

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.

La enseñanza de la Educación Inclusiva y la pregunta por el método: un análisis anti-disciplinar.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2018). *La enseñanza de la Educación Inclusiva y la pregunta por el método: un análisis anti-disciplinar.* 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/17>



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>.

2. La enseñanza de la Educación Inclusiva y la pregunta por el método: un análisis anti-disciplinar

Aldo Ocampo González

En esta ocasión, analizo atendiendo a los ejes de sustentación de la actividad científica¹ de la Educación Inclusiva², el *corpus* de aspectos significativos implicados en su enseñanza. Coincido con Carr (2005) respecto del halo de ambigüedad que atraviesa dicha noción. A pesar que los términos educación y enseñanza son para-sinónimos, recurrentemente, se emplean como términos con un mismo significado. Me interesa discutir la práctica de la enseñanza y sus implicancias para la transformación educativa. Para ello, intentaré abstraer los efectos *normativos* que afectan su desarrollo. Dicho efecto, inscribe la discusión en la eficacia o ineficacia de determinados métodos. Abordo el estudio de la enseñanza³ de la Educación Inclusiva como *actividad*. Como tal, sugiere atender al conjunto de actividades que integran el proyecto pedagógico de cada maestro. La enseñanza se encuentra estrechamente vinculada con la producción del aprendizaje. Al decir de Carr (2005) deviene en una habilidad compleja. Si la intención de la enseñanza es producir un aprendizaje, entonces, ¿cuáles son las condiciones requeridas para la enseñanza de la Educación Inclusiva? Antes de atender a ésta interrogante, quisiera destacar la fuerza *alterativa* y el carácter *escultórico* que encierra la fuerza discursiva de la Educación Inclusiva, pues ésta, desafía e interpela al saber pedagógico, movilizándolo la búsqueda de nuevas formas para abordar la enseñanza y la formación del profesorado.

Como aspecto preliminar, quisiera destacar, la *homogeneidad formativa* con la que se aborda la enseñanza de la Educación Inclusiva, estructurándola sin atender a la especificidad de su dominio, a la singularidad de su política

¹ También concebidos como sostenes paradigmáticos.

² En adelante lógica de la transformación.

³ La enseñanza de la Educación Inclusiva es una expresión del pensamiento del afuera.

ontológica y su gramática y universo conceptual; deviene en una problemática que no se encuentra en sintonía con su naturaleza anti/post-disciplinaria. ¿Qué implica discutir las *posibilidades anti-disciplinarias* de la enseñanza de la Educación Inclusiva en la formación de los futuros educadores? Como premisa central, reconozco la necesidad de ir en contra de la gramática formativa y de las estructuras institucionalizadas que actualmente sustentan el plan de estudio de los futuros maestros, pues éstos, son incapaces de articular su tarea en referencia al conjunto de elementos que diversifiquen su objeto y abran su estructura disciplinaria al encuentro con la multiplicidad. No porque un plan de estudios indique un curso o un conjunto de asignaturas significadas bajo los sintagmas de Educación Inclusiva, diversidad y necesidades educativas especiales, justicia social y educativa, Pedagogía de la Diferencia, etc. quiere decir que esto acontezca. Deben ser examinados con especificidad los propósitos formativos, el tipo de habilidades y destrezas que se proponen desarrollar, los contenidos –en su mayoría, constituyen objetos reduccionistas y atemporales– y las referencias bibliográficas –estrategia analítica–. Los dos últimos puntos constituyen ejes clave para un examen crítico que dé cuenta de las posibles rutas epistemológicas que sustentan su plan de formación.

Una orientación antidisciplinar⁴ explicita un carácter de reestructuración y diversificación del campo teórico y metodológico de la Educación Inclusiva a partir de aportes alejados en su actividad científica, conectados en algún tópico a su objeto, procedentes de campos, tales como, los Estudios de Feminismo, la corriente interseccional, los Estudios sobre Mujeres, los Estudios Visuales, la Filosofía de la Diferencia, Analítica y Política, los Estudios Queer, los Estudios de Género, la Antropología Cultural, los Estudios de Performance, la Sociología política, la corriente decolonial, los Estudios de la subalternidad, los Estudios Post-coloniales, la historia de la cultura y de la conciencia, la interculturalidad crítica, la deconstrucción, la contribución de las pedagogías transformadoras, la filosofía de la liberación, etc. Una pregunta epistemológica clave, consistirá en reflexionar acerca de los medios de configuración de los *nexos* anti-disciplinarios que tienen lugar en la formación del educador y, especialmente, en la enseñanza de la Educación Inclusiva. Formar al profesorado a través de un lente anti-disciplinario exige, inicialmente, cuestionar los saberes disponibles, la vigencia y legitimidad de éstos para el presente. Por otra parte, se preocupa por develar las prácticas imperceptibles de subyugación de saberes y métodos que tienen lugar al interior de determinadas propuestas de formación.

¿Cómo enseñar en contra de los límites disciplinarios? La enseñanza de la Educación Inclusiva como práctica crítica contra la razón disciplinar, se propone recuperar el aporte de disciplinas más discretas que participan de su

⁴ Constituyen un terreno naciente.

producción. Se convierte en una pedagogía en contra de los métodos y de las prácticas de conocimiento dominantes. Su enseñanza puede ser *lecturada* en términos de una tecnología de invención e irrupción de lo nuevo, devenida en un instrumento que beneficia la producción de nuevos horizontes teóricos y políticos, la imaginación de formas novedosas y alterativas de las modalidades de escolarización. En tal caso, desafiar los límites disciplinarios que buscan reproducir trabajadores y consumidores acrílicos a través de la formación pre y postgradual, sugiere atender al uso que se hace de la práctica reflexiva, pues reconoce que la reflexividad es clave en la ralentización de la actividad emprendida por cada disciplina. Crea un espacio para la explicación explícita, al tiempo que fortalece una conciencia crítica-compleja, forjando la emergencia de una renovada crítica educativa. Lo *anti-disciplinario* abre nuevos espacios de agencia al futuro educador. Las implicancias están legadas en las conexiones de los saberes –se forma un universo mosaico para estructurar la formación–, se introducen temáticas que van más allá de las disciplinas y de los discursos institucionales que circulan y se topan, una y otra vez, en las estructuras académicas anquilosadas que la educación observa como novedosas –que en sí mismas, son sistemas de *novedosidades*⁵–. Sin duda, esto es un efecto del conservadurismo y de la falta de imaginación de los formadores e investigadores para asumir otras aristas y problemáticas, especialmente, sus prácticas se rigen por un factor extra-teórico, es decir, lo epocal, lo que demanda un determinado encuadre cultural; en vez de pensar en la formulación de otras lógicas intelectuales capaces de atender a dichas problemáticas en el marco temporal que acontecen. La enseñanza de la Educación Inclusiva devela un campo de complejas e intensas influencias.

La enseñanza de la Educación Inclusiva a través de un enfoque anti-disciplinario plantea el reto de identificar su acción performativa. Como tal, un acto performativo constituye un espacio significativo para el cambio, la invención, el esparcimiento y la creación de otros mundos y modalidades de educación. ¿Cómo se enseña la Educación Inclusiva a partir de la *redefinición de su objeto*⁶? Sin duda, redefine el sentido del quehacer pedagógico, se convierte en una estrategia que desafía e interpela al saber pedagógico. Promueve nuevos lenguajes y crea herramientas para su invención⁷. La inclusión y la Educación Inclusiva constituyen un campo de interés central en el mundo actual,

⁵ No poseen status de acontecimiento. No posee fuerza alternativa de nada, se convierte en un mecanismo de reproducción y continuidad de lo existente. Constituyen cambios sin fondo o performativos absolutos.

⁶ Mutación irreconocible de su objeto, manteniendo anquilosado sus métodos de aproximación e investigación.

⁷ Este fue uno de los lemas que perseguía el Ciclo de Conferencias Internacionales “*Tarea Crítica de la Educación Inclusiva: contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente*”, celebrado entre el 12 de septiembre al 25 noviembre de 2018. Actividad organizada por CELEI y patrocinada por Unicef.

suscitando el encuentro, el concurso y la disputa de diversas disciplinas. Si bien es cierto, en la actualidad el concepto de *inclusión* y *Educación Inclusiva* expresan un *uso inflacionario*, lo cierto es que, deviene en un incremento excesivo de un significado distorsionado.

La especificidad que define la enseñanza de la Educación Inclusiva puede ser explicada en estrecha relación con los efectos del campo de la representación social, de los marcos de valores, las ideologías que circulan y tienen lugar al interior de las estructuras académicas institucionalizadas, desafía al saber pedagógico, lo desestabiliza, lo desedimenta, lo altera; exige movilizar nuevas racionalidades para su enseñanza, atendiendo a la multiplicidad de diferencias inherentes al sujeto pedagógico, así como, la multiposicionalidad de factores y elementos que definen la configuración y función de su campo epistemológico. Todo ello, devela complejas consecuencias producto de los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural, la lucha por la cohesión social y la búsqueda de nuevas formas de aproximación al acto educativo. A pesar de numerosos esfuerzos reflexivos, ninguna de las ofensivas concebidas como *seudomodalidades* de teorización de la Educación Inclusiva logran articular un proyecto cultural, político y epistémico que entre en disputa con otros frentes conceptuales, ontológicos y metodológicos. Tampoco, es posible observar la vinculación con otras redes de prácticas alternativas, ni mucho menos, con el corpus de controversias y contradicciones internas que expresa su campo.

Si atendemos a la afirmación que describe la Educación Inclusiva como un *campo* fundamentalmente disputado por varias disciplinas, discursos, territorios, influencias, objetos y métodos –preferentemente–, como *disposición de disciplinas*, como *disposición histórica específica de verdad* (forma de saber), cuya configuración epistemológica traza una *operatoria anti/postdisciplinaria*⁸ y una política ontológica de lo singular y lo molecular, sintetizadas oportunamente en la noción de *lo menor*⁹. Opera en estrecha relación con el pensamiento de la no-identidad, cuyo “*uso en sentido epistemológico de esa noción sirve sólo para reforzar discursos y problemáticas de tipo ontológico y sobre todo para arrojar luz sobre una cierta concepción ético-política respecto de las dinámicas de las identidades culturales*” (Mellino, 2008, p.115). Se expresa en términos de desterritorialización, no sólo concebido como la reinención del espacio y sus categorías analíticas, sino más

⁸ Base epistemológica, determina la naturaleza de su conocimiento.

⁹ Concepción del sujeto, de la realidad y del espacio político, cultural y escolar. En el prólogo titulado Pedagogías de lo menor del e-book publicado por el Fondo Editorial del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), refiero a las pedagogías de lo menor como un conjunto proximidades con la política ontológica de lo menor, alude a multiplicidad de diferencias. Ámbitos sustentadores de su gramática y universo conceptual. Una pedagogía de lo menor no es una pedagogía especializada para niños especiales, como hegemónicamente se ha travestizado el alcance y propósito de la Educación Inclusiva –campo pedagógico de la multiplicidad diferencias–, sino más bien, es una pedagogía que una minoría construye al interior de una estructura de escolarización mayoritaria –homogeneización–.

bien, como la *alteración* de la gramática escolar que la sostiene. Por esta razón, prefiero concebir la inclusión en términos de un *dispositivo performativo*. Concebida así, la inclusión forja un nuevo estilo y formato de subjetividad.

La noción analítica de dispositivo constituye según Agamben (2006) una estrategia clave en el pensamiento foucaultiano, cuya lógica de sentido opera en la dispersión y en la diseminación, configurando una estructura multilínea (García Fanlo, 2011) o de diversos estilos de conexión entre cada una de sus partes. La noción de dispositivo alberga el *principio explicativo de exterioridad* –relaciones múltiples y discontinuas–, el *principio de heterogénesis* de la Educación Inclusiva, sustentando el funcionamiento del dispositivo y la red. El carácter performativo del dispositivo se expresa mediante la alteración de las prácticas y los discursos de los agentes políticos, sociales, los trabajadores culturales y los educadores, preferentemente. Es, a la vez, escultórica, porque interviene el espacio y modela la realidad –*labor positiva*–.

¿De qué depende la utilidad teórica y política de las nociones, tales como, el racismo, la exclusión, la opresión, la dominación, la multiplicidad de diferencias, para la propuesta teórica que persigue la Educación Inclusiva en su sentido auténtico? El uso del calificativo *inclusivo* bajo ningún término remite a condiciones de asimilación y acomodación de colectivos al interior de las mismas estructuras societales y escolares articuladas a través de la lógica del poder. Este erróneo proceso sustenta la metáfora que he denominado como *inclusión a lo mismo*. Tal calificativo denota condiciones de transformación, alteración y reestructuración de la realidad –en cada una de sus dimensiones de análisis– desde una perspectiva post-crítica. Su significado remite a un conjunto de operaciones acontecimentales, cuya fuerza discursiva posee la capacidad de alterar la realidad, dislocándola hacia rumbos inimaginados. Atendiendo a la diferenciación establecida por Rorty (1979) sobre *hermenéutica* y *epistemología*, el recurso del término Educación Inclusiva expresa una singularidad epistémica y ontológica diferente, conectada en varios ejes de articulación. Epistemológicamente, el sintagma denota una forma particular de definir un conjunto de rasgos distintivos de la educación, la escolarización y la pedagogía, así como, de un período histórico y de una operación ético-político-cultural. Determina rasgos particulares del quehacer pedagógico, social, cultural económico, ético y político; fabrica un nuevo orden, cuyos principios son albergados en una nueva espacialidad concebida como tercer espacio o no-lugar. Es un espacio político y teórico de subversión y alteración, concebida como disposición de disciplinas, influencias y discursos que configuran una disposición específica de verdad. Forja una crítica a los lenguajes y las lógicas disciplinarias que históricamente, han delimitado, definido y explicado lo inclusivo.

Ontológicamente, parece designar una particular filosofía de la identidad –deconstrucción de principios–, permitiendo reconectar con el sentido intrínseco de la educación y de la naturaleza humana. En tal caso, “*apela a un encuentro histórico y teórico en el cual se plantea para todos la invitación a revisar y reconsiderar las propias posiciones terrenas y diferenciadas en la articulación y en la gestión del juicio histórico y de las definiciones culturales*” (Chambers, 2001, p.34-35). La Educación Inclusiva al ser concebida como acontecimiento, no articula su fuerza para restituir la subjetividad extraída a un amplio grupo de ciudadanos, sino que, al irrumpir y constituir una estrategia de creación de lo posible, crea un nuevo estilo de subjetividad.

La enseñanza de la Educación Inclusiva inscribe su interés central en la *creación de lo posible*, en la producción de lo nuevo, no se reduce a un mero comentario violento sobre el carácter fundacional de lo nuevo. Desborda las figuraciones teóricas, analíticas y metodológicas que sustentan el ámbito de preocupaciones habituales de la educación, se interesa por consolidar nuevas modalidades de escolarización capaces de atender a la multiplicidad de singularidades que conforman el espacio escolar, moviliza acciones para deconstruir los formatos intelectuales que sustentan el aprendizaje, proporciona herramientas para combatir situadamente la producción y regeneración de desigualdades estructurales. Esto, representa un punto crítico, pues, los educadores son incapaces de leer el mundo mediante la identificación de un conjunto de desigualdades que permean su actividad docente, producto que la formación y la investigación a la fecha, no dan luces acerca de su funcionamiento. Se orienta a la construcción de espacialidades educativas otras, etc. Es menester, que las propuestas de educación del profesorado rescaten el gran peso crítico-social y crítico-político que encierran los términos inclusión y Educación Inclusiva. Ambas nociones conducen a la *irrupción dislocante de lo nuevo*¹⁰, tienen la capacidad de fracturar la representación y el hacer cotidiano. De allí que, la Educación Inclusiva constituya una estrategia de *fractura del pensamiento educativo contemporáneo*, que de contemporáneo, no sé, que tanto tiene. Su enseñanza surge de complejas e intensas heterotopicalidades analíticas y metodológicas.

Atendiendo al reconocimiento de los profundos cambios que atraviesan a cada una de las disciplinas y recursos epistemológicos que configuran su estructura de conocimiento, cabe observar el papel significativo y crucial que han jugado en su apertura, diversificación e innovación, campos tales como, los Estudios de Feminismo, la corriente interseccional, los Estudios sobre Mujeres, los Estudios Visuales, la Filosofía de la Diferencia, Analítica y Política, los Estudios Queer, los Estudios de Género, Postcoloniales, etc. Los cambios

¹⁰ Se fundamenta en el *deseo crítico-negativo* descrito por Ocampo (2018) como principio de negatividad de la Educación Inclusiva.

producidos en los parámetros de las disciplinas, discursos e influencias interesadas en el fenómeno denominado *inclusión y Educación Inclusiva*, expresan un impacto evidente en el modo de concebir su enseñanza y estructurar sus ejes de tematización. La enseñanza de la Educación Inclusiva enfrenta el reto de crear una nueva representación estable de la misma en la formación de los educadores-ciudadanos. De ahí, que sea concebida como un *proyecto crítico complejo*; específicamente, para las sociedades post-occidentales, ofreciendo una comprensión situada sobre sus patologías culturales, sociales y políticas.

Su enseñanza se plantea como un aprendizaje de carácter multidimensional. Específicamente, agudiza el aprendizaje de las relaciones estructurales que sostienen los obstáculos complejos que cooptan a determinados estudiantes arrastrándolos a las fronteras del derecho en la educación. Las relaciones estructurales constituyen ámbitos analíticos clave, permiten comprender los condicionamientos que la estructura social transfiere a la educación, banalizando su sentido y omitiendo una comprensión situada sobre la permeabilidad de las diversas expresiones del poder, en lo que respecta a la tarea educativa. También se encarga de fomentar un aprendizaje sobre los sistemas de opresión y dominación en los aspectos más elementales de la cotidianidad, con el objeto de forjar una *conciencia crítica* de la realidad. Orienta su actividad a comprender interseccionalmente los diversos sistemas de desigualdad múltiple que tienen lugar al interior de una formación social particular. Eleva su núcleo analítico a la comprensión de las relaciones estructurales que inciden y condicionan la tarea educativa. Sus ámbitos de tematización develan una línea formativa de carácter relacional. Promueve una enseñanza *para-institucional*, articula su actividad *dentro-fuera* de la universidad y de los establecimientos educativos, conectando con realidades inexploradas¹¹ en la formación. Presenta un fuerte énfasis en el *afuera* de la experiencia formativa.

Entre los objetivos clave de la enseñanza de la Educación Inclusiva destacan: a) operar bajo la lógica de un dispositivo de aprendizaje abierto, b) movilizar el pensamiento crítico y activar la imaginación política, c) facilitar el libre tránsito entre una amplia variedad de métodos y paradigmas de pensamiento, c) interrogar las categorías legitimadas, institucionalizadas y cerradas, d) establecer nuevas formas analíticas posibles para interpretar los procesos de escolarización, el sentido de la justicia social, los ejes de producción de las desigualdades, etc., en tanto acciones fundamentales de experimentación y liberación.

¹¹ Concebidos como laboratorios para el pensamiento educativo contemporáneo.

Entre los puntos de partida más significativos implicados en la comprensión de la enseñanza de la Educación Inclusiva, destacan: a) la *amplitud* de su ámbito de estudio, b) el carácter *extra-disciplinar* de sus ejes de tematización, c) la diversidad de conceptos y propuestas –lo que la convierte en un pegamento conceptual y/o metodológico–, d) la desbordante ubicación en las disciplinas tradicionales, e) las problemáticas implicadas en la definición de contenidos y procedimientos en un campo que se presenta heterogéneo y en constante cambio, e) lectura del mundo, f) examinación de los patrones de funcionamiento de las desigualdades estructurales, g) comprensión de las diversas formas de injusticias presentes en la cotidianidad, h) el poder de nombramiento del mundo, i) la diversidad de formas de representación sociopolíticas, j) el pensar relacionamente y la configuración de una gramática de la multiplicidad y sus desafíos al educar la multiplicidad de diferencias.

¿Qué es y de qué se ocupa la Educación Inclusiva?, ¿cuál es el objeto de estudio de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son sus temas de estudio? Ofrecer alguna respuesta tentativa y abierta a otras posibilidades interpretativas, sugiere atender a la amplitud del concepto de *inclusión* –su significado es ambiguo, extenso y de gran alcance, utilizándose como si su significado estuviese claro, lo que no es así; asumiéndose como algo vago, como cualquier otra palabra–. El trabajo con conceptos (Canguilhem, 1980; Vásquez, 1984; Bal, 2002) asume la necesidad de aprender a elegir los significados y con ello, cristalizar un punto de emergencia a nivel metodológico. Por otra parte, asume la necesidad de crear herramientas para leer sus categorías teóricas, el tipo de praxis social, política y educativa que consagra, concebidos en términos de objetos de investigación. La Educación Inclusiva articula de forma novedosa una variedad de temas, ofrece respuestas educativas complejas.

Tradicionalmente, su enseñanza ha estado sujeta al legado de una estructura de conocimiento falsificada, transferida en su dimensión pedagógica a la inscripción teórico-metodológica de Educación Especial, lo que ha devenido en consecuencias teóricas y metodológicas relevantes para el quehacer educativo. Define un centro articulador a partir del individualismo metodológico, el problema ontológico de las diferencias, la normalización del estudiantado, la corrección de determinadas problemáticas, la discapacidad y las necesidades educativas; sustentando la actividad pedagógica en un espacio de abyección, en teorías de ajuste y acomodación y dando paso a la proliferación de una *gramática escolar técnica*. Una de las razones por las que la ‘inclusión’ hoy no cumple su propósito, es, básicamente, por la debilidad para crear nuevos horizontes teóricos, políticos y educativos, como consecuencia de la nebulosa que afecta a la comprensión de su estructura teórica. En su acepción tradicional, su tarea es articulada en torno a un *problema técnico*, sustentada en la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación

Especial –principal fracaso cognitivo–, en la convivencia de valores antagónicos que justifican y apelan su necesidad en la sociedad actual, al tiempo que desplazan su potencial crítico al interior del capitalismo hegemónico. Todo ello demuestra dos cosas: a) la incapacidad de los investigadores para aproximarse a su real objeto, precedido por la nebulosa que condiciona su estructura de conocimiento y b) la incapacidad para entender el término. Incluso los nuevos movimientos sociales han sido incapaces de ofrecer temas y discusiones que realmente correspondan al tiempo presente; más bien, revisitan temáticas clásicas que son propias de otros campos del conocimiento, vinculados en alguna arista, a alguno de los ejes de articulación de la historia de la conciencia, siendo su máxima expresión, la *inclusión*. En su uso tradicional, inclusión significa apostar por la incorporación de quienes se encuentran en los márgenes de la escuela, de la vida cívica, social y de la experiencia cultural, a las mismas estructuras gobernadas por diversas expresiones del poder, consagrando prácticas de acomodación y asimilación, sin efectuar ninguna transformación real del complejo entramado de relaciones sociales, políticas, económicas, culturales y educativas que convergen en su tarea.

La tabla que se expone a continuación, tiene como propósito sintetizar las características más significativas de las tres estructuras de conocimiento identificadas como parte del incipiente desarrollo de la historia intelectual de la Educación Inclusiva, respecto del tipo de énfasis que promueve en la enseñanza de dicha temática en la formación del profesorado.

Estructuras		Estructura de conocimiento <i>falsificada</i>	Estructura de conocimiento <i>mixta</i>	Estructura de conocimiento <i>auténtica</i>
Dimensiones de análisis				
1	Inscripción del objeto	No hay discusión sobre el objeto, puesto que es concebido en términos pedagógicos como una extensión del sistema de Educación Especial. Se inscribe erróneamente en la Educación Especial.	Objeto híbrido, atrapado en la aplicación de diversos recursos epistémico-metodológicos.	Objeto complejo, ambivalente y multidimensional. Abierto, centrado en la educación. Surge de complejas condiciones de rearticulación y desarticulación, somete sus unidades a traducción.
2	Tipo de práctica y acción educativa que configura	Especializada. Articula su actividad en la convivencia arbitraria de colectivos	Sistema dual. Híbrida producto de un obstáculo epistémico y pragmático. Discursivamente	Transversal a todo el campo educativo. Sistema de actualización de la teoría educativa. Transversal e inherente

		diferentes al interior de la escuela.	transgresora, decae en la imposición de una práctica específica para niños específicos. Da paso a la visión técnica, basada en la absorción de colectivos minoritarios.	a la educación. Recupera su sentido auténtico. Sistema de <i>actualización/traducción</i> de la <i>teoría educativa</i> contemporánea. Forja un nuevo orden político, ético, cultural, económico y pedagógico.
3	Sentido y alcance	Asimilacionismo, absorción de grupos minoritarios. Definición de problema técnico.	Reconocimiento de una singularidad cerrada al interior del espacio escolar. Lucha por asegurar el derecho a la educación, sin comprender las relaciones estructurales que sustentan dicho objetivo.	Transformadora. Actualiza las bases del saber educativo, lo coloca en sintonía con las demandas que la multiplicidad plantea al saber pedagógico. Consolida una nueva estructura teórica y un nuevo lenguaje pedagógico.
4	Concepción del tiempo	Monocronía y cronosistema. Tiempo único y lineal. Los estudiantes hacen lo mismo en un mismo tiempo y espacio.	Monocronía y cronosistema. Tiempo único y lineal. Bloques pedagógicos sistemáticos y concatenados.	Heterocronía. Sujetos multi-temporalizados. Presencia de diversos tiempos en una misma espacialidad pedagógica o áulica. Tiempos entrecruzados.
5	Objetivos de aprendizaje	Universalización de la enseñanza. Fuerte énfasis en la defectología y en la creación de sistemas de acomodación y ajustes.	Reconoce declarativamente la necesidad de educar según particularidades de cada estudiante.	Concibe la enseñanza de la Educación Inclusiva como una expresión fronteriza. Altera la gramática escolar, organiza las experiencia de aprendizaje
6	Rol docente	Técnico.	Posee conciencia crítica, se encuentra atrapado en las estructuras institucionales legitimadas.	Activista, crítico de la realidad, lucha para cambiar el mundo. Rol Post-crítico.
7	Énfasis de los contenidos	La enseñanza de la educación inclusiva atiende al legado de contenidos y saberes procedentes de la	Reconocimiento de las diferencias y singularidades. Coexistencia de estrategias de adaptación y	Gestión de la multiplicidad de diferencias a través del currículo, la enseñanza y la evaluación. Nuevos mundos y

		Educación Especial. Énfasis en problemas de aprendizaje y sistemas de adaptación.	accesibilidad (transferidas por la estructura falsificada producto de la ausencia de saberes).	modalidades de escolarización.
8	Naturaleza discursiva	Técnica. Basada en mecanismos de ajuste y acomodación. Se define como fuerza de reproducción. Discurso alejado de su autenticidad epistemológica.	Énfasis en las políticas afirmativas. Presencia de mecanismos de ajuste y acomodación con orientación crítica. Reconoce las contradicciones del discurso instalado. Discurso flotante.	Performativa, escultórica de la realidad y del espacio, alterativa del orden dominante, activador, operación tropológica, gira y reestructura hacia otros rumbos inimaginados. Fomenta la imaginación epistémica y política. Irrumpe en la realidad (Acontecimiento)
9	Base ideológica	Individualismo metodológico.	Heterogeneidad.	Multitud/multiplicidad Centrada en la comprensión compleja y multidimensional de la naturaleza humana y su potencialidad.
10	Concepción del sujeto educativo y social	Discapacidad, problemas de aprendizaje, situación de vulnerabilidad, necesidades educativas especiales.	Diferencias, heterogeneidad, alteridad, otredad. Alteridad absoluta y restringida. Sinónimo de diferencia.	Multiplicidad de diferencias. Potencia del ser.
11	Espacialidad política, cultural y educativa	Espacio de lo abyecto, lo anormal, la defectología, lo individual, propiedad del esencialismo en sus diversas formas.	Espacio del encuentro del Otro.	Espacio de lo menor y de complejas e intensas relaciones singulares.
12	Universo conceptual y/o gramática	Déficit / Lenguaje del esencialismo.	Sustentado en la alteridad.	Multiplicidad.
13	Política ontológica	Política de diferenciación y ausencia de reciprocidad. Basada en la convivencia	Cuestionamiento al universalismo en tanto sistema de negación de las singularidades y diferencias. Coexiste	Ontología de lo menor. Se concibe al sujeto como una expresión de la multiplicidad de diferencias. Integra los principios

		arbitraria de las diferencias. La diferencia es sinónimo de diferenciación.	un efecto de normalización imperceptible. Presencia de un efecto multicategorico.	del giro molecular.
14	Naturaleza epistémica	Multidisciplinar cerrada.	Interdisciplinaria abierta.	Anti/post-disciplinar Por fuera de los marcos disciplinares establecidos, destruye y reinventa.
15	Concepción de justicia social	Paradigma de la distribución. Se basa en políticas de afirmación positiva. Examen categorial de las injusticias y opresiones.	Política de la diferencia emancipatoria. Se basa en políticas de afirmación positiva. Examen categorial de las injusticias y opresiones redistributivas.	Se articula en metáfora del derecho a la diferencia y a la redistribución. Se basa en las políticas de transformación. Construye otras formas de justicia. Examina relacionamente las injusticias y opresiones.
16	Ámbito formativo	Institucional.	Institucional.	Para-institucional
17	Base teórica	Instrumental.	Sociocrítica.	Post-crítica. Teoría sin disciplina.
18	Estructura de conocimiento	Falsificada.	Híbrida.	Abierta compuesta por vínculos inestable de naturaleza intensa, dando origen a formas de relación entre diversas clases de elementos. Conjunto de prácticas teóricas y metodológicas heterogéneas.

