

Educación Inclusiva. Una teoría post-crítica y una expresión didáctica de la monadología.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2018). *Educación Inclusiva. Una teoría post-crítica y una expresión didáctica de la monadología*. Revista Institucional de la Casa de la Cultura de Núcleo de Chimborazo, 33, 87-129.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/13>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puOs/kO7>



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

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

Educación Inclusiva: una teoría post-crítica y una expresión didáctica de la monadología¹

Aldo Ocampo González

Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Santiago de Chile

1.-La Educación Inclusiva: una teoría post-crítica y post-disciplinar

Quisiera iniciar esta reflexión, afirmando que la Educación Inclusiva es una expresión de lo *'post'* en sus diversas manifestaciones. Tengo plena claridad que este planteamiento puede remover las estructuras cognitivas y los sistemas de creencias a través de los cuales hemos sido socializados –preferentemente, los educadores– al aproximarnos al qué², al cómo³ y al dónde⁴ de la inclusión. La vagancia epistemológica y las políticas de todo vale en este terreno, han cristalizado un conjunto de errores –fracasos cognitivos– en la comprensión y aproximación a su real objeto de conocimiento –no fijo en ninguna disciplina–. La Educación Inclusiva en términos epistemológicos es una expresión de la dispersión, de la diseminación, del tráfico de saberes, conceptos, métodos, objetos y teóricos. Articula su trabajo ‘en’ y ‘a través’ de los límites de las disciplinas, la construcción de su conocimiento, surge del trabajo en las intersecciones de las disciplinas, configurando un campo de conocimiento atravesado por una heterotopicalidad de discusiones y tópicos analíticos. El trabajo en los intersticios

1 Agradezco al Ph.D. Franklin Cepeda Astudillo por esta atenta invitación.

2 Corresponde al conjunto de objetos, objetivos, métodos y teorías que confluyen en este campo y modelizan sus condiciones de producción.

3 Corresponde al conjunto de estrategias de construcción del conocimiento –préstamos, injertos, acopios, migración y transmigración de ideas–, movimientos, desplazamientos, encuentros y constelaciones de disciplinas, métodos y saberes, experiencia migratoria, diáspora epistémica, espacio de diáspora, intersecciones epistémicas, políticas de localización multiaxial, campo rizomático y no fijo en ninguna disciplina, topología de las disciplinas, etc.

4 Corresponde a la multiplicidad de saberes y conceptos en dispersión y viaje, a la confluencia de disciplinas de diversa naturaleza albergadas en una zona de contacto. El dónde se caracteriza por el trabajo en las disciplinas y la heterotopicalidad de su campo de conocimiento.

Estudiantes salesianas. Años 1970.

Marcelo Miller 

de las disciplinas ofrece la capacidad de creación de metodologías de investigación emergentes, reclama diversas modalidades de negociación y mediación entre los distintos métodos, objetivos, teorías e influencias que en ellas convergen.

La Educación Inclusiva en términos epistemológicos es según Ocampo (2017) una expresión del pensamiento del encuentro, del movimiento, de la relación, de la producción de lo nuevo. Es un campo de conocimiento –emergente, contingente y en construcción– que surge desde una condición diaspórica, es decir, mediante una dispersión de saberes que van confluyendo en una zona de contacto y, posteriormente, son sometidos a fuerzas de traducción científica. De ahí que el autor de este trabajo, propusiera la metáfora: *el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente* –generando una red de dispersión–, es decir, mediante la identificación de saberes repartidos por diversos campos de conocimientos y disciplinas que confluyen, crean y garantizan la configuración de su campo de producción. Los saberes que conforman esta diáspora provienen de campos como la filosofía, las teorías post-coloniales, los Estudios Queer, la filosofía de la diferencia, filosofía analítico, hermenéutica analógica, el post-estructuralismo, los Estudios Visuales, las humanidades, el feminismo clásico, contemporáneo y negro, los Estudios sobre Mujeres, los Estudios de Género, la matemática social, el marxismo, en otras palabras, un largo etcétera.

Es menester advertir que, a pesar de encontrar aportes en cada uno de los campos y disciplinas antes citadas, es relevante reconocer que el tipo de discusiones que se albergan como parte de los nudos críticos de la inclusión, no hacen otra cosa que revisitarse y revivir temáticas, discusiones y problemáticas permanentes de la historia de la conciencia y del devenir humano. Por esta razón, afirmaré que la inclusión, en tanto campo de conocimiento, es una expresión de la historia de la conciencia (Ocampo, 2018).

¿Qué significa que la Educación Inclusiva sea una expresión de lo ‘post’?, una aproximación consistiría en afirmar que, la naturaleza del conocimiento de este enfoque, expresa una inscripción ‘post-disciplinar’ –no fija en ninguna disciplina–, es decir, recoge los aportes más significativos de una amplia multiplicidad de disciplinas y campos del conocimiento, extrayendo lo mejor de cada uno de ellos, con el objeto de fabricar un nuevo saber. Metodológicamente, la post-disciplinarietà, sólo puede ser



alcanzada a través del sometimiento de dichas extracciones de saberes a un proceso de traducción científica, examen topológico, delimitados mediante políticas de localización multiaxial. La dimensión post-disciplinar de la Educación Inclusiva, ratifica que ésta no se encuentra fija en ninguna disciplina. Más bien, es un campo por la heterotopicalidad de métodos, teorías, objetos, influencias, etc. Su orden de producción se expresa en la dispersión. La configuración del proyecto epistemológico denominado Educación Inclusiva ha resultado inevitable recurrir al préstamo de herramientas conceptuales y perspectivas analíticas de diferente naturaleza, tales como disciplinas, paradigmas teóricos y movimientos políticos. De allí, que su campo de conocimiento se caracterice por la elasticidad, el diasporismo, las múltiples entradas, etc. ¿Cuáles son los marcos teóricos y políticos que describen?, ¿cuáles son las corrientes intelectuales que codifican y qué define el contexto social y cultural en el que están arraigadas?

La diáspora debe entenderse como un conjunto de tecnologías –estrategias desde la perspectiva foucaultianas– de análisis e investigación en la racionalidad de la inclusión, configurada de y entre diferentes campos y perspectivas de análisis. Como campo de conocimiento es propio de la multitud de saberes, métodos, disciplinas, teorías, etc. Por lo tanto, es menester, diferenciar entre ‘diáspora’ y ‘espacio de diáspora’. La primera, consiste en el reconocimiento de ejes de dispersión de saberes, conceptos, métodos, etc., mientras que la segunda, analiza las relaciones entre esos saberes, movimientos, encuentros, dislocaciones y constelaciones. Un recurso metodológico clave en la comprensión del orden de producción de la Educación Inclusiva a la luz de su experiencia diaspórica, son las políticas de localización multiaxial, ofreciendo un examen sobre las condiciones topológicas y topográficas de cada disciplina, saberes y conceptos. Profundizan además, en el estudio de los desplazamientos, de los movimientos, de las trayectorias e itinerarios que confluyen en esta espacialidad.

La potencialidad de la condición diaspórica de la inclusión –en términos epistémicos– permite: a) dar cuenta de los movimientos poliangulares y rizomáticos de sus saberes, objetos, objetivos, teorías, métodos e influencias, b) reconocer que el saberes auténtico de la Educación Inclusiva surge de los intersticios de las disciplinas, c) comprender que el espacio diaspórico es una zona indeterminada, d) platear la metáfora de la crisis de los límites, etc. El espacio diaspórico de producción de la Educación Inclusiva, se manifiesta la trasmigración de saberes y tráfico de conceptos



y métodos entre múltiples disciplinas, no puede ser concebido sin referir a la experiencia migratoria, permite reconocer las rutas y cambios que afectan a cada saber y campo, así como, el tipo de coalescencias, intersecciones y constelaciones. Frente a esto emergen las siguientes preguntas metodológicas: ¿cuáles son las formas de migración que tienen lugar en este campo?, ¿cuáles son las formas de movilidad de saberes específicas en este terreno?, ¿a través de qué medios, se identifican los objetos específicos de la Educación Inclusiva y su objeto auténtico, en términos teóricos y metodológicos?

De acuerdo con esto, Ocampo (2017) afirma que la Educación Inclusiva se articula mediante conocimientos diaspóricos. En efecto, los cuerpos de saberes que modelizan su arquitectura epistémica, se trasladan de una disciplina a otra, es un campo en permanente movimiento. En tanto campo de conocimiento, no le pertenece a ninguna disciplina, lo que deviniendo en la cristalización de un objeto nebuloso, queda atravesado por múltiples encuentros, carece de un método fijo. En el ensamblaje de sus condiciones de producción es posible observar objetos más problemáticos –producto del entrecruzamiento–, que probablemente, no pueden ser abordados debido a su complejidad. El movimiento, en tanto condición clave, define la mutación permanente y la centralidad de su pensamiento temporal. ¿Cómo se construye el objeto de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se manifiesta dicho objeto? En esta oportunidad sólo afirmaré que expresa un estatus de complejidad, puesto que la multiplicidad de categorías que lo modelan se encuentran en constante conflicto. En sí, son categorías contingentes. A partir de esto, ¿qué nuevas formas de análisis ofrece el campo auténtico de la Educación Inclusiva?

El orden de producción de la Educación Inclusiva como expresión de la diseminación y la dispersión devela que: a) las propuestas teóricas vigentes devienen en expresiones de la vagancia epistemológica, así como, un estatus pre-constructivo, b) es un campo en el que constelan diversos métodos, objetos, teóricas, objetivos, influencias, etc., c) la complejidad de su objeto queda atravesado por la coexistencia de diversos métodos, d) es un objeto y campo que no le pertenece a nadie, a pesar de esto, debe encontrar su propios saberes, conceptos, método y objeto.

La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017), expresa un patrón de funcionamiento basado en el *encuentro* y en el *movimiento*, cuyo ensamblaje –a través de la lógica del dispositivo (Fou-

cault, 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. Tal como he afirmado, su objeto no es claro, al no encontrarse fijo en ninguna disciplina, nadie puede definirlo con certeza. Lo mismo sucede con su método⁶. 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–, buscando crear un nuevo terreno. A este sistema de actualización permanente –pensamiento temporal– lo he denominado ‘*dispositivo macro-educativo*’ (Ocampo, 2017). Metodológicamente, es un conocimiento que emerge de la extracción de los aportes más significativos –diaspóricos y viajeros– de sus campos de conocimientos y objetos confluente, 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 –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

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 En relación al método, es menester destacar que esta, no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica particular. Más bien, se interesa por hacer surgir recursos metodológicos desde los intersticios de las disciplinas.

Educación Inclusiva ofrecida por Ocampo (2017) 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–.

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 escasa organización teórica y metodológica. Esto exige asumir la inclusión como campo, la Educación Inclusiva como circunscripción intelectual y los Estudios sobre Educación Inclusiva la formalización académica. La figura que se presenta a continuación sintetiza de mejor manera estas ideas.

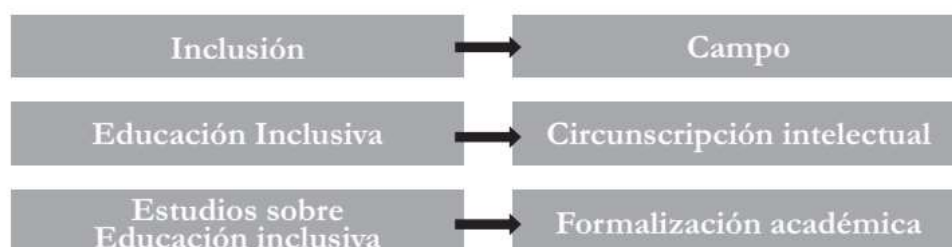


Figura 1: Niveles de comprensión implicados en la formalización académica de la Educación Inclusiva. Ocampo, 2018.

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 acerca de su sentido y alcance. Por esta razón, sugiero en éste y en otros trabajos, so-

meter 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, la democracia, la ética, la filosofía de la diferencia, los estudios de género, queer, 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 escasa 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 visitar 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 esta 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.

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, es decir, a creación de los nuevos saberes. Se concluye identificando que la epistemología de la Educación Inclusiva cristaliza un pensamiento temporal, es decir un saber en permanente movimiento. Así como, 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 y 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.

El problema de la vagancia epistemológica que atraviesa y caracteriza el campo de producción de la Educación Inclusiva, demuestra, específicamente, a través de la metáfora '*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 que se desarrolla 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 la inclusión de construya 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 de estos, 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 a su campo auténtico. ¿Es posible, entonces, hablar de desarrollos teóricos contemporáneos sobre Educación Inclusiva? La verdad es que no. Sólo se observan reproducciones implícitas del terreno de la Educación Especial, en su dimensión pedagógica, contribuyendo a la regeneración silenciosa de la ideología de la anormalidad y de la zona de abyección.

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 de ellas, se ajustan a su naturaleza epistémica. 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 que este es un campo atravesado por un conjunto amplio de influencias y nociones analíticas, 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.

Como campo de conocimiento, emerge desde un pensamiento temporal, que va definiendo sus lugares 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 comprensivo, 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) cartogra-





fía 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*. 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 (2016), *'heterotópico'*, coherente con su naturaleza post-disciplinar. Es la emergencia de un nuevo terreno para practicar sus fundamentos. 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. Un desafío metodológico consiste en determinar los *medios de configuración de su objeto auténtico* y los *medios de orientación* en el tipo de pensamiento intelectual que esta forja.

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 (2016 y 2017) "*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, 2016) –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 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, 2017). 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 conocimiento, surge el encuentro, la constelación, el movimiento, la conexión y la producción de lo nuevo. Su naturaleza indiscipli-

nar, manifiesta la necesidad de avanzar en la construcción de sus saberes auténticos, es decir, superar el efecto falsacionista e híbrido 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 ésta 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 fija en ninguna disciplina, se refugia en la combinación de la multiplicidad a fin de aflorar algo nuevo. Si bien es cierto, la producción de lo nuevo es central en esta 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.

La pregunta por el método 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. Al expresar una naturaleza post-disciplinaria, 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, se corre

el riesgo con ello, de encapsularla en la hibridez. No obstante, la combinación de recursos metodológicos, se convierte en 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, emergencias 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 en la dimensión indisciplinar no se emplearían métodos para llevar a cabo su actividad, es necesario, a su vez, reconocer la necesidad 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.

La Educación Inclusiva como expresión de las *teorías post-críticas*, alberga una porción significativa de sus ámbitos analíticos en este movimiento. A pesar de compartir una dimensión de heterotopicalidad con dichos posicionamientos, no se limita a ellas, e incluso, las trasciende. Las teorías post-críticas emergen del legado del post-estructuralismo, compartiendo de esta manera con la inclusión, categorías de análisis tales como: a) la identidad, b) la alteridad, c) la diferencia, d) la heterogeneidad, e) la complejidad, f) la atención a los procesos de (de)construcción del significado y sus posibilidades de re-significación, etc. La inclusión como expresión de la post-crítica consiste en la creación de nuevos horizontes teóricos y metodológicos para problematizar y examinar la diferencia, movilizar nuevas racionalidades para gestionar la escolarización y la investigación, etc. invita a la creación de un nuevo orden social y educativo, basado en la concepción leibnitziana de las relaciones monádicas, es decir, de la concatenación y captura de la multiplicidad de singularidades que arriban al

espacio escolar y reclaman nuevas modalidades de legitimación. Ésta es una praxis educativa y política de la monada.

La post-crítica en el contexto de la inclusión –con gran centralidad en el post-estructuralismo– se convierte en una herramienta de des-estabilización de los discursos que convergen en este campo de producción, construyendo un centro crítico que va más allá de la simple examinación de las identidades complejas y dinámicas, se propone interrogar los modos de hacer sociedad y de intervenir metodológicamente en la producción de los diversos formatos del poder. Es menester reconocer que, gran parte, de los conceptos que modelan el campo crítico de la inclusión, encuentran su génesis en el post-estructuralismo. Razón por la cual, es posible afirmar que, éste es una de sus principales legados epistémicos. La visión post-crítica contribuye a superar la sujeción del sujeto de inclusión, inscrito en los marcos de legibilidad de la modernidad. Ofrece la configuración de una praxis política basada en la diferencia y en la diversidad, reconociendo cómo la celebración de las nociones tales como: a) singularidad, b) multiplicidad, c) diferencia, etc., contribuyen a la cristalización de nuevos espacios de opresión, sin ofrecer con ello, acciones que conduzcan a la construcción de justicia, o bien, al aseguramiento de éstas condiciones a pesar de poseer una naturaleza contingente.

Por todo ello, las nociones de diferencia, diversidad, heterogeneidad, multiplicidad, singularidad, alteridad, entre otras, se convierten en conceptos claves en el ensamblaje de un proyecto político. Es menester, repensar la teoría del Estado a la luz de estos supuestos, reconociendo que, la inclusión hoy es incapaz de ofrecer alternativas claras ante la multiplicidad de tensiones que constelan a nivel social, cultural, político y educativo. Un síntoma de ello, se expresa mediante la debilidad teórica de este enfoque, para articular procesos educativos y políticos emancipadores. Finalmente, afirmaré que, la Educación Inclusiva es la educación de la monada –diferencia–, organiza cada experiencia educativa y de aprendizaje a partir de la multiplicidad –noción que tiene la capacidad de albergar la totalidad de relaciones– y la singularidad –noción que alberga una parte de ese conjunto de significativo de relaciones–. Este es un espacio de las substancias individuales.

2.-La educación de la multiplicidad de diferencias: dinámica y heterogénea

En trabajos anteriores he afirmado que, en su mayoría, los conceptos que organizan y ensamblan el campo de producción de la Educación

Inclusiva expresan un carácter flotante, ambiguo, de escasa claridad y no siempre se encuentran bien definidos en términos metodológicos. En suma, carecen de estatus metodológico y sus marcos de ininteligibilidad son atravesados por un sistema de vagancia epistemológica. Posicionando las anteriores afirmaciones, en la monumental contribución de Bal (2002)⁷, afirmaré que éstos no pueden ser considerados conceptos como tal, sino más bien como palabras, es decir nociones sujetas a la moda.

Si ubicamos nuestra reflexión en el campo auténtico de la Educación Inclusiva, es decir, en sus condiciones teóricas reales, se observa que sus conceptos constituyentes de carácter central, encuentra su génesis en su mayoría en la corriente post-estructuralista. Ejemplo de ello son las nociones de multitud, diferencia, heterogeneidad, complejidad –nociones centrales en la configuración del espacio didáctico de este terreno–, entre otras. En este apartado analizaré los efectos de lo ‘post’ en la comprensión de los conceptos centrales implicados en la transformación de las condiciones de enseñanza que favorezcan a la multiplicidad de diferencias presentes en el espacio escolar. Es menester afirmar que, la Educación Inclusiva no expresa relación con la Educación Especial.

En este apartado propongo y analizo el concepto de multiplicidad de diferencias, noción analítico-metodológica coherente con la educación de la totalidad, concebida como singularidades múltiples. Para ello, examino las condiciones de desplazamiento epistemológicas y metodológicas de los conceptos esencialistas que emplea la visión híbrida y travestizada de inclusión para interrogar y problematizar a los sujetos educativos, reemplazándola por el análisis de obstáculos complejos y multiplicidad de diferencia. El primero, analiza los desplazamientos de dispositivos que arrastran a determinados estudiantes a las fronteras –límites– del derecho ‘en’ la educación, mientras que el segundo, deconstruye los modos normativos de construir al sujeto –anclado en los principios del modernismo– en tanto categoría en permanente devenir. Un cambio en la conciencia léxica y epistemológica de la inclusión, requiere abandonar las celebraciones acríticas de la diversidad y la diferencia, al tiempo que éstas, son cómplices con la desigualdad y la opresión en sus diversas formas. Las nociones analíticas empleadas –pre-constructivamente– contribuyen a la reproducción del esencialismo liberal (Ocampo, 2018), ontológico (Mattio, 2009) y estratégico (Spivak, 2008).

7 Aludo a la obra: *Conceptos viajeros en las humanidades: una guía aproximada*.



¿Qué es la multiplicidad?, pareciera extraño preguntarse por el qué de las cosas en tiempos post-metafísicos. No obstante creo oportuno, analizar la naturaleza y autenticidad de los conceptos, pues, a través de ellos, ingresamos a la realidad, logramos comprenderla e intervenirla. El trabajo con conceptos es clave en la comprensión teórica de la Educación Inclusiva. Una razón objetiva para dudar acerca de la naturaleza del qué, es definida en términos que el conocimiento de la inclusión, no es algo fijo en ninguna disciplina. Una definición limitaría, en parte, esta forma de pensar; prefiero refugiarme en la combinación de varias disciplinas para ofrecer una comprensión acertada acerca de la multiplicidad de diferencias. Para ello, ofreceré un análisis inspirado en los aportes de Spinoza (1988), Negri (2001), Deleuze (1968), Guattari (1990), Bulter (1993), Mouffe (2007), Bal (2002 y 2010), entre otros, con el objeto de explorar la naturaleza del espacio didáctico y el programa científico de la enseñanza en el contexto de la Educación Inclusiva. Este apartado interroga los modos de construcción al sujeto pedagógico y sus estrategias de focalización, es decir, el tipo de políticas de mirada y/o representación de este. La diferencia en este contexto se presenta como la construcción de un perfil ético-político y una proyección estratégica del sujeto. Sobre este particular, Negri (2001) agrega, *“el ser no quiere someterse a un devenir que no detenta la verdad. La verdad se dice el ser, la verdad es revolución, el ser es ya revolución”* (p.29).

La concepción del sujeto educativo y social en el contexto de la Educación Inclusiva, se inspira en la superación de la totalidad concebida en bloque, esto es, un todos homogéneo coherente con las propuestas hegelianas, durkheimianas, marxianas, etc., la multiplicad, en tanto, totalidad es concebida como singularidades múltiples, es decir, configura un todos heterogéneo, se configura a partir de la proposición de Spinoza (1988) en torno a la creación de un orden determinado –de la multiversalidad–. Con ello, se observa que el espacio educativo de la inclusión es exclusivo de la zona de abyección, razón por la que las condiciones de justicia educativa se tornan invisibles y poco resolutivas. La importancia en la construcción de un espacio concebido en términos de no-lugar en la comprensión epistemológica de la inclusión, –de la captura de la monada, de la enseñanza en red– se inspira en la noción de ‘multitudo’ propuesta por Spinoza (1988), a través de ella, se pone en primer lugar la totalidad del sujeto educativo a través de su singularidad. Mediante esta visión se logra avanzar hacia la reconstrucción de las condiciones de enseñanza, rescata la potencia del sujeto –ámbito constitutivo la singularidad y la multiplicidad–, nociones

que tienen la capacidad de superar las condiciones de subordinación e injusticia. ¿Cómo?, el campo epistemológico de la Educación Inclusiva se define por el poder de la multitud. La construcción curricular y didáctica de este, se estructura a partir de la captura, el encuentro, el pensamiento de la relación de cada potencia singular constituida en las poéticas y cuerpos de nuestro estudiantado. Es un sujeto plural y desustancializada, inscrita en el marco de la radicalización de los procesos de autoconstitución.

Para ello, sugiero desarticular las nociones que hoy se emplean en la construcción del sujeto de la inclusión. En esta ocasión, empleo los términos ‘articulación’ y ‘desarticulación’ procedentes desde la corriente discursiva francesa y de los Estudios Culturales, concebidos como sistemas de razonamientos estratégicos en el ensamblaje de nuevo repertorio metodológico. Iniciar esta empresa sugiere desarticular y deconstruir la vagancia epistemológica con la que son abordados dichos razonamientos. Es necesario desafiar la dialéctica como lógica central de la exclusión y la dominación, a través de la cual, se reduce la multiplicidad de diferencias a una posición binarista, condición requerida por un orden totalizador. Sobre este particular, Lazzarato (2006) agrega,

[...] el aparato general del imperio procede, en el primer lugar, a la inclusión de todos en el espacio imperial, de tal modo que el ‘velo de ignorancia’ respecto de las diferencias permite la sumisión jurídica de todos. En segundo lugar, las diferencias son afirmadas en tanto culturales (y no políticas), lo que permite la integración de los trabajadores como mecanismo eficiente de control del proceso de trabajo, de manera que el poder imperial se halla, pues, en la movilidad, la flexibilidad y la contingencia. Por último, el imperio procede a la administración de la inclusión y la diferencia (p.33).

De lo anterior se infiere que la intelectualidad dominante de la diferencia y la inclusión, son estructuradas desde la vagancia epistémica, es decir, desde la ratificación de un sistema de ignorancia que ubica su campo de lucha en torno a la sumisión, es decir, ofrecer a la multiplicidad de diferencias lo mismo. Al ser un campo y una expresión de la multitud, la inclusión actúa como un sistema de renovación del pensamiento materialista sobre los modos de practicar y experimentar la educación.

Para Deleuze (1968) la ‘multitud’ es fuente de ilimitadas configuraciones, implica alcanzar la consciencia actual, la cual, sólo puede emerger en configuraciones sociales, culturales diversas, es la imagen de lo uno y

lo múltiple, reafirmando el carácter dinámico de los principios educativos. ¿Cuáles son los conceptos que permiten hacer el anclaje ontológico, epistémico y metodológico que involucra la construcción de un nuevo orden educativo con estas características? De este modo, este orden “desde la perspectiva de Deleuze, oscila entre la afirmación productiva y diferencial de la materia viva que es su principio inmanente, –dando lugar a una forma singular que se vertebra en un proceso creativo–, y un proceso de estratificación que implica su sujeción al Juicio de Dios, es decir, la negación de su propia dimensión creativa en aras del enaltecimiento de la figura de lo Uno o lo Mismo” (p. s/r). Este es el orden educativo de la captura, de la multiplicidad de diferencias.

La educación de la multiplicidad de diferencias encuentra su existencia en la inmanencia, espacialidad que ha de ser construida, inspirada en la política de la diferencia y en el universo-mosaico. Un espacio educativo de la inmanencia, es una espacialidad de la multitud de experiencias, prácticas, situaciones, acciones y agencias a través de la cual se cristaliza la enseñanza. En tanto, práctica didáctica, se compone de una realidad que alberga una multiplicidad de experiencias, en tanto, fragmentos a través de los cuales, cada estudiante articulará su proceso de aprendizaje. Esto es, una clase de Lengua o Artes, corresponde a la multiplicidad donde son conectadas cada una de las singularidades, mientras que el producto de aprendizaje o contenido sobre el que desea trabajar el estudiante, en esa misma clase, se convierte en la singularidad y condición de inmanencia. Un diseño curricular atento a la multiplicidad de diferencias organiza sus ámbitos de construcción y problematización desde la premisa de universo-mosaico –características del espacio auténtico–.

¿Cómo emerge una matriz de configuraciones pedagógicas para la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Educación Inclusiva? Una consideración posible consistiría en reconocer la potencia de la diferencia y la singularidad, en tanto, categorías analíticas que no pueden ser constreñidas por ningún objeto o situación, convirtiéndose de esta forma en uno de los fundamentos centrales del espacio heterotópico. En esta espacialidad, el orden de producción emerge de la diseminación, es decir, en la conexión de la multiplicidad de singularidades. Esta es una espacialidad atravesada por una línea diferencial, cuya acción y vida resiste al poder estratificante y excluyente de lo mismo y lo uno. Las teorías acriticas de la Educación Inclusiva –vigentes– articulan su centro de actividad en lo

uno y lo mismo, garantizando un proceso de inclusión de carácter dual, mediante un ensamblaje de lo excedente a lo mayoritario. Esto, a juicio de Ocampo (2017) es uno de los principales fracasos cognitivos de la Educación Inclusiva. El espacio pedagógico auténtico de la Educación Inclusiva, es el lugar de producción de las diferencias, es decir el locus de la multiplicidad. En suma, es un espacio del devenir y del acontecer. Se crea una experiencia didáctica de la monada.

Una pedagogía de la inclusión se convierte en “la afirmación de una multiplicidad en la que la propia materia viva como plexo uno y múltiple, da cumplimiento a su forma como principio diferencial: la multiplicidad se constituye como un horizonte necesariamente menor en el que el cuerpo social expresa su dimensión creativa, plantando cara y desbordando el Juicio de Dios y la axiomática de lo Mismo” (Lazzarato, 2009, p.5). Las multiplicidades desde el punto de vista deleuzianadas expresan las siguientes connotaciones: a) se caracterizan por manifestar intensidades singulares, b) cristalizan una cualidad peculiar, c) ejercen una potencia no-numerable, etc. Una política de Educación Inclusiva ha de estructurar sus focos de análisis en lo central del conjunto de características antes indicadas, ya que es una condición del devenir de la multiplicidad de singularidades que inscriben las poéticas de los sujetos educativos y sociales. En suma, es una praxis educativa de lo menor.

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 encarnan 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.

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, 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 máxima de *'totalidad concebida como multiplicidad de singularidades'*. El espacio heterotópico de la Educación Inclusiva, es el lugar de la *'nomadología'*, 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.

Las categorías de *'multiplicidad'* y *'singularidad'* –naciones claves en la organización de una espacialidad otra para la inclusión– se convierten en piezas angulares centrales en la consolidación de nuevos desarrollos teóricos, epistemológicos y metodológicos sobre currículo y enseñanza, preferentemente. No quedan relegadas las dimensiones políticas, sociales y culturales únicamente, pues, a través de ellas, es posible revertir los modos societales del poder que afectan multiaxialmente a diversos colectivos de ciudadanos. Multiplicidad, singularidad, nomadología y política de la diferencia se convierten en nuevos modos de interpretación y comprensión de la realidad educativa. Su fuerza teórica y política permite observar cómo el discurso de la inclusión, la diversidad, la diferencia, el género, la interculturalidad y la multiplicidad de expresiones de la justicia, retóricamente ocupan un lugar central en los procesos de escolarización, rellenando la fuerza agencial de éstos discursos a los márgenes simbólicos de la escuela. Multiplicidad y singularidad, concebidas por medio de estos sistemas intelectuales, coinciden con los ámbitos de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, ratificando su emergencia en la cristalización de un nuevo terreno. Es un afuera en términos derridianianos que opera dialectalmente entre una fuerza interior y exterior, a fin de evitar caer en falsas salidas. Para ello, “solicita las estructuras, es decir, *'remover'* y *'dislocar'* el todo. Pero ¿cómo? Llevándolas

al límite, de tal manera que lleguen a manifestar sus propias contradicciones y aporías” (Derrida, 2000, p.5).

La inclusión para Ocampo (2018) es sinónimo de deconstrucción y transformación, cristaliza sus propósitos a través de una política de producción del conocimiento orientada a lo nuevo y al acontecimiento. La construcción de un nuevo espacio educativo para la inclusión es síntoma de un proceso deconstructivo orientado a la dislocación y a la consolidación de un nuevo terreno. En este sentido, el campo de producción y comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, coincide con las teorías de la exterioridad y el pensamiento de la relación, dos condiciones básicas de esta episteme. Para Lazzarato (2006),

[...] la teoría de la exterioridad de las relaciones implica a la vez que las relaciones son ampliamente independientes de los términos que las efectúan y que los términos pueden tener múltiples relaciones al mismo tiempo. Es decir que pueden estar a la vez en un sistema y en otro, que pueden cambiar algunas de sus relaciones sin cambiarlas todas. Alrededor de la existencia de las relaciones exteriores a los términos, de la independencia de los términos de las relaciones vinculadas con la totalidad, se juega la posibilidad o la imposibilidad de una política de la multiplicidad (o de la multitud) (p.19).

En opinión de este destacado filósofo y sociólogo italiano, la condición de exterioridad, es garantía de la condición flotante y heterogénea que afecta a los conceptos y a los elementos que definen la praxis de la inclusión, como sistema de recuperación de su naturaleza epistemológica. La Educación Inclusiva en tanto campo de conocimiento, se construye en la exterioridad, mientras que sus fracasos cognitivos, operan en la interioridad —*dictamen del pasado*—. Su espacio pedagógico es articulado por la disyunción y la conjunción de las relaciones, de los escenarios de enseñanza y de las formas de movilizar nuevas racionalidades para pensar el espacio escolar desde la multiplicidad y la pluralidad. De esta forma, la inclusión queda definida, en tanto, praxis social, política y educativa a partir del “pluralismo y de la singularidad, donde las conjunciones y las disyunciones entre las cosas son en cada momento contingentes, específicas y particulares y no remiten a ninguna esencia, sustancia o estructura profunda que las pudiesen fundar” (Lazzarato, 2006, p.19).

El núcleo interno del espacio heterotópico de la inclusión, concebido en términos de un no lugar, se ensambla a juicio de James (1914) por me-

dio de un movimiento ininterrumpido hacia la totalidad de la multiplicidad, rompiendo con ello, la visión universal de sujeto, fuertemente arraigadas en las políticas de formación docente. Este es un espacio de los todos distributivos, de las formas cada, de la singularidad y de la monadología. Al respecto, Lazzarato (2006) agrega que, el énfasis de los ‘todos distributivos’ es sinónimo de pluralismo y multiplicidad, mientras que, los ‘todos colectivos’ apunta a la política de universalidad y totalización (James, 1914). Una espacialidad pedagógica con estas características, asume un diseño curricular y didáctico organizado distributivamente y en forma de red, lo que posibilita la capacidad de albergar en una misma experiencia, la “multiplicidad y el pluralismo «significa simplemente que las diversas partes de la realidad pueden mantener relaciones exteriores»” (James, 1914, citado en Lazzarato, 2006, p.23).

El diseño curricular y los formatos didácticos en el contexto de la multiplicidad de diferencias, cristalizan una praxis de enseñanza que articula mil medios de relación, es decir, diversas experiencias coherentes con la singularidad de cada estudiante. Esto es, “sin perder su identidad, una cosa puede adjuntarse a otra o dejarla partir», puede entrar en una composición, en una unidad, sin por ello estar completamente determinada por esta unidad, por esta composición” (Lazzarato, 2006, p.23). La búsqueda de un no-lugar o bien, un tercer espacio para hacer florecer los principios epistemológicos de la Educación Inclusiva constituyen una forma de organizar el universo pluralista de la praxis educativa y social; en él se asume que la singularidad sólo existe en la exterioridad, es decir, en la producción de lo nuevo.

Tales sistemas de razonamientos conforman una praxis curricular y didáctica donde conexionan múltiples mundos, experiencias, sujetos, intereses, metodologías, según amplitud de necesidades. En suma, afirma James (1914), entre las cosas siempre son posibles numerosas relaciones, develando así, una *ontología pluralista del espacio educativo y del sujeto*. Se interesa por los medios de entrecruzamiento de la singularidades en el espacio escolar, develando una multiplicidad de relaciones, grado de unidad, maneras heterogéneas de ser uno y de acontecer a través de su aprendizaje. Es un diseño didáctico de las múltiples formas de realización.

La construcción didáctica y su desarrollo se concibe en este contexto, a través de la metáfora de ‘malla de conexión’, conformando así, un orden de producción que emerge de la diseminación, en el pensamiento de la relación y del encuentro –características claves en el estudio de las



condiciones de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva—. En suma, es diseño didáctico de las múltiples maneras de ser uno. Una práctica pedagógica ensamblada a través de esta racionalidad, ratifica diversas maneras de expresar el aprendizaje, de presentar la información y, ante todo, dispone en una misma situación en la que cada estudiante opta libremente sobre aquello que va a desarrollar como parte de su plan de aprendizaje. Por ejemplo, la totalidad en el diseño didáctico de la multiplicidad de diferencias, queda delimitada por la clase en su conjunto —música—, la singularidad se expresa, mediante la libre elección de cada monada para elegir libremente que instrumento estudiará en esta sesión de aprendizaje. Por esta razón, inspirado en Leibnitz (1889), James (1914), Lazzarato (2006, 2009 y 2010), se asumirá un diseño de programación de aula de tipo universo mosaico, garantizando diversos estilos y formatos de intersecciones de los intereses formativos, las necesidades de aprendizaje y las motivaciones de cada monada. En síntesis es un diseño curricular y una experiencia didáctica de la concatenación continua del aprendizaje. Es una práctica educativa estructurada a partir de una infinidad de relaciones entre aquello que cada niño desea aprender, lo declarado que hay que enseñar y las modalidades de conexiones entre ellos en una misma espacialidad de carácter dinámica y en permanente movilidad. Deviene de esta forma, en una praxis pluralista y distributiva, atravesada por una heterocronía.

Una experiencia de aprendizaje coherente con estos fundamentos, articula su fuerza analítica y metodológica a través de la composición de diversas partes del universo, es decir, innumerables grupos pequeños que ingresan en agrupamientos más vastos, constituyendo mundos pequeños —experiencia singular de cada niño—, sus partes configurantes se encuentran ligadas entre sí, según tal relación de una especie particular; y una misma parte puede figurar en numerosos sistemas diferentes. Es una praxis educativa heterogénea, caracterizada por la conexión de los múltiples mundos de cada estudiante, coexistiendo una *“una multiplicidad posible y contingente de junctiones y disyunciones, de unificaciones y de separaciones”* (Lazzarato, 2006, p.27). Todo ello, implica pensar el currículo y la enseñanza ‘en’ y ‘a través’ de las diferencias, esto, ¿a qué tipo de prácticas educativas conlleva? Es menester formular un nuevo marco de valores para articular e investigar una praxis educativa de la monada. Este es una práctica propia de la aceptabilidad, puesto que se interesa estratégicamente por entregar herramientas para resolver el obstáculo pragmático que afecta a la Educación Inclusiva.

3.-La praxis educativa de la monada: ontología pluralista de la enseñanza.

La Educación Inclusiva es, en sí misma, una expresión de la monada. Para Leibnitz (1889), la monada es sinónimo de diferencia y singularidad en permanente movimiento y transformación. Una práctica educativa que se proponga responder a la multiplicidad de diferencias presentes en el espacio escolar, se articulará en función de los principios propuestos por Leibnitz (1889), Tarde (1999), Negri (2001), Deleuze (1968) y Lazzarato (2006, 2009, 2010) en relación a la monadología. Se convierte así, en el núcleo de estructuración de la teoría curricular y de la teoría didáctica de este enfoque (Ocampo, 2017 y 2018).

Esta es una praxis educativa de la multiplicidad, de la creatividad, del acontecer. Como sistema didáctico se posiciona en el potencial humano, consolida diseños y experiencias de aprendizajes estructurados desde la singularidad y el entrelazamiento. El entrelazamiento es la hebra común de la didáctica que conexiona los diversos mundos que cada estudiante desarrolla como parte de su proceso de aprendizaje. La monada logra su existencia en la creación de su propio espacio, razón por la cual, se impone la condición de heterocronía antes que el cronosistema. En tanto, práctica de escolarización, su eficacia se obtiene en la *“continuidad y la discontinuidad de los flujos al mismo tiempo, para pensarlos como un agenciamiento de singularidades, como una serie de singularidades”* (Lazzarato, 2006, p.54).

Se cristaliza de esta forma, una praxis conformada por múltiples experiencias educativas que se entrecruzando y comunican entre sí. Es una construcción didáctica polifónica, es una enseñanza de la inmanencia. Es una teoría de las mil maneras de enseñar y de aprender. La totalidad educativa es producida por la ayuda de la multiplicidad de diferencias, que actúan unas sobre otras, conformando una red de monadas en dispersión organizada y con sentido pedagógico. En efecto, Lazzarato, agrega que, la monadología tiene la capacidad de cristalizarse mediante un

[...] acto de creación, que es una singularidad, una diferencia, una creación de posibilidades, debe ser distinguido de su proceso de efectuación (de repetición y propagación por imitación) que hace de esta diferencia una cantidad social. La efectuación o propagación de la invención por imitación expresa la dimensión corporal del acontecimiento, su relación en agenciamientos espacio-temporales concretos. Cada nuevo comienzo, cada nueva invención, recae en un tejido de

relaciones ya constituidas. La integración de este nuevo comienzo en las redes de cooperación es, a su vez, el comienzo de otros procesos de creación, de otros acontecimientos imprevisibles (en este sentido Deleuze habla de la propagación como «acontecimiento-propagación»). Así, el teléfono, una vez inventado, para adquirir un valor, ha debido difundirse poco a poco, insertarse en usos sociales, modificarlos y convertirse en un hábito corporal. En otros casos, la propagación puede fracasar, como puede bifurcarse, ser desviada y convertirse en una nueva invención (Lazzarato, 2006, p. 61-62).

La multiplicidad de diferencias en el contexto educativo posee la capacidad de crear nuevos modos de institucionalidad, coincidentemente, con los planteamientos de Negri (1991) permite operativizar la equidad cognitiva, la concepción de la igualdad de capacidades. Un nuevo espacio educativo, no es un simple acto de constitución y cambio retórico –tónica tradicional en este campo debido a la vagancia epistémica que lo entrecruza–, implica nuevos modos de asociación y desenvolvimiento de las singularidades en el espacio educativo. Para ello, es menester reconocer la visión de inclusión alojada al interior del capitalismo y las complicidades con el colonialismo que ésta expresa. La educación de la multiplicidad de diferencias, rechaza la asunción de inclusión en tanto problema técnico o de absorción.

La inclusión como problema técnico se caracteriza por aumentar el número de niños matriculados en la escuela, sin saber qué hacer con ellos; se despliega, de esta forma, una visión acrítica del proceso inclusivo, a partir de lo cual, el sujeto es abordado a través de mecanismos de ajuste y acomodación, dividiendo el trabajo pedagógico. La multiplicidad de diferencias en cambio, se inspira en lo que Ocampo (2017) propone en su trabajo doctoral, articular la construcción del currículo y la enseñanza a partir de la concepción de la totalidad concebida como singularidades múltiples, esto es, la totalidad es la experiencia común, mientras que, las singularidades múltiples corresponden a los medios de opción que escogen libremente cada uno de los estudiantes sobre qué trabajar. Interesa en este nuevo espacio incrementar la potencia de cada singularidad, en tanto, nueva herramienta de articulación del proceso educativo. A partir de esto, surge el desafío de crear indicadores para evaluar la pertinencia de la enseñanza a través de las relaciones monádicas, con especial interés de develar el tipo de prácticas de inclusión y exclusión que sancionan al interior de cada comunidad de aprendizaje.

En diversos trabajos he propuesto la necesidad de construir un espacio coherente con los fundamentos epistemológicos de la Educación Inclusiva, a éste lo he denominado, heterotópico, es decir, un tercer espacio, un no-lugar, un espacio indeterminado *–frontería–*, que surge de la comprensión metodológica de los ejes de funcionamiento de la inclusión ficticia y del espacio gobernado por los formatos del poder. La construcción de una nueva espacialidad educativa coherente con los principios epistemológicos de la Educación Inclusiva, refiere a la capacidad de gestionar nuevos modos de habitar la escuela, ante todo, de pensar lo común. El interés por lo común en el desarrollo histórico de la inclusión ha sido un tema clave, del cual, quisiera hacer ver que sólo revisita un conjunto de temáticas puntuales, ya clásicas y permanentes, cuyos desarrollos teóricos han sido abordados por la filosofía, la subalternidad, las teorías postcoloniales, etc. Lo común como eje central en la redefinición de las formas de habitar el espacio educativo, tiene como propósito superar la visión universalista que conduce a la emergencia de una totalidad basada en bloque. Lo común ha de concebirse en términos de la riqueza de expresiones múltiples, de nuevas formas de organización, ¿cómo se transforman los modos de apropiación de la singularidad en algo común en la escuela?

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, c) intervención metodológica en los formatos del poder.

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
<ul style="list-style-type: none"> - 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 acrícticos, 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. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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 1: Principales características de la ‘teoría acrítica’ y la ‘teoría crítica’ de la Educación Inclusiva. Fuente: *Ocampo, 2018*.

4.-Conceptos analítico-metodológicos estructurantes del espacio heterotópico de la Educación Inclusiva: la creación de un nuevo espacio educativo

Tal como explique en el documento “La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias”,⁸ el trabajo con conceptos constituye un ámbito analítico no explorado en este campo. Para estructurar este análisis,

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



me posiciono en la propuesta de Bal (2002), quién define los conceptos como herramientas intersubjetivas, que facilitan el entendimiento y la comunicación, a diferencia de las palabras, la autora señala que éstos, son claros, explícitos y bien definidos. Los conceptos poseen estatus metodológico. Para Bal (2002) las palabras, albergan un campo de ambigüedad, carecen de desarrollo metodológico, se propagan con rapidez, convirtiéndose en palabras vagas y sujetas a la moda. El interés por los conceptos, es decir, por los desarrollo analítico-metodológicos y las mutaciones que enfrentan cada uno de las nociones estructurantes del *'tercer espacio'* o del *'espacio heterotópico'* (Ocampo, 2018), se convierten asimismo en opciones interpretativas que sitúan al lector en un determinado marco de análisis.

El trabajo con conceptos estructura la realidad –no sólo interpretativa, sino que pedagógica–, nos ayuda a ingresar en ella, posicionarnos y comprenderla. A diferencia de lo que pregona la pragmatización de la educación, es decir, interés constante por lo práctico, los conceptos poseen la capacidad de ofrecer opciones analíticas e interpretativas concretas para la transformación –poseen un carácter multiaxial–. La utilización de conceptos particulares determina los marcos de inteligibilidad y de acción, así como los límites de un determinado campo de conocimiento. Su utilización en gran medida dependerá, a juicio de Bal (2002), del campo en el que ha sido educado quien propone una determinada idea y el género al que pertenece el objeto. En *"Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades"*⁹, exploro por primera vez, las condiciones metodológicas para el trabajo con conceptos en el terreno de la Educación Inclusiva, identificando que en su mayoría las nociones actualmente empleadas, carecen de estatus metodológico, particularmente, sus significados se utilizan de manera despreocupada, cristalizando lecturas ambiguas y controvertidas sobre su objeto. Por esta razón, afirmaré que, en su mayoría presentan incapacidad para discutir su significado como problema académico, ejemplo de ello, es el propio concepto de inclusión, de necesidades educativas especiales, etc., cuyo uso es demasiado extendido. En respuesta a estas tensiones, Bal (2002) sugiere analizar cuatro ejes claves en el estudio del significado, tales como: a) la intención, b) el origen, c) el contexto y d) el contexto semántico, pues, a través de dichos ejes de examinación, es posible develar la tarea metodológica del trabajo con conceptos y el tipo de tradiciones disci-

⁹ Documento que corresponde a la conferencia magistral de inauguración impartida por invitación en el VI Seminario Internacional de Investigación, Epistemología y Educación, organizado por la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), impartida el día 06 de agosto de 2017, en Huancayo, Perú.



plinarias que convergen y se entrecruzan en él. Uno de sus desafíos consiste metodológicamente en aprender a elegir sus significados coherentes con su naturaleza epistemológica: un saber ‘post-disciplinar’ y de la ‘multitud’. Un concepto utilizado pertinentemente, gana fuerza operativa.

Los conceptos según Bal (2002) poseen la capacidad de fundar un campo de conocimiento, expresan un carácter programático, no son estables, sino más bien, dinámicos, flexibles e inteligibles. Los conceptos ocupan un lugar ‘clave’ y ‘central’ en la en la legibilidad, en la interpretación y en la organización del espacio social, pedagógico, educativo, cultural, político, económico requerido por la autenticidad de la Educación Inclusiva. Este espacio ha sido denominado por Ocampo (2016) como un ‘no-lugar’, un ‘tercer espacio’ o ‘heterotópico’. Emerge desde el reconocimiento de la condición estéril de los procesos de escolarización y de la permeabilidad de sus estructuras a través de las acciones performativas y regenerativas de cada uno de los formatos del poder. La fertilidad de los principios epistemológicos de la inclusión debe ser practicados en un nuevo territorio. Esto obliga a preguntarse por el funcionamiento de las estructuras educativas a través de los formatos del poder.

A continuación, ofreceré una breve aproximación a los principios y fundamentos que estructuran la configuración de un nuevo espacio para la praxis de la Educación Inclusiva, con especial énfasis, en una perspectiva de justicia educativa. Antes de proponer cualquier idea o afirmación, es menester, responder la siguiente interrogante: ¿cómo entender el papel de los conceptos en la práctica científica y pedagógica de la inclusión?, ¿mediante qué recursos metodológicos es posible, examinar las características fundamentales de los conceptos que delimitan dicha praxis y, en particular, configuran las características centrales de esta nueva espacialidad? Recuperando los planteamientos de Derrida (2000), específicamente, sobre la noción de ‘estrategia’, es posible caracterizar el tipo de énfasis y alcances que expresan los conceptos que, actualmente, son ratificados y empleados por las políticas públicas, las agendas de investigación y las políticas y programas de formación a nivel de pre y post-grado de los educadores. Tal como ya he afirmado, éstos son el resultado un conjunto complejo de fracasos cognitivos –errores en la construcción del conocimiento– implicados en la aproximación al real objeto de la inclusión –que como he señalado en anteriores trabajos, no le pertenece a ninguna disciplina en particular–, deviniendo en una vagancia epistémica imperceptible.



Los conceptos actualmente empleados por la precaria organización intelectual de la Educación Inclusiva, carecen de un estatus analítico-metodológico, específicamente, tienden a la reproducción implícita de conceptos y/o concepciones vagas, que en vez de apoyar la transformación y la emergencia de nuevas formas de justicia, tiende a la consolidación de un terreno propio del pasado, esto es, un terreno que no ofrece cambios, más bien, impone modelos didácticos y epistémicos incapaces de asumir la multiplicidad de diferencias presentes en la totalidad –concebida como singularidades múltiples– presentes en el espacio escolar. Efecto de ello, es la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial para significar cualquier proceso de lo ‘inclusivo’ que, tal como dirá Derrida (2000), en vez de deconstruir, producen un efecto contrario, consolidan y confirman aquello que no es. De esta forma, el problema reside en los conceptos, en las perspectivas epistemológicas y en los métodos desde los cuales se toma posición para abordar esta problemática. Los conceptos que actualmente configuran la matriz intelectual –propia de la vagancia epistémica– de la inclusión, consolidan un terreno ficticio, sin cambio y transformación sobre los modos de hacer y practicar la educación de la diferencia y de la multiplicidad. Todo ello, ratifica una vez más que, el conocimiento auténtico de la inclusión, surge en las afueras de las disciplinas, en la exterioridad, es decir, encuentra su esencia en la producción de lo nuevo.

Es menester cautelar las falsas salidas que nos pueden ofrecer los conceptos en la construcción y/o comprensión de la realidad educativa. Para ello es necesario remover y dislocar las estructuras, de manera que puedan hacer explícitas sistemas de razonamientos contradictorios que, por lo demás, la praxis actual de este campo es altamente ininteligible, específicamente, en términos pragmático –didáctica, evaluación y diseño curricular–. En párrafos posteriores intentaré ofrecer algunas ideas acerca de cómo planificar pensando en la multiplicidad de diferencias (Ocampo, 2018).

Epistemológicamente, la Educación Inclusiva destaca la necesidad de cristalizar un nuevo espacio de carácter político, pedagógico, social, cultural y educativo, capaz de albergar y hacer florecer sus fundamentos y axiomas. La construcción de espacialidad que propongo, aparece por primera vez en el capítulo “Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamien-

to”.¹⁰ Inspirado en los aportes de la Escuela de la Geografía Brasileña y de Massey (1994), adhiero a la definición de espacio, en tanto, unidad relacional –siempre contingente y dinámica–, es decir, un territorio pensado en términos de una frontera –espacio indeterminado–, “concebido como algo que se forja al margen del territorio tradicionalmente habitado, posibilitando la lucha continua, la conjugación de sus múltiples sistemas de razonamientos y elementos que definen su carácter performativo” (Ocampo, 2016, p.105). Pensar heterotópicamente la Educación Inclusiva, es decir, a través de una matriz reflexiva otra, supone la consolidación de un pensamiento, un sistema argumental y una práctica educativa otra. En suma, implica consolidar un espacio no existente. Es un espacio propio de la monada, del universo mosaico y de la experiencia educativa en red.

La construcción del espacio heterotópico encuentra su nombre en la formación de un no-lugar, se inspira en la teoría del acontecimiento y de la multiplicidad propuesta por Lazzarato (2009). Enfatiza en la crisis que experimentan las teorías educativas –si es que existen como tal, digo esto, producto que el campo de la Ciencia Educativa es diaspórico y rizomático– y en la emergencia de la multiplicidad de diferencias –que con pesar, reconozco que siempre han estado en la escuela–, esto es, una propiedad intrínseca del ser humano. Se reconocen así nuevas formas de conflicto y resistencia al intentar movilizar nuevas racionalidades para practicar una inclusión real. Esta espacialidad reconoce a través de la teoría liberal las problemáticas del sujeto educativo a condición de una política de la diferencia, coincidiendo con lo expuesto por Ocampo (2018) en Teoría Crítica de la Educación Inclusiva, el sujeto se encuentra en proceso abierto, es dinámico y es objeto de su propia invención. Es un sujeto atravesado por el devenir.

La monadología se convierte en el dispositivo de articulación central de este espacio, como principio analítico-metodológico ofrece formas de operativizar la relación entre singularidad y multiplicidad a través del currículo, la didáctica y la evaluación, permite el despliegue de estrategias de intervención institucional que permitan capturar en una misma red diversas modalidades de acontecimiento, es decir de la enseñanza. ¿Qué supone acontecer al interior del espacio de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se configura una práctica pedagógica del acontecimiento?, ¿cuáles son las condiciones que facilitan la proliferación de un diseño curricular y una experiencia didáctica del acontecimiento? Para responder a estas interro-

10 Capítulo publicado en el libro colectivo *Ideología, invisibilidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*, ediciones CELEI.



gantes es necesario focalizar la concepción de sujeto a través de la noción indisoluble de singularidad-multiplicidad, constituyendo de esta forma un principio clave en la redefinición de las condiciones de la enseñanza. La multiplicidad posee la capacidad de albergar la totalidad de relaciones del mundo y la situación de la enseñanza donde esta se encuentra situada, mientras que, la singularidad expresa una parte dentro de este gran conjunto de relaciones.

En la construcción de la espacialidad educativa de tipo heterotópica, la diferencia no sólo ocupa un lugar central, sino más bien, es un elemento que define la existencia de la monada o la singularidad. Este es un espacio “de la sustancias individuales, cada singularidad es irreductible, es un espacio de la desubstancialización del ser” (Lazzarato, 2009, p.5). ¿Por qué este es un espacio de la monada?, básicamente, porque cada monada alcanza su existencia en la creación de lo nuevo, además, es un elemento de deconstrucción, posee la capacidad de iniciar un nuevo comienzo (Lazzarato, 2009).

La contribución de Tarde (1999), respecto del funcionamiento monádico, permite reconocer los ejes de constitución de la espacialidad requerida por la Educación Inclusiva, específicamente en términos didácticos, aporta principios analítico-metodológicos para organizar la enseñanza, la planificación del currículo, las estrategias de intervención institucional, la cultura y las políticas escolares para la multiplicidad de diferencias. Esta visión del espacio educativo, fundada en la ‘multitud’, es decir en un conjunto amplio y heterogéneo de relaciones que alberga la totalidad, sólo alcanza su existencia de las relaciones monádicas mediante la creación de un nuevo espacio. La construcción del espacio un tercer espacio para practicar los principios centrales proporcionados por la epistemología de la Educación Inclusiva es sinónimo de edificación y arquitectura educativa.

¿Por qué crear un espacio otro?, la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva encuentra su fertilidad en la producción de lo nuevo, es decir en la ‘exterioridad epistémica’, un espacio articulado por la inmanencia, concebida como la capacidad de ‘relación a’ de cada singularidad o monada para formar parte del todo basado en la multiplicidad. Un espacio educativo con éstas características se orienta a la subversión del tiempo lineal y universal que atraviesa las prácticas de enseñanza y caracteriza la gramática escolar dominante. Una espacialidad educativa de la multitud y las relaciones monádicas, opera por fuera del cronosistema, es decir dispositivo que regula las prácticas de enseñanza a partir de la instau-

ración de una mismidad temporal y formativa. El espacio heterotópico de la Educación Inclusiva se caracteriza por la dimensión de ‘heterocronia’, es una unidad relacional caracteriza por el cruce de una multiplicidad de temporalidades. La noción de temporalidad es clave para la resignificación de las condiciones de enseñanza, indica que cada sujeto educativo posee su propio tiempo de estructuración pedagógica. De modo que, un diseño curricular y un sistema didáctico coherente con la multitud, asumirá una expresión de ‘universo mosaico’. Heterocronia, heterotopicalidad, inmanencia, acontecimiento y multiplicidad de diferencias se convierten en dispositivos analítico-metodológicos claves en la configuración de este espacio.

Las figuras que se presentan a continuación, ilustran los énfasis a través de los cuales se ha abordado el proceso de inclusión en las agendas de escolarización y de investigación. La primera demuestra los énfasis de la totalidad en bloque, coherente con los todos marxianos, hegelianos, etc.

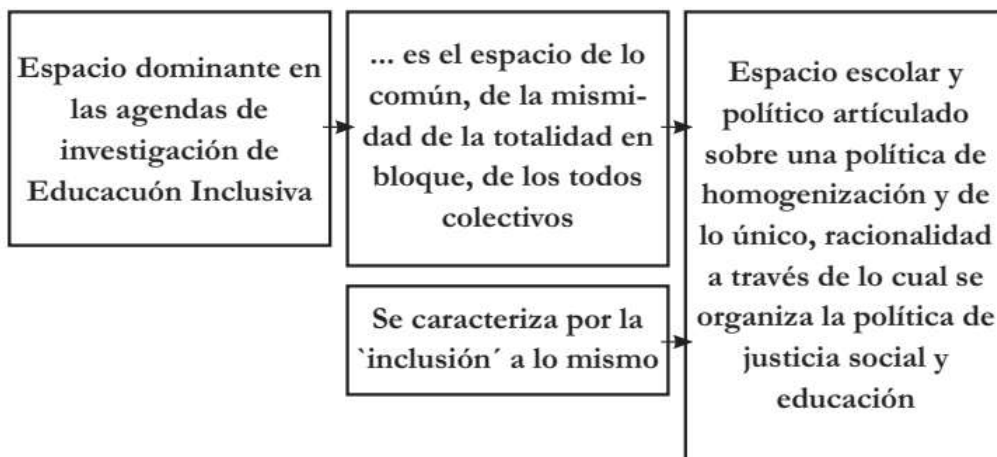


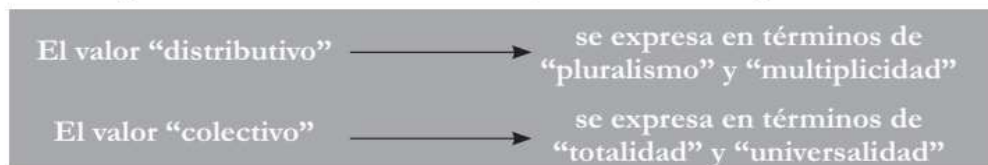
Figura 1: Espacio político y educativo de la inclusión a lo mismo caracterizado por la totalidad en bloque. *Fuente: Ocampo, 2018.*

La segunda, por su parte, ilustra las redefiniciones que asume la construcción del espacio de la inclusión desde la política de la diferencia basada en relaciones monádicas, es decir de totalidad concebida en términos de singularidades múltiples (Lazzarato, 2006) o multiplicidad de diferencias (Ocampo, 2017 y 2018), propiedad inherente a la experiencia educativa y a la naturaleza del conocimiento de la inclusión.



Figura 2: Espacio político y educativo de la inclusión caracterizado por la totalidad concebida como singularidades múltiples. Mil procesos educativos es la idea que mejor sintetiza esta concepción. Fuente: Ocampo, 2018.

La figura 3 ejemplifica el tipo de decisiones que adoptan las extrañas políticas de Educación Inclusiva inspiradas en el valor colectivo. Coherente con su naturaleza del conocimiento la praxis de la Educación Inclusiva debe ampararse en el valor distributivo, alineado con la política de la dife-



rencia y la inmanencia de la monada.

Figura 3: Valor distributivo v/s valor colectivo. Fuente: Lazzarato, 2006.

La praxis política, epistémica y didáctica de la Educación Inclusiva, demanda la creación de una infinidad de mundos posibles. De allí que, Ocampo (2018) afirme que es una praxis del devenir en mundos alternativos –de fronteras–. Lazzarato (2006) establece la distinción entre lo ‘incomponible’ y lo ‘incomprensible’, el primero, alude al conjunto de ele-



mentos que son incompatibles con las disposiciones analítico-metodológicas implicadas en la configuración del campo de producción del espacio heterotópico de la inclusión. Las formas de movilizar la inclusión ‘en’ y ‘a través’ de los procesos de escolarización expresa espacios incompatibles con la política de la diferencia, las relaciones monádicas, la multiplicidad de diferencias. En suma, con el diseño curricular y las formas condicionales para la enseñanza organizadas desde una perspectiva universo-mosaico. Sobre este particular, Lazzarato (2009) comenta, “los mundos divergentes, los mundos que se bifurcan ya no están sólo en el entendimiento de Dios. Se puede encontrar una magnífica descripción de esta situación en los cuentos de Borges. Como destaca Deleuze “sería globalmente posible, dado que la incompatibilidad es una relación origina diferente de la imposibilidad y de la contradicción” (p. 3).

Es menester reconocer que la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva y los ejes de dislocación que participan en la creación de un nuevo terreno de fundamentación exigen la configuración de espacialidades específicas para cada uno de sus fundamentos. El espacio heterotópico se convierte así en el terreno para albergar los nuevos fundamentos –concebido como la multiplicidad de territorios– y las dimensiones de análisis de la inclusión, se devienen en espacialidades singulares. Ejemplo de ello sería la comprensión epistemológica de la inclusión, exige la configuración de un nuevo espacio a fin que fertilicen sus principios en la realidad. A su vez, el fundamento didáctico promueve la creación de un espacio de enseñanza con características específicas, lo mismo sucederá con el fundamento político. En síntesis, el espacio heterotópico de la inclusión, es el espacio de la multitud y del entrecruzamiento de espacialidades. De allí que una de sus características metodológicas sea definida a través de la infinitud. Metodológicamente, este es un espacio, atravesado por múltiples opciones para construir otro mundo, a diferencia de lo que señala Lazzarato (2009) respecto de las teorías de la identidad, las cuales construyen un único mundo posible. De esta perspectiva, no hay cambio de terreno como señala Derrida (2000), sino más bien, la reproducción de contenidos implícitos que reafirman lo mismo sin modificar la estructura. Las relaciones monádicas obligan a tomar distancia de esta condición.

La espacialidad heterotópica de la Educación Inclusiva, subvierte la forma dominante de la totalidad –ratificada por la política occidental–, encuentra su organización en categorías que tienden a homogenizar la praxis



y a sus sujetos, a través de un enfoque de igualdad, obligando a la multiplicidad de diferencias a compartir un mismo mundo que, en oportunidades, no logra abarcar sus intereses, necesidades y motivaciones. Razón por la cual este sea un espacio de los todos distributivos, condición esencial para la construcción de justicia educativa a través del diseño curricular y de la enseñanza. El aprendizaje en esta espacialidad sólo alcanza su existencia en la multiplicidad de experiencias en la multitud y la heterogeneidad, jamás en la totalización y en la unidad. En suma, sugiere analizar los sistemas intelectuales que otorgan un lugar central a la mismidad en este debate, ya que desde el estudio de las relaciones monádicas y la política de la singularidad, esta visión sería un efecto más de homogenización. La multiplicidad sugiere colocar en tensión los modos de interrogar el ‘estar juntos’ y lo ‘común’, que para autores como Leibniz (1889), Tarde (1999), Lazzarato (2010) y Deleuze (1968), no son otra cosa que expresiones de la totalización. A través de la construcción de la espacialidad heterotópica de la inclusión se articula una separación y ruptura ontológica radical de las reglas de representación y/o división al interior de un mismo mundo, pues, su condición encuentra su funcionalidad en la *“apertura a un devenir, a una bifurcación de mundo y su composición conflictiva, pero no totalizadora”* (Lazzarato, 2009, p. 5).

Con el objeto de aclarar la naturaleza del espacio heterotópico de la Educación Inclusiva, se presenta a continuación un listado de 58 nociones analíticas que permiten introducirse en la configuración de este, específicamente reconociendo cuáles son los conceptos claves en la organización de la enseñanza, del currículo y de la escuela, a fin de garantizar procesos educativos centrados en la multiplicidad de diferencias. A su vez, se convierten en procedimientos de examinación analítica y crítica en la emergencia de una nueva edificación educativa. Mi interés por enlistar por primera vez los conceptos organizativos de esta espacialidad busca aumentar los grados de inteligibilidad en la configuración de este territorio. Así también, coincido con Bal (2002) respecto que cada concepto nos obliga a tomar una postura, develar los posicionamientos epistémicos, éticos, políticos y metodológicos que convergen en esta construcción. Los conceptos jamás presentan un estatus de neutralidad, se convierten más bien, una posibilidad teórica.

Cada uno de los conceptos que se presentan a continuación —no son fijos, ni tampoco cerrados, sino en permanente construcción—no encuentran su eficacia en el aplicacionismo epistémico, es decir en medios de



encriptación de su significado en sus disciplinas fundantes, sino que surgen de un complejo proceso de redefinición que afecta a cada categoría y significado. Esto es, lo que he denominado como sistema de traducción científica. Ofrecer un listado de palabras que permiten acceder a la construcción del espacio requerido por la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva otorga metodológicamente la capacidad de: a) organizar un grupo de fenómenos a través de un lente común, b) definir preguntas relevantes y significativas, c) determinar los significados y el tipo de comprensiones que pueden ser establecidas y d) entregar herramientas de adecuación de sus conceptos y de sus mecanismos de reconocimiento. Cuando un concepto se reconoce como adecuado en la configuración del espacio de la Educación Inclusiva y en su comprensión epistemológica es menester, descubrir sus ámbitos de adecuación y legitimidad. Cada uno de los 58 conceptos que se presentan a continuación operan como estrategias de organización y examinación de la realidad educativa, social y política. No deben confundirse como una mera proyección de ideas, sino, atender a las condiciones de producción del concepto. En otros trabajos, propongo una metodología de examinación de conceptos en el terreno epistemológico de la Educación Inclusiva de naturaleza post-disciplinar, cuyos saberes, conceptos, métodos, entre otros, no se encuentran fijos ni le pertenecen a ninguna disciplina.

El propósito de ofrecer un listado inicial de los instrumentos conceptuales que modelizan la construcción de este nuevo espacio reconoce los ámbitos de vigencia de cada noción, ofrece la posibilidad de determinar si es productivo o no, y ante todo, promueve la producción de su significado. El listado que se expone a continuación se convierte en un modelo de análisis en la construcción de prácticas pedagógicas, experiencias didácticas y análisis curriculares, jamás como una mera lista de problemáticas. Estos son los conceptos que fundan el espacio pedagógico, político y social de la Educación Inclusiva.

1.-Espacio heterotópico	20.-Espacio del acontecimiento	39.-Diferencia
2.-Multiplicidad de diferencias	21.-Todos distributivos	40.-Política epistémico-didáctica de la diferencia



3.-Acontecimiento	22.-Totalidad concebida como singularidades múltiples	41.-Política pedagógica de la multiplicidad
4.-Tercer espacio	23.-Devenir	42.-Exterioridad epistémica
5.-Monadología	24.-Focalización metodológica	43.-Unidad relacional
6.-Neo-monadología	25.-Mirada	44.-Didáctica para la multiplicidad de diferencias
7.-Inmanencia	26.-Espacio y práctica del acontecimiento	45.-Dislocación
8.-Conjunción-disyunción	27.-Otro mundo posible	46.-Texto didáctico
9.-Multiplicidad de la conexión	28.-Otra idea de sujeto educativo, social y político	47.-Nuevo terreno educativo, didáctico y epistémico
10.-Universo pedagógico mosaico	29.-Singularidades múltiples	48.-Estrategia
11.-Dispositivo	30.-Multiplicidad de mundo	49.-Política de producción de lo nuevo
12.-Espacio de la creación	31.-Multiplicidad de experiencias de aprendizaje	50.-Naturaleza humana
13.-Pensamiento de la relación	32.-Potencia	51.-Planificación y programación de aula en universo mosaico

14.-Praxis educativa de la monada	33.-Experiencia educativa de la captura	52.-Pensamiento del ser
15.-Equidad cognitiva	34.-Enseñanza basada en la infinidad	53.-Espacio abierto
16.-Dispositivo de concatenación	35.-Multitud	54.-Didáctica de la forma cada
17.-Mil estudiantes	35.- Imaginación epistémica	55.-Desafío cognitivo
18.-Deconstrucción del sujeto educativo	37.-Deconstrucción del espacio educativo	56.-Espacio de la desubstancialización del ser
19.-Orden pedagógico de la diferencia y la repetición	38.-Mil procesos educativos	57.-Experiencia educativa heterocronica
		58.-Diferencias y subjetivación

Tabla 2: Nociones analítico-metodológicas que facilitan el ingreso y comprensión a la construcción del espacio heterotópico requerido para la construcción de un terreno epistémico y didáctico sobre Educación Inclusiva. *Fuente: Ocampo, 2018.*

Analíticamente, la comprensión de las unidades conceptuales que confluyen en la configuración del espacio heterotópico de la Educación Inclusiva, ofrecer la posibilidad de mapear el tipo de disciplinas, filiaciones, itinerarios y centros de emergencia que se observan en esta comprensión del espacio escolar, a fin de evitar la proliferación de propuestas analíticas justificadas en la vagancia epistémica, el esencialismo conceptual y en conceptos carentes de estatus metodológicos, pudiendo conducir a determinador errores.

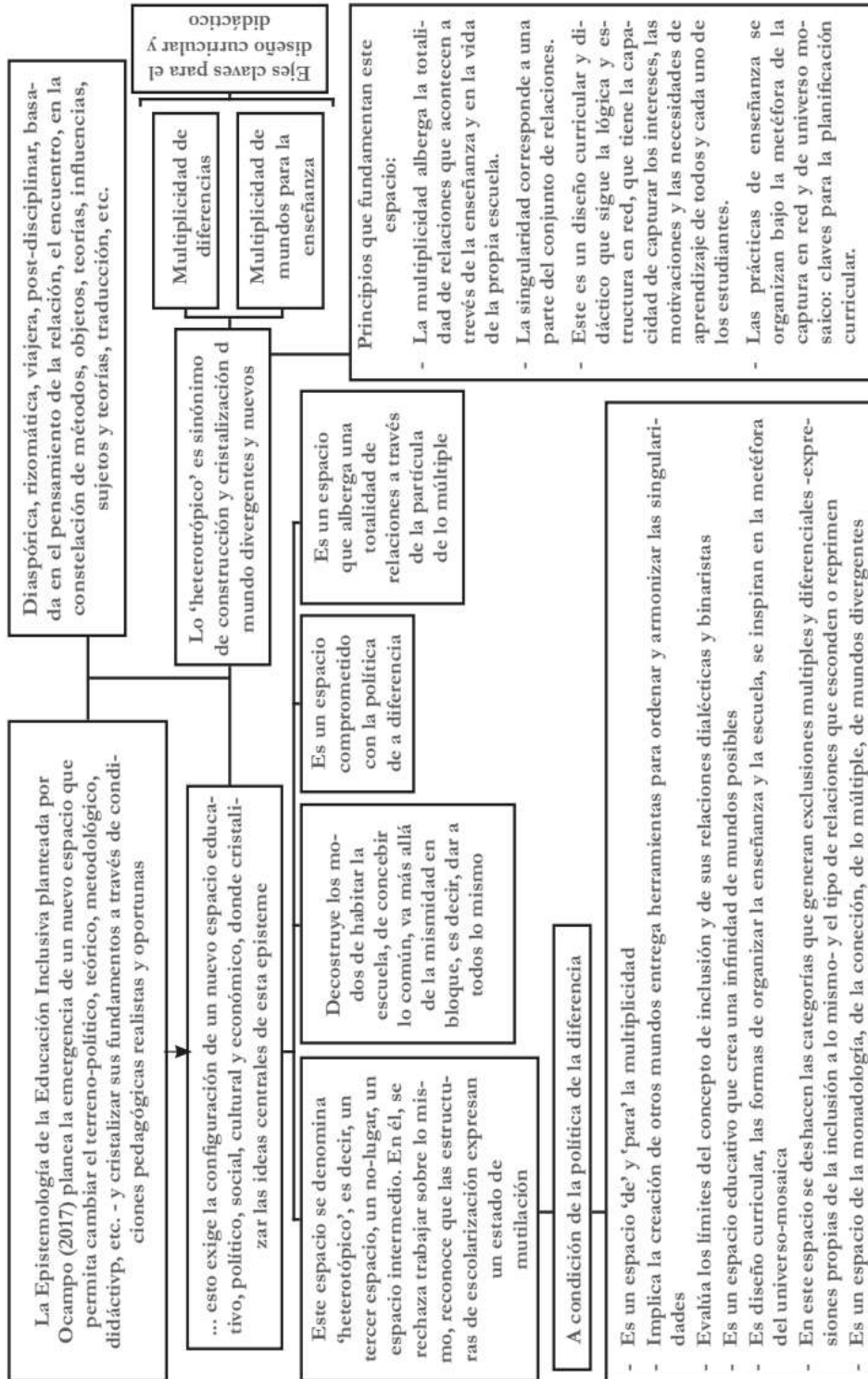
Los conceptos en tanto recursos epistemológicos, no sólo ofrecen la posibilidad de entendimiento, sino más bien, a juicio de Bal (2002) tienen la potencia de fundar un campo de conocimiento, es decir, son concebidos como teorías en miniaturas. La ‘inclusión ficticia’, es decir, aquella caracterizada por ‘incluir a lo mismo’ y ofrecer una concepción totalitaria de la re-distribución, articula sus propósitos a través de sujetos a travesados



por el déficit o bien, por identidades mal construidas, dando paso a la articulación de complicidades con las estructuras de poder, reprimiendo y devaluando de formas más sutiles e imperceptibles las diferencias. En esta visión de la inclusión, se observan problemas analíticos para aproximarse a la política de la diferencia, cuyas relaciones monádicas no forman parte de sus agendas de producción. Tal como expliqué en “Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio de sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento”, los saberes y perspectivas empleados en la actual coyuntura intelectual de este enfoque, operan a través de mecanismos de falsificación, conduciendo de esta forma, a la producción de conceptos y saberes que reafirman las actuaciones del esencialismo liberal y estratégico. En suma, sus conceptos –preconstruidos, configurados mediante estrategias de préstamos y bricoleur– son síntomas de la vagancia epistémica y de la reproducción implícita y arbitraria de ciertos significados que, poco o nada, dicen relación con una inclusión real.

En cambio, una espacialidad inspirada desde los planteamientos auténticos del enfoque, se cristaliza a través de la multiplicidad, de las relaciones monádicas, de la multiaxialidad, de los todos distributivos, del universo mosaico. En esta dimensión, los formatos de justicia educativa –múltiples expresiones performativas de ésta– se someten según Lazzarato (2009) a una política de la diferencia. Su demostración por vía negativa conlleva al rechazo, a la exclusión, mientras que, por vía positiva, deviene en la heterotopía. Los formatos de la justicia social y educativa deben concebirse en términos de condición de la política de la diferencia. La espacialidad de la inclusión es condición de dichas decisiones.

Las ideas abordadas en este apartado, establecen el interés por develar cómo el trabajo con conceptos permite la emergencia de un nuevo terreno para practicar y experimentar la inclusión. Ofrecen la posibilidad de asumir falsas salidas, es decir, proponer un cambio retórico, en vez de un cambio metodológico real. Siendo éste, un problema central en las trayectorias teóricas sobre Educación Inclusiva. Las propuestas en desarrollo, caracterizadas por un débil cuestionamiento a la matriz híbrida que alberga sus sistemas de razonamientos en el legado de la Educación Especial, tienden a reproducir lo implícito de posturas epistemológicas atravesadas por la vagancia epistémica, así como, de su problemática y conceptos originales. En suma, no se evidencia un cambio de terreno, sino más bien, contribuye a la confirmación de lo que no es la inclusión.



El esquema que aparece a continuación, tiene como objeto sintetizar



los principales nudos analíticos que participan del ensamblaje del espacio heterotópico de la Educación Inclusiva.

Figura 4: Principios organizativos y analítico-metodológico en la configuración del espacio heterotópico de la Educación Inclusiva. *Fuente: Ocampo, 2018.*

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. (2002). “Conceptos viajeros en las humanidades”, *Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 3, 28-77.
- _____. (2010). Arte para lo político. *Revista Estudios Visuales*, 7, 40-65.
- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Deleuze, G. (1968). *Diferencia y repetición*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (1990). “¿Qué es un dispositivo?”, VV.AA. Michel Foucault Filósofo. Barcelona: Gedisa.
- Derrida, J. (2000). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Guattari, F. (1990). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-textos.
- James, W. (1914). *Introduction à la philosophie*. París: Marcel Rivière
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- _____. (2009). La neo-monadología de Gabriel Tarde: hacia una teoría del acontecimiento. Recuperado el 25 de mayo de 2018 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2777714>
- _____. (2010). Multiplicity, totality and politics, *Parrhesia*, 9, 23–30.
- Leibnitz, G. (1889). *La monadología*. Madrid: Opúsculos.
- Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mattio, E. (2009). ¿Esencialismo estratégico? Un examen crítico de sus limitaciones políticas, 5 (5), 1-11.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Negri, A. (1991). *Marx Beyond Marx: Lessons on the Grundrisse*. New York: Autonomedia.
- _____. (1992). *Spinoza sovversivo: variazioni (in)attuali*. Roma: Pellicani.



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

Ocampo, A. (2016). “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.

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

_____. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago: Ediciones CELEI.

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

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

Tarde, G. (1999). *Monadologie et sociologie*. Paris: Les Empêcheurs de Penser en Rond.

Spivak, G. (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.

