

En Aldo Ocampo, *Cuadernos de Educación Inclusiva Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación I.* Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.

Prólogo. Conceptos viajeros en Educación Inclusiva: elementos para una gramática de la multiplicidad.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2018). *Prólogo. Conceptos viajeros en Educación Inclusiva: elementos para una gramática de la multiplicidad.* En Aldo Ocampo *Cuadernos de Educación Inclusiva Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación I.* Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/16>

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



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>.

PRÓLOGO

Conceptos viajeros en Educación Inclusiva: elementos para una gramática de la multiplicidad

Aldo Ocampo González

Inicio este texto identificando tres dimensiones cruciales que determinan la naturaleza del universo conceptual de lo que he denominado campo de conocimiento de la Educación Inclusiva¹. La primera, refleja parte del título de este artículo, es decir, el dinamismo, la movilidad y la multiplicidad de itinerarios que se esconden tras cada concepto. Razón por la cual, afirmo que los elementos que configuran su campo conceptual, expresan una naturaleza viajera y diaspórica. Viajera, puesto que, describe el conjunto de trayectorias y recorridos que experimenta cada concepto en su paso por una amplia y extensa multiplicidad de disciplinas, dislocando sus sentidos, su capacidad interpretativa y transformando sus condiciones de inteligibilidad. Su desafío metodológico consiste en estudiar cada uno de sus itinerarios. En el caso particular de la Educación Inclusiva, al no encontrarse fija en ninguna disciplina –articula su tarea más allá de estas–, su universo conceptual va configurándose a través de cruces y enredos de diversa naturaleza –*cross-conceptual, joint-conceptual, overlapping* e *hybridization*–, explicitando un amplio tráfico de información, cuya demanda teórico-metodológica, converge en la necesidad de volver legibles sus significados –inaugurando problemáticas ligadas al intencionalismo, realismo y nominalismo de sus conceptos–, de acuerdo a su base epistemológica de naturaleza anti/post-disciplinar.

¿Cuál es el campo que delimitan los conceptos en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva?, una primera aproximación, consistiría en reconocer que estos, describen una naturaleza más próxima a la gramática de la multiplicidad. De modo que, el lenguaje de la inclusión es el lenguaje de la multiplicidad. No obstante, su gramática epistemológica configurada a través de las fuerzas de falsificación e hibridación de su campo

¹ Refiero al sintagma Educación Inclusiva con mayúsculas, pues alude a un campo de conocimiento y a un paradigma en construcción.

intelectual, son propiedad de la contaminación lingüística e interpretativa que afecta a los modos de aproximación a la autenticidad de su objeto. En efecto, devienen en la cristalización de un lenguaje que opera a través de una abducción desmedida de conceptos, conduciendo a falsas opciones interpretativas y a la imposición de una gramática a través de la cual, la diferencia conduce al surgimiento de nuevas modalidades de diferenciación cada vez más silenciosas –avala el problema de la ontología social– y a un lenguaje propio de la disyunción, del esencialismo y la abyección –propiedad subyacente al campo de la filosofía. En este caso, se convierten en modalidades conceptuales, que conducen a la distinción; encontrándose intrínsecamente vinculadas entre sí–. En suma, expresiones incapaces de asumir su naturaleza epistémico-conceptual. Los conceptos que fundan la inclusión concebida como praxis social, educativa, política, cultural, económica y epistemológica, son propios de la multiplicidad, demandando la necesidad de pensar relacionamente. Su universo conceptual expresa incapacidad para abordar los significados de cada uno de sus conceptos con precisión, más bien, sus sentidos tienden a ser demasiado grandes, elásticos, ambiguos, a superponerse y a concebirse como si estos estuviesen claros. Expresan además, debilidades asociadas a su fuerza conceptualizadora, repercutiendo en la incapacidad para delimitar su encuadre y posicionamiento epistemológico, restringiendo la capacidad los fenómenos para crear nuevas modalidades de lectura y opciones interpretativas. Los conceptos forjan una epistemología posicionada, es decir, poseen la capacidad de comprender cabalmente un objeto de conocimiento, o bien, distorsionar sus ámbitos analíticos.

Todo ello, reafirma la necesidad de crear nuevas herramientas conceptuales que permitan leer críticamente el presente. En trabajos anteriores, he insistido en la necesidad de articular una comprensión epistemológica que a través de sus cuerpos de saberes, permita leer el presente. A esta empresa he denominado inspirado en Bal (2009), *historicidad del presente*. La crisis de representación –desgaste de saberes, métodos de investigación, infertilidad y crisis de los paradigmas– que atraviesan la comprensión de los fenómenos educativos, demanda la creación de nuevas capacidades hermenéuticas para una Educación Inclusiva articulada en función de los desafíos estructurales, culturales y socio-políticos que demanda el siglo XXI.

La historicidad del presente ofrece herramientas para explorar los itinerarios y trayectorias de cada instrumento conceptual desde una perspectiva de trans-historicidad. Supone un vínculo de relación y conectividad entre el pasado y el presente. En suma, involucra nuevos modos de lectura sobre los fenómenos educativos. Producto del carácter emergente que expresa el estudio epistemológico y metodológico de la Educación Inclusiva, concuerdo con Bal

(2009) en torno a las posibilidades que inaugura la aplicación óptima de sus conceptos organizativos. Sobre este particular, la consagrada investigadora neerlandesa sugiere concebir la potencia del trabajo con conceptos como un recurso de *inter-mediación* entre el investigador y el objeto de conocimiento que se propone abordar y develar; reconociendo que existirán elementos al interior de este campo que no podrán ser comprendidos y develados. Esta propuesta cobra sentido cuando se estudian campos emergentes, que carecen de elementos analíticos sólidos en los que apoyarse, especialmente, en terrenos epistemológicos cuyos ensamblajes se modelizan a partir de la confluencia de objetos de diversa naturaleza. Este, es un saber que se construye en las intersecciones de una multiplicidad de campos, objetos, influencias, discursos, teorías, métodos, disciplinas, compromisos éticos y proyectos políticos. Razón por la cual, afirmo que esta, no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular, a pesar de enfrentar la necesidad de encontrar su propio método, con el propósito de evitar el aplicacionismo desmedido y a-contextual de diversas herramientas metodológicas, que describen hoy, su déficit metodológico.

Coincidiendo con Negri (2001), reconozco la complejidad que atraviesa el campo de producción de la Educación Inclusiva, lo cual, exige la creación de conceptos que permitan abordar los fenómenos que esta se propone resolver. Su esencialismo conceptual demanda la necesidad de elaborar un vocabulario y herramientas conceptuales para enfrentar la vertiginosidad de cambios que afectan al presente. Su universo conceptual debe responder a las exigencias que se desprenden de su constitución política y epistemológica, resolviendo cuestiones de fondo que confluyen en este campo de producción, así como, de la superposición de algunas categorías.

En efecto, los conceptos desempeñan un papel crucial en la organización de la realidad, cristalizan condiciones de entendimiento y enfrentan opciones interpretativas. Sobre este particular, Bal (2009) agrega que, los conceptos tienen la capacidad de deformar, desestabilizar o bien, distorsionar un determinado objeto de conocimiento. Si aplicamos esta afirmación al estudio de los conceptos que sustentan la actividad intelectual de la Educación Inclusiva, específicamente, a través del campo falsificado e hibridizado –momento actual del enfoque–, se comprueba por sí sola, la distorsión y la deformación de su objeto, particularmente, a través de la ficcionalización teórica y metodológica de su campo que, en su versión celebratoria, refiere a la Educación Especial, ámbito en el que la pregunta por el objeto y la naturaleza de su estructura teórica quedan invisibilizados. De modo que, los conceptos que en la actualidad, mayoritariamente, emplean los investigadores, los centros de investigación, las universidades, los departamentos de Educación y Ciencias

Sociales, las políticas públicas y los programas de formación de los educadores a nivel de pre y post-graduación, contribuyen a reforzar la falsificación conceptual y la distorsión del objeto de la Educación Inclusiva, puesto que son incapaces de pensar en la multiplicidad –más bien, adscriben a una minoría absoluta que no dialoga bajo ningún término con la multiplicidad y el pluralismo–, esto es, abordar el objeto relacionamente. Al controlar las opciones interpretativas, estos, se convierten en estrategias de modelización del fenómeno. La metáfora del viaje (Bal, 2009) y de la diáspora (Ocampo, 2016), se convierten en procedimientos analítico-metodológicos que operan de forma interdependiente en la configuración de su universo conceptual. Los conceptos tienen la capacidad de reflejar una postura epistemológica provisional; su eficacia, depende en cierta medida, de la proyección emocional que reside en cada uno de ellos (Palti, 2005).

Recuperando los planteamientos de Stengers (1994), en relación a la condición de propagación de los conceptos, afirmaré que, la trama conceptual que sustenta en la actualidad la actividad de la Educación Inclusiva, se fundamenta en conceptos empleados con cierta ligereza e incluso, de forma injustificada, sin comprender en determinadas ocasiones, la pertinencia, el origen y la carga epistémica de los instrumentos a los que recurre para articular su tarea. Mucho menos, ofrecen claridad en torno a las tradiciones, enredos y cambios que cada uno de ellos ha experimentado antes de formar parte del universo conceptual de la Educación Inclusiva. Si bien es cierto, varios de sus conceptos encuentran una génesis común en el legado del post-estructuralismo, no obstante, la condición diaspórica de su base epistemológica –propiedad de su orden de producción–, demuestra que éstos, proceden de una amplia confluencia de disciplinas. Lo cierto es que, producto de sus debilidades metodológicas, sólo pueden crear condiciones retóricas, no así, promover la fundación de un campo de conocimiento autónomo. Para lo cual, insisto en la necesidad de someter a traducción epistémica cada uno de sus instrumentos conceptuales. El acceso al universo conceptual auténtico de la Educación Inclusiva –*anti/post*-disciplinar– demanda nuevas formas de rearticulación, devenidas en nuevas pautas de ordenación de los fenómenos que confluyen en este campo. ¿Qué conceptos fundan el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva? Al poseer sus instrumentos conceptuales la particularidad de activar múltiples campos, lo oportuno sería afirmar que, estos son, propiedad de la multiplicidad.

En efecto, este problema puede ser descrito en términos de la entropía y del diaspórismo que modeliza su campo de producción. A juicio de Stengers (1994), el estatus difuso de los conceptos, no poseen la capacidad de efectuar especificaciones metodológicas, sino que, su actividad sólo nombra –práctica

retórica, carece de fuerza conceptualizadora—. En suma, no es posible pensar a través de ellos. La debilidad de su estatus metodológico queda definida, en parte, a través de condiciones que se colocan de moda. Un concepto sometido a la moda según Bal (2009), no posee estatus metodológico, es incapaz de encontrar nuevos significados y reutilizar el concepto como elemento de creación de nuevos horizontes intelectuales. No tengo la intención de ser pesimista, sin embargo, gran parte de los conceptos que emplea la Ciencia Educativa para significar la tarea de la inclusión, carecen de fuerza conceptualizadora, esto es, capacidad para develar la especificidad del concepto, asegurando condiciones de comprensión y vigencia del mismo. Discutir sobre el trabajo con conceptos como parte de la actividad epistemológica de la Educación Inclusiva, invita a superar las prácticas de contaminación y sus usos desmedidos. Un concepto bien definido tiene la capacidad de fundar un objeto, crea condiciones para una pragmática epistemológica otorgando salidas alternativas para la intervención de la realidad escolar. Para Bal (2009) un buen concepto tiene la capacidad de fundar un campo de conocimiento. A través de su capacidad de propagación van delimitando nuevos objetos. Por todo ello, afirmaré que, el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva en su autenticidad epistemológica opera en referencia a la condición de propagación de sus conceptos.

En *Conceptos Viajeros en las Humanidades*, Mieke Bal, establece la diferenciación entre las propiedades de ‘propagación’ y ‘disolución’ de los conceptos. La primera, delimita su potencia, mientras que la segunda, describe los usos desmedidos que pueden afectar a cada concepto al interior de una determinada comunidad científica. En términos metodológicos, el estudio de ambas dimensiones encuentra su fertilidad, puesto que, permite comprender los grados de filiación y los enredos genealógicos que convergen en sus conceptos organizativos, ofrecen pistas para descubrir sus itinerarios y trayectorias, enfatizando en la búsqueda de los conceptos centrales a su tarea epistemológica. Los conceptos poseen una condición programática, es decir, trazan directrices de funcionamiento al interior de un determinado campo de conocimiento, definen los énfasis y los sentidos del programa científico que integran.

El movimiento, la plasticidad, la permeabilidad, el encuentro y la relación, concebidas como operatorias epistemológicas de construcción del universo conceptual de la Educación Inclusiva, permiten explorar la multiplicidad de significados que inscriben la historia y las trayectorias de cada concepto. Es necesario avanzar en la comprensión de los *sentidos* con los que cada disciplina, influencia, objeto, método, teoría, discurso, etc., emplea una determinada palabra, creando así, condiciones de legibilidad. En términos

psicoanalíticos, esta examinación resulta fértil, puesto que, inscribe su actividad en múltiples sistemas de atrapamientos que los programas científicos de cada una de sus disciplinas, teorías, campos y discursos confluyentes –preferentemente– asumen en la construcción de significados. El orden simbólico cristalizado por la visión falsificada de Educación Inclusiva, tiende al atrapamiento de los sujetos en alteridades acríicas y absolutas, sin potencia política, mientras que, el carácter programático de los conceptos proporcionados por la gramática de la multiplicidad, otorgan operatorias para superar dichos efectos, inscribiendo el fenómeno en una naturaleza eminentemente política. El lenguaje de la inclusión a través de su falsificación epistemológica conduce al reconocimiento del esencialismo conceptual.

Sin embargo, ¿cómo ingresar y analizar la realidad de los conceptos que viajan entre diversos campos y geografías epistémicas, desde una perspectiva postdisciplinar? En primer lugar, es menester reconocer la debilidad metodológica que atraviesa la demanda *anti/postdisciplinar*. Desde mi inscripción y posición teórica, la postdisciplina, otorga herramientas para abordar campos emergentes del conocimiento –como es el caso aquí reseñado–, su actividad metodológica se articula en los intersticios de las disciplinas, facilitando la emergencia de metodologías de investigación, saberes y conceptos, cuya creación, no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular. Sin embargo, asume el desafío de encontrar un método coherente con su base epistemológica. Retomando la interrogante que inicia este párrafo, Bal (2009) sostenga que, los conceptos se convierten en temas para el debate y en problemas teóricos de naturaleza contingente. Según esto, los conceptos ocupan un lugar central en la definición de las condiciones de legibilidad de un campo de conocimiento particular. La comprensión del universo conceptual de la Educación Inclusiva define sus condiciones de posibilidad a través del nomadismo, la propagación, la diáspora, la relación y el encuentro. Su arquitectura se define a partir del diaspórisimo, la experiencia migratoria y transmigratoria, la movilidad y la transmutación parcial o significativa de sus principales unidades conceptuales. A través de las condiciones de producción antes señaladas, es posible observar que, este es un campo conceptual, particularizado por la alteración de sus dominios fundacionales, cuya insistencia crítica, demanda la ecologización y la movilización de sus fronteras. Concibo en este manuscrito, los conceptos como herramientas epistemológicas poderosas en la organización y funcionamiento de un determinado campo de conocimiento. Tal como sugiere Bal (2009), poseen la capacidad de fundar un campo de investigación y fijar las fuerzas interpretativas de un objeto.

La empresa destinada a encontrar sus condiciones de legibilidad, permite asumir nuevas opciones interpretativas, crea un marco de entendimiento más

oportuno en torno a sus necesidades de problematización teórica. Estas acciones, serán fértiles, en la medida que sus herramientas metodológicas puedan demostrar la productividad de los conceptos. El diaspórismo en este caso, alude al carácter diseminal implícito en su orden de producción. Por tanto, sus conceptos viajan por una multiplicidad de disciplinas, discursos, influencias y campos de confluencia, etc. Se movilizan entre espacios, objetos, periodizaciones y temporalidades de diversa naturaleza, transformando y, en ocasiones, dislocando sus significados y usos. Por consiguiente, el ensamblaje de su universo conceptual expresa las mismas propiedades de construcción de la epistemología de la Educación Inclusiva, esto es, el movimiento, el encuentro, la relación y la constelación, cuya base queda definida por la experiencia migratoria, los enredos genealógicos, la condición diaspórica, etc. El estudio de los viajes que emprende cada concepto contempla a juicio de Bal (2009), los siguientes criterios de análisis: a) sus movimientos y su naturaleza, b) temporalidades, c) ejes de historicidad, d) grado de complicidad con los objetos que dialoga, etc.

En este trabajo recupero la metáfora del viaje empleada por Bal (2009) para describir los movimientos, los desplazamientos y los itinerarios que emprende cada concepto, articulando formas de intervención y operaciones diferenciales en su paso por cada disciplina, campo de conocimiento y/o geografía epistémica. Pensar conceptualmente a través de la metáfora del viaje, propende a la determinación de instrumentos conceptuales propios de cada disciplina, permiten acceder a la comprensión de las tradiciones académicas, epistemológicas y metodológicas implicadas en cada uno de ellos. La metáfora del viaje permite develar la flexibilidad, la permeabilidad y la plasticidad que expresan sus conceptos epistemológicos. En tal caso, es la propia experiencia de mutabilidad aquella que permite cristalizar nuevas aplicaciones metodológicas. Sobre este particular, quisiera insistir en la necesidad de rescatar la posibilidad teórica de los conceptos, en vez de reducirlos a una mera estrategia retórica, sometida a la moda, a la banalización y a la vagancia epistemológica. Propiedades que actúan silenciosamente como parte de la elasticidad, concebida como propiedad clave de este campo de producción. La pregunta por la posibilidad teórica de los conceptos que participan de la organización del campo de producción de la Educación Inclusiva, constituye en palabras de Bal (2009) una de sus tareas críticas más relevantes, al proporcionar herramientas para explorar su naturaleza y efectividad en un determinado encuadre de producción. Los conceptos poseen la capacidad de enfocar el interés, convirtiéndose de esta manera en operaciones epistemológicas. De acuerdo a mi experiencia en este campo de investigación, me atrevería a afirmar que, los conceptos que actualmente se emplean para justificar la tarea de la Educación Inclusiva –refiero al campo falsificado e hibridizado– carecen de estatus

metodológico, es decir, presentan escasas herramientas para pensar analíticamente a través de ellos, limitando su posibilidad teórica. Sus estrategias de producción conceptual devienen en la fabricación de sintagmas y conceptos vacíos, demostrando la vagancia epistemológica y los errores de aproximación a su verdadero objeto de conocimiento.

Estas tensiones demandan la necesidad de avanzar en la creación de una metodología de examinación de los conceptos que van confluyendo progresivamente en este campo de producción. Una valoración con estas características, será fértil en la medida que sea capaz de ubicar cada noción en el campo de inscripción que define la autenticidad de su objeto. La revisión permanente de los conceptos determina la vigencia de los mismos, contribuye a la identificación de las obstrucciones, permeabilidades, movimientos y contradicciones que afectan a un determinado campo de conocimiento. Un concepto empleado en consonancia a la autenticidad del objeto que dice corresponder, crea nuevas formas de comprensión y legitimación del fenómeno, favoreciendo la producción de significados.

La condición diaspórica concebida como orden de producción del universo conceptual de la Educación Inclusiva, debe ser entendida en términos de un centro de movilidad, es decir, una dispersión organizada que dé cuenta de los enredos genealógicos que estructuran el campo. Tal condición metodológica trasciende las estrategias de producción, actuando como una herramienta que permite reconocer la entropía de los conceptos, producto de constituir un campo con múltiples entradas, enfrentando mediaciones, desterritorializaciones y re-contextualizaciones de sus significados y opciones interpretativas. El estudio de los conceptos permite acceder a la comprensión de las tradiciones y escuelas de las que éstos proceden. Tal como he afirmado en diversos trabajos, el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye a partir de la confluencia heterogénea de objetos, métodos, influencias, discursos, disciplinas, teorías, etc. cuya singularidad, demuestra que un concepto jamás se emplea de la misma forma en diversas disciplinas. Generalmente, estos se movilizan a través de teorías y campos disciplinarios consolidados, mediante *sistemas de captura* (Lacan, 1990) y *sistemas de relación a* (Canguilhem, 1975), favoreciendo la emergencia de nuevas tareas metodológicas, siendo una de las más significativas, aquella referida a develar las condiciones de cientificidad de cada concepto y su estatus metodológico.

La utilización de determinados instrumentos conceptuales en el campo de la Educación Inclusiva juega un papel crucial al momento de ingresar en la realidad, proporcionan herramientas para leer el presente y determinan nuestras posiciones en ella. Sobre este particular, Bal (2009) dirá que la

adscripción a determinados conceptos dependerá en gran medida de dos dimensiones: a) el campo en el que ha sido educado el investigador y b) la naturaleza y género en el que es inscrito el objeto de análisis. El develamiento de su objeto se torna algo complejo, debido a las debilidades derivadas de la ausencia de una estructura de conocimiento clara y oportuna en la materia. La pregunta por el objeto en el estudio de los conceptos permite develar la centralidad de la reflexión conceptual propia de este campo.

La comprensión del universo conceptual de la Educación Inclusiva, a través de la metáfora del viaje no sólo nos ubica en la movilidad de conceptos a través de un carácter no-lineal, propiedad que no es exclusiva de esta dimensión, sino constitutiva de su trama epistemológica, comprende los patrones de movimiento de sus saberes, los ejes de organización de cada uno de sus campos de confluencia. La metáfora del viaje, en este contexto de investigación, comprende un amplio cruce de temporalidades, disciplinas, mecanismos de filiación, herencias y ciertos recuerdos. De este modo, la condición viajera de sus conceptos, explica sus patrones de movilización y transformación en su paso por diversas disciplinas.

La segunda afirmación, nos sitúa en la comprensión de la base epistemológica de la Educación Inclusiva *–anti/post-disciplinar–*, a través de esta, es posible reconocer que, los conceptos que articulan su tarea, reflejan en su autenticidad, el lenguaje de la multiplicidad. ¿Qué particulariza esta gramática?, ¿qué debates metodológicos inaugura el lenguaje de los muchos? Sin duda, atender a interrogantes de esta naturaleza, implica asumir nuevos hábitos conceptuales, reconociendo que en la formación de su universo conceptual, se superponen diversas categorías de análisis. Atendiendo al concepto de la multitud/multiplicidad, se observa una génesis en la filosofía política. Su intencionalidad y contextualismo converge en la pluralidad de conceptos y unidades de significación, demostrando un lenguaje que modeliza una gramática social y educativa, concebida como *“un modo de ser abierto a desarrollos contradictorios”* (Virno, 2003, p.15). ¿A qué controversias prácticas nos enfrenta esta noción? Retomando la contribución de Spinoza (1986), afirmaré que el lenguaje de la inclusión, no sólo invoca la pluralidad, sino más bien, se abre a la captura de distintos significados que puede poseer un concepto, en su paso por diversas disciplinas. La multitud y la multiplicidad no sólo inauguran el lenguaje de la Educación Inclusiva, sino que, describen su esencia social y política. Como tal, demuestra un concepto *flotante, viajero, abierto y post-crítico*. Analíticamente, deviene en una *categoría de intermediación*. La multiplicidad encuentra su funcionamiento en la recopilación de instrumentos conceptuales variados, cambia los ángulos de las perspectivas, es un lenguaje que se abre a una confrontación política decisiva. Es un lenguaje de naturaleza política, es

crítico y escultórico porque interviene en la realidad, se concibe como un lenguaje de la intermediación. Organiza su actividad movilizándose a través de distintas disciplinas. Este punto, se conecta con la última afirmación que pretendo analizar en este documento. ¿Qué propiedades caracterizan al lenguaje del pluralismo y la multiplicidad?, ¿qué nuevas formas de esencialismo pueden esconderse tras estas categorías?, ¿qué conceptos y estrategias forman su conciencia epistemológica?

La tercera afirmación y última, demuestra que, su universo conceptual toma prestadas herramientas conceptuales de diversas disciplinas –que participan de la modelización de su campo de conocimiento–, procedentes en su mayoría, del post-estructuralismo y la post-crítica. Sin duda, su ensamblaje opera mediante un conjunto de mecanismos de préstamos, importación, acopios, injertos, migración, transmigración, etc. de significados los cuales demandan la necesidad de volverlos legibles en el marco de la autenticidad epistemológica del campo en discusión.

El campo conceptual de la Educación Inclusiva puede definirse en términos de tecnologías de intermediación, cuya actividad conlleva a un trabajo de producción/recepción. Los conceptos definen un contexto, tal como he afirmado, en su especificidad, queda definido por la multiplicidad. Los conceptos definen nuestros modos de ingresar, focalizar, encuadrar y tomar posición en la realidad. No constituyen una mera reflexión filosófica abstracta, sino, delimitan nuestras posibilidades interpretativas y controlan nuestra imaginación epistemológica. Sobre este particular, cabe insistir en la incapacidad de sus sistemas de razonamientos y sus sustantivos críticos para pensar y experimentar la educación y la escolarización de otras maneras. Incluso, el adjetivo *alternativo* en educación, carece de elementos para cumplir su objetivo. Quisiera señalar que, el campo de lo educativo adscribe a una dispersión silenciosa y a un tráfico conceptual sin atender realmente a los efectos que estos pueden tener en la realidad. Ello, me permite afirmar que, existe una abducción y usos descuidados de aquellos conceptos con los que leemos la realidad. En parte, me atrevería afirmar que, esta, es una de las problemáticas ocultas que afectan a la educación en general. La Educación Inclusiva como circunscripción académica, se caracteriza por una entropía conceptual, débil epistemológicamente, cuyos conceptos a los que recurre para leer la realidad y pensar los fenómenos educativos ratifican una serie de usos descuidados de éstos, estructurando su actividad a través de un conjunto de fracasos cognitivos. Además, de expresar ausencia de estatus metodológico. ¿A través de qué conceptos pensamos la Educación Inclusiva?, ¿qué nuevas opciones metodológicas inauguran estos conceptos?

El estudio de los conceptos no puede entenderse sin recurrir a la crítica (Butler, 2008), concebida como un espacio de intermediación, que coloca entre signos de interrogación la mirada –en este caso, la producción de significantes–, favorece al entendimiento, la intersubjetividad, propiedades identificadas por Bal (2009) como claves en el estudio de los conceptos. Desde mi posición teórica, tienen la capacidad de fundar un campo de conocimiento. El estudio de los conceptos es, desde esta perspectiva, una de las principales tareas críticas de la Educación Inclusiva. Uno de los objetivos que me he propuesto al escribir este texto, consiste en demostrar que los conceptos ratificados por la investigación, las políticas públicas e incluso, los programas de formación del profesorado a nivel de pre y post-graduación, en su mayoría, no están en completa sintonía con el sentido epistemológico de la inclusión. Demostrando una vez más, un conjunto de errores de aproximación al objeto, de lo cual se desprenden, mutaciones que conducen a la pérdida de significado y a la contaminación lingüística, creando nuevos modos de ininteligibilidad. Los conceptos definen el objeto de un campo de conocimiento. Los conceptos actualmente en uso para significar la noción de inclusión, sirven a la reproducción ideológica, social y cultural, contribuyen al consenso, en vez de invitar a la producción de otros modos de lectura del presente. En suma, reinventar la realidad. ¿Qué conceptos apoyan esta empresa? Sin duda, la preocupación por demostrar como dichos conceptos contribuyen a disfrazar la crisis estructural que afecta al conocimiento, es crucial. ¿Qué conceptos definen el papel de la Educación Inclusiva hoy?, ¿qué cosas no permiten abordar? Es necesario superar el oscurantismo que afecta a cada uno de sus conceptos, puesto que termina reduciendo aquello que es esencial, a un sistema de vagancia epistemológica para los objetivos más relevantes que persigue este campo. Sus significados nunca son fijos, siempre están en movimiento, cambio y transformación. ¿Cómo se definen sus ámbitos de acción?

No quisiera concluir estas reflexiones sin rescatar la performatividad de los conceptos que concursan en el ensamblaje de su campo epistemológico. Sus propiedades pueden describirse como críticas, en la medida que, intervienen y actúan en la realidad a través de sus significados, es decir, logran alterar los usos tradicionales, colocándolos al servicio de la transformación. Concibo sus conceptos como elementos que permiten *alterar, esculpir, re-articular, dislocar, des-sedimentar*, etc. las configuraciones de los actores, sus prácticas, significados y concepciones. De modo que, ésta es una de las insistencias críticas que enfrenta la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, así como, la

búsqueda por sus categorías propias. El estudio de los conceptos asociados a este enfoque, no es otra cosa que, los conceptos centrales de la teoría educativa del siglo XXI. La performatividad de sus conceptos rescata el poder provocativo que reside en la ideología de la inclusión.

REFERENCIAS

- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de viaje*. Málaga: Cendeac.
- Butler, J. (2008). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault. Artículo publicado en *Transform: "Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional"*. Madrid: Traficantes de Sueños, págs. 141-167.
- Negri, A. (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*. Santiago: Ediciones CELEI.
- Palti, J.E. (2005). *Verdades y Saberes del Marxismo. Reacciones de una tradición política ante su "crisis"*. Ciudad de México: FCE.
- Spinoza, B. (1986). *Tratado político*. Madrid: Alianza Editorial.
- Stengers, I. (1994). *Entre el tiempo y la eternidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la Multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.