19	Principios explicativos	Expresa un status indeterminado	Expresa un status indeterminado	<ul style="list-style-type: none"> -Principio de Heterogénesis -Principio de Sociogénesis -Principio de Exterioridad -Principio de Conexión -Principio de Multiplicidad -Principio de Negatividad -Principio de Positividad -Principio de Interseccionalidad y Diaspórismo -Principio de lo Menor
20	Fundamentos	Expresa un status indeterminado	Se travestizan, no posee determinación clara. Se confunden y superponen con elementos transferidos por la justicia social y de los derechos sociales básicos. Status indeterminado.	<p>Sus fundamentos siguen un patrón de determinación según dimensiones analíticas del fenómeno.</p> <p>Fundamento ético-filosófico: ética del encuentro y pensamiento no-idéntico, fundamento político: Multiplicidad y ontología de lo menor, fundamento Antropológico: asumir la «diversidad» como una «propiedad intrínseca» a todo ser humano, fundamento psicológico: valorar la «heterogeneidad» como «propiedad del aprendizaje» y reconocer la presencia de «nuevas subjetividades» e «identidades contrarias», fundamento epistemológico: post-disciplinar, etc.</p>

Tabla 1: Síntesis estructural del progreso de los ámbitos clave en la enseñanza de la Educación Inclusiva. Fuente: Elaboración propia. 2018.

Sin duda, queda pendiente la identificación y caracterización de las líneas de renovación didáctica implicadas en la enseñanza de la Educación Inclusiva, atendiendo a su especificidad, en estudios de pre y post-grado, de capacitación docente y de educación continua. Ello, implica un cambio sustancial en la enseñanza, un cambio de renovación didáctica de naturaleza post-crítica. Es menester forjar líneas de renovación didáctica en la enseñanza de la Educación Inclusiva.

ALFABETIZACIÓN CRÍTICA DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Pensar la educación del profesorado es una actividad compleja, más aún, cuando esta se organiza en torno a una práctica teórica y metodológica abierta, compuesta por diversas líneas de unión-desunión de elementos de naturaleza heterogénea. Como tal, constituye un campo heterogéneo de prácticas teóricas, que viajan y se movilizan por una multiplicidad de discursos, disciplinas, campos del conocimiento, métodos, objetos, influencias, compromisos éticos, proyectos políticos y marcos teóricos, demostrando un *efecto-de-desplazamiento* que ha comenzado a impregnar a una amplia multiplicidad de disciplinas y discursos académicos y activistas contemporáneos. Epistemológicamente, la inclusión introduce un repertorio de elementos que posibilitan una crítica de nuestro presente. Consolida una importante estrategia de focalización para estudiar los problemas educativos en su conjunto. La comprensión de su estructura teórica puede leerse a partir de una pluralidad de lugares y del cruce de una multiplicidad de miradas que desestabiliza y descentra todo mecanismo de institucionalización falsificado del saber. Actualmente, su comprensión epistemológica puede ser descrita a través de la noción de *fase de desarrollo* (Guha, 2000), es decir, objeto de atrapamiento de la falsificación y la hibridación de diversas perspectivas –emerge así, el problema del aplicacionismo y de la articulación–, repitiendo aquello que no es¹². Razón por la cual, inscribo el presente trabajo en las condiciones de producción auténticas de la Educación Inclusiva y en su insistencia post-disciplinar. Entiendo la comprensión epistemológica que he elaborado como un sistema de desplazamiento y desprendimiento de las condiciones heredadas y falsificadas, legadas en su vertiente pedagógica, por la Educación Especial –principal fracaso cognitivo–. Prefiero insistir en la necesidad de recuperar la potencia de la rearticulación. Las formas constructivas del conocimiento que recurren a la aplicación y a la articulación devienen en prácticas de *hibridación*, mientras que, las de *autenticidad* emergen por vía de traducción, rearticulación y desarticulación. La inclusión ha de entenderse como una *categoría performativa*.

En este apartado, exploro los elementos que apoyan la configuración de un *sistema de alfabetización crítica* orientado a transformar la conciencia pedagógica del futuro profesorado en el marco de la Educación Inclusiva. La alfabetización crítica constituye una tarea y una preocupación hermenéutica, concebida como un sistema de descolonización cognitiva, una ecología mental o bien, un desaprendizaje que busca fortalecer una comprensión heterológica del

¹² En adelante, falsas políticas de deconstrucción. Las *falsas políticas de deconstrucción* se caracterizan por articula un cambio sustentado en la reproducción implícita de un conjunto de ideas, conceptos, saberes, recursos metodológicos, etc. que, justamente, comprueban aquello que no es la Educación Inclusiva.

espacio escolar concebido como una ontología de lo menor. La alfabetización crítica se convierte en un mecanismo de toma de conciencia y un cambio continuo de actitud. Su preocupación epistemológica se orienta a la construcción de saberes, conceptos y repertorios metodológicos que nos permitan *leer* el presente.

En este marco, la Educación Inclusiva explicada de forma sencilla, es un movimiento orientado a la erradicación de las múltiples desigualdades estructurales que afectan, permean y condicionan el derecho *a* y *en* la educación, establecen un acceso diferencial a través de cada una de ellas. Se propone, además, acabar con la opresión. Su naturaleza se orienta al cambio y a la transformación, posee la capacidad de alterar la realidad y sus formatos, trabaja para movilizar nuevas formas teóricas y metodológicas vinculadas a la comprensión del aprendizaje, el ejercicio del derecho en la educación, promoviendo formas alternativas para su aseguramiento a la educación de la multiplicidad de diferencias, subvierte los modos de organización de la escuela, el currículo, las experiencias de aprendizaje, el espacio y tiempo escolar, etc. En suma, es una alteración de la gramática escolar y social. Dicha empresa requiere de un sistema de ecologización y reciclaje de saberes, de otros marcos teóricos, analíticos y metodológicos que permitan organizar la actividad y tarea educativa en torno a una política ontológica de lo menor, a través de conceptos y saberes que permitan leer críticamente el presente, los que en su naturaleza, corresponden a la gramática de la multiplicidad. Al especificar que sus problemas abordan el estudio de las formas de condicionamiento de desigualdades estructurales en la oferta educativa y su fuerza performativa –es decir, la capacidad de alterar la realidad–, ambas concepciones se encuentran en lo más profundo de la cuestión. Para entender la inclusión es necesario comprender metodológica y experiencialmente las diversas tecnologías de actuación de los formatos del poder, así como, agudizar la imaginación pedagógica, política y epistémica. No es posible la transformación, sino existen sustantivos críticos que apoyen dicha empresa.

En la actualidad, es común, observar en diversos espacios de discusión, círculos académicos, programas de formación del profesorado, centros de investigación e incluso, en ámbitos de la cotidianidad, personas o colectivos que defienden la noción y lucha de la Educación Inclusiva, sin necesariamente saber qué significa, especialmente; las desigualdades estructurales, los mecanismos de opresión, dominación, violencia estructural, discriminación silenciada. En suma, diversas expresiones del poder. Temas reiterativos muchas veces abordados ligeramente. Muchas personas creen que la inclusión consiste única y exclusivamente para personas en situación de discapacidad, niños con problemas de escolarización, grupos vulnerables y grupos de personas con identidades sexuales no-normativas. Sin embargo, esta comprensión promueve

una visión analítica –restringida– esencialista de la diferencia. No obstante, las condiciones léxicas, epistémicas, éticas y políticas implicadas en la articulación de una respuesta centrada en la multiplicidad de diferencias y en la ontología de lo menor, no cumple su propósito. Es común observar discursos que apelan por la totalidad, al tiempo que reproducen un sistema asimilacionista y arbitrario. Esta falta de comprensión reduce las posibilidades de imaginar otros mundos posibles. Se comprueba así, que lo que la gente aprende sobre inclusión obedece a un mecanismo de simplificación promovido por los medios masivos de comunicación, contribuyendo a alojar la fuerza transformadora de la inclusión y la justicia social al interior del capitalismo hegemónico.

La inclusión de la que más se suele hablar y escuchar está representada por colectivos que luchan por alcanzar la igualdad educativa y el reconocimiento cultural y social. Se lucha desde *adentro* del sistema. Son académicos, investigadores, profesionales, educadores, etc., que adoptan una postura liberal para abordar estas cuestiones, banalizando el propio concepto, empleándolos de forma reduccionista. Es importante que los futuros educadores tomen consciencia del funcionamiento de los múltiples sistemas de desigualdades, de la naturaleza de sus formas y mecanismos de actuación y permeabilidad en la realidad. Hoy un educador es incapaz de intervenir sobre los ejes de producción de las desigualdades. La toma de conciencia debe ayudar al futuro educador a comprender cómo determinados discursos sobre inclusión y justicia social y educativa, reproducen diversas formas de subordinación y proliferación de desigualdades. Es necesario ofrecer una *visión liberadora de la transformación educativa*. Este es un mensaje que no se maneja ni conoce en las instituciones formadoras del profesorado. ¿Cómo incorporar las ideas más significativas de la inclusión, la diferencia y la justicia social en nuestra vida cotidiana? Los educadores nos volvemos partidarios de la política de inclusión por elección, acción y, especialmente, por nuestra experiencia de vida. La formación, en su mayoría, reproduce implícitamente los valores conservadores, hegemónicos y esencialistas.

Un sistema de alfabetización crítica orientada a la toma de consciencia, inicia su actividad a partir del aprendizaje de los mecanismos de funcionamiento del patriarcado, la desigualdad estructural, la dominación, la segregación, etc., los mecanismos a través de los cuales llegó a institucionalizarse y sus operatorias de continuidad sistemática, constituyen ámbitos desconocidos según lo expuesto por diversas prácticas de investigación. La alfabetización crítica deviene en una acción estratégica para el cambio de actitudes y creencias a través del compromiso con la política¹³ de inclusión. La alfabetización crítica es un espacio para la transformación, para la

¹³ Refiero al conjunto de decisiones críticas que articulan el campo de lucha de la inclusión. No así, al compromiso normativo propuesto por las políticas públicas.

problematización del léxico esencialista y universalista, combate los reduccionismos apológicos de las diferencias. Trabaja en la construcción de un marco más complejo de la propia inclusión, de la multiplicidad, de lo menor, etc. Concibe la actividad pedagógica como heterocronías¹⁴ de aprendizaje (Ocampo, 2018), es decir, reconoce el cruce y la convergencia de diversas singularidades temporales al interior de una experiencia de aprendizaje. La praxis educativa es objeto de multi-temporalización. La heterocronía de aprendizaje se convierte en un mecanismo de oposición al tiempo homogéneo y vacío que gobiernan las diversas modalidades de escolarización. Rescata la co-presencia de múltiples temporalidades, estructuralmente heterogéneas, redeterminando constantemente el sentido del tiempo y del lugar.

La alfabetización crítica del profesorado que describo en este trabajo, es concebida en términos de un *mecanismo de alteración* de la consciencia del futuro educador¹⁵. Su dimensión performativa se orienta a alterar, transformar y modificar los compromisos éticos y políticos requeridos por el educador y, específicamente, por las estructuras institucionales que sustentan las propuestas de formación actuales del profesorado, sólo sí, estas, son capaces de afirmar un compromiso social particular. De lo contrario, la noción de alteración y transformación constituye un performativo absoluto. Los performativos absolutos son todas aquellas expresiones de cambio retórico, incapaces de alterar la realidad. Al intentar comprender los desafíos que pudiesen estar ligados a la formación docente en el campo de la inclusión, observo como principal nudo crítico la *incapacidad* de construir una nueva gramática, es decir, un formato de formación coherente con su naturaleza epistemológica, ética y política. En síntesis, la Educación Inclusiva puede ser descrita en términos de una *operación tropológica*, una *fuerza activadora*, un *acontecimiento* y un *dispositivo performativo*.

Un proceso de alfabetización crítica se propone fabricar una consciencia y un lenguaje que permita al futuro educador comprender el lugar que habita en la realidad. Comprender multi-dimensionalmente la realidad y sus posibilidades agenciales, actúa a favor de la recuperación del sentido político. Lankshear y McLaren (1993) comprenden la alfabetización crítica en términos de un sistema de pluralismo cultural y epistémico, favorece la fabricación de una consciencia pedagógica que logra describir críticamente, de qué manera, *“los mitos del discurso dominante son mitos que oprimen y marginan, pero que pueden ser modificados a través de la acción emancipatoria”* (Lankshear y McLaren, 1993;

¹⁴ Presencia de múltiples tiempos en la praxis educativa.

¹⁵ Los actuales programas de formación del educador, ya sea a nivel de pre y post-grado, no son capaces de entregar herramientas escultóricas y performativas, es decir, que intervengan la realidad girándola hacia otros rumbos. Intervienen el espacio en la lógica de sentido del individualismo metodológico, el esencialismo liberal y la travestización discursiva.

citado en McLaren y Farahmandpur, 2006, p.275). Los educadores deben asumirse como guerreros de la justicia social y la inclusión.

La alfabetización crítica en tanto *práctica discursiva*, emerge de la rearticulación de diversos discursos críticos contemporáneos –incluye los procedentes de los movimientos sociales más recientes–, mientras que, como *práctica de representación* posee la capacidad de contener significados empleados por determinados grupos, específicamente, legados por la subalternidad –de ascendencia gramsciana–. El significante de representación según Spivak (1998) “no puede ser liberado de su propia suerte” (p.6). Sus significados son complejos. Su carácter programático define dos sentidos, “de “representación” como paralelos: “representación” en el sentido de “hablar por el otro” (como se da a nivel socio-político) y de re-presentación” (como se utiliza el término en arte y filosofía)” (Spivak, 1998, p.6). En este marco, las modalidades de teorización de la Educación Inclusiva –práctica teórica y metodológica abierta– evitan hablar acerca de los Otros, comprenden el *efecto-de-sujeto* restrictivo que implantan en cada biografía escolar. Hablar con los Otros supone evitar fabricar previamente una conciencia representativa, en palabras de Spivak (1998) “una realidad adecuadamente re-presentante” (p.6). La educación del profesorado a través del espacio de abyección que impone la estructura de conocimiento falsificada de inclusión, les hereda una conciencia representativa previamente determinada por diversas fuerzas ideológicas. De ellas emergen los sistemas de categorización. Por medio de las nociones analíticas de *representación* –vertreten–y *re-presentación* –darstellen– permite observar las estrategias de constitución ideológicas del sujeto educativo al interior de las estructuras de formación profesional. A través de su dimensión relacional, es determinada por prácticas de mediación de la subjetividad, al interior de prácticas de poder particulares. Las prácticas educativas se articulan al interior de este tipo de relaciones y formaciones sociales específicas. Me parece significativo relevar el papel que desempeñan “las alfabetizaciones y el conocimiento, que éstas legitiman, son identificados como formas de producción discursivas que organizan modos de pensar dentro de modos de hacer y ser” (Romero, 2003, p.275).

La alfabetización crítica se articula en el contexto de la Educación Inclusiva a través de la contribución de aportes procedentes de diversos campos, tales como, los Estudios Post-coloniales, decoloniales, la pedagogía crítica, el Análisis Cultural, los Estudios sobre la Mujer, los Estudios Culturales, el Feminismo negro y contemporáneo, la interseccionalidad, el pensamiento fronterizo, el multiculturalismo revolucionario, la Teoría crítica, la Filosofía política contemporánea, la Filosofía de la diferencia y la Filosofía guattariana y deleuziana, principalmente. Como podemos observar su articulación se convierte en una malla de conexión, entrelazada por diferentes líneas y hebras discontinuas, que poseen la capacidad de conectar de forma heterogénea

elementos de diversa naturaleza. En tanto red, opera mediante puntos de captura, articulación y rearticulación y forclusión de elementos. La articulación permite colocar en sintonía con lo ya existente, deviene en un mecanismo de acomodación, mientras que, la rearticulación opera en la interseccionalidad de sus elementos, en un espacio indeterminado, a través del cual, son reensamblados los elementos que emergen de la confluencia entre dos o más disciplinas o discursos, por ejemplo. La rearticulación como estrategia de construcción del proceso de alfabetización crítica, posee la capacidad de crear otro tipo de saberes y aperturar perspectivas y conceptos emergentes.

Observo la necesidad de discutir más profundamente las implicancias de lo *post* en la formación del profesorado. Recurriendo al sentido topológico de la Educación Inclusiva, es decir, la capacidad para reestructurar o girar hacia otras comprensiones, en lo *post*, se consolida este efecto. Lo *post-crítico* redefine y reestructura los contenidos formativos, la bibliografía, los énfasis, las concepciones, los conceptos a través de los cuales los futuros educadores comprenden el sentido intrínseco de la educación. Por otra parte, determina transformaciones significativas en los modos de aproximar a los futuros educadores a la tarea educativa, a la comprensión del currículo, de la enseñanza, de la evaluación, de la gestión de la escuela, de la lectura de la realidad y de sus múltiples problemáticas. Sugiere un análisis crítico de los discursos que sustentan las prácticas de Educación Inclusiva, de derecho a la diferencia, de justicia social, de equidad y de análisis interseccional sobre la multiplicidad de desigualdades estructurales.

El derecho *en* la educación desde un punto de vista *post-crítico*, demanda una comprensión relacional (Mohanty, 1990; Young, 2002; Brah, 2011) e interseccional (Hill Collins, 1990; Brah, 2014; Yuval-Davis, 2014) de las desigualdades sociales, culturales y escolares que afectan transversalmente a la tarea educativa, desde una perspectiva multinivel (Winkler y Degele, 2007) y multidimensional de sus relaciones. Concibo el enfoque relacional como una perspectiva de investigación y una práctica crítica (Benhabib, 1987; Fraser, 1995, 1997; Young, 2002). El estudio del derecho a la educación enmarca la discusión en parámetros de justicia cultural y justicia social. Su comprensión desde una perspectiva de justicia social, metodológicamente, consolida un dispositivo que puede describirse en términos de *pegamento conceptual* capaz de examinar diversas formas de opresión, sustituyendo un examen monolítico acerca de las injusticias sociales y educativas. La educación en tanto derecho involucra un compromiso ético y un proyecto político que lucha contra la multiplicidad de trabas al autodesarrollo –opresión– y la autodeterminación –dominación–, atendiendo al conjunto de procesos institucionales sistemáticos que impiden a las personas según Young (2002) ejercer su derecho para aprender y disfrutar de la vida cultural y social.

Considero relevante que los futuros educadores posean la capacidad para aprender a reconocer la fuerza regenerativa y cambiante de los patrones institucionales y de las reglas de funcionamiento social, que restringen o bien, anulan las capacidades de una amplia mayoría de personas. Una comprensión situada sobre las condiciones restrictivas e impedimentos sistemáticos vinculados al ejercicio del derecho en la educación, atenderá sustantivamente al conjunto de condiciones institucionales que restringen a las personas participar activamente de determinados contextos, especialmente; atenderá comprensivamente a sus modalidades de actuación. La comprensión del derecho en la educación constituye una decisión política destinada a legitimar a la multiplicidad.

Sus formas analíticas expresan un carácter relacional de un *bien no-material*, como tal, especifica una modalidad particular de relación con el resto de derechos sociales básicos. Surgen de relaciones sociales particulares, permiten o restringen la acción, definen un efecto de legitimidad, un *efecto-de-sujeto* y un *efecto-de-legibilidad* sobre determinadas prácticas educativas que pueden significarse como justas social y educativamente. Al concebir el derecho a la educación como práctica cultural, el reconocimiento y redistribución se convierten en una cuestión de elección social. Young (2002) reconoce la necesidad de avanzar en la creación de nuevos recursos culturales para entender la tarea de la educación, la justicia social y la inclusión. Las necesidades de justicia a través del derecho a la educación exigen la creación de nuevas reglas culturales alternativas, las que asuman la heterogeneidad del sujeto y las propiedades que inscriben su naturaleza en una gramática de la multiplicidad. Los participantes de la experiencia educativa expresan una identidad dinámica, compleja, en proceso, heterogéneas y descentradas –todas ellas, expresiones de la multiplicidad–. Cada una de estas categorías, liberan la acción cultural de prácticas y valores esencialistas y opresivos. La inclusión concebida como dispositivo de politización y revolución cultural, objeta la comprensión diferencial de determinados grupos sociales mediante una lógica de sentido restringida y esencialista, las diferencias consideradas como identidades oprimidas, subalternas y despreciadas, interrogan las formas tradicionales de mediación cultural, sus estrategias de construcción de justicia y aseguramiento del derecho a la educación. Insisto en la necesidad de pluralizar las normas y reglas de funcionamiento cultural que configuran las operatorias del derecho a la educación. ¿Qué supone distribuir un derecho?

El estudio del derecho *en la educación*, explicita una naturaleza bivalente (Fraser, 1995) integrada por mecanismos de reconocimiento –justicia cultural– y redistribución –justicia social–, nos obliga a analizar según Hill Collins (2019) las determinaciones articuladas por una amplia multiplicidad de desigualdades estructurales que inciden en el acceso y la calidad de la experiencia cultural y

educativa. La revolución ideológica y cultural que persigue la Educación Inclusiva concebida como un mecanismo de transformación de todos los campos de pedagogía –principio de negatividad– consolida una consciencia discursiva que atiende al significado oculto y a las ideologías que se esconden tras determinados modos de hablar, leer, interpretar, escribir y contestar. Ante todo, la educación y la enseñanza constituyen mecanismos de resistencia y protesta cultural. Asumidas así, se proponen develar los procesos sociales que sustentan diversas prácticas y tecnologías de opresión y medios de cooptación de la experiencia y la subjetividad que emergen por vía de ampliación de oportunidades. Construir justicia social, no implica eliminar las diferencias de cada grupo, sino más bien, reconocer que dicha empresa sólo tendrá lugar en la medida que exista un cambio en la manera de concebir la igualdad entre grupos social y culturalmente diferentes (Young, 2002). Observamos en esta premisa una condición de redistribución significativa del derecho a la educación. Su aplicabilidad no alcanza dicho propósito, sino articula un análisis interseccional (Hill Collins, 1990 y 2019; Brah, 2014; Yuval-Davis, 2014) sobre los medios de configuración de los riesgos a los que se enfrenta el derecho a la educación al interior de un espacio social y cultural particular.

Rikowski (2019) indica que las estrategias de inclusión social y cultural empleadas comúnmente, devienen en prácticas de inclusión a través de las desigualdades, reafirmando un fenómeno significado como *inclusión diferencial*. Determinan las modalidades de participación, configuran los sistemas de ingresos a diversas experiencias escolares y culturales determinando su calidad. De ese modo, *“los diferentes grupos tienen acceso diferencial a la educación formal, y esto a su vez determina su estatus en la sociedad. Por otro lado, diferentes poblaciones tienen diferentes necesidades educativas y experiencias con instituciones educativas formales”* (Hill Collins, 2019, p.3). El ejercicio del derecho a la educación expresa diversas *formas de ceguera* en relación a la diferencia; una de ellas, según Young (2002) consiste en legitimar sistemas de representación de sus usuarios como desviados o incultos. Argumentos de este tipo, reproducen la ideología del paternalismo, la exclusión y el acceso cultural, ubicándolos en circunstancias de desventajas, crea circunstancias particulares de pseudo-inclusión y agudiza las desventajas sociales. Observo la necesidad de comprender las reglas sociales legitimadas que se convierten en mecanismos de configuración de cada uno de estos sistemas de desviación que afectan al conjunto de condiciones de aseguramiento del derecho en la educación. *“Es importante reconocer cómo las diferentes poblaciones que están situadas de manera diferente dentro de las relaciones de poder de género, raza, etnia, clase y sexualidad tienen acceso diferencial a la educación formal”* (Hill Collins, 2019, p.7). El problema de la ciudadanía cultural a través de las desigualdades convierte a la educación en un problema técnico, sustenta su actividad en un ideal arbitrario de la acción cultural en el que los marcos jurídicos apelan a una visión del derecho a partir de estrategias diferenciales, es

decir, define derechos a partir de un mecanismo de diferenciación según características que delimitan la valía social –diferencias inherente– de cada colectivo, distinguidos analíticamente por género, raza, etnia, clase y sexualidad, religión, etc.

Una práctica antiopresiva y crítica de Educación Inclusiva inscribe su lucha en la producción de condiciones que favorezcan la plena participación y una inclusión liberadora de todas las personas concebidas como multiplicidad infinita de diferencias, en principios institucionales de la sociedad. Contrapone su actividad al ejercicio diferencial del derecho a la educación, desde una perspectiva cerrada y reduccionista de distribución –énfasis en todos colectivos–, se requiere entonces, una comprensión compleja de justicia, igualdad y equidad. Sobre este particular, coincido con Lazzarato (2006) al afirmar que, la redistribución de la justicia sugiere dar a cada colectivo lo que necesita en materia de derechos culturales y sociales, concibe la justicia desde una perspectiva de todos distributivos. La peligrosidad analítica que supone la metáfora referida al '*todos colectivos*' consiste en ofrecer estrategias de reparación social, educativa y cultural homogéneas, aumentando el grado de subordinación en colectivos particulares producto de políticas de cuotas, devenidas en prácticas de asimilación y acomodación. El ideal asimilacionista según Young (2002) despliega su actividad en un trato igualitario a todas las personas al tiempo que perpetúa las desventajas y opresiones, articulando un conjunto de injusticias distributivas. En la perspectiva asimilacionista, las prácticas de aseguramiento del derecho a la educación se convierten en políticas formalmente neutras, que para Young (2002), ignoran las diferencias, reproduciendo sus múltiples sistemas de desventaja en colectivos cuyas diferencias los conciben como desviados –alteridad restringida–, agudizando su estigma y devaluación (Rinow, 1987). En él, el significado opresivo de la diferencia se convierte en una alteridad absoluta que articula un sistema de oposición categórica al interior de las políticas educativas. Todas éstas son manifestaciones de una praxis de Educación Inclusiva de tipo esencialista.

Para Lazzarato (2006) las ideologías objetivistas que atraviesan la experiencia subjetiva de la escolarización, comprenden cómo los estudiantes son marcados por una esencia, agudizando un poder simbólico que los nombra, los hace emerger a través de categorías sociales específicas predeterminadas, encerrando su espectro de oportunidades y potencialidades. Wasserstron (1997) explica que, contraponer el ideal de asimilación con la noción de diversidad posibilitaría clarificar el significado de la justicia y la igualdad, éstas, se tornan arbitrarias al focalizar neutral y normativamente en los múltiples sistemas de desventajas sociales que atraviesan la experiencia de un grupo en particular, producto de la ausencia de significado social. El desafío consiste el asumir la educación de la diferencia sin generar nuevas dinámicas de segmentación o

diferenciación, razón por la cual, propongo la comprensión de un *enfoque relacional* aplicado al estudio del derecho a la educación. La proposición de un ideal de liberación sugiere una compleja redefinición ontológica, epistemológica y metodológica sobre educación, multiplicidad y prácticas culturales. Sin duda alguna, constituye un propósito clave en la configuración de una política de Educación Inclusiva desde el centro crítico de la multiplicidad.

En el ideal de la multiplicidad y la liberación, la inclusión, se convierte en una poderosa estrategia práctica y analítica de la política de la diferencia. Ante todo, expresa un *concepto relacional*. El objetivo de esta política según Young (2002) consiste en crear un significado positivo de la propia identidad, refutando las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y de la vida cultural alojadas en formaciones sociales específicas, las que funcionan como estrategias de regulación del sistema educativo. A través del concepto de *teoría de punto de vista*, es posible develar la naturaleza interpretativa que disputan las prácticas educativas a través del lente de la justicia social, “*producido, circulado y disputado a través de articulaciones interseccionales*” (Brah, 2014, p.18). ¿Cómo analizar y teorizar la experiencia y la subjetividad de cada estudiante, sin caer en los mecanismos de cooptación del esencialismo? La experiencia educativa se convierte así en

[...] la experiencia es un proceso de significación, una práctica de dar sentido simbólica y narrativamente. Señala nuestras luchas por las condiciones materiales y de significado. La experiencia no le sucede a un sujeto constituido que experimenta, sino que es el lugar de la formación del sujeto, el sujeto que interpela / es interpelado. Por supuesto, los procesos de corporización (*embodiment*), en los que yo incluyo el funcionamiento de la psique, son cruciales. Las personas son mucho más que una amalgama de posiciones subjetivas —hay emociones, anhelos, funcionamientos de la psique desordenados y precarios, y un exceso interseccional de ‘experiencia’ (Brah, 2014, p.18).

La interseccionalidad en tanto *práctica analítica-crítica* aplicada al conjunto de relaciones complejas de desigualdad que atraviesan el ejercicio del derecho en la educación

[...] requiere que integremos las experiencias de vida marginalizadas, al mismo tiempo que subrayamos la importancia de entender el poder y el privilegio en sus múltiples manifestaciones. A través del lente de la interseccionalidad, ambas perspectivas advierten en contra de recitar el mantra de raza, clase, género y sexualidad sin prestar la debida atención a los procesos asociados a la constitución y representación de cada ‘posicionamiento descentralizado’ (Brah, 2014, p.18).

Por su parte, Yuval-Davis (2014), sostiene que el argumento acerca de

[...] la necesidad de reconocimiento es una de las fuerzas motoras tras los movimientos políticos nacionalistas y de otras identidades ('subalternos'). Taylor (1992: 32) afirma que la creciente importancia de las políticas de reconocimiento en la esfera pública es un resultado de la creciente importancia de dos asunciones supuestamente contradictorias —una, la que surge desde los derechos humanos, que llama a brindar a todos dignidad universal y respeto igualitario, y por otro lado, la de individualización que llama la atención hacia las identidades altamente diferenciadas, de individuos y grupos diferentes (p.21).

La comprensión relacional del derecho a la educación y las prácticas de enseñanza se articula así, con el género, la raza, la clase, etc. y con mecanismos de desigualdad más amplios, flexibles y en permanente movimiento. La inclusión inscribe su actividad en el corazón mismo de la democracia, su potencia formativa no se reduce a la escolarización, sino que se inscribe en la educación, aquello que trasciende los límites rígidos del acontecimiento de aprendizaje. En tanto *categoría de análisis* no sólo refleja un aprendizaje funcional orientado a la decodificación de un determinado mensaje, se propone develar sus incidencias en la vida cotidiana de las personas, sus ideologías y en sus mecanismos de adherencias a determinadas comunidades. Hill Collins (2019) concibe la comunidad como "*un término que organiza las relaciones de poder*" (p.10). Sobre este particular, insiste la teórica social norteamericana, agregando que,

[...] el género, la raza, la clase y la sexualidad se sumergen en las nociones de público, pero estos mismos sistemas se organizan a través de múltiples comunidades. Estas comunidades proporcionan un lenguaje para comprender nuestra ubicación en las relaciones de poder, así como un sitio que explica mejor nuestro lugar en una noción abstracta del público. Y para mí, el lenguaje de la comunidad, uno que resuena con la gente de abajo, puede ser especialmente útil para lograr otro tipo de educación pública" (p.11).

Adhiero a su pensamiento, para quién, la justicia social asume sesgadamente un carácter de imparcialidad, en la que no necesariamente, la lucha por la equidad significa igualdad, cuyo carácter interpretativo involucra un conjunto de entendimientos complejos. Al relegarse el sentido y campo de actividad de la justicia social al terreno de la teoría social, sus acciones se tornan elásticas y arbitrarias. Se debe ofrecer un *mapa crítico* sobre intervenciones particulares que, desde una perspectiva compleja de justicia, logre articular respuestas según las necesidades de cada colectividad, evitando recurrir a acciones universalizadoras, devenidas en acciones infinitas. Sus intervenciones deben conectar con la vida cotidiana de sus actores, nivel en el que se ponen en juego las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y del sistema

educativo, en particular. La justicia social en la actualidad se expresa en términos de una respuesta desconectada de la realidad, con un fuerte sentido de abstracción. Por ello, recupero el sentido de un pensamiento relacional para mapear las circunstancias críticas que afectan al ejercicio del derecho *en* la educación.

Los conceptos que estructuran el debate en este trabajo son: *justicia social*, *acción educativa* e *inclusión*, instrumentos de naturaleza relacional. Encierran un poder eminentemente significativo a nivel ético y político. Son expresiones de un compromiso ético y de un proyecto y político que atraviesa todos los campos de la vida social, cultural y ciudadana. Reconozco que construir una sociedad y un sistema educativo más justo, es una necesidad, es también plausible afirmar que, una empresa con dichas características resulta casi imposible al interior de las estructuras que articulan la vida social y cultural contemporánea –capitalismo hegemónico–. “Esto significa que también debemos examinar nuestra relación con la injusticia social y nuestras propias acciones y / o inacciones en relación con ella” (Hill Collins, 2019, p.5). La connotada teórica del feminismo y la interseccionalidad, nos invita a reflexionar sobre la siguiente interrogante: ¿somos parte del problema o parte de la solución?

En la actualidad el derecho a la educación deviene en prácticas éticas y políticas incapaces de ofrecer una comprensión compleja acerca de las desigualdades –carece de recursos analítico-metodológicos–. A través de un examen interseccional (Hill Collins, 1990; Brah, 2014; Yuval-Davis, 2014) se demuestra que ambas concepciones no son neutrales, sino, ideológicamente contingentes. En este marco, la inclusión se convierte en una teoría educativa crítica y oposicional. Como tal, demanda discutir sobre sus contornos teóricos, conceptuales y metodológicos que posibilitan su comprensión en términos de una *metáfora* (Ricoeur, 2000) –confluencia de diversos elementos, recurre a la estrategia de préstamo, traducción y rearticulación– y *dispositivo heurístico* (Bal, 2004) –se interesa por explicar su posición a través de una multiplicidad de disciplinas, campos teóricos, discursos, influencias, métodos, etc. a través de las que es disputada–. Es menester desafiar las prácticas educativas, específicamente, a través de las interrogantes, de los contenidos, de los enfoques metodológicos y de los fundamentos éticos que sustentan una determinada concepción de derecho en la educación. Metodológicamente, su construcción debe encontrarse en estrecha sintonía con el mundo empírico social (Hill Collins, 2019). ¿Qué marcos de análisis proporciona la inclusión sobre los problemas educativos contemporáneos?, ¿bajo qué condiciones la inclusión se convierte en un mecanismo de develamiento y transformación de los diversos sistemas de opresión y de las ideologías que permean la construcción del sujeto alejándolos de su potencia?

A lo largo de este apartado he insistido en la reestructuración del sentido de la educación y la inclusión en tanto *protesta política y estrategia de resistencia*. Como tal, se convierte en fuente de imaginación epistémica y política, especialmente; en la construcción de otros mundos posibles, deviene en una estrategia de pensamiento radical. Su propósito consiste en liberar al sujeto de los espacios cotidianos de opresión en los que este reside. En su intersección con la equidad, para Hill Collins (2019) "*refleja las necesidades de una población dada dentro de un estado-nación*" (p.9).

Un desafío clave que enfrenta la formación práctica en la educación del profesorado, consiste en superar la apropiación individualista del conocimiento y del currículo escolar. Si el espacio pedagógico de la inclusión opera a través de una *ontología de lo menor*, es menester, reafirmar que, el currículo debe establecerse a partir de relaciones exteriores. Si este continúa en la lógica de apropiación individual, es posible, reproducir la contribución social dominante. La formación práctica en el contexto de la educación de multiplicidad de diferencias se propone consolidar un proceso formativo contra-hegemónico. Tal empresa podría alcanzarse sí, los futuros educadores contaran con herramientas que les permitan incorporar los intereses de los grupos subalternizados, a esto, he denominado *didáctica de la subalternidad*, invitando a crear una multiplicidad de experiencias capaces de albergar las diversas clases de desigualdades estructurales y múltiples que atraviesan las trayectorias sociales y escolares. Requiere fortalecer la democracia, el estudio de las culturas, descartando la construcción del currículo desde una posición hegemónica. "*La justicia curricular promueve proyectos de cambio tentativos en busca de un equilibrio inestable entre el principio de igualdad y el reconocimiento de las diferencias, dado que la conjunción de ambos resulta inevitablemente conflictiva*" (Gimeno, 2001; citado en Rodríguez, 2003, p.278).

Un sistema de alfabetización crítica apuesta por la construcción de un sistema educativo, de una praxis y de una formación profesional y continúa situada. ¿Qué implica esto?, esencialmente, la noción de cambio según Rodríguez (2003) emerge desde una perspectiva local del cambio, otorga sentido a la relevancia contextual de los procesos educativos, es talante de la autotransformación. En efecto,

[...] dada la proliferación de las diferencias y su acompañante, la radical pluralidad, se necesitan esquemas de cambio versátiles que se adapten a la complejidad que está presente en la adscripción a grupos y categorías. Puesto que las categorías de identidad, se configuran de manera múltiple, fluida y con frecuencia contradictoria, interna y externamente, sólo iniciativas del cambio que incluyan la indeterminación como parte de su impronta podrán hacer frente a contextos educativos en los que, algunas veces puede predominar el

género para orientar el cambio, pero en otras ocasiones podría resultar más decisivas la clase social o la raza e, incluso, pueden darse situaciones birraciales o de transexualidad o de localización dinámica en las clases sociales (Rodríguez, 2003, p.278-279).

Concebir las prácticas pedagógicas en términos de espacialidades situadas, es algo que no encaja con propuestas emancipatorias de tipo hegemónicas totalizadoras. Su propósito consiste en *“acoplarse a las múltiples facetas de la opresión, tratando de mitigarlas en relación con las formas específicas que adopta en cada grupo y para cada contexto”* (Rodríguez, 2003, p.279). La alfabetización crítica ha de evitar el cautiverio de los educadores y la ausencia de posibilidades, fortalece el llamamiento comprensivo acerca del funcionamiento de las relaciones estructurales y opresivas, o bien, de freno al autodesarrollo. Una educación del profesorado centrada en la justicia social y la inclusión, aportará herramientas analíticas para examinar los diversos ejes de producción de la desigualdad y sus marcadores de desigualdad al interior de las relaciones capitalistas que tengan lugar en el diseño curricular, la enseñanza, la mediación cultural y la gestión de la escuela.

La formación constituye una forma y una estrategia sociopolítica. Como tal, lucha por redefinir permanentemente el sentido de la educación. La escuela deviene en un espacio de encuentro de la diferencia, persigue una emancipación y transformación diversificada (Rodríguez, 2003). ¿Cómo entender el cambio en el contexto de la política de la diferencia? Sus implicancias se dirigen a legitimar la base cultural de una amplia gama de estudiantes silenciados o atravesados por la condición de subalternidad. Debe construir una pedagogía cultural y éticamente relevante, crea formas alternativas de justicia, establece formas de mediación alternativas para abordar la diferencia, se convierte en un papel regulativo de las acciones de igualdad, justicia, equidad, etc. Establece compromisos morales y éticos específicos para discutir las nociones de igualdad y justicia –términos despolitizados en la actual formación del profesorado–, es necesario fortalecer una concepción y una consciencia crítica del educador. ¿A qué interés está sirviendo la formación práctica aplicada y, específicamente, en el contexto de la educación del profesorado para la Educación Inclusiva?, ¿con qué tipo de cambio social hoy se compromete?

Tal como explica Rodríguez (2003) la diferencia se construye en la escuela, regulada por las fuerzas de configuración del contexto cultural del aula y de cada institución educativa. Hegemónicamente, la visión de la diferencia que sustenta la formación del profesorado ha puntualizado en un tratamiento esencialista, estructurando procesos educativos a partir de las características de los otros. Un educador ha de estar preparado para abordar el currículo en términos de una reconstrucción cultural permanente,

[...] sobre todo deberían examinar las formas en que el racismo, el sexismo, el imperialismo cultural y el clasismo se transmiten desde la sociedad a la escuela, para articular una visión radical de los propósitos de ésta que hiciera posible su contribución a la diversidad social, alterando las estructuras sociales que producen desigualdad económica y cultural (Rodríguez, 2003, p.289).

Plantear la formación práctica para el cambio social supone actuar a través de la gramática de los movimientos sociales, lo que a juicio de Rodríguez (2003) deviene en una praxis interpretativa, teórica y eminentemente política. Los formadores de formadores enfrentamos el reto de ayudar a nuestros estudiantes a reconocer que la práctica pedagógica constituye un *continuum* de las prácticas sociales, del cambio, del pluralismo, de la igualdad, esto es lo que demanda una focalización sobre dimensiones sociales, políticas y éticas particulares. Zeichner (2010) insiste en la necesidad de concebir la formación como un proceso capaz “*de preparar a los profesores para que defiendan a justicia social y ofrezcan una educación de calidad a todo tipo de alumnos*” (p.95). De este modo, “*todo plan de formación del profesorado adopta una postura, al menos implícitamente, sobre las actuales formas institucionales y el contexto social de la educación*” (Zeichner, 2010, p.96).

Otro desafío consiste en forjar un *pensamiento fronterizo* en materia de formación pedagógica y práctica. A través de esta noción es posible examinar la separación de cuestiones técnicas y morales. Las cuestiones morales son las menos abordadas dentro del proceso de formación profesional, es por esta razón que, el *destino social* se ve debilitado a través de la construcción del currículo escolar y de sus prácticas de enseñanza. No basta con asegurar un corpus de destrezas técnicas –que producto de este tipo de privilegios–, los aspectos éticos y políticos son relegados a un plano de invisibilidad formativa. Los compromisos morales, éticos y políticos se encuentran estrechamente vinculados con las competencias técnicas, repercuten directamente en las áreas de la enseñanza y del proceso educativo. El estudio de las dimensiones sociales y políticas de la educación desafían y se oponen a las estructuras formativas brindadas por la universidad, sugiere un cambio en las estructuras de conocimiento que estas brindan. Es moralmente inaceptable que estos compromisos permanezcan inmóviles en la propia formación, especialmente, cuando la gran mayoría de instituciones formadoras han otorgado un lugar central al discurso de la inclusión y la justicia social. Dicha situación plantea desafíos, tales como: a) el empoderamiento del profesorado, b) la capacidad de emitir juicios acerca de los contenidos presentes en el currículo escolar, c) fortalecer las políticas de las escuelas centradas en la lucha contra las desigualdades estructurales. Se observa en la actualidad, un reduccionismo de las políticas institucionales de cada unidad educativa a las establecidas por el índice de inclusión, descuidando la gama de tensiones descritas en este

capítulo. d) Fomentar una visión más amplia de la democracia, el pluralismo y la inclusión, se convierten en principios de negatividad sobre la tarea educativa, e) ensanchar el concepto de inclusión, entre otras.

LA ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO FALSIFICADA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La incipiente historia intelectual de la Educación Inclusiva permite identificar tres grandes campos de conocimiento en su desarrollo. Cada uno de ellos, forja una estructura de conocimiento, conceptos y recursos metodológicos singulares para intervenir y actuar en el mundo. Encontramos así, un campo *falsificado*, un campo *mixto*¹⁶ y un campo *auténtico*¹⁷. Cada uno de ellos, cristaliza una determinada estructura de conocimiento. No es mi intención discutir sobre la infertilidad de los criterios de *objetividad* que pueden o no, estar vinculados a la construcción del saber de la Educación Inclusiva, sino más bien, encontrar evidencias que permitan discutir en torno a sus *condiciones de autenticidad*.

El campo falsificado es el más prominente y de mayor legitimación académica. Se caracteriza por la sustitución de los sistemas intelectuales empleados por el campo de Educación Especial, ensamblando una configuración teórico-metodológica de carácter travestida, debido a la ausencia de fundamentos claros. Su naturaleza y marcos de valores operan en base a un conjunto de ideas que se encuentran fuera de su estructura teórica. El efecto de falsificación denota ausencia de autenticidad respecto de su naturaleza epistemológica. Sustenta la multiplicidad de fracasos cognitivos, es decir, desplazamientos discursivos y teóricos empleados de forma reiterativa en la producción del conocimiento, al tiempo que conducen a errores. Constituyen ideas altamente utilizadas por los investigadores. El corpus de enunciados que sustenta su actividad altera la composición de sus razonamientos, desvirtúa su régimen de la mirada, distorsiona sus conceptos e inscribe su actividad a través de un objeto distorsionado, dando paso a la proliferación de una *estructura específica de contradicción*.

Recurriendo a la *verificación de principio* podemos establecer si un enunciado se encuentra o no, en sintonía con su estructura teórica y axiomas epistemológicos¹⁸, evitando caer en construcciones vanas o que no hacen otra

¹⁶ El campo mixto se caracteriza por el entrecruzamiento de diversos recursos. Constituye el momento actual. Forja una mirada híbrida y dispersa. Lo mixto en tanto sinónimo de lo híbrido se emplea para designar las mezclas de fragmentos que circulan translocalizadamente, forjando prácticas articuladoras que tienen lugar en repertorios epistémicos discontinuos.

¹⁷ Corresponde al campo *anti/post*-disciplinar de la Educación Inclusiva.

¹⁸ Véase *“Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico”*.

cosa que emprender una construcción teórica que reproduce implícitamente aquello que no es¹⁹. Explicita un mecanismo de pseudo-correspondencia, demostrando hasta cierto punto, un sistema de incompatibilidad entre los sistemas de razonamientos disponibles y la naturaleza epistémica, política y ética de la Educación Inclusiva. La estructura institucional²⁰ de conocimiento *falsificada* de Educación Inclusiva se compone a través de un conjunto de premisas erróneas. Su conocimiento y vocabularios disponibles articulan un efecto de camuflaje que las hace funcionar sin suscitar un sistema de contradicción aparente. En términos deleuzianos, esta estructura posee la capacidad de operar en tanto *sistema de novedades*, es decir, argumentos que parecen innovadores, que son parte de lo dado y de lo mismo. El efecto de esta estructura de conocimiento, determina el círculo de reproducción epistemológica.

¿Qué consecuencias acarrea esto, en la formación del educador? Un primer aspecto, describe los elementos de la elaboración teórica, que al ser objeto de camuflaje con las fuerzas de Educación Especial, pareciera que la teoría está construida. No obstante, la estructura específica de contradicción se torna visible en la construcción de respuestas pragmáticas, es decir, en el encuentro con el saber pedagógico, sus demandas cada vez son más complejas y como tal, desbordan los sistemas de razonamientos disponibles. Se educa al futuro profesor para operar en un sistema dual, es decir, articular una agencia especializada al interior de las estructuras de escolarización, proliferando así, una práctica específica, para grupos específicos. Se observan debilidades significativas en la construcción de un sistema didáctico centrado en la multiplicidad de diferencias, o una modalidad evaluativa centrada en la heterogeneidad. Se forma al educador para una pedagogía del individualismo metodológico, siendo que la formación pedagógica en Educación Inclusiva se centra en las relaciones exteriores, en la neomonadología, en el encuentro con la singularidad.

La formación pedagógica para el individualismo metodológico sensibiliza al profesor con una variedad de formas de injusticia, cuestionándolas arbitrariamente, al tiempo que, carece de herramientas para intervenir en cada una de ellas y transformar el mundo. Se familiariza con figuras de alteridad acríicas, su racionalidad se aloja al interior del capitalismo, invita a luchar para transformar el mundo desde adentro, desde una estructura de reproducción. Se cristaliza un entendimiento del hacer pedagógico que articula su labor en una estructura homogénea en la que la cuestión del tiempo adscribe a una trama monocrónica, es decir, en relación a la presencia de un

¹⁹ Inspirado en Derrida (2000) he denominado a esto, falsas tareas y políticas de deconstrucción.

²⁰ Concibo lo institucional como el saber dominante y legítimo al interior de las estructuras académicas dedicadas a la formación y a la investigación en el campo de la Educación Inclusiva.

tiempo único. En él, los estudiantes hacen lo mismo, a un mismo tiempo y en un mismo espacio, negando la multiplicidad de diferencias, lo singular del tiempo pedagógico y la experiencia didáctica. La racionalidad sobre la que se rige esta formación, se estructura sobre el planteamiento del esencialismo liberal, dando paso a la proliferación de antagonismos de diversa naturaleza. La cuestión del tiempo según la naturaleza de la Educación Inclusiva, se expresa a través de lo que Ocampo (2018) denomina *heterocronías de aprendizaje*, un tiempo trastornado que reconoce y atiende a la presencia de múltiples tiempos que se entrecruzan al interior de la praxis pedagógica.

A pesar de sobreutilizar el concepto de diversidad e inclusión, los usos del primero, adscriben al problema ontológico de los grupos sociales²¹, mientras que el segundo, opera en la *metáfora de la inclusión a lo mismo*, es decir, remite la discusión a un problema técnico, de absorción de grupos minoritarios, a un sistema de convivencia arbitraria, que desconoce las relaciones de la multiplicidad. La inclusión a lo mismo, en tanto, metáfora explicativa, permite comprender la ausencia de un cambio real sobre el funcionamiento de las estructuras educativas y sus modalidades de atención. Inserta el discurso en las lógicas de funcionamiento disponible que excluyen o bien, inscriben la lucha de la inclusión, la interculturalidad, el género, la justicia, etc. en los márgenes de la conciencia y la agencia de la institución educativa.

SOBRE LA CUESTIÓN METODOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este apartado me propongo abordar dos ámbitos de nulo desarrollo en el campo de la Educación Inclusiva, como son: la cuestión referida al *método* y a la *metodología* del presente enfoque. El campo teórico de la Educación Inclusiva se caracteriza por no haber desarrollado de manera adecuada una reflexión metodológica. ¿Cómo se rectifica este *déficit metodológico*?, especialmente, en su aplicación a objetos empíricos y sociales concretos de reflexión e investigación. En tal caso, Saur (2008) agrega que, “*la escasa reflexión de orden metodológico, que señala Howarth, no es casual, sino que expresa la marcada dificultad para enfrentar adecuadamente la compleja -y en un punto, irresoluble- tensión presente entre marco teórico y referente empírico*” (p.3). Me parece oportuno establecer inicialmente un conjunto significativo de distinciones analíticas entre ambas dimensiones. Constituyen temáticas polémicas que no sólo aportan luces para la investigación, sino que, su incompreensión acarrea un conjunto de problemáticas para la formación del educador, producto de la fragmentación de las disciplinas.

²¹ Procesos de diferenciación.

Como es de mi interés, articular respuestas en torno a la autenticidad del enfoque, no pretendo reducir este análisis a la observación que he venido explicitando en varios trabajos, observación que consiste en el reconocimiento de varios encuadres metodológicos para abordar los fenómenos de investigación significados como parte de la inclusión. El entrecruzamiento de varias perspectivas explicita que la Educación Inclusiva sustenta su actividad mediante un conjunto de prácticas metodológicas heterogéneas, coherente con la afirmación que denota a este enfoque como una estructura de conocimiento abierta. Sin embargo, observo con preocupación el entrecruzamiento de diversas perspectivas metodológicas, las que pueden conducir a problemáticas mayores, tales como, el aplicacionismo, la articulación, etc. En suma, estrategias que conducen, en cierta medida, a la negación de la autenticidad, constituyendo prácticas investigativas parasitarias. ¿Cuáles son las formas metodológicas que sustentan las prácticas de investigación en el contexto de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se expresan las dimensiones metodológicas que sustentan su campo teórico?, ¿cuáles de ellas sustentan el desarrollo de la profesión docente?

El propósito de este apartado, consiste en explorar los supuestos y las dimensiones analíticas implicadas en la comprensión metodológica de la Educación Inclusiva, concebida como una *red* de confluencia de concepciones, herramientas y lógicas que posibilitan su desarrollo. Concibo lo metodológico como líneas de acción en la construcción del conocimiento y la transformación social. La inclusión demanda la construcción de un método empírico conectado con el mundo real. La distinción entre método y metodología –¿cómo se hace?– impone una cuestión de orden epistemológico, permite develar las filiaciones y las conexiones entre sus diversas perspectivas y recursos de investigación. Asumir las preocupaciones metodológicas de la Educación Inclusiva implica considerar sus tensiones, apuestas e implicancias epistemológicas. La pregunta sobre cómo conocer construye marcos de acción capaces de sustentar la actuación profesional y la formación del educador y de los investigadores en este campo. “Reestablecer el ámbito epistemológico de la reflexión metodológica es dotar de sentido el accionar profesional” (Vélez, 2003, p.57).

El método –proveniente del griego *méthodos*, *metá*, a lo largo, y *odos*, camino– alude según Pérez Serrano (1998) al “camino que se recorre” (p.218). Un método determina modos de actuación específicas, previa determinación de elementos de sistematización analítica. Su actividad se define a partir de una forma particular de actuación, incide en la configuración de sus lógicas de sentido y razonamiento. Es consustancial al proceso metodológico y remite a la pregunta por los modos de actuación específica. De acuerdo con esto, el método en tanto recurso analítico devela problemas específicos, se concibe en términos de un conjunto de razonamientos analíticos, otorga cientificidad a la acción, se apoya en teorías específicas que determinan su acción, comprensión e

intervención en el mundo. El método plantea una forma específica de hacer, una modalidad particular de estudiar la realidad, constituye “*un orden manifestado en un conjunto de reglas*” (Barreto, Benavides, Garavito y Gordillo, 2003, p.31). El método obedece a un conjunto de reglas que trazan el funcionamiento de un campo específico, refleja “*un conjunto de procedimientos estructurados, formales, sistematizados, científicamente fundamentados, característicos de una profesión y/o de la investigación. Los métodos variarán según los propósitos a que se destinen y según la estrategia social que se imponga*” (Lima, 1983, p.13).

La *estructura de conocimiento* de la Educación Inclusiva plantea múltiples formas de conocer, consagra una estructura teórica y metodológica abierta. Considerando tales ideas como un punto de partida, afirmaré que su construcción epistemológica no puede cerrarse a través de las formas epistemológicas y metodológicas tradicionales. Su estructura de conocimiento es configurada, en cierta medida, por una acción *extradisciplinar*, en la que sus múltiples elementos convergentes no son concebidos como antagónicos o bien, objetos de violencia epistémica, sino más bien, como formas complementarias que sólo alcanzan su actividad mediante la rearticulación de sus aportes. Al constituir una estructura de conocimiento abierta expresa la capacidad de establecer diversos tipos de asociación y relación entre cada uno de ellos. Su singularidad expresa la capacidad conectar saberes, métodos, objetos, disciplinas, discursos, influencias, marcos teóricos, compromisos éticos y proyectos políticos alejados en su actividad científica, convergentes en algún tópico con los objetivos analíticos de la inclusión, posibilitando una visión holística, previa condición de traducción y rearticulación. ¿Qué lógica subyacente plantea la traducción y la rearticulación?

Son categorías de análisis de su estructura teórica, las siguientes nociones: *red, práctica teórica abierta, múltiples tipos y estilos de relaciones, exterioridad, dispositivo, heterogénesis, espacio de diáspora, malla de conexión de múltiples singularidades, espacio epistemológico de la multiplicidad*. Cada uno de estos conceptos pone a prueba la configuración y funcionalidad de su objeto, se convierten en pequeños modelos teóricos, encarnan prácticas epistémicas y metodológicas particulares.

La estructura de conocimiento concebida como una *praxis abierta a múltiples tipos de relaciones*, puede ser analizada a través de la metáfora de universo mosaico. Desde el punto de vista deleuziano, lo abierto plantea un tipo específico de indeterminación, no se reduce a un vano infinito de la infinitación, sino que más bien, circunscribe a lo que en páginas posteriores abordo en torno a la *condición diaspórica* de la Educación Inclusiva. Las *relaciones exteriores* –o principio de exterioridad epistémica– se convierten en un dispositivo de creación de lo nuevo y de lo posible, se encuentran imbricadas en las principales modalidades de vinculación y relación entre cada una de las

singularidades que dan vida a la estructura teórica de la Educación Inclusiva. Las relaciones externas explicitan un enorme potencial analítico y metodológico. De esta forma,

[...] 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 (Lazzarato, 2006, p.19).

La teoría de las relaciones exteriores comprende que cada singularidad convergente que configura su estructura de conocimiento, describe cada uno de estos elementos como recursos constructivos flotantes –lo flotante hace posible la relación–, poseen la capacidad de conectar, de movilizarse, de vincular. Operan en términos de un pegamiento epistémico-analítico-metodológico. Revela el conjunto de relaciones que sostiene cada una de sus singularidades. De modo que, *“el saber inmediato y empírico que se concentra sobre los «particulares» es un saber fenoménico que hace abstracción de sus vínculos y relaciones. Por el contrario, la teoría revolucionaria, sin negar los particulares, debe elevarlos hacia el «todo» en el cual desarrollan su vínculo”* (Lazzarato, 2006, p.20). Favorece los sistemas de vinculación, constelación, encuentro y traducción de saberes, discursos, métodos, disciplinas, preferentemente. En ella, cada elemento adopta una *“serie de formas que tienen, cada una, su individualidad”* (Lazzarato, 2006, p.21).

Las relaciones exteriores constituyen uno de los principales principios explicativos de la Educación Inclusiva, como tal, poseen la capacidad de relacionar elementos fundamentalmente de naturaleza heterogénea de diversas maneras, mediante condiciones de rearticulación. Sus sistemas de relación no poseen la capacidad de albergar a todas sus singularidades de forma cerrada. Las relaciones entre cada uno de los elementos establecen mecanismos particulares de operación. Así, *“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).

Cada objeto, sujeto, territorio, método, influencia, discurso, disciplina, compromiso ético, proyecto político, teoría, concepto, etc. se encuentran complicadas, su continuidad y funcionalidad se encuentra determinada por condiciones de traducción y rearticulación. La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva opera mediante un conjunto heterogéneo de continuidades y disyunciones, en ella, *“lo que se escapa es lo que hace el movimiento, lo que crea, lo que innova”* (Lazzarato, 2006, p.23). Al afirmar que, la epistemología de la Educación Inclusiva opera en la exterioridad, refiero a la capacidad de producir

lo nuevo, mediante condiciones de vincularidad heterológicas. La producción de lo nuevo surge de espacios indeterminados, de lo que he denominado como trabajo en las intersecciones de las disciplinas.

La unión y la desunión de cada singularidad epistemológica configurante de la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva, establece operatorias y modalidades a través de las cuales *“las singularidades se componen y se descomponen, se unen y se separan”* (Lazzarato, 2006, p.24). Cada singularidad es objeto de *concatenamiento* mediante condiciones de rearticulación, establece modalidades de vinculación particulares entre cada una de ellas, definido a partir de sistemas dialécticos de uniones y disyunciones permanente. Sus condiciones de funcionamiento son determinadas por la metáfora del clinamen, es decir, estrategia de alteraciones causa-efecto. La lógica de sentido que reafirma la estructura teórica de la Educación Inclusiva opera en el diaspórismo y en la diseminación, a través de la categoría de clinamen, Sousa (2010) explica que, cada singularidad configurante sea concebida como *“un poder de inclinación, un poder creativo, eso es, un poder de movimiento espontáneo”* (p.59). Cada uno de los elementos convergentes en el campo epistemológico de la Educación Inclusiva opera a través de la *acción-del-clinamen*.

La estructura de conocimiento concebida como una *mallá de conexión*, sugiere una aclaración preliminar. La noción de malla de conexión y red se encuentran implícitas en la categoría de dispositivo propuesta por Foucault (1985). Tal como ya he mencionado, la noción de red reticular emerge del dispositivo, manifestando una naturaleza multi-lineal, heterogénea y atravesada por una multiplicidad no-lineal de relaciones entre cada uno de los elementos que confluyen y garantizan el funcionamiento de la estructura en análisis. La multiplicidad de elementos convergentes configura previa condiciones de traducción y rearticulación el objeto de la Educación Inclusiva. Según esto, la arquitectura que sostiene a la estructura teórica de la inclusión, se caracteriza por *“un conjunto multilíneal [...] líneas de diferente naturaleza [...] Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar [...] eso es lo que Foucault llama ‘el trabajo en el terreno’”* (Foucault, 2002, p. 155). Las condiciones de producción se insertan en la comprensión de la naturaleza del vínculo –intenso e inestable– presente en elementos de diversa naturaleza, reconfigura los mecanismos de negociación y mediación entre ellos. Negociación e intermediación se convierten en estrategias de trabajo en las intersecciones de las disciplinas.

Concebir la estructura teórica de la Educación Inclusiva en términos de red remite al carácter estriado, fractal y reticular de su composición, denota mecanismos de interconexión, elementos que contienen, ocultan y visibilizan. Cada uno de sus elementos operan en el movimiento y en la circulación, poseen

la capacidad de reconfiguración continua. De allí, la particularidad de su saber, un saber en permanente movimiento, configura una *historicidad del presente*.

La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva concebida como una *zona de contacto* (Pratt, 1992), demanda la visualización de una red multi-lineal de encuentro, convergencia, desplazamientos y eyecciones de diversas clases de recursos y singularidades epistemológicas. La zona de contacto en tanto categoría de análisis aparece por primera vez en el texto "*Arts of the Contact Zone*", publicado en 1991 por Mery Louise Pratt. Como tal, demarca un concepto proveniente de la lingüística, a través del cual, explica de qué manera dos o más culturas establecen mecanismos de comunicación y negociación entre sí. En mi trabajo teórico recurro a ella, concibiéndola como una *categoría analítica* para analizar los mecanismos de encuentro, movimiento e interacción de diversos objetos, métodos, teorías, influencias, discursos, conceptos, saberes, compromisos éticos, proyectos políticos, marcos teóricos, etc. que crean y garantizan del saber de la Educación Inclusiva. Identifica puntos en común de elementos ilegibles en su formación. Observa una estrecha relación entre zona de contacto, espacio de diáspora –como campo de conocimiento y producción– y diáspora epistémica. La inclusión en este marco se convierte en una zona intermedia, determina un uso particular en el abordaje de cada fenómeno, traza un orden y un sentido particular. Concebida en tanto zona de contacto, expresa un alto grado de fertilidad, permite observar diversos tipos y estilos de desplazamientos, movimientos, encuentros y constelaciones que experimentan cada una de sus singularidades epistemológicas. En ella, no sólo tienen lugar condiciones de movilidad y desplazamiento no-lineal, sino más bien, enfrentamientos, disputas y luchas entre sí. Visto así, su campo epistemológico se convierte en una *red analítica de dispersión*.

Concebir la estructura teórica de la Educación Inclusiva a través de la noción de zona de contacto, resulta altamente fértil, especialmente, al asumir la construcción de su conocimiento y la configuración de su objeto en términos post-disciplinarios. Sin duda, ello demanda, la creación de una *estructura teórica fronteriza*. ¿Qué supone concebir el objeto y la estructura teórica de la Educación Inclusiva como una noción fronteriza?

La zona de contacto se convierte así, en un espacio de encuentro, interacción y diálogo entre diversas clases de singularidades epistemológicas. Estructuralmente, posee la capacidad de derribar las barreras disciplinarias, reafirmando un funcionamiento extra-disciplinar, es decir, la capacidad de conectar, vincular y relacionar elementos, métodos, objetos, discursos, influencias, saberes y conceptos alejados de la actividad científica de la inclusión, contribuyendo a la ampliación y diversificación de sus sistemas de razonamiento. Como propiedad epistemológica se desplaza hacia el espacio y el tiempo del encuentro, enfatiza en las coordenadas y condiciones interactivas de

los diversos estilos de encuentros. Es, en la zona de contacto que cada singularidad epistemológica se constituye *en y a través* de un sistema de relación mutua, se convierte en un mecanismo de crossing y connecting border. Desde mi posición teórica y política, concibo la zona de contacto como un *espacio indeterminado en la producción del conocimiento*. La construcción del saber en la zona de contacto recurre a las nociones de *presencia y simultaneidad*. La zona de contacto se convierte en una antesala de configuración y emergencia del *espacio de diáspora*. En la zona de contacto coexisten mecanismos de apropiación de unos saberes respecto de otros, así como, la presencia de legados que se transfieren y trans-epistemologizan, en ella, se encuentran saberes y campos de conocimientos comunes y dispares. Tres son sus principales características: a) ensamblaje, b) conexión e c) interconexión e interacción. La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva puede ser lecturada en términos de una transición que afecta al desarrollo educativo, *altera* sus experiencias, saberes, marcos de valores, condiciones ontológicas, teóricas y metodológicas. Establece nuevas formas de imaginación epistémicas y pedagógicas. En aquello que *altera* reside su fuerza performativa. ¿Saberes que alteran?, ¿qué elementos permiten explicar la inclusión como un mecanismo de atravesamiento de las fronteras disciplinarias, metodológicas y discursivas?

El pensamiento epistémico de la inclusión es el pensamiento de la relación, del movimiento, del encuentro y de la producción de lo nuevo. La inclusión como categoría de análisis moviliza la frontera –líneas de demarcación rígidas–, constituye un pensamiento límite. Su conocimiento –propiedad de la novedad– apela a la ruptura de los límites establecidos por cada marco disciplinario, metodológico, discursivo, político, teórico y ético que participa de su ensamblaje. Interroga críticamente los mecanismos de prefijación y las condiciones heredadas. Concebir la estructura teórica de la Educación Inclusiva en términos de mestizaje epistémico-metodológico deviene en un proyecto complejo.

Describir la configuración epistemológica de la Educación Inclusiva a través de la metáfora: '*consciencia mestiza*', devela un dispositivo de co-presencia, de alteridad epistémica y valorización a diversas singularidades epistemológicas, reconociendo en ellas, contribuciones fundamentales. La consciencia mestiza emerge de diversas clases de enredos y entrecruzamientos teóricos, políticos, éticos y metodológicos, forja una consciencia de saberes fronterizos, que poseen la capacidad de albergar una amplia diversidad de saberes. Forja un mecanismo de inclusividad epistemológica –no en el sentido laxo y acrítico de la palabra–, sino que, en el reconocimiento y valorización de contribuciones subyugadas por la transformación educativa, sujetos al *nepantlismo*²² *mental* (Anzaldúa, 1987) –topónimo– que alude a la fragmentación

²² Palabra náhuatl.

de los caminos o rutas en la producción del saber, configuran un espacio de mutabilidad y fusión. La estructura teórica de la Educación Inclusiva forja un *centro de nepantla*, se concibe como un espacio de confluencia de diversas clases de singularidades epistemológicas compuestas por fuerzas de mutabilidad, plasticidad y fusión –esta última, en sintonía con la producción de lo nuevo, es decir, fuerzas de aleación para crear nuevas clases de saberes y recursos metodológicos–. A través de la noción de nepantla se observa el carácter transcientífico de la Educación Inclusiva, alude a aquello que queda entre dos o más elementos, remite –y a la vez contiene– la noción de trabajo en las intersecciones de las disciplinas. Lo que se encuentra en medio de dos o más singularidades epistemológicas es lo que posibilita la creación de nuevos saberes y metodologías de investigación emergentes. La nepantla en tanto categoría de análisis contribuye a la configuración de un tercer espacio, se entrelaza con la afirmación de Ocampo (2017) respecto que, el saber de la Educación Inclusiva se encuentra en permanente movimiento, forja un conocimiento disponible para un determinado tiempo –provisional, de fuerza intensa e indeterminada–, es propiedad de una historicidad del presente. En suma, a través del concepto de nepantla refleja el sentido de inacabado de su saber, objeto de un sistema de transformación abierta, inconclusa e (in)voluntaria.

La nepantla pone en evidencia el *carácter intermedio* del espacio de producción de la Educación Inclusiva, permite reconocer que sus elementos no son ni lo uno, ni lo otro, es decir, configura un saber a partir de la indeterminación. Razón por la cual, es necesario aplicar condiciones de traducción a cada uno de sus recursos configurantes. La estrategia de nepantla se opone a las tecnologías de aplicación, no atrapa su saber en valores y marcos externos al fenómeno. Su interés emerge en referencia a la producción de lo nuevo. “Mantiene su plena significación, aplicable en todo tiempo en cualquier forma de comprensión más profunda de situaciones similares” (Troncoso, 2003, p.21). Concebida así, la estructura teórica de la Educación Inclusiva surge de las intersecciones que crean un nuevo espacio epistemológico, definido como un lugar inquietante de creación, producto del movimiento incesante de cada singularidad estructuradora, compuesto por una red cíclica que ordena y organiza sus fuerzas de producción. En ella, los saberes, los métodos, los objetos, las teorías, las influencias, los compromisos éticos y los proyectos políticos, no son objeto de clasificaciones y categorías, recurren al efecto de traducción y rearticulación, evitando crear un todo fragmentado, en el que cada uno de sus elementos se encuentra desvinculado. Las condiciones de traducción y rearticulación son expresiones de las relaciones exteriores.

Si la Educación Inclusiva consagra una estructura teórica abierta, ¿cuál es el lugar de lo discontinuo? Coincido con Foucault (1973) respecto de la necesidad de asumir una tarea negativa que permita aclarar el sentido de lo

discontinuo. El sentido de lo negativo en la construcción del conocimiento no se reduce únicamente a aquello que no es, como afirmará Derrida (2000), a lo que denomina vía negativa. Me parece más fértil el planteamiento de Adorno (2014) al concebir la negatividad en tanto estrategia de cuestionamiento, reestructuración y transformación de lo dado. Sobre este particular, Gabilondo (1990) agrega, la discontinuidad “trata de liberarse de todo un conjunto de nociones que están ligadas al postulado de continuidad, tales como las de «tradicición», «influencia», «desarrollo», «teleología», o «evolución hacia un estado normativo», «mentalidad», «espíritu de una época»” (p.118).

La conciencia fronteriza en términos epistemológicos configura algo nuevo, es fuente de producción de lo nuevo, es constitutiva de relaciones exteriores. Recorre otras rutas, articula nuevas posibilidades de análisis de los problemas educativos, posee la capacidad de superar la saturación epistemológica que podría ocasionar la presencia de singularidades epistemológicas de diversa naturaleza, si no se disponen en condiciones de legibilidad, traducción, desarticulación y rearticulación. La discusión no se agota aquí. Es menester explorar los hábitos mentales presentes en los investigadores, especialmente, aquellos que sostienen saberes, ideas, formas metodológicas y semánticas indeseables u opuestas al sentido auténtico de la Educación Inclusiva que, en otras palabras, no es otra cosa, que simplemente un análisis de las condiciones de educación. La *flexibilidad* cognitiva y epistémico-metodológica se convierte en elemento clave en la construcción de su conocimiento.

La racionalidad mestiza transfiere herramientas para transitar y forcluir de hábitos mentales, disciplinarios y metodológicos rígidos. Inscribe su actividad en lo divergente, a través de un movimiento incesante toma distancia de lo tradicionalmente aceptado, institucionalizado y legitimado. Inscribe su actividad en el campo en la formación de un tercer espacio, no reducido a un mecanismo de hibridación, sino más próximo a un conjunto de relaciones exteriores, compuesta por múltiples sistemas de vinculación y libre de mecanismos de opresiones, fomenta la creación de una nueva estructura de funcionamiento. Una espacialidad intermedia se caracteriza por la presencia de un alto flujo de creatividad continua, en él, el movimiento –propiedad epistemológica clave en la inclusión, junto a la relación– rompe el aspecto unitario que proporcionan los paradigmas. Configura un escenario de morfogénesis basado en la diseminación, la dispersión y un conjunto de enredos propios de cada singularidad epistemológica. Conjuga diversas formas de pensar.

La estructura de conocimiento concebida en términos de *dispositivo*²³, refleja la capacidad de la Educación Inclusiva para albergar y conectar diversas clases de aportes, configurando una red heterogénea de objetos, sujetos, territorios, teorías, métodos, influencias, marcos teóricos, compromisos éticos y proyectos políticos, cuyas conexiones son establecidas a través de la noción de red. El funcionamiento del dispositivo y la red²⁴ –parasinónimos– se sostienen en la heterogénesis como principio explicativo de la Educación Inclusiva. El dispositivo reafirma la condición de epistemología de la dispersión, deviene en una estructura más menos coordinada de relaciones, configura así, *“una red de análisis que permita, una vez dado por objeto de dicho análisis relaciones de poder y no un poder, una analítica de tales relaciones, que habrán de ser captadas en la diversidad de su encadenamiento”* (Gabilondo, 1990, p.169). Cada una de sus singularidades epistemológicas configuran un conjunto heterogéneo, atendiendo a la naturaleza del vínculo que entre ellas se establecen, incidiendo en el cambio de sus posiciones y sus funciones. No existe un solo mecanismo de vinculación entre cada uno de ellos, sino un conjunto de vinculaciones heterológicas, demanda la necesidad de poner en manifiesto las zonas de *vinculación* y de *continuidades oscuras* que conducen a errores en la fabricación de su conocimiento.

El dispositivo como herramienta teórica opera en la heterogeneidad, que en la trama epistemológica de la Educación Inclusiva remite según Mengue (2008) a una naturaleza heterogénea de lo heterogéneo. Si bien se compone de singularidades epistemológicas heterogéneas, es necesario especificar a qué territorios pertenecen, intentan comprender sus sistemas de razonamientos, con el objeto de sentar condiciones de rearticulación que contribuyan al develamiento de la autenticidad del saber epistemológico de la Educación Inclusiva. Cada uno de sus elementos confluyentes se encuentran en constante cambio, puesto que, al entrar en contacto, en *“resonancia, o en contradicción, con los otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá”* (Foucault, 1973, p.127), inscribiendo en un lugar privilegiado las condiciones de rearticulación en tanto estrategia de construcción del conocimiento. A través de la noción de dispositivo se constata la naturaleza dinámica, abierta, flexible y en permanente movimiento de la estructura teórica de la Educación Inclusiva, cuyos *“componentes, así como el conjunto de relaciones entre los mismos, varían en función del nivel de efectividad alcanzado en una coyuntura determinada”* (Rose y Miller, 1992, p.187).

²³ La estructura teórica y metodológica, así como, el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva sólo pueden ser concebidos en términos de un dispositivo performativo, es decir, aquella red de conexión de elementos heterogéneos, cuya confluencia y ensamblaje permiten la alteración de la gramática epistémica, pedagógica, sus vocabularios y supuestos analítico-metodológicos. La naturaleza de la Educación Inclusiva emerge en la alteración de lo existente, en la creación de lo nuevo y de lo posible.

²⁴ Se sostienen mediante una metáfora reticular.

Concebida así, su estructura teórica puede describirse como una estrategia compuesta de diversos sistemas de relaciones con el objeto de articular una respuesta a un problema específico. Cada uno de sus sistemas de relación constituyen estrategias de operación particulares al interior de dicha estructura teórica, convergiendo en ella, una serie de relaciones disímiles que sustentan la organicidad de su estructura teórica. La Educación Inclusiva como herramienta teórica forja una grilla de comprensión que alberga elementos dispersos de naturaleza heterogénea, organizándolos mediante condiciones de vinculación, captura y rearticulación –recurre de igual forma a la traducción con el objeto de establecer ámbitos de legibilidad entre cada una de sus elementos–. En tanto red de relaciones heterogéneas cristaliza un determinado orden de producción, que tal como he mencionado en trabajos anteriores, opera en la dispersión y la diseminación. Rescatando los planteamientos de Deleuze (1990) la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva describe una estructura compuesta por una arquitectura multilineal, en él, sus elementos –se encuentran en constante variación– no resultan de un orden armónico, sino de un conjunto de fracturas, crisis y relaciones no-lineales. Inscribe así, sus objetivos en la producción de lo nuevo. ¿De qué depende el vínculo entre dispositivo y multiplicidad? Como afirmación preliminar, quisiera insistir en la orgánica de la estructura teórica de la Educación Inclusiva como un espacio en constante devenir. ¿Qué implica un orden de producción basado en la dispersión y en la diseminación?

La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva concebida como un *espacio de diáspora*, otorga herramientas para examinar los movimientos, las formas de relación y la tipología de nexos que emergen a través de la constelación, la plasticidad, lo relacional y el encuentro de múltiples elementos que dan vida a su campo de producción, tales como, objetos, sujetos, territorios, métodos, influencias, discursos, disciplinas, compromisos éticos, proyectos políticos, teorías, conceptos, etc. Cada uno de ellos, en el espacio de diáspora son objetos de rearticulación, se movilizan en diversas direcciones. El espacio de diáspora en tanto metáfora explicativa de las condiciones de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, no puede entenderse, sino, a través de dos nociones clave: a) *experiencia migratoria* y b) *diáspora epistémica*. El espacio de diáspora no se compone de un único estilo de desplazamiento, más bien, de él proliferan nuevas diásporas y nuevos desplazamientos de objetos, sujetos, territorios, métodos, influencias, discursos, disciplinas, compromisos éticos, proyectos políticos, teorías, conceptos, etc. se definen nuevos cruces de fronteras entre cada uno de estos elementos, visualizando el desnivel que explicita la proliferación de discursos diaspóricos –como es el propio de la inclusión– y la propia noción en términos epistémicos y analíticos.

En este apartado me propongo examinar la potencia que guardan los conceptos de *espacio de diáspora*, *diáspora epistémica* y *experiencia migratoria*, concebidas como poderosas herramientas teóricas. Como aspecto preliminar quisiera reflexionar en torno al concepto de diáspora epistémica –concepto que acuñé en 2016, en el texto Gramática de la Educación Inclusiva–, concebida como una estrategia de análisis sobre las diversas modalidades y estilos de relación que pueden ser establecidos entre cada uno de los elementos que convergen en el ensamblado de este campo. La diáspora epistémica se opone a los modos rígidos de fabricación del conocimiento, rechaza las cerraduras disciplinares, los atomismos metodológicos, su lógica de sentido sólo se expresa en el movimiento discontinuo, en la captura y entrelazamiento multi-lineal de cada uno de sus elementos. La noción de *frontera* y *fronterías* se encuentran implícitas en el concepto de diáspora epistémica. Las primeras, concebidas como límites entre dos o más disciplinas, por ejemplo, demandan condiciones de traducción y examen topológico. Las segundas, articulan su actividad en la creación de una zona indeterminada, un espacio completamente nuevo, coherente con lo expuesto por Ocampo (2016) como tercer espacio. En la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, las nociones de fronteras²⁵ –lo rígido, la fijeza, el dictamen al pasado y de la aplicación. Líneas arbitrarias de división (Brah, 2011)– y *fronterías* –espacios indeterminados, creación de lo posible, producción de lo nuevo, novedad epistémica– son empleadas en tanto categorías analíticas y metodológicas. En términos deleuzianos, concebir el campo de producción de la Educación Inclusiva en términos de espacio de diáspora remite directamente a la noción de desterritorialización. El espacio de diáspora exige una *política de localización multiaxial* de sus recursos constituyentes. La estructura teórica de la Educación Inclusiva se convierte en un *sistema de lo múltiple*.

El espacio de diáspora configura una *red analítica* de diversos estilos de movimientos²⁶, da cuenta de las fuerzas de captura y forclusión de los mecanismos de intersección de cada uno de sus elementos. Se convierte así, en un espacio de confluencia entre cada uno de sus objetos, sujetos, territorios, métodos, influencias, discursos, disciplinas, compromisos éticos, proyectos políticos, teorías, conceptos, etc. donde cada uno de ellos, constituye un sistema heterogéneo de lo heterogéneo. Es, ante todo, un espacio configurado por una lógica de lo múltiple. Lo múltiple posibilita la construcción de una estructura teórica abierta –propiedad significativa de lo post/anti-disciplinario– en la que

²⁵ Tanto fronteras como *fronterías* constituyen categorías analíticas y metáforas cruciales en un análisis anti-disciplinario. Ambas no puede entenderse sino se remite exhaustivamente a la noción de desterritorialización.

²⁶ Para tal empresa, articula una política de localización en permanente contradicción, en palabras de Brah (2011) una posicionalidad de dispersión.

cada uno de sus elementos se encuentran en conexión permanente²⁷ –principio de heterogénesis–. Lo abierto implica lo indeterminado, establece modos singulares de implicación permitiendo analizar los enredos genealógicos que configuran el campo y los modos de vinculación abiertos entre cada una de las singularidades epistémicas que participan de su construcción. En efecto,

[...] Lo indeterminado es el caos. Sí, pero el caos no es lo opuesto de cualquier determinación sino aquella instancia que, en tanto encarna una potencia absoluta de diferenciación, tiende a hacer posible –aunque no necesariamente componible– la existencia de algo tal como un determinado. Remitidos entonces a la cuestión de la determinación, lo central del aporte deleuziano no reside en su supuesta opción por lo indeterminado sino en su reformulación de las condiciones bajo las cuales éste se relaciona con la determinación y lo determinado: lo indeterminado no es lo contrario de lo determinado sino su condición, aquel ámbito lógico u ontológico que hace posible cualquier determinación y que permite a los determinados existir unos junto a otros aun cuando resulten incapaces de componerse (Mengue, 2008, p.13).

El campo de producción de la Educación Inclusiva concebido a través del espacio de diáspora en tanto categoría de análisis, construye según Brah (2011) un campo “«habitado» no sólo por aquellos que han migrado y sus descendientes” (p.212). Su centro epistemológico emerge desde la dispersión, establece diversos sistemas de ramificación, movilidad, conexión, encuentro. En ese marco, la Educación Inclusiva recurre a la metáfora del viaje para construir su conocimiento, se moviliza por una multitud de disciplinas, campos y discursos, extrayendo lo mejor de cada uno de ellos, con el objeto de fabricar un nuevo saber. No se encuentra fija en ninguna disciplina. La diáspora epistémica ha de ser concebida como un *dispositivo heurístico*, es decir, constituye un sistema interpretativo y analítico, establece modalidades de construcción y comprensión de su saber, configura un método de análisis, una metáfora sobre su orden de producción –basado en la diseminación y el diasporismo–. Es vinculante a la capacidad creadora y reguladora de su saber. Epistemológicamente, la heurística plantea discusiones relevantes en materia de producción del conocimiento, puede ser concebida según Mandolini (2013) como un método de resolución de problemas. En tal caso, “la Heurística es la disciplina que prepara a la invención y al descubrimiento, y que acepta todos los argumentos que puedan conducir a realizar los proyectos propuestos” (Mandolini, 2013, p.66). El espacio de diáspora dedica un análisis significativo no sólo a los movimientos que constituyen la funcionalidad de cada elemento, sino que como indica Brah (2011) atiende a las condiciones de arribo, asentamiento, salida y transformación. Se caracteriza por el posicionamiento relacional cada

²⁷ Continúa conexión de carácter no-lineal, sólo se cierra para abrir.

una de sus singularidades epistemológicas, discursivas y metodológicas confluyentes. De este modo,

[...] el *concepto* de diáspora comprende las formas históricamente variables de *relacionalidad* dentro de y entre las formaciones diaspóricas. Contiene las relaciones de poder que diferencian y establecen similitudes entre y a través de cambios en las constelaciones diaspóricas. En otras palabras, el concepto de diáspora *se centra en las configuraciones de poder que diferencian las diásporas de forma interna así como las sitúan en relación a las demás* (Brah, 2011, p.214).

El espacio de diáspora es constitutivo del pensamiento relacional, de la constelación intelectual, del encuentro, del pensamiento del caos, del movimiento, de la entropía epistemológica y de la plasticidad (Ocampo, 2017). En tanto *“objeto de análisis y herramienta de deconstrucción; esto es, como medio de investigar las condiciones de su formación, su implicación en la inscripción de jerarquías y su poder para movilizar colectivos”* (Brah, 2011, p.216). En el espacio de diáspora en tanto unidad relacional de producción epistemológica, ninguno de sus elementos convergentes se encuentran aislados unos de otros, atienden críticamente a la cuestión de la posición de cada elemento, atiende a sus marcadores de descentramiento, fijación, etc. El campo epistemológico de la Educación Inclusiva constituye una red analítica de carácter reticular de multi-localización. El espacio de producción de la Educación Inclusiva se convierte en un espacio de reconciliación, encuentro y constelación de diversas unidades y herramientas metodológicas y analíticas.

Si la *desterritorialización* es una categoría analítica clave en el examen de la diáspora epistémica de la Educación Inclusiva, posibilita la conexión y el ensamblaje de unidades heterogéneas, describe las estrategias de desplazamiento y desubicación de cada uno de sus objetos, sujetos, territorios, métodos, influencias, discursos, disciplinas, compromisos éticos, proyectos políticos, teorías, conceptos, etc. Cada uno de ellos, son examinados multiaxialmente. *“El concepto de «territorio», así como sus significados y significaciones, es un espacio cuestionado por las posicionalidades de diáspora y de frontera, donde las cuestiones de territorialización, desterritorialización o reterritorialización son parte de luchas políticas”* (Brah, 2011, p.236).

El doble problema que explicita el estudio teórico de la Educación Inclusiva consiste en la transformación de su objeto, no así de sus métodos de aproximación e investigación de sus fenómenos. Reafirma una aproximación metodológica caracterizada por un cuestionamiento ideológico de los métodos utilizados en la investigación educativa. Esto exige la necesidad de generar condiciones de entendimiento epistemológico y metodológico coherentes con su base epistemológica: postdisciplinar. El campo de la Educación Inclusiva como desafío enfrenta la necesidad de rectificar su déficit metodológico,

traducido como la incapacidad para desarrollar una estrategia de investigación empírica conectada a un fenómeno social específico. Frente a la no-identificación de problemas de orden teórico y metodológico que afectan a su campo de producción, su funcionamiento deviene en un conjunto de prácticas articuladoras dando paso al entrecruzamiento de herramientas metodológicas de diversa naturaleza. Parafraseando a Howarth (2005), el campo o terreno de investigación y producción del conocimiento de la Educación Inclusiva cristaliza un espacio relacional de carácter inestable²⁸, dinámico y en permanente movimiento²⁹. Es un *espacio morfo-dinámico*.

Tal como he insistido a lo largo de este capítulo, el problema de *aplicación* también denominado aplicacionismo epistemológico y la *articulación*, constituyen temas claves en el develamiento de los errores que sustentan la configuración de la estructura metodológica de la Educación Inclusiva. La estrategia de *aplicación* según Saur (2008), es propia de las Ciencias Naturales. En lo específico de la Educación Inclusiva, ésta noción, con qué se encuentra relacionada –modalidad más recurrente de trabajo–, se convierte en una estrategia para la legitimación de la dominación intelectual y la regeneración permanente de modalidades opresivas a través de la investigación. Con el objeto de superar estas tensiones, debe aclararse la noción de aplicación al interior de la presente construcción epistemológica. La aplicación puede ser interpretada en términos de un corpus de herramientas de diversa naturaleza que van confluyendo en un mismo fenómeno con el objeto de comprenderlo, convirtiéndose así, en un modelo de intervención epistémica. No interesa en este campo la sobre-determinación conceptual que estructura la teoría, sino más bien, develar un método capaz de superar la problemática de la teoría general –concebida como marco comprensivo– y la naturaleza de los problemas específicos que se propone abordar. Su objetivo consiste en consolidar un “*dispositivo conceptual que posee un grado elevado de cohesión, de sofisticación y un enorme potencial explicativo*” (Saur, 2008, p.7).

El repertorio metodológico de la Educación Inclusiva da cuenta de un sistema de articulación minuciosa de aportes procedentes de diversos campos –dimensión *extra-disciplinar*–, en cierta medida, tal idea, opera mediante la lógica hegemónica, sometiendo sus conceptos a condiciones de reproducción. Para Mowitt (1992) se fortalece el paradigma dominante de una disciplina, no así, su paradigma de base. El problema se reduce a lo siguiente: se aplican formatos teóricos y metodológicos que, a pesar de encontrarse vinculados en alguna arista al fenómeno, tienden a la reproducción o al atrapamiento en otros

²⁸ No asume un sentido de debilidad y negatividad -ausencia de algo-, sino más bien, como un sistema de desestabilización que da paso a un mecanismo de apertura en un continuum.

²⁹ Cada una de las características enunciadas se albergan en el principio explicativo de heterogénesis que sostiene la praxis teórica y metodológica de la Educación Inclusiva.

marcos epistemológicos. Este psicoanálisis epistemológico, ha de crear preguntas críticas que permitan superar este tipo de apropiación reduccionista y parasitaria. Sobre este particular, Sousa (2009) plantea que, la organización de una teoría mediante la técnica de *bricoleur*, deviene en una praxis parasitaria, puesto que, atrapa el fenómeno en lentes que no corresponden al objeto. La aplicación de cada una de las teorías y herramientas metodológicas que confluyen en el campo de la Educación Inclusiva, operan mediante un sistema de variación y articulación diferencial, se convierten en mecanismos de hibridación singular.

En este campo, los elementos confluyentes se repiten y son alterados, re-articulando sus fuerzas analíticas. Un aspecto significativo posible de documentar a través de la condición extra-disciplinar, consiste en visibilizar cómo un determinado enunciado puede ser lo mismo y lo otro. Es, tarea de la Educación Inclusiva, encontrar la especificidad de la naturaleza de su conocimiento. La dimensión extra-disciplinar coincide con el propósito de la polifonía, es decir, diversas voces abordan o se refieren a un mismo tema. En mi trabajo intelectual, lo que interesa es develar los sistemas de modificación y la extracción de los aportes más significativos con el objeto de fabricar un nuevo encuadre metodológico, mediante el sistema de *traducción científica*³⁰.

Los conceptos se convierten en herramientas intersubjetivas que contribuyen a crear condiciones de entendimiento, éstos son concebidos como una caja de herramientas, poseen la capacidad de iluminar al investigador en la comprensión del objeto. En tal caso, la investigación no consiste en repetir lo mismo, sino en poner los conceptos al servicio de una creación metodológica. La traducción permite superar las oscilaciones entre lo mismo y lo otro. Tal como indica Saur (2008) "*el ir y venir entre lo mismo y lo otro, entre lo ya dicho y lo singular de un enunciado, esta apropiación inevitablemente producirá siempre algo del orden del acontecimiento*" (p.9). Estas ideas son centrales en la comprensión de los procesos de construcción del conocimiento, oscilan a partir de la integración multiaxial de lo nuevo y lo viejo, como consecuencia del tejido epistemológico que va modelando.

Interesa deslindar los elementos que determinan la autenticidad del fenómeno, con el objeto de evitar la repetición. A través de la traducción es posible observar, si se procede a lo reiterativo, a la reproducción o lo burocrático. A mi parecer, hasta cierto punto, la aplicación es restrictiva puesto que, tiende al atrapamiento del saber, sobre-impone modelos teóricos, en su sentido positivo, puede contribuir a establecer modalidades de conocimientos difusos, irregulares e incomprensibles a los ojos de cualquier persona, pero, ¿qué sucede cuando el orden de producción del campo presenta esta lógica? La

³⁰ Condición de producción de la Educación Inclusiva.

condición post/anti-disciplinaria del objeto de la Educación Inclusiva enfrenta la tarea de hacer visible un objeto incomprensible, complejo y ambivalente, así como, sus reglas de funcionamiento.

Al imponer la aplicación se enfatiza en un *telos* de repetición, cuya fidelidad está asociada a la reproducción, se convierte en una estrategia de oposición a la creación y a la novedad, impone el teoricismo, como principal herramienta de desviación de la realidad. “*Esto habitualmente produce una lógica reproductiva que no contribuye a la reconfiguración, actualización e innovación teórica*” (Saur, 2008, p.11). “*Aplicar la teoría se opone a esta finalidad, promoviendo la imposición sobre la realidad de una matriz que ya está probada en otro sitio, diluyendo fuertemente la singularidad de los procesos investigados e imprimiéndole rigidez al aparato teórico, priorizando lo programado y los procesos de cálculo tributarios de las reglas*” (Saur, 2008, p.13).

Retomando la pregunta por el método, me parece plausible insistir en la superación de herramientas externas a él. Adopta la forma de un método contingente. La exploración del método de la Educación Inclusiva –sin tener claridad en torno a su estructura teórica–, es posible describirlo en términos de un relacionismo arbitrario devenido en una praxis y política de todo vale. La comprensión metodológica de la Educación Inclusiva exige un análisis contexto-dependiente. La pregunta entonces es, ¿qué pasa con la transformación de las disciplinas que confluyen en este campo de producción? Al afirmar que la Educación Inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica-metodológica particular, observo el funcionamiento de una praxis analítica y metodológica abierta, propiedad del dinamismo, la multiplicidad abierta y el movimiento permanente –heterogénesis y exterioridad–. La comprensión metodológica y epistemológica de la Educación Inclusiva se convierte así, en un *dispositivo estratégico abierto* (Derrida, 2000). Desde la perspectiva derridiana, el *dispositivo estratégico abierto* se convierte en un sistema no-cerrado respecto de reglas de funcionamiento, sus modalidades de relación y mecanismos de entrelazamiento abierto. Permite vincular cosas que no estaban relacionadas entre sí –presencia de lo extradisciplinar–, descritas en términos de un mecanismo de *desedimentación y desestabilización*.

La *estructura metodológica* de la Educación Inclusiva inaugura su actividad reflexionando acerca de cuáles son los métodos que permiten aproximarse o estudiar su quehacer. La insistencia por el método demuestra un conjunto de aproximaciones complejas y problemáticas, específicamente, a su formación en un marco anti-disciplinar. Si los métodos para Cifuentes (2002) son constituidos a partir de un conjunto de estrategias, procedimientos y técnicas, definen una lógica de sentido, cómo se expresa ésta, en un marco anti-disciplinario. Sin duda, un dispositivo de enmarcamiento anti-disciplinar plantea una redefinición de la Educación Inclusiva y, en particular, de los

Estudios sobre Educación Inclusiva al interior de la academia tradicional. Incide en las estructuras de funcionamiento de las universidades, departamentos y centros de investigación –incluso aquellos que no dependan de una universidad como tal–, en sus formas de plantear la investigación y en la producción de saberes, conceptos y herramientas de investigación. Producto de la ausencia de un método claro, coherente con su base epistemológica, se observa la proliferación por todos lados de cursos y programas de formación del profesorado a nivel de pre y post-graduación que insertan el título de Educación Inclusiva, sin embargo, no conozco ningún departamento con dicha denominación. En caso de existir, estructuran su actividad mediante los presupuestos epistemológicos y metodológicos de la estructura de conocimiento institucionalizada falsificada, conduciendo a prácticas de travestismo epistémico, ético y político. Sin duda, esta es la tónica convencional que gobiernan las prácticas de formación del profesorado y de los investigadores. Un enfoque metodológico anti-disciplinario introduce a los investigadores –a su formación y a sus prácticas– en nuevos métodos y debates que, en ocasiones, chocan con las estructuras institucionales de formación. Ante la creciente migración de las instituciones formadoras al campo de la inclusión es necesario privilegiar la incorporación de nuevos enfoques metodológicos: *anti-disciplinarios*.

Investigar lo inclusivo supone la creación de nuevos significados en torno al acto educativo y su relación con lo social, lo político, lo cultural, lo económico, etc. consiste en explorar con otros sentidos. Atiende a la deconstrucción de sus marcos de valores e ideologías sostenidas en ellas. Una metodología post/anti-disciplinaria permite reconocer cómo ciertas categorías, contenidos, ideologías o valores que explicitan un marcado carácter transformador, continúan reproduciendo un conjunto de ideas esencializadoras, reduccionistas y equívocas. Al inscribir el quehacer metodológico por fuera de los márgenes formalmente establecidos, es posible poner en evidencia dichos sistemas de contradicciones, pues su fenómeno, atraviesa todos los marcos disciplinarios disponibles. Es menester recordar que, referir al estudio epistemológico de la Educación Inclusiva no es otra cosa que, una reformulación, diversificación y ampliación de la teoría educativa. Me parece más oportuno situar el análisis en términos de transformación y traducción de la teoría educativa.

¿Cuáles son los planteamientos metodológicos de la Educación Inclusiva a través de un marco post/anti-disciplinar? Como aspecto preliminar, quisiera enfatizar en la obligatoriedad epistémica que demanda la construcción de una metodología anti-disciplinaria, especialmente, a través de la creación de conceptos *por fuera y en contra* de cada una de sus disciplinas, atendiendo a la fluidez de cada uno de ellos. Soy escéptico a la visión que inscribe la actividad

de lo post/anti-disciplinario en términos de anarquismo, observo con mayor fertilidad el principio explicativo del viaje y su carácter des-centrado, él, me permite explicar que la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva no niega la presencia o contribución de diversas clases de disciplinas, sino que, extrae lo mejor de ellas, con el objeto de producir un nuevo saber, en una zona indeterminada, lugar de emplazamiento de cada una de sus singularidades confluyentes. Lo anti-disciplinario destaca una acción revolucionaria a cada campo de confluencia, puesto que, exige condiciones de transformación y diversificación. A diferencia de la interdisciplinariedad, lo post/anti-disciplinario, no agota su actividad en una simple confluencia o reunión de diversas clases de disciplinas, sino más bien, observa que limitantes establece cada una de ellas, previa determinación y extracción de sus aspectos más relevantes para la configuración de un nuevo marco teórico. En ella, juegan un papel significativo las políticas de localización multiaxial, el examen topológico, las condiciones de traducción, legibilidad epistémica y rearticulación. Estas últimas, actúan en las intersecciones de las disciplinas, es decir, por fuera de las fronteras institucionalizadas del saber. Una metodología post/anti-disciplinaria reconoce la complejidad del objeto de la Educación Inclusiva, establece condiciones de adecuación a éste. Como tal, es un objeto que surge del desbordamiento de las fronteras disciplinarias, no sólo re-estructura su campo de conocimiento, sino que, incide en la reconfiguración de cada una de sus disciplinas discursos, método, objetos, teorías, influencias, etc., confluyentes. Desafía toda forma epistemológica dominante. ¿Qué pueden los conceptos de fronteras, frontieras, inclusión, diaspórismo epistémico, mestizaje, exclusión, viaje, traducción, espacio diaspórico y relaciones exteriores en la constitución de su método de investigación? Sorprendentemente, cada una de estas nociones describe no sólo categorías analíticas de su estructura teórica, también de su estructura metodológica. Cada una de ellas, permite la asunción de nuevas condiciones heurísticas y analíticas altamente diversificadas en torno a la producción de su saber.

La base epistemológica y metodológica de la Educación Inclusiva auténtica, es decir, inscrita en un marco anti-disciplinar se propone crear elementos para leer el presente, coherentes con la contemporaneidad. La complejidad del objeto de la Educación Inclusiva expresa consecuencias metodológicas significativas. Me parece oportuno insistir sobre la idea de reconfigurar el objeto de la educación a través de la creación epistémica de la inclusión. La justificación de un cambio metodológico emerge por vía de la diversificación y mutabilidad de su objeto. Muchas personas podrían asociar su condición de mutabilidad del objeto al reciente y creciente interés de diversos actores en lo denominado como inclusión y Educación Inclusiva. No obstante, la mutabilidad del objeto comienza mucho antes, específicamente, con la incorporación de la noción de totalidad y aseguramiento de condiciones de

educación para la totalidad de estudiantes concebidos como singularidades múltiples. Se agregan, además, la comprensión situada de las diversas formas de desigualdades estructurales. Un examen con estas características atiende al carácter político, cultural, ideológico, social, etc. de las nuevas expresiones y demandas educativas. Lo anti-disciplinario se convierte en una estrategia de demarcación compleja respecto de los caminos a través de los cuales es posible moverse en la búsqueda de un método coherente con los nuevos desafíos que enfrenta la educación. En un marco anti-disciplinar la premisa consiste en crear un repertorio metodológico coherente con sus principios epistemológicos. Una posible respuesta podría encontrarse siguiendo la metodología de construcción del conocimiento que he propuesto, mediante la reunión de diversos métodos, extrayendo lo mejor de cada uno de ellos, mediante condiciones de rearticulación y traducción. Comparto con Bal (2002) que, el objeto y el método constituyen elementos que forman el campo, hasta ahora ininteligible, debido a la ausencia de un objeto y método claro. *Objeto y método*, forman el campo de la Educación Inclusiva, su función consiste en configurar un campo nuevo. “Se rompe así la tendencia mecanicista que trata de engarzar la poleas supuestamente aisladas de la disciplina, el método y el objeto, proponiendo una herramienta fluida que use dialécticamente el resultado de unificar en una nueva forma esos vectores” (Català, 2014, p.25).

Su propósito consiste en orientar el análisis de los procedimientos que deben seguir las investigaciones a través de un marco anti-disciplinar y, con ello, construir herramientas de búsqueda del conocimiento. ¿Cuáles son los medios a través de los cuales se llega al saber de la Educación Inclusiva atendiendo a su marcado carácter anti-disciplinario?, ¿cómo se construye el método de la Educación Inclusiva en una lógica anti-disciplinar?

La metodología según Vélez (2003), regula la actividad científica cautelando la aplicación de los supuestos establecidos por la matriz teórica que sustenta a un determinado enfoque. Para la investigadora argentina, la metodología es regulada a partir de un proceso dialéctico de reflexión-acción, promueve una “*comprensión fundamental de lo real –evitando caer en la manipulación operativa de lo social [del fenómeno]–*” (Vélez, 2003, p.58). La metodología queda previamente definida por la estructura teórica del enfoque, incide en la comprensión del objeto, “*es ante todo un proceso de conocimiento, acción y reflexión que se desarrolla conforme a una lógica particular, reguladora de un accionar específico que demanda el cumplimiento de determinados objetivos*” (Vélez, 2003, p.59). La metodología “*se ocupa de los supuestos y de los modos particulares de aprehensión de la realidad compartidos por una comunidad académica, científica o profesional que conforme a unos objetivos y objetivos comunes constituyen lo propio o específico, es decir, el corpus de la actuación profesional*” (Vélez, 2003, p.59). La metodología corresponde al conjunto de medios teóricos y técnicos que

configura una disciplina para alcanzar sus propósitos. ¿Qué sucede entonces, en el caso particular de la Educación Inclusiva, puesto que, no presenta una identidad científica de carácter disciplinar?, ¿cómo se configura entonces su método y metodología?

Una *estructura anti-disciplinar* se convierte en una especie de crítica a la razón disciplinar, se encarga de problemas que no encajan en ninguna disciplina existente, especialmente, al encontrarse más allá de ellas. Constituye una práctica que abarca variadas disciplinas afectadas por alguno(s) de los objetivo(s) analítico(s) de la Educación Inclusiva. Como tal, este enfoque puede describirse en términos de *palabra maleta* o *pegamento conceptual*. Explica un nuevo lenguaje epistemológico, una nueva forma de hacer y de pensar los problemas educativos más trascendentales. Surge del encuentro e intersección de sus campos confluyentes, a esto he denominado trabajo analítico y metodológico en las intersecciones de las disciplinas, concebido como una realidad indeterminada entre y más allá de sus disciplinas convergentes. Permite observar puntos de intersección o abordaje de fenómenos, así como, identificar instancias en las que diversas disciplinas, métodos, objetos, influencias y discursos, por ejemplo, se aproximan o abordan un determinado fenómeno. Lo antidisciplinario configura un espacio metodológico marginal para la examinación de las problemáticas educativas. La investigación post-disciplinar posee la capacidad de producir nuevos conceptos, modelos, saberes, metodologías, metáforas y heurísticas. Se diferencia de lo extradisciplinar por que trabaja por fuera de las disciplinas, de su intersección emerge un nuevo saber. En cambio, las estructuras *extradisciplinarias* poseen la capacidad de conectar campos alejados en su actividad científica al objeto de la inclusión. Para mí, la diferencia estriba esencialmente en la fabricación de un nuevo saber. Lo antidisciplinario que en mi trabajo epistemológico, es también, sinónimo de post-disciplinariedad, explicita un nuevo estilo de reflexividad, se propone crear un nuevo saber a partir de su movilización por diversos tipos de disciplinas, extrayendo aportes de diversa naturaleza, los que son sometidos a condiciones de traducción científica y a rearticulación.

¿Qué es lo que hace que la base epistemológica de la Educación Inclusiva presente un carácter post-disciplinario/anti-disciplinario? Como aspecto preliminar, quisiera enfatizar en la endeblez conceptual, epistemológica y metodológica que atraviesa a ambas nociones. A pesar de ofrecer definiciones bastante débiles, me propongo profundizar algunas de sus principales características, intentando determinar la fertilidad de su contribución a la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva. Un examen sobre la base metodológica de la Educación Inclusiva requiere de tópicos específicos y mecanismos que establezcan cómo lograr la obtención de su conocimiento. Coincido con Shapiro (2012) que el propósito que sustenta la comprensión de su

método, consiste en la creación de un *“pensamiento a través del desplazamiento de formas institucionalizadas de reconocimiento en lugar de proporcionar una metodología simplista y directa para comprender el mundo”* (p.s/n). La particularidad de su método no se reduce exclusivamente a la proliferación de formas metodológicas que permitan abordar diversas clases de fenómenos que circulan al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, sino más bien, es concebida en términos de un mecanismo de creación de conceptos. Su dimensión epistémico-metodológica enfrenta un reto post-hermenéutico. Es menester recordar que los conceptos en tanto herramientas intersubjetivas (Bal, 2002) y estrategias de intermediación, poseen la capacidad explicar el funcionamiento de un determinado método, objeto y campo. Los conceptos no son simples palabras, poseen la capacidad de examinar analíticamente un fenómeno, reduce el poder de los límites disciplinarios, devenidos en problemáticas ligadas a la exclusión de métodos. La configuración del método de la Educación Inclusiva emerge desde la confluencia y constelación de diversos recursos metodológicos –previa condiciones de traducción y rearticulación–, aclarando inicialmente, la naturaleza y características esenciales del método y de las metodologías empleadas por cada disciplina o campo de confluencia. A esto, he denominado, *mapa crítico de la Educación Inclusiva*. Una vez determinados, es posible someter cada contribución a examen topológico, a condiciones de traducción y rearticulación ampliamente mencionadas en este capítulo. Se observa así, una zona de contacto que opera en la configuración de su estructura teórica y metodológica. Sé que no es el objetivo de este trabajo discutir las condiciones que hacen de la Educación Inclusiva una herramienta crítica, anti-opresiva y anti-capitalista. Sin embargo, esta constituye un tema que cada vez se vuelve más insistente en mi trabajo teórico. Constituye un método complejo y alternativo en la medida que es capaz de ofrecer soluciones al estudio de las rupturas de las fronteras, la micropolítica de la inclusión y de la justicia, etc.

La partícula *post* o *anti* –*parasinónimos*– articula su actividad por fuera de las estructuras disciplinarias institucionalizadas, se interesan por las condiciones de fabricación del conocimiento en la intersección de dos o más métodos, objetos, disciplinas, discursos, preferentemente. Como segundo elemento, orientan su actividad a la construcción de un nuevo saber, no fijo en ninguna disciplina, corresponden a fenómenos cuya singularidad epistemológica, ética y política no pueden encerrarse en los límites rígidos de las disciplinas establecidas. No encajan en ellas, presentan un carácter más amplio y abarcativo. Configura un marco específico de análisis y un método particular para abordar los fenómenos educativos emergentes de la gramática de la multiplicidad. Introduce elementos para reevaluar, re-analizar, re-teorizar, reinterpretar y renegociar la teoría educativa a partir de la configuración de una nueva matriz reflexiva. Otorga elementos para superar las fallas teóricas desprendidas de la estructura de conocimiento institucional

falsificada y mixta –momento actual del enfoque–. Las discusiones metodológicas son fértiles, poseen la capacidad de visualizar diversos tipos de consecuencias que acarrearán para la formación del educador. Sin duda, la pregunta por las formas de consenso epistemológico, la búsqueda de una metodología específica y la articulación de preguntas se tornan críticas al momento de articular la educación del profesorado en torno a un lente anti-disciplinar. ¿Cómo se organiza un proyecto teórico, investigativo y formativo en términos anti-disciplinares?, ¿qué características posee un objeto y una práctica anti-disciplinaria?

La pregunta por el método remite a la determinación de su capacidad analítica, específicamente, acerca de cómo se aborda este fenómeno, identificando los impulsos anti-disciplinarios y las innovaciones metodológicas disponibles que podrían explorar los contornos tangibles de una metodología de Educación Inclusiva. ¿Qué elementos participan en la configuración de los contornos de una metodología apropiada a la Educación Inclusiva? Me parece plausible indicar que el estudio de la Educación Inclusiva no posee una base institucional robusta en relación a sus ámbitos más álgidos, su institucionalización es tergiversada y provincializada a una estructura de conocimiento falsificada –que es lo que coexiste a nivel mundial en la formación del profesorado, en las prácticas de investigación y en las políticas públicas–. Cuando afirmo la presencia de una estructura de conocimiento falsificada no circunscribo el análisis examinando lo que debería –exclusivamente– la teoría de la inclusión, sino que intento responder cómo sería su trabajo. El *cómo* en tanto pregunta epistemológica nos lleva a reconocer un conjunto de preguntas que sustentan sus principales innovaciones metodológicas, evalúa críticamente sus filiaciones disciplinarias, metodológicas, objetos, influencias, etc. Es posible reconocer a la Educación Inclusiva como un método en sí mismo. Una observancia metodológica prudente de señalar, refiere a la clarificación conceptual y su encuadre teórico. En la investigación anti-disciplinar, no interesa encontrar un uso común, sino un nuevo significado, un nuevo concepto. Hasta la investigación interdisciplinaria, los fenómenos son abordados en referencia a un mecanismo de articulación, en cambio, lo post/anti-disciplinar recurre a condiciones de re-articulación, disloca, depura, produce algo completamente nuevo. No pretende el consenso, inscribe su trabajo en el disenso. La formulación de preguntas –clave en el desarrollo de una investigación– se orienta a la descripción analítica del fenómeno y a la re-organización de cada una de sus singularidades epistemológicas. Es posible hablar de *métodos y conceptos anti-disciplinarios* en el contexto de la Educación Inclusiva.

El prefijo *anti* se opone a las estructuras disciplinarias cerradas, atomizadas, fijas y restrictivas, su orgánica opera en el movimiento, en la

apertura y el viaje, recurre a la integración. Lo anti-disciplinario adquiere significados contradictorios al interior de la investigación educativa. En el caso particular de la Educación Inclusiva permite documentar la multiplicidad de viajes que esta enfrenta a partir de la confluencia de elementos heterogéneos, movilizándose por cada uno de ellos, jamás estancándose. Hasta aquí, pareciera que emerge a partir de una estructura inter y trans-disciplinaria, puesto que, organiza su actividad a partir de la confluencia de diversas disciplinas. Sin embargo, la discusión no se agota aquí. Un aspecto característico de lo anti-disciplinario consiste en organizar su actividad más allá de las disciplinas, o por fuera de estas. Introduce las condiciones de examinación topológicas para graduar los niveles de proximidad de cada elemento, respecto de la naturaleza del fenómeno que se proponen co-crear, somete cada recurso a condiciones de traducción, es decir, analiza cada elemento en un plano de igualdad, posteriormente, extrae lo mejor de sí, establece condiciones de legibilidad y a través de un batido centrífugo, rearticula cada singularidad, aflorando nuevas contribuciones conceptuales, metodológicas y de saberes. Forja un saber que se construye en un espacio indeterminado.

Los supuestos que aparecen a continuación poseen la capacidad de enfocar el ámbito de investigación a través de los niveles³¹ de comprensión epistémico-metodológicas implicados en el estudio y formalización de la Educación Inclusiva.

Niveles de comprensión	Pregunta analítica clave	Descripción clave en la comprensión del método de la Educación Inclusiva
Supuestos ontológicos	<i>¿Cuál es la naturaleza de la realidad?</i>	Ontología de lo menor
Supuestos epistemológicos	<i>¿Cuál es la relación entre el investigador y aquello que investiga?</i> <i>¿Cuál es su base epistemológica?</i>	Base epistemológica de naturaleza <i>post/anti-disciplinaria</i>
Supuestos axiológicos	<i>¿Qué papel juegan los valores en la investigación?</i>	Reconstrucción de marcos de valores

³¹ También denominados sustentadores de la actividad científica. Como sostenes paradigmáticos poseen la capacidad de regular no sólo los procesos de investigación, sino también las prácticas de enseñanza, la configuración de la tarea docente, la comprensión de la realidad, del sujeto pedagógico, etc.

Supuestos metodológicos	<i>¿Cuáles son los procedimientos que se utilizan para construir la evidencia empírica, y cómo se relacionan lógicamente con el resto de las etapas del diseño?</i>	Metodología <i>post/anti</i> -disciplinar
Supuestos que sustentan su universo conceptual	<i>¿Qué características sustentan la gramática de la Educación Inclusiva?</i>	Gramática de la multiplicidad

Tabla 1: Niveles de comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva.

Fuente: Ocampo, 2018.

Antes de concluir, quisiera señalar que la búsqueda del método de la Educación Inclusiva, no sólo responde a la pregunta por su incidencia en la construcción del conocimiento y sus rutas para la investigación, sino que abre la reflexión hacia la identificación de los *métodos que participan de la aproximación a su objeto*. Tal como he enfatizado en trabajos anteriores, la escasez de producción vinculada a la comprensión de su objeto, continúa siendo un tema álgido y polémico. A pesar de encontrarse en mutación, no se observan discusiones metodológicas que permitan justificar dicha situación. ¿Cuáles son algunas de las etiologías más significativas implicadas en el surgimiento de la Educación Inclusiva?, ¿qué elementos definen su expansión?, ¿cuáles son las ideas que sostienen y modelan la configuración de su objeto de conocimiento y participan de su definición? Observo necesario antes de ofrecer cualquier respuesta que pueda actuar como un mecanismo de cierre, reconocer la *multiplicidad de enredos* que dan vida a su estructura teórica. Tradicionalmente, su justificación teórica ha sido enraizada en la imposición del paradigma epistémico y didáctico de Educación Especial –articulando su endeblez teórico-metodológica–, dicha política de producción dió paso, a la articulación de un sistema de enmarcamiento caracterizado por la hibridación, el encapsulamiento –aplicación– y la omisión de su naturaleza; inscribiendo su actividad en una *estructura de conocimiento falsificada*, la cual, sostiene la producción de diversos fracasos cognitivos –errores en la producción del conocimiento–. Desde sus inicios, ha sido reducida a un simple *cambio de rostro de la praxis* de Educación Especial, devenida en una práctica de sustitución teórica. Sus consecuencias, son documentadas ampliamente a lo largo de la presente edición.

La *pregunta por el objeto* de la Educación Inclusiva se convierte en un ámbito crucial, caracterizado por un *plexo de relaciones* no-lineales, abiertas y en permanente movimiento. Dicho plexo demanda la identificación de técnicas o estrategias de aproximación a su objeto, su caracterización intentará responder a las siguientes preguntas: ¿de qué trata la Educación Inclusiva?, ¿de qué se

encarga su objeto y qué implicancias posee esto en la configuración de una praxis analítica?, ¿cuáles son los elementos que permiten delimitar su objeto de estudio? Para articular una reflexión profunda en torno al objeto de la Educación Inclusiva, es preciso destacar, la precisión de su objeto teórico y objeto empírico, así como, de sus objetos específicos. No obstante, siempre debe existir una coherencia entre cada uno de ellos. El objeto teórico de la Educación Inclusiva plantea la construcción de una teoría que emerge de algo aparentemente inestable, abierto e insustancial. Reafirma el principio de exterioridad, negatividad y heterogénesis. La comprensión del objeto teórico permite determinar los vacíos que sostienen su archivo, lo que forja sus errores de producción o fracasos cognitivos³², o bien, los recursos que describen la producción de su saber en términos diaspóricos y nómades. ¿Cuáles son los mecanismos de enmarcamiento de este objeto? El objeto material de la Educación Inclusiva no es otra cosa que el objeto general de la Educación. Este punto merece una nota a pie de página y una atención significativa.

El fenómeno de la Educación Inclusiva se encuentra profundamente enraizado en lo político y en lo estructural. Tal afirmación, significa que su campo de lucha atraviesa múltiples lugares, establece puntos de intersección y conexión estriada/esratificada. Como tal, cristaliza un campo teórico que opera a través de un pensamiento relacional, del movimiento y del encuentro. Sin embargo, queda la duda acerca de los elementos que permiten describir la Educación Inclusiva como ciencia post/anti-disciplinar y como ámbito de conocimiento fundamentalmente disputado por múltiples disciplinas, objetos, influencias, teorías, marcos teóricos, compromisos políticos, etc., previas condiciones de traducción y rearticulación. Sus herramientas metodológicas requeridas expresan un grado de complejidad y contingencia, tal como demanda la comprensión de su objeto. Sus conceptos epistemológicos se caracterizan por romper los marcos de fijeza disciplinar, movilizándose no-linealmente, por una amplia multiplicidad de disciplinas, en cada nuevo aterrizaje, sus fuerzas y significados son dislocados y alterados, girando sus fuerzas hacia otras comprensiones, expresan un estatus extra-disciplinar, es decir, posee la capacidad de conectar campos alejados en su actividad científica al objeto de la inclusión, interseccionando en un eje de tematización particular. Un aspecto problemático emerge en relación a los mecanismos de conexión y confluencia singular de diversos métodos, teorías, influencias, marcos teóricos y políticos, objetos, sujetos, territorios, que únicamente no trabajan en el campo educativo, más bien, expande su quehacer científico a otros ámbitos de análisis. Esta propiedad permite reconocer la elasticidad del campo de conocimiento y una práctica constructiva/analítica abierta, consagrando un saber en

³² Errores en la producción del conocimiento que se emplean como explicaciones confiables y de alta recurrencia al interior de las prácticas de formación e investigación.

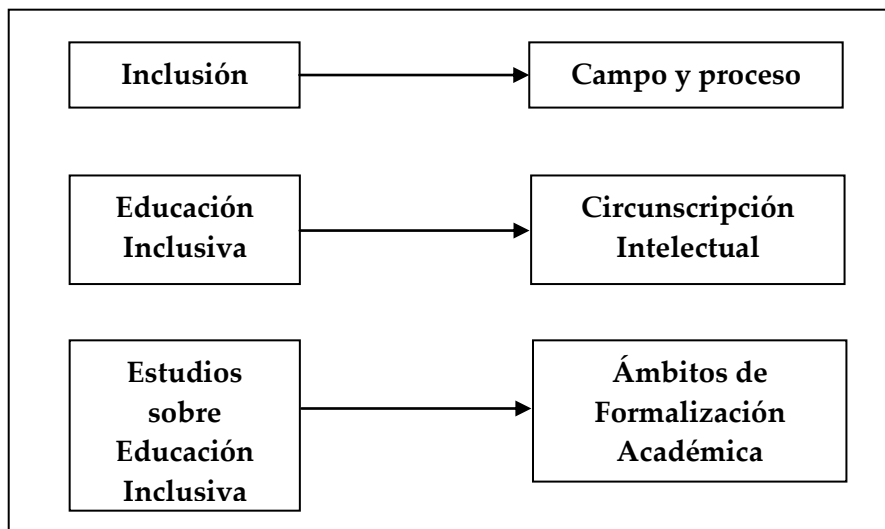
permanente movimiento. El continuum como propiedad epistemológica, le otorga la capacidad de atravesar los diversos dominios y sub-dominios de la Ciencia Educativa.

El ámbito de conocimiento que inscribe la actividad científica de la Educación Inclusiva muestra una centralidad en el terreno de la educación. Sin embargo, es posible identificar ámbitos de conocimientos colaterales o complementarios, como son, las dimensiones sociales y políticas. Su orden de producción opera en la dispersión y en la diseminación. Una de las principales innovaciones que expresa la intención discutida en este texto, consiste en atender a un tipo diferente de objeto –diversifica y transforma–, concebido como un campo contrario a los enfoques tradicionales, desafía las interacciones entre los límites de las disciplinas y las intersecciones. Como tal, la inclusión se propone superar la práctica de exclusión de métodos –pregunta por la traducción y la autenticidad- producto de la separación disciplinaria. El método –*cómo lo haces*– demuestra debilidades para observar su transformación, mientras que, el objeto –*lo qué se estudia*– ha mutado. En la actualidad, la Educación Inclusiva en tanto *circunscripción intelectual*, enfrenta un problema de contenido y práctica. Deviene así, en problemáticas más concretas que afectan directamente a la formación, ¿cómo se expresan dichas tensiones en la formación del profesorado? En efecto, se observa una serie de combinatorias mundanas e infértiles, atrapando el saber entre marcos disciplinarios particulares. Sumado a ello, la cristalización de una metodología inadecuada. La clarificación al método y el campo de la Educación Inclusiva se convierte en espacio de aceptación de temas incómodos a nivel disciplinario. La Educación Inclusiva se propone cambiar fundamentalmente el funcionamiento de la educación. Este punto merece una nota especial, pues sobre esta arista se inscribe mi actividad intelectual.

¿Cómo abordar la investigación en Educación Inclusiva?: a) delimitar el objeto de estudio –que elementos de ésta serán estudiados– y a partir de esa definición serán postulados los objetivos de investigación –que conformarán su programa científico–. b) Definir la perspectiva ‘espacio-temporal’, c) definir teóricamente el papel de la inclusión en la interpretación y descripción de situaciones particulares. Cada una de las dimensiones citadas, se entrecruzan configurando la base de elección para la formulación de un método de investigación coherente con las disposiciones epistemológica de este enfoque. Considero importante discutir el *papel de la teoría* en la configuración del diseño de investigación. La multiplicidad de singularidades epistemológicas que configuran la estructura teórico-metodológica de la Educación Inclusiva, en lo referido al método, demuestran una variedad de respuestas metodológicas –atrapadas en la estrategia de aplicación–. Si atendemos al principio de relación, de constelación y de encuentro, es posible evidenciar, la multiplicidad de

teorías y métodos que dan vida este campo, diferenciándola de otras formas de conocimiento y sometiénolas a condiciones de rearticulación.

Producto del significativo déficit metodológico y epistemológico que enfrenta el campo de sus niveles de formalización académica, operan en términos de elementos inteligibles, producto de la travestización epistémica que configura su ámbito de desarrollo en una estructura institucional de conocimiento falsificada. Frente a este híbrido interpretativo observo que, en la formación de los educadores, afloran por todas partes, cursos de perfeccionamiento, de extensión, de capacitación docente, programas de post-grado y asignaturas en pre-grado, que llevan en alguna parte de ellos, el nombre de Educación Inclusiva, pero que yo conozca, ningún departamento –y si es que lo hay, trabaja en la imposición del modelo tradicional de Educación Especial–. Esto exige asumir la inclusión como *campo*, la Educación Inclusiva como *circunscripción intelectual* y los Estudios sobre Educación Inclusiva como sistema de *formalización académica*. La figura que se presenta a continuación sintetiza los niveles de formalización académica³³ de la Educación Inclusiva.



Cuadro 1: Niveles de formalización académica de la Educación Inclusiva.
Fuente: Ocampo, 2018.

Bajo ningún punto de vista, la determinación de los niveles de formación académica expuestos anteriormente, persigue la intención de inscribir la real práctica de la Educación Inclusiva, en la meta-narrativa del conocimiento legitimado al interior de las estructuras académicas. Sino que, procede a brindar

³³ Elementos que instituyen la real práctica *intelectual* y *académica* de la Educación Inclusiva. Si bien, ambos términos pueden ser concebidos en términos de parasinónimos, cada uno posee una especificidad particular.

pautas de clarificación de su trama intelectual, persiguiendo el descentramiento de las políticas de control y producción del conocimiento elaborado, eminentemente, a través de un conjunto de fracasos cognitivos, articulando miradas y estilos de focalización y “*saberes que no están ni autorizados ni consolidados, sino más bien abiertos a las errancias crítico-creativas de los inestables y fluidos imaginarios de fin de siglo*” (Oyarzún, 1996; citado en Richard, 1998, p.192).

Al concebir la teoría³⁴ de la Educación Inclusiva como una estrategia de creación de lo posible, el lugar de la teoría –del griego *theoria*–, se convierte en un espacio disperso, armónicamente organizado, que conecta elementos de diversa naturaleza. Sus conocimientos son localizados, coyunturales y complejos. A través del pensamiento de la relación, del encuentro, del movimiento y la constelación, constituye la Educación Inclusiva una red epistemológica de dispersión y multiplicidad de elementos, mediante operaciones de rearticulación, desarticulación y traducción, va configurando nuevos instrumentos teóricos que buscan oponerse a las prácticas educativas y teórico-metodológicas ciegas impulsadas y legitimadas por la gramática académica tradicional que da vida a una estructura de conocimiento falsificada. La búsqueda de la autenticidad de la Educación Inclusiva constituye un problema teórico clave, puesto que, su configuración oportuna repercute en la creación de instrumentos conceptuales, teóricos y metodológicos claves que promueven un análisis crítico de la educación. Moviliza la frontera, rearticula cada uno de sus elementos, redefiniendo sus contribuciones, funciones, ámbitos léxicos, políticos, etc. Se propone interrogar los bordes críticos del quehacer educativo, especialmente, de su trabajo intelectual. La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva forja un saber y un objeto fronterizo y anti-disciplinario.

La formación del profesorado a la luz de la estructura institucional de conocimiento falsificada forja un programa homogéneo en la forma y contenidos que describen lo que supuestamente es la Educación Inclusiva, estrechamente emparejada al saber pedagógico de la abyección, de lo mayoritario, de lo universal y lo homogéneo, travestido a la endebles conceptual de la Educación Especial. La formación del profesorado para la Educación Inclusiva ha de concebirse como un programa configurado por un conjunto de discursos, prácticas, perspectivas y métodos heterogéneos³⁵, que operan mediante un sistema de movilidad de posiciones diferenciadas. Al constituir una práctica teórica abierta y heterogénea, forja un proceso de formación compuesto por varios registros, los que inciden en la configuración

³⁴ Se rechaza la idea de teoría como voluntad de verdad. Evita convertirse en una camisa de fuerza. La Educación Inclusiva constituye una teoría viajera compleja.

³⁵ Lo heterogéneo en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva no se conforma con la afirmación de diversas clases de recursos, sino más bien, intenta establecer puntos de convergencia entre cada una de las singularidades que dan vida a su estructura teórica.

de un nuevo estilo de subjetividad. De allí, que la Educación Inclusiva constituya un acontecimiento, es decir, una expresión teórica de la creación de lo posible. Es necesario someter los presupuestos ideológicos que sustentan los programas de formación a la crítica. Por norma, dichos programas no consideran los ámbitos descritos a lo largo del presente trabajo, se encuentran *“excluidas de todo análisis por la acotación de campo reproducida inercialmente a través de la formación disciplinaria”* (Richard, 1998, p.195).

La enseñanza de la Educación Inclusiva a pesar del déficit metodológico y epistemológico que enfrenta, debe abrir la formación a nuevos contextos de descubrimiento, en él, su propósito consiste en alterar *“el trazado de inclusión - exclusión del saber dominante, ya que ambos se inclinan hacia sujetos y objetos discriminados por el abusivo predominio de lo central (lo metropolitano, lo occidental, lo masculino, etc.)”* (Richard, 1998, p.196). ¿Cómo aborda los nuevos objetos que proliferan?, ¿qué registros intelectuales participan en su formación? Es menester disponer de un

[...] cuestionamiento no sólo conceptual, sino también retórico de las *formas de habla* que sobredeterminan los saberes heredados de las disciplinas, ya que son estas formas las que los ponen en situación de «exclusión o inclusión, complicidad o resistencia, dominación o relajamiento, abstracción o coyunturalidad, monólogo o polílogo, quietismo o activismo, mismidad u otredad, opresión o emancipación, centralización o descentralización» frente al lenguaje codificador del programa académico (Richard, 1998, p.196).

La Educación Inclusiva no sólo persigue la formulación de nuevos objetos educativos, sino también sociales, culturales, políticos, económicos. Su formulación busca incidir en sus propios elementos de teorización. ¿Qué es lo que realmente moviliza la utilización de la teoría de la Educación Inclusiva?, ¿mediante qué estrategias altera las redes de conocimiento disciplinarios legitimadas e institucionalizadas? Intentaré responder a éstas interrogantes en páginas posteriores, específicamente, en la sección titulada *acerca de los espacios y lugares de la Educación Inclusiva*.

Si la base epistemológica de la Educación Inclusiva expresa un carácter *anti/post*³⁶-disciplinario se propone diversificar para transformar el saber de la Ciencia Educativa. Se propone, además, fabricar nuevos objetos de estudios, fomenta la producción de metodologías de investigación emergentes, participa en la creación de nuevos saberes impactando en la comprensión de la realidad y en la proliferación de otros modos de escolarización. Una matriz reflexiva de

³⁶ Prefijos que constituyen estrategias que interrogan las formaciones sedimentarias, fijas y rígidas del saber institucionalizado. Se propone examinar hasta qué punto las formas críticas apoyan la formación de un saber por fuera de las disciplinas. Es común observar en múltiples discursos y prácticas teóricas un cierto estilo de adiestramiento con la matriz de un saber instrumental.

carácter anti-disciplinaria conjuga el principio explicativo de exterioridad³⁷ y negatividad³⁸ de la Educación Inclusiva. El primero, clave en la configuración de su estructura teórica, examina la multiplicidad de formas de vinculación de cada uno de sus elementos, mientras que, el segundo, es talante de transformación, reconceptualización y re-estructuración. En suma, la negatividad constituye una *operación tropológica*, como tal, tiene la capacidad de girar los modos de concebir el conocimiento hacia otros rumbos y comprensiones. La opción antidisciplinaria que plantea la Educación Inclusiva permite subvertir el problema de la aplicación –aplicacionismo epistemológico– y articulación de elementos atrapándolos en lo dado, en lo disponible, consolidando así, un efecto epistémico de *novedosidad*³⁹, es decir, un saber aparentemente nuevo sujeto al dictamen de marcos disciplinarios heredados. La configuración de un nuevo objeto enfrenta entonces, “una reflexión sobre cómo pluralizar los modos de configuración discursiva del saber para que las palabras de lo nuevo no sigan cautivas de los viejos moldes de exposición” (Richard, 1998, p.201).

El problema del aplicacionismo no sólo describe una táctica de *copy-page* o un sistema de ensamblaje arbitrario de saberes articulando la comprensión de un fenómeno desde la aplicación, juntura y articulación arbitraria de elementos de diversa naturaleza. Este tipo de práctica deviene en un sistema parasitario de intelectualidad, atrapa el saber en un marco externo, omitiendo la pregunta por su autenticidad. Tampoco se trata de consolidar una práctica teórica y metodológica agregativa de saberes, herramientas metodológicas e instrumentos conceptuales destinados a integrar una nueva matriz. Se trata más bien, de recuperar sus legados y contribuciones para someterlas a traducción, es decir, deslindar sus fuerzas heredadas, depurarlas hasta fabricar un saber en sintonía con la naturaleza de la Educación Inclusiva. Se propone forjar un nuevo lenguaje, un nuevo saber, un nuevo objeto. Da paso a la emergencia de una nueva racionalidad. Un marco antidisciplinario evita la proliferación de nuevos estilos de *programaticidades* discursivas, teóricas y metodológicas. Es necesario aprender a reconocer las *falsas formas de deconstrucción* en la producción del saber, especialmente, aquellas que parecen cambiar algo, al tiempo que reproducen implícitamente y con ello, confirman lo que no es. ¿Cuál es, entonces, la estrategia a través de la que emerge la producción del

³⁷ La exterioridad como principio explicativo de la Educación Inclusiva opera en el movimiento, en la relación, en el encuentro, en la alteración y en la dispersión, cada singularidad epistemológica se moviliza de forma compleja y no-lineal, mutando en el diálogo y en la intersección que establece con cada una de ellas. Alude a *múltiples tipos de relaciones*. Lo abierto plantea un tipo específico de indeterminación.

³⁸ La negatividad es un concepto proveniente de la teoría crítica, articula un espíritu deconstruccionista y reconceptualizador. El principio de negatividad se convierte en una *estructura dinámica* y en *fuerza de reflexión crítica*, favorece la emergencia de un nuevo tipo de crítica.

³⁹ Tomo este concepto de Deleuze (1969). Es coherente con el llamado *técnico* de la producción del saber. Según Richard (1998) se intenta “producir un nuevo saber-en-orden (un saber que reclasifica) sin que la lengua encargada de transmitir ese saber acepte dejarse interrogar por la fuerza extrañante de lo desclasificado, de lo *inclasificable*” (p.202).

conocimiento de la Educación Inclusiva?, ¿qué deslizamientos analíticos plantea? Los estudios sobre Educación Inclusiva permiten leer una multiplicidad de problemáticas en rearticulación/desarticulación en un amplio rango de dialogicidad con diversas clases de métodos, objetos, sujetos, territorios, disciplinas, discursos, compromisos éticos y proyectos políticos. Su saber es eminentemente *interrogativo*.

La tabla que se expone a continuación sintetiza las principales dimensiones analíticas implicadas en el estudio de la Educación Inclusiva.

SÍNTESIS ESTRUCTURAL DE DIMENSIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
Concepto⁴⁰	<p>Concibo el sentido más intrínseco de la Educación Inclusiva como una estrategia de transformación de todos los campos de la educación. Me inclino más por el sentido de una ‘educación’ y una ‘pedagogía’ transformadora, más que alternativa. Lo alternativo da paso a la configuración de modalidades especializadas para responder a problemáticas particulares. Lo transformador alberga lo alternativo.</p> <p>La inclusión constituye un concepto clave para el análisis de los fenómenos educativos contemporáneos. La elasticidad del término permite emplearlo para una variedad de proyectos intelectuales, políticos, éticos y pedagógicos. Epistemológicamente, su elasticidad configura una estructura teórica abierta y heterogénea. Como he señalado en diversos trabajos, presenta un ámbito ininteligible sobre su historia intelectual. No obstante, el uso del término inclusión surgió en diversas latitudes del mundo, siendo empleado por educadores, padres de familias, activistas, colectivos intelectuales, centros de formación e investigación, estructuras universitarias para lidiar con el problema de la injusticia social y educativa que afecta relacionamente y en magnitudes diferenciales a un amplio conglomerado de personas. Por tanto, no es propiedad de ningún grupo. ¿Qué es lo que realmente examina la inclusión y la Educación Inclusiva?, ¿qué lente analítica construye?</p> <p>La inclusión constituye una forma y estrategia de investigación, así como, una práctica crítica que articula de forma novedosa una variedad de temas, ofreciendo respuestas educativas complejas, deviene en la proliferación de un campo sintagmático. Establece nuevas orientaciones crítico-culturales-pedagógicas.</p> <p>La <i>inclusión</i> y la <i>Educación Inclusiva</i> expresan funcionalidades diferentes⁴¹. La primera, corresponde al proceso y en términos</p>

⁴⁰ Esencialmente, concibo el concepto de Educación Inclusiva como un término polémico, complejo, multidimensional y flotante. Expresa un carácter de actualización y transformación de todos los campos y dimensiones de la educación y la vida social. Posee un carácter activador y alterativo que interviene en la realidad de forma escultórica, forjando una nueva subjetividad más próxima a la naturaleza humana. La Educación Inclusiva es sinónimo de *creación de lo posible*. La educación en sí misma es una práctica ciudadana.

⁴¹ Para mayores detalles véase: “*La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*”.

	<p>epistemológicos, alude al campo. El sintagma⁴² Educación Inclusiva por su parte, corresponde a la circunscripción académica, es decir, a los ejes de formación intelectual. Constituye la base de su estructura teórico-metodológica de carácter antidisciplinario. La naturaleza abierta de la Educación Inclusiva establece que puede ser utilizada de diversas maneras. Es sinónimo de una estructura y práctica indeterminada.</p> <p>La inclusión se convierte en un pegamento conceptual y metodológico, posee la capacidad de adherir elementos de diversa naturaleza que dan vida a su estructura de conocimiento. En ella, tienen lugar la confluencia de diversos objetos, métodos, influencias, disciplinas, discursos, compromisos éticos, proyectos políticos, sujetos, territorios, etc. sometidos a condiciones de traducción, rearticulación y desarticulación. La inclusión es un concepto eminentemente relacional y estructural. Nos permite entender nuestra ubicación en las relaciones de poder.</p> <p>La Educación Inclusiva constituye una teoría educativa crítica, una expresión de la transformación, de lo post-crítico y de la creación de lo posible. Su naturaleza constituye un <i>acontecimiento</i>⁴³. Si el saber de la Educación Inclusiva se encuentra en permanente movimiento, entonces, se encuentra en permanente transformación. Tal propiedad, permite asumir la Educación Inclusiva en tanto teoría educativa crítica en permanente construcción. Como tal, posee la capacidad de redefinir los fundamentos de la <i>Teoría educativa contemporánea</i>.</p> <p>Al concebir la Educación Inclusiva como una teoría educativa crítica en permanente construcción, sus contornos teóricos exigen estudiarla en términos de <i>metáfora</i>, <i>dispositivo heurístico</i> y <i>paradigma</i>. El primero, es concebido como una malla de conexión, una epistemología de la dispersión, en la que elementos de diversa naturaleza son albergados modelando un nuevo entendimiento sobre el quehacer educativo. Esto define además su carácter viajero y diaspórico, a través de las cuales es posible configurar un mapa crítico demostrando los usos y las formas de emplear el término que efectúan diversos campos que participan de la fabricación de su saber. Como <i>dispositivo heurístico</i> entrega herramientas para la resolución de problemas ante una variedad de temáticas. Se interesa por explicar su posición a través de una multiplicidad de recursos epistemológicos. Finalmente, como <i>paradigma</i> –lo que me parece complejo, pensarla en estos términos, debido a su déficit epistemológico y metodológico– forja una nueva manera de asumir los problemas y el quehacer educativo. Supone un desafío significativo al saber pedagógico. Su naturaleza abierta permite utilizarla de diferentes formas, encontrando aplicaciones para una diversidad de proyectos.</p>
<p>Objeto</p>	<p>El objeto de la Educación Inclusiva puede describirse como un fenómeno complejo que puede ser entendido de varias maneras. Sin embargo, su foco se encuentra en la educación, lo que invita a la construcción de un nuevo objeto y saber a través de los presupuestos que persigue. Debido a la complejidad de configuración de su objeto, este puede ser descrito como un <i>objeto en fuga</i>.</p>

⁴² Refiere a cadena de palabras.

⁴³ Aquello que irrumpe, que disloca, que interviene para transformar.

	El objeto de la Educación Inclusiva configura un objeto complejo, multidimensional y fronterizo. Es, eminentemente, <i>anti/post-disciplinar</i> .	
Método	Práctica metodológica abierta. A pesar de presentar un déficit teórico y metodológico significativo opera a través de entrecruzamientos de diversa naturaleza. Es menester, crear su propio método. Comparto con Bal (2009) la premisa de reemplazar los métodos por los conceptos, frente a la ausencia de un método claro, como es el caso aquí discutido. La configuración del método de la Educación Inclusiva, consolida una estrategia empírica conectada con una multiplicidad de fenómenos sociales y educativos.	
Ámbitos	Todos los ámbitos de la educación, es <i>transversal</i> , afecta, condiciona y permea todos sus ámbitos y dimensiones. Bajo ningún punto de vista forja una práctica educativa especializada, reconfigura el sentido de la praxis educativa. En tanto sistema de razonamiento relacional atraviesa y permea todas las dimensiones del desarrollo social: lo político, lo económico, lo jurídico, lo cultural, lo social, etc.	
Dimensiones	<i>Política</i>	La fundamentación política de la Educación Inclusiva articula una praxis abierta. En ella tienen lugar diversas luchas, tales como la lucha antirracista, anti-opresiva, anti-patriarcal y anti paternalista, anti-capitalista, etc. Vista así, se concibe en un espacio de revolución. Forja un espacio político y pedagógico de lo menor.
	<i>Ontológico</i>	Uso ontológico de lo singular, lo molecular y lo menor.
	<i>Epistémica</i>	Antidisciplinario/post-disciplinario.
	<i>Ética</i>	Ética del encuentro y de la exterioridad.
	<i>Pedagógica</i>	Pedagogía de lo menor y de la multiplicidad infinita de diferencias.

Tabla 2: Síntesis de principales dimensiones teórico-metodológicas de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2018.

ACERCA DE LOS ESPACIOS Y LUGARES DE LOS ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

El proyecto Estudios sobre Educación Inclusiva aparece como construcción y sistematización epistemológica a través de las líneas de trabajo emprendidas por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), primer centro de investigación creado en América Latina y el Caribe y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Institucionalmente, su genealogía se articula por fuera de las estructuras convencionales de la academia⁴⁴. En este apartado me propongo

⁴⁴ Institución internacional autónoma e independiente. No depende institucional, ni financieramente de ninguna IES. Concebido desde su fundación como un dispositivo de conexión heterogénea albergando redes con diversas y prestigiosas universidades del mundo, activistas, académicos, artistas e investigadores independientes. Organiza su actividad investigativa en las intersecciones de las disciplinas.

examinar las presiones académicas que los Estudios sobre Educación Inclusiva han planteado a las estructuras universitarias, específicamente, en materia de investigación y formación del profesorado. ¿Qué culturas universitarias forman los contextos inmediatos en la formación del profesorado a partir de los Estudios sobre Educación Inclusiva?, ¿cuál es su ubicación al interior de la academia contemporánea? Me interesa discutir los ejes de configuración analíticos de los Estudios sobre Educación Inclusiva en tanto espacio y lugares de transformación intelectual.

¿Qué tipo de contextos de acción constituyen las universidades para los Estudios sobre Educación Inclusiva? Para Lehtonen (2009) las culturas universitarias caracterizan un conjunto de *“prácticas simultáneas, reales y simbólicas. Estas las prácticas consisten en ciertos procedimientos y suposiciones, un cuerpo relativamente estable de trabajos y suposiciones. Los valores, normas y comportamientos compartidos constituyen una cierta cultura que impregna todas las disciplinas académicas”* (p.68). El significado propuesto por Lehtonen (2009) respecto de las culturas universitarias difiere diametralmente, del conjunto de concepciones articuladas y legitimadas desde el centro crítico del capitalismo hegemónico, ratificando una falsa política interpretativa del sentido de la cultura universitaria. Sobre este particular, insiste Lehtonen (2009) señalando que, existe un énfasis desvirtuado respecto del funcionamiento de la academia. En la actualidad, es común observar la circulación de un conjunto de ideales que contribuyen parcialmente a explicitar el real funcionamiento de ésta.

La formación del profesorado no constituye un campo predominantemente autónomo o autosuficiente, más bien, es configurada a través de factores heterónomos, externos y diferentes a los desarrollados por la universidad convencionalmente. Ésta, converge eminentemente, a las trayectorias de vida de sus estudiantes, no sólo consiste en formarlos mediante la transmisión –o mejor dicho, reproducción de ciertos marcos de valores que conducen a una práctica educativa esencialista y liberal– de actitudes y concepciones sobre la justicia y la educación, preferentemente. Se encuentra sujeta a las consideraciones nacionales –demandas ciudadanas, giros en la política pública, necesidades e intereses sociopolíticos de los movimientos sociales más radicales del mundo contemporáneo–. *“Las políticas compulsivas o persuasivas hacia las universidades varían de una coyuntura a otra. En la coyuntura neoliberal actual, las universidades son obligadas y persuadidas para recrearse en la imagen”* (Lehtonen, 2009, p.69). ¿Bajo qué condiciones la universidad en tanto espacio de investigación y formación, asume su lugar a través de los planteamientos centrales de la Educación Inclusiva?

Un aspecto restrictivo en la articulación de una respuesta posible a esta interrogante, consiste en reconocer que las IES y, específicamente, la formación del profesorado se encuentra eminentemente orientada al mercado, es decir, deviene en una *falsa política de transformación del mundo* que sustenta su actividad en *políticas de todo vale*. El tipo de relación que establecen los Estudios sobre Educación Inclusiva respecto de la universidad y la sociedad, se caracterizan por un funcionamiento mucho más segmentado y heterogéneo. Introduce la necesidad de crear condiciones de servicio a la comunidad, evitando caer en el reduccionismo de la mirada técnica, sino más bien, servicios que logren garantizar espacios de emancipación de cada comunidad, reducción de las desigualdades estructurales y sistemas de opresión. Se requiere entonces garantizar una intervención social compleja de carácter micropolítica y crítica, previo examen interseccional de tipo estructural. Los Estudios sobre Educación Inclusiva introducen nuevos saberes, nuevas constelaciones metodológicas y lógicas de sentido para entender el funcionamiento educativo. Si su actividad, se centra en la producción de lo nuevo, en la creación de lo posible, entonces, de qué manera incide en la constitución y funcionamiento de las disciplinas académicas convergentes en la formación del profesorado. Al día de hoy, producto de los errores de aproximación de los investigadores y centros de investigación al objeto de la Educación Inclusiva, los supuestos analíticos críticos no siempre son bien comprendidos e incluso, son objetos de prácticas de violenciación epistemológicas, es decir, marginación al interior de los programas de formación. En caso contrario, son atrapados mediante la lógica de la aplicación, es decir, no logran entrar en sintonía con el objeto, el método y la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva auténtica. Comparto con Lehtonen (2009) la premisa que las instituciones formadoras articulan una estética del hacer parecer las cosas, es decir, *“las apariencias tienen prioridad sobre el estado real de las cosas, al menos en las relaciones entre las universidades y los ministerios de educación o en las imágenes públicas de las universidades”* (p.72). Concebida así la formación para la inclusión, deviene en una praxis de reduccionismo

Lo que realmente hacen las instituciones formadoras de docentes no es educar, sino que, transformar a términos numéricos y modalidades de estandarización y homogenización, propiedades centrales de la acción neoliberal. El problema que representa la educación es que su fundamento intrínseco escapa y trasciende las lógicas de sentido de las estructuras institucionales de escolarización y formación del profesorado. En este marco, el segmento de *‘educación’* del sintagma Educación Inclusiva choca con los regímenes de escolarización y con las tecnologías de actuación propias de la lógica de sentido neoliberal que afectan la formación del profesorado. La educación no puede reducirse a la escuela y a la universidad –o instituciones

formalmente reconocidas–, sino más bien, atraviesan la experiencia subjetiva del ser humano, se encuentran presentes en todos los ámbitos de la cultura y la sociedad. ¿Qué es lo que realmente produce la formación del educador en este marco?, ¿qué tipo de crítica emerge de esta lógica de sentido? La educación del educador en este sentido, deviene en un proceso de aculturación a través de las disciplinas. En efecto, “*la enseñanza invisible de normas invisibles, y, segundo, llenando las posiciones de enseñanza con los que han absorbido estas normas aculturándose con éxito a la disciplina en cuestión*” (Lehtonen, 2009, p.72-73). El pensamiento divergente, la crítica como elemento de desestructuración y el pluralismo –que en sí mismos, constituyen ámbitos estructurantes del quehacer académico comprometido con las demandas de la sociedad contemporánea– son vistos como acciones aborrecibles y disidentes, condenando a sus académicos a un lugar marginal. Son éstas patologías del trabajo académico, las que ponen en riesgo el sentido auténtico de la inclusión, puesto que, las estructuras académicas al encontrarse sujetas a la tiranía del neoconservadurismo y los oportunismos políticos que en ella tiene lugar, produce un saber ficticio incapaz de transformar el mundo. Esta situación puede ser una de las causas de merma de la conciencia activista de los académicos e investigadores. Se forma e investiga para transformar el mundo, no para colaborar con la reproducción del estatus quo.

Los Estudios sobre Educación Inclusiva no deben ser concebidos como una matriz a través de la cual la universidad piensa sus problemáticas, sino que al revés. Las problemáticas de la universidad son pensadas a través de la matriz reflexiva y metodológica que éstos aportan. Si la Educación Inclusiva es un campo que no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular –a pesar de evidenciar la necesidad de encontrar su episteme y su método–, viaja y se moviliza por una amplia gama de disciplinas, métodos, objetos, discursos, influencias, compromisos éticos, proyectos políticos, etc. es decir, no se encuentra fija en ninguno de ellos, entonces, puede describirse en términos de una *teoría sin disciplina*. Me parece oportuno describirla también, en términos de *meta-disciplina*, puesto que, no toma la disciplina –en su concepción tradicional– como un punto de partida, sino que, analiza condiciones, consecuencias y problemáticas vinculadas según Lehtonen (2009) al sistema académico y disciplinario institucionalizado. Su estructura teórica de carácter abierta, compuesta por relaciones exteriores, promueve la rearticulación de diversos elementos, configuran una estructura de conocimiento libre en su configuración, siempre atenta a la autenticidad del enfoque. En síntesis, la estructura teórica de la Educación Inclusiva puede describirse en un campo libre, de encuentros, diálogos, mediaciones, rearticulaciones, confrontaciones, superposiciones, etc. Posee la capacidad de producir mecanismos de unificar, conectar y entrelazar elementos alejados, ajenos y separados de su actividad científica. Estas

particularidades se convierten en mecanismos de comprensión de las prácticas de investigación y enseñanza de la Educación Inclusiva. Su particularidad, reside en la *no-exclusión* de elementos, conceptos, saberes y herramientas metodológicas significativa para su comprensión. Evita circunscribir su análisis a sus formas de conocimiento y regímenes de verdad históricamente legitimada, pues reconoce en ellas, estrategias de violenciación y exclusión. La inclusión fabrica su conocimiento por *fuera de las disciplinas*, específicamente, en las *intersecciones* que están forman en su constelación, relación, diálogo y plasticidad, distingue de aquello que no es.

Es clave reconocer en la enseñanza de la Educación Inclusiva, la performatividad del poder, estrechamente vinculado con aquello que se estudia y cómo se estudia. No se debe exclusivamente a la ausencia de teoría en materia de inclusión, que la educación del profesorado enfatice en lo individual, alfabetice a los estudiantes en un lenguaje de la abyección liberal y en contenidos que describen el problema técnico. El *poder epistemológico* es aquel que permite definir apropiada o distorsionadamente las propiedades de un objeto de conocimiento. Tal como explico en el prólogo de este libro, los conceptos poseen la capacidad de comprender o distorsionar un objeto de conocimiento. En la actualidad, los conceptos que emergen de la estructura de conocimiento institucional falsificada de la Educación Inclusiva, contribuyen a distorsionar su objeto y campo de investigación, deviniendo en un conjunto de *fracasos cognitivos*. Su estructura de conocimiento auténtica obedece a un marcado énfasis anti-disciplinario. A pesar de encontrarse el objeto de la Educación Inclusiva en la educación, el punto de vista anti-disciplinario, observa que este es un objeto de conocimiento no fabricado previamente; premisa coherente con la producción de lo nuevo. Aborda la educación como una dimensión no conocida, constituye algo que no se puede explicar fácilmente. Se interesa por fabricar un nuevo objeto –que, por lo demás, constituye una empresa altamente compleja–. La Educación Inclusiva se convierte en un objeto de interrogación, más que definir una lógica rígida, orienta su actividad a explicar su sentido, alcance y propósito desde un punto de vista revolucionario. Este es un campo que rompe las fronteras rígidas del conocimiento. ¿De qué manera, esto, índice en las políticas de trabajo académico e investigativo?, ¿es posible hablar de la muerte del objeto?

Al concebir la Educación Inclusiva como una práctica teórica y metodológica abierta, es decir, un campo libre; deben ser concebidos en términos de lo que hace bastantes años he venido insistiendo, un tercer espacio, es decir, una zona indeterminada de la que es posible hacer emerger nuevos saberes, conceptos y metodologías de investigación. En mi concepción, la necesidad de un tercer espacio bajo ningún punto de vista suscribe a una capacidad

contenedora de algo, sino que, opera mediante múltiples sistemas de relación –exterioridad–, concebidos en términos de centros móviles, determina nuevos contornos teóricos y posibilidades heurísticas. El espacio epistemológico de la inclusión concebido en términos de un tercer espacio se concibe en términos de una *autopía*, es decir, “*un lugar de vigilancia constante de las fronteras, de la inclusión interminable de “nosotros” y la exclusión de “ellos”*” (Lehtonen, 2009, p.76). Opera mediante un sistema de vigilancia fronteriza constante. Es un espacio concebido en términos de relaciones diaspóricas, de allí que Ocampo (2016), propusiera la metáfora: ‘*el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente*’. Lo diaspórico en la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva se convierte en un terreno de esperanza, de encuentro con lo diferente, forma una malla de conexión de elementos infinitamente heterogéneos entre sí, establece múltiples rutas, prevalece el sentido de lo no-idéntico. Un espacio diaspórico de producción en la Educación Inclusiva otorga a cada objeto, método, disciplina, discurso, sujeto, territorio, teoría, influencia, compromiso ético, marco teórico y proyecto político, una posición clara, al mismo tiempo móvil. ¿Qué consecuencias tiene esto para el poder institucional que habita en las estructuras de formación del profesorado? La condición diaspórica establece un viaje entre cada uno de los elementos que configura su malla de conexión –campo de producción y conocimiento–. Comparto la observación de Appadurari (1996) respecto de la necesidad de consolidar “*un esfuerzo por construir un entorno propicio para la diversidad, un esfuerzo por poner la diversidad en el centro del currículo y la demografía de la universidad*” (p.26). ¿Es posible salir de éstas tensiones desde dentro de sus estructuras?, la verdad, creo que no.

Los Estudios sobre Educación Inclusiva parten del supuesto que la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina. ¿Es la inclusión una disciplina?, según lo documentado anteriormente, la respuesta sería no, esencialmente, porque su actividad trasciende las circunscripciones y delimitaciones teóricas y metodológicas de una disciplina en particular. A pesar de encontrar coincidencias en determinados objetivos analíticos, no le pertenece a ninguna de las regiones disciplinarias, discursivas, éticas, políticas y metodológicas presentes en cada uno de sus campos de confluencia. No necesita incorporarse a disciplinas ya establecidas, esto sin duda, constituiría un error de producción. Es posible delimitar un objeto en un marco anti-disciplinario de análisis, en qué reside la especificidad de éste. Si bien, los Estudios sobre Educación Inclusiva se fundamentan en torno a la especificidad de dicho dominio, coexisten demandas significativas sobre el objeto. ¿Cómo se demarcan los territorios significantes que participan de dicha empresa?, ¿cómo se definen las disciplinas confluyentes que crean y garantizan la emergencia del saber auténtico de la Educación Inclusiva? Cada una de las disciplinas y campos de conocimiento que participan de su configuración se definen a partir de un objeto determinado. Comparto con Bal

(2004) que lo primero es el objeto, su naturaleza determina el carácter post-disciplinario. En tal caso, quisiera precisar que, los conceptos de *'post-disciplina'* y *'anti-disciplina'*, expresan un carácter parasinónimo, es decir, nociones analíticas que poseen un mismo significado o bien, comparten un significado muy próximo (CVC, 2019). Lo mismo sucede con la relación educación y Educación Inclusiva. La creación de un objeto postdisciplinario particulariza tres condiciones básicas: a) que su construcción no le pertenece a nadie, b) se propone crear un nuevo fenómeno o campo de fenómenos y c) inscribe su actividad en una zona fronteriza, más allá de las disciplinas convencionales y de sus límites rígidos formalmente determinados. Según esto, la teoría de la Educación Inclusiva, su episteme y método, no le pertenecen a nadie. Son propiedades exteriores, emergen de la producción de lo nuevo.

Una disciplina tiene aspectos constitutivos externos, no las convierte en espacio de baja autonomía. Este es un campo abierto, su estructura teórica y objeto se compone de un conjunto de prácticas teóricas y metodológicas heterogéneas. *"Las disciplinas académicas son de hecho evocadoras de feudos autónomos con sus propios nobles y limitada apertura en su funcionamiento"* (Lehtonen, 2009, p.71). ¿Cómo se crea un nuevo objeto desde un punto de vista post-disciplinario? Atendiendo a los elementos constitutivos del sintagma Educación Inclusiva, observo que, los objetos referidos a la educación siempre han existido. Es necesario emprender un análisis sobre las condiciones de vinculación entre ambas nociones, sometiéndolos a condiciones de traducción y rearticulación. La configuración de un objeto post-disciplinario se pregunta: ¿qué cosas se conciben en términos de objetos?, ¿qué singulariza su dominio? Comparto con Hooper-Greenhill (2000), la ambigüedad del término.

Sin duda, las tensiones descritas sucintamente en esta sección del trabajo, representan un cambio en el orden de producción epistemológico de la Educación Inclusiva, así como, en su lógica de sentido y orden discursivo. Instala modos de planificación heterológicos para practicar la educación. La inclusión concebida como un pegamento epistémico-metodológico y analítico, se convierte en un entramado gramatical⁴⁵ complejo, resulta de la asociación de múltiples predicados concebidos como recursos epistemológicos heterogéneos. De modo que, el campo de la inclusión *"requiere ser analizado a partir de conceptos que provienen de ámbitos y autores diversos"* (Virno, 2003, p.75). La formación del campo epistemológico de la Educación Inclusiva se convierte en una estructura de conjunción compleja.

⁴⁵ Extraigo la metáfora de lo gramatical de Bachelard.

SOBRE EL OBJETO⁴⁶ DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La interrogante acerca del objeto de la Educación Inclusiva no admite respuestas provisionales, estratégicas e instrumentales, pues asume un objeto de acción post-disciplinar, cuya fuerza teórica reside en la sección *educación* del sintagma. Es un objeto complejo, que puede ser abordado de maneras diferentes y multiaxialmente, es decir, en diversos niveles de análisis. Comúnmente, en diversas reuniones científicas, cursos de postgrado y de capacitación docente, el público asocia la Educación Inclusiva⁴⁷ con la educación de las diferencias, con el respeto, la aceptación, emerge la búsqueda de la creatividad, la innovación, el deseo por hacer de la educación algo diferente, incrementar los niveles de justicia, cumplir con su mandato politizador que lucha por una praxis pedagógica anti-racista y anti-opresiva. Sin embargo, soy escéptico al situar éstas ideas exclusivamente como parte de la inclusión, pues si examinamos más detalladamente, observo un trasfondo que remite a la reconexión con el sentido intrínseco de la educación. Entonces, aflora la pregunta, ¿son éstas ideas, propias de la educación o de una práctica especializada? La respuesta es clara, son intrínsecas al quehacer educativo. Es un objeto problemático y complejo. *Problemático*, ya que rebosa los límites disciplinarios establecidos y sus prácticas metodológicas aceptadas al interior de la Ciencia Educativa. Esto demuestra además que, la Ciencia Educativa presenta un déficit metodológico significativo. Su construcción no acontece al interior de una disciplina singular, sino que en lo indisciplinar, somete a crítica las razones disciplinares, convirtiéndolo en un objeto antidisciplinar. Combate las categorías disciplinares tradicionales. Forja neo-categorías para *lecturar* el presente y la praxis educativa. Es *complejo*, debido a que no emerge de una filiación específica de singularidades y recursos epistemológicos, lógica que trasciende las formas teóricas, gramaticales, metodológicas y los vocabularios institucionalizados. Esto, demanda una *formación post-disciplinar* del educador.

Un objeto *anti/post-disciplinario* se opone al meta-relato universal devenido en proposiciones normativas al interior de los espacios de formación del profesorado. Persigue la articulación de un giro epistémico-metodológico. Entre las principales problemáticas que enfrenta la educación del profesorado a partir del déficit metodológico de la Educación Inclusiva, figura la inauguración permanente de la búsqueda de nuevas formas para estudiar la educación, la justicia, etc. atrapado a dictamen del pasado. No son capaces de alterar la relación entre saber y método. Se propone trascender las divisiones disciplinarias, viaja incesantemente a través de las disciplinas, aborda un fenómeno complejo a través de lentes metodológicos más flexibles. Contreras

⁴⁶ Coincidiendo con Appaduari (2001) plantea una diferencia situada en la forma de percibir e interpretar la inscripción de su dominio. Es una diferencia que se coloca en relación con algo específico, local.

⁴⁷ Posee un significado flotante.

(2013) señala que, “en la era posdisciplinar no solo se abaten las fronteras de los saberes sino que también se objeta la diferencia entre teoría y práctica. Tal como plantea Taylor (2011) la teoría mejora la práctica y la práctica siempre escenifica una teoría, por lo que las barreras entre el hacer y el pensar dejan de ser infranqueables para devenir auspiciosos territorios de intercambio e innovación” (p.s/n).

El redescubrimiento del objeto de la Educación Inclusiva apoya la emergencia de un *giro* epistémico-metodológico, esencialmente, caracterizado por la difuminación de las fronteras de las disciplinas y otros estilos de recursos epistemológicos, asumiendo su plasticidad. Sus efectos no calzan con las lógicas y formas analíticas estipuladas por ninguna disciplina, las trasciende. Todo ello, inaugura una nueva forma de hacer educación.

El objeto de la Educación Inclusiva bajo ningún punto de vista constituye un comentario teórico obligado a referencias educativas, ni participa en la configuración de una forma particular de pedagogía y educación –práctica o modalidad–. Lo cierto, es que forja un estilo particular de conciencia educativa *activoando* un campo de reunión de elementos problemáticos de diversa naturaleza, de allí, su carácter metálogo. Alberga, además, complejas discusiones académicas, éticas, políticas, epistémicas y pedagógicas. Su fuerza acontecimental –aquello que irrumpe, disloca y reestructura– a pesar de su déficit epistemológico y metodológico ha impulsado el reconocimiento de otras formas de hacer educación y practicar la escolarización. Constituye fundamentalmente, un campo disputado por una multiplicidad de disciplinas, objetos, métodos, territorios, discursos, saberes, conceptos, etc. Se convierte en una estrategia de vinculación de diversas singularidades y recursos epistemológicos, actuando como puente mediante la lógica de la rearticulación.

El objeto de la Educación Inclusiva se convierte en un espacio significativo de lucha e intervención política. También forja un lugar para la crítica educativa. Intenta reparar la exclusión de métodos, derribando los marcos disciplinarios heredados y legitimados; construye su saber en las afueras de las disciplinas, se propone crear un nuevo saber. Es una estrategia reconciliadora y fuente de producción de lo nuevo. Su especificidad se propone asumir de forma más compleja los fenómenos educativos, asume una variedad de temáticas de forma diferente. Su marcado énfasis post-disciplinario surge de la insatisfacción de los contenidos, las incidencias ideológicas y las limitaciones conceptuales y metodológicas que ofrecen una variedad de campos en su aproximación al fenómeno de la educación, la justicia y la multiplicidad.

A pesar que su objeto ha mutado, se observa la insistencia por inscribirlo en una estructura institucional de conocimiento falsificada. Sumado a ello, el déficit metodológico coherente con su base epistemológica. En síntesis, afirmaré

que, su objeto ha cambiado, no así, sus métodos de aproximación e investigación, reafirmando la necesidad de su construcción. No se trata aquí de elegir el método más apropiado para estudiar la Educación Inclusiva –lo que hasta cierto punto puede resultar estéril–, sino más bien, sentar las bases de un *método* y de una *metodología* apropiada a su naturaleza epistemológica. A continuación, analizo dos de las principales características del objeto de la Educación Inclusiva, como son, su carácter *antidisciplinario*⁴⁸ y *fronterizo*. Ambos lo inscriben como un objeto mutante e intersticial.

UN OBJETO ANTIDISCIPLINARIO

La Educación Inclusiva constituye la genealogía de un objeto antidisciplinario⁴⁹, emerge como una crítica a la razón disciplinaria. Constituye un campo eminentemente disputado por una multiplicidad de recursos y singularidades epistemológicas. Un objeto antidisciplinario reconoce que la construcción teórica de la Educación Inclusiva se encuentra en permanente construcción, da paso a una modalidad teórica de intensidad inestable, que frente a diversos fenómenos va irrumpiendo hacia otras lógicas. Es un espacio de irrupción de la novedad. Rechaza la voluntad de la verdad como punto de término de la teoría, concibe la teoría como una red compuesta por múltiples singularidades y recursos epistemológicos, coordinando un sistema infinito de elementos que coordinan varias posiciones activadas por su núcleo teórico. Cada uno de ellos, son objeto de profundas y complejas rearticulaciones y desarticulaciones. ¿Cómo se problematizan las categorías de *educación* e *inclusión* en este campo?, ¿qué tipo de educación se encuentra en el debate de la postmodernidad? Un objeto antidisciplinario recupera una confluencia específica de disciplinas⁵⁰, configurado mediante un doble desplazamiento, operando no meramente dentro y entre las disciplinas, sino en un proceso de rearticulación y desarticulación permanente. Supera la reducción formalista de las disciplinas que restringen su capacidad de rearticulación. Lo antidisciplinario es también una matriz de configuración intelectual, que “*no es necesariamente real, es una ficción regulativa que, sin embargo, real, trabaja para orientar la investigación dentro de un campo particular de investigación*” (Mowitt, 1992, p.29). Plantea un cambio en la existencia institucional expresando según Mowitt (1992) la forma de una crisis en el sistema o red de disciplinas. Todo ello, designa un objeto decididamente peculiar –incesantemente en movimiento y transformación–. Su dominio interno queda entonces definido como una forma organizativa de volatilidad del proceso histórico. ¿Qué disputas intradisciplinarias tienen lugar?, ¿cuáles son los conceptos que permiten

⁴⁸ Véase: “*Educación Inclusiva: la genealogía de un objeto antidisciplinario*”.

⁴⁹ Alude a su configuración intelectual.

⁵⁰ Es necesario explorar la etiología de dicha confluencia.

entender la Educación Inclusiva como ciencia anti/postdisciplinar? Sugiere, además, un análisis pormenorizado que revele sus principales problemas post-disciplinarios.

Tal como indica Bal (2003) el concepto sólo se vuelve significativo cuando es capaz de describir y comprender mejor el objeto en sus propios términos. Así, la atención sostenida al objeto se convierte en una de las tareas críticas que enfrenta la educación. ¿Qué naturaleza poseen los objetos de estudios de las disciplinas que confluyen en el espacio de producción de la Educación Inclusiva?, el problema es que no todos ellos estudian la educación, más bien, se conectan en algún punto al fenómeno, pero no estructuran su campo de actividad a partir de ello. Aquí encontramos los casos de la Filosofía, la Antropología, la Sociología, por ejemplo. Este análisis no restringe su concepción a una práctica o concepción particular de educación. ¿Qué rol cumple el calificativo *inclusivo* en Educación Inclusiva? Una posible consideración consistiría en movilizar una distinción sobre la práctica disciplinaria tradicional al interior de la Ciencia Educativa. Mediante su prisma post-disciplinar, el análisis de la multiplicidad de objetos que en ella confluyen se asume como elementos integrados y comprometidos con objetivos más amplios, orientados a la construcción de un nuevo marco teórico y conceptual.

Constituye un objeto complejo, atravesado no-linealmente por elementos e influencias de diversa naturaleza y textura, compuesto por mecanismos particulares de enmarcamiento desafiando los dogmas metodológicos legitimados. Como tal, puede ser lecturado como un terreno fundamentalmente disputado dentro de una serie de disciplinas académicas. Resultando imperioso develar la forma en que llegó a ocupar dicha posición y el tipo de tropismos que de él se desprenden, específicamente, cuando nos preguntamos acerca del tipo de educación, sociedad, escolarización y sujeto al que nos conduce. El reconocimiento de un objeto post-disciplinario –como el aquí analizado– exige un examen sobre la genealogía crítica de las condiciones sociales e intelectuales que propenden a su emergencia.

La fabricación del objeto de la Educación Inclusiva concebido como una genealogía post-disciplinaria, atiende a la potencialidad analítica del concepto de ‘posición’ y ‘transferencia’, respecto de la comprensión del conjunto de articulaciones y re-articulaciones que experimentan determinados saberes, conceptos, objetos, discursos y disciplinas en la red reticular que alberga la configuración de su campo de conocimiento. Al inscribir el objeto en una perspectiva post-disciplinaria, se observa cómo cada disciplina, influencia, teoría, marco teórico y político, discurso y objeto es capturado y re-articulado mediante un sistema de traducción científica. En palabras de Mowitt (1992) un examen de esta naturaleza, exige una discusión más amplia en torno a la razón disciplinaria y a sus formas de legitimación y poder que en ella tienen lugar.

Esto nos contribuye a la identificación acerca de cuál es la idea de educación se pone en juego a través de su genealogía post-disciplinar mediante la cual, la multiplicidad de elementos que configuran su campo de producción –diaspórico y reticular– son re-articulados mediante condiciones específicas, exclusivamente estipuladas por la naturaleza del campo y de su orden de producción. Lo sugestivo de la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva consiste en reconocer que su objeto inscribe su actividad como el resultado de complejas, intensas e interactivas condiciones de intermediación entre diversas disciplinas. Es un objeto en permanente movimiento, por lo que podría describirse como un fenómeno itinerante.

UN OBJETO FRONTERIZO

El carácter fronterizo de su objeto tiende a la indeterminación y la hibridez como palabra-código que designa un espacio de producción de lo nuevo, una zona libre de valores reduccionistas. Su conexión con la hibridez a través del reciclaje y de la traducción de elementos de diversa naturaleza que confluyen y son capturados por su red analítica, crean y garantizan la producción de su saber auténtico. Richard (2009) señala que, *“el beneficio teórico del concepto de “hibridez” radica, primeramente, en su efecto desustancializador, ya que sirve para abrir los rígidos binarismos”* (p.25). El objeto de la Educación Inclusiva en su dimensión fronteriza es el resultado de complejas transacciones de repertorios epistémicos discontinuos. La traducción –estrategia clave en la producción de este conocimiento– se convierte en un proceso de *“desinscripciones y reinscripciones de significados que son trasladados de una cadena de signos a otra, de una matriz de cultura e identidad a otra, mediante procesos de conversión de lenguajes”* (Richard, 2009, p.25). Es un objeto que surge de la formación de un espacio indeterminado a partir del encuentro de varias singularidades que crean y garantizan la formación de su campo. Cada una de estas singularidades posee una potencia enunciativa y performativa. Es un objeto intersticial que emerge de una red de segmentaciones dispersas, proliferando un nuevo contexto de referencialidad. *“Un entre-lugar fluctuante que, al surgir de las discontinuidades y variaciones de lo global, nunca logra autoafirmarse naturalmente como una territorialidad satisfecha que se concibe propietaria de sí misma”* (Richard, 2009, p.27).

LA PREGUNTA POR EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La pregunta por el *lugar* de la Educación Inclusiva constituye una interrogante que ha rondado mi trabajo intelectual durante varios años. Sin embargo, mientras confeccionaba el presente texto observé que ya había

respondido esta interrogante, específicamente, cuando afirmo que, constituye un sistema de *actualización* de la teoría educativa y de la Ciencia Educativa. A muchas personas esta afirmación les parece algo banal y sin sentido, no obstante, inaugura su punto de ebullición. En un sentido filosófico, la actualización no enuncia un simple sistema de renovación o de presentismo, sino que, configura una fuerza que pone en acto, que interviene y realiza, sujeta un intenso proceso de creación. La pregunta por el *lugar* inaugura la configuración de un territorio móvil, indeterminado, multidimensional y complejo. Su lugar es *transversal* a todos los campos y dominios que conforman las denominadas Ciencias de la Educación, reside en el centro crítico del quehacer educativo. Inscribe así, una territorialidad *situada* y *mutante*. Posee la capacidad de desplazar signos, sentidos y alcances constitutivas de la red-mundo que traza el funcionamiento de la Ciencia Educativa y lo micro-diferenciado que permite el acontecimiento de “*los pliegues y las estratificaciones de zonas irregulares y hablas disímiles*” (Richard, 1998, p.24) que sostiene su centro crítico de producción.

El lugar puede clarificarse mediante la confrontación de su objeto. La pregunta por el objeto es otro tópico de análisis que abordo en este capítulo. Tradicionalmente, se ha asumido que la Educación Inclusiva constituye una práctica especializada, es decir, un tipo de educación específica para determinados tipos de estudiantes, producto de la hibridación y travestización ocasionada por la sustitución epistemológica ciega del nascente campo de inclusión con la fuerza teórica y metodológica de la Educación Especial. La Educación Inclusiva significa a secas hablar de educación, discutir sus problemáticas de mayor alcance, supone un cambio en la forma de pensar una variedad de temáticas, es un sintagma eminentemente *relacional* y *estructural*. El estudio de las *cegueras* no remite a una epistemología de una visión, sino más bien, a qué cosas se tornan erróneas, contradictorias e incluso, distorsionadas en la producción del conocimiento. La presencia de una sólida estructura de conocimiento falsificada da paso a una visión distorsionada del *quehacer* y del *saber* pedagógico, regulado a partir de lo extraño, lo ajeno, lo universal y lo eminentemente esencializador. Su acción nos conduce siempre a una forma de ignorancia. La búsqueda del lugar deviene en una interrogante epistemológica por lo ausente, aquello que queda fuera, lo que es marginado o expulsado por sus sistemas de enmarcación. Se propone examinar las formas de supresión de la posibilidad de realidades alternativas. Para Sousa (2009) constituye “*una demanda de subjetividades desestabilizadoras, subjetividades que se rebelan contra prácticas sociales conformistas, rutinarias y repetitivas*” (p.90).

Morín (2008) anuncia que las cegueras en la producción del conocimiento nublan la producción de lo nuevo, se convierten en estrategias de fijeza al pasado –marcos heredados–, se resisten a la capacidad de innovar y

transformar. Constituyen prácticas de sujeción a un modelo institucionalizado globalizado, instalado en la academia a nivel internacional, demostrando una doble dirección: por una parte, la insistencia ciega en enunciar el lugar de la inclusión en la voz travestida que reconoce que es un imperativo ético educar a todos los estudiantes, al tiempo que resuelve pragmáticamente esta cuestión, desde los saberes de la Educación Especial⁵¹, lo adaptativo y los marcos de valores del individualismo metodológico. Y por otra, que reconoce la diferencia en términos de alteridad, imponiendo un marco de consideraciones analíticas más amplias que conectan en la ausencia de reciprocidad. En ninguna de estas direcciones aparece la novedad, aquello que irrumpe e interviene. En la actualidad cobija una pluralidad de prácticas teóricas y metodológicas. No obstante, debe encontrar su propio marco teórico y metodológico, coherente con su base postdisciplinar. A pesar de este empeño, las fuerzas de traducción, examinación topológica, rearticulación y desarticulación, no es objeto de una definición unitaria.

Si los conceptos de diferencia, diversidad, alteridad, otredad, heterogeneidad, entre otros, son categorías que se encuentran contenidas en el *centro crítico de la multiplicidad*, entonces, es plausible afirmar que, el locus epistémico-político de la Educación Inclusiva se inscribe en ella.

EDUCACIÓN INCLUSIVA SINÓNIMO DE CREACIÓN DE LO POSIBLE

Sin duda la teoría de la Educación Inclusiva es sinónimo de creación de lo posible, invención de otros mundos, de otras formas de escolarización que escapan a los presupuestos de la imaginación pedagógica y epistémica disponible. La *creación de lo posible* en sí misma, encierra un acto de teorización radical, un acontecimiento crítico, algo que activa y esculpe la realidad en una dirección imaginada. El saber de la Educación Inclusiva se encuentra intrínsecamente comprometido con lo político⁵² –es un compromiso con el *conflicto* político–, su fuerza performativa se expresa en términos de un elemento activador y alterativo de la realidad, reestructura sus modos de pensar y los modos de subjetividad. Describe una *operación tropológica*, pues descentra y gira focalizando hacia otras comprensiones. Su naturaleza reestructuradora actúa sobre los sujetos, afectándolos y sensibilizándolos. Si tuviésemos que establecer categorías su fuerza podría describirse como *alterativa* y *escultórica*, interviene y modela el espacio. Es un mensaje que interpela. En este apartado me propongo explicar lo que puede *hacer* la teoría de la Educación Inclusiva en el mundo, más que, remitirme a una examinación reduccionista sobre lo que *es*. La inclusión a través de su fuerza performativa se

⁵¹ Política que obedece a una cuestión estratégica.

⁵² Concibo lo político como espacio de conflicto.

convierte en una estrategia y praxis de provocación. Al poseer una actuación silenciosa no siempre se comprende su vincularidad con lo político y lo cultural, por ejemplo. Si su naturaleza teórica es alterativa, escultórica e interviene⁵³ en la realidad, ¿qué rol desempeña la conjunción copulativa *e*?

¿Qué rol juega la conjunción copulativa *e*⁵⁴?, ¿a qué tipo de intervención en el mundo nos conduce la inclusión y, particularmente, la Educación Inclusiva? La inclusión acontece en la búsqueda de nuevas formas de relaciones analíticas y políticas, se compromete profundamente con el conflicto político que constituye un mundo plagado de injusticias. Sin embargo, la performatividad de su discurso no se alcanza con la mera enunciación del adjetivo 'inclusivo', sino a través del tipo de compromiso ético y político que en ella tienen lugar. Lamentablemente, su concepción fundamentada en una estructura de conocimiento falsificada, restringe el compromiso con el conflicto político. El campo de la Educación Inclusiva eminentemente disputado por diversas influencias, también puede ser descrito en términos de un *dispositivo heurístico*⁵⁵ implicado en la construcción de objetos poderosos, para intervenir el mundo comprometiendo ideas, sensaciones, percepciones, subjetividades, etc. La inclusión conlleva un implícito mandato politizador y su marcado compromiso ético describen un terreno de una compleja lucha política e ideológica. El lugar de *e* no sólo describe una cuestión agregativa de elementos de diversa naturaleza, sino más bien, una tensión de relación, observa la mutualidad y la performatividad que da lugar la inclusión. Al poseer la capacidad de dar forma, forja un modo singular de compromiso con determinadas ideas. Se convierte en una performance epistémica, conceptualizadora, política, pedagogía y metodológica. Su gramática interpretativa del mundo deviene una articulación armoniosa entre teoría, pensamiento político y activismo.

La Educación Inclusiva es un *acto performativo*, constituye un espacio significativo para el cambio, la invención, el esparcimiento y la creación de otros mundos y modalidades de educación. Como dispositivo intelectual devela una compleja y particular mezcla de múltiples perspectivas, discursos, formas metodológicas e influencias –consolidando un lente intelectual atractivo y poderoso– que iluminan su función a partir del rescate de contribuciones provenientes de lo Anticolonial, lo Post-colonial, el Feminismo, la Filosofía de la diferencia, los Estudios Visuales, la Teoría crítica, los Estudios Queer, el Pragmatismo, etc. Su interés se expande más allá de los límites rígidos, esencialistas y fijos al pasado que acostumbran tener lugar en la educación,

⁵³ La interrogante por las formas de intervención en el mundo remite a la pluralidad de respuestas.

⁵⁴ Abstracción políticamente significativa que establece nuevas formas de relación analítica.

⁵⁵ La Educación Inclusiva concebida como dispositivo heurístico expresa múltiples usos, deviene en una práctica analítica abierta e indeterminada, pudiendo funcionar incluso, en términos de una estrategia de pegamento conceptual y metodológico.

articulando prácticas intelectuales y pedagógicas anacrónicas. Se preocupa por reinscribir los sistemas de dominación que tienen lugar en la comprensión de las estructuras educativas, traza nuevos mapas para enseñar a diversos grupos de estudiantes, interrogándose permanentemente acerca de qué tipo de compromisos que tienen lugar en la escuela, respecto de lo inclusivo, se convierten en acciones transformadoras reales. La Educación Inclusiva es una expresión teórica de la post-crítica, de la multiplicidad de diferencias, de la transformación y de la transgresión. Se convierte en una tecnología escultórica para la *creación de otros mundos*.

Si la Educación Inclusiva es sinónimo de creación de lo posible –abierto al futuro–, entonces, se convierte en un dispositivo de ruptura del orden natural de las cosas, constituye algo nuevo, que irrumpe y desestabiliza cualquier cosa previamente definida. Ello la describe como un acontecimiento. *“Los acontecimientos desatan una cadena o serie de sustituciones, no un proceso de esencialización o desenvolvimiento esencial. En consecuencia, un acontecimiento puede dar lugar a una desestabilización desintegradora y a una recontextualización disminuida, al igual que es capaz de crear un espacio abierto al futuro”* (Caputo, 2014, 89). La inclusión concebida como acontecimiento deviene en una multiplicidad de tareas. Para Derrida (2006) anuncia algo que está por venir, mientras que, Caputo (2014) lo describe en términos de una solicitud que espera ser contestada. Aquello que espera ser contestado remite a la creación, a la creación de otros estilos de vidas, despliega otros modos de subjetividad, se propone aprender a erradicar las diversas formas de injusticias que tienen lugar en la cotidianeidad. El acontecimiento es sinónimo de novedad, de producción de lo nuevo, tiene lugar en el movimiento –principal característica epistemológica de la Educación Inclusiva–. Los acontecimientos establecen un tipo de relación de intensidad inestable y diferencial entre cada uno de sus elementos –coinciden de este modo, con el principio de relaciones exteriores–, coinciden en parte, con una de las propiedades del saber epistemológico⁵⁶ de la Educación Inclusiva, siempre en movimiento y transformación. Lo inestable refleja el carácter provisorio. *“Las relaciones tenemos que pensarlas como flujos (móviles) que se cruzan y entrecruzan; y estos entrecruzamientos pueden generar, a su vez, nuevos flujos o destruirlos; ya que cualquier flujo puede conectar y desconectarse con cualquier otro creando o aniquilando constelaciones”* (Esperón, 2016, p.22).

Concebir la teoría de la Educación Inclusiva en términos de acontecimiento sugiere, un espíritu cuestionador, orienta su propósito hacia la dislocación, la reconceptualización y la reformulación, es talante de transformación educativa. A través del acontecimiento su campo teórico nombra la aparición de la novedad, sus argumentos y lógica de sentido se convierten en algo que irrumpe el curso habitual de las cosas. El discurso de la

⁵⁶ Constelación provisorio. Fundamentalmente, una conexión desconexión azarosa.

Educación Inclusiva “*subvierte el estado de cosas imperante haciendo necesario redefinir a partir de ella tanto el status quo actual, como el pasado y el futuro, pues pasado y futuro se resignifican a partir de la encarnación material del acontecimiento efectuado*” (Esperón, 2016, p.26). Observo una estrecha relación entre acontecimiento e imaginación epistémica y política, dos ámbitos claves en la transformación del mundo y en la producción de nuevos horizontes teóricos y políticos.

Al constituir la Educación Inclusiva una expresión de la creación de lo posible, se convierte en una estrategia de mediación dialéctica entre las fuerzas de negatividad –deconstrucción/reestructuración– y de positividad –edificación de otros mundos, espacios, entre otras.–. Se propone movilizar nuevas formas para concebir la escolarización, la gestión del currículo, los modos de organizar la escuela, entender el aprendizaje, la multiplicidad infinita de diferencias, etc. modela un nuevo estilo de subjetividad. Su fuerza es ante todo escultórica, interviene el espacio, opera en la configuración, en la remoción y la dislocación. La inclusión es una operación tropológica y performativa y una fuerza acontecimental que sostiene el centro crítico de la transformación educativa. Se convierte en una poderosa *estratagema* que interpela, desafía y desestabiliza al saber pedagógico. La Educación Inclusiva puede *concebirse* en términos de:

- Dispositivo *heurístico* y *performativo*.
- Estrategia de actualización –doble proceso de creación– de la Ciencia Educativa.
- Proyecto *político* y proyecto *crítico-ciudadano* complejo.
- Operación tropológica.
- Praxis abierta e indeterminada.
- Una *estratagema* de *interpelación* al saber pedagógico que irrumpe y moviliza el cambio. Es, eminentemente, escultórica.
- Una expresión teórica de la post-crítica, de la transformación y la multiplicidad.
- Discurso alterativo y actividad, interviene y activa *algo* en la realidad. Es fuente de *producción de lo nuevo*.
- Su objeto constituye un *metálogo*, es decir, se encuentra caracterizado por la confluencia y abordaje de temáticas complejas.
- Establece diferentes formas de construcción de sentido al interior de las diversas configuraciones pedagógicas que apertura.

- Un complejo y multidimensional *objeto* postdisciplinario, fronterizo y acontecimental.

CONCLUSIONES: POR UNA PEDAGOGÍA DE LO MENOR

Pedagogía de lo menor constituye un sintagma elaborado como parte del trabajo desarrollado por la línea de investigación sobre *epistemología de la Educación Inclusiva* del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Una pedagogía de lo menor no significa un estilo o formato específico de educación para un determinado perfil de estudiantes, tampoco constituye una modalidad acotada de la pedagogía. Una pedagogía de lo menor, es una forma pedagógica que forja una minoría al interior de una estructura de escolarización de la mayoría –homogeneización–. Se convierte en una estrategia de resistencia y en una operación política. Posee la capacidad de desterritorializar las estructuras de escolarización.

Inscribe su articulación en el giro molecular, produce un territorio indeterminado, es singular en tanto alejado de todo vínculo de serialización subjetiva. Tiene lugar en un conjunto de *relaciones exteriores*⁵⁷, al decir de Dussel (1985) constituye una espacialidad que débilmente ha sido permeada por las diversas expresiones del poder⁵⁸ –segregación, violencia estructural, discriminación silenciada, opresión, dominación, etc.– Un espacio pedagógico de lo menor deconstruye las cadenas de montaje de la subjetividad para crear otros mundos⁵⁹, lugares no-habitados, propios de un nuevo impulso de la imaginación epistémica y pedagógica a favor de la singularidad de nuestra experiencia. En él, tienen lugar procesos de singularización por sobre modos de producción de la subjetividad. La fertilidad de los procesos de singularización a juicio de Guattari y Rolnik (2006) cristaliza “una manera de rechazar todos esos modos de codificación preestablecidos, todos esos modos de manipulación y de control a distancia, rechazarlos para construir modos de sensibilidad, modos de relación con el otro, modos de producción, modos de creatividad que produzcan una subjetividad singular” (p.29). Una pedagogía de lo menor articula su actividad formativa en la creación –*labor positiva*⁶⁰– de dispositivos de transformación del mundo que habitamos. Sin embargo, coincido con Sousa (2010) respecto de la necesidad de fomentar un nuevo pensamiento para pensar las alternativas en educación, especialmente, si la transformación, como fuerza *performativa* y *acontecimental*

⁵⁷ Principio explicativo de la Educación Inclusiva.

⁵⁸ En adelante formatos del poder.

⁵⁹ Alude al *espacio heterotópico* de la Educación Inclusiva en tanto tercer espacio, no-lugar, realidad indeterminada.

⁶⁰ La *labor positiva* constituye uno de los principios explicativos de la Educación Inclusiva, opera dialécticamente con el principio de negatividad. La *positividad* es sinónimo de edificación, creación y producción de lo nuevo, mientras que la *negatividad* inscribe su fuerza analítica en la deconstrucción.

reafirma un compromiso social particular, *lo alterativo* modifica la realidad. De lo contrario, constituye un *performativo absoluto*, es decir, una agenciamiento discursivo que enuncia retóricamente el cambio sin un efecto concreto en la realidad. A decir verdad, este constituye uno de los principales puntos de inflexión de las teorías educativas críticas contemporáneas. Una pedagogía de lo menor abraza el cambio en todas sus manifestaciones, apuesta por una *pragmática epistemológica* dedicada a fomentar un pensamiento alternativo de las alternativas en educación, agudiza la imaginación epistémica y pedagógica⁶¹.

¿Qué significa que la praxis educativa devenga en menor? Prefiero optar por un proceso concebido en términos de singularización, concebida como un sistema de alteración de la gramática escolar dominante. A través de ellas, se transfieren herramientas de creación y de potencia libre, estableciendo vínculos de diversa naturaleza entre cada una de sus partes –relaciones exteriores–. Una pedagogía de lo menor forja un espacio de creación de lo posible, en ella, la fuerza creativa se convierte en un dispositivo de intervención en lo producido (Núñez, 2010). Lo menor posee la capacidad de desvincular las imágenes de contracción que configuran hoy parte del mundo cognitivo de la inclusión y la educación de la diferencia. Arranca las imágenes de lo homogéneo y lo idéntico y, especialmente, de los múltiples sistemas de categorización de la que son objeto un amplio número de singularidades aglutinadas en el espacio escolar, emancipando la fuerza de la esencia dada. Se interesa por rescatar la *potencia de lo minoritario*. El espacio pedagógico de lo menor, constituye un espacio abierto, se estructura a partir de múltiples tipos de relaciones –no siempre concatenadas–, sino más bien, sujeta a circunstancias particulares y en constante movimiento. Establece condiciones revolucionarias para pensar y practicar la educación, asume la tarea de “trazar mapas de análisis de las circunstancias concretas. Esta actividad se complementa con la de crear salidas posibles o modos de hacerse cargo (líneas de fuga) de determinadas estructuras anquilosadas y asfixiantes que nos impiden pensar crear-desear-vivir” (Núñez, 2010, p. 44). La relación ontológica que plantea una pedagogía de lo menor, se expresa en términos de desterritorialización, no sólo concebida como la reinención del espacio y sus categorías analíticas, sino más bien, como la *alteración* de la gramática escolar que la sostiene. Por esta razón, prefiero concebir la inclusión en términos de un *dispositivo performativo*.

Una pedagogía de lo menor reconfigura la *cuestión del tiempo*, comprende que la praxis educativa de la singularidad –aquello que siempre ha estado presente en lo educativo– es contraproducente al efecto de la *monocronía*, es decir, del tiempo único, estable, homogéneo y universal, etc. –propiedad de la física mecanicista newtoniana– denominado *cronosistema*. El cronosistema en

⁶¹ Punto de obstrucción del pensamiento educativo post-moderno.

tanto expresión del orden capitalístico cristaliza un tiempo de equivalencias, dando paso a la producción de relaciones pedagógicas universales, sustentada en la lógica de sentido que, en un mismo espacio, la totalidad de estudiantes concebida en bloque, hacen lo mismo. El tiempo pedagógico de la multiplicidad de diferencias es propiedad de la *heterocronía*, es decir, la presencia de múltiples tiempos únicos e irrepetibles que se encuentran, constelan y entrecruzan al interior de la praxis educativa. Atiende a la novedad y a la complejidad de la multi-temporalización, a la co-presencia de diversos tiempos, del entrecruzamiento de diversas temporalidades en una misma espacialidad. La heterocronía atiende a la multi-temporalización del sujeto educativo, es propiedad de la negatividad concebida como un espíritu que todo lo cuestiona y lo transforma. Entre las principales manifestaciones de la heterocronía destacan: a) articula su actividad en la exterioridad, b) emerge desde los valores e intereses de la gramática de la multiplicidad, c) plantea otros modos de pensar el espacio pedagógico a partir de la noción de multitemporalización, d) es propiedad del pensamiento heterogéneo, de lo no-idéntico (Adorno, 2014) y de lo abierto –en constante movimiento y transformación–, funda su actividad en el principio explicativo de la heterogénesis, e) inscribe su fuerza analítica en los fundamentos de la dialéctica negativa, f) permite observar modalidades de hibridación del tiempo pedagógico, social y cultural, g) promueve una lectura discontinua de la acción pedagógica y h) la experiencia pedagógica y de aprendizaje en la heterocronía es sinónimo de desorden organizado, en ella, el espacio pedagógico se torna coherente con las relaciones exteriores, es decir, queda compuesta por relaciones discontinuas, disemíales y dispersas, vinculadas a un punto de convergencia. La invitación es a trastornar el tiempo pedagógico.

REFERENCIAS

- Adorno, Th. W. (2014). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal.
- Agamben, G. (2006). ¿Qué es un dispositivo? Recuperado el 26 de agosto de 2018: <http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Recuperado el 20 de agosto de 2018 de: <http://catedras.fsoc.uba.ar/reigadas/pdf/Biblioteca/Textos/Appadurai.La.modernidad.desbordada.PDF>
- Anzaldúa, G. (1987). *Bordelands/La Frontera: the new mestriza*. San Francisco: Aunt Lute.

- Bal, M. (2002). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Bal, M. (2004). "El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales", *Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 2, 11-50.
- Barreto, C., Benavides, J., Garavito, A., Gordillo, N. (2003). Metodología y métodos de Trabajo Social en 68 libros en bibliotecas de unidades académicas de Trabajo Social en Bogotá. Recuperado el día 02 de agosto de 2017 de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000348.pdf>
- Benhabib, S. (1987). "The Generalized and the Concrete Other", , en Benhabib, S., Cornell, D. (eds.), *Feminism as Critique*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 77-95.
- Bowman, P. (2010). "Reading Rey Chow", *Postcolonial Studies*, V. 13, n.3, 239-353.
- Brah, A. (2011). *Cartographies of Diaspora, Contesting Identities*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Brah, A. (2014). "Pensando en y a través de la Interseccionalidad", en: Zapata, M., García, S., Chan de Avila, J. (Edit.). *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional "Indicadores interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior"*. Berlín: Aimee Heredia, 14-20.
- Català, J. (2014). "Notas sobre el método", *Intexto, Porto Alegre, UFRGS*, n. 31, 20-51.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Canguilhem, G. (1980). *Le cerveau en la pensé*. Paris: MURS.
- Caputo, D, J. (2014). *La debilidad de Dios: Una teología del acontecimiento*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Cifuentes, R.M. (2002). *Memorias del VII Colectivo Nacional de Pedagogía Reeducativa*. Bogotá: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Contreras, M.J. (2013). La acción tiene la palabra: Las artes en la era de la posdisciplina. Recuperado el 04 de febrero de 2019 de: <http://www.observatoriocultural.gob.cl/revista/3-articulo-2/16-las-artes-en-la-era-de-la-posdisciplina/>

- CVC. (2019). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado el 19 de octubre de 2018 de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/diccio_ele/default.htm
- Chambers, I. (2001). *La cultura después del humanismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Chow, R. (2006). 'The Age of the World Target: Atomic Bombs, Alterity, Area Studies', in *The Age of the World Target*, Durham, NC: Duke University Press, págs. 25-43.
- Deleuze, G. (1969). *Diferencia y repetición*. Madrid: Edit. Jucar.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1973). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1975). *Kafka. Por una literatura de lo menor*. Madrid: FAA.
- Derrida, J. (2000). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (2006). *Decir el acontecimiento, ¿es posible?* Madrid: Arena Libros.
- Dussel, E. (1985). "La exterioridad en el pensamiento de Marx", en: Aguirre, J.M. (Comp.). *Pensamiento Crítico, ética y absoluto*. México: Edit. Eset.
- Esperón, J. P. (2016). Heidegger, Deleuze y la diferencia. Aportes para pensar la irrupción de la novedad. *AISTHESIS* N° 59, 143-156.
- Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, Michel (1985), *Saber y verdad*. Madrid: Editorial Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Microfísica del poder*. Madrid: Editorial Piqueta.
- Fraser, N. (1995). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a "Postsocialist" Age, *New Left Review*, I/212, 68-93.
- Gabilondo, A. (1990). *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Madrid: Antrhopos.
- García Fanlo, L. (2011). "¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben", *A Parte Rei: revista de filosofía*, 74, 8pp.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). Educar y convivir en la cultura global, citado en: Rodríguez, M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- Guha, R. (2000). Las voces de la historia y otros discursos subalternos. Recuperado el 06 de noviembre de 2018 de: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/318.pdf>
- Hill Collins, P. (1990). *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. London: Routledge.
- Hill Collins, P. (2019). "Interview with Patricia Hill Collins on Critical Thinking, Intersectionality and Educational Justice", Journal JCPS, UK. 15 págs. Entrevista efectuada por Aldo Ocampo González.
- Howath, D. (2005). "Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la Articulación" en *Studia Politicae* N° 5 (otoño de 2005). Córdoba: Editorial Universidad Católica de Córdoba.
- 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.
- Leveque, J. (2011). "El Concepto de «Acontecimiento» en Heidegger, Vattimo y Badiou". *Azafea. Revista de filosofía*. N° 13. 69-91.
- Lehtonen, M. (2009). Spaces and Places of Cultural Studies. Recuperado el 06 de diciembre de 2018 de: <http://www.cultureunbound.ep.liu.se/v1/a06/cu09v1a06.pdf>
- Lima, B. (1983). *Contribución a la epistemología del Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Mandolini, R. (2013). Heurística y arte, una contribution para la comprensión de los procesos artísticos creativos. *Revista de Humanidades de Valparaíso*, 1(1), junio. 63-92. Recuperado el 2 de enero de 2019 de <http://www.revistafilosofiauv.cl/wp-content/uploