbaries sociales, que en la relación sociedad-educación, permean la tarea educativa. El sentido funcional de las propuestas, obliga a la reproducción del esencialismo liberal, es decir, al reconocimiento de la diferencia anclada en niños y jóvenes raros o débiles socialmente. En tal caso, el problema no se reduce únicamente a esto, sino que más bien, cuando los futuros profesores se desplazan hacia los tres ámbitos de construcción del saber pedagógico, es decir, el trabajo con el currículo, la búsqueda de condiciones para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes coherentes con los principios que plantea una Educación Inclusiva más transgresora, éstos, entran en tensión, básicamente, por la nulidad de desarrollo teóricos y metodológicos que poseen. Es decir, hoy, un futuro profesor recibe herramientas para adecuar el currículo o bien, estructurarlo a través de los tres principios del Diseño Universal de Aprendizaje, no obstante, es incapaz de asumir los ámbitos de problematización y construcción curricular pensando en la multiplicidad de diferencias. En términos didácticos, continúan arraigados en la comprensión de las metodologías activas –principal eje de actividad del movimiento de la nueva escuela–, sin realmente comprender cómo organizar una sesión de aprendizaje que alberge la multiplicidad de diferencias, favorezca el trabajo en ámbitos específicos según los intereses de cada uno de sus estudiantes.

Nuevamente emerge el carácter añejo de los saberes que hoy recibe un profesor, específicamente, cuando éstos se trasladan a la escuela, asumen la enseñanza a partir de un cronosistema, es decir, cristalizan una experiencia educativa donde la multiplicidad de diferencias, hace lo mismo, en un mismo tiempo y espacio. Las condiciones para la enseñanza centradas en la multiplicidad de diferencias, se estructuran a partir de la máxime: *'concebir la totalidad en términos de singularidades múltiples'*, es decir, la totalidad es la clase, mientras que cada una de las singularidades decide sobre qué temas trabajará. Es una experiencia didáctica de la monadología (Ocampo, 2018a). En relación a la evaluación, se evidencia producto de la juventud de este campo, un énfasis precedido por la visión individual que enfatiza en una serie de ajustes de los

instrumentos de evaluación, según los diagnósticos de cada estudiante. No obstante, en un clima de equidad cognitiva, se reconoce que los diagnósticos no pueden ser eliminados y tampoco pueden convertirse en explicaciones sociales. De este modo, entregaran información relevante para avanzar hacia la educación del potencial humano de cada estudiante. Un desafío consiste en acompañar a los futuros maestros en la identificación de las condiciones que participan en la producción de un aprendizaje real, es decir, cómo evaluar un aprendizaje efectivo. En suma, cuáles son las condiciones que ocurren cuando alguien aprende algo bien.

En relación a la gestión de la escuela y, especialmente, de la organización del aula, se observa que la formación colabora con la visión de inclusión alojada al interior del capitalismo y del colonialismo. Esta visión enfatiza en el aumento de condiciones de competitividad, de círculos de rendición de cuentas y en el oportunismo de los Estudios sobre Eficacia Escolar. La insistencia en la calidad es el principal síntoma de este alojamiento. El problema de la visión de inclusión alojada al interior del capitalismo, se reduce a lo siguiente: el interés por la interculturalidad, la inclusión, la diferencia, el género, la sexualidad, entre otras; son relegadas a habitar los márgenes simbólicos de la escuela, puesto que, su centralidad sugiere un cambio sustancial en la manera de estructurar los procesos educativos. Esto es peligroso, pues, contribuye a la producción de una *inclusión ficticia* que no se deshace del oportunismo de los mejores, en vez de crear destinos sociales más esperanzadores, desde una perspectiva de la 'forma cada', de la monadología y del valor redistributivo.

Es menester, que la formación docente cree una ontología pluralista del espacio escolar y de los escenarios de enseñanza. En suma, la inclusión vigente articula su campo de trabajo a partir de una incorporación diferencial a través de las desigualdades. A esto se suma que, las propuestas de formación docente sólo han incurrido un cambio retórico de sus programas, no así de contenidos y bibliografía. En Chile y en gran parte de los países de Latinoamérica que he podido visitar gracias a mi trabajo de investigación; un futuro educador en un curso de Educación Inclusiva aprende sobre las diversas discapacidades, sobre leyes y decretos, sobre adecuaciones del currículo, algunos, aunque muy pocos, los llevan a pensar cuestiones propias de la filosofía de la diferencia y de la decolonialidad, por ejemplo. Se reafirman así, encuadres teóricos externos al centro de estructuración real del fenómeno. Una crítica a las propuestas que intentan salirse del esencialismo, consistiría en reconocer que revistan temas clásicos –que en la educación parecen emergentes– desarrollados por campos, tales como, el Feminismo, la Filosofía, los Estudios Post-coloniales, entre otros. Es decir, no constituyen temas propios de la inclusión –del presente–, a pesar de encontrar múltiples puntos de coincidencia.

Al revisar diversas políticas de formación docente en Latinoamérica, se comprueba una vez más, la insistencia en preparar a los futuros educadores a partir de la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de Educación Especial –algunas ideas ya han sido mencionadas en líneas anteriores–, ofreciendo una formación ficticia que no prepara al profesorado para asumir la heterogeneidad –fundamento psicológico de la inclusión– de sus estudiantes, la complejidad del desarrollo cognitivo, de sus identidades cada vez más complejas, dinámicas y opuestas a los tradicionales mapas abstractos del desarrollo, la multiplicidad de diferencias, invitándonos a reestructurar las formas de construir y problematizar el currículo, los repertorios de evaluación y las condiciones didácticas que permitan albergar el 'todos' como singularidades múltiples. En suma, es una formación que celebra acríticamente la diversidad, la singularidad y las diferencias, al tiempo que implícitamente, avala y reproduce las diversas operatorias de las desigualdades y de los formatos del poder.

Concebir la totalidad de estudiantes como singularidades múltiples es la clave para avanzar en la construcción de la Teoría curricular, didáctica y evaluativa de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2018a). En este contexto, tanto la formación de pregrado y postgrado, así como, los programas de capacitación que contratan las escuelas para su personal docente, reproducen el esencialismo liberal, los llamados vacíos de la diversidad, contribuyen a exotizar a los sujetos de la diferencia –concebidos en términos de la ideología de la anormalidad y de las alteridades acríticas–, estableciendo alianzas imperceptibles y, muchas veces inconscientes, con el capitalismo, el colonialismo y el imperialismo. Ejemplo de ello, es la extraña política de Educación Inclusiva impulsada por la Unesco, la OCDE y por gran parte de diversos ministerios de educación, los cuales ratifican la necesidad de crear condiciones de mayor justicia y equidad para la totalidad de niños –concebida bajo una totalidad en bloque, enfatizando en el valor colectivo, es decir, en términos de universalidad, lo que implica dar a todos lo mismo–, al tiempo que ponen en marcha estrategias de intervención desde los márgenes –agudizando el funcionamiento de un sistema educativo dual–, omitiendo con ello, nuevas formas de pensar la escuela y especialmente, de habitar el espacio educativo.

La falta de una estructura de conocimiento clara y oportuna en materia de Educación Inclusiva, conduce a que la formación y la investigación trabajen desde el interior de los marcos disciplinarios heredados. La tabla que se presenta a continuación, tiene por objeto sintetizar los principales títulos de las asignaturas y los contenidos que éstas abordan. La clasificación se hace en términos de propuestas críticas y acríticas. Su elaboración emerge de la revisión exhaustiva de diversos programas de estudio procedentes de IES de toda Latinoamérica.

Dimensión	Denominaciones de las asignaturas	Contenidos
Acrítica (basada eminentemente en la imposición del modelo tradicional de Educación Especial) La visión acrítica según Ocampo (2016a), se basa en mecanismos de ajuste y acomodación de estudiantes atravesados por la desventaja, la falta de reciprocidad y la devaluación. No ofrece una transformación de las estructuras educativas y las condiciones para escolarización.	-Fundamentos Teóricos de la Diversidad -Adaptación Curricular para la Atención de la Diversidad -Inclusión Educativa y Necesidades Educativas Especiales -Adaptación Curricular -Pedagogía y Necesidades Educativas Especiales -Diversidad y Necesidades Educativas Especiales -Inclusión Educativa -Evaluación para la Diversidad y las Necesidades Educativas Especiales -Taller de Atención a la Diversidad y las Necesidades Educativas Especiales -Mediación y habilidades cognitivas -Educación para la Diversidad -Fundamentos de la educación Inclusiva -Pedagogía de la Diversidad y de la Inclusión Social -Introducción a la diversidad -Estrategias Instrumentales para las Necesidades Educativas Especiales -Necesidades Educativas Permanentes y Transitorias -Desarrollo del Currículo en Escuelas Inclusivas Pedagogía Especial	-Discapacidad V/S Diversidad: conceptualizaciones y diferenciaciones -Mirando la Discapacidad: enfoques y modelos para su comprensión La diversidad desde un enfoque intercultural. -Perspectiva de género. -Diversidad sexual -Formas de exclusión: la exclusión cultural, social y educativa. -La vulnerabilidad, la discriminación, la dominación y la agresión -Grupos de riesgo. -Una mirada a los valores de una sociedad igualitaria --Barreras de aprendizajes derivadas de NEE transitorias. -Barreras de aprendizajes derivadas de NEE permanentes -Adaptaciones curriculares. -Formas de organización de situaciones educativas Educación Infancia y diversidad en el siglo XXI -Educación de la diversidad en la primera infancia -Diversidad e Identidades en los centros educativos -Evaluación dinámica y Evaluación Psicopedagógica. -Estimulación Temprana, Neurodidáctica, neurospicoeducación y neurodiversidad

Tabla 1: Dimensión acrítica de la formación del profesorado para la inclusión. *Fuente: Ocampo, 2016a.*

Un aspecto relevante desprendido de esta tabla, consiste en reconocer los 'sistemas de exclusiones' de la inclusión, es decir, las estrategias de devaluación o bien, de subalternización o marginación de temas. En suma, alude a las violencias epistémicas que incurren las propuestas de formación de maestros, excluyendo, por ejemplo, los ejes de tematización de las *Pedagogías Queer*.

Dimensión	Denominaciones de las asignaturas	Contenidos
Crítica (dedicada a la problematización de las relaciones	-Evaluación de programas de Educación Social Pedagogía Social Comunitaria -Análisis histórico-educativo en relación con la inclusión y la exclusión social	- Introducción al estudio de la delincuencia -Modelos teóricos explicativos de la delincuencia

estructurales que albergan el fenómeno de la inclusión).	-Seminario de acompañamiento de las trayectorias educativas -Epistemología de la diversidad en contextos educativos -Pedagogía de la Delincuencia Juvenil y Penitenciaria -Pedagogía de la Igualdad	-Evaluación del riesgo de reincidencia y de las necesidades criminógenas. Factores de riesgo -Tratamiento de la conducta delictiva -Mecánica de la norma -Antecedentes históricos, sociológicos y antropológicos de los saberes científicos sobre la diversidad -Psicología de las diferencias -Educación y anormalidad -Contornos epistemológicos sobre identidad, diferencia y alteridad -Pobreza y educación -Colonialidad del saber y del ser en la educación -Mujeres, enseñanza y feminismo -Planificación de la Intervención en el campo de la Educación Social -Historia de la Educación Social -Investigaciones de segundas oportunidades -Pedagogía social y comunitaria -Trayectorias educativas y regulaciones normativas en el sistema educativo actual -Tutorías en el sistema educativo -Políticas de ingreso, permanencia y egreso en las universidades. Sistemas de Tutorías -El perfil del tutor y sus funciones -El trabajo colaborativo -Particularidades de los proyectos de tutorías y en el oficio de estudiante y técnicas de estudio -Discurso, narración y 'buenas prácticas'. Estrategias de conformación y sostenimiento del trabajo en equipo

Tabla 2: Dimensión crítica de la formación del profesorado para la inclusión. *Fuente: Ocampo, 2016a.*

A partir de la información proporcionada en ambas tablas, se identifican los siguientes desafíos:

a) Fortalecer la formación política de los educadores para la Educación Inclusiva, a nivel inicial y continúa.

b) Reconocer las limitaciones políticas de la universalidad y la totalidad, en acciones de redistribución y reconocimiento de la *diferencia/diversidad*, entendidas como propiedades connaturales e intrínsecas al ser humano, de carácter tempo-políticas y contra-hegemónicas. Evitar asumir la totalidad en bloque v/s la totalidad concebida como singularidades múltiples.

c) Poner en evidencia las prácticas de disciplinamiento de la subjetividad y los mecanismos de resistencia que desarrollan los colectivos más visibles en situación de exclusión, así como, evidenciar los dispositivos que generan dichas intersecciones opresivas derivadas de las estructuras escolares, ciudadanas y sociales.

d) Fortalecer la formación inicial y continua de los docentes, mediante dispositivos que contribuyan al desarrollo de una alfabetización crítica, como parte de la reformulación de los valores más elementales que permiten intervenir en los dispositivos de funcionamiento de la exclusión y de otras patologías sociales crónicas.

e) Superar la producción de mercados lingüísticos que sobre-representan la diversidad como parte de la cosificación del sujeto a parámetros de sujeción de su identidad fabricada mediante una semántica de abyección, cuyo *efecto-de-sujeto* se encuentra arraigado en la construcción del sujeto moderno.

f) Considerar en la formación de los educadores los saberes que han sido marginados y omitidos, producto de procesos de violencia epistémica articulada por los diversos campos de confluencia que participan de la formación del objeto de investigación de la Educación Inclusiva y que permiten intervenir en la exclusión y transformar las bases del conflicto social.

g) Comprender el funcionamiento de las estructuras educativas y de los desplazamientos implícitos que conllevan los procesos de distinción, exclusión, opresión y re-incorporación de estudiantes arrastrados a las afueras del derecho *'en'* la educación.

h) Evitar teorizar las condiciones de producción del pre-discurso de la Educación Inclusiva desde los reduccionismos de la discapacidad, la vulnerabilidad y las necesidades educativas, pues con ello, se implantan nuevas tecnologías de ajuste y acomodación que no modifican la realidad sociopolítica sobre la cual se asientan los mecanismos de exclusión.

i) Explorar las prácticas de resistencia y los campos micropolíticos de la Educación Inclusiva y, desde allí, construir modelos de intervención didáctica y diseñar procesos de formación práctica para los docentes, con el fin de DEJAR DE INCLUIR A LO MISMO. Para ello es necesario considerar los siguientes elementos: a) dispositivos que descentran el legado de la Educación Especial para consolidar una realidad relacional de tipo heterotópica sobre inclusión –es una *praxis educativa de la monadología* y un *diseño curricular del universo-mosaico*–, b) los elementos políticos que invitan a la destrucción de las bases del contrato social, de las estructuras societales y de producción de las relaciones estructurales, c) los elementos que dan continuidad a diversos formatos de las epistemologías dominantes al interior de la construcción de un discurso subversivo.

Para ello, es necesario *interrogar*:

a) Los argumentos acomodacionistas que operan al interior de las estructuras educativas que imperceptiblemente articulan procesos de opresión, distinción y exclusión.

b) La recurrencia a los razonamientos mutilados que emplean la igualdad de oportunidades y los universalismos aplicados a los derechos para promocionar un significado acerca de las múltiples finalidades de la inclusión.

c) La sujeción de la construcción investigativa desde el individualismo metodológico que sobre-representa la condición de vulnerabilidad descodificada en nuevos abyectos sociales y sus ámbitos de tematización alojados al interior del capitalismo.

d) La inclusión a las mismas estructuras educativas y sociales que generan poblaciones excedentes mediante mecanismos de acomodación y aceptación.

e) Sobre-imposición de un marco de valores acríticos que no interrogan las relaciones estructurales y los procesos multidimensionales de la exclusión.

f) Presencia de un marco normativo epistemológicamente basado en la redistribución de derechos, al tiempo que, sus sistemas de razonamientos, no logran explicar la profundidad de las fracturas sociales, que afectan al devenir de la totalidad concebida como singularidades múltiples. En suma, la formación actual de los educadores, es bastante pobre y caracterizada por la vagancia epistemológica en este campo.

II.1.-SOBRE LA MULTIPLICIDAD DE DIFERENCIAS Y LA CRISTALIZACIÓN DE UNA PRAXIS EDUCATIVA Y SOCIAL DE LA MONADA

La noción de *'multiplicidad'* ha sido abordada por diversos autores procedentes del campo filosófico, político y de los Estudios Queer, entre los cuales cabe destacar, a Negri (2001), Lazzarato (2006), Deleuze y Guattari (1970), Rancière (2009), Mouffe (2007), Butler (1993 y 1997), etc. En el terreno de lo educativo, se explora desde la contribución de Leibnitz (1889) en la célebre obra titulada: *Monadología*. El espacio pedagógico de la multiplicidad de diferencias es el territorio de la ontología de la multiplicidad y de la monada. En tal caso, la multiplicidad no refiere a una identidad fija, más bien, es condición del devenir, es clave en la creación de otro mundo pedagógico y político posible. Sugiere rescatar la imperceptibilidad que dibujan las poéticas de cada estudiantado. La multiplicidad inquiere en el llamado a evitar reducir su potencial político a una mera cuestión de identidades diversas, mediante la cual, resucita un pensamiento liberal de naturaleza individualista, que consagra un falso universalismo, reafirmando con ello, la clásica inflexión de la política occidental, estructurada en el valor colectivo, es decir, ofrecer *a todos lo mismo*.

La multiplicidad ofrece la posibilidad de superar las designaciones de una falsa alteridad, reduciendo de esta forma, los efectos regenerativos de la ideología de la normalidad, que ubican a los Otros, como alteridades acríticas, restringidas y sin potencia política. Un espacio educativo que considere la multiplicidad de diferencias como piedra angular de su tarea, entenderá que ésta, puede existir en un contexto caracterizado según Bal (2010), por la conexión y diferenciación; esto es, el espacio de materialización de la episteme de la inclusión, denominado por Ocampo (2016b) como *heterotópico*, es decir, un no-lugar. Construye su actividad a partir de relaciones recíprocas que pueden ser establecidas entre un conjunto de relaciones infinitas, a través del cual, las singularidades que arriban a él.

La estructuración de los procesos educativos, políticos, culturales y sociales en el contexto de la Educación Inclusiva, asumirán la política de la potencia de lo menor (Lazzarato, 2013), expresión y afirmación de la multiplicidad, de la creatividad y de la producción de lo nuevo. La multiplicidad de diferencia encarna la potencia de lo menor, que a juicio de Negri (2001), configura un espacio indefinidamente ampliable y renovable. Tradicionalmente, las estructuras de escolarización operan funcionalmente en el contexto de la Educación Inclusiva, a través de *lo uno y lo mismo*, condición de articulación de diversos tipos de exclusiones y expresiones de homogenización.

El espacio educativo de naturaleza heterotópica requerido por la Educación Inclusiva, queda definido a través de la 'potencia de lo menor' en términos deleuzianos y de la 'multitud' desde la perspectiva de negriana. Potencia de lo menor y multiplicidad, son claves analíticas y metodológicas en el ensamblaje de una edificación educativa de la monada, las que al mismo tiempo, se convierten en elementos de examinación topológicas y topográficas de dicha espacialidad.

El espacio heterotópico es el lugar de la inmanencia, de la multiplicidad de singularidades, de la producción de lo nuevo; es capaz de albergar a un gran número de individuos a partir de sus pasiones intelectuales, políticas y culturales, sus necesidades, intereses y motivaciones formativas. La configuración de los procesos de enseñanza a través de la multitud exige de una composición de naturaleza abierta, pluralista y orientada a la producción de lo nuevo, formaliza una noción de totalidad sin jerarquías, sino más bien, integrada y definida a partir de relaciones monádicas. En esta concepción se destruye la metáfora del *'todo unificado'* (Negri, 2001), reemplazándolo por la máxime de *'totalidad concebida como multiplicidad de singularidades'*. El espacio heterotópico de la Educación Inclusiva, es el lugar de la 'monadología', es decir, de las múltiples expresiones del ser humano, de la singularidad como condición de la naturaleza humana y de la multiplicidad de mundos que cada monada construye y desarrolla para articular su existencia. En este espacio se ratifica la idea de otro sujeto y de otra praxis para garantizar la eficacia de la inclusión. De lo contrario, el efecto acrítico y acomodacionista, se convierte en un mecanismo de sujeción de lo uno y lo mismo, legitimando nuevas formas de homogenización.

La comprensión de la multiplicidad de diferencias resulta clave en la configuración del espacio político de la inclusión, especialmente, en la comprensión de ésta como praxis social, otorgando elementos para reanudar el lazo social. ¿Cómo se subvierte, entonces, la adopción de un pensamiento liberal que condiciona y permea silenciosamente este campo de producción y, en particular, las faltas de conciencia en las que caen muchos investigadores interesados en él? Un espacio social, político y educativo articulado en y a través de la multiplicidad de diferencias, permite reconocer cómo este enfoque, ha sido modelizado a partir de una inclusión basada a través de las desigualdades, reproduciendo con ello, un espacio político y pedagógico gobernado por diversas expresiones del poder. En sí, el campo de la Educación Inclusiva aceptado y legitimado por la academia, la sociedad civil y los medios de comunicación, hoy, se convierte en un recurso engañoso, mediante el cual se ancla una visión de inclusión al interior del capitalismo, reforzando silenciosamente la multiplicad del expresiones y actuaciones del poder, sin entregar recursos metodológicos para su comprensión e intervención. La

inclusión estructurada a partir del esencialismo liberal, justifica su acción a través de gramáticas orientadas a mecanismos de ajuste y acomodación de sujetos excedentes a través de las desigualdades.

La inclusión como tal, es una manera de pensar el mundo, en tanto praxis social, es una tarea colectiva, más que albergar sujetos históricamente excedentes –según el discurso dominante deben asimilarse y absorberse imperceptiblemente con los valores de la cultura dominante–, ésta se propone repensar las relaciones sociales y estructurales. En términos marxistas, la inclusión se convierte en una teoría contra la sociedad y sus barbaries, es una visión estratégica sobre el desarrollo humano, no un estado ideal, como en ocasiones, se refuerza en la literatura especializada. La inclusión es una idea central en la cristalización de un nuevo orden social y político. La concepción liberalista de inclusión, conduce a la adscripción de ciertos errores, específicamente, al examinarla desde una visión crítica, se refuerza según Mouffe (2007) una visión común antipolítica. Su misión consiste en crear un nuevo orden social, político, económico, cultural y educativo –coherente con la necesidad de un tercer espacio–, bajo ningún punto de vista se reduce a una mero más allá, de lo que genera barbaries en el mundo, lo que a juicio de Mouffe (2007) puede catalogarse como *"una falta total de comprensión de aquello que está en juego en la política democrática y en la constitución de las identidades políticas y, como veremos, contribuye a exacerbar el potencial antagónico que existe en la sociedad"* (p. 10).

Frente a esto, cabe preguntarse, ¿cuáles es la verdadera tarea política que enfrenta la inclusión?, responder a ésta interrogante, sugiere analizar en qué sentido la visión idealizada de 'inclusión' ha conducido a serios errores, interesada por la empatía y la reciprocidad, constituye estructuralmente, un ámbito de incapacidad para transformar el mundo; específicamente, cuando se trata de intervenir los modos estructurales del funcionamiento societal; consolidando así, un pensamiento político débil basado en la asimilación. Es necesario que la inclusión sea concebida como un dispositivo (Agamben, 2007) capaz de capturar y enfrentar diversos proyectos políticos y medios de expresión de los formatos de justicia social. ¿Qué significado adopta realmente la inclusión en el campo de lo político?, ¿qué significa afirmar que la inclusión es un proyecto político, si en la actualidad, no existe una opción realmente disponible para ello?, ¿bajo qué condiciones la inclusión ofrece una comprensión real de lo político? Por todo ello, afirmaré que, la inclusión no es otra cosa que, una inversión del pensamiento liberal, incapaz de comprender a través de las influencias intelectuales que hoy la justifican –débiles, vagas y precarias–, la naturaleza pluralista del mundo social. Subvertir este grado de hostilidad, sería posible mediante la definición de inclusión a través de categorías políticas específicas.

Con el objeto de comprender los modos de funcionamiento de la inclusión, es necesario ofrecer una distinción entre lo *'óntico'* y lo *'ontológico'*. El primero, alude a la multiplicidad de prácticas educativas y sociales que convencionalmente refieren a la inclusión –prácticas actuales–; mientras que, la segunda, permite observar los modos mediante los cuales es instituida en la sociedad. ¿Qué tipos de prácticas son requeridas para crear una inclusión real, garante de un nuevo orden social, político, ético y económico?

Finalmente, es menester reconocer que la potencia de la multiplicidad de diferencias ofrece la posibilidad de identificar los ejes de sujeción y centralización del sujeto educativo al interior de un análisis modernista. Metodológicamente, habrá que examinar si, los conceptos que permiten acceder a éste análisis, poseen o no, un estatus metodológico, así como, a través de cuáles de ellos, podrán ser diversificadas las concepciones de sujeto con el objeto de consolidar un nuevo terreno. En suma, la interrogante es, cómo descentrar al sujeto del análisis moderno.

II.2.-TEORÍAS DEL SUJETO Y FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Tal como he afirmado en anteriores trabajos, la Educación Inclusiva no posee una construcción teórica, pero sí, una propuesta epistémica (Ocampo, 2017a). No obstante, en este apartado se analizan los alcances de sus ámbitos de teorización a partir de sus dimensiones crítica y funcional. En *"Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la Educación Inclusiva"*[1], planteé por primera vez, la distinción entre teorías a-críticas y teorías críticas de la inclusión. Para entender el posicionamiento de ambas, es necesario comprender el sentido de la *crítica* en este campo de producción. Inspirado en los aportes de Tadeu da Silva (2000), afirmé que las teorías acríticas de la Educación Inclusiva se caracterizan por articular sistemas de ajuste y acomodación, mientras que, las teorías críticas, articulan su centro de interés a través de la subversión de las estructuras dominantes, a fin de transformarlas, accediendo a ellas, mediante nuevos conceptos, metodologías y saberes. Las primeras, contribuyen a la reproducción del sistema y del orden dominante, razón por la cual, expresan un carácter instrumental; las segundas, transforman las estructuras dominantes, consolidan un nuevo terreno, adoptan un enfoque más bien emancipador.

[1] Capítulo publicado en el libro Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol I. Los rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque.

La visión acrítica se caracteriza por asumir la inclusión como un problema de asimilación o absorción de colectivos a las mismas estructuras de escolarización, asume una posición neutral en torno a la realidad, articula su actividad en torno a cuestiones técnicas interesadas por el tipo de medios de carácter adaptativo. La visión crítica, por su parte, interroga los medios de producción y funcionamiento de las relaciones estructurales y sus efectos en las prácticas educativas, se interesa por crear nuevas espacialidades coherentes con la naturaleza plural del mundo que nos toca vivir. La Educación Inclusiva, en tanto movimiento teórico y epistemológico, emerge en cierta medida, como expresión de las teorías post-críticas, siendo mucho más que ellas. Al afirmar que la Educación Inclusiva encuentra ciertos elementos fundacionales –debido a su dimensión diaspórica– en las teorías post-críticas, sólo es posible reconocerlo en referencia a su naturaleza epistémica, pues, ésta, coincide, atraviesa y trasciende los tópicos de estructuración de su campo de análisis, tales como: a) el saber-poder, b) la representación, c) el multiculturalismo, d) la raza, el género y las identidades complejas y dinámicas, e) interés por la subjetividad, etc. Es menester reconocer que, los ámbitos de teorización de la Educación Inclusiva se encuentran fuertemente afectados por visión post-estructuralista, reconociendo a ésta, como un discurso que crea y modeliza la realidad. A pesar que en la búsqueda de la inclusión real confluyan con gran centralidad, los aportes del post-estructuralismo y el pos-modernismo, ésta, no se limita exclusivamente a ellos, más bien, debido a las tensiones del tiempo histórico y la necesidad de asumir otras racionalidades para ello, ubica su campo de interés y producción más allá de éstos.

Sin duda alguna, la formación de los educadores –a nivel de pre y post-graduación– expresan una serie de falencias concretas a la hora de pensar al sujeto de la Educación Inclusiva. Desde la visión celebratoria o hegemónica del enfoque, inspirado fuertemente en los aportes del *campo falsificado* (Ocampo, 2018b), se observa que, el sujeto queda constituido por el esencialismo –en sus diversas expresiones–, cuya legibilidad cultural es definida en términos de carencia, abyección, anormalidad, rareza, subalternidad, alteridad restringida; en otras palabras, un sujeto elaborado mediante las complicidades del capitalismo, el colonialismo y el imperialismo. Este es un sujeto inspirado en el individualismo metodológico y en la defectología. Esta visión de sujeto es coherente con los planteamientos acríticos de la inclusión, lo que da paso a la emergencia de intereses sociopolíticos de acomodación, ajuste e incorporación a las mismas estructuras –dominantes– de escolarización, desarrollo social, cultural, económico y político. En esta visión, el sujeto lucha por ser incluido y ampliar sus derechos desde el interior del sistema, contribuyendo y avalando las barbaries de la sociedad. Frente a esto, cabe preguntarse, ¿cómo reformulamos la noción de sujeto en este campo de trabajo? Una vez más, los marcos de referencia que permiten emprender esta empresa, no proceden desde

la Ciencia Educativa, pues ésta, aún, en un posicionamiento modernista, debe someter a traducción nociones centrales en la construcción de sujeto, refiero a singularidad, totalidad, multiplicidad, diferencia, constructos de base filosófica, mediante las que se vuelven a resucitar temáticas con bastante desarrollo teórico. Digo esto, para hacer ver al lector, que no es un tema del presente, a pesar de la contingencia que cada una de ellas porta. Los marcos referenciales que emplearé en esta oportunidad proceden desde los Estudios de Género y Queer, impulsados por Butler (1997) y desde la teoría política de Mouffe (2007).

Antes de profundizar en cualquier idea, es menester, detenernos y examinar la noción de construcción, concebida ésta, como elementos que participan en la reformulación del sujeto. Inspirados en Butler (1993) afirmaré que, el sujeto se construye en la acción, concebida como un proceso performativo. Sobre este particular, la autora indica que el sujeto no elige adscribir a esta categoría, sino más bien, requiere serlo para poder existir. Por tanto, la experiencia de sujeto deviene en un proyecto, cuya inspiración estará determinada por la capacidad de repetir y diferir, es decir, de acontecer en el espacio educativo y social, con el objeto de desestabilizar las fuerzas dominantes. De ahí que, *'diferir'* y *'repetir'*, constituyan ejes analíticos claves en la construcción de la diferencia impulsada por Deleuze (1972). La pregunta que debiese ocupar un lugar central en las políticas educativas y en los proyectos educativos de cada escuela, que conscientemente articule su tarea formativa hacia la inclusión, la diversidad, el género, la interculturalidad, la solidaridad social, etc., será: ¿cuáles son los elementos que hacen legible al sujeto educativo en la escuela y, especialmente, en la estructura social? La pregunta por la *'legibilidad del sujeto'* es clave en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva y en la cristalización del tercer espacio que propongo, puesto que, apoyado en la traducción, permite la redefinición de las fuerzas ideológicas, epistémicas, políticas y éticas que afectan a la noción de sujeto. No interesa reproducir liberalmente las operaciones del esencialismo, sino más bien, como liberar el sujeto de los tentáculos del esencialismo estratégico.

Un aspecto clave en esta dimensión, consistirá en reconocer que, cada sujeto no se configura al interior de un contexto normativo (Moreno, 2017), determinando que seamos reconocidos como seres sociales. La legibilidad es aquella que permite que cada sujeto sea reconocido por sus singularidades al interior del modelo social, constituye una especie de inscripción simbólica. Hasta el día de hoy, la *legibilidad del sujeto de la inclusión* ha sido empleada desde el esencialismo, la abyección y las subjetividades restringidas y acríticas. Por tanto, la legibilidad cultural del sujeto de la inclusión, es a través de la devaluación, al ausencia de reciprocidad, la condición de subalterno y sujeto restringido. Esto es modelizado por la fuerza de la abyección. La legibilidad cultural es un mecanismo de construcción, inscripción y producción de

significados en torno a las poéticas de cada sujeto, en tanto, mecanismo de producción se encuentra vinculado a un hecho de inteligibilidad mediante un conjunto de reglas que llevan a repetición. Todos los discursos afectan al sujeto, lo someten a un proceso del cual llega a constituirse como tal. El sujeto en tanto multiplicidad y singularidad, es afectado por un devenir temporal, es construido por la potencialidad, entonces, ¿cuáles son los ejes que en éste contexto, determinan la legibilidad cultural del sujeto?, ¿qué elementos comporta dicha comprensión a nivel social, cultural, semiológica y, especialmente, como estrategia de legitimación?

La dimensión acrítica de la Educación Inclusiva refuerza epistemológica, didáctica, política y semiológicamente la matriz de la defectología –pieza angular en la travestización de lo inclusivo con lo especial–, avalado por el individualismo metodológico y por un pensamiento liberal que, tal como señalaba anteriormente, es engañoso, puesto que es incapaz de comprender la multiversalidad y la pluralidad que define la naturaleza humana. El *efecto-de-sujeto* (Spivak, 2008) que esta visión articula, sirve a la producción silenciosa de la falsa inclusión, subalternizando y tergiversando la condición humana y a cada sujeto en particular. De esta forma, Bulter (2004) agrega que, el sujeto emerge como un proceso performativo, es decir, a efecto de prácticas unidas a la repetición y a la interacción con otros. Butler (1997) insiste en la potencialidad de la repetición –capacidad de alterar o modificar el orden dominante–, reconoce en ella, la potencia para crear una nueva substancia –ocultando así, el propio proceso de construcción–, coincidiendo con la configuración de una praxis de la monada, determinando el conjunto de recursos que definen la aceptación del sujeto. Metodológicamente, cabe identificar cuáles serían los elementos que hacen emerger al sujeto en la dimensión funcional y crítica de la Educación Inclusiva, a fin de determinar los efectos-de-sujeto y la reproducción de errores implícitos en la construcción de determinados destinos sociales a través de la educación. Por esta razón, la construcción del sujeto, así como, sus estrategias de legitimación, depende de la legibilidad social, cultural, política y lingüística, validas en una determinada periodización –temporalidad– y gramática –rejilla de ideas compuesta con estrategias de acceso a los objetos que ésta construye–. La inteligibilidad es aquella que nos permite reconocernos como sujetos. De ahí, que la inclusión, en tanto, enfoque educativo de transformación, apele a la deconstrucción de dichas normas de funcionamiento. La legibilidad es aquello que hace que un sujeto o grupo de sujetos, sean objeto de determinadas categorizaciones.

El discurso de la inclusión a través de la imposición epistémica y didáctica de la Educación Especial, da continuidad a la construcción de sujeto desde la sujeción, construye una visión de alteridades ficticias que ignora la capacidad subversiva de éste, puesto que, se impone el esencialismo identitario,

hace explicita su capacidad para albergar una multiplicidad de compromisos y proyectos vinculados a las diversas expresiones del esencialismo. El reconocimiento de los principales conceptos y categorías que estructuran el *discurso falsificado e hibrido de la inclusión*, tienden a desdibujar la especificidad de sus metas, reforzando estereotipos de diversa índole. Es menester reconocer que, en su mayoría, las categorías que afectan o atraviesan al sujeto en el contexto actual de la inclusión, se convierten en un error necesario, puesto que, tal como indica Mattio (2009), en su contingencia, nunca describen lo que pretenden representar, incluso hay personas que quedan fueras de ellas, convirtiéndose en estrategias de opresión en el estudio de las trayectorias escolares. Todo ello, exige la creación de un *mapa crítico* acerca de la multiplicidad de ámbitos categoriales que definen al sujeto, su capacidad y experiencia.

De acuerdo con ello, el sujeto no logra emanciparse, ni mucho menos, producir un cambio en el orden dominante en lo social y en lo educativo –preferentemente–. El sujeto validado y consagrado a través de la vagancia epistemológica de la Educación Inclusiva, es un sujeto de la subordinación y del esencialismo estratégico. Si bien, la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva intenta ofrecer una mejor visión sobre sus ámbitos de teorización y construcción del conocimiento; se propone superar las prácticas intelectuales, pedagógicas y políticas que dan continuidad al esencialismo en todas sus formas de expresión, se opone a la ontología ficticia de sujeto universal. Razón por la cual, es concebida como una teoría post-crítica. La 'inclusión' es sinónimo de deconstrucción y transformación permanente, su existencia y fertilidad depende, en gran medida, de la consolidación de un nuevo terreno: *una praxis social, política y educativa de la monadología*.

La dimensión crítica de la Educación Inclusiva apela a la formación de un sujeto estratégico, es decir, un sujeto construido *en y desde* un horizonte emancipador, reforzando la necesidad de una lucha política permanente en la creación de un nuevo orden educativo, cultural, político, ético, económico. ¿Cómo se define éste horizonte emancipador?, ¿qué implicancias tiene en la construcción de la espacialidad o de la multiplicidad de espacialidad requeridas por la inclusión?

II.3.-EDUCACIÓN INCLUSIVA E INCLUSIÓN CRÍTICA

La inclusión crítica se concibe como una categoría analítica de tipo subversiva y contra-hegemónica, puesto que, actúa como una estrategia micropolítica de tipo epistémica (Ocampo, 2016b) y analítica (Guattari y Rolnik, 2006), ante los modos opresivos que forja el comportamiento multidimensional del poder, de la acción política y del saber. La Educación Inclusiva crítica interroga las relaciones estructurales sobre las que se produce la exclusión, la opresión, la indiferencia, la segregación, etc. En otros términos, no se reduce a un análisis enunciativo sobre dichas patologías sociopolíticas, como frecuentemente la teoría critica eurocéntrica y latinoamericana lo hacen. Más bien, se ocupa de articular un conjunto de razonamientos más amplios que permitan transgredir política y epistemológicamente sus mecanismos de producción y funcionamiento. En este sentido, el desafío que enfrenta la teoría crítica, indistintamente, de su localización geopolítica es, otorgar estrategias concretas y directas para intervenir en las relaciones estructurales, puesto que, una porción significativa de la literatura especializada, documenta que el saber institucionalizado no logra ofrecer pistas de transformación de la realidad, en tanto, construcción de un no-lugar, es decir, a un espacio otro, completamente diferente –una praxis de la monada–. Así, se abre un nuevo reto a la investigación, especialmente, al intentar dilucidar los factores que contribuyen a que diversos trabajos orientados a transformar el mundo, tengan un escaso impacto en la modificación de la realidad a nivel estructural.

De esta forma, la inclusión crítica se ocupa de estudiar los patrones y operatorias de poder estructural/institucional sobre los que genealógicamente, la realidad relacional de la exclusión, fuertemente enraizada en la matriz de colonialidad del poder, del saber y del ser, actúa. Concebir el espacio de la exclusión fundado en la matriz de la colonialidad, constituye un eje analítico clave en la transformación del pensamiento que piensa la inclusión, puesto que; antes de incrementar el número de estudiantes matriculados al interior de las estructuras educativas, es menester, avanzar hacia el levantamiento de criterios epistemológicos y metodológicos que permitan comprender la naturaleza y el comportamiento multi-estructural y multidimensional de la exclusión. La exclusión, es la máxima expresión de los sistemas de codificación de la matriz de colonialidad del saber y del poder. En síntesis, la inclusión crítica cuestiona e interroga las relaciones estructurales sobre las que se produce el poder y sus modos de opresión, que condicionan la producción del saber, el ser y de la subjetividad. En otras palabras, la inclusión crítica es una estrategia micropolítica de tipo analítica y epistémica, al concebirse como una práctica de resistencia frente a los modos institucionalizados del saber, provenientes de las diversas regiones y geografías del conocimiento que confluyen en la configuración de su campo de conocimiento. Finalmente, retomando los aportes

de Walsh (2013), la inclusión crítica no es funcional al modelo epistémico, societal y político vigente.

La inclusión funcional se caracteriza por no cuestionar las incidencias de las relaciones estructurales en la configuración del espacio societal y escolar, es decir, se ajusta a los parámetros intelectuales y de poder creados por quienes tienen el poder. En términos pedagógicos institucionaliza una mirada fetichizada sobre sujetos, contextos y prácticas significadas como inclusivas, traducidas como, incorporación de colectivos excedentes o qué, por diversas razones, fueron arrastrados a los márgenes o fronteras del derecho *'en'* la educación, incluyéndolos a las mismas estructuras educativas y sociales que generan poblaciones en riesgo. La Educación Inclusiva de tipo funcional se construye bajo la producción de ficciones políticas, epistémicas y pedagógicas de todo tipo. En términos pedagógicos, se fundamenta en la imposición del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial, a partir de la configuración de sistemas de ajuste y acomodación, sin transformar la realidad relacional sobre la que articula su campo de lucha.

La tabla que se expone a continuación, sintetiza los principales componentes y aportes más relevantes que adopta el corpus discursivo[2] de la Educación Inclusiva, desde el interés por cartografiar cómo se configura la *dimensión acrítica y crítico-deliberativa* de su discurso. Es menester señalar que, estas ideas constituyen un ejercicio intelectual inicial, parcial y no acabado.

Variantes del discurso aplicados a la modernización de la educación inclusiva	**Sobre el sentido del concepto**	**Campos de confluencia en el discurso de la educación inclusiva**	**Idea que refuerza de educación inclusiva**
Discurso Acrítico	-Se basa en aquellas propuestas que no promocionan cambios y soluciones efectivas y reales para reducir la exclusión, la opresión y la desventaja social y cultural que afecta a todos los ciudadanos. -Se caracteriza por constituir una formación discursiva que no genera cambios en lo político y cultural de tema en análisis: la inclusión y las transformaciones de las fuerzas estructurales del sistema social y educativo.	-Corresponde a las formas tradicionales de referirse a la educación inclusiva. En otras palabras, sintetiza los aportes que reafirman su emparejamiento pragmático con la educación especial. -En esta dirección Tadeu da Silva (1999), identifica que parte del discurso acrítico de la educación inclusiva corresponde a teorías de adaptación, ajuste y aceptación. En términos educativos, estas nos remiten a los fundamentos pedagógicos de la inclusión (currículo, la didáctica y la	-Se refuerza una concepción positivista de la justicia social y del principio de equidad. -Se refuerza el énfasis por la discapacidad y las NEE. Se incorpora la interculturalidad reducida a la etnia. Desde los estudios de género se estudia el currículo oculto y a las identidades LGBT y no-normativas. -Sus políticas educativas y la organización del sistema educativo en general, no

[2] Coincidiendo con Parton (1994), concibo los discursos como estructuras de conocimiento y estrategias de modelización de la realidad, permitiéndonos comprender la realidad.

	-No concibe la educación inclusiva como parte central de la teoría crítica. No hay una interpelación a la realidad histórica a la cual se debe acoplar. -Las bases teóricas y metodológicas prefabricadas no logran dictaminar acerca de la inclusión, sólo la enuncian, emergiendo un nuevo dispositivo de colonización epistémico, imposibilitando la emergencia de un nuevo marco de valores para investigar la inclusión en relaciones de estructurales y de poder de mayor amplitud. -Los elementos de su discurso son neutrales pues, carecen de entrada en lo simbólico y sus sentidos logran conectarse con lo político. No se comprenden las relaciones biopolíticas implicadas.	evaluación que impone el modelo tradicional de educación especial). -Campos involucrados: enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planeamiento, eficiencia y objetivos.	examina los males sociales desde una perspectiva de interseccionalidad acerca del fracaso, la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciada. -Sus propuestas educativas se basan en la creencia que las finalidades de amplio alcance de la inclusión están dirigidas a dar respuestas a grupos vulnerables, a estudiantes que no logran aprender y a personas que expenden en la educación. -Se explícita un nuevo rostro de la educación especial. De modo que, se empareja la contribución de la educación especial y la psicopedagogía con las formas condiciones de la inclusión. -Presencia de categorías livianas y vacías para referirse a sus significados políticos.
Discurso Crítico y Deliberativo	-Tanto la modernización como la reconstrucción y reconceptualización de las bases teóricas y metodológicas de la educación inclusiva, involucran la orquestación de argumentos más amplios para politizar el tema y avanzar hacia la intervención situada y progresiva de las problemáticas estructurales que afectan a la educación. -La cristalización de un discurso crítico y deliberativo asociado a la educación inclusiva, sugiere un mecanismo de reacción contra los paradigmas imperantes, desde una empresa dirigida a examinar las luchas ideológicas, la opresión, la desventaja social, la identidad y la exclusión, etc. -El discurso crítico y deliberativo de la inclusión, se basa en un conjunto de propuestas educativas que conciben la inclusión como una lucha política. Las construcciones del discurso crítico y deliberante, no se reducen al estudio de las modas teóricas o problemas del "ahora" que afectan a la educación, sino que entiende la inclusión como un problema	-Los campos de confluencia implicados en el discurso crítico y deliberante de la educación inclusiva, adquieren un carácter dicotómico, pues se conforma a partir de los aportes de las teorías críticas y de las teorías postcríticas de la educación. -La contribución de los campos desprendidos de las teorías críticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva son: la ideología, la reproducción cultural y social, el poder, la clase social, el capitalismo, las relaciones sociales de producción, la concientización, la emancipación y liberación, el currículo oculto y la resistencia. -Mientras que la contribución de los campos desprendidos de las teorías postcríticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva están relacionados con: la identidad, la alteridad, la diferencia, la subjetividad, la significación y discurso, el saber y el poder, la representación, el género, la raza, la etnia, la sexualidad, la interculturalidad, el postestructuralismo, el feminismo, la teoría de la desviación, el post o neocolonialismo, la decostrucción de la psicología del desarrollo, el análisis del discurso francés, etc.	-Se rechazan los modos dominantes de entender y hacer educación. Se analizan sus principales categorías tal como se presentan, como debiesen ser y, aquellas que no se dicen. -Se basa en aquellas propuestas discursivas que apelan por la ampliación de los márgenes de entendimiento de la inclusión como parte de la transformación de las Ciencia Educativa en todos sus campos. Sus efectos no sólo quedan reducidos a personas que exceden de la educación o del sistema social. Más bien, avanza hacia la proposición de una nueva construcción de ciudadanía, resignificando los derechos y las prácticas de ciudadanización en un clima de encuentro y deliberación. -La diversidad y las diferencias actúan como dispositivos de destrabe inicial hacia la búsqueda y consolidación de argumentos más amplios para pensar la educación inclusiva en tiempos

	de relaciones estructurales que atañen a los campos políticos, culturales, históricos, sociales y éticos de la sociedad occidental. **Su énfasis y aporte radica en la politización de la discusión.** -Se opone a las perspectivas dominantes que consagran discursos, prácticas y construcciones cargas de poder que inciden en el desarrollo del pensamiento. -Se plantea el propósito de plantear preguntas críticas sobre el qué, el cómo y para qué de la inclusión en la sociedad occidental del siglo XXI. **El discurso crítico de la educación inclusiva promueve el cuestionamiento de la realidad y direcciona sus esfuerzos hacia la transformación radical de la educación y de la sociedad. **La educación inclusiva a través de la modernización de su discurso hace explícita una relación de pertenencia con la teoría crítica. En síntesis, la educación inclusiva es teoría crítica en cuanto a sus propósitos de mayor alcance.	-Se resignifican los marcos de entendimiento de la justicia social, de las políticas públicas, las concepciones de sujeto educativo, los campos de confluencia de la investigación, las concepciones que explican el currículo, la didáctica y la evaluación. Se reconoce presencia de **nuevas identidades educativas** opuestas al discurso tradicional elaborado por la psicología del desarrollo y la pedagogía. Asimismo, se visualizan nuevas formas de expresión ciudadana. Se asume la necesidad de construir un nuevo orden político que propenda a la creación de las bases de una nueva ciudadanía más equilibrada en sus fines y propósitos de amplio alcance.	complejos. Se entiende que ambas son construcciones históricas situadas. -Desde esta perspectiva, el discurso ha comenzado enunciado grandes críticas a las estructuras sociales. **Sus limitaciones quedan reducidas a la concreción de herramientas para reformular lo pragmático de la inclusión desde una perspectiva pedagógica.** El desafío es consolidar un nuevo campo de interpretación para avanzar en la construcción de una pedagogía de la inclusión capaz de integrar en un mismo espacio de aprendizaje a todos los estudiantes.

Tabla 3: Cartografías discursivas de tipo acríticas y crítico-deliberativas implicadas en la formación de la Educación Inclusiva. *Fuente: Ocampo, 2016b.*

La tabla que se presenta a continuación, sintetiza los principales centros analíticos sobre los cuales articula su tarea intelectual la 'teoría acrítica' y la 'teoría crítica' de la Educación Inclusiva.

Teoría acrítica de la Educación Inclusiva	Teoría crítica de la Educación Inclusiva
-Articula su trabajo a partir de un sistema de estructuración funcional. -Opera desde a reproducción. -Se basa en mecanismos de ajuste y acomodación a lo ya existente. -Se reduce a un espacio de abyección, articulado sobre valores acríticos, que imponen la figura de las NEE y la discapacidad. -Énfasis en el sujeto universal. -La inclusión es un proceso técnico, de minorización y absorción.	-Analiza las relaciones estructurales de funcionamiento de la sociedad, concebidas, como fuerzas performativas del modelamiento de la realidad y estructura escolar. -Moviliza nuevas racionalidades para pensar el aprendizaje, la singularidad, la enseñanza, los procesos educativos, etc. -Enfatiza en la comprensión del funcionamiento de los formatos del poder, a fin, de intervenirlos y erradicarlos. -Se interesa por crear un nuevo orden ético, pedagógico, social, político, cultural y económico. -Su centro de actividad pedagógica surge de la multiplicidad de diferencias y del diseño curricular universo mosaico.

Tabla 4: Principales características de la 'teoría acrítica' y la 'teoría crítica' de la Educación Inclusiva. *Fuente: Ocampo, 2018a.*

El cuadro que se expone a continuación, tiene como propósito sintetizar las características principales de la inclusión crítica y funcional.

Educación Inclusiva Crítica	Educación Inclusiva Funcional
-Construye su campo de problematización a partir de la interrogación profunda de las relaciones estructurales que crean y garantizan el funcionamiento del poder, la opresión, la exclusión, etc. -Promueve la formación política de los educadores para interpretar dichas relaciones estructurales y especialmente, los procesos a través de los cuales, determinados colectivos de estudiantes son excluidos a través del derecho en la educación. Puntualiza sobre sus mecanismos de arrastre, así como, en las operatorias articuladas por las estructuras educativas para dar cabida a los fenómenos de inclusión opresión, disciplinamiento y exclusión. -Contribuye al descubrimiento de los saberes críticos que permiten intervenir en la producción multidimensional y multiestructural de la exclusión. -Concibe la inclusión como un dispositivo de transformación, actualización, innovación y resignificación de todos los campos de las Ciencias de la Educación, de la vida ciudadana y política. Se concibe en términos de un proyecto político. -Concibe la inclusión como una estrategia micropolítica de tipo analítica y epistémica, puesto que, actúa como una estrategia de resistencia ante los saberes institucionalizados que piensan la inclusión desde una perspectiva fetichizada y reduccionista. Analiza las intersecciones de opresión y transmigración de saberes procedentes de diversas regiones del conocimiento que participan de la formación de su campo de investigación. -Comprender que el campo de lucha de la inclusión expresa un objetivo de amplio alcance, es decir, reformar la sociedad, más que promover sistemas de ajuste y acomodación estructural, los cuales, refuerzan la proliferación de diversos tipos y estilos de fascismos societales. -Interroga la producción de marcos de valores intempestivos y desfasados temporalmente, como por ejemplo: la igualdad y las diferencias, ambas categorías analíticas de tipo modernistas, que no han logrado resignificar sus unidades de análisis, según las tensiones actuales del escenario educativo. -Entiende la diversidad y las diferencias como categorías contra-hegemónicas, es decir, fuerzas que re-definen las fuerzas estructurales del quehacer político, educacional, cultural y ciudadano. -La Educación Inclusiva crítica es una categoría analítica de subversión sobre las dinámicas multidimensionales del poder. -Se propone ir más allá del reconocimiento del Otro concebido en términos de sujeto(s) carentes de reciprocidad, esta idea propone la necesidad de superar	-Se alinea con la naturaleza del modelo neoliberal dan continuidad a sus efectos en la Educación. Ejemplo de ello, es la extraña relación entre calidad educativa e inclusión. -En esta visión, la inclusión, no se problematiza en torno a las fuerzas productoras de las principales patologías sociales. Si bien es cierto, su universo analítico visibiliza dichas tensiones, no es capaz de posicionar el análisis a nivel de relaciones estructurales. -Su universo simbólico se articula en torno a la producción de ficciones políticas e ideológicas, explicaciones fetichizadas y reduccionismos. -Se sobre-representa la diversidad y las diferencias en aquellos sujetos significados política e ideológicamente, como abyectos sociales, imponiendo de esta forma, una conjunto amplio de valores hegemónicos para pensar la diversidad y las diferencias, desde el disciplinamieno de la subjetividad, especialmente, omitiendo el potencial de subversión y redefinición política que estas guardan. En otras palabras, en la inclusión funcional, la diversidad y las diferencias no constituyen una propiedad intrínseca de la experiencia humana. -En términos ciudadanos y políticos, se expresa mediante la imposición de un conjunto amplio y diverso de sistemas de ajustes y acomodación, que operan sobre las mismas estructuras constituidas genealógicamente por la exclusión. De acuerdo con esto, las estructuras societales y educativas mediadas a través de sistemas de ajustes y acomodación, no impactan en la transformación del mundo, esto es, son incapaces de problematizarse e interrogar las estructuras que producen poblaciones excedentes. -La inclusión funcional opera como un mecanismos que avala y da continuidad a los efectos opresivos del saber, provenientes de la matriz de colonialidad del saber, bajo la cual, sirve como eje de reproducción a los planteamientos del modelo neoliberal. -Operativamente, se basa en un mismo de incorporación de los clásicos colectivos educativos y ciudadanos en situación de riesgo, a las mismas estructuras societales, ciudadanos y pedagógicas que generan diversos tipos de exclusiones a través del derecho en la educación. -Promueve una pasividad intelectual y epistémica orientada a la aceptación y al reconocimiento de los excluidos, sin ofrecer innovaciones oportunas para edificar una arquitectura otra, es decir, heterotópica. Las intervenciones en la realidad, operan y se cristalizan sobre los mismos espacios de mutilación. De ahí que, la inclusión crítica reafirme que, los cambios que requiere la inclusión sólo podrán ser materializados en un no-lugar, es decir, en un tercer espacio, completamente nuevo y diferente. -La inclusión funcional es parte de los intereses

visión restringida de la alteridad, producto de los marcos institucionalizados por la teoría crítica, demostrando la necesidad de construir la ética de la inclusión, es decir, qué tipo de perspectivas comprensivas se esconden/silencian tras la lógica de la inclusión, en términos éticos. -Propone diversos ejes de análisis para superar el provincialismo que reduce y fetichiza el campo de lucha y actuación de la inclusión en el espectro de la Educación Especial. -La Educación Inclusiva crítica reconoce que su naturaleza epistémica es de tipo heterotópica, micropolítica y postdisciplinaria. Sobre este último en particular, la inclusión expresa su identidad, puesto que, requiere de un saber nuevo, otro, configurado a partir de los aportes más relevantes y significativos de cada una de las regiones del conocimiento que confluyen sobre su campo de investigación. De alguna manera u otra, su conocimiento epistemológico reafirma lo heterotópico e impone un carácter de anarquismo en la fabricación de su saber. -La inclusión crítica no sólo se emplea como una categoría analítica para denunciar las opresiones multidimensionales que el poder va cristalizando silenciosamente en las estructuras educativas, sino que más bien, actúa como un lente que observa las diversas transformaciones que el campo educativo puede experimentar a través de sus planteamientos más subversivos. -Interroga críticamente la legitimidad y la institucionalización de sus marcos de valores, atendiendo especialmente, a las cargas semánticas sobre las que se articulan la igualdad, la equidad y la justicia social, todas ellas, con un claro énfasis de tipo modernista, en la configuración del discurso actual de la inclusión. -La inclusión crítica concibe la práctica de la misma como un campo de acción política, invitando a la construcción de modos otros del poder, del saber y del ser. -Comprende que la formación del espacio de la exclusión se articula genealógicamente y prolifera de una matriz de colonialidad del poder y del saber, constituyéndose de esta forma, en la máxima expresión social y política del colonialismo. -Comprende las categorías de diversidad y diferencias como elementos desestabilizadores, oposicionales y contra-hegemónicos del discurso pedagógico, político y ciudadano. Invita de esta forma la disponer de nuevos formatos, gramáticas y espacios para dialogar con las diferencias, dentro de una realidad relacional otra y heterotópica. -La inclusión crítica se acopla al campo de lucha intelectual de la descolonización (especialmente de tipo epistémica), como parte de una estrategia de comprensión del espacio y gramática funcional y multidimensional de la exclusión (principal enigma a resolver). -Indaga en los modos opresivos del saber y en sus intersecciones epistemológicas entre diversas regiones y	dominantes y de sus instituciones, puesto que, no interroga acerca de las dinámicas de producción y funcionamiento del poder en las prácticas epistémicas, sociales, políticas. Éticas y pedagógicas. -Las categorías de diversidad y diferencias operan como categorías neutrales, de reconocimiento limitado. Éstas, operan como parte fundamental de su construcción discursiva. -La inclusión funcional no reconoce la necesidad de construir una epistemología propia de la inclusión, capaz de redefinir el campo pragmático, didáctico, político, pedagógico y ético de la misma. De acuerdo con esto, su campo analítico desconoce, subalterniza y omite la comprensión de los patrones institucionales y estructurales del poder, permitiendo de esta forma, instaurar un discurso y un universo simbólico más justo socialmente, al tiempo que, sirva a la repercusión del círculo epistémico y a los intereses de los colectivos dominantes. -Didácticamente, se articula en torno al individualismo metodológico, lo cual, impone la las lógicas y artificios del déficit y de los mecanismos de acomodación estructural. -En términos epistemológicos, desconoce cómo se construye el conocimiento, especialmente, no dice cómo resolver los efectos de la exclusión, sólo la enuncia, pero el conocimiento institucionalizado es incapaz de otorgar nuevas comprensiones acerca de su funcionamiento. En este sentido, se reafirma la matriz de colonialidad del poder, del saber y del ser, como genealogía de la exclusión y base constitutiva de su realidad relacional, puesto que, no desafía e interroga las estructuras permanentes sobre las cuáles se asientan los patrones de producción y funcionamiento de la desigualdad y la exclusión, como patología sociales crónicas, máximas representantes del colonialismo del poder, del ser y del saber. Este ámbito de análisis queda marginado y omitido en gran parte, por no radicalizar la discusión en la totalidad de programas de formación inicial y continua de los educadores. -En términos epistemológicos, opera mediante la cristalización de un saber híbrido y ambiguo, que recurre a la reproducción mediante estrategias de travestismo conceptual de saberes y prácticas institucionalizadas y heredadas. Se omite de este modo, una comprensión más amplia acerca de cómo se forman determinados conceptos, bajo qué tipo de estrategias se transmigran y cambian a lo largo de sus trayectorias epistemológicas. -Reproduce e instala un marco de valores modernistas, acrítico y crono-sistemático para interpretar los procesos pedagógicos y del aprendizaje. -En relación a su construcción discursiva, está devela un saber enunciativo, es decir, un conjunto de decires que progresivamente reafirman una serie de contradicciones, al tiempo que, no otorgan estrategias para intervenir directamente en la realidad. En este punto, podría considerarse una intersección por mutilación del saber con la teoría crítica eurocéntrica y latinoamericana.

geografías de su campo de constitución. -Observa la necesidad de construir una política epistémica que permita teorizar su campo pedagógico y social desde argumentos más amplios y desde otros modos de organización intelectual. -La naturaleza de la inclusión crítica al politizar su discusión, se dirige a evidenciar e interrogar los modos sutiles de interiorización que de su práctica puedan resultar. -La inclusión crítica se reconoce a sí misma, como una línea de fuga que promueve la desestabilización y el desprendimiento del pensamiento pedagógico dominante, proporcionando elementos para fabricar y organizar un nuevo campo de pensamiento educativo, más coherentes con sus tensiones actuales y futuras. -Releva el potencial de las epistemologías subalternas, críticas y decoloniales como parte de la construcción de un proyecto intelectual más amplio y radical. -Cuestiona los radicalismos neutralizadores de su actividad intelectual, así como, sus diversos dispositivos de fetichización del mismo. -Evidencia elementos claves que permiten comprender la inclusión como una performance y un discurso performativo. Asimismo, reconoce que, su campo de interpretación expresa un conjunto de puntos de inestabilidad. -Interpela críticamente los patrones de poder enraizados en la retórica y política de la exclusión como principal enigma a resolver. -La inclusión crítica es crítica, en la medida que, su base de reflexividad impacte en la en las estructuras de poder. De lo contrario, contribuye al círculo de reproducción de las dinámicas de desigualdad y opresión. -La inclusión crítica cristaliza la definición de su naturaleza mediante la creación de un proyecto político, epistémico, ético y ciudadano de tipo oposicional y contra-hegemónico. De esta forma, se orienta a la construcción de una práctica sociopolítica que redefina y emancipe la estructuración colonial del espacio sociopolítico y pedagógico que gravita en torno al campo de lucha de la inclusión, con el fin de desarticular los conceptos legados y las formaciones dominantes y heredadas, como parte de un dispositivo de desestabilización de las prácticas epistemológicas y educativas existentes. -Interroga críticamente las intersecciones entre democracia e inclusión, reconociendo que ésta, si bien, es fundamental, pues, es en ella, donde se materializa toda la acción política de la inclusión, actualmente, devela la producción de una serie de ficciones políticas que reinstalan una de las principales colonizaciones de occidente, al proporcionar débilmente, nuevas edificaciones para pensar la redistribución y ejercicio de los derechos. -Promueve la búsqueda y creación de nuevos modos, formatos y gramáticas de producción del conocimiento,	-La inclusión funcional es heredera de una serie de concepciones legadas por diversos campos disciplinares, entre ellos, la Sociología y la Educación Especial. En este sentido, demuestra según Sousa (2006), una teoría y una práctica "ciega", puesto que, las modalidades teóricas dominantes e institucionalizadas, contribuyen a la articulación de nuevos sistemas de clase, jerarquización y clasificación de sujetos. Se refuerza con ello, la genética neoliberal de la intelectualidad que piensa la Educación Inclusiva. -Su precariedad intelectual y epistémica, deviene en la institucionalización de un conjunto de razonamientos de tipo metonímicos, es decir, que forman su campo de interpretación a partir de partes o regiones homogéneas del saber, desvalorizando lo que queda fuera de ellas y con ello, da paso a una razón de tipo indolente, caracterizada por otorgar una visión restringida del escenario educativo y ciudadano, particularmente. -La Educación Inclusiva funcional se piensa, construye y fundamenta desde la subalternidad, la desigualdad, la exclusión y la opresión, no desde la igualdad. De esta forma, instala una serie de universalismos ficticios que operativamente no logran resolver el derecho a la diferencia y a la redistribución. -Concibe al sujeto pedagógico y social de la "inclusión" como un sujeto de las afueras, de los márgenes, de la carencia, es decir, ausente de reciprocidad. Esta situación ha derivado en pensar en lo deseable para todos, fetichizando su campo de lucha. -En cuanto a sus condiciones de producción y funcionamiento, la inclusión funcional, no reflexiona en torno a los temas que van quedando silenciados en la historia intelectual de la misma. Más bien, contribuye al mantenimiento del orden de reproducción del círculo epistemológico, omitiendo la comprensión sobre los elementos que definen su acción política. -Tanto las políticas de producción del conocimiento como las políticas públicas, refuerzan la producción de políticas hegemónicas y de identidades absolutas. -Esta visión de la inclusión, se articula en torno a un conocimiento por regulación, es decir, por ignorancia, derivando en un desorden sobre sus mecanismos de comprensión epistémicas y pragmáticas, inscritas en una matriz de violencia colonial. -Se impone la provincialización de sus organizadores intelectuales de tipo restringidos en los legados, conocimientos y aportes de la Educación Especial, en su dimensión pedagógica. De esta forma, el discurso apela al rescate de la diversidad, al tiempo que, pragmáticamente, se traduce en dispositivos de esencialización que contribuyen a la configuración de diversos tipos de prácticas pedagógicas, a partir los mapas abstractos del desarrollo, esto es, explicaciones de privilegian a determinaos estudiantes, al tiempo que, excluyen silenciosamente a otros.

invitando a articular un saber desde los desprendimientos de los desprendimientos, así como, de las alternativas de las alternativas epistémicas. En otras palabras, reafirma la necesidad de pensar más ampliamente un nuevo campo de comprensión sobre sus modos de producción del mismo. -La inclusión crítica surge del conocimiento por emancipación, evidenciando cómo los patrones disímiles del poder y del saber, imponen el reconocimiento del Otro y sus espacios de legitimación (contra-hegemónica), como un igual, imponiendo nuevas formas de objetivización y representación sociopolítica. -La máxima expresión del colonialismo es la exclusión, esto, en parte, porque su naturaleza multidimensional se estructura sobre una matriz colonial de control/dominación, donde el colonialismo se expresa e institucionaliza como una forma de orden. -La inclusión crítica se fundamenta en la construcción/configuración de un aparato intelectual de tipo oposicional y contra-hegemónico, al tiempo que, proporciona un análisis del poder desde los márgenes y a través de los dispositivos de exclusión articulados a través del derecho en la educación. -Reconoce que todos los ciudadanos y sujetos educativos experimentan situaciones diferenciales, traducidas como sistemas de discriminación múltiples, las que afectan y condicionan sus trayectorias educativas y procesos de biografización. -La inclusión crítica concibe su campo de lucha como un dispositivo de transformación, ruptura y movimiento de todos los campos de pedagogía y la ciudadanía, coincidiendo de esta forma, con la necesidad de sentar las bases de un nuevo pensamiento educativo.	

Tabla 5: Principales manifestaciones, características y ejes diferenciales entre Inclusión Crítica e Inclusión Funcional. *Fuente: Ocampo, 2017b.*

Una praxis didáctica centrada en la monada, asume que las categorías de 'diversidad' y 'diferencia' son categorías contingentes y de alto sentido político. Su orientación apela a la movilización de nuevas racionalidades para comprender la inclusión, la escolarización, la enseñanza y la vida de la escuela, enfrentando el imperativo ético de asegurar condiciones para que el género, la interculturalidad, lo decolonial, la justicia, la equidad, la inclusión, etc., logren ingresar al centro de la actividad pedagógica. Una Educación Inclusiva 'real' se caracteriza por: a) apelar a la transformación del sistema educativo en su conjunto –atendiendo a la modelización de las relaciones estructurales que inciden en ella–, b) atiende y comprende la multiplicidad de diferencias desde el paradigma de la potenciación, c) estructura el proceso educativo desde la naturaleza humana, d) promueve la sensibilización a nuevos objetos y contenidos intelectuales, e) deconstruye paradigmas dominantes que conducen en su mayoría a la universalización en bloque. Una inclusión real requiere de tres condiciones básicas, tales como: a) creación de un tercer espacio educativo,

b) transformación de los saberes educativos y metodologías de investigación y c) intervención metodológica en los formatos del poder.

II.4.-LA INCLUSIÓN COMO ESTRATEGIA

Concebir la inclusión como *'estrategia'* nos ubica en los planteamientos de Derrida (1995), específicamente, en lo referido al proceso de deconstrucción. Su interés consiste en abrir nuevas rutas y caminos para el pensamiento, identificando hacia dónde nos conduce el camino de la inclusión; más allá, de sus propósitos reduccionistas consagrados en las políticas educativas y en sus agendas de investigación, mediante los cuales, se impone un mecanismo de extraña asimilación y convivencia de lo minoritario a lo mayoritario, sin con ello, resolver los ejes de producción de los principales objetivos que organizan el campo de lucha de este enfoque. En tal caso, las políticas educativas y la investigación en general, han reforzado un análisis sobre Educación Inclusiva, en tanto, problema técnico, es decir, de absorción de grupos minoritarios a las mismas estructuras educativas articuladas por diversas expresiones del poder.

En este sentido, la *inclusión como estrategia*, se propone desmantelar dichas problemáticas, avanza en la construcción de nuevos horizontes epistemológicos, metodológicos, políticos y educativos. Se reconoce que ninguna de estas cuatro dimensiones, expresa un grado de formalización coherente, profunda y sistemática con el sentido y la naturaleza epistemológica del enfoque en análisis –post-disciplinar–. Es menester señalar que, la 'inclusión' como tal, alude al campo de conocimiento, mientras que, la Educación Inclusiva corresponde a la circunscripción intelectual y los Estudios sobre Educación Inclusiva a la formalización académica. Por tanto, la inclusión como estrategia, es concebida en este trabajo en términos derridanianos, en tanto, sistema de deconstrucción; articulando una serie de procedimientos que ofrecen la posibilidad de dislocar y des-sedimentar los soportes y los fracasos cognitivos a través de los cuales se ha justificado su tarea intelectual. Razón por la cual, es menester aclarar la naturaleza, el sentido y el alcance teórico de ésta, con el objeto de desarraigar la precariedad y travestización de fundamentos intelectuales.

Uno de los propósitos de la inclusión como estrategia consiste en develar el conjunto de intereses que residen detrás de la ausencia teórica de éste enfoque. En términos epistemológicos intenta pensar lo no pensado, es decir, construir aquello que no existe, razón por la cual, ésta epistemología es una expresión de la exterioridad, es decir, de la producción de lo nuevo. Se interesa por reconocer los errores que hasta ahora se han cristalizado, a fin de evitar hacer crecer un problema teórico-metodológico. La inclusión se interesa por la

producción de nuevos saberes –ámbito analítico central del campo auténtico, que es, donde se ubica este escrito–, por el trabajo en los intersticios de las disciplinas, por la creación y proliferación de nuevos métodos de investigación. Es menester recordar que epistemológicamente, la inclusión surge a través de saberes diaspóricos (Ocampo, 2016b, 2017a, 2018b) y conceptos viajeros (Bal, 2002). Los primeros aluden a una dispersión de conocimientos y saberes repartidos por diversos campos del conocimiento, los cuales se desplazan de un campo a otro –evolucionando y adoptando diversos énfasis epistémicos y metodológicos que determinan su significado–, operan a partir de un desorden y entrecruzamiento de diversos métodos, objetos, teorías, etc. Al ser un saber del presente, su naturaleza se ubica en los límites de cada una de las disciplinas que crean y garantizan su conocimiento, razón por la cual, no está fija al dictamen del pasado, ni en los límites establecidos de cada disciplina. La dimensión post-disciplinar trabaja *en y a través* de las disciplinas, no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica particular.

De acuerdo con Derrida (1995), el saber epistemológico y metodológico de la inclusión, opera en y a través de los límites de las disciplinas, puesto que en ellos desarrolla la capacidad de establecer una nueva forma de pensamiento sobre sí misma y sobre cada uno de los ámbitos contingentes de la Ciencia Educativa. Se opone así, a la supremacía del *conocimiento falsificado* que hasta que el día de hoy, se emplea para organizar los programas de formación de los educadores –a nivel de pre y post-graduación–, los tópicos analíticos que configuran las agendas de investigación –ya sea en su dimensión crítica o funcional–etc. Metodológicamente, cabe diferenciar el propósito de la *'interioridad'* y de *'exterioridad'* epistémica, así como, la construcción del *'afuera'*. La interioridad epistémica es reflejo del círculo de reproducción, trabaja en los marcos disciplinarios heredados, se caracteriza por la fijeza, mientras que, la exterioridad, emerge desde el movimiento, el encuentro, el pensamiento de la relación, en la convergencia y en el entrecruzamiento, recoge lo mejor de cada marco disciplinario confluyente, crea nuevas herramientas teóricas y metodológicas.

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva no debe reducirse al mero tránsito lineal de lo interior a lo exterior, más bien, opera dialécticamente a través de ellas. El pensamiento del afuera de las disciplinas –que menciono en "Políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?"–, es propio de ésta epistemología, se definirá según Derrida (1995) a través de los márgenes de la clausura, que es un sí misma, una estrategia. Sobre este particular, cabe mencionar que,

> […] no hay transgresión si se entiende por eso la instalación pura y simple en un más allá de la metafísica, en un punto que sería también, no lo olvidemos, y, en primer lugar, un punto del lenguaje o de escritura… Por el trabajo que se hace de una y otra parte del límite, el campo interior se modifica y se produce una transgresión que, por consiguiente, no está en ninguna parte presente como un hecho consumado (Derrida, 1995, p.19).

La inclusión al día de hoy opera a través de una *estratagema*, es decir, de un engaño artificioso, el que se torna relevante al momento de identificar las contradicciones de su conocimiento. De allí que, *'estratagema'* y *'estrategia'* se conviertan en recursos claves para la interrogar lo contraproducente del orden de producción de este campo –emergente–. La construcción del pensamiento en los límites y en lo marginal, hace que de ellos emerja la creación de nuevas perspectivas teóricas. La inclusión como estrategia, entonces, es concebida como una herramienta que propende a una revolución crítica contra los razonamientos esencialistas –ontológicos, estratégicos (Spivak, 1985) y liberales (Ocampo, 2018b)– que cristalizan su campo de producción falsificado. La inclusión como estrategia es garante de deconstrucción –de lo ficticio– y a la vez de construcción de lo inexistente –propio de este campo–, es un espacio, un saber y una metodología que surge desde un cierto interior y exterior, otorgándole un nuevo sentido a la estructuración de sus conceptos, mecanismos de análisis, contenidos, perspectivas teóricas y metodológicas, etc. El intersticio que configura el vínculo entre lo interior y lo exterior, jamás expresa un carácter neutral, más bien, siempre es contingente. Cabe preguntarse, ¿cuáles serán las estrategias y/o procedimientos operación de la inclusión como estrategia de construcción y transformación del conocimiento?

Si bien es cierto, la *'inclusión como estrategia'* alude en términos derridanianos a la deconstrucción. No obstante, si en reiterados textos he afirmado que, la inclusión es un campo pre-construido, específicamente, sin desarrollo teórico, es oportuno, entonces, asumir la estrategia de deconstrucción. Responder a esta tensión, no sólo otorga una única respuesta, sino más bien, se asoman una diversidad de posturas. De acuerdo a la contingencia del campo intelectual de la inclusión y a la dimensión post-disciplinar de ésta, la deconstrucción, se emplea como un sistema de despeje epistemológico, próximo a la estrategia de traducción científica –recurso clave en la producción de los nuevos saberes–. La deconstrucción en esta comprensión epistemológica no expresa un carácter negativo, más bien, actúa sobre la multiplicidad de influencias y perspectivas teóricas y metodológicas que se cruzan, superponen y constelan en el ensamblaje de este enfoque, las que en sí mismas, son recursos de aperturación de lo nuevo –exigibilidad establecida por su naturaleza post-disciplinar–. Por otra parte, es concebida

como un proceso de desarticulación de sus fuerzas entrópicas organizativas. La epistemología de la Educación Inclusiva no se concibe como un sistema de destrucción o aniquilación de los marcos disciplinarios heredados, sino más bien, su propósito consiste en comprender cómo han sido configurados determinados sistemas de razonamientos para concebir hasta este momento la inclusión. Coexiste de esta manera, la necesidad comprender los conjuntos construidos y sus intereses, así como, la necesidad de des-sedimentar dichas configuraciones y confabulaciones epistémicas que emergen del logos. Desde la posición derrridaniana, el interés de la construcción se cristaliza en la multiplicidad y en el acontecer, preferentemente.

Un aspecto interesante que recurrentemente se marca en la comprensión del sentido y naturaleza de la inclusión –específicamente a través de las propuestas más críticas– intentan dilucidar el significado y alcance del mismo, por una vía negativa, es decir, estableciendo lo que realmente no es; esto es, su filiación con la Educación Especial, al tiempo que, tampoco los investigadores han sido capaces de comprender y dilucidar lo que realmente es. Por tanto, la inferencia del sentido auténtico de ésta, ha devenido por la emergencia de una vía negativa sobre su significado. La vía negativa establecida a través de la Educación Especial, constituye el puntapié inicial para determinar lo qué no es realmente la Educación Inclusiva, lo mismo puede aplicarse a la determinación de los argumentos que modelan sus fundamentos, sus contenidos intelectuales, sus marcos de valores, tópicos metodológicos, etc. La inclusión como estrategia se emplea como un mecanismo de transformación de su propio texto. ¿De qué depende el contenido estratégico de la inclusión como estrategia? Si bien es cierto, la inclusión, epistemológicamente articula los nuevos saberes *'en' y 'a través'* de las disciplinas, opera en cierta media por fuera de ellas, por esta razón, no circunscribe a ninguna práctica teórica y metodológica particular, así como, saberes y códigos previamente determinados por ningún marco disciplinario.

El valor estratégico de la construcción y/o comprensión epistemológica de la inclusión reside en el rechazo al interés radical por la destrucción de los marcos disciplinarios heredados. Si bien, ésta no trabaja en su interior, acude a ellos, pues reconoce que es un campo modelizado y construido por aportes de diversa naturaleza, extrayendo de cada uno de ellos lo mejor, para luego someterlos a traducción, es decir, a un mecanismo de producción de su nueva matriz teórica. El pensamiento epistemológico de la inclusión, en términos teóricos, así como, en su dimensión genealógica, proviene desde afuera, de las disciplinas y de la académica. Surge por fuera de la academia y de las prácticas tradicionales de investigación, su carácter emergente y contingente, queda definido por la intencionalidad del mismo y, por haber proliferado en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile,

institución independiente que articula su tarea investigadora y política por fuera de la académica tradicional, desde una perspectiva inter y post-disciplinaria, de carácter teórica y analítico-metodológica crítica. En términos de Derrida (1989) esta acción, genera un choque violento con lo institucionalizado –vagancia epistemológica–, conduciendo a la producción de un nuevo terreno. Las fuerzas intelectuales articuladas en nuestra institución ubican su interés en cambiar el terreno, promoviendo acciones por fuera del sistema. ¿Por qué se privilegia está posición?, esencialmente, interesa superar las ideas vacías que en la actualidad se emplean para justificar la tarea de la inclusión, basada en efectos que no logran cambiar el terreno – políticas de falsa deconstrucción–.

Las dificultades para cambiar el terreno se caracterizan por *"repetir lo implícito de los conceptos fundadores y la problemática original"* (Derrida, 1995, p.18). Si aplicamos esto al escenario actual, fuertemente caracterizado por un efecto de hibridez, falsificación y mixtura, es plausible observar que, no hay ningún cambio sustancial en la estructura teórica de la inclusión, más bien, contribuye a la repetición de los conceptos fundantes de la falsa política de inclusión, amparada en la imposición del legado epistémico y didáctico de la Educación Especial, consolidando de esta forma, una visión errónea sobre sí misma. La Educación Inclusiva, según esto, es un escenario cuya contingencia ha sido incapaz de cambiar su terreno real y teórico, ámbito que puede ser explicado por el conjunto de errores que experimentan los investigadores al aproximarse a su objeto y la vaguedad de sus sistemas intelectuales. ¿De qué depende cambiar el terreno?, considero en parte, la posibilidad de movilizar nuevas racionalidades, metodológicamente, sugiere la utilización equilibrada de ambas concepciones antes descritas, cuya esencia gravita entre la remoción y la dislocación[3]. La propuesta que se destaca en este trabajo, consiste en des-sedimentar las viejas estructuras que configuran su régimen intelectual. En superación de estas contradicciones, abordar *"los conceptos críticos con un discurso prudente y minucioso, marcar las condiciones, el medio y los límites de su eficacia"* (Derrida, 1995, p.20).

El trabajo con conceptos es otro ámbito que expresa un estatus de invisibilidad y vagancia epistémica y metodológica al interior del campo intelectual de la Educación Inclusiva. Tomando como referencia a Bal (2002), los conceptos son herramientas que facilitan el entendimiento y favorecen la emergencia de opciones interpretativas. Un concepto mal utilizado o bien, fuera de su contexto real, pierde fuerza operativa, contribuyendo según Derrida (1995) a la repetición de su dimensión implícita. Los conceptos siempre son

[3] Véase conferencia impartida por invitación en el IV Congreso de Educación de Los Ríos, celebrado por la Facultad de Ciencias de la Educación, Sede Valdivia, Chile, el día jueves 19 de octubre de 2017.

necesarios, nos remiten a la herencia de la que forman parte, a juicio de este autor, es necesario determinar sus fisuras para develar los puntos de restricción o transformación. En tal caso, es menester interrogar si, los conceptos que se consideran claves en la estructuración genealógica de la inclusión y que al día de hoy, configuran las principales agendas de investigación, presentan un estatus metodológico. Al respecto, Bal (2002) aporta que los conceptos expresan la capacidad de someter a escrutinio a determinados objetos. Éstas y otras ideas serán abordadas en páginas posteriores. La fuerza transformacional de este campo encuentra su capacidad de ruptura mediante la disposición estratégica según Derrida (1989), que desde la interioridad de su campo, tenga la capacidad de oponerse a sus sistemas de razonamientos engañosos, provocando la dislocación.

De acuerdo con ello, es posible afirmar que, debido a la ausencia de una estructura teórica específica en materia de Educación Inclusiva, la formulación de conceptos, contenidos intelectuales, entrecruzamientos metodológicos y otros sistemas analíticos, empleados con cierta rapidez, vagancia y desconocimiento, remiten a la opción pedagógica –ya que sus legados y memorias proceden de campos externos a la Ciencia Educativa– anterior de este enfoque, esto es, la Educación Especial, manteniendo su estructura de intereses, saberes y conceptos, con débiles evoluciones retóricas y casi, sin ningún avance metodológico. Situación por la cual, el campo anterior ha seguido prolongando los lenguajes e intereses más amplios y disimiles de la inclusión, han sido travestizados por la fuerza analítica antes mencionada, reproduciendo el campo anterior, privando de este modo, la intervención macro-educativa, orientada a la transformación de todos los campos de la Ciencia Educativa, a fin de favorecer a la multiplicidad de diferencias presentes en el espacio educativo, deslindando los interés que se emplean a través de la inclusión el esencialismo estratégico. Sin duda, estas ideas, reafirman una vez más la inexistencia de la construcción teórica de la inclusión, así como, la extensión de un terreno falsificado sobre sí misma.

¿Por qué no cambia el terreno de la Educación Inclusiva?, tal como he comentado anteriormente, los esfuerzos por pensar de maneras otras este campo de producción, no constituyen un esfuerzo realmente significativo, más bien –sus corrientes críticas y funcionales–, tienden a revisitar, revivir y retomar discusiones clásicas y permanentes abordadas por diversos campos de confluencias de la inclusión, tales como, la Filosofía, el Feminismo, los Estudios Post-coloniales, entre otros; las que en sí mismas, no son discusiones propias del campo, más bien, son localizadas como parte de sus objetivos de lucha, producto de coincidir en focalizaciones temáticas, tales como, la lucha por la justicia social y educativa, por la consolidación de nuevos escenarios democráticos, la búsqueda de proyectos políticos que favorezcan la

multiplicidad de diferencias, los debates sobre el universalismo, la ampliación de derechos básicos, la cuestión de la subalternidad, la diversidad de manifestaciones del esencialismo, etc. Se repite el contenido implícito de sus discusiones, las cuales van convergiendo en un orden de producción basado en la dispersión –diáspora y espacio de diáspora–. De esta manera, se retoman temas contingentes ya abordados, sin develar cuáles son las temáticas propias de esta matriz reflexiva. La Educación Inclusiva es un terreno que no ha sido diversificado en sus temáticas, de acuerdo a su pertinencia intelectual, lo que es reflejo de la precaria circunscripción intelectual y fuerza teórico-metodológica, demostrando de esta forma, el carácter fijo de su terreno temático. ¿De qué depende la fuerza de sujeción y dependencia de cada una de estas temáticas?

III.-EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN SABER DEL PRESENTE

III.1.-A MODO DE CONTEXTUALIZACIÓN

La epistemología de la Educación Inclusiva desde su surgimiento (Ocampo, 2017a) ha sido tematizada y problematizada en referencia a un espacio relacional de múltiples objetos, problemas, métodos, objetivos y teorías que, mayoritariamente, estudian y se interesan por la comprensión del devenir humano y sus problemáticas –en sí mismas, patologías sociales crónicas de la humanidad–, enmarcadas sobre un eje crítico-transformativo del pensamiento. Temática invisibilizada por los investigadores y sus agendas, un tema no discutido con la debida pertinencia en las propuestas, políticas y programas de formación del profesorado a nivel de pre y post-graduación en el mundo, producto de un amplio espectro de equívocos de interpretación y aproximación a su objeto, mediados por una extraña política intelectual. El conocimiento de la Educación Inclusiva expresa una naturaleza diaspórica, reticular, micropolítica –analítica y epistémica–, post-disciplinar; es sinónimo de transformación –construye su cuerpo de saberes y actúa por fuera del modelo dominante–, deconstrucción y creación de otros mundos. Es una expresión post-crítica y de la monada.

Emerge desde un pensamiento temporal, que va definiendo sus lugares –topografía y topología epistémica– de configuración –fases de periodización y gramáticas– y producción de sentido –dimensión hermenéutica–, a través de patrones de movimiento y desplazamiento –surgidos en un espacio de tipo diaspórico y rizomático, es decir, un campo de conocimiento con múltiples entradas –compuesto por principios metodológicos tales como: a) funcionamiento diaspórico, b) el viaje como recurso comprehensivo, c) la

heterogeneidad y multiplicidad de sus cuerpos, disciplinas e influencias, d) la elasticidad y el conexionismo, e) la constelación, el movimiento y el encuentro, f) el énfasis en la exterioridad, g) interseccionalidad epistémica, h) multiplicidad, i) ruptura/emancipación, j) cartografía y orientación, etc.–. Sus desplazamientos se ensamblan bajo la lógica del dispositivo, confluyendo en un espacio de encuentro denominado por Pratt (1992) como *zona de contacto* y posteriormente, sometiendo dichos cuerpos de saberes e influencias organizativas a *traducción científica* y a *examen topológico*. Es decir, vertidos en un batido centrífugo desde el cual se depuran nuevas unidades intelectuales y conceptuales. ¿Cuáles son los objetos, los métodos y las teorías entre las cuales se moviliza y opera la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva?, ¿bajo qué formas metodológicas, se expresa la Educación Inclusiva, en tanto, eje de movilización de las fronteras configurantes de la Ciencia Educativa?, o bien, ¿mediante qué elementos, se dibuja el pensamiento fronterizo de la Educación Inclusiva?

De acuerdo con esto, es posible afirmar que, el pensamiento epistemológico de la Educación Inclusiva es el *'pensamiento de la relación'* (dispositivo-ensamblaje), del *'movimiento epistémico de saberes, conceptos y métodos'* (diáspora epistémica) y del *'encuentro'* (zona de contacto y producción de lo nuevo). El ensamblaje y su arquitectura epistémica, operan mediante la movilización de las fronteras de las disciplinas, confluyendo en una zona de contacto, cuya interrelación fabrica una *'frontería epistémica'*, es decir, una zona de indeterminación, de apertura, de creación, de un tercer espacio, denominado por Ocampo (2016b), *'heterotópico'*, coherente con su naturaleza post-disciplinar. Es un espacio social, educativo y político de la monadología. La construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, se orienta a la superación de las estrategias de aplicacionismo epistémico, que devienen en la institucionalización de mecanismos de fijeza, anquilosando los saberes, los métodos y las disciplinas al dictamen del pasado y con ello, al círculo de reproducción. El conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva –de naturaleza post-disciplinar– apela a la ruptura de los límites de las disciplinas, trabaja en la producción de lo nuevo, razón por la cual, la tematización y localización de sus saberes constituye una tarea compleja y de amplio alcance. La complejidad de su objeto queda definida entonces, por su naturaleza post-disciplinar, encontrando su organicidad y eficacia en un saber que no le pertenece a nadie, enfatizando en la producción de lo nuevo. Un desafío metodológico consiste en determinar los *medios de configuración de su objeto auténtico* y los *medios de orientación*[4] en el tipo de pensamiento intelectual que ésta forja.

[4] Véase el capítulo de la conferencia magistral de inauguración impartida en el VI Seminario Internacional de Epistemología, Investigación y Educación, celebrado en la Universidad

De acuerdo con esto, la comprensión y construcción epistemológica de la Educación Inclusiva, exige movilizar las fronteras de la Ciencia Educativa. En efecto, todas estas discusiones puntualizan en el estudio de los ejes de estructuración del *'espacio diaspórico de la inclusión'* –en tanto arquitectura epistémica–. Recurriendo a la metáfora propuesta por Ocampo (2016b y 2017a) *"el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente"*, es decir, a través de una dispersión creciente de saberes que posibilitan su ensamblaje epistémico, operando mediante un conjunto de *'movimientos'*, *'desplazamientos'* y *'encuentros'* particulares entre diversas disciplinas, influencias teóricas, campos de conocimiento y geografías epistémicas. La diáspora epistémica (Ocampo, 2016b) –referida a las operatorias del saber– posibilita la determinación de una multiplicidad de tipos de movimientos –claves en la configuración de su campo de conocimiento–, mediante los cuales se diversifican los saberes, y se insertan en un nuevo mecanismo de ensamblaje. Para ello, es menester comprender la multiplicidad de temporalidades que confluyen en dicha espacialidad, insertándose en determinados períodos y forjando una gramática particular –rejilla de ideas–. En suma, el saber de la Educación Inclusiva es propio de la *historicidad del presente*.

El conocimiento de la Educación Inclusiva, claro está, no pertenece, ni encuentra su legado en la imposición epistémica y pragmática de la Educación Especial –donde está última, carece de una comprensión epistémica, a pesar de evidenciarse números esfuerzos reflexivos al respecto, no hay claridad sobre su origen y naturaleza en relación a su conocimiento- constituye uno de los fracasos cognitivos (Spivak, 2008) más evidentes; además, de promover un efecto de hibridación y falsificación de sus cuerpos de saberes, lenguajes y condiciones pedagógicas e interpretativas. Por el contrario, si los investigadores han redundado en este error, ha sido única y exclusivamente, por su incapacidad para aproximarse a su real objeto, deviniendo en la consolidación de una extraña política de producción intelectual que fundamenta este campo, así como, de una falsa política de transformación del mundo y deconstrucción del conocimiento, incapaz de responder a la pregunta: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo? La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva se concibe en términos de un sistema de actualización y transformación permanente del conocimiento estructurante y estructurador de la Ciencia Educativa. Por esta razón, ha sido denominada como un dispositivo macro-educativo (Ocampo, 2017b). Su interés se posiciona en el estudio de las condiciones de producción y/o fabricación del conocimiento, es un saber que deambula, viaja, recorre y transita por una amplia multiplicidad de campos del

Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú, titulado: "Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades", p. 82 págs.

conocimiento, surge del encuentro, de la constelación, del movimiento, de la conexión y de la producción de lo nuevo. Su naturaleza indisciplinar, manifiesta la necesidad de avanzar en la construcción de sus saberes auténticos, es decir, superar el efecto falsacionista e hibrido que afecta a sus cuerpos de conocimientos empleados en la actualidad.

¿Cuáles son las innovaciones que plantea la epistemología de la Educación Inclusiva?, una primera aproximación consiste en afirmar el tipo diferente de objeto que construye, además de develar la naturaleza de éste, desde una perspectiva post-disciplinaria, concebido como un campo adverso a los enfoques educativos tradicionales. Posee la capacidad de articular un repertorio metodológico que emerge desde lo mejor de cada una de las disciplinas que confluyen en su organización. Por otro lado, contribuye a reconocer que la 'inclusión' y la 'Educación Inclusiva', expresan un carácter programático. La centralidad de las innovaciones que plantea esta comprensión epistemológica, consiste en acceder a la realidad educativa mediante conceptos que permitan operativizar la construcción de una nueva espacialidad y formatos de justicia educativa. Asume la cuestión metodológica como una tarea central en este enfoque, desafía las disciplinas y los marcos disciplinarios heredados, intentando producir algo nuevo, a pesar de no encontrarse fijo en ninguna disciplina, se refugia en la combinación de la multiplicidad de métodos, objetos, teorías, objetivos, influencias, sujetos y territorios, a fin de aflorar algo nuevo. Si bien es cierto, la producción de lo nuevo es central en ésta comprensión epistemológica, no obstante, su fuerza analítica se orienta a ofrecer una mejor comprensión del fenómeno a nivel político, teórico, metodológico, ético y pedagógico, con la finalidad de comprender mejor su objeto.

Quisiera insistir en el reconocimiento sobre la complejidad que afecta a la definición del campo de la inclusión –en sus diversas dimensiones–, lo mismo ocurre con la comprensión de su objeto y método. Este es un campo que propicia el encuentro entre varios métodos, disciplinas, saberes, teorías y objetos.

III.2.-SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017a), expresa un patrón de funcionamiento basado en el *encuentro* y en el *movimiento*, cuyo ensamblaje –a través de la lógica del dispositivo (Foucault, 1973; Deleuze, 1990; Agamben, 2006)–, constituye en palabras de Bal (2016) un *pensamiento temporal* que emerge en el movimiento. Por tanto, afirmar que, la

Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina, no sólo refiere a su naturaleza *post-disciplinar* y a la producción de *lo nuevo*[5], sino más bien, al conjunto de mecanismos de re-organización de la Ciencia Educativa y de la pedagogía, desde las afueras de las disciplinas. Esto es, un saber que no le pertenece a ninguna disciplina, que debe avanzar en la configuración de la autenticidad de su objeto y de sus cuerpos de conocimientos, así como, ofrecer respuestas al problema del método. En suma, la epistemología de la Educación Inclusiva es la epistemología de la Ciencia Educativa en el siglo XXI, puesto que, moviliza un conjunto heterogéneo de transformaciones en cada una de sus disciplinas configurantes –las refunda–. A este sistema de actualización permanente –pensamiento temporal– lo he denominado *'dispositivo macro-educativo'* (Ocampo, 2017b). Metodológicamente, es un conocimiento que emerge de la extracción de los aportes más significativos –diaspóricos y viajeros– de sus campos de conocimientos y objetos confluyentes, cuya operación constituye la clave para avanzar en la construcción de sus saberes auténticos. Su naturaleza *'in-disciplinar'* –no fija en ninguna disciplina– exige también, la creación de nuevos modos de lectura y producción en el abordaje de sus fenómenos.

En suma, afirmaré que está construcción epistemológica emerge desde una amplia y extensa constelación de ideas, saberes, preocupaciones, métodos, sujetos, territorios, teorías e influencias intelectuales y metodológicas –no visibilizadas y comprendidas hoy por sus investigadores–, conformando un espacio diaspórico de producción y análisis, ratificando la necesidad de avanzar en la construcción de una *metodología de saberes auténticos* del enfoque[6] –ejes gravitantes en la creación del nuevo marco de sustentación teórica exigida por el campo de conocimiento auténtico de ésta –. Confluyen en esta espacialidad analítica una multiplicidad de saberes, métodos, objetos, teorías y temporalidades. De ahí, que ésta sea una epistemología de la heterocronía. La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva ofrecida por Ocampo (2015, 2016b y 2017b) no puede ser examinada sin referir a la *'experiencia migratoria'* y los *'ejes de movilidad y desterritorialización'* que afectan a sus saberes y principales geografías epistémicas que participan en el ensamblaje de su campo de conocimiento auténtico –de naturaleza post-disciplinar–.

De acuerdo con esto, es menester señalar que, a pesar de existir una serie de problemáticas por parte de los investigadores para aproximarse al real objeto

[5] Refiero a la capacidad de producir sus saberes auténticos, mediante los cuales es posible transformar los modos de análisis y praxis de la educación a través de una nueva espacialidad.

[6] Para profundizar sobre este objetivo intelectual, véase el documento de trabajo 3 titulado: *"Epistemología de la Educación Inclusiva: una exploración sobre las estrategias de producción del conocimiento"*, editado por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

de la Educación Inclusiva y de la omisión permanente de su historia intelectual, es posible observar tres grandes campos de conocimiento en su incipiente desarrollo teórico –determinados según períodos particulares–. Tales campos son: a) *falsificado*[7] (configurado predominantemente a la partir de la insistencia por el esencialismo y del individualismo metodológico, la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial, metáfora de mayor operatividad procedimental –invisible y omitida en los debates intelectuales– *inclusión a lo mismo*[8] y los esfuerzos acomodacionistas en términos teóricos, políticos y prácticos), b) *mixto*, *hibrido* o *travestizado*[9] (articulado por fuerzas que determinan la elasticidad del campo, la convergencia de una amplia multiplicidad de influencias, aportes teóricos y opciones metodológicas que operan mediante un funcionamiento diaspórico, es decir, saberes y fragmentos de información repartidos por distintos campos intelectuales y disciplinas, el cruce epistemológico cuya examinación se posiciona desde el aplicacionismo epistémico y en desconocimiento de la demanda teórico-epistemológica auténtica de este campo y, la ambigua demanda teórica asociada al enfoque –eminentemente travestizada–) y *auténtico* (estructurado a partir de los supuestos y axiomas epistemológicos centrales otorgados por la episteme de la inclusión, surge desde el reconocimiento de su naturaleza post-disciplinar, la creación de una metodología de examinación crítica de los desplazamientos y viajes de sus instrumentos conceptuales y el interés metodológico por la creación de saberes propios del enfoque). Cada uno de los tópicos aquí tematizados, no pueden ser concebidos como unidades aisladas, más bien, surgen, operan analíticamente y organizan la realidad y la praxis educativa insertándose en una periodización particular del pensamiento educativo. Con ello, no quisiera afirmar que, el estudio de las periodizaciones y la formación de sus respectivas gramáticas, se reducen a una operatoria de carácter lineal, sino más bien, estriada, resultando coherente un examen sobre sus patrones de temporalidad y de sus condiciones de heterocronicidad.

En párrafos posteriores, aludiré a los ejes y a las estrategias de configuración de los múltiples campos de conocimiento que he identificado en

[7] Corresponde al campo hegemónico, dominante y celebratorio, cuya particularidad encierra su funcionamiento y objetivos analíticos y de lucha en el centro de capitalismo. De ahí que, el autor de este documento en otros de sus trabajos afirmará que existe una visión de inclusión alojada al interior del capitalismo, el imperialismo y el colonialismo.

[8] Metáfora explicativa identificada por Ocampo (2017a), descrita en el documento: *"Micropolítica de la Lectura: aproximaciones desde la Epistemología de la Educación Inclusiva"*, la cual consiste en el desarrollo de propuestas críticas retóricamente que operan sin producir un cambio en las estructurales educativas y societales, las que funcionan en referencia a las operaciones propias de los formatos del poder.

[9] Corresponde al momento intelectual actual de la Educación Inclusiva.

el estudio de las rutas intelectuales de la Educación Inclusiva. Tanto experiencia migratoria, movilidad de fronteras epistémicas y funcionamiento diaspórico, zona de contacto, movimiento y encuentro, se convierten en estrategias cruciales para examinar las trayectorias, itinerarios, rutas y viajes que emprenden cada uno de los conceptos y saberes centrales que participan de la organización y funcionamiento del campo de producción auténtico de la Educación Inclusiva, así como, de las nociones analíticas claves requeridas para introducirse en la comprensión de su episteme, que al listarlas –versión ampliada–, he constatado que son alrededor de 259 nociones que permiten comprender y estudiar la epistemología de la Educación Inclusiva. En efecto, conceptos que posibilitan el desarrollo de su debate y análisis epistémico.

La tabla que se presenta a continuación, resume las categorías estructuradoras del corpus de acceso analítico a la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva. Cada una de las nociones aquí expuestas, no debe fetichizarse a un mero listado de herramientas de acceso a tal comprensión epistemológica, sino más bien, profundizar en su contribución contextual y en sus componentes procedimentales de examinación crítica en la construcción de su campo intelectual auténtico.

1.-Diáspora epistémica 2.-Mecanismos de diasporización 3.-Elasticidad del campo 4.-Trabajo de Traducción 5.-Zona de contacto 6.-Ecología de saberes 7.-Autenticidad de saberes 8.-Naturaleza del conocimiento 9.-Dispersión de saberes 10.-Viajes de saberes 11.-Conceptos viajeros	62.-Micropolítica epistémica 63.-Micropolítica analítica 64.-Exterioridad epistémica 65.-Interioridad epistémica 66.-Metodología de construcción de saberes auténticos de la Educación Inclusiva 67.-Lenguaje analítico 68.-Estrategias de construcción del conocimiento 69.-Periodizaciones	122.-Objetivos epistemológicos 123.-Campo de la Educación Inclusiva 124.-Circunscripción intelectual de la Educación Inclusiva 125.-Teorías por las que transita la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva 126.-Reinvención el conocimiento educativo 127.-Epistemologías de las ausencias y de los olvidos 128.-Epistemologías de las emergencias y de lo mismo	180.-Multiplicidad de tradiciones epistémicas 181.-Transmigración epistémica 182.-Análisis epistémico 183.-Construcción epistemológica 184.-Marcos de especificación analíticos de la Educación Inclusiva 185.-Hibridación 186.-Inclusión como categoría de análisis 187.-Contextualismo 188.-Forclusión

12.-Palabras de la Educación Inclusiva 13.-Conceptos de la Educación Inclusiva 14.-Post-disciplinar 15.-Hibridez del campo 16.-Campo auténtico 17.-Travestización discursiva y de saberes 18.-Saberes dinámicos 19.-Falsificación de saberes 20.-Saberes Auténticos 21.-Memorias epistémicas 22.-Campos de confluencia e influencias epistémicas 23.-Poética epistémica 24.-Mecanismos de interacción del saber y de los conceptos con el objeto 25.-Legados epistémicos 26.-Provincialización epistémico-metodológica 27.-Interdiscurso 28.-Permeabilización de las fronteras 29.-Geografías	70.-Convergencia, superposición y entrecruzamiento de múltiples y heterogéneos objetos de conocimiento 71.-Hermenéutica de la sospecha 72.-Ficciones epistémicas y políticas 73.-Heurística y método 74.Performatividad del saber 75.-Dispositivo macro-educativo 76.-Educación inclusiva como dispositivo 77.-Políticas de deconstrucción 78.-Anacronismo analítico y metodológico 79.-Investigación crítica del conocimiento educativo 80.-Violencias epistémicas y subyugación de saberes 81.-Producción de lo nuevo 82.-Programa científico de la Educación Inclusiva	129.-Examen topológico 130.-Hermenéutica diatópica y analógica 131.-Hermenéutica pluritópica 132.-Fijeza disciplinaria 133.-Aplicacionismo epistemológico 134.Encapsulamiento en las disciplinas 135.-Multiplicidad de objetos de conocimiento 136.-Cercanías epistémicas 137.-Campo auténtico del conocimiento 138.-Campo falsificado del conocimiento 139.-Naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva 140.-Identidad científica de la Educación Inclusiva 141.-Axiomas epistemológicos de la Educación Inclusiva 142.-Relaciones con otros elementos, saberes y conceptos 143.-Estrategias de focalización	189.-Formatos de justicia social 190.-Metáforas de la Educación Inclusiva 191.- Recursos analítico-metodológicos de la Educación Inclusiva 192.-Fuerza analítica y teórica 193.-Palabras-conceptos 194.-Círculo de reproducción 195.-Núcleos epistémicos 196.-Conjuntos de saberes 197.-Conjuntos de conceptos 198.-Metáfora: el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente 199.-Dominios conceptuales 200.-Alteración de dominio 201.-Metodología de examinación de conceptos y saberes 202.-Dispositivos de re-evaluación de conceptos, saberes y disciplinas, campos de confluencia

epistémicas 30.-Fronteras epistémicas 31.-Fronterías epistémicas 32.-Coyuntura intelectual 33.-Rejillas de enunciación 34.-Dispositivo 35.-Gramática 36.-Movimiento 37.-Desplazamiento 38.-Encuentro 39.-Zona de dislocación 40.-Indisciplinamiento 41.-Pensamiento fronterizo y rizomático 42.-Movilización de fronteras 43.-Modos de lectura 44.-Temporalidad 45.-Historicidad del presente 46.-Focalización 47.-Estrategia 'mirar con recelo' 48.-Saberes visibles invisibles 49.-Espacio diaspórico	83.-Análisis estructural 84.-Espacio político, discursivo, pedagógico y epistémico 85.-Formas condicionales 86.-Formatos del poder 87.-(Des)relaciones entre discursos 88.-(Des)filiaciones teóricas 89.-Coyuntura intelectual 90.-Mecanismos de enunciación por geografías epistémicas 91.-Educación inclusiva sinónimo de deconstrucción permanente 92.-Saberes en movimiento y temporales 93.-Movimiento poli-angular 94.-Intersecciones epistémicas 95.Desplazamientos epistémico-metodológicos 96.-Contextualismo epistémico de la Educación Inclusiva	144.-Sistemas de razonamientos 145.Entrecruzamiento de razones epistémicas 146.-Categorías de inteligibilidad 147.-Estrategias de producción de nuevas categorías 148.-La forma del conocimiento de la Educación Inclusiva 149.-Patrones de movilidad 150.-Patrones de ensamblaje 151.-Vocabulario y lenguaje analítico de la Educación Inclusiva 152.-Rutas epistemológicas 153.-Memorias y legados epistémicos 154.-Ejes de determinación de la relevancia y sus grados 155.-Transferencias de saberes 156.-Condiciones de traducción e inconmensurabilidad 157.-Representación e interpretación distorsionada del	203.-Capacidad de producción 204.-Capacidad de proyección 205.-Capacidad de organización de fenómenos 206.-Difusión del significado y del saber 207.-Estrategias de reutilización de saberes y conceptos 208.-Mecanismos de despojamiento del concepto 209.-Fuerza conceptualizadora 210.-Fuerza epistemológica 211.-Definición de objeto 212.-Modalidad discursiva 213.-Tráfico de saberes y disciplinas 214.-Cruce de disciplinas 215.-Campo de multiplicidad de objetos 216.-Desnaturalización de las auto-evidencias otorgadas por las geografías epistémicas 217.-Centro de emergencia de saberes

50.-Espacio heterotópico o no-lugar 51.-Totalidad concebida como singularidades múltiples 52.-Pensamiento de la relación, del movimiento y del encuentro 53.-Experiencia migratoria de saberes y heterocronismo 54.Desterritorialización de saberes 55.-Pensamiento temporal 56.-Análisis inclusivo 57.-Fracasos cognitivos 58.-Multiplicidad de accesos a su campo de conocimiento 59.-Polisemia y paráfrasis 60.-Teoría sin disciplina 61.-Crisis de los límites	97.-Política de Educación Inclusiva 98.-Fabricación de consciencia crítica de la Educación Inclusiva 99.-Condiciones de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva 100.-Culturas epistémicas 101.-Mecanismos que crean y garantizan el conocimiento 102.-Mecanismos y estrategias de fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva 103.-Estudios sobre Educación Inclusiva 104.-Campo de investigación de la Educación Inclusiva 105.-Formaciones discursivas 106.-Estrategias de transferencias de conocimientos 107.-Incompletud, movimiento y dislocamiento 108.-Micro-campos de confluencia del conocimiento 108.-Dispositivo de	saber 158.-Formación de estrategias 159.-Contradicciones epistémicas 160.-Disciplinas ausentes y subalternizadas 161.-Límites de interpretación y representación 162.-Instrumentos conceptuales 163.-Historia intelectual 164.-Mecanismos de falsificación del conocimiento 165.-Criterios de autenticidad 166.-Formas de focalización 167.-Mecanismos de propagación 168.-Mecanismos de dispersión 169.-Mecanismos de dislocación 170.-Superposición de saberes y conceptos 171.-Cruce epistemológico 172.-Epistemología confusa	218.-Centro de emergencia de conceptos 219.-Mecanismos de fijación 220.-Orden epistemológico (establece las limitaciones y las ubicaciones(posiciones de los campos) 221.-Obstáculo pragmático 222.-Orden visual (establece las limitaciones) 223.-Herramientas epistemológicas heredadas 224.-Herramientas lingüísticas heredadas 225.-Herramientas epistemológicas de la Educación Inclusiva 226.-Herramientas lingüísticas de la Educación Inclusiva 227.-Mecanismos de expresión de sus contenidos críticos 228.-Recuperación de saberes 229.-Red/es epistémica/s (vinculada al dispositivo) 230.-Movimiento epistémico de tipo fractal

	análisis 110.-Lugar de la interpretación 111.-Estrategia de orientación del pensamiento 112.-Políticas del acontecimiento 113.-Otra especificación 114.-Ejes de tematización 115.- Sistema de validación de saberes 116.-Estatus epistemológico y metodológico 117.-Dispositivo de transformación 118.-Espacio 119.-Topois y koras 120.-Distancias epistemológicas 121.-Renovación epistemológica por fuera de las disciplinas	173.-Epistemología productiva 174.-Multi e interdisciplinariedad confusa 175.-Préstamos epistémicos 176.-Reciclajes epistémicos 177.-Migración epistémica 178.-Injertos epistémicos 179.-Acopios epistémicos	231.-Estrategia de localización de saberes 232.-Aspectos formales y estructurales del objeto auténtico de la inclusión 233.-Los saberes de la Educación Inclusiva ofrecen un recorrido no lineal –mapas de la Educación Inclusiva– 234.-Mecanismos de enmarcación del saber 235.-Examinación de los campos de confluencia a partir de su aproximación ideológica y los ejes de definición y posicionamiento de cada campo (focalización) respecto del fenómeno 236.-Permeabilidad 237.-Plasticiad 238.-Criterios transcientíficos 239.Heterotopicalidad 240.-Heteroformismo 241.-Constelación 242.-Entrecruzamiento de recursos metodológicos 243.-Cross-disciplinary 244.-Joint-disciplinary

			245.-Overlapping 246.-Dispositivo de concatenación 247.-Multiplicidad de uniones 248.-Construcción del saber por concatenamiento continuo diseminal 249.-universo mosaico 250.-Diferentes modalidades de conexión 251.-Estrategia 252.-Nuevo terreno 253.-Conjunto de relaciones particulares y específicas 254.-Pensamiento de la relación 255.-Nomadología epistémica 256.-Devenir del saber 257.-Conocimiento polifónico 258.-Espacio abierto 259.-Devenir epistémico

Tabla 6: Nociones estructuradoras claves en el acceso, organización y comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva. *Fuente: Ocampo, 2018a.*

El interés por identificar los elementos organizativos que sustentan la construcción epistemológica que ofrezco en este trabajo, consiste, por un lado, en contribuir al distanciamiento de los macro-modelos empleados por la filosofía de la ciencia y, por otra, puntualizar en los mecanismos de

construcción del conocimiento auténtico de ésta; aspecto de gran invisibilidad en las construcciones epistemológicas efectuadas desde las Ciencias de la Educación, que en su mayoría, contribuyen al dictamen del pasado, encapsulando un determinado fenómeno en los marcos de valores de una multiplicidad de macro-modelos de interpretación de la realidad, reduciendo sustantivamente su potencial de transformación. En suma, cada una de las nociones expuestas anteriormente, no sólo encuentran aplicaciones directas en este campo, sino que su riqueza, ofrece transferencias a múltiples campos del conocimiento que requieran superar un estatus de ambigüedad, o bien, promover nuevos escenarios para su re-organización –ejemplo de ello, es el campo Psicopedagógico–. ¿Bajo qué condiciones se define el grado de adecuación de las nociones organizativas de la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva?, ¿de qué dependen sus mecanismos de reconocimiento y legitimidad? Los 259 conceptos que organizan la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva ofrecen un examen sobre la capacidad de adecuación de sus fuerzas constructivas, proponen marcos de organicidad contextual para situar el estudio de sus fenómenos en su naturaleza epistemológica, evitando caer en la simple proyección de ideas. Los conceptos ofrecen la capacidad de pensar las condiciones de producción, al tiempo que según Bal (2002), ofrecen la opción metodológica de (re)fundan un determinado campo de conocimiento. La lista de conceptos clave implicados en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, no se considerada acabada, sino más bien, en constante redefinición.

¿Qué supone el trabajo con conceptos en el contexto de la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva?, una primera precisión consistiría en afirmar que los conceptos otorgan inteligibilidad a un determinado campo de estudio, evitando confusiones y travestizaciones –lo que es independiente del carácter diaspórico y rizomático de un determinado campo–, promueven diálogo y el entendimiento. Una segunda precisión, se orienta al enfrentamiento de la capacidad interpretativa, lo que para Bal (2002), confieren a los conceptos la capacidad de convertirse en teorías en miniaturas. Según esto, los conceptos son una representación abstracta de los objetos (Bal, 2002). En este caso, ofrecer una lista de conceptos, contribuye a controlar la imaginación y la capacidad interpretativa del modelo epistémico propuesto, así como, cada uno de ellos, se convierte en un medio de orientación en el pensamiento de la inclusión. Se abre por primera vez, el trabajo con los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva. La crisis de las disciplinas y, especialmente, de sus límites, realza la importancia del trabajo con conceptos, puesto que, nos obliga a pensar las condiciones en las que un determinado objeto produce significados. Si bien, este tipo de trabajo debe buscar sus fundamentos heurísticos y metodológicos, específicamente, los conceptos listados en este documento, no se encuentran fijos al interior del campo de la inclusión. Debido a la complejidad que atraviesa

al objeto de la inclusión real, es decir, de naturaleza post-disciplinar, particularmente, a la determinación de su dominio, sugiere Bal (2002) emplear los conceptos como una opción interpretativa entre el investigador y el objeto.

En síntesis, la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva sienta las bases de la educación y la pedagogía del siglo XXI y define en torno a ello, una espacialidad de tipo heterotópica, realidad relacional que opera desde la exterioridad epistémica, es decir, hace florecer lo nuevo. De modo que, el fenómeno de la *'inclusión'* expresa un carácter abarcativo y es en sí misma, una nueva forma de abordar, investigar y comprender los fenómenos educativos. En efecto, la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva apela a la ruptura de los límites de las disciplinas, al reconocimiento de sus saberes claves que permiten tematizar un nuevo marco intelectual. De acuerdo con esto, afirmaré inicialmente que el sintagma Educación Inclusiva expresa desde su campo auténtico una naturaleza sinónimo de *transformación, conexión, movimiento, ensamblaje, deconstrucción y micropolítica*, circunscrita a los modos de teorizar, investigar y modelar la praxis educativa y su consciencia crítica.

Uno de mis recientes intereses de investigación que abordo en esta ocasión, refiere a la examinación de los patrones de producción conceptual –a la luz de cada uno de los campos de conocimiento identificados en la historia intelectual del enfoque, según periodizaciones particulares– es decir, profundizó en las formas de producción y funcionamiento de sus conceptos estructurantes. Para ello, recurro a la 'metáfora del viaje' propuesta por Bal (2002), a la 'metáfora de la diáspora' epistémica (Ocampo, 2016b), a la experiencia de 'constelación' *y* 'desterritorialización', a los ejes de 'propagación', 'síntesis' *y* 'dislocación', para comprender las trayectorias e itinerarios que enfrentan en sus desplazamientos por múltiples campos del conocimiento. En cada uno de ellos, ningún instrumento conceptual permanece inmutable. Los conceptos implicados en el campo de producción e investigación de la Educación Inclusiva expresan un carácter diaspórico y rizomático, caracterizado por el movimiento y el encuentro, es decir, viajan a través de una multiplicidad de disciplinas. Su *genealogía* procede de fuerzas externas al propio interés educativo.

Las formas constructivas de su conocimiento, inspiradas en un funcionamiento diaspórico, permiten reconocer en términos de Deleuze y Guattari (1970) y Bal (2002) la capacidad de propagación de sus cuerpos conceptuales y saberes, atravesados por un patrón de constelación y movimiento. Metodológicamente, trasciende la experiencia de migración, analiza las condiciones de funcionamiento de la desterritorialización de saberes, sus ejes de alteración de sus dominios y sus patrones de transformación. En suma, los conceptos implicados en la configuración epistemológica de la

Educación Inclusiva, son claves en la reorganización del fenómeno y en la determinación de la fuerza analítica y conceptualizadora de sus conocimientos. Si el propósito consiste en acceder a la racionalidad auténtica de la Educación Inclusiva, el estudio de sus instrumentos conceptuales se convierte en una pieza crucial en la fundación de un nuevo objeto, con saberes y categorías bien definidas. ¿De qué depende está capacidad fundacional?, ¿qué consecuencias teóricas y prácticas se observan a partir de la utilización de instrumentos conceptuales escasamente coherentes con el campo epistémico auténtico de la Educación Inclusiva?, ¿cómo superar el efecto de 'moda' que afecta a sus principales unidades conceptuales y de qué depende la capacidad para re-utilizar cada uno de ellos? Finalmente, cabría preguntarse, ¿cómo avanzar hacía una ecología conceptual que permita redefinir las prácticas educativas con el objeto de incrementar las formas de construcción de justicia educativa?

El estudio de los conceptos organizativos del campo epistemológico de la Educación Inclusiva se conciben como nociones fundacionales de su nueva intelectualidad, contribuyen a la construcción y definición de su objeto, establecen las directrices de organización y funcionamiento de su campo de conocimiento, la naturaleza de la praxis que configuran, contribuyen a determinar los dispositivos de operación de su nueva espacialidad –de tipo heterotópica– y sus conceptos organizativos. La capacidad que ofrecen los conceptos en la configuración de un nuevo campo intelectual implica visibilizar las nuevas formas de ordenación de sus fenómenos y sus nuevos énfasis en la consolidación de una agenda de investigación coherente con sus principios epistemológicos. El descubrimiento del objeto de conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva –a pasar de afirmar que no le pertenece a ninguna disciplina, un esfuerzo teórico con estas características, constituye una tarea clave en la transformación de la Ciencia Educativa–, profundiza en la capacidad proyectiva y de propagación de sus saberes, en la negociación entre sus disciplinas, etc. La construcción de dicho objeto, supone la unión e intersección de su praxis epistemológica y científica. Con el objeto de ofrecer una respuesta estratégica a estos requerimientos metodológicos, emerge la necesidad de comprender las operatorias del movimiento de disciplinas y la dispersión saberes, su potencial y los usos desmedidos. Un análisis con estas características analiza el grado de filiación de dichos saberes e instrumentos conceptuales a determinadas geografías del conocimiento, identifica los conceptos y saberes claves en la organización y comprensión de su nuevo objeto, sus centros de emergencia –legados y memorias–, las estrategias de filiación que emplean, sus patrones de separación-aglutinación, el papel de las intersecciones epistémicas, etc.

El estudio de los *saberes* de la Educación Inclusiva expresa entonces una doble tarea. La primera de ellas, consiste en avanzar en la construcción de

una *'metodología de fabricación'* de sus saberes auténticos, mientras que la segunda, se dirige al desarrollo de una metodología de *'examinación crítica'* de aquellos cuerpos de saberes que participan en el ensamblaje de sus diversos campos –falsificado, mixto/hibrido y auténtico–. La metodología de examinación crítica de conceptos se empleará previamente a la examinación de los saberes auténticos del enfoque. Una metodología de examinación crítica de conceptos contemplará los siguientes ámbitos de trabajo: a) estudio y caracterización de sus ejes de formación, b) las rutas, los itinerarios, legados y tradiciones, c) los ejes de configuración de la experiencia de migración y sus grados de afectación de cada concepto, d) los fuerzas de movilidad, transformación y dislocación, e) las estrategias de activación requeridas por cada concepto según la naturaleza y las lógicas de funcionamiento de cada geografía del conocimiento, f) la capacidad de cada concepto para crear significados de múltiple alcance en su paso por diversos campos del conocimiento y g) los mecanismos de focalización que participan de la fuerza conceptualizadora en cada uno de sus itinerarios, etc. Los ámbitos analíticos contenidos en esta metodología, expresan la capacidad de aplicarse a cada uno de los campos de conocimiento determinados en diversas periodizaciones de su pensamiento –campo *falsificado*, *mixto, hibrido y travestizado* y *auténtico*–, con objeto de analizar las condiciones de ambigüedad que afectan a los conceptos organizativos de cada campo. En términos epistemológicos este examen se orienta a develar la fuerza *'analítica'* y *'teórica'* de la Educación Inclusiva. Este es un campo de la polifonía conceptual, metodológica y epistémica.

III.3.-¿QUÉ SON LAS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Tomando como referencia la notable contribución de la corriente discursiva francesa impulsada por autores como Pêcheux (1969 y 1975) y Orlandi (2012), el estudio de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, así como, los medios de formación de sus memorias y legados –hasta ahora desconocidos–, no han constituido un objetivo analítico clave en las agendas de investigación de este enfoque. La capacidad agencial (Bal, 1990) de sus memorias y saberes, permite la activación de sus condiciones de producción. En sentido estricto, las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva pueden ser descritas como un conjunto heterogéneo de circunstancias que crean y garantizan la especificidad de su dominio, constituyendo el contexto socio-histórico –periodizaciones, formación de gramáticas particulares[10] y modos de acceso a dichos objetos–. ¿Qué papel juega el contexto inmediato y amplio en la exploración de las condiciones de producción de la Educación Inclusiva? A nivel epistemológico y discursivo, las memorias expresan sus propias características, especialmente, cuando éstas son analizadas en referencia a un determinado discurso, propagado en una periodización particular del pensamiento educativo.

No obstante, dichas condiciones de producción, exigen de la descripción del interdiscurso que configura la diáspora de disciplinas –localizadas bajo una política de multiaxialidad[11]– en la producción de un espacio discursivo y epistémico con características peculiares. Se convierte de este modo, en un conjunto de tecnologías para investigar los diversos legados de la inclusión.

[10] Rejillas de ideas.

[11] Permiten estudiar los movimientos y desplazamientos que experimentan múltiples disciplinas, conceptos y saberes en la configuración del conocimiento de la inclusión. Es el estudio de los desplazamientos y proximidad, opera en estrecha relación con el examen topológico. La multiaxialidad establece un análisis de las posiciones de cada uno de los campos de conocimiento que crean y garantizan el saber de la inclusión, examinado en distintos niveles de análisis sus posiciones y funciones. Es propia de la diáspora epistémica y de la experiencia migratoria de saberes, conceptos, objetos, métodos y teorías. Por tanto, en esta comprensión atraviesa analíticamente todos los elementos antes señalados. Las políticas de localización multiaxial de saberes, disciplinas, conceptos, etc., pueden emplearse en el interior y exterior del campo de producción de la inclusión, son un recurso clave en el ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva, ya que, permiten estudiar en varios planos los movimientos y posiciones de una determinada disciplina. Al interior del espacio diaspórico, es decir, de dispersión, se identifican diversas trayectorias de saberes, métodos, objetos, teorías, conceptos, que progresivamente van confluyendo en este campo, para conocer su posición relacional recurrimos al examen topológico y multiaxial. En síntesis es el estudio de las posiciones. Tanto saberes como disciplinas, se ubican en este campo a través de múltiples dimensiones de diferenciación.

Este espacio es caracterizado por la dispersión, por el movimiento y el encuentro, es tierra de nadie –incluso alberga objetos de estudio que no podrán ser del todo develados–, caracterizado por la *experiencia migratoria*. ¿Cuáles son las formas de migración que pueden ser identificadas en este campo de producción? En el espacio diaspórico de la inclusión, se observa un entrecruzamiento de saberes, conceptos y métodos, así como, un enredo de genealogías. Éstas, remiten al estudio del interdiscurso, es decir, al conjunto de decires previos. Gracias al interdiscurso es posible reconocer si los temas que actualmente convergen en sus agendas de investigación, son temas nuevos, o bien, clásicos, permanentes y transversales entre diversos campos de estudio. De acuerdo con esto, el conjunto de temáticas que hoy convergen, tanto en la variante crítica como acrítica de la inclusión, no constituyen temáticas nuevas, sino que, revistan y retoman discusiones clásicas de la Filosofía, la Política, la Ética y de otros campos. Es un saber atrapado en el dictamen del pasado. Razón por la cual, el examen topológico y la traducción científica juegan un papel determinante.

El concepto de interdiscurso que utilizo en este apartado, lo extraigo desde la corriente discursiva francesa, contextualizando sus implicancias metodológicas a los axiomas centrales de la epistemología de la Educación Inclusiva establecidos por Ocampo (2017a). En este trabajo, entenderé por interdiscurso *"como aquello que habla antes, en otro lugar"* (Orlandi, 2012, p.37), es decir, *"el interdiscurso torna disponibles decires que afectan el modo como el sujeto significa en una situación discursiva dada"* (Orlandi, 2012, p.38). Metodológicamente, el interdiscurso no puede ser fetichizado únicamente como algo dicho previamente, sino que, ha de ser concebido en términos del conjunto de sentidos que son constituidos previamente sobre cada uno de los saberes diaspóricos de la Educación Inclusiva.

El interdiscurso –ofrece develar la multiplicidad de influencias que modelizan el sentido de la Educación Inclusiva– no sólo remite a las memorias y legados que progresivamente fueron antecediendo la constitución y circulación de saberes en cada uno de los campos de conocimientos señalados. Es fundamental recurrir a esta noción –clave en la comprensión epistemológica– para examinar el funcionamiento de los discursos, campos de conocimientos, geografías epistémicas y disciplinas que convergen y confluyen en la organización teórica de la Educación Inclusiva, mostrando el tipo de compromisos y adherencias intelectuales, políticas, éticas y metodológicas, así como, el tipo de herramientas analíticas empleadas. El interdiscurso en el contextualismo epistémico de la Educación Inclusiva remite a lo ya-dicho, a los saberes que proliferan y se propagan por cada campo de conocimiento en relación al objeto –auténtico– y a sus objetivos intelectuales. Es menester recordar que, en el texto "*Las políticas de la mirada y la comprensión epistemológica*

de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?", explico que, tanto objeto como conocimiento en este campo, no le pertenece a nadie, pues, es un saber que surge del movimiento, del encuentro y de la constelación, imbuido en un flujo cada vez mayor de saberes, objetos, teorías, campos y métodos que confluyen en su organización auténtica, previa traducción científica. A pesar de afirmar que la naturaleza de este campo de conocimiento expresa un carácter *'post-disciplinar'*, emerge el desafío metodológico de develar su propio objeto y cuerpos de conocimientos, reconociendo que estos últimos, no se encuentran fijos en ninguna disciplina. De allí la necesidad de extraer lo mejor de ellos.

Sintetizando, afirmaré que el interdiscurso aplicado al estudio de las condiciones epistémicas de la Educación Inclusiva corresponde a un conjunto heterogéneo de saberes previos que moldean un determinado efecto comprehensivo –falsificado o verdadero–. En tal caso, prefiero emplear esta noción analítica como una estrategia de localización de los legados y memorias, saberes, discursos, objetos, métodos y teorías que progresivamente van confluyendo y constelando en la organizan de dicho campo de investigación. El saber de la Educación Inclusiva es propio de la historicidad del presente, es un conocimiento de la multitud, presenta una naturaleza eminentemente sociopolítica. Sobre este particular, Orlandi (2012) agrega, que es un saber *"que se fue constituyendo a lo largo de la historia –intelectual–*[12] *y produciendo decires –en una periodización concreta–*[13]*, la memoria que posibilito ese decir para esos sujetos en un determinado momento y que representa el eje de su constitución"* (p.39).

Adscribo en este trabajo a la concepción de *'inter-discurso'*, en tanto, memoria y legado epistémico, metodológico y discursivo que modela según periodizaciones particulares, los ejes de constelación y configuración de cada campo de conocimiento: *falsificado, hibrido, travestizado y mixto y auténtico*[14]. De este modo, el interdiscurso, concebido como herramienta de examinación epistemológica, se convierte en un eje de constitución de sus saberes, su fuerza y capacidad agencial y vinculación historicista, permitiendo preguntarnos por las estrategias que permiten inscribir un determinado saber, disciplina o campo de conocimiento como acontecimiento histórico relevante, coherente con su memoria y designios actuales. En suma, corresponde al conjunto de saberes, disciplinas, métodos, teorías, objetos, conceptos, estrategias analítico-metodológicas que han sido elaboradas, rechazadas y olvidadas en la historia intelectual de la Educación Inclusiva. Es frecuente reconocer a través de las

[12] Agregado por el autor de este trabajo.

[13] Agregado por el autor de este trabajo.

[14] Campos cristalizados en el desarrollo intelectual de la Educación Inclusiva.

políticas de multiaxialidad, cómo determinados saberes y concepciones teórico-metodológicas progresivamente tienden a desaparecer, a rechazarse y a interpretarse mediante fracasos cognitivos y equívocos de interpretación. Ejemplo de ello, son la multiplicidad de objetos que establecen una relación directa con el campo auténtico y subversivo de la Educación Inclusiva, al tiempo que son devaluados y convertidos en saberes irrelevantes, complejos o altamente abstractos, debido a la incapacidad de los investigadores para aproximarse a su real objeto de estudio. Metodológicamente, la concepción del interdiscurso, en tanto, memorias de constitución, forja una estrategia para acceder a la redes de sentido y a los patrones de localización, centralización, dislocación de ciertos saberes, disciplinas, métodos y campos que progresivamente, crean y garantizan el conocimiento del enfoque aquí discutido. Tomando como referencia a Kant (2005), las nociones de *'interdiscurso'*, *'diáspora epistémica'*, *'experiencia migratoria'*, *'zona de contacto'*, *'examen topológico'* y *'dispositivos de multiaxialidad'*, etc., se convierten en ejes de tematización relevantes en la comprensión de los medios de orientación en el pensamiento epistemológico de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2018a).

Por tanto, el estudio de las redes de sentido, es el estudio de los sistemas de constelación del pensamiento intelectual de la Educación Inclusiva. La red de sentido, en tanto, recurso analítico-metodológico, es atravesado por múltiples concepciones, procesos históricos, intereses socio-políticos, perspectivas éticas, etc., a fin de explicitar sus medios de relación con la naturaleza del saber. Es en sí mismo, un eje de movilización de sentido de la inclusión. ¿Cómo se movilizan las relaciones de sentido, de constitución, de transformación y producción de lo nuevo al interior de cada campo de la Educación Inclusiva y en especial, de su campo auténtico? Epistemológicamente, el interdiscurso es el orden del saber, devela los medios de inscripción y relación de determinados flujos de saberes y campos con los objetivos propios de la Educación Inclusiva. El orden de producción de este enfoque, se cristaliza en la diseminación. De ahí, su componente diaspórico. Abordaré la caracterización de los *'medios de inscripción'* de la inclusión recurriendo a los aportes de Canguilhem (1980) desde la *'relación a'* y desde Derrida (2000) desde la metáfora *'saber visible invisible'*.

Los sistemas de *'relación a'* remiten desde el interdiscurso a la coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva, definida en términos de Ocampo (2016a) como campos de confluencia que modelizan su conocimiento en una época particular. Ambas nociones no pueden ser examinadas sin referir a los ejes analítico-metodológicos que atraviesan su campo de producción. En este contexto, las *'políticas de multiaxialidad'*, el *'examen topológico'* y los sistemas de *'relación a'*, permiten estudiar las intersecciones epistémicas producidas a través de la movilización, la constelación, el encuentro, la colisión y la transformación

de determinadas regiones intelectuales. Los sistemas de *'relación a'* remiten al corpus de filiaciones teórico-metodológicas del campo.

La Educación Inclusiva en referencia a su campo auténtico forja un nuevo terreno para teorizar y practicar la educación, de acuerdo a la especificidad de cada tiempo histórico, razón por la cual, su saber es inacabado, en permanente movimiento, es decir, fruto de la historicidad del presente. Las políticas de multiaxialidad –orientadas a comprender los patrones de movimiento, los ejes de localización de los cuerpos de conocimientos más relevantes que circulan, constelan y confluyen en la organización del campo–, la examinación topológica, la des-territorialización de saberes –diáspora epistémica–, las estrategias de movimiento de cada una de sus disciplinas y campos del conocimiento, así como, la multiplicidad de vías de acceso a cada uno de los campos identificados en el desarrollo de la historia intelectual, junto a los medios de orientación en su pensamiento, constituyen el *corpus analítico-metodológico de su episteme*. Los medios de orientación en el pensamiento de la Educación Inclusiva, pueden concebirse primariamente como pequeñas constelaciones sobre clases de saberes de naturaleza heterogénea, es decir, puntos de interpretación de gran relevancia en la constitución de su campo de conocimiento auténtico. Los medios de orientación en el pensamiento de la Educación Inclusiva pueden aplicarse a la exploración profunda y detallada del campo hibridizado o mixto y falsificado. ¿Cuáles son las diversas maneras de presentar la Educación Inclusiva y qué tipo de consecuencias teóricas y prácticas devienen? La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017a), específicamente, en su dimensión referida al estudio de las condiciones de producción y fabricación de su conocimiento, atiende a la multiplicidad de maneras de acceder a este campo, interrogándose acerca de los medios de producción de sus saberes auténticos y de sus ejes de ensamblaje, en tanto, sistema de macro-estructuración del conocimiento educativo. ¿Cómo se ingresa al campo epistémico de la inclusión?, ¿qué tipo de compromisos y adherencias se observan y emergen como relevantes en la configuración de este?

La noción de interdiscurso permite reconocer la pluralidad y la divergencia de memorias y legados que se movilizan, constelan, colisionan, encuentran y transforman en el contexto de la inclusión y de los Estudios sobre Educación Inclusiva (Ocampo, 2018a). De acuerdo con ello, afirmaré que, el ingreso a la comprensión epistemológica puede efectuarse a través de una multiplicidad de medios de localización –multi-axialidad–. El interdiscurso concebido en este manuscrito, como recurso de análisis epistemológico contribuye a determinar cómo funcionan determinados conocimientos en la constitución de sus dominios, en los sistemas de institucionalización, estabilización y cristalización de determinadas explicaciones y/o concepciones

sobre el sentido, el propósito y el alcance de esta. Mientras que, los olvidos, corresponden al conjunto de estos últimos, favoreciendo la ruptura y la transformación. Por todo ello, la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva –en lo referido al conjunto de condiciones de producción y fabricación de su conocimiento– se constituye y opera en el movimiento de saberes, sentidos, campos, disciplinas, métodos, objetos y teorías, en la fluctuación de lugares, en la dispersión y en el encuentro de saberes, en la identificación de una multiplicidad de trayectos, vestigios y anclajes.

En suma, es un campo configurado por el entrecruzamiento poliangular y rizomático de objetos de conocimiento de diversa naturaleza. No basta con efectuar una lista nominal sobre cada uno de ellos, sino que, interesa determinar el tipo de aporte que efectúan, lo grados de cercanía o lejanía en relación a la autenticidad del objeto a develar y las posibilidades o fuentes de restricción, en la tematización de un marco teórico coherente con el interés político, ético e intelectual de naturaleza post-disciplinar. La construcción de un nuevo marco teórico para problematizar la Educación Inclusiva y su programa científico, requiere atender a las formas de interpretación históricamente determinadas. Sobre este particular, cabe insistir en el estudio de las formas de relación de la Educación Inclusiva en nuestra vida cotidiana, es decir, de qué manera contribuye a la creación de nuevos mundos, moviliza nuevas racionalidades políticas, formas de concebir el aprendizaje, la diferencia, la escolarización, a los sujetos, de organizar la escuela, la vida cívica, los modos de ejercicio de la ciudadanía, etc. Ofrecer respuestas coherentes a éstas tensiones –claves en la consolidación de una arquitectura educativa coherente con los nuevos fundamentos de la inclusión (Ocampo, 2017a)–, sugiere revisar las formas de constitución y las trayectorias de los conceptos que organizan dicha coyuntura, sometiéndolos a traducción científica, con el objeto de organizar la espacialidad de naturaleza heterotópica, es decir, un espacio indeterminado, un no-lugar, una nueva realidad relacional para hacer florecer los principios epistémico-metodológicos requeridos por esta comprensión epistemológica. La espacialidad política, social, cultural y pedagógica que demanda la episteme de la inclusión, cristaliza una *praxis de la monadología*.

Los conceptos estructuradores del espacio heterotópico se consideraran claves en la determinación de una práctica educativa y política de tipo auténtica, revolucionaria y transformadora, podrán emplearse a la vez, como sistemas de determinación y evaluación del tipo de prácticas, políticas y culturas coherentes con los principios y supuestos analíticos proporcionados por esta nueva espacialidad y, en particular, por su epistemología. ¿Cuáles son los instrumentos conceptuales que configuran una arquitectura educativa coherente con los principios y procedimientos de la epistemología de la

Educación Inclusiva?, ¿cómo se accede a su fundamento heurístico? Tales tensiones serán abordadas en páginas posteriores.

El esquema que se presenta a continuación, sintetiza los principales nudos analíticos abordados en esta sección del documento.

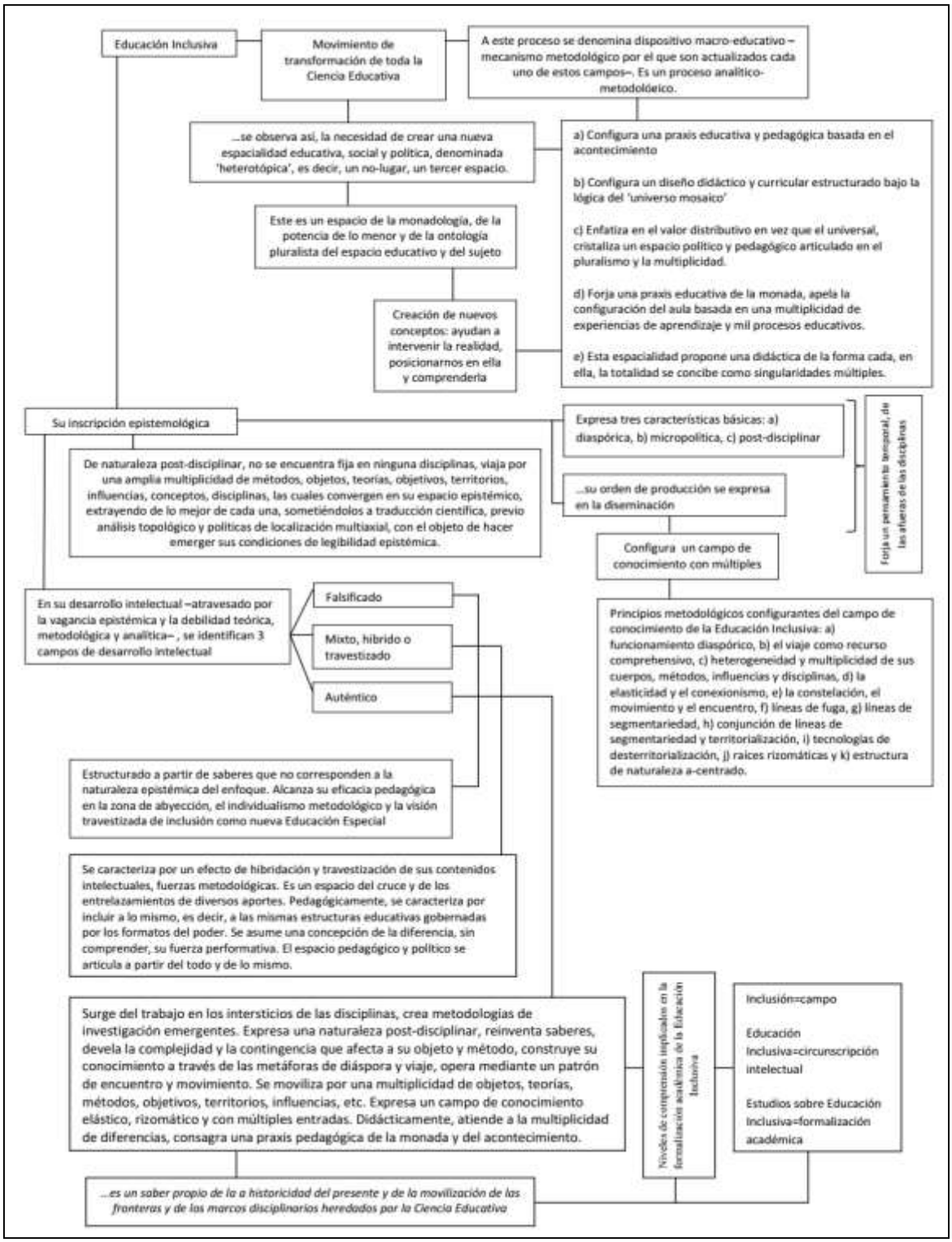


Figura 1: Síntesis de los elementos epistemológicos de la Educación Inclusiva. *Fuente: Ocampo, 2018a.*

III.4.-LA INCLUSIÓN EN CUESTIÓN

Atendiendo a las principales características del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva determinadas por Ocampo (2018b), esto es, *la elasticidad*, *el diaspórismo, lo rizomático* y *la multiplicidad de entradas y/o accesos*, es posible, afirmar que existen diversas maneras de estudiar la Educación Inclusiva –es decir, se puede acceder a la comprensión del fenómeno desde diversas perspectivas analítico-metodológicas–. Si bien, algunas entradas circunscriben el fenómeno a un problema técnico, es decir, de atención dual de minorías en las mismas estructuras societales y de escolarización –no se evidencia un cambio fundamental para articular el proceso educativo. En síntesis, se trabaja en estructuras gobernadas por la exclusión, la opresión y la discriminación, etc.–, desplegando una intervención de tipo a-crítica –dirigida a reproducir la ficción eurocéntrica del centro y los márgenes–, desde la absorción y/o de asimilación de grupos históricamente subalternizados por los principales macro-relatos que han gobernado la pedagogía –contribuyen a la reproducción del sistema–; mientras que, con menor intensidad, se evidencian acceso que permiten subvertir los modos tradicionales y los neo-conservadurismos circundantes en el terreno de lo educativo y de la escolarización. De modo que, la comprensión de las políticas de multiaxialidad y los medios de orientación en el pensamiento se convierten en claves analítico-metodológicas que evitan la provincialización del fenómeno en lo que he denominado fracasos cognitivos[15].

Tal como he insistido en éste y otros trabajos, las periodizaciones –concepto que extraigo desde la Escuela de la Geografía brasileña, específicamente, a través de los aportes de Santos (1996)–, ofrecen metodológicamente, la posibilidad establecer etapas o fases de desarrollo de las leyes de pensamiento de la Educación Inclusiva, asumiendo una concepción no-lineal del tiempo intelectual y de las variables socio-políticas e históricas que crean y garantizan su comprensión. A su vez, por cada periodización, es posible documentar un tipo particular de gramática, es decir, de rejillas de ideas, de las cuales, se desprenden los modos específicos de acceso al tipo de objetos que proliferan y circundan cada fase de temporalización, actuando como mecanismos de inteligibilidad de los instrumentos conceptuales, los saberes de mayor preeminencia, los olvidos y las exclusiones presentes en él. El estudio de las periodizaciones se convierte en un recurso clave para examinar los sistemas de estabilización y dislocación de las formas de concebir y conceptualizar el fenómeno, así como, el tipo de conceptos y conocimientos que delimitan su

[15] Corresponden al conjunto de errores persistentes en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva. se caracterizan por ser desplazamientos discursivos que alcanzan una alta eficacia, es decir, explicaciones que alcanzan una alta preeminencia y utilidad, pero que conducen a errores. Es sinónimo de equívocos de interpretación.

fuerza interpretativa a nivel epistémico, político y ético. Cada periodización puede ser examinada siguiendo la metáfora del viaje (Bal, 2002), el estudio de los itinerarios y las trayectorias de sus disciplinas, geografías epistémicas y campos de confluencia. En este paraguas de interpretación, la categoría de *'inclusión'* –en adelante, altamente contingente, analítica y política– es abordada de diferentes maneras, en cada tiempo y gramática particular del pensamiento educativo, así como, los ejes de tematización de sus políticas de producción del conocimiento e investigación, incidiendo en la proliferación de diferentes tendencias en el abordaje del fenómeno.

La Educación Inclusiva como problema epistemológico, como su nombre y naturaleza –post-disciplinar– lo indica, no trata exclusivamente de las necesidades educativas especiales, de las barreras, de las minorías, de una visión travestizada de Educación Especial, de mecanismos de ajuste y acomodación, de sistemas de razonamientos cómplices con el imperialismo, el colonialismo y el capitalismo, de incorporación a las mismas estructuras de escolarización que generan poblaciones excedentes, a medios de exotizacion de sujetos atravesados por alguna variable diferencial y a escenarios que difícilmente problematizan nuevos formas de movilizar la educación, sus sujetos y principales ámbitos de tematización. Todas éstas variables son propias de lo que Ocampo (2017a) ha denominado *'inclusión ficticia'*. No obstante, son cosas que le interesan, específicamente, por contribuir a la regeneración silenciosa e imperceptible de lo que he denominado esencialismo liberal. Entonces, ¿de qué trata?, aborda la transformación educativa y societal, crea condiciones de actualización de los saberes implicados en todos los campos y dominios de la Ciencia Educativa –de ahí que, sea denominada como *'dispositivo macro-educativo'*–, consolida una consciencia crítica, un espacio educativo concebido como un no-lugar y una política de producción intelectual iluminadora sobre sus dilemas, sentidos y alcances. Metodológicamente, es un pensamiento intelectual que emerge en el movimiento, en el encuentro y en la constelación de saberes, métodos, objetivos, teorías y objetos que confluyen en la producción de lo nuevo y de los patrones de movilización de nuevas racionalidades para concebir la escuela, la enseñanza, la didáctica –de la monada y universo mosaico–, los sujetos educativos, el currículo, la gestión, organización y la intervención institucional de la escuela, los mecanismos de construcción de justicia educativa, supera los mapas abstractos del desarrollo, etc.

En suma, cristaliza una nueva forma de analizar los problemas educativos, evitando provincializarlos en lo que he denominado como *esencialismo liberal*, es decir, retóricas que se propagan con gran facilidad, colocando en un lugar central valores como la equidad, la justicia social y la igualdad, al tiempo que sus acciones programáticas inquieren en valores

contraproducentes, maximizando los dictámenes de exclusión, los equívocos de interpretación –abordaje del fenómeno en medios de asimilación/absorción, ejemplo de ellos, son estudiantes procedentes de sectores vulnerables que en su paso por la educación se espera que sean absorbidos imperceptiblemente por los valores de la cultura dominante– y una recurrencia inmanente sobre la abyección, la defectología y la carencia humana; intereses fijos en la formación de los educadores a nivel de programas de pre y post-grado –incluye estudios doctorales y post-doctorales–, los programas de capacitación y perfeccionamiento. Sin duda, esto es reflejo del conjunto de fracasos cognitivos incurridos por los investigadores en el abordaje liviano del real objeto de la Educación Inclusiva, cuyo conocimiento expresa su potencia en el presente.

En la Educación Inclusiva se busca comprender los medios de transformación y revolución de la Ciencia Educativa, mediante una profunda ecología de saberes, explora los sentidos de sus nuevos cuerpos conceptuales, intelectuales, éticos y políticos. Como trabajo interpretativo, parte del examen detallado de las relaciones estructurales a nivel societal –se interesa por comprender su funcionamiento, por explorar sus rutas metodológicas y acabar con sus barbaries–, pues es un saber que emerge de un pensamiento temporal. Es un conocimiento que explora el funcionamiento de las bases de la sociedad, reconociendo que el fenómeno de 'inclusión' –en todas sus dimensiones– es un problema social permanente en la historia de la humanidad y de su conciencia. Es un mecanismo de mediación entre las fuerzas sociales y educativas que producen obstáculos complejos en los procesos de escolarización y devienen en la emergencia de dispositivos de arrastre a las fronteras del derecho 'en' la educación. Posibilita el dislocamiento y la transformación. De esto se observa que, la Educación Inclusiva, no trabaja con colectivos de sujetos raros, anormales, abyectos, vulnerables o devaluados histórica y socialmente –sujetos del esencialismo liberal–, sino más bien, con la *multiplicidad de diferencias* presentes en el espacio escolar, atendiendo al grado de descentración que aportan sus poéticas corporales, colocando en tensión los macro-modelos interpretativos sobre el desarrollo humano, la sexualidad, el aprendizaje, entre otros.

La Educación Inclusiva trabaja con la multiplicidad de diferencias (Ocampo, 2017b), consolidando una nueva ingeniería educativa, es decir, crea estructuras sociales, políticas, culturales, económicas y de escolarización ancladas en el post-modernismo y más allá de éste. Se interesa por la transformación de las estructuras, rechaza los sistemas de acomodación de ciertos grupos a las mismas estructuras que producen poblaciones excedentes, o bien, el tipo de prácticas de inclusión y exclusión que son sancionadas al interior de determinados proyectos educativos, políticos, éticos y económicos.

Teniendo presentes estas finalidades, ella articula un modo particular –mediante zona de contacto, dispositivo, examen topológico y traducción– de relacionarse y posicionarse con los saberes y los conocimientos que son aportados por la confluencia de una amplia multiplicidad disciplinas, geografías epistémicas y campos de conocimientos. Articula de un modo particular, los conocimientos y saberes legados por los Estudios sobre Feminismo Negro y contemporáneo, –específicamente, en las luchas por la construcción de mundos subversivos y más humanos de justicia social y educativa–, los Estudios de la Subalternidad, los Estudios Post-coloniales, los Estudios Visuales, los Estudios Anti-coloniales, Anti-capitalistas, los Estudios Culturales, los Estudios Queer y de Género, la Filosofía, la Hermenéutica, la Antropología, etc., con el dominio auténtico de la Educación Inclusiva. La construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, asume las siguientes interrogante: ¿cómo se significan las contribuciones legadas por cada campo?, ¿mediante qué procedimientos metodológicos, es posible, aglutinar la fuerza de cada campo en una mismidad constelacional, a ser sometida a efecto de traducción científica? Es necesario recurrir metodológicamente a los sistemas de *'articulación'* y *'relación a'*, concebidos como ejes claves en el estudio de las leyes de pensamiento y en los patrones de configuración de su episteme.

De esta manera, la Educación Inclusiva no trabaja en cada uno de los campos antes mencionados –de forma independiente–, sino que, en la convergencia, la constelación y el encuentro, es decir, en las intersecciones de cada uno de ellos, favoreciendo la creación de nuevos saberes y metodologías de investigación. Es una tarea que se efectúa *en y a través de los intersticios* de las disciplinas. Es, en esta confluencia, que la Educación Inclusiva se orienta a:

- Consolidar una inclusión real, con una política clara con foco en la totalidad concebida como singularidades múltiples o multiplicidad de diferencias.

- Enfatiza en la creación de un tercer espacio de naturaleza heterotópica, es decir, indeterminada, orientada a la creación de nuevos modos de habitar el espacio educativo y organizar el trabajo docente y la gestión de la escuela.

- Es crítica de los temas que conforman su agenda de trabajo, no le interesa la revisitación de temas clásicos y permanentes en la historia de la conciencia, sino que orienta su acción hacia la producción de lo nuevo.

- Coloca en tensión los formatos de justicia educativa y social, reconociendo que la clave no reside en el universalismo, es decir, en el valor colectivo que funda la política occidental, sino más bien, en el valor redistributivo, concebido en términos de pluralismo y multiplicidad.

- Favorece la consolidación de una consciencia crítica y de la identificación de la visión de inclusión alojada al interior del capitalismo, del colonialismo y del imperialismo.

- Se interesa por comprender metodológicamente cada uno de los formatos del poder.

- Fortalece las estrategias de transformación educativa y enfatiza en el potencial humano y en el desarrollo cognitivo.

- La formación de los educadores se articula en la movilización de nuevas racionalidades para superar el esencialismo y la defectología –visión individual–. Se interesa por crear nuevos sistemas intelectuales para interpretar la complejidad del aprendizaje, el funcionamiento de la escuela, la organización de la enseñanza y el currículo, la multiplicidad de diferencias, el desarrollo cognitivo, etc.

- Favorece la formación política de los educadores para la Educación Inclusiva, así como, constantes procesos de alfabetización crítica y de creación de nuevos valores para organizar la tarea educativa.

III.5.-LAS FILIACIONES TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Las filiaciones teóricas remiten al estudio de los dominios disciplinares que participan de la creación y ensamblaje del conocimiento de la inclusión. Es menester destacar que, en cada uno de los campos –falsificado, mixto y auténtico– identificados en el desarrollo intelectual de ésta, se observan filiaciones teóricas particulares, de modo que, en este apartado, abordo los medios en que son constituidas las cuestiones creadas por la relación de los dominios disciplinares del campo auténtico de la inclusión –de naturaleza post-disciplinar–. En efecto, la Educación Inclusiva, tal como ha sido indicado anteriormente, trabaja en y a través de temáticas ya abordadas por una amplia multiplicidad de campos, representados de mejor manera por la Filosofía, demandando la necesidad de crear sus propios ejes de tematización, a fin de cumplir con su propósito transformar el mundo y la escuela y, producir nuevos saberes. Ello, reafirma el carácter elástico, rizomático y viajero del campo de conocimiento de la inclusión.

La Educación Inclusiva presupone el legado de la filosofía deleuzina y derridaniana, es decir, entiende que existe una multiplicidad de tópicos que tienen que ser deconstruidos, asume la construcción del campo en términos del rizoma y adopta la noción de diferencia no como algo raro o sujeto del

diferencialismo; sino más bien, como la capacidad de diferir y alterar el orden dominante.

En cuanto a la Pedagogía Crítica, es capaz de posicionar en un lugar central, argumentos marxistas que ofrecen la capacidad de concebir la inclusión como una teoría contra la sociedad, es decir, contra las barbaries de diversa naturaleza. Además, ésta posee la capacidad de permear y rescatar la comprensión sobre la inclusión diferencial, es decir, a través de múltiples desigualdades. Los estudios sobre Marxismo y la Pedagogía Crítica, visibilizan el problema técnico de la inclusión, así como, su visión alojada al interior del capitalismo. Desde la Lingüística, específicamente, a través de la corriente discursiva francesa, es posible acceder al conjunto de decires previos, es decir, el interdiscurso que modela los legados y las memorias epistémicas del enfoque, así como, sus condiciones de producción, olvidos y ejes de configuración de su estructura discursiva.

Desde los Estudios Culturales se revisitan cuestiones relativas a la estructuración de los Estudios sobre Educación Inclusiva, sus ejes de tematización, la experiencia migratoria, las disposiciones organizativas de la diáspora, entre otras. Desde la Filosofía y la Política se reviven temáticas relativas a la justicia social, a la creación de condiciones sobre diferencia y redistribución, se replantean las viejas discusiones sobre igualdad de oportunidades y derechos humanos, al tiempo que, poco o nada, se diversifican los aspectos sobre la condición humana. A esto se agrega, el interés por el universalismo que deviene en nuevas formas –cada vez más silenciosas– de homogenización. Un aspecto clave consiste en redefinir la política desde el valor distributivo que enfatiza en la multiplicidad de opciones y no, en la totalidad concebida en bloque, es decir, es un error dar a todos lo mismo. La clave de la redistribución es la multiplicidad. De acuerdo con esto, el derecho en la educación, asume un valor distributivo, es decir, se organiza en torno a la multiplicidad, lo que en el contexto educativo supone ofrecer en una misma experiencia diversas opciones de desarrollo. Para Lazzarato (2006) esto supone un conjunto de *'cada unos'*, se interesa por los diversos modos de ser uno. De esta forma, se pueden establecer múltiples *'medios de relación'* con cada uno de los campos y micro-campos del conocimiento que crean y garantizan este saber, descrito en los textos: a) Comprensión epistemología de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades (2018), b) Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico (2016) y c) Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva (2016).

Por esta razón, el abordaje de la totalidad concebida como singularidades múltiples, rechaza: a) concebir la inclusión únicamente como el incremento de

matrículas como condición de aseguramiento del derecho a la educación, pues, en esta lógica se ofrece a todos lo mismo, b) crea una mismidad basada en patrones de fijeza, que trabaja en la interioridad epistémica –reproducción–, restringiendo la producción de subjetividades revolucionarias, etc.

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva y los Estudios sobre Educación Inclusiva (Ocampo, 2018a), si bien, organizan su actividad intelectual en la confluencia de diversos marcos disciplinarios, no obstante, su actividad intelectual se forja en la irrupción de las fronteras de cada disciplina, especialmente, en la emergencia de nuevas racionalidades, metodologías de investigación y saberes; tienen lugar en las intersecciones (entrecruzaminetos) de cada una de éstas. A través del recorte de disciplinas, va aproximándose paulatinamente a la constitución de un nuevo objeto que afecta progresivamente a esas formas de conocimiento en su conjunto. El nuevo objeto que constituye es coherente con el campo de auténtico. En suma, gran parte de las discusiones que hoy integran las agendas críticas y funcionales de la Educación Inclusiva, así como, los tópicos estructuradores del campo, deviene en la revisitación de temáticas abordadas, permanentes y clásicas por su diáspora disciplinaria. Las filiaciones teóricas de la Educación Inclusiva se caracterizan por la heterotopicalidad y la contingencia de su objeto y de las categorías que lo configuran.

III.6.-UN NUEVO TERRENO: EL ENSAMBLAJE DE LOS ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Tal como he afirmado en trabajos anteriores, la Educación Inclusiva es un campo de conocimiento no fijo en ninguna disciplina, es decir, su naturaleza in-disciplinar genera un conocimiento que no le pertenece a nadie en particular. Aun cuando es un campo –diaspórico y rizomático– compuesto por múltiples entradas, circula por una multiplicidad de métodos, objetos, objetivos y teorías que se entrecruzan poliangularmente, las condiciones que definen su estructura teórica, siguen siendo ininteligibles. Es menester, someter a traducción y examinación topológica los métodos, objetos, objetivos y teorías que constelan y colisionan en la configuración de su campo y objeto auténtico. Asimismo, la Educación Inclusiva toma como objeto propio, en parte, el estudio de algunas problemáticas transcendentales en la historia de la consciencia, la que a su vez, organiza su campo de lucha, en torno a temáticas, tales como: la diversidad de patologías sociales crónicas. Se interesa por la movilización de nuevas racionalidades para concebir el aprendizaje, los sujetos educativos, la intervención institucional y la organización de la escuela, la escolarización, los espacios educativos, etc. En suma, su móvil reside en las condiciones de producción de la transformación del mundo y de la educación, –permitiéndole

analizar el fenómeno más allá de la provincialización de colectivos históricamente excluidos, atendidos mediante sistemas acríticos, asimilacionistas y acomodacionistas– expuesta de manera no sistemática en diferentes periodizaciones, perspectivas y movimientos intelectuales.

Antes de analizar los ejes que crean y garantizan el surgimiento del nuevo terreno de la Educación Inclusiva, es menester, conocer cuáles son las principales exclusiones –temas, conocimientos, objetivos, preguntas intelectuales, métodos, instrumentos conceptuales que quedan fuera en la emergencia de dicha regionalización–. ¿Cómo se expresa el análisis intelectual tradicional efectuado por la Educación Inclusiva?, ¿a qué tipo de principios y procedimientos recurre?, ¿cuáles son las posibilidades objetivas para el método de análisis intelectual –considerando sus principios y procedimientos– en el contexto de la autenticidad de su objeto de conocimiento? Una respuesta posible a esta última interrogante, consiste en el reconocimiento de un plurimorfismo que antecede la caracterización de la práctica teórica de la Educación Inclusiva, en relación a su naturaleza post-disciplinar. El plurimorfismo remite a la identificación de la utilización de diversos métodos en el análisis de sus principales ejes de tematización. En suma, es una expresión de la multiplicidad metodológica compuesta por una naturaleza específica.

En relación a la formación de los educadores, por todas partes afloran cursos de perfeccionamiento, de extensión, de capacitación docente, programas de post-grado y asignaturas en pre-grado, que llevan en alguna parte de ellos, el nombre de Educación Inclusiva, pero que yo conozca, ningún departamento –y si es que lo hay, trabaja en la imposición del modelo tradicional de Educación Especial–. Esto exige asumir la inclusión como campo, la Educación Inclusiva como circunscripción intelectual y los Estudios sobre Educación Inclusiva como sistema de formalización académica. La figura que se presenta a continuación sintetiza de mejor manera estas ideas.

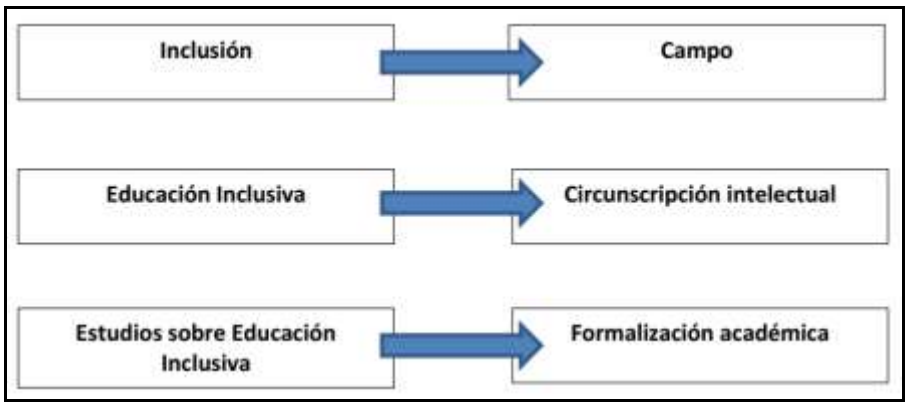


Figura 2: Niveles de comprensión implicados en la formalización académica de la Educación Inclusiva. *Fuente: Ocampo, 2018a.*

Los Estudios sobre Educación Inclusiva son considerados la formalización de la estructura académica de la inclusión, en tanto, campo de conocimiento de carácter emergente, con fuerte énfasis en la construcción de un saber del presente. ¿Qué son los Estudios sobre Educación Inclusiva?, una respuesta a ésta interrogante, convergerá en torno a la naturaleza y autenticidad del campo. Una primera aproximación, consistiría en afirmar que, es un campo complejo y contingente, de carácter provisional, flexible, viajero, diaspórico y móvil. En suma, es el resultado de un complejo sistema de articulación, des-articulación y re-articulación de discursos, objetos, métodos, teorías, sujetos, historias, territorios, influencias, conceptos y saberes que confluyen en su organización diseminalmente, procedentes de marcos disciplinarios, interpretativos y metodológicos ajenos y externos –vinculados en mayor o menor medida a sus objetivos analíticos– a su naturaleza, modelizando una comprensión parcial acera de su sentido y alcance. Por esta razón, sugiero en éste y en otros trabajos, someter tal confluencia a traducción, es decir, a un proceso de examinación, depuración y extracción de sus unidades más relevantes para promover el ensamblaje del campo, la circunscripción intelectual y la instauración académica de naturaleza post-disciplinar de la inclusión.

Los Estudios sobre Educación Inclusiva no constituyen una disciplina académica en el sentido tradicional de ésta, puesto que, no estructura su trabajo en torno a un objeto claramente delimitado, atravesado por una nebulosa que afecta al ámbito de constitución y descripción de su dominio, específicamente, éste, no se encuentra organizado en torno a un *"conjunto de materiales consensuadamente categorizados, alrededor de los cuales han cristalizado ciertas hipótesis o aproximaciones"* (Bal, 2003, p.13). Razón por la cual, no constituyen una disciplina académica, sino más bien, un proceso de creación crítica *'en'*, *'desde'* y *'a través'* las intersecciones de las disciplinas –lo que más adelante denomino intersecciones epistémicas–, concebidas como zonas indeterminadas, cuya heterotopicalidad, posibilita la construcción de nuevos saberes. Específicamente, favorece las redes de hibridación entre relaciones académicas y políticas de diversa naturaleza. Los Estudios sobre Educación Inclusiva, articulan y configuran su campo de producción y acción intelectual desde los intersticios de las disciplinas.

La naturaleza del conocimiento de la inclusión y los Estudios sobre Educación Inclusiva, expresan un carácter post-disciplinar, esto es, organiza su campo de producción y funcionamiento a través de un viaje –sin rumbo fijo– por una multiplicidad de métodos, disciplinas, campos de conocimiento, objetos, influencias, saberes, teorías, conceptos, entre otras. Es un campo en permanente movimiento y transformación, es una expresión del presente, rechaza el anquilosamiento de las disciplinas, no se encuentra fijo en ninguna

de ellas, se interesa por la producción de nuevos conocimientos y conceptos que contribuyan a superar la vaguedad teórico-conceptual y metodológica, que actualmente, expresa el campo de la inclusión.

Los Estudios sobre Educación Inclusiva, articulan su trabajo intelectual en la exterioridad epistémica, es decir, en la producción de lo nuevo, se interesan por contribuir con nuevos ejes de tematización, cristalizando nuevas opciones teóricas y metodológicas, en rechazo a la estructuración de su trabajo desde temas ya abordados por la Filosofía, los Estudios sobre Democracia, la Ética, la Filosofía de la diferencia, los Estudios de Género, los Estudios Queer, las teorías Postcoloniales, la Psicología, la Antropología, el Feminismo, por mencionar algunos. Esto último, permite reconocer cómo los énfasis en las agendas de investigación y, especialmente, de la formación de los educadores, han reforzado el dictamen al pasado y la escaza imaginación epistémica para pensar y practicar la Educación Inclusiva a través de otras temáticas. Con ello, refuerzo la necesidad de crear nuevos ejes de tematización, más coherentes con el ser humano del siglo XXI, las complejidades multiversales de la sociedad donde este se emplaza. Si bien es cierto, el problema no consiste en volver a revisitar las temáticas clásicas y permanentes emprendidas por los campos antes citados, sino, de qué manera es posible destrabar los grandes problemas que afectan a la educación. Por ésta y otras razones, la naturaleza del conocimiento de la inclusión expresa una dimensión post-disciplinar, es decir, crea el saber por fuera de las disciplinas.

¿Cuáles serían, entonces, los temas por lo que se interesarían los Estudios sobre Educación Inclusiva?, lo primero, sería reconocer que el núcleo de estructuración temática circunscribe un carácter diaspórico, compuesto por una banda de extracción que favorece la traducción científica, es decir, la depuración de sus múltiples aportes para producir algo nuevo. ¿Cuáles es el espectro temático que organiza la actividad intelectual de los Estudios sobre Educación Inclusiva?, un aspecto clave consistirá en diferenciar entre los dominios y los contenidos temáticos, siendo plausible emprender la renovación por los últimos. Algunos ejes de tematización que resultan de interés para los Estudios sobre Educación Inclusiva son: a) los formatos del poder –diversas expresiones del poder de naturaleza regenerativa y performativa–, interesándose en la comprensión metodológica de cada uno de ellos, b) crea un programa político con énfasis en el valor distributivo más que colectivo, esto es, estructura los derechos y las oportunidades sociales y educativas –preferentemente– en referencia al pluralismo y la multiplicidad, c) en términos didácticos y curriculares organiza su actividad a partir de la noción de totalidad concebida como singularidades múltiples, promoviendo nuevas pautas y dispositivos de problematización y construcción curricular, d) profundiza en la búsqueda de nuevos modos de habitar la escuela; particularmente, trabaja en

torno a la idea de *'tercer espacio'* o *'especio heterotópico'*, es decir, en la creación de un espacio indeterminado, libre de marcos de valores contradictorios e intereses articulados a través del esencialismo. Esta nueva espacialidad, se convierte en el principio rector para implementar cada uno de los principios de una Educación Inclusiva auténtica, además, de cristalizar un nuevo campo de eticidad. E) Articula su tarea intelectual en torno a la creación de los saberes auténticos de la Educación Inclusiva, el estudio de las leyes de pensamiento y del desarrollo de sus discursos, en síntesis, de los patrones que definen su historia intelectual y conceptual. F) Organiza su campo de actividad en torno a la comprensión de sus principales instrumentos conceptuales, específicamente, en lo referido al estatus metodológico de estos, g) reinventa la extraña relación entre calidad e inclusión, redefiniendo sus ejes de funcionalidad e intervención de justicia educativa, h) profundiza en la dimensión micropolítica de la Educación Inclusiva, etc. Los tópicos aquí mencionados, constituyen un ámbito sintético dentro de las 'áreas específicas' de trabajo de los Estudios sobre Educación Inclusiva.

Entre los ejes fundacionales del campo actividad de los Estudios sobre Educación Inclusiva destacan: a) la educación afectiva y sexual de la multiplicidad diferencias del estudiantado, b) los efectos regenerativos del colonialismo a través de las prácticas educativas, específicamente, de los diseños curriculares, c) el discurso y la textualidad de las diversas expresiones del poder (segregación, opresión, indiferencia colectiva, etc.), d) la construcción de la teoría curricular de la Educación Inclusiva, e) transforma la Educación Especial a través de la racionalidad que propone la epistemología de la Educación Inclusiva, concibiéndola como un foco de potenciación del desarrollo cognitivo. Para ello, previamente será necesario deslindar los equívocos de interpretación, basados en *explicaciones ingenuas*, que justifican el carácter segregador y excluyente de la Educación Especial, pues, la inclusión, en su dimensión epistemológica sienta las bases de la educación del siglo XXI. De modo que, la Educación Especial es un ámbito de trabajo que no se escapa de esta transformación; interesándose, particularmente, por la destrucción de los lenguajes, prácticas y sistemas de razonamiento de tipo esencialistas. A esto, se agregan otros ejes de tematización de los Estudios sobre Educación Inclusiva. Transversalmente, los Estudios sobre Educación Inclusiva son atravesados por dispositivos que permitan movilizar nuevas racionalidades para pensar, experimentar y practicar la educación. En efecto, los Estudios sobre Educación Inclusiva, adscriben a la noción de dispositivo macro-educativo, es decir, al sistema de transformación y actualización de todos los campos de la Ciencia Educativa, paso previo para la producción de los saberes auténticos. De acuerdo con esto, el campo de los Estudios sobre Educación Inclusiva expresa una naturaleza de heterotopicalidad.

Por esta razón, los Estudios sobre Educación Inclusiva, inquieren en el deseo de ir más allá de los límites de las disciplinas, se interesan por la creación de nuevas formas de comprehensión y generación de conocimientos, moviliza nuevas racionalidades para problematizar la escolarización, los modos de habitar el espacio escolar, de organizar el currículo, la enseñanza, el aula, el aprendizaje, la singularidad, la calidad y la justicia educativa. En suma, la inclusión como campo, se constituye asimismo, como un nuevo ámbito de práctica de la educación y de la investigación, es sinónimo de renovación y transformación, invita a la creación de un espacio donde vivir y aprender sea en función de la naturaleza humana, de la armonía y de la igualdad estipulada jurídicamente, bajo la concepción de totalidad concebida como singularidades múltiples. Los Estudios sobre Educación Inclusiva, organizan su actividad política 'en' y 'desde' el valor distributivo, concebido en términos de pluralismo y multiplicidad. Desarrollar una auténtica Educación Inclusiva, implica crear estrategias y prácticas de investigación capaces de arrancar la visión de inclusión que ha propuesto el capitalismo, preferentemente. Esto es, una inclusión diferencial articulada a través de múltiples desigualdades. Si bien, hasta aquí, pareciera que los Estudios sobre Educación Inclusiva, revisitan una temática central abordada por la Pedagogía Crítica, es plausible afirmar también, que la discusión por la visión de inclusión alojada al interior del capitalismo y del colonialismo es una temática nulamente discutida. Por esta razón, lo propio de los Estudios sobre Educación Inclusiva consistiría en la creación de las estrategias de subversión. El contextualismo de los Estudios sobre Educación Inclusiva emerge y desarrolla su acción intelectual a partir de la crisis de los límites. Por todo ello, la palabra que mejor sintetiza el propósito de dichos estudios, es *'transformación'* y *'producción de lo nuevo'*.

Una de las deudas pendientes que enfrentan los Estudios sobre Educación Inclusiva (Ocampo, 2017a y 2018b) consiste en crear sus propios ámbitos de análisis y tematización, pues, hasta aquí, se observa una diáspora temática que se moviliza en múltiples direcciones. Frente a esto, emerge el desafío constructivo de clarificar la naturaleza del método, de la política de producción, la matriz de reflexividad y sus procedimientos de elaboración conceptual. Para una mayor caracterización del campo, es menester, clarificar las diversas fases de integración y dominio de interés teórico-metodológico que han ido modelando parcialmente el entendimiento sobre inclusión. Para alcanzar una inclusión auténtica es necesario aprender a reconocer como operan las relaciones estructurales, las tecnologías del capitalismo imperceptible, los formatos del poder, puesto que, se requiere que los educadores desde sus propias trincheras sean capaces de construir justicia educativa e intervenir en la multiplicidad de expresiones del poder, esto es, exclusión, opresión, segregación, entre otras. Acciones que hoy, ninguna institución formadora es capaz de atender en sus programas, debido al estanco de la investigación sobre

tales temáticas. Para ello, se requiere una alfabetización crítica y micropolítica y una intervención crítica en el seno de cada comunidad, orientándose a la puesta en marcha de otros modelos de formación práctica, competencias y saberes.

¿Qué tipo de relación establecen los Estudios sobre Educación Inclusiva con cada una de sus disciplinas, métodos, teorías, objetos y campos confluyentes?, básicamente, su actividad y acción intelectual es desarrollada en los intersticios de las disciplinas, establece diversos tipos de mecanismos de negociación, devaluación, reciprocidad y alianzas entre cada una de ellas. Es una relación caracterizada por la heterotopicalidad. Un aspecto vertebrante que atraviesa la diversidad de sus ámbitos de trabajo, aborda la cuestión metodológica de la crítica. Asumen el desafío de trabajar en un marco post-disciplinar, estableciendo una estrecha relación con los debates culturales, sociales, políticos y éticos contemporáneos que modelizan su desarrollo. No suscriben ninguna práctica teórica o metodológica particular, apostando por la fabricación de su objeto, método, conceptos y saberes fundamentales desde las intersecciones centrales de las disciplinas que crean y garantizan el saber epistemológico de la inclusión, desarrollando nuevos marcos teóricos y metodologías de investigación. Se conciben en sí mismos, como una forma crítica en la producción del conocimiento, comprendiendo fenómenos que no eran tan claros a través de las disciplinas, métodos y campos de conocimiento que participan en el ensamblaje de la Educación Inclusiva, trasciende la noción de constelación de las disciplinas. También pueden ser pensados en términos de coalescencia, de sus diversas disciplinas, métodos, objetos, teorías, etc., preferentemente. Rompe con ello, los marcos disciplinarios y metodológicos heredados que conducen al aplicacionismo epistémico, es decir, al encapsulamiento y análisis de un fenómeno a través del lente de un determinado paradigma y sus marcos de valores. Al igual que la epistemología de la Educación Inclusiva, los Estudios sobre Educación Inclusiva, enfrentan el desafío de construir su propio método y con ello, resolver la problemática asociada a éste. Asimismo, constituyen un punto de vista heterológico en el abordaje de los procesos educativos. Su dimensión post-disciplinar, se orienta a la cristalización de una *'praxis contra-disciplinaria'*, es decir, interesada en la germinación de intelectuales en permanente resistencia y a favor del cambio social radical, coherente con la noción de transformación que adscribo, especialmente, por fuera del modelo capitalista hegemónico.

Los Estudios sobre Educación Inclusiva, focalizan su atención en el conjunto heterogéneo de condiciones mediante las cuales logran establecer sus métodos, intereses, influencias, conceptos, saberes, objetos, teorías, etc. Si bien, sus condiciones de producción no son neutras, expresan un carácter altamente problemático y contingente. A este campo se puede acceder desde una multiplicidad de entradas, marcos teóricos y metodológicos, pero no podrán

develar la autenticidad de su objeto, si no son sometidos a traducción científica y a examinación topológica. No obstante, la preocupación por la interrogante sobre el tipo de práctica teórica y metodológica continúa siendo uno de sus principales enigmas.

Es menester reconocer que, debido al carácter emergente de los Estudios sobre Educación Inclusiva, la dimensión de lo *'inter'* y lo *'post'*-disciplinario, no se encuentra abordado y especificado en términos metodológicos, sólo expresa un estatus de enunciación. Para esta razón, recurren a la noción de dispositivo concebido como mecanismo de captura y modelamiento de ciertas ideas, recurren al citaje de obras, a la extracción de aportes de teorías, análisis de problemáticas y posiciones externas al campo. En parte, esto conduce a la emergencia de un sistema de vagancia cognitiva que invisibiliza la pregunta por la autenticidad del campo y de sus elementos. Una de las dificultades persistentes se reduce al problema de la literatura –cuál es la literatura existente articulada desde los propios Estudios sobre Educación Inclusiva–, posteriormente, emergen tensiones relativas al orden metodológico, a la configuración del campo y del objeto. La interdisciplinariedad, condición del campo mixto, no queda reducida a un ensamblaje y articulación de elementos de diversa procedencia, sino que, asume preguntas difíciles sobre lo que implica aprender de otros campos y disciplinas y, cómo a través de ello, contextualizar y posicionar su objeto de estudio. En el caso de la post-disciplinariedad, es aquello que modela el campo auténtico de la inclusión, es decir, la totalidad de cosas a construir.

El ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva, es atravesado por la nebulosa que afecta a la exploración y configuración de su estructura de conocimiento, debido al carácter rizomático y diaspórico de sus cuerpos confluyentes, mientras que la vagancia epistemológica –a la que aludo en diversas partes de este trabajo– que afecta al carácter preconstructivo de la inclusión, opera a través de palabras, conceptos sueltos, desprovistos de marcos de referencia; en ocasiones, parodian teorías, parafrasean métodos, principios y preguntas, deambulan por categorías sueltas, sin sentido, muchas de ellas, estancan la realidad. La inclusión no es una disciplina porque no trabaja en torno a un único problema, más bien, en ésta, se cruzan, entrecruzan, permean, hibridizan y flexibilizan problemáticas y objetos de diversa naturaleza, reafirmando la necesidad de develar el problema y la fuerza teórica de la inclusión. Esto es lo que define la heterotopicalidad del campo.

En la comprensión epistemológica como en la configuración de los Estudios sobre Educación Inclusiva, las categorías e *'inter'* y *'post'*-disciplinariedad, no se emplean como armas retóricas, sino que, como medios de construcción del conocimiento y de la autenticidad de este, rechazando las

batallas de *'en'* y *'contra'* las disciplinas. Su interés reside en la creación de recursos metodológicos capaces de alterar y transformar las prácticas de investigación. ¿Cómo se crean las prácticas de investigación de la Educación Inclusiva[16] desde una perspectiva post-disciplinar?, ¿cómo se produce desde su marco post-disciplinar una síntesis integradora del conocimiento de la Ciencia Educativa? Atender a éstas interrogantes, supone reconocer el carácter emergente de los modos de teorización de la inclusión, de los dispositivos de configuración de su conocimiento. Interesa determinar de qué manera, constelan las disciplinas, integran sus conocimientos y métodos, a fin de crear un orden mucho más complejo: *cómo trabajar en la crisis de los límites de las disciplinas, es decir, 'en' y 'a través' de ellas*. No rechaza la actividad científica de las disciplinas, sino que más bien, extrae lo mejor de ellas, con el objeto de fabricar nuevos cuerpos de saberes. Frente a esto, cabe preguntarse: ¿en qué se basa el argumento inclusivo?

La configuración de los Estudios sobre Educación Inclusiva se interesa por develar los mecanismos de préstamos, reciclajes, acopios, migración de saberes y conceptos, así como, las dificultades de integración teórica, los tipos de omisiones y distorsiones que afectan a sus principales disciplinas, métodos, teorías, influencias y objetos confluyentes, así como, la amplitud de tópicos abordados, etc. No porque los Estudios sobre Educación Inclusiva adscriban a un posicionamiento post-disciplinar, éstos, efectúan una crítica a las disciplinas, más bien, recurren a ellas para extraer lo mejor de cada una. Pueden concebirse en términos de un movimiento, integrado por una multiplicidad de líneas temáticas. Históricamente, los Estudios sobre Educación Inclusiva, nacen por fuera de la académica tradicional, emergen en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), efectuando sus primeros planteamientos y aproximaciones en 2017[17], procurando tomar distancia –eje tradicional– de discusiones ya abordadas por sus principales campos de confluencia. Se proponen crear nuevos horizontes teóricos, políticos, éticos y metodológicos. Es un campo propio del *'ensamblaje'*, del *'movimiento'*, del *'encuentro'*, de la *'relación a'*, de las *'articulaciones'*, en las que se insertan una serie de conceptos, saberes, perspectivas teóricas y metodologías.

En relación al conocimiento local, los Estudios sobre Educación Inclusiva, expresan una vez más que *no posee un método propio*, ratificando la necesidad de

[16] Véase el Vol. II del libro Cuadernos de Educación Inclusiva. Formación de Investigadores y Maestros. Perspectivas críticas, publicación del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

[17] También son mencionados en la tesis doctoral del autor de este trabajo, titulada: "Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento", defendida en el Depto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, UGR, España. 2017.

avanzar en su creación, debido a la pregunta acerca de la autenticidad de su objeto. Se observa de este modo, presencia de una metodología ambigua, caracterizada por la *metáfora del bricoleur*. Si las prácticas de investigación dependen de las preguntas y éstas a su vez de los contextos, entonces cómo se construye la metodología de investigación de la Educación Inclusiva. Los contextos y las preguntas ya están respondidos por las prácticas y contextos que ya han sido abordados por diversos campos del conocimiento. Pero, ¿cómo se logra esto desde una dimensión post-disciplinar? El interés acerca de cómo contestar las preguntas, insiste el entrecruzamiento metodológico, debido a su carácter general, éste se puede mover a diversos campos y contextos cada vez que resulte útil.

Dentro de las Ciencias Sociales, la Filosofía, el Feminismo, los Estudios Queer, Post-Coloniales, de la Sub-alternidad, la justicia social, la Antropología, la Filosofía Política y de la diferencia, las Ciencias Políticas, la Lingüística, la Teoría del discurso, las Humanidades, los Estudios Culturales, entre otros muchos; han demostrado ser notoriamente móviles y flexibles, articulando constantemente nuevos objetos de preocupación 'dentro de' y 'entre ellas mismas', sin ninguna referencia necesaria a la inclusión como tal –pero coincidiendo en un amplio espectro de tópicos y ámbitos analíticos–, comprobando una vez más que, los temas que integran la matriz reflexiva de la Educación Inclusiva, obedecen a temas clásicos y emergentes, que ya han sido abordados por otros campos. El principal objetivo que tienen los Estudios sobre Educación Inclusiva, consiste en extender, diversificar y actualizar su ámbito de topicalidad –formalización de su ámbito de teorización–. Frente a esto, ¿cuál es la novedad que plantean los Estudios sobre Educación Inclusiva, en relación a sus ejes de articulación y tematización?, ¿logran articular una dimensión libre o bien, reproducen los marcos disciplinarios heredados de la ciencia?, ¿de qué nos liberan?

En relación a la cuestión de la configuración teórica y metodológica a través del ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva, cabe destacar que ésta puede ser abordada en términos de creación o depredación. Una respuesta inicial, sin intentar ser radical, consistiría en afirmar la inexistencia de una creación teórica sobre inclusión, más bien, coexisten una serie de equívocos de interpretación, que arrastran la fuerza teórica de ésta, en la hibridación de los legados de la Educación Especial –versión celebratoria–, confluyendo diversos marcos teóricos y disciplinarios heredados, que atrapan el saber al dictamen del pasado. La construcción del discurso teórico de la inclusión no se concibe en términos de gimnasia cerebral, sino más bien, en la búsqueda persistente de nuevas racionalidades. En el ensamblaje –propiedad clave en la estructuración de los Estudios sobre Educación Inclusiva– confluyen y se movilizan diversos campos, métodos, teorías y objetos, donde éstos últimos, son abiertamente

derivativos, es decir, emplean conceptos, procedimientos y diseños de investigación tomados en préstamo de los inmensos acopios de múltiples campos y teorías –ya mencionados–, lo que deviene en la existencia de problemas que comparte del vocabulario básico de muchas de las versiones contemporáneas de sus disciplinas confluyentes. Razón por la cual, sus múltiples conceptos son inestables y siguiendo a Bal (2002), carecen de estatus metodológico. Cada intervención en el campo de los Estudios sobre Educación Inclusiva, requiere delinear su lenguaje crítico y analítico, con la finalidad de diferenciarlo y distanciarlo de otros discursos, apostando por su autenticidad. Interesa en este campo crear sus propios saberes e instrumentos conceptuales, deviniendo en un desafío metodológico de mayor envergadura. ¿Existen estrategias metodológicas novedosas en el ensamblaje de lo que he denominado Estudios sobre Educación Inclusiva?

En efecto, la variable de inteligibilidad sobre la dimensión metodológica de la Educación Inclusiva, al no existir como sustancia teórica e histórica, se ven obligadas –inicialmente– a construir su marco desde el vacío, o bien, sus conceptos, saberes y perspectivas desde afuera. Todo ello, ratifica la necesidad metodológica de someterlos a traducción científica. Finalmente, los Estudios sobre Educación Inclusiva, no comprenden una tradición teórica, sino más bien, un número de influencias que convergen en una matriz temporal de conocimiento. Mientras que los *"conceptos heurísticos esenciales son claramente exógenos, esto es, que han sido gestados en marcos disciplinarios académicos o por personalidades intelectuales reconocidas"* (Reynoso, 2000, p.36), externas al campo de la inclusión, reforzando su carácter viajero y diaspórico. De acuerdo con ello, los tres campos identificados por Ocampo (2018b) en el desarrollo intelectual de la Educación Inclusiva, pueden sintetizarse de la siguiente manera:

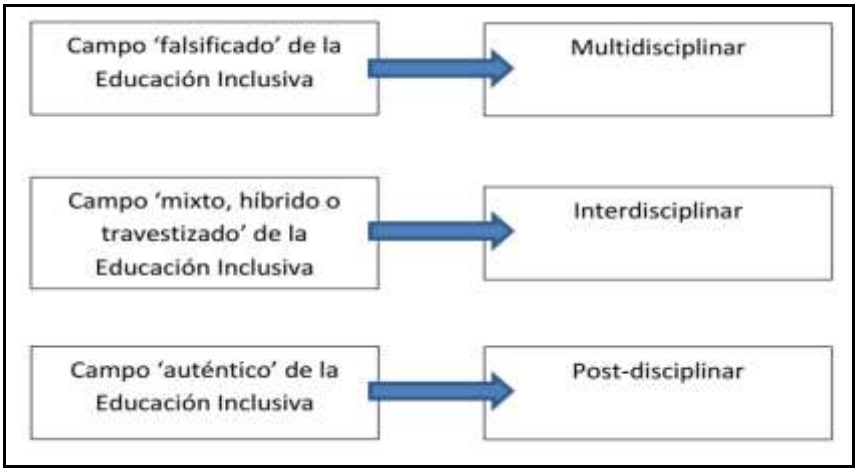


Figura 3: Síntesis de las características de cada campo identificados en el desarrollo intelectual de la Educación Inclusiva. *Fuente: Ocampo, 2018a.*

En relación a la 'articulación', es menester señalar, que es un concepto analítico clave en la configuración y construcción del conocimiento de la inclusión y de los Estudios sobre Educación Inclusiva. Desde la perspectiva de Canguilhem (1980) se convierte en una instancia relacional entre elementos y procesos, es decir, es la capacidad de conexión que constituyen diversos elementos, al tiempo que, bajo ciertas condiciones crean y garantizan el saber de la Educación Inclusiva. Expresa carácter de encadenamiento no-fijo, coherente con la afirmación del pensamiento temporal y de la praxis de la monada. ¿Cómo se forja tales sistemas de conexión entre determinados saberes, conceptos, disciplinas, métodos y campos de conocimiento?, ¿cuáles son las circunstancias que posibilitan dichas conexiones? Para Hall (1996), es la unidad, en tanto, propiedad del discurso, posibilita *"la articulación de elementos diferentes, distintos, que se pueden rearticular de diferentes maneras, porque no tienen una 'pertenencia' definida. La unidad que nos interesa es un encadenamiento entre el discurso articulado y las fuerzas sociales con las que puede, bajo ciertas condiciones históricas, pero no necesariamente, conectarse"* (p.146).

La articulación de los elementos que configuran de los Estudios sobre Educación Inclusiva, devienen en una estructura compleja y contingente –de igual naturaleza que el campo de conocimiento de la inclusión–, estructurada por elementos diferentes y similares entre sí. La articulación reafirma la metáfora que he propuesto *"el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente"*, es decir, mediante una dispersión de saberes en permanente movimiento, repartidas por diversas regiones, esto es, fragmentos de información que van estructurando el núcleo central del dominio de la inclusión. La articulación posee la capacidad de vincular un determinado significado a una realidad, así como, un concepto o conocimiento a un campo particular. Metodológicamente, emerge el desafío de comprender cómo tales sistemas de encadenamiento se encuentran insertos en estructuras mayores de producción. Articulación y coyuntura, se convierten en categorías analíticas centrales en el estudio de los procesos de ensamblaje del campo de conocimiento de la inclusión y del campo de producción de los Estudios sobre Educación Inclusiva. La *'articulación'* queda circunscrita a los modos de relación, conexiones entre fragmentos de informaciones que circulan sin un rumbo fijo, mientras que, la *'coyuntura'*, se aproxima a la noción de periodización –a la que he aludido en trabajos anteriores–, es decir, cualquier sistema de conexión o configuración opera en un marco socio-histórico particular. O'Sullivan (1994), agrega que, *"la articulación describe no solamente una combinación de fuerzas, sino una relación jerárquica entre ellas"* (p.17).

Desde una perspectiva marxista, es posible observar que, determinadas ideas, categorías analíticas, métodos, objetos, disciplinas, teorías y campos de conocimiento confluyentes en la articulación del campo de conocimiento de la

inclusión y de los Estudios sobre Educación Inclusiva, se convierten en elementos de dominación o reproducción de ciertas ideas. En esta configuración, se reconoce que la articulación es coherente con la explicación del movimiento, del encuentro y del pensamiento temporal, es decir, es una unidad no estable, no esencial, en constante cambio. Por todo ello, la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, se expresa mediante la articulación, en tanto, operación analítica, la que en palabras de Reynoso (2000) *"no posee metodológicamente ninguna marca específica, ni está asociada a ninguna exigencia particular de demostración"* (p.60). ¿Es posible hablar de un sistema de articulación propio en el contexto de la inclusión y de los Estudios sobre Educación Inclusiva?, ¿de qué depende su fuerza teórica y metodológica?, Un aspecto central consistiría retomando a Slack (1996), reconocer la complejidad que atraviesa la noción de 'articulación', no constituye una empresa sencilla, especialmente, al existir un cruce de perspectivas epistemológicas, políticas y éticas en permanente movimiento, dificultando explorar los límites de la categoría y, especialmente, sus condiciones metodológicas. Una respuesta posible ante la nebulosa que afecta al problema del método de la Educación Inclusiva, puede explicarse a través de la metáfora de la articulación. De acuerdo con esto,

> […] la 'articulación' ha devenido entonces una categoría a la que se recurre para señalar relaciones, parecidas, determinaciones, autonomías relativas, homologías, yuxtaposiciones, no-correspondencias, causas, contactos, acercamientos, dominaciones, afinidades, aires de familia; en fin, nexos de la más variada categoría: es un concepto ya no abstracto sino vacío, una línea de puntos que se puede llenar con entidades cualesquiera, sin que la unidad resultante de la operación establezca algún plus de significación (Reynoso, 2000, p.62).

Finalmente, la vaguedad teórica y metodológica que afecta a la Educación Inclusiva, así como, la escasez de sus conceptos auténticos –sustituidos por palabras sin estatus metodológicos–, contribuyen a acrecentar el grado de ininteligibilidad de su dominio y estructura de trabajo. En suma, la ausencia de una teoría no contribuye a aclarar la cuestión la cuestión sobre su objeto, naturaleza y alcance, generando vaguedades adicionales de diverso tipo. En este apartado, refiero a la potencialidad de la 'articulación' de una extensa gama de objetos, teorías, métodos, influencias, conceptos y saberes que participan diferencialmente, en la construcción del conocimiento de la inclusión y, particularmente, en el ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva, plantea la posibilidad de establecer nuevos sistemas de ensamblaje y grados de constructividad.

Con el interés de deslindar las concepciones y los marcos disciplinarios heredados –que en ocasiones contribuyen a la reproducción del esencialismo–, emerge la interrogante analítico-metodológica por la 'desarticulación', especialmente, de los intereses epistémicos, político y éticos dominantes que permean los sistemas de razonamientos más utilizados –celebratorios– en las agendas de investigación, en las políticas públicas y en las propuestas de formación docente. Frente a esto, ¿cómo se forman los objetos de articulación y sus referencias en cada uno de los campos identificados en el desarrollo intelectual de la inclusión y, específicamente, en el ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva?, ¿qué potencial puede tener la re-articulación en este contexto?, ¿bajo qué condiciones es posible describir el proceso discursivo por el que determinados objetos son configurado y alcanzan un determinado significado?

III.7.-LA PREGUNTA POR EL OBJETO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este apartado, me propongo analizar el problema del *'objeto'* de la Educación Inclusiva. Como puntapié inicial, afirmaré la existencia de un problema fundacional que afecta a la especificidad del dominio de ésta, en tanto, campo de conocimiento. Específicamente, se observa un efecto de ininteligibilidad respecto de la naturaleza de su dominio, lo cual, continúa siendo un punto crítico en la elaboración de cualquier propuesta teórica y/o epistemológica. El problema del objeto se vuelve relevante en este campo de trabajo, ya que, permite responder a la interrogante acerca del carácter disciplinar o no-disciplinar de la inclusión, así como, abordar la cuestión del método. De esta forma, objeto y método se convierten en recursos de configuración del campo de conocimiento. En este caso, no es fácil determinarlo, particularmente, al ser un campo problemático, contingente y complejo que se moviliza por una multiplicidad de métodos, objetos, teorías y objetivos, deviniendo en un cruce poliangular estriado. ¿Cuál es el objeto de la Educación Inclusiva?, ¿qué tipo de análisis requiere el adjetivo 'inclusivo'? Al ser la Educación Inclusiva una teoría sin disciplina, es decir, no fija en ningún campo disciplinario, exige reconocer la nebulosa que afecta a su objeto y dominio, así como, la multiplicidad de objetos que constelan y colisionan en la formación de su espacio epistemológico. A su vez, la pregunta por el objeto, se torna más crítica aún, puesto que, la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva es compleja, diaspórica, viajera y contingente, no recurre a un único método para investigar la multiplicidad de fenómenos que se entrecruzan en este campo de conocimiento. De acuerdo con esto, si el objeto y método definen el campo, sería plausible afirmar, entonces que, éste, opera en referencia al entrecruzamiento de múltiples recursos metodológicos.

¿Qué ocurre entonces, con el campo de investigación de la Educación Inclusiva?, ¿se trata de una nueva especialización?, o bien, ¿no es más que un conjunto de problemáticas abordadas por la Filosofía, la Filosofía analítica, de la diferencia, la Hermenéutica, las epistemes subalternas, la justicia social, los Estudios sobre Feminismo, Anti y Post-colonialidad, los Estudios de Género, Subalternidad, Queer, entre otras? Una primera idea consiste en afirmar que el objeto de la Educación Inclusiva, no le pertenece a nadie, debido a su naturaleza post-disciplinar. No obstante, asume el desafío de develar su propio objeto –coherente con las disposiciones del campo auténtico–. La Educación Inclusiva como circunscripción intelectual se cristaliza en la contingencia y en la complejidad, asumiéndose como un producto complejo, que se desenvuelve por un entramado de diversas relaciones, tales como, sociales, políticas, culturales, económicas, educativas, preferentemente. Frente a esto, el epistemólogo deberá responder a las siguientes interrogantes: ¿cómo se manifiesta este objeto?, ¿cuáles son los objetos que permiten acceder a este?

El campo de conocimiento de la Educación Inclusiva es sinónimo de mutación y movimiento permanente, ninguno de los elementos que participan de su ensamblaje poseen una naturaleza fija y estática. Metodológicamente, es un campo sin métodos propios, enfrentando la tarea de buscarlos y/o construirlos. Producto de ello, es apropiado afirmar que su objeto no se construye a través de un método fijo. La complejidad del objeto de la Educación Inclusiva, va configurándose a partir de conceptos procedentes de otras disciplinas confluyentes, al tiempo que la circulación de sus categorías entran en tensión y conflicto, pues, las discusiones de este campo trascienden los límites de las disciplinas, avanzan hacia la invención de lo nuevo. Se fortalece de esta manera, su carácter *'transcientífico'*. De acuerdo con ello, la construcción de los fundamentos epistémico-metodológicos de la investigación de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2018a), se hará desde y a través de las disciplinas. El conjunto de elementos descritos hasta este momento, ratifican que la situación actual de la Educación Inclusiva conduce a la visualización de un pensamiento pobre, caracterizado por la *vagancia epistemológica*.

La primera pregunta sería: ¿cuál es el objeto de la Educación Inclusiva?, formular una respuesta contundente en torno a esta interrogante, supone atender al conjunto de problemáticas que afectan a la comprensión del dominio de su objeto de estudio. Esta cuestión, nos lleva a preguntarnos por el estatus del pensamiento y de la organización académica. La definición de lo disciplinar, interdisciplinar y post-disciplinar queda circunscrita a la naturaleza del objeto; reconociendo que en la configuración de las disciplinas, el objeto juega un rol clave. En efecto, al expresar la Educación Inclusiva una naturaleza post-disciplinar, es decir, la construcción del conocimiento resulta de la extracción de los aportes más significativos de cada uno de sus marcos disciplinarios

heredados, con el objeto de producir lo nuevo, es decir, reinventar el saber; es plausible afirmar que este campo, su objeto y método, no puede ser delimitado dentro de los marcos y paradigmas de ninguna disciplina. Por todo ello, afirmar que la Educación Inclusiva es una disciplina conduce a un error –fracaso cognitivo–, puesto que, ésta no articula su tarea intelectual en referencia a un objeto específico, desarrollando cuestiones particulares alrededor de este. Más bien, confluyen en su ensamblaje una multiplicidad de objetos, métodos, disciplinas y teorías, de las que se extrae lo mejor con la finalidad de producir un nuevo saber –interés del campo auténtico–. En este campo, debido a los reiterativos fracasos de aproximación al objeto, sentido y alcance de la Educación Inclusiva, no existe claridad sobre la especificidad y naturaleza del dominio.

¿Por qué la Educación Inclusiva no posee un estatus disciplinar?, algunos elementos que permitan abordar la complejidad de esta interrogante son: a) la ausencia de materiales organizativos y categorizados, aceptados y validados por una determinada comunidad científica, en torno a una hipótesis y b) la presencia de un dominio claro sobre la especificidad de su objeto. Estos elementos no se cumplen al examinar sus condiciones de producción. Emerge de este modo, la necesidad de crear el dominio del objeto, específicamente, esto coincide con la búsqueda del campo auténtico de la Educación Inclusiva. En este campo de conocimiento, el dominio debe ser creado, es decir, puedo ofrecer en este trabajo, una aproximación inicial al fenómeno. El objeto de la Educación Inclusiva no le pertenece a nadie, no se encuentra fijo en ninguna disciplina. No es suficiente listar el conjunto de disciplinas que participan en la formación de objeto de estudio, a esto, se deberá agregar una explicación en detalle acerca del tipo de objeto que construye cada disciplina en torno a la inclusión. En él, confluyen, circulan y constelan diversos tipos de objetos, métodos, intereses, teorías e influencias, etc. El desafío es entonces, develar el campo específico de cada una de las disciplinas que participan de su análisis, lo cual, implica *"resaltar que el objeto de estudio requiere de su análisis dentro del conjunto de todas estas disciplinas"* (Bal, 2004, p.14). En esta confluencia, cada disciplina contribuye con elementos metodológicos limitados, cuyas alianzas hacen emerger problemáticas particulares dentro del conjunto de la totalidad –infinita– de disciplinas involucradas en su configuración, por sobre una lista de posible influencias disciplinarias y de problemáticas. Una consideración epistémico-metodológica para aproximarse al real objeto de la inclusión, podrá efectuarse desde el trabajo en las intersecciones de las disciplinas, es decir, en zonas indeterminadas, donde colisionan, se cruzan, entrecruzan, permean y penetran diversas disciplinas interesadas en torno a un fenómeno común. Gracias a las intersecciones epistemológicas es posible profundizar en el tipo de confluencias, devaluaciones, negociaciones, etc., que establecen diversos cuerpos disciplinares, reforzando la *'heterotopicalidad'* que define el campo de

conocimiento de la Educación Inclusiva. El trabajo en las intersecciones es sinónimo de producción de lo nuevo, de exterioridad epistémica. La pregunta metodológica por la creación del objeto auténtico de la Educación Inclusiva, es una interrogante de gran envergadura que ocupa un lugar central en mi actual trabajo de investigación. Avanzar en su develamiento, sugiere definir su dominio en términos de una agrupación divergente de elementos (Bal, 2002), ratificando así, la metáfora *"el conocimiento de la educación inclusiva se construye diaspóricamente"* (Ocampo, 2016b).

¿Cómo se crea un nuevo objeto en el contexto de la Educación Inclusiva?, el sentido post-disciplinar, es decir, un saber no fijo en ninguna disciplina, hace que su objeto sea afectado y atravesado por condiciones de delimitación sobre su dominio. El principal problema en la ininteligibilidad de su objeto, pasa por las debilidades metodológicas interpretativas de su dominio. El dominio del objeto de la Educación Inclusiva refuerza la idea de la construcción diáspora, puesto que, su configuración se concibe en términos de agrupación de elementos. Para analizar la pertenencia de cada uno de sus elementos confluyentes, será necesario retomar la idea de *'ensamblaje'* propuesta por Latour (2008). En suma, alude al tipo de alianzas que son establecidas en este campo de conocimiento. Lo descrito anteriormente, no insiste en ofrecer una descripción sobre la diversidad de clases de objetos que participan en la configuración de este, sino más bien, el desafío consiste en construir el objeto auténtico de la Educación Inclusiva, su ámbito e definición, sus estrategias de agrupamiento, estatus y funcionamiento educativo. ¿Cómo se expresa el dominio de su objeto?, ¿con qué estrategias es posible develarlo?, ¿puede el dominio del objeto de la Educación Inclusiva consistir en objetos? Un recurso metodológico plausible para responder a estas tensiones sería la traducción. Así como, los medios de encuadre de su objeto.

Coherente con el sentido de *'anarquía de las disciplinas'* que caracteriza la naturaleza del campo de producción de la Educación Inclusiva, es menester, indagar en elementos que permitan adentrarse en la autenticidad de su objeto. Una respuesta teóricamente oportuna, consistiría en asumir lo que Bal (2002) propone. Su propuesta se basa en reconocer que cada unidad conceptual posee vida propia, es decir, trascienden los métodos y son capaces de funcionar más allá de éstos. Para Bal (2002), son los conceptos los que pueden considerarse como objetos de estudios, puesto que, propician el encuentro entre varios métodos, los que a su vez, participan del objeto. En este caso, refiero a conceptos que participan del ensamblaje epistemológico de la Educación Inclusiva. Bal (2002) en *'Conceptos Viajeros en las Humanidades: una guía aproximada'*, explica que los conceptos tienen la capacidad de fundar un campo de conocimiento, además, poseen la potencia de facilitar el entendimiento entre los distintos campos de confluencia, marcos disciplinarios heredados, objetos,

métodos, influencias y teorías. La comprensión del objeto auténtico de la Educación Inclusiva, ha de interrogarse por el conjunto de opciones interpretativas que este ofrece y que a su vez, por los materiales disciplinarios y metodológicos disponibles para aproximarse a éste. ¿Cuáles son las principales perspectivas de análisis implicadas en la comprensión teórica auténtica de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son los problemas más frecuentes que confluyen en este campo? Al ser este objeto tierra de nadie, es posible identificar objetos más problemáticos que difícilmente podrán ser abordados en términos de marcos disciplinarios específicos. Con ello, emerge una vez más, la crisis de los límites. Por todo ello, el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, no se limita a una finalidad específica, su objeto no se construye a través de un método fijo, tampoco se reduce a los límites de especificidad de cada una de las disciplinas que crean y garantizan su conocimiento.

La figura que se presenta a continuación, tiene como propósito sintetizar el qué, el cómo y el donde la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva.

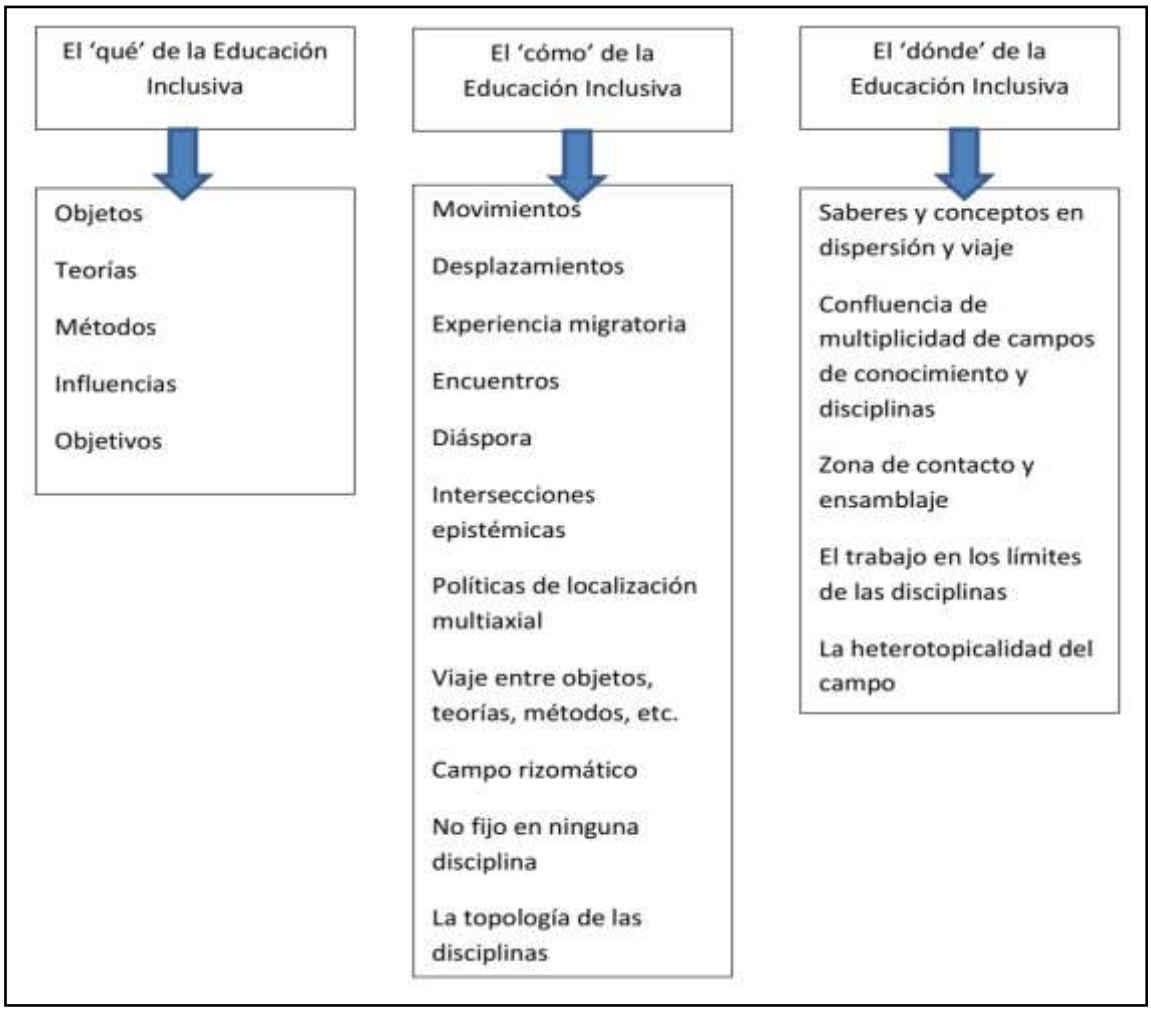


Figura 4: Sobre el qué, el cómo y el dónde de la Comprensión Epistemológica de la Educación Inclusiva. *Fuente: Ocampo, 2018b.*

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva es atravesada por herramientas metodológicas de diversa naturaleza, algunas de ellas, procedentes de campos que, en ocasiones, la educación no sabe interpretar, especialmente, en términos pragmáticos. Refiero a aportes procedentes desde los Estudios Postcoloniales, la Historia Social, Cultural, de las Ideas, la Teoría Anarquista, el Marxismo, los Estudios sobre Feminismo Negro y contemporáneo, el movimiento de la Interseccionalidad, la Filosofía, la Filosofía de la diferencia, la Filosofía Política, la Geografía brasileña, la Geometría del poder, los Estudios sobre Democracia, las Ciencias Políticas, la Antropología, los Estudios Culturales, la Historia Intelectual y Conceptual, los Estudios Visuales, el Análisis Cultural, los Estudios de Performance, entre otras. Por todo ello, es un campo contingente en el que circulan, dialogan, se movilizan y constelan objetos de diversa naturaleza.

La comprensión del objeto de la Educación Inclusiva, a modo de síntesis, analiza los siguientes aspectos: a) la configuración de su dominio a partir de un eje de funcionamiento diaspórico, es decir, una dispersión de saberes que van confluyendo en un espacio determinado, b) la experiencia migratoria y las políticas de localización multiaxial se convierten en recursos analíticos claves para la comprensión del dominio desde la reunión de fragmentos de información de diversa naturaleza y c) las formas de encuadre y focalización y d) la construcción del método.

La comprensión del objeto real y auténtico de la Educación Inclusiva, permite subvertir la adopción de políticas y retóricas que justifican y dan continuidad al esencialismo liberal, así como, reducir la utilización de nociones y conceptos acríticos que devienen en la distorsión de éstos, muchas veces considerados como conceptos centrales para referir a la Educación Inclusiva. Ejemplo de ello, consiste en la aplicación de conceptos procedentes del campo falsificado estructurado a través del lente de lente de la Educación Especial.

III.8.-LA PREGUNTA POR EL MÉTODO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La pregunta por el método, sino, es una de las cuestiones más complejas que atraviesan este campo de producción, cuyas especificidades he mencionado en torno a la exploración de su objeto. Es menester recordar que este campo no le pertenece a ninguna disciplina en particular, sino más bien, extrae lo mejor de cada una de ellas, sometiéndolos a traducción científica y creando saberes, conceptos y metodologías coherentes con su naturaleza epistémica. Reflexionar en torno al método de la Educación Inclusiva, deviene en un interés analítico complejo, puesto que, tradicionalmente, los métodos han sido concebidos por la filosofía de la ciencia como divisiones disciplinarias. En términos filosóficos

cabría preguntarse por el alcance negativo y/o positivo en la ausencia de un método para este campo. No quisiera pecar de ingenuo y afirmar con ello, la ausencia de este. Creo más bien, necesario explorar los medios que lo harían emerger, de manera que, cada uno de los 259 conceptos que participan de la comprensión epistemológica de la inclusión, se convierten en herramientas metodológicas de este campo.

Debido a las tensiones propias de la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva, la tarea intelectual e investigativa de ésta, no depende de un sólo método, ya que esto contribuiría al establecimiento de divisiones entre las disciplinas. Al expresar una naturaleza post-disciplinar, es decir, no fija en ninguna disciplina y método –a pesar de enfrentar la necesidad de buscar el suyo propio–, recurre a la aplicación de varios métodos, expresando un carácter analógico. Frente a ello, emerge la pregunta, ¿cómo trabajar en torno a la reunión de varios métodos –efecto típico del post-modernismo–. En tal caso, la inclusión, en tanto campo de conocimiento, enfrenta la difícil tarea de no ser sometida a la mezcla inconsciente de objetos, influencias, conceptos, teóricas y métodos, pues con ello, corre el riesgo de encapsularla en la hibridez. No obstante, la combinación de recursos metodológicos es la antesala para alcanzar la post-disciplinariedad, puesto que, cada dimensión metodológica entrará en interacción en una zona de contacto, luego constelaran en un mecanismo de traducción y depuración de nuevas herramientas metodológicas. Una pregunta intelectual plausible a este nivel de análisis sería: ¿cuáles son las interrogantes que permiten acceder al método coherente con la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva? La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva debe ofrecer una respuesta estratégica en torno a los medios de interacción de los métodos que convergen en ella, o bien, a través de los cuales está se moviliza. Esto es, reconocer formas de pensar, de promover la emergencia de preguntas metodológicas específicas y las condiciones de adecuación que establecen los medios de *'relación a'*, etc.

Si bien es cierto, diversos autores señalan que la dimensión indisciplinar no emplearía métodos para llevar a cabo su actividad, es necesario a su vez, reconocer la exigencia de avanzar en su creación, a objeto de evitar la hibridez y la travestización, característica presente en el campo falsificado y mixto de este enfoque. Emerge así, la necesidad de caracterizar el léxico de este repertorio metodológico, así como, el corpus de elementos que definen sus herramientas metodológicas. Queda de esta forma, pendiente la pregunta por los medios de estructuración de su método.

IV.-SOBRE LA 'PERMEABILIDAD' Y LA 'PLASTICIDAD' DE LAS DISCIPLINAS Y DE LOS SABERES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La cuestión metodológica que abordo en este apartado, dedica especial atención a los mecanismos de configuración de lo que he denominado como *'intersecciones epistémicas'* (Ocampo, 2016b), es decir, proliferación de espacios indeterminados o no-lugares, producto del encuentro, la confluencia y la constelación de saberes, objetos e intereses como resultado de la movilización de las disciplinas. Las intersecciones epistémicas se convierten en procedimientos analíticos claves en la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva, puesto que, ofrecen al epistemólogo, la posibilidad de trabajar *'en'* y *'a través'* de los límites de las disciplinas. Metodológicamente, el entrecruzamiento de las disciplinas, favorece el reconocimiento de temáticas y tópicos de interés que transversalizan la actividad científica de cada campo –previamente condicionada por la naturaleza de sus objetos–, al tiempo que desarrollan mecanismos de negociación, proximidad, distanciamiento e intercambio entre ellas. El trabajo intelectual en las intersecciones epistémicas es clave en la producción de nuevos conocimientos –propósito analítico-metodológico central desde la post-disciplinariedad–, favorece además, el carácter fronterizo de la actividad intelectual que forja la Educación Inclusiva. En efecto, si la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva expresa un carácter post-disciplinar, ésta, no suscribe a ninguna práctica teórica o metodológica particular –más bien se interesa por crear una propia–, sino que la construye a través del movimiento, el encuentro, la plasticidad, la permeabilidad y la constelación de saberes, métodos, objetos y teorías, configurando un pensamiento temporal para problematizar el conjunto de fenómenos educativos más trascendentales desde los límites de cada una de sus disciplinas que confluyentes.

Algunas preocupaciones intelectuales que he venido visualizando a través de los años que me he dedicado al estudio de la epistemología de la Educación Inclusiva, pueden sintetizarse de la siguiente manera: a) qué procedimientos metodológicos son claves para estudiar las fronteras de las disciplinas convergentes en la configuración de este campo de conocimiento, b) cuáles son los marcos disciplinarios heredados –que funcionan de forma imperceptible–, y que tienen lugar al interior de éste, c) qué tipo de enseñanzas metodológicas son requeridas por el campo de conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva y cuáles de ellas, se convierten en patrones persistentes en el viaje emprendido por determinadas disciplinas, conceptos y saberes confluentes y d) cómo se determina la selección de objetos, enfoques, sujetos, historias, teorías, métodos, objetivos, territorios y geografías implicadas en la configuración del campo auténtico de la inclusión. Para responder a ésta última

interrogante, es menester, establecer criterios metodológicos que permitan graduar la participación y presencia de cada una de las unidades analíticas antes mencionadas, a fin de evitar la presencia del *'todo vale'*. Si bien es cierto, este último, es un problema recurrente en la organización del campo de conocimiento *híbrido, mixto o travestizado* de la Educación Inclusiva, precedido por la elasticidad del campo y su carácter liminal, produce un efecto que posee la capacidad de albergar todo tipo de ideas y argumentos, deviniendo en la emergencia de un pensamiento generalizado, que contribuye a acrecentar campos de ininteligibilidad sobre los propósitos, sentidos y alcances de este enfoque. En efecto, se convierte en un *sistema de vagancia epistémica*.

Las políticas de producción del conocimiento del *'todo vale' –a la vez que refuerzan el carácter elástico del campo–*, se convierten en un *'equívoco de interpretación'* más en la construcción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, focalizando los contenidos programáticos de este enfoque, en tópicos reduccionistas, vacíos y carentes de fuerza agencial. Ejemplo de ello, ha sido lo que he denominado *'producción de sintagmas vacíos'*[18], es decir, cadenas de palabras, que alcanzan una alta eficacia discusiva, se propagan rápidamente y son empleados recurrentemente por investigadores y profesionales, facultades, departamentos, centros de investigación, programas de formación, políticas y prácticas educativas, al tiempo que carecen de un estatus metodológico claro, disponen de condiciones analíticas e interpretativas precarizadas, dificultando el entendimiento y la comunicación entre disciplinas, saberes y conceptos. En tal caso, la noción de entendimiento que utilizo y adscribo en este trabajo, se alinea con los planteamientos efectuados por Bal (2002), específicamente, en su distinción entre *'conceptos'* y *'palabras'*. Los sintagmas vacíos alcanzan su funcionamiento mediante una multiplicidad de apariencias, algunas veces son fantasmagóricas, otras muy atractivas y everfecentes y, en otras, se desvanecen con rapidez, al tiempo que carecen de condiciones metodológicas específicas.

Desde otra arista, las políticas de producción del conocimiento del *'todo vale'*, permiten identificar la utilización de *conceptos fuera del contexto real* de la Educación Inclusiva –práctica muy recurrente producto de su carácter diaspórico y rizomático–. En efecto, estas tensiones son reflejo de la ausencia de fundamentos heurísticos y metodológicos coherentes con la naturaleza de este enfoque –post-disciplinar–. En este marco de equívocos de interpretación, ¿qué artefactos se construyen como parte del objeto de análisis de la Educación Inclusiva?, ¿de qué depende el objeto de análisis de ésta? En respuesta a éstas

[18] Para profundizar véase el capítulo de la conferencia magistral: *"Micropolítica de la Lectura: aproximaciones desde la epistemología de la Educación Inclusiva"*, publicado por la Universidad Nacional del Chimborazo y la Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo, Ecuador.

interrogantes, sugiero avanzar en la construcción de una metodología de *'análisis de lo inclusivo'*, ¿cuáles son los ejes de tematización de este análisis?, ¿qué constituye su red analítica? Una ruta analítica clave será entonces, identificar y caracterizar los métodos empleados por cada una de las disciplinas que confluyen en la configuración del objeto –desafío de gran envergadura– y del campo de conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva. La construcción de ésta metodología de análisis –que no es lo mismo que hablar de inclusión como *'categoría de análisis'*[19]– someterá a escrutinio cada una de las disciplinas, objetos, influencias, métodos, teorías, etc., que modelizan dicho campo de producción. La metodología de análisis de lo inclusivo, es decir, abocada a la comprensión de las principales problemáticas que confluyen en la configuración de su campo de conocimiento, contribuye a superar el eclecticismo incomprensible que afecta al campo mixto, producto del entrecruzamiento de múltiples concepciones, perspectivas, teorías, influencias, etc., a fin de clarificar sus principales objetos de análisis crítico.

Retomando el interés de este apartado, referido al estudio de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, específicamente, a través de la comprensión de las *'intersecciones epistémicas'*, me parece plausible insistir en el potencial metodológico que éstas aportan a la fabricación de un nuevo cuerpo de saberes. El estudio de las intersecciones epistémicas, es decir, de los múltiples sistemas de entrecruzamientos, encuentros y constelaciones que tienen lugar en la configuración del conocimiento de la Educación Inclusiva, a través de un movimiento de carácter poliédrico y poliangular de sus disciplinas, saberes y conceptos organizantes, no pueden ser analizados sin referir a las nociones de *'experiencia migratoria'*, *'diáspora epistémica'*, *'espacio de diáspora'*, *'permeabilidad'*, *'plasticidad'*, *'elasticidad*, *'heterotopicalidad'* y *'políticas de localización multiaxial'*, preferentemente. Nociones claves en el ensamblaje y en el acceso analítico a la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva. La permeabilidad es concebida como la capacidad de las disciplinas, de los campos de conocimiento, de los saberes, de los métodos y de los conceptos para penetrar o traspasar las fronteras visibles y difusas del conocimiento. Por su parte, la plasticidad, permite observar analítica y metodológicamente, de qué manera las disciplinas y los campos del conocimiento cambian de forma y modelan nuevos ejes de funcionamiento e intelección a partir del movimiento y del entrecruzamiento. De acuerdo con

[19] Trabajo presentado por invitación en el III Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad–"Repensando categorías, abordaje político y responsabilidades", celebrado los días 04 y 05 de junio de 2018, organizado por el Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, titulado: *"La inclusión como categoría de análisis: supuestos epistémico-metodológicos para la transformación educativa y la contingencia de sus tareas críticas"*.

esto, *'permeabilidad'* y *'plasticidad'*, se convierten en procedimientos analíticos sustanciales en la comprensión de las intersecciones epistémicas, es decir, en la fabricación de saberes desde los intersticios del conocimiento, concebidos en este campo como zonas indeterminadas. No obstante, es menester agregar la categoría *'elasticidad'* en términos de *acomodatio*, es decir, la capacidad de las disciplinas para ajustarse a una multiplicidad de circunstancias.

La diseminación de las nociones aquí mencionadas, reafirma una vez más que, la construcción del conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva –de naturaleza post-disciplinar–, emerge *'en'* y *'a través'* de las intersecciones de las disciplinas –dando como resultado un nuevo saber–, reafirmando, una vez más que, su *orden de producción se cristaliza en la dispersión*, nunca en la fijeza, en el dictamen del pasado y en el aplicacionismo epistémico. El orden de producción de la Educación Inclusiva alcanza su máxima expresión a través de la metáfora de la diáspora, de la entropía, del movimiento –poliédrico– y de la constelación; puesto que, son éstas, las fuerzas analíticas que contribuyen a la trasformación de las disciplinas. La capacidad fundacional del campo auténtico de la Educación Inclusiva, es decir, coherente con su naturaleza post-disciplinar, no sólo exige la determinación de nuevas perspectivas y procedimientos analítico-metodológicos para problematizar la realidad, sino más bien, es la multidimensionalidad de la naturaleza de los fenómenos que estructuran su campo de lucha, así como, la creación de unidades conceptuales y saberes desde las intersecciones de las disciplinas, los que progresivamente modelizan la necesidad de actualizar y re-fundar sus campos y disciplinas confluyentes, a objeto de consolidar una cultura epistémica propia. La noción de *'culturas epistémicas'* propuesta por Knorr (2005) permite explorar los ejes que crean y garantizan el conocimiento en el contexto de la Educación Inclusiva, ofreciendo además, la capacidad de develar el tipo de alcance de los planteamientos teóricos que se entrecruzan en su desarrollo intelectual –precarizado–, proponiendo innovaciones conceptuales y mecanismos de monitoreo sobre el potencial metodológico de los fenómenos educativos en juego a partir de múltiples racionalidades.

De acuerdo con esto, es posible afirmar que, es el contexto social, cultural y sociopolítico es el que progresivamente va modelizando los ejes de tematización de este campo de conocimiento. De modo que, las relaciones sociales de producción se convierten en fuerzas claves en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva. Por esta razón, es plausible afirmar que, su comprensión epistemológica expresa un *interés de tipo extra-teórico*. Emerge de esta manera, la interrogante por el método, específicamente, si la visión contextual y constructivista de la inclusión, conecta los saberes con la dimensión social, cultural, política y económica; es plausible reconocer que, en gran medida los saberes legados como parte del conocimiento falsificado y

mixto, son incapaces de ofrecer opciones metodológicas a los problemas persistentes y de mayor transcendencia al interior de este. En tal caso, la visión contextual y constructivista de la Educación Inclusiva, indagará en los contenidos de cada uno de sus cuerpos de conocimientos, modos de razonamiento, uso de instrumentos, formulación de teorías y métodos utilizados. Tal como afirmé en *"Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?"*, las problemáticas vinculadas a la constructividad del conocimiento, se deben, en parte, a la incapacidad de los investigadores para aproximarse al real objeto de la Educación Inclusiva, lo cual, ha devenido reiterativamente en la utilización de la filosofía de la denuncia para crear objetos de conocimientos parcialmente vinculados a los temas y alcances trascendentales del enfoque, abordados, especialmente; mediante estrategias *'ingenuas'* o *'ignorantes'*, convirtiéndose así, en la puerta de entrada a la producción de fracasos cognitivos o errores en la construcción de este campo de conocimiento. El estudio de los fracasos cognitivos se entenderán en este contexto, como desplazamientos de explicaciones, discursos, ideologías y sistemas de razonamiento que alcanzan una alta eficacia y aceptación en la comprensión de un tema particular, al tiempo que conducen a equívocos de interpretación, producto de un débil desarrollo metodológico y heurístico. En efecto, ofrecen la posibilidad de observar las prácticas concretas de los investigadores, es decir, exige atender a los lugares y a los espacios de exposición donde el conocimiento resulta efectivamente producido. Los fracasos cognitivos son consecuencia de procesos de validez.

El trabajo en las intersecciones de las disciplinas, constituye un nuevo contexto de descubrimiento (Knorr, 2005), es decir, ofrece al investigador la capacidad de confrontar múltiples objetos de conocimientos, métodos, influencias, saberes, legados y trayectorias epistémicas que confluyen en un lugar de coincidencias entre dos o más disciplinas. Es, en la inmanencia de estos entrecruzamientos, es decir, zonas indeterminadas del conocimiento, donde emerge la posibilidad de crear nuevos herramientas metodológicas y cuerpos de saberes. Metodológicamente, el examen topológico propuesto por Ocampo (2016b), permite acceder a los ejes de movilidad de las disciplinas, a las estrategias de configuración de entrecruzamiento, coincidencia y constelación de cada una de ellas. Las intersecciones epistémicas no sólo deben ser fetichizadas en términos de coincidencias o uniones que afectan a determinados campos del conocimiento que crean, garantizan y modelizan el ensamblaje epistemológico de la Educación Inclusiva –si bien esto es clave–, lo interesante consiste en identificar los temas y tópicos que se transversalizan –con sus respectivos matices– y movilizan a través de sus disciplinas confluyentes.

En tanto, el *'locus'* de la epistemología de la Educación Inclusiva, es decir, los dispositivos de identificación de las posiciones de los intereses particulares procedente de cada campo –geografía epistémica–, disciplinas, métodos, teorías y objetos, permiten develar los puntos de coincidencia e intersección de cada uno de ellos –nuevamente aquí cobra sentido el examen topológico–. Es, en el diálogo, el encuentro, lo estriado del campo y en las formaciones indeterminadas producto del entrecruzamiento de las disciplinas, que emergen nuevas concepciones, recursos metodológicos, saberes e instrumentos conceptuales. El entrecruzamiento se concibe en este trabajo como un *'procedimiento metodológico'* en la construcción del conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva. Bajo ningún criterio analítico podrá ser reducido a un simple mecanismo de mestizaje del saber. Diáspora epistémica, experiencia migratoria, examen topológico y multiaxialidad se convierten en elementos centrales en el ensamble del locus estructurador de la comprensión epistemológica aquí presentada, favorece además, el concepto de negociación y el carácter localmente situado de una multiplicidad de disciplinas y cuerpos de saberes. De acuerdo con esto, el *'locus'* se convierte en un procedimiento analítico-metodológico clave para comprender no sólo la circulación de saberes, objetos, conceptos, disciplinas, teorías, métodos, cuyas posiciones van siendo determinadas por condiciones específicas de producción, sino más bien, para acceder al *orden de producción basado en la dispersión*.

Todo ello, reafirma una vez más, la metáfora del movimiento y la dispersión, favoreciendo la cristalización de la zona de contacto y de las principales características de su campo de conocimiento, compuesto por múltiples entradas, desde donde es posible problematizar el fenómeno. No obstante, a pesar de acceder a la comprensión de la Educación Inclusiva desde una multiplicidad de disciplinas, se corre el riesgo de ubicar el análisis en posiciones externas e incluso erróneas a la naturaleza epistemológica que la define. En respuesta a esta creciente dispersión de saberes, objetos, conceptos, disciplinas, teorías y métodos; la zona de contacto (Pratt, 1992) permite albergarlas, para luego someterlas a examinación topológica y posteriormente, a traducción y a través de ello, alcanza la legibilidad epistémica requerida. Otra aplicación de la zona de contacto en este contexto, consiste en develar y caracterizar la naturaleza de las prácticas científicas y de los discursos que se entrecruzan, movilizan y configuran al interior de este campo. Por todo ello, afirmaré una vez más que, el campo de producción y de conocimiento de la Educación Inclusiva quedan estructurados a partir de *'criterios trans-científicos'*, que devienen en la acumulación de saberes, campos, disciplinas, objetos y métodos que entran en contacto, siendo atravesados cada uno de ellos, por una dimensión de heterocronía, es decir, por diversas temporalidades.

La metáfora de la dispersión se convierte en una red de problemas compuesta por la pluralidad, la multiversalidad, la permeabilidad, la plasticidad, la elasticidad y la multiplicidad de entradas, saberes, conceptos, geografías epistémicas y recursos metodológicos que se entrecruzan en la configuración del campo intelectual de tipo auténtico de la Educación Inclusiva. ¿Cómo entender la diseminación epistemológica de la Educación Inclusiva, en tanto, procedimiento analítico?, metodológicamente, como puntos inconexos. Está afirmación, es reforzada a través de lo que Ocampo (2016b y 2017a) ha denominado *'examen topológico'*, es decir, recurso analítico-metodológico, que permite estudiar las diversidad de propiedades que definen la posición de una determinada disciplina en la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Particularmente, la examinación topológica, cobra relevancia en la comprensión del tipo de interacciones que tienen lugar en los intersticios de las disciplinas. La topología epistémica, es decir, el análisis de las posiciones de las disciplinas, se convierte en una fórmula relevante en la exploración de los ejes de movimiento, deformación, coincidencia, proximidades y nuevas zonas de intersección entre disciplinas, campos de conocimientos, conceptos y saberes. Inspirado en los planteamientos más revolucionarios de la matemática social, afirmaré que, el campo de conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva expresa una naturaleza *'heteromorfista'* y *'pluritópica'*, transversalizada por un patrón de *'heterotopicalidad'*. En efecto, el potencial de las intersecciones epistémicas, reafirman la naturaleza del movimiento permanente del que emerge este saber, así como, la plasticidad y la permeabilidad, posibilitando la caracterización de los sistemas de negociación y el encuentro entre diversos enfoque, métodos, problemas, objetos, objetivos, teorías e influencias. Por todo ello, es un saber que se construye en los límites de las disciplinas.

Pensando en los mecanismos de configuración del campo auténtico de la Educación Inclusiva y en los principios organizativos de éste identificados por Ocampo (2018b) en *"Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades"*, se reafirma la presencia de una heterogeneidad de líneas divergentes, integradas por zonas de encuentro de sus métodos, objetos, ideas, influencias, teorías y mediadas por grados de creciente magnitud de interconexión entre ellos. Cada centro de intersección posee su propia banda o mecanismo de protección. Los nudos se conciben como unidades heterogéneas y de multiplicidad abierta, con un flujo constante de entradas y salidas, cuyo núcleo analítico básico queda modelizado por diferentes temas métodos, problemas, objetos y enfoques epistémicos. Las líneas que unen diversos puntos de intersección entre las disciplinas y campos de conocimiento representan las relaciones y cruces de diversa naturaleza que pueden observarse mediante los sistemas de movimiento y encuentro, específicamente, en la zona de contacto, entre diversos enfoques, métodos,

objetos y teorías. Los procedimientos que he descrito en este párrafo se consideran ejes de tematización metodológica claves en la aproximación a la comprensión de las intersecciones epistémicas. Sintetizando lo dicho anteriormente, la dispersión concebida como red de problemas, se convierte en un procedimiento analítico-metodológico capaz de monitorear la multiplicidad de grados de dispersión, extensión, interconectividad, permeabilidad y plasticidad de diversos campos de confluencia que crean y garantizan el conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva, cuyo saber es propio de la intersección y de los intersticios, de los límites de las disciplinas, de la movilización de las fronteras y del movimiento permanente; esta última propiedad determina que sea un *saber del presente y en permanente redefinición*. Metodológicamente, no se encuentra fijo en ninguna disciplina y método, es decir, no le pertenece a nadie, lo que transfiere a la comprensión del objeto un estatus de complejidad mayor, puesto que, invita a la creación de procedimientos metodológicos a la fecha inexistente, especialmente, como ya he afirmado antes, no suscribe ninguna práctica teórica y metodológica particular.

La complejidad del conocimiento de la Educación Inclusiva –de naturaleza post-disciplinar– al expresar un patrón de permanente movimiento, confluyen en él, un factor heterocrónico, es decir, una multiplicidad de temporalidades que afectan y condicionan, en cierta medida, el grado de eficacia de determinadas disciplinas, métodos, teorías, conceptos y saberes, preferentemente. La presencia de varias temporalidades que modelan el saber de la Educación Inclusiva, se convierte en un tópico clave en la afirmación de un saber en permanente movimiento. Si bien, la diáspora epistémica (Ocampo, 2016b) se concibe como la condición estructuradora en este campo de conocimiento, en tanto, epistemología de la dispersión, refirma su carácter in-disciplinar y sus propiedades más significativas, tales como, la constelación, el movimiento, el encuentro y la permeabilidad de campos, saberes y conceptos, circulando por una amplia y extensa variedad de problemas, objetos, territorios, influencias, teorías, disciplinas y métodos. En este contexto, ¿cuáles son las interrogantes que debe intentar responder el epistemólogo?, básicamente identifico cuatro: a) ¿qué posturas epistemológicas, ontológicas y teóricas confluyen?, b) ¿qué recursos metodológicos interseccionan en este campo?, c) ¿qué tipo de objetos y saberes interseccionan y se convierten en recursos analíticos que propician el indisciplinamiento del campo? y metodológicamente, d) ¿qué implica trabajar *'en'* y *'a través'* de los límites de las disciplinas que confluyen en este contexto?

El orden epistemológico de la Educación Inclusiva, basado en el desorden, reafirma el sentido post-disciplinar y la fractalidad del enfoque. La propiedad de diseminación favorece el trabajo *'en'* y *'a través'* de las disciplinas, se convierte de este modo en un requisito del trabajo en los límites de las

disciplinas y de la movilización de éstas. De acuerdo con ello, el campo auténtico de la Educación Inclusiva, conforma una espacialidad *'fronteriza'* para el conocimiento. Entre las ideas más significativas y centrales en torno a la comprensión de la dispersión destacan: a) identificación de un gran espacio de dispersión conformado por micro-redes de dispersión –las disciplinas en sí mismas–, b) entrecruzamiento de múltiples objetos, problemáticas, objetivos, territorios, campos del conocimiento –geografías epistémicas– y c) las interacciones, las conexiones, los sistemas de mediación, intercambio y reciprocidad entre las disciplinas colindantes que surgen de la singularidad de la intersección que se forman entre ellas.

Algunas causas elementales sobre la condición diaspórica de la Educación Inclusiva pueden ser resumidas de la siguiente manera: a) la heterotopicalidad no opera en sistemas cerrados –jamás en la fijeza–, más bien alcanza su eficacia en la multiplicidad y en el descentramiento, b) el orden de producción indisciplinar encuentra su funcionalidad en el movimiento y en la diseminación, c) las intersecciones epistémicas no se reducen a la simple cooperación de los límites de las disciplinas y campos del confluencia, más bien, construye un no-lugar para producción de nuevos saberes, promoviendo la confluencia de puntos de encuentros, sistemas de negociación y superación de exclusiones según el objeto dominante en cada disciplina y d) la presencia de una multiplicidad de cuerpos teóricos y valores condicionados por un sistema heterocrónico, es decir, por diversas temporalidades que se entrecruzan y superponen. De acuerdo a los antecedentes presentados, es posible afirmar que, el campo de producción de la Educación Inclusiva es estructurado mediante *criterios trans-científicos* que operan mediante la metáfora del viaje y la diáspora.

La *'plasticidad'* y *'permeabilidad'* conciben las disciplinas como sistemas interconectados entre sí, con énfasis en su capacidad para interseccionar y en sus dimensiones contextuales, implicadas en la producción de lo nuevo. De acuerdo con esto, ¿cómo examinar y abordar los temas, los problemas y los métodos de mayor trascendencia en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se define el conjunto de problemas que la afectan, si se constituye como un campo complejo y en dispersión creciente? Ofrecer cualquier tipo de respuesta a estas interrogantes, exige recurrir a los *medios de orientación* en el pensamiento de la Educación Inclusiva.

La dimensión constructiva y contextual del conocimiento de la Educación Inclusiva, inspirado en los planteamientos de Knorr (2005), puntualizan en los procesos que ponen en relación las dimensiones sociales con contenidos específicos a objeto de evitar ser considerados como universales. El ensamblaje del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, se articula en referencia a los aportes de Latour (2008), específicamente, a través de su célebre

Teoría del Actor-Red (TAR) o también conocida como Ontología del Actante-Rizoma. En tal caso, la multiplicidad de objetos, teorías, métodos, objetivos e influencias por la que circula y constela la Educación Inclusiva, reconoce en cada uno de ellos y en sus cuerpos de saberes, una capacidad *'agencial'* y de *'actante'*. El primero, procedente desde la literatura (Bal, 1990), mientras que el segundo, lo hace desde la lingüística impulsada por Tesnière (1988) y, posteriormente, por la semiótica. Agente y actante, se convierten en procedimientos analítico-metodológicos claves en la construcción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, puesto que, se reconoce que cada método, teoría, objeto, instrumentos conceptuales y saberes que confluyen y participan en su ensamblaje, poseen la capacidad de desarrollar diversas funciones, las que posteriormente, pueden ser agrupadas en distintas esferas de acción e interpretación según cada uno de sus desempeños. El *'actante'*, en tanto, recurso analítico, ofrece la posibilidad de explorar y describir los modos de operación efectuados por cada objeto, método, teoría, particularmente. Metodológicamente, una de las consideraciones más significativas de esta figura, consiste en reconocer la formación vacía que este construye –concebida como espacio indeterminado–, penetrada por formas epistémicas que participan en la determinación de cada una de las acciones emprendidas por los componentes antes mencionados.

La Teoría del Actor-Red es una de las modalidades de teorización que permite explorar los ejes de configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, al tiempo que reafirma algunos de los principios elementales en la construcción de su conocimiento: *el movimiento*, *la interconexión* y *el ensamblaje*, ofreciendo un marco analítico para observar cómo ciertas disciplinas se movilizan, alían y funden con un propósito común, la creación de nuevos saberes que den paso a nuevas perspectivas teórico-metodológicas. En efecto, la Teoría del Actor-Red ofrece la capacidad para describir el movimiento constante de saberes que se producen en el escenario educativo. Al expresar la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva un *carácter sociopolítico*, reafirma que la dimensión metodológica de ésta, inquiere en perspectivas holísticas que permitan investigar en la complejidad y multiversalidad de la *relación sociedad-educación*, forjando así, un nuevo marco conceptual e intelectual para abordar los problemas educativos del presente.

El estatus de 'actante' conferido a cada una de las dimensiones antes mencionadas, consiste en reconocer los efectos de modelamiento particular en la configuración del conocimiento de la Educación Inclusiva; colocando de relieve en el tipo de relaciones y redes que éstas configuran en su ensamblaje. De acuerdo con su naturaleza indisciplinar de la inclusión, el ensamblaje del campo deviene en una figura basada en la 'descentralización'. Si el actante posee la capacidad de llevar a cabo una acción, entonces, logra interferir en la

red de intersecciones y entrecruzamientos de los saberes, disciplinas, métodos y objetos. Por su parte, los objetos, objetivos, métodos y teorías, se convierten en *'colectivos'*, es decir, conjuntos de múltiples actantes –incluye a las disciplinas– que a través de sus permanentes interacciones, movimientos y encuentros, logran ofrecer una nueva visión –incluso común– acerca de la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva. La dimensión colectiva del actante, se convierte en un dispositivo clave en la comprensión del funcionamiento de las intersecciones epistémicas y en el tipo de sistemas de referencias que se desprenden de este tipo formas de construcción del conocimiento. Los sistemas de referencia según Latour (2008) se convierten en parte fundamentales en las condiciones de funcionamiento de las disciplinas. De este modo, se construye una red de elementos heterogéneos capaces de redefinir y transformar aquello de lo que está hecho, a fin de articular un mundo común –campo auténtico–. El ensamblaje se concibe como un conjunto de elementos caracterizados por una heterotopicalidad, dirigidos a re-ensamblar el conocimiento educativo, reafirmando de esta forma, la noción de dispositivo macro-educativo. Los *actantes de la Educación Inclusiva* –mecanismos metodológicos asociados a diversas estrategias de construcción del conocimiento– alcanzan su existencia en la conexión, la heterogeneidad y la multiplicidad. Por tanto, expresan una naturaleza descentrada, que influyen sustancialmente en el estudio de las condiciones de producción del conocimiento.

A modo de cierre de este apartado, quisiera comentar algunas tensiones vinculadas a la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, especialmente, desde el trabajo en las intersecciones de las disciplinas, entre las cuales destacan: a) el problema de la inexactitud de los campos de conocimiento que confluyen en su configuración, mediante el reconocimiento de dimensiones de heterotopicalidad, b) cautelar la manipulación instrumental que efectúan determinados campos del conocimiento, de acuerdo a temas y factores particulares en la organización del campo de lucha de la inclusión y c) atender a las cadenas de decisiones y negociaciones, cuyos resultados devienen en políticas de producción del conocimiento hibridas, travestizadas y mestizas atravesadas por un patrón de *esencialismo liberal*. Todo ello, exige la creación de un *marco de análisis* coherente con la construcción contextual propuesta por una epistemología de la dispersión.

Finalmente, las condiciones de fabricación del conocimiento desde una perspectiva constructivista y contextual sugieren atender a las siguientes dimensiones: a) trascienden las fronteras de las teorías filosóficas del conocimiento, b) enfatizan en el aspecto cultural de la ciencia y c) abordan y examinan el conocimiento en una multiplicidad de planos de análisis. La comprensión epistemológica que ofrezco en este trabajo se orienta a la búsqueda de la *'naturaleza'* y *'autenticidad'* de sus cuerpos de saberes; se opone

al *'grado de artificialidad'* de sus planteamientos dominantes y al tipo de *'respuestas a-teóricas'*, pues reconoce en ellas, la proliferación de planteamientos débiles y estériles, disfrazados tal como expresa Knorr (2005), por la interrogante: *'cómo-darle-sentido-a-esto'*. La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva se interesa por las condiciones de funcionamiento de su saber, específicamente, de verdad y naturaleza, invitándonos a explorar las proyecciones metodológicas coherentes con su práctica indisciplinar, a fin de proponer un nuevo marco de análisis. Este marco de análisis sólo es capaz de emerger desde nuevas racionalidades. En suma, problematizar y ofrecer algunas respuestas plausibles en torno a la verdad, la naturaleza, la proyección metodológica de la Educación Inclusiva y la creación de un marco analítico, observo, puede resultar fecunda, en la medida que los métodos, objetos y teorías sean sometidos a un profundo proceso de traducción epistemológica.

¿Cuáles son las herramientas que participan en el proceso de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva?, en primer lugar, es menester reconocer que todo proceso de fabricación del conocimiento se encuentra condicionado por cadenas de decisiones y sistemas de negociaciones que afectan a sus disciplinas, métodos, saberes y conceptos. En lo específico del campo de producción de la Educación Inclusiva, se observa la presencia de varios ordenes de selectividad de métodos, objetos, teóricas y objetivos. Por ello, he afirmado reiteradamente que este es un campo de la constelación y del entrecruzamiento de las disciplinas, específicamente, bajo qué condiciones éstas, pueden ser defabricadas mediante la proposición de criterios alternativos, especialmente, dirigidos a destruir las fórmulas regenerativas del esencialismo, en tanto, resolución pragmática del enfoque. Las herramientas por las que me interrogo, emergen desde la acumulación de material desde las disciplinas, modelizan un tipo de conocimiento. Uno de los problemas asociados a las condiciones de producción del conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva, consiste en la fuerza analítica que transfieren sus legados y memorias epistémicas –muchas de ellas, condicionan el campo interpretativo, develando el efecto de impregnación de sus concepciones y marcos disciplinarios heredados–, convirtiéndose en procedimientos de consagración del círculo de reproducción y del tipo de interpretaciones que actúan como errores persistentes en la construcción del conocimiento, restringiendo la proliferación de nuevos problemas y posibles soluciones. Las herramientas analíticas y metodológicas implicadas en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, profundizan en la comprensión de los mecanismos de selectividad –los que afectan a los tres campos identificados en el desarrollo intelectual del enfoque– y de las condiciones de interpretación basadas en estrategias de sobre-determinación.

IV.1.-SOBRE EL CARÁCTER TRANSCIENTÍFICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva queda delimitada a partir de la definición de su objeto auténtico. Si bien es cierto, la complejidad de su objeto constituye uno de los desafíos de mayor envergadura, puesto que, al ser tierra de nadie, es decir, no encontrarse circunscrito en ninguna disciplina particular, su estructura de conocimiento opera en referencia a un campo falsificado –imposición y travestización de la fuerza teórica y metodológica de la Educación Especial– y mixta caracterizado por la dispersión y la acumulación. En suma, la estructura de conocimiento actual de la Educación Inclusiva se convierte en un saber que se traslada de una disciplina a otra, ocurriendo lo mismo con sus conceptos y perspectivas metodológicas. El develamiento de la estructura de conocimiento auténtica de la Educación Inclusiva, es posible visibilizarla en referencia al proceso de traducción. Lo anteriormente señalado, ratifica que su espacio epistémico no circunscribe a ninguna práctica teórica y metodológica particular, a pesar de expresar autonomía en la formulación de nuevos cuerpos de saberes. Un aspecto interesante consiste en develar que, debido a la elasticidad del campo y a sus múltiples entradas, se reconoce la incorporación de objetos de conocimiento que no podrán ser abordados por ningún campo y método en particular. Para examinar está problemática es necesario promover la deconstrucción de las nociones de límites y reemplazarlas por espacios de negociación. Uno de los desafíos más relevantes que enfrenta la construcción epistémica de la Educación Inclusiva consiste en *'reinventar'* las disciplinas. Finalmente, *'campo de conocimiento'* y *'espacio de producción'* son sinónimo de mutación permanente, además de haber sido constituido sin métodos previos, prolifera el desafío de buscarlos y construirlos.

La Educación Inclusiva, en tanto, campo, método, objeto y estructura de conocimiento, configura una espacialidad a la que no se accede, delimita y comprende con facilidad. Su objeto no está configurado a través de ningún método fijo. La debilidad de la fuerza teórica de la Educación Inclusiva queda delimitada por la incapacidad para definir su objeto de conocimiento –especialmente, por el conjunto de fracasos cognitivos y equívocos de aproximación al real objeto–, a la fecha invisibilizados, es aquello que restringe la capacidad de crear y generar una estructura teórica propia capaz de ensamblar sus conocimientos diaspóricos, procedentes de múltiples campos y regiones epistémicas. Una salida posible, consistiría en asumir tal como explica Bal (2002), al afirmar que los conceptos organizativos del campo pueden considerarse como objetos de estudio, propiciando el encuentro y la constelación entre diversos métodos. Por todo ello, objeto y método se

convierten en elementos de ensamblaje del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, de compleja determinación.

Si el terreno de la Educación Inclusiva alcanza su máxima expresión a través de la *'diáspora'*, *'el movimiento'*, *'el encuentro'*, la *'constelación'*, la *'plasticidad'*, la *'permeabilidad'* y el *'viaje'*, es menester, realzar la capacidad de las disciplinas para forjar nuevos conceptos y métodos producto de sus viajes y entrecruzamientos, inexistentes y que no pueden suscribir a ninguna práctica teórica y metodológica particular. Nociones en tránsito y diálogos transfronterizos, se conciben como estrategias de claves en la configuración del campo. No obstante, ¿cuál es el objeto de la Educación Inclusiva?, responder a esta interrogante sugiere aclarar el tipo de análisis que promueve el adjetivo 'inclusivo'. Lo primero consistiría en reconocer su emergencia, en relación a un contexto de producción caracterizado por la multiplicidad y lo segundo, es que no se reduce a los límites de espacialidad de las disciplinas que confluyen en la configuración de su campo auténtico, previa zona de contacto, examinación topológica y traducción. ¿Cuáles son las principales perspectivas de análisis implicadas en la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son sus principales ideas y problemas más frecuentes que confluyen al interior de este campo?, ¿cómo se construye este objeto?, ¿cuáles son sus medios de acceso y manifestación?

El campo de conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva se organiza a partir de criterios transcientíficos, puesto que su naturaleza atraviesa una amplia y extensa gama de objetos, métodos y disciplinas, preferentemente. Es un saber de la multiplicidad, del presente, de la movilización y de la constelación. La emergencia del campo auténtico, es decir, de naturaleza post-disciplinar, emerge desde la extracción de los aportes teóricos y metodológicos más relevantes que transfiere cada disciplina convergente, es decir, mediante la estrategia de traducción, da paso a un sistema de defrabicación de sus cuerpos de saberes y concepciones, a fin de ir consolidando nuevas perspectivas y saberes. Su carácter transcientífico, alcanza su sistema de visibilización a través de los patrones de movilización de las disciplinas, trabaja en los límites de éstas y en sus intersecciones.

El carácter transcientífico de la Educación Inclusiva expresa un carácter pluralista, caracterizado por un efecto de heterotopicalidad en sus métodos y objetivos, temáticas y explicaciones que trascienden las disciplinas, exigiendo movilizar nuevas racionales para comprender sus ámbitos de interpretación. De acuerdo con esto, algunas ideas claves que permiten especificar lo *'trans-científico'* de este campo son: a) la complejidad de los fenómenos que traspasan las fronteras de campos disciplinares específicos, b) la inclusión es un problema analítico-metodológico que atraviesa, bajo una dimensión de multiaxialidad, diversos campos del conocimiento fabricando objetos especializados que

interactúan entre sí y reclaman la fabricación del suyo propio, previamente registrando sus aportes más elementales, c) la integración de diversos objetos, métodos, objetivos y teorías –en principio dispersas– permite reorganizar las disciplinas, los estudios y las explicaciones de las intersecciones epistémicas.

¿Qué ideas permiten afirmar que este campo posee un carácter transcientífico?, a) el carácter hetero-paradigmático y la multiplicidad de entradas al campo de conocimiento, b) la crisis de los límites de las disciplinas y de los campos del conocimiento, c) la transversalidad de las temáticas, d) la complejidad y la multiversalidad de los fenómenos, e) la confluencia e integración de diversos métodos, objetos, teorías, influencias, sujetos, territorios, etc., f) reconoce que las ideas circulan y alcanzan su potencial en múltiples campos, g) asume que los retos de la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva se hayan en los límites de las disciplinas –exige una nueva sensibilidad sin perder profundidad– y h) que sus problemáticas atraviesen múltiples campos del conocimiento, le confiere un carácter de contingencia.

La naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva posee un carácter post-disciplinar, es decir, no se encuentra fijo en ninguna disciplina. Otras manifestaciones de este conocimiento son la complejidad, la multiversalidad, lo intersticial, lo fronterizo y lo periférico. Frente a esto, cabe preguntarse: ¿cómo emerge la estructura del conocimiento de la Educación Inclusiva?, una respuesta posible consiste en reconocer la fabricación del campo 'en' y 'a través' de una multiplicidad de disciplinas, impulsado por la trascendencia y transversalidad de sus tópicos de mayor alcance, focaliza el trabajo de producción en los límites de éstas. La inestabilidad de las fronteras posibilita la emergencia de las 'nociones de tránsito' y los 'diálogos transfronterizos'. El ensamblaje del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva –en su dimensión mixta y auténtica– promueve nuevas formas de desarrollo científico, entre las cuales, destacan: a) *cross-disciplinary* (cruzamiento de las disciplinas), b) *joint-disciplinary* (conjugación disciplinaria), c) *overlapping* (entrecruzamiento) y d) *hybridization* (hibridación). El campo mixto se caracteriza por desplegar su actividad científica a través de las disciplinas, mientras que, el campo auténtico, lo hace desde el establecimiento de diálogos transfronterizos, examinando los medios de cooperación, divergencias y afinidades metodológicas entre dos o más disciplinas. Su interés se reduce a la búsqueda de elementos intersticiales para generar nuevas formas de conocimiento. Por lo anterior, es posible afirmar que, el saber de la Educación Inclusiva emerge *'en'* y *'a través'* de la crisis de los límites, reforzando con ello, su carácter in-disciplinar, inaugurando en él, nuevas relaciones, regidas por otro tipo de temporalidades y coordenadas espaciales de carácter crítico. Este es un campo sin fronteras estables integrado por permeabilidades, interacciones,

reciprocidades, plasticidades, usurpación, migración y transmigración de campos, conceptos y saberes, reforzando la noción analítica de espacio de diáspora. La construcción del conocimiento desde las intersecciones epistémicas, empleando las *'políticas de localización multiaxial'* –sistemas de monitoreo de los desplazamientos y movilidad de determinados cuerpos de saberes– ofrece la posibilidad de explorar los mecanismos de circulación de una disciplina a otra y el tipo de usurpaciones metodológicas que tienen lugar en dichas interacciones.

Las nuevas formas de desarrollo científico impulsadas por la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, concluyen que la noción de 'fronteras del conocimiento', en tanto, mecanismo de producción y transmisión, articulan un efecto fundamental en la configuración de su campo y, particularmente, de sus cuerpos de saberes auténticos, demostrando los ejes desarticuladores de las diferencias y asimetrías entre campos y disciplinas particulares. En efecto, el saber de la Educación Inclusiva es propio del cruce, del tránsito, del desplazamiento, del viaje, de la diáspora, de la plasticidad, la constelación y la permeabilidad. Es, a la vez, un marco analítico desde los límites de las zonas fronterizas del conocimiento educativo, cuyos efectos se vinculan al desarrollo de capacidades hermenéuticas críticas. ¿Cómo entender la producción epistemológica y la construcción de saberes en un espacio indeterminado y en los límites del conocimiento?, metodológicamente, ¿cuáles son sus principales implicancias?, ¿cuáles son las herramientas metodológicas que requiere el trabajo en la frontera? En este trabajo la frontera se concibe en términos de una unidad relacional analítica y metodológica, basada en múltiples lenguajes, métodos, objetos, tradiciones, teorías, objetivos, sujetos y territorios.

IV.2.-TENSIONES METODOLÓGICAS EN LA CONFIGURACIÓN DE LAS INTERSECCIONES DE LAS DISCIPLINAS QUE CREAN Y GARANTIZAN EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este apartado me propongo describir algunas de las tensiones metodológicas que proliferan de los entrecruzamientos de las disciplinas que confluyen en el campo de producción de la Educación Inclusiva. Refiero con ello, a las intersecciones epistémicas, concebidas como unidades relacionales de carácter 'indeterminado', desde las que emergen nuevas metodologías, marcos analíticos, instrumentos conceptuales, estrategias de fabricación del conocimiento y, lo más relevante en la consolidación de un campo de conocimiento: *sus saberes*. ¿Qué implica en este contexto, trabajar en los límites de las disciplinas?, ¿cómo se construye entonces, un método de investigación coherente con estos planteamientos?, ¿qué herramientas metodológicas y

analíticas son requeridas para trabajar en dichas intersecciones?, ¿qué implicancias tiene esto en la consolidación del campo auténtico de la Educación Inclusiva?, ¿qué concepciones se encuentran implicadas en éste? y ¿qué problemáticas son revisitadas?

Para responder a estas interrogantes, abordaré algunas tensiones y aproximaciones metodológicas claves, muchas de ellas, provenientes desde los Estudios Visuales y, específicamente, desde la Metodología de Análisis Cultural creada por Bal, que considero marcos de referencia ante la nebulosa que me ha tocado enfrentar en estos años de investigación, debido a la inexistencia de aportes relevantes y significativos procedentes desde mi campo de formación y trabajo: *las Ciencias de la Educación*. Con ello, pretendo que el lector comprenda que el corpus de elementos y sistemas de razonamientos que permiten problematizar el campo epistemológico de la Educación Inclusiva, no se encuentran en el rizoma denominada 'educación', sino que, en campos contemporáneos y contingentes, tales como, los Estudios Post-coloniales, los Estudios de la Subalternidad, los Estudios sobre la Mujer, los Estudios Queer, el Feminismo contemporáneo, la filosofía Analítica, Política y de la Diferencia, la Historia Intelectual y Conceptual, la Corriente Discursiva Francesa, la Hermenéutica Analógica, la Física, los Estudios Visuales, la Matemática Social, la Biología, la Antropología Social, los Estudios de Democracia, es decir, procede de una infinitud de campos intelectuales. Lo interesante aquí, no es ofrecer un listado de disciplinas y campos de conocimientos implicados en los sistemas que crean y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva, sino más bien, describir el tipo de objetos que cada uno de ellos elabora en relación a este enfoque. En *"Políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?"*, identifico la configuración de tres campos del conocimiento en el desarrollo intelectual del enfoque, específicamente, en el campo mixto –momento actual–, describo la presencia entrópica y diaspórica de múltiples objetos de conocimiento que confluyen y se entrecruzan en este campo.

De modo que, resulta interesante cómo a partir de la constelación de objetos de diversa naturaleza, es posible, caracterizar el objeto auténtico de la inclusión. Algunas interrogantes que el epistemólogo intentará responder son: ¿cómo se construye el objeto de la Educación Inclusiva, si éste, no le pertenece a ninguna disciplina en particular?, ¿mediante qué estrategias metodológicas y analíticas es posible visibilizarlo? Antes de ofrecer cualquier respuesta ingenua a éstas interrogantes críticas, que a su vez, se convierten en ejes de exploración metodológica, es menester afirmar que, el objeto de conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva, expresa una naturaleza compleja, convirtiéndose en un medio contingente donde las categorías procedentes de múltiples disciplinas entran en conflicto. El encuentro de categorías procedentes de otras

especialidades convierte a la Educación Inclusiva en un producto, es decir, en un complejo entramado de relaciones políticas, sociales, culturales, epistémicas, económicas y educativas. En suma, el 'saber' y el campo' de la Educación Inclusiva alcanza su existencia *en*, *a través* o *con* ayuda de múltiples disciplinas. ¿Qué nuevas formas de análisis ofrece el campo de la Educación Inclusiva y, específicamente, los Estudios sobre Educación Inclusiva? Responder a esta interrogante, supone crear condiciones para el debate.

La comprensión de las intersecciones epistémicas constituyen un recurso analítico-metodológico clave en el contexto post-disciplinar en el que se ubica la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva. Las intersecciones que tienen lugar entre múltiples disciplinas y campos del conocimiento, son reflejo directo de la *'crisis de los límites'*, siendo esta, una las consideraciones epistemológicas más relevantes. En el apartado anterior, abordaba algunos de los elementos que definen el carácter trans-científico de la Educación Inclusiva, si bien, éstos proliferan a partir de la crisis de los límites, es menester, asumir que los objetivos intelectuales, instrumentos conceptuales y saberes transcienden las disciplinas, formando campos interpretativos particulares, que en ocasiones, se desprecian entre sí, establecen diálogos, mecanismos de negociación, subalternizan temáticas o solidarizan entre ellos. La crisis de los límites y el sentido in-disciplinar se convierten en características claves en la construcción de este campo de conocimiento, pues, defabrican las explicaciones deterministas o estrechas de sus principales marcos disciplinarios heredados.

El trabajo intelectual en los límites del conocimiento, sugiere dilucidar el concepto de *'límite'* y *'frontera'*, evitando fetichizarlo en concepciones rígidas y demarcatorias. Por esta razón, cabe preguntarse: ¿cómo concebir la actividad científica en el contexto de la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva?, ¿es posible, construir una actividad científica particular, sin suscribir a una práctica teórica y metodológica específica? Si bien es cierto, las fronteras pueden ser comprendidas en términos ontológicos y epistemológicos, la interrogante que emerge es acerca del cómo de sus estrategias y procedimientos analíticos. Los argumentos contenidos en este trabajo reconocen que la Educación Inclusiva es un campo problemático y contingente, que alberga múltiples recursos metodológicos. Para ello, es necesario ofrecer una revisión desarticulada de las categorías que naturalizan la aproximación al conocimiento auténtico de la este enfoque. Hacer de la Educación Inclusiva un objeto de conocimiento, implica reconocer que no hay un único fenómeno, sino un conjunto de actos complejos, no debidamente abordados, cristalizando un sistema de *vagancia epistémica*.

De acuerdo con esto, es menester ahondar en los mecanismos que posibilitan el cruce y el encuentro de las fronteras y cómo éstas, han

desarrollado mecanismos de cooperación y cooptación en el desarrollo intelectual de la Educación Inclusiva. Implica atender al tipo de problematización que efectúan determinadas disciplinas en la comprensión del objeto auténtico de este campo. A efecto de ello, será necesario interrogar los métodos y las técnicas que posibilitan el trabajo en los límites de las disciplinas, al tiempo que reconozco que, la Educación Inclusiva no circunscribe a ninguna práctica teórica y metodológica particular, es heredera de un amplio espectro de herramientas metodológicas legadas por los más diversos campos del conocimiento. A pesar de no estar fija en ninguna herramienta metodológica particular, se exige responder a las tensiones propias del método en este contexto.

Cada disciplina posee criterios demarcatorios que definen su naturaleza e identidad, siendo necesario identificar el tipo de contenidos epistemológicos que tributan directamente con el campo de producción y objetivos analíticos de la Educación Inclusiva. El campo epistemológico de la inclusión desde su naturaleza post-disciplinaria –basada en la producción de lo nuevo–, recoge e integra lo mejor de sus campos confluyentes, no obstante, exige visibilizar el conjunto de conceptos, métodos y objetivos fundamentales, tradiciones, procedimientos y técnicas para abordar sus principales problemas teóricos y prácticos. Trabajar en los límites de las disciplinas implica la selección de recursos y procedimientos analítico-metodológicos capaces de abordar tales espacios.

Cada campo de confluencia define sus propios conceptos y procedimientos, los que se convierten en ideales disciplinarios que van modelando y definiendo el funcionamiento de cada disciplina. A su vez, el trabajo en las intersecciones epistemológicas devela que cada recurso metodológico empleado es afectado y atravesado por una dimensión heterocronista, es decir, por un factor de multi-temporalidad, lo que hace que ciertas ideas sean persistentes en el tiempo y en períodos particulares del pensamiento educativo adquieran relevancias y usos específicos. ¿Qué tipo de problemas aborda la Educación Inclusiva?, ¿qué recursos y/o procedimientos conceptuales y metodológicos se emplean para su interpretación? Metodológicamente, el problema de la permeabilidad de las disciplinas y del trabajo del epistemólogo en los límites de éstas, rompe con su autonomía, producto de la diseminación de las fronteras. La *'crisis de los límites'* puede explicarse producto de la insuficiencia de determinados objetos, métodos y teorías para abordar los principales ejes de análisis que convergen en su comprensión, puesto que, en la movilidad y en la temporalidad, algunos de ellos son abandonados, o bien, reforzados, expresando que el enfoque disciplinario y el aplicacionismo epistémico resulta estéril y poco conveniente en esta comprensión.

Tomando como referencia los aportes de King y Brownell (1966), es plausible afirmar que, una disciplina por más estable que parezca devela ciertos ámbitos no del todo delimitados, a su vez, demuestran la aplicación de una variedad de estilos y recursos analíticos. Por esta razón cada campo de conocimiento emerge desde el movimiento, el encuentro y la constelación de modos de problematizar la realidad más allá de las fronteras de sus disciplinas –campos transcientíficos–. En el caso particular de la Educación Inclusiva, se constata la necesidad de identificar el tipo de temas, métodos, objetos, conceptos interconectados entre sí, así como, el lenguaje especializado y el tipo de referentes bibliográficos que contribuyen a su desarrollo. La producción del conocimiento desde las intersecciones de las disciplinas, sugiere que la creación de un nuevo campo de estudio exige la re-fundación de sus disciplinas confluyentes. En tal caso, es menester explorar las múltiples dimensiones que posibilitan el funcionamiento de las disciplinas, es decir, elementos que coadyuvan en la comprensión sistemática de un fenómeno particular. Según King y Brownell (1996), toda disciplina configura su funcionamiento a partir de dimensiones tales como: a) *lingüísticas* (elementos de relación), b) *sintácticas* (organización y desarrollo de procedimientos propios de la disciplina), c) *sustantivas* (instrumentos conceptuales), d) *valores* (acciones que permiten comprender cómo se estudia y se conoce a través de ella) y e) *conjunciones* (estrategias de relación con otros campos de conocimiento).

De acuerdo con esto, la comprensión del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, es configurado a partir de: a) categorías intelectuales que definen un campo de estudio sin límites –multiversal, fractal y contingente–, b) no posee una estructuración institucional, c) expresa el desarrollo de una cultura académica débil y precarizada, puesto que la mayor parte de los investigadores trabajan en el campo falsificado y unos pocos en el mixto. Es un campo que emerge desde la permeabilidad, la constelación, las intersecciones y la movilización de las disciplinas. De allí, que este campo se encuentre modelado por condiciones trans-epistémicas, ubicando su actividad científica en y a través de una multiplicidad infinita de campos de conocimientos.

En esta dimensión analizó algunas tensiones metodológicas en la constelación de las disciplinas que confluyen en la organización del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. El estudio de las intersecciones epistémicas, no sólo busca la visualizar los mecanismos de constelación y encuentro entre determinadas disciplinas, pues de ellas, surgen nuevos saberes, previamente identificando los mecanismos de negociación, andamiaje e indiferencias que pueden proliferar. Frente a esto, cabe preguntarse: ¿qué estudia entonces la Educación Inclusiva? La investigación de la Educación Inclusiva es estructurada a partir de una dimensión heterometodológica, compuesta por un amplio espectro de técnicas y métodos, empleados en la

construcción de su cuerpo de conocimientos auténticos, ofrecen la posibilidad de problematizar la realidad y su carácter de heterotopicalidad, desde la confluencia infinita de recursos metodológicos emergiendo desde la permeabilidad de los límites del conocimiento. Jociles (1991), explica que los procesos de permeabilidad de las disciplinas afectan preferentemente a las técnicas de investigación, a las concepciones teóricas, a los viajes de determinados instrumentos conceptuales y a las estrategias metodológicas. Por tanto, el ensamblaje de nuevos campos del conocimiento a través de las intersecciones epistémicas, no sólo dará cuenta de los puntos de conectividad y diferenciación entre determinadas disciplinas, sino, más bien, de sus espacios de coincidencia metodológicas. Esto es, qué tipo de convergencias metodológicas pueden establecerse entre los Estudios Queer, los Estudios de la Subalternidad y de la Postcolonialidad, en la producción de nuevos ejes de tematización y análisis sobre Educación Inclusiva, o bien, de qué manera, trabajar en los intersticios de dichos objetos de conocimientos contribuye a la depuración de elementos para la fabricación del objeto auténtico de ésta.

¿Cómo entender la comprensión metodológica de la Educación Inclusiva?, ofrecer una respuesta plausible a esta interrogante sugiere reconocer una vez más, el carácter diaspórico y rizomático del campo, particularmente, cuya construcción puede ser concebida metodológicamente como 'artesanía', es decir, a juicio de Marradi (2007), *"se puede mostrar creatividad trabajando con materiales crudos caracterizados por limitadas propiedades ingenieriles, y para financiadores con presupuestos vinculados a objetivos precisos"* (Marradi, 2007, p.52). La construcción del conocimiento en los límites e intersecciones de las disciplinas, invita al investigador a estar abierto a las experiencias metodológicas emprendidas por otros campos. El trabajo en las disciplinas exige reconocer la presencia de micro-diásporas concebidas, en tanto, centros de producción organizativos de cada campo –entradas para la transferencia de saberes–. En efecto, cuando refiero de las micro-diásporas, observo la necesidad de explicitar que las disciplinas en sí mismas son campos rizomáticos y a su vez, están compuestos por patrones de interdisciplinariedad. El campo de la inclusión expresa un carácter *'hetero'* y *'rizo-paradigmático'*, todos sus períodos intelectuales se encuentran gobernados por el pluralismo teórico y la invisibilidad metodológica, devenida en una conceptualización vaga, tendencias teóricas pasajeras y leyes trilladas. Frente a esto, es necesario avanzar hacia el replanteamiento de sus conceptos y categorías referenciales, en superación de los dispositivos que tienden a oscurecer las conexiones y las cooperaciones que tienen lugar en la Educación Inclusiva. Los argumentos expuestos en este trabajo, conciben a las disciplinas, en tanto, ensamblajes socio-culturales sin generalizaciones sobre sus funciones, atendiendo a los procesos de desarrollo y proliferación de sus definiciones, a los procedimientos de

constructividad de sus objetos, teorías y métodos, que a juicio de Knoor (2005), constituyen actividades claves en la *indicialidad de la acción*.

La *'indicialiad de la acción'* a juicio de Knoor (2005), constituye un ámbito analítico clave en la comprensión de las disciplinas, ofrece pautas para determinar los estilos disciplinarios específicos que tiene lugar en cada campo producto de los grados de su diversidad, la estructura académica de sus campos estructurantes y el tipo de actividades disciplinarias incorporadas. El estudio de la Educación Inclusiva trabaja en la crisis de los límites, a pesar de reconocer las tensiones propias del conexionismo y el carácter transcientífico de sus disciplinas, enfrenta algunas debilidades para reconocer de manera clara los límites entre determinados campos. Para Gieryn (1983) comenta que, está situación

> […] obedece a un cierto grado de arbitrariedad que ha operado en la distinción de los distintos campos de conocimiento (Gieryn 1983), así como de movimientos y desplazamientos que han tenido como resultado ciertas imbricaciones y solapamientos. Estos mismos movimientos permiten registrar en la historia de la ciencia una tensión entre especialización e interacción (Ben-David 1971), lo que tiende a perturbar sistemas rígidos de clasificación y organización del conocimiento y de las disciplinas en universidades e instituciones de investigación. Aquí cobran mucho sentido factores como los enunciados por Gerholm y Hannerz (1982), que nos llevan a pensar las disciplinas como imbricadas en las dinámicas históricas y locales, que configuran diversidades internas como cercanías e interconexiones con otros campos de conocimiento (Gieryn, 1983; citado en Mora, 2012, p. 306).

¿Qué tipo de nuevas interrogantes y racionalidades surgen de este campo?, ¿cuál es el lugar de las fronteras?, ¿con qué recursos metodológicos es posible examinar y abordar la crisis de los límites de las disciplinas en el contextualismo epistemológico de la Educación Inclusiva? Tal como he afirmado en reiteradas oportunidades, el campo de producción de la Educación Inclusiva, se caracteriza por la diseminación de múltiples perspectivas, métodos, objetos, influencias y teorías, viajan por diversos campos y marcos disciplinarios, que al arribar en este contexto requieren ser sometidas a traducción, es decir, a depuración y configuración según naturaleza epistemológica del enfoque. La traducción se concibe como un procedimiento metodológico de trabajo apropiado a la crisis de los límites. ¿Qué tipo de interrogantes surgen de esto?, ¿qué elementos concursan en la emergencia de nuevos métodos y conocimientos coherentes con la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva? La post-disciplinariedad contribuye a la superación de los muros rígidos de las disciplinas, fomenta la producción de lo nuevo, mediante la cristalización de una zona indeterminada, caracterizada por la no-existencia de límites fijos –de allí que articule su trabajo 'en' y 'a través' de la crisis de los

límites de las disciplinas, reforzando en todo momento el carácter transcientífico. Esto hace emerger nuevos métodos, interrogantes, objetos, influencias y teorías mediadas por sistemas de cooperación, negociación, indiferencia e intersección de campos disciplinarios relevantes que participan del ensamblaje del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. ¿Qué características expresan los dispositivos de la traducción para la extracción de saberes claves aportados por cada una de las disciplinas que confluyen en el campo de producción de la Educación Inclusiva?,¿cuáles son las características metodológicas de este proceso de traducción?, ¿cuáles son los supuestos metodológicos de la post-disciplinariedad en el contexto particular de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se resuelve la cuestión del método en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva?

La heterogeneización de fronteras y sus enfoques críticos nos ayudan a estudiar esto—así como en las transformaciones de las fronteras y del tipo de regímenes migratorios que establecen determinados campos del conocimiento, el saber no puede ser encapsulado en los muros de las disciplinas. Las fronteras desempeñan una función estratégica en la organización y construcción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, se comprenden como dispositivos esenciales para la *articulación*. Las fronteras del conocimiento de la Educación Inclusiva han proliferado y han enfrentado diversas transformaciones, específicamente, *"la disgregación concreta y heurística de la frontera"* (Sassen, 2007, p. 214). La imagen de frontera en términos de linealidad impone un patrón de naturalización específica sobre su actividad. Ésta idea, no favorece la comprensión de las transformaciones que enfrenta el conocimiento de la Educación Inclusiva, coherente con su naturaleza post-disciplinar. Por esta razón, entenderemos la frontera, en este trabajo, no cómo márgenes, sino, como campos intelectuales complejos, marcados por prácticas de atravesamiento. El espacio epistémico de la inclusión, se constituye en una zona fronteriza, es decir, en un lugar de encuentro e indeterminación. Son espacios para la transformación del poder soberano de la Educación Especial y del esencialismo liberal. Las fronteras juegan un papel importante en la producción de los tiempos y de los espacios de la Educación Inclusiva, permiten determinar sus luchas, sus lugares de turbulencia e intensidad conflictiva en el examen y construcción del saber. Se convierten en bases estratégicas en la construcción de este conocimiento.

V.-LA CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este apartado me propongo examinar brevemente los ejes de configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Tal grado de examinación exige reconocer la importancia de las disciplinas y geografías epistémicas confluyentes, su naturaleza pluritópica y pluritopológica y la multiplicidad de objetivos, intereses, objetos, métodos, teorías e influencias que colisionan y constelacionan poliangularmente. Antes de avanzar en la proposición de cualquier conceptualización en torno a la noción de *'campo'*, es menester reconocer que éste, no puede someterse a exploración sin referir a las nociones de *'espacio'* y *'lugar'*. En suma, ambas nociones se convierten en recursos claves en el estudio de los elementos que definen su estatus metodológico y su debate epistémico. En esta oportunidad, adscribiré preferentemente a la contribución de Bal (1990) en torno a la noción de 'lugar' y a la capacidad agencial de los saberes y a los aportes de Massey (1994), en relación a la categoría de espacio. Tal como señalé anteriormente, en lo referido al carácter viajero de la Educación Inclusiva, ésta, demuestra un campo elástico, dinámico y rizomático, reafirmando su carácter macro-educativo, es decir, una espacialidad estructurada en la multiplicidad y en la heterogeneidad de influencias, legados, itinerarios y saberes, posibilitando la incorporación de distintos tipos de aportes que requieren del sometimiento a condiciones de traducción, evitando de esta forma, la proliferación de condiciones de ambigüedad, hibridez y travestización de sus principales unidades conceptuales, epistemológicas, éticas, políticas y pedagógicas. De acuerdo con esto, el campo auténtico de producción de la Educación Inclusiva devela una naturaleza estructural de amplio alcance, es decir, convergen en él, una gran multiplicidad de saberes, cuya estrategia de especificación, exige la puesta en marcha de un modelo descriptivo sobre los ejes de organización del campo de conocimiento. Este es un campo de conocimiento caracterizado por la heterotopicalidad.

El estudio de las condiciones de configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, ofrece una examinación analítica de sus disciplinas, campos del conocimiento, objetos, teóricas, objetivos, métodos e influencias de tipo jerárquica, interesa, tal como mencioné en lo referido a los medios de orientación en su pensamiento, las formas en las que determinados cuerpos de conocimiento se vinculan, constelan, encuentran, viajan y arriban expresando posiciones diferenciales en torno al ensamblaje de dicho campo. De acuerdo con esto, son condiciones de ubicación en el pensamiento epistemológico de la Educación Inclusiva, las metáforas referida a la construcción diaspórica y viajera del saber a través de una amplia multiplicidad de disciplinas, campos y geografías epistémicas. Por tanto, las nociones de

'itinerarios' y *'trayectorias'* se convierten en disposiciones de examinación analíticas claves, específicamente, sobre las actuaciones de sus saberes y disciplinas configurantes de su gran región del conocimiento. ¿Cuáles son los conceptos claves que estructuran el análisis configurativo del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva?, para responder a esta pregunta, es necesario, identificar algunas propiedades o los objetos del dominio del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva son: a) intensidad, b) flujo, c) la entropía, d) dinamismo, e) movilidad, f) proyección, g) contacto y h) multiplicidad de ángulos de acceso.

En efecto, afirmaré que, el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva se ensambla progresivamente mediante una interacción continua y simultánea de diversos cuerpos de saberes procedentes de genealógicas e itinerarios rizomáticos y diaspóricos. Quisiera señalar con ello, que el campo de conocimiento auténtico de la inclusión es, en sí mismo, el campo de la Ciencia Educativa en el siglo XXI, sometido a una *'ecología de saberes'* y *'traducción'* de las nuevas fuerzas cognitivas que viajan por campos, en su mayoría, ajenos a lo que tradicionalmente, la educación considera como saberes válidos. La naturaleza de este conocimiento es sinónimo de constelación, encuentro, movilidad y transformación permanente. Metodológicamente, afirmaré que, su naturaleza expresa un carácter rizomático, mientras que, sus condiciones de producción una lógica basada en el contacto, la desterritorialización, el movimiento y el dispositivo. Algunos principios metodológicos en la configuración de su campo de conocimiento son: a) funcionamiento diaspórico, b) el viaje como recurso comprehensivo, c) la heterogeneidad y multiplicidad de sus cuerpos, disciplinas e influencias, d) la elasticidad y el conexionismo, e) la constelación, el movimiento y el encuentro, f) el énfasis en la exterioridad, g) interseccionalidad epistémica, h) multiplicidad, i) ruptura/emancipación, j) cartografía y orientación, etc. En este campo conviven una pluralidad de regímenes discursivos y epistémicos, mientras que su carácter pluritópico inquiere un esfuerzo hermenéutico que permita focalizar oportunamente la multiplicidad de saberes, objetos, métodos, objetivos y teorías que se entrecruzan en su configuración.

Gracias al principio de multiplicidad es posible explorar metodológicamente, las modalidades de conexión entre diversos saberes, sus puntos de ensamblaje y líneas que permiten acceder a sus ejes de desarrollo producto de la variedad de saberes que posibilitan su emergencia y configuración. A continuación, expongo algunos ejes organizativos claves en su comprensión metodológica, entre los que destacan: a) Eje 1. *Líneas de fuga*, b) Eje 2. *Líneas de segmentariedad*, c) Eje 3. *Conjunción de líneas de segmentariedad y territorización*, d) Eje 4. *Tecnologías de desterritorialización*, e) Eje 5. *La cartografía como sistema de ubicación en el pensamiento*, f) Eje 6. *El ensamblaje mediante contacto*,

movimiento y dispositivo, g) Eje 7. *Raíces rizomáticas*, h) Eje 8. *Multiplicidad y divergencia de mecanismos de acceso al fenómeno* y i) Eje 9. *De naturaleza a-centrado*.

Entre las principales características del campo de la Educación Inclusiva, inspiradas en su mayoría en el trabajo de Guattari y Deleuze (1970), destacan: a) establecimiento de conexiones de naturaleza heterogénea entre campos, saberes, influencias y métodos que atraviesan su objeto, b) conexionismo un punto con múltiples puntos de convergencia epistémica de carácter infinita, c) múltiples e infinitas modalidades de acceso a su campo, d) coexistencia y confluencia de múltiples regímenes intelectuales, gramáticas y objetos que se superponen y entrecruzan, e) es un campo configurado a partir de dimensiones topológicas múltiples y una amplia gama de raíces y condiciones de emergencia, f) favorece la construcción de una multiplicidad de saberes, g) su configuración opera mediante la expansión, la conquista, la captura y el modelado de un determinado discurso, h) se orienta a la producción del nuevo, avanza en la creación de los saberes auténticos, i) es desmontable y con múltiples entradas, j) expresa una configuración a-centrada, no lineal y de carácter post-disciplinar, k), su organización opera en referencia a un carácter viajero, diaspórico, movilizador y nomadologista, l) su configuración es posible mediante la confluencia y el engranaje de diversas geografías del conocimiento, concebidas como regiones de continuas intensidades, organizadas mediante el conexionismo y la constelación permanente, m) es un campo organizado por múltiples líneas de fuga, cadenas del saber, círculos de convergencia, intersecciones epistémicas, dispersión de saberes y n) expresa un carácter estriado.

VI.-EL EXAMEN TOPOLÓGICO COMO RECURSO CLAVE EN EL TRABAJO 'EN' Y 'A TRAVÉS' DE LAS DISCIPLINAS

La examinación topológica que propongo en este trabajo, consiste en explorar las posiciones de saberes, conceptos, métodos, objetos, teorías y objetivos que participan de la configuración del campo de producción de la Educación Inclusiva. Lo que denomino examinación topológica (Ocampo, 2016b) se inspira en los planteamientos de la matemática social (Mezzadra y Neilson, 2015) y de la geometría de la posición propuesta por Leinbinz (1889), específicamente, se ocupa de la posición y de las propiedades de la posición de cada una de las disciplinas y campos de confluencia que crean y garantizan el conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva.

Históricamente, la topología como interés de estudio y trabajo de la matemática aparece en siglo XVII bajo el nombre de *'Análisis de la posición'*. Metodológicamente, aborda los patrones de movimiento, deformación, constelación y creación de nuevos puntos, sistemas de coincidencias y

proximidades que, en este contexto, aplicaré a los patrones de movimiento que afectan y estructuran la organización del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva y, específicamente, a las intersecciones entre las disciplinas, sus repertorios de saberes y metodologías, con el objeto de graduar su nivel de proximidad a los fines y alcances del campo auténtico del enfoque analizado en este trabajo. La topología permite graduar los niveles de relación y proximidad de los objetos, métodos, objetivos, teorías e influencias por las que circula el conocimiento de la Educación Inclusiva. Así, la topología, en tanto, procedimiento analítico se convierte en un recurso capaz de demostrar cómo determinados campos de confluencia son transformados a través de la lógica del viaje y de la diáspora epistémica. Por tanto, políticas de localización multiaxial –múltiples niveles de análisis–, es decir, el análisis de las posiciones de los campos y los saberes opera en estrecha relación con el examen topológico, ya que ambos, permiten explorar los ámbitos de convergencia, vecindad, lejanía, proximidad, entre otras, al interseccionar diversas disciplinas. Examen topológico y examinación multiaxial, devienen en recursos claves al momento de examinar los patrones de configuración del campo de conocimiento de la inclusión.

El examen topológico de la Educación Inclusiva se aplica al estudio de: a) campos y disciplinas que crean y garantizan su ensamblaje, b) la circulación, proximidad y (des)conexión que pueden establecerse entre diversos objetos y métodos que constelan y se entrecruzan en este campo, c) al trabajo articulado desde la zonas indeterminadas de encuentro e intersección de las disciplina y d) favorece la descripción de los ejes de convergencia, continuidad, conectividad y vecindad entre las dimensiones por las que este campo circula. La continuidad es una propiedad clave en topología epistémica, ofrece la capacidad de explorar los puntos cercanos al dominio de cada objeto, método, teoría y disciplina, proliferan variaciones parciales en sus funciones y propósitos. Así también, permite observar los ejes de continuidad, la transmutación, transmigración, usurpación y migración de saberes, estrechamente vinculados a las políticas de localización multiaxial. Históricamente, las primeras nociones de topología concentran su atención en el concepto de *'límite'* y *'completud'* de espacios, emergen con fuerza ante la inconmensurabilidad de los saberes.

En el contextualismo epistemológico de la Educación Inclusiva, exige problematizar la contingencia metodológica de las nociones de *'proximidad'* y *'continuidad'*. Al expresar el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva una dimensión hetero-morfista y heterotopicalista, es menester, explorar los patrones de convergencia, continuidad de aplicaciones, conjuntos conexos, conexos por caminos y arco-conexos, compacidad, metrización, separación y densidad, específicamente, por cada uno de sus elementos estructuradores: objetos, métodos, teorías, disciplinas, saberes y conceptos, convirtiéndose en

dimensiones topológicamente equivalentes y disímiles, en proceso de continua transformación. ¿Cuáles son algunos de los principales problemas metodológicos que aborda e intenta resolver la topología en el contexto de la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva?, ofrece una explicación acerca de las propiedades geométricas del campo, a la vez que, permite crear un método de conexión entre la multiplicidad de superficies que participan del ensamblaje del campo auténtico de la Educación Inclusiva. Los conceptos topología ingresan al campo epistemológico ofreciendo un análisis multiaxial y relacional de los saberes, campos, métodos, objetivos, objeto, teorías, influencias, entre otras. ¿En qué consiste su método de análisis?, ¿qué características debe tener para abordar los problemas más elementales de este campo epistemológico?

VII.-EL TRABAJO CON CONCEPTOS Y LOS CONCEPTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El trabajo con conceptos constituye un tema central en la construcción y comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva. Si bien, constituye un campo de escasa producción y análisis, su potencialidad determina formas particulares de ingreso en la realidad. Los conceptos, a juicio de Bal (2002), tienen la capacidad de fundar un campo de conocimiento, es decir, actúan como teorías en miniaturas. Con el propósito de describir brevemente, la relevancia de los conceptos –concebidos como entidad estructurantes de la realidad–, recurro a los aportes de Derrida (1967) en *'Gramatología'* y Bal (2002) en *'Conceptos viajeros en las humanidades: una guía aproximada'*.

El trabajo con conceptos contribuye a examinar cuáles son las nociones analíticas que permiten articular y ensamblar en términos políticos, éticos, epistemológicos, pedagógicos, etc., la noción de inclusión. La determinación de cada concepto permite desarrollar en profundidad los sistemas de razonamientos que vertebran cada uno de los nuevos fundamentos de la Educación Inclusiva. Posibilitan además, la configuración de los núcleos de estructuración, en tanto, categoría de análisis. Para efectuar esta tarea será necesario identificar los conceptos centrales que, en una multiaxialidad analítica, permiten comprender la naturaleza de su conocimiento en términos post-disciplinares. Su interés se orienta al análisis de los medios de relación entre los conceptos y el objeto teórico y social de este enfoque, a fin de crear un nuevo terreno. El trabajo con conceptos apoya la comprensión de la Educación Inclusiva como práctica de transformación del mundo social, político y educativo. Para ello, es menester, descubrir sus fundamentos heurísticos y metodológicos. ¿Cuáles son los conceptos que definen la inclusión como praxis social?, ¿cómo se re-ensambla el lazo social a través de la inclusión, sin imponer con ello, el abordaje de ésta en tanto problema técnico?

¿Qué implica el trabajo con conceptos en el contexto de la Educación Inclusiva?, una primera aproximación consistiría en reconocer su carácter analítico-metodológico, permitiendo analizar las opciones interpretativas que cada uno de ellos ofrece, así como, avanzar en la comprensión de la multiplicidad de objetos teóricos que se cruzan y circulan en este campo. Por otro lado, permite reconocer de qué manera los conceptos se transforman en su paso por diversas disciplinas, deviniendo en la modificación de su significado y uso en cada una de sus periodizaciones. El trabajo con conceptos es una exigencia propia de la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, ofrece la posibilidad de reconocer la heterotopicalidad que atraviesa y configura su campo, así como, la heterogeneidad que afecta a su dimensión conceptual y argumentativa (Derrida, 1967). ¿Qué tipos de 'inclusión' se crean, sancionan y legitiman a partir del uso de terminados conceptos? Cada concepto permite determinar qué herencias disciplinarias confluyen él, qué influencias metodológicas poseen, qué (des)adherencias asumen. En suma, tal como afirma Bal (2002) los conceptos se vuelven flexibles, cristalizan un marco de entendimiento.

Este es un campo caracterizado por la superposición parcial y amplia de una multiplicidad de conceptos –surgidos y empleados por diversos campos de conocimientos–, cuyos significados no siempre coinciden con la naturaleza epistemológica de la inclusión, contribuyendo a reproducir el significado implícito de su geografía epistémica de origen. Situación que exige crear una metodología de abordaje de sus conceptos –entrópicos, diaspóricos y viajeros– orientada a la irrupción de nuevos significados. En lo específico de este campo de producción, los conceptos tienen a designar algo externo o bien, producir un significado por aplicacionismo, esto es, encierran o atrapan sus significados en las barreras de otras disciplinas. Se estima con ello, la necesidad de alinear tales significados con la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva –post-disciplinar–. ¿De qué depende que un concepto tenga la capacidad de designar algo completamente diferente en este contexto?

De acuerdo con Derrida (1967) afirmaré que, los múltiples conceptos que circulan y juegan un papel crucial en la articulación y en el ensamblaje del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, alcanzan un carácter ambiguo y equívoco, expresando atributos de carácter de indecidibilidad (Derrida, 1995). Hasta aquí, el trabajo con conceptos, no constituye un interés analítico en la investigación de la Educación Inclusiva. Se reconoce la capacidad de tomar prestados conceptos provenientes de múltiples disciplinas por las que viaja y se moviliza, con el objeto de poder nombrar algo que es incomprensible dentro la propia fuerza analítica. Si los instrumentos conceptuales de este campo viajan entre una multiplicidad de disciplinas, toma prestados dichos conceptos, qué determinará entonces, qué éstos alcancen un grado de

inteligibilidad coherente con la naturaleza epistémica y metodológica de este enfoque. Un aspecto clave consiste en prestar atención a los ejes mutación de cada concepto. Frente a esto, cabe preguntarse, ¿cómo se crea la estructura central de cada noción en este enfoque?, ¿cómo se pueden ser establecidas las distinciones de un concepto a partir de la utilización de diversas geografías epistémicas y disciplinas?

Tal como expliqué en el capítulo: *"Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades"*, la inclusión como concepto, expresa un carácter ambiguo, flotante, de gran alcance y ante todo, deja ver un significado que a ojos de muchos es claro. No obstante, es necesario precisar la serie de contradicciones que lo atraviesan. De esta forma, la inclusión, en tanto, categoría de análisis, así como sus conceptos estructurantes, expresan un carácter de controversia. Muchos de ellos, carecen de estatus metodológico, al igual que el propio concepto de inclusión. Una de las preguntas que articula el trabajo con conceptos, consistirá en develar los medios de acceso al estatus metodológico de éstos. ¿Cómo se define?, ¿qué elementos colaboran en esta empresa? La relevancia que atañe al estudio de los conceptos en la configuración epistemológica de la Educación Inclusiva, reside en la capacidad reconocer, significar y organizar una determina forma de acceder a la realidad y a los sistemas de intelección de la praxis de una inclusión real o ficticia. Los conceptos se convierten en organizadores de la realidad, son, en sí mismos, una forma de estructuración epistémica y metodológica.

Los conceptos mediante los cuales se significa una práctica de inclusión ficticia, proceden en su mayoría desde la Educación Especial –campo falsificado–, contribuyen a la reproducción y extensión de un lenguaje esencialista y binarista, imponiendo la subalternidad y la representación sociopolítica como principal elemento de análisis. La inclusión ficticia se caracteriza por mantener en un estatus de invisibilidad las operatorias del poder y sus configuraciones al interior de las estructuras y procesos de escolarización. En efecto, se basa en mecanismos de *'inclusión a lo mismo'*, es decir, a las mismas estructuras escolares y contextos de enseñanza alojados al interior del capitalismo, cuyas alianzas se tornan imperceptibles a través de determinadas políticas públicas y programas científicos a travesados por la vagancia epistémica. Una inclusión ficticia se alinea con la inclusión funcional, interesada por aumentar el número de estudiantes al interior del sistema educativo, desconociendo las condicionantes requeridas para cristalizar un espacio educativo coherente a la multiplicidad de diferencias –praxis de la monada–. No interroga las variables interseccionales que atraviesan la experiencia escolar de la totalidad de estudiantes concebidos como singularidades múltiples, centra su interés la provincialización de la inclusión en fundamentos psicológicos y didácticos –de carácter adaptativo–, omitiendo

la preocupación por el funcionamiento estructural de las relaciones sociales, convertidas en relaciones y códigos escolares. Articula su tarea desde el interior del sistema a objeto de reproducirlo, restringiendo su poder subversivo y performativo.

Hasta aquí, es plausible afirmar que, los conceptos estructuradores del campo pre-construido de la Educación Inclusiva no encuentran sus fundamentos heurísticos y metodológicos a través de acciones que contribuyan a pensar la inclusión en referencia a su naturaleza epistémica –post-disciplinar–. Más bien, sus instrumentos conceptuales cristalizan una visión de la educación reproductora de las operatorias del esencialismo estratégico y liberal. Éstos, conducen a la imposición del modelo de Educación Especial, elaboran un campo de inteligibilidad errado sobre su dimensión epistemológica, los que deviene en la producción según Mouffe (2007) de *"un enfoque racionalista e individualista que impide reconocer la naturaleza de las identidades colectivas. Este tipo de liberalismo es incapaz de comprender de forma adecuada la naturaleza pluralista del mundo social, con los conflictos que ese pluralismo acarrea; conflictos para los cuales no podría existir nunca una solución racional"* (p.17).

Siguiendo a Bal (2002), es posible afirmar que, gran parte de los instrumentos conceptuales empleados con gran eficacia en la visión falsificada de inclusión, son herramientas que, precisamente, no facilitan el diálogo y el entendimiento, básicamente, por expresar un carácter ambiguo, de escaza explicitación teórica y con debilidades asociadas a su estatus metodológico. Tomando como referencia la célebre distinción ofrecida por la autora, entre conceptos y palabras, es posible afirmar que, dichos instrumentos conceptuales expresarían un carácter de palabras, puesto que muchas de ellas contribuyen a generar un campo de ambigüedad, articula su tarea intelectual desde la vagancia y haciendo uso de palabras comunes, es decir, sometidas a la moda. De acuerdo con esto, surge la necesidad de explorar los ejes de estructuración genealógicas década concepto, sus patrones de movilidad, los ejes de temporalidad que los atraviesan y los dispositivos que determinan su historicidad, elementos que en sí mismos, determinan el itinerario de cada concepto.

Si nos interrogamos acerca de los elementos que definirían la pertinencia de los conceptos en el actual desarrollo de la Educación Inclusiva y sus ámbitos de comprensión, es menester insistir en las debilidades sobre el estatus metodológico que atraviesa a gran parte de estos. También cabría delimitar las intenciones con las que se ocupan determinados conceptos en cada una de las perspectivas, disciplinas y campos convergentes en este terreno de estudio. Tal como indica Bal (2002), la utilización de un concepto en un campo de conocimiento particular, depende en cierta medida de la formación y de los

posicionamientos de quién los utiliza y la naturaleza a la que pertenecen. En mi opinión, los conceptos hoy empleados en el ensamblaje actual de la inclusión, carecen de desarrollo teórico, aproximándose a una especia de lenguaje común, que poco o nada dice, en relación al análisis de las problemáticas educativas. Se demuestra así, una utilización descuidada, ligeras y ante todo, sin profundidad metodológica, ante lo cual, surge la siguiente pregunta: ¿de qué manera es posible discutir el significado de cada unidad conceptual como problema académico?, ¿qué recursos metodológicos colaboran en esta empresa? El interés por el significado como problema académico implica considerar según Bal (2002) los siguientes elementos: a) intención, b) origen, c) contexto y d) contenido semántico. El estudio de los conceptos es clave en la estructuración de la práctica científica y de la constitución de la praxis social de la inclusión, la que carece de sentido, si no es concebida en términos de herramienta metodológica, favoreciendo la redefinición de las prácticas educativas y atendiendo a la producción de exclusiones y alianzas imperceptibles con el capitalismo a través del lenguaje, por ejemplo.

Finalmente, el trabajo con conceptos es clave en la comprensión de todo campo de conocimiento, puesto que delimitan el carácter programático de éste, volviendo accesibles sus sentidos, alcances y propósitos, favoreciendo la determinación de sus efectos específicos que, en este campo, no quedan claros, en parte, por la incomprensión de su objeto que en sí mismo, es la inclusión como tal. Gracias a la dimensión post-disciplinar, es posible reconocer que los conceptos y los conocimientos que crean y garantizan el desarrollo auténtico del enfoque, son complejos, caracterizados por múltiples aspectos y ramificaciones, reforzando de esta forma el diaspórismo y su naturaleza dinámica. Este es un campo de conocimiento caracterizado por la relación, el encuentro y la transformación. Los problemas de ininteligibilidad de la Educación Inclusiva residen en parte, en sus conceptos, pues, mediante éstos se generan intervenciones en el mundo. El trabajo con conceptos examina las perspectivas teóricas y metodológicas que permiten demostrar la ambigüedad de sus conceptos, así como, las estrategias de diversificación y potenciación de los conceptos centrales que definen la praxis de inclusión. En otros términos, cuáles son los conceptos centrales que definen dicha praxis ante la multiplicidad de diferencias.

VIII.-A MODO DE CONCLUSIÓN

La formación de los educadores en el contexto de la Educación Inclusiva, a traviesa por arenosas y espinosas complejidades, producto de la incapacidad para aproximarse al dominio y al objeto auténtico de ésta, lo cual, ha imposibilitado pensar y practicar la inclusión desde la otras racionalidades, modalidades teóricas, analíticas y metodológicas. Producto de esta situación, eminentemente atravesada por un problema epistemológico, no identificado por sus investigadores, las propuestas devienen en planteamientos homogéneos, articulados en la imposición del paradigma epistémico y didáctico de Educación Especial, contribuyendo a crear nuevos ejes de ininteligibilidad, específicamente, si asumimos la totalidad como singularidades múltiples o múltiples diferencias. La concepción de la multiplicidad en el mundo escolar, político, social, económico y cultural, invita al levantamiento de acciones que hagan oposición a la política universalista fundacional de occidente. Para ello, es necesario consagrar nuevos modos de habitar la escuela, es decir, estructurar la organización del aula, tiempos, las experiencias de aprendizaje, definir condiciones de trabajo docente cada vez más próximas a la naturaleza del fenómeno de inclusión. Esta espacialidad la he denominado heterotópica, es decir, la emergencia de un tercer espacio, una zona indeterminada; capaz de albergar el corpus de planteamientos descritos en este trabajo.

La inclusión como movimiento de transformación, crea condiciones más esperanzadoras de forma externa al modelo capitalista hegemónico, puesto que entiende, la necesidad de superar los efectos de modelización de la inclusión desde el interior del capitalismo. Finalmente, las agendas de investigación en materia de Educación Inclusiva –crítica y funcional–, sólo revisitan temáticas clásicas y permanentes desarrolladas por sus principales campos de influencia. De modo que, es menester avanzar hacia la creación de una agenda de investigación con ámbitos analíticos propios del enfoque. Esta situación, demuestra por qué razón la mayoría de debates intelectuales que convergen entorno a la elasticidad y amplitud del campo de la inclusión, son incapaces de transformar el mundo. La Educación Inclusiva es una expresión teórica de la post-crítica y una configuración didáctica de la monadología.

REFERENCIAS

Agamben, G. (2006). ¿Qué es un dispositivo? Recuperado el 12 de febrero de 2018: http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf

Bal, M. (1990). Teoría de la Narrativa (Una introducción a la narratología). Madrid: Cátedra. Estudios y Crítica.

_____. (2002). "Conceptos viajeros en las humanidades", Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 3, 28-77.

_____. (2004). "El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales", Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 2, 11-50.

_____. (2010). Arte para lo político. Revista Estudios Visuales, 7, 40-65.

Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "sex"*. New York-London: Routledge.

_____. (1997). *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Stanford, California: Stanford University Press.

_____. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.

Canguilhem, L. (1980). *Le cerveau en la pensé*. Paris: MURS.

Da Silva, T. (2000). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Recuperado el 05 de abril de 2018 de https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf

Deleuze, G. (1972). *Diferencia y repetición*. Barcelona: Anagrama.

_____. (1990). "¿Qué es un dispositivo?", VV.AA. Michel Foucault Filosofo. Barcelona: Gedisa.

_____. y Guattari, F. (1970). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Ediciones Pre-Textos.

Derrida. J. (2000). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.

_____. (1995). Archive Fever. A freudian impression. Recuperado el 12 de mayo de 2018 de http://artsites.ucsc.edu/sdaniel/230/derrida_archivefever.pdf

Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

Gieryn, T. (1983). Boundary-work and the Demarcation of Science from Non-Science: strains and interests in professional ideologies of scientists. American Sociological Review, 48 (6), 781-795.

Guattari, F., Rolnick, S. (2006). *Micropolítica del deseo. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de Sueños.

Hall, S. (1996). The problem of ideology: Marxism without guarantees. Recuperado el 02 de mayo de 2018 de http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019685998601000203?journalCode=jcia

Jociles, M. (1999). Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfco. Gazeta de Antropología 15, 1-35.

Kant, I. (2005). *Cómo orientarse en el pensamiento*. Buenos Aires: Cuadrata.

King, A. R. y Brownell, J. (1966). *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge*. Nueva York: John Wiley.

Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

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

_____. (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. Madrid: Amorrortu Editores.

Leibnitz, G. (1889). *La monadología*. Madrid: Opúsculos.

Marradi, A., Archentti, N., Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.

Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Mezzadra, S., Neilson B.(2015). *La frontera como método*. Madrid: Traficante de Sueños.

Mora, H. (2012). Métodos y técnicas de investigación social: el problema de las fronteras entre disciplinas vecinas, Intersecciones en Antropología 13, 295-314.

Moreno, Y., (2017). Judith Butler y la construcción del sujeto en términos performativos, Thémata. Revista de Filosofía Nº55, 307-315.

Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.

Negri, A. (2001). *Marx más allá de Marx*. *Cuaderno de trabajo sobre los Grundrisse*. Madrid: Akal

Ocampo, A. (2012). *Mejorar la Escuela Inclusiva. Transformaciones estructurales y nuevas conciencias para la legitimación de la diversidad*. Berlín: Editorial Académica Española.

_____. (2015). "Fundamentos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI y su desarrollo en el Latinoamérica", en: Ocampo, A. (Coord.). Lectura para Todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equitación de oportunidades. Málaga: AECL-CELEI, pp. 13-49.

_____. (2016a). "Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva", en: Ocampo, A. (Coord.). Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1. Los Rumbos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque. Ediciones CELEI: Santiago, 24-89

_____. (2016b). "Gramática de la Educación Inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico", en: Ocampo, A. (Coord.). Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica. Ediciones CELEI: Santiago, 73-159.

_____. (2017a). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.

_____. (2017b). "Educación Inclusiva crítica y exploración del espacio de exclusión: revelando el potencial crítico de la decolonialidad epistémica y los Estudios de Performance como ejes analíticos", en: Pérez, A. (Coord.). Perspectivas críticas acerca de la discapacidad. Aportes de la Filosofía y de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Universidad Nacional de Avellaneda. (En prensa).

_____. (2018a). *Epistemología de la Educación Inclusiva*. Santiago: Ediciones CELEI. (En prensa).

_____. (2018b). Editorial. Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?" Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva (e-ISSN: 0719-7438). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Vol.2, Num.1, págs. 15-51. Edición disponible en red: http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/80

Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM.

O'Sullivan, T. (1994*). Key concepts in Communication and Cultural Studies*. Londres: Routledge.

Parton, N. (1994a): "'Problematics of government', (post)modernity and social work",
British Journal of Social Work, 24, págs. 9-32

Pêcheux, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod.

_____. (1975). *Les vérités de la palice*. Paris: Maspero.

Pratt, M.L. (1992). *Imperial Eyes: writing and transculturation*. Routledge: London.

Ranciére, J. (2009). *El reparto de lo sensible*. Santiago: LOM.

Reynoso, C. (2000). *Apogeo y decadencia de los estudios culturales: una visión antropológica.* Barcelona: Editorial Gedisa.

Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Ed. Oikos-Tau.

Slack, J. (1996). *The theory and method of articulation in Cultural Studies*. Recuperado el 20 de abril de 2018 de

https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781134881482/chapters/10.4324%2F9780203993262-13

Spivak, G. (1985). In Other Worlds. Essays in Cultural Politics (New York: Methuen).

_____. (2008). "Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la historiografía", en: Mezzadra, S., Spivak, G., Tapadle, Ch., Sota, E., Hall, S. Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N., y Róala, F. Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales (33-68). Madrid: Traficante de Sueños.

Tesnière, L. (1988). *Éléments de syntaxe structurale.* París: Klincksieck.

Walsh, C. (2013). "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos", en: Walsh, C. (editora). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: UASB/AbyaYala, 23-68.

Este documento forma parte de la colección de materiales editados por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile, como medio de difusión del conocimiento y la reflexión sobre los desafíos que enfrenta la Educación Inclusiva en el siglo XXI.

El *texto La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*, se editó por primera vez en junio de 2018, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Patalino Linotype y Garamond, a través del programa Adobe Systems.

El presente trabajo converge en el análisis crítico de las propuestas de formación docente en el contexto de la Educación Inclusiva a la luz de los planteamientos de su episteme. La epistemología de la Educación Inclusiva expresa una *naturaleza post-disciplinar*, es decir, se orienta a la creación de nuevos saberes y metodologías de la investigación desde los intersticios de sus disciplinas y campos confluyentes. Producto de ello, consagra un campo de conocimiento basado en la *heterotopicalidad*. Es una propuesta sobre las condiciones de constructividad basada en el resultado del encuentro y del movimiento, es la manifestación del pensamiento de la relación, de la experiencia migratoria, de la diáspora epistémica y de la movilización de las fronteras de la Ciencia Educativa. El trabajo analiza los aspectos claves implicados en la construcción del conocimiento de la inclusión, el surgimiento de un nuevo terreno: los Estudios sobre Educación Inclusiva y la pregunta por el objeto, entre otras. Se concluye sobre la necesidad de cristalizar nuevos modos de habitar el espacio educativo, movilizar nuevas racionalidades para interpretar los procesos de escolarización y disponer de un análisis sobre las posibilidades performativas del sujeto. La Educación Inclusiva es una expresión teórica de la post-crítica y una expresión política y didáctica de la monadología.

Este documento inaugura la serie Pensamiento Crítico y Heterotópico para la Educación Inclusiva, impulsada por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile.

Aldo Ocampo González, es *chileno, director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Académico Titular del Programa de Magíster en Educación, mención Gestión Inclusiva de la Univ. Santo Tomás (La Serena), Chile y Profesor Invitado en la Maestría en Educación desde la diversidad impartido por la Univ. de Manizales, Colombia. Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención "Cum Laude" por la Universidad de Granada, España. Actualmente, cursa el Programa Oficial de Doctorado en Filosofía, impartido por la Univ. de Granada, España.*

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)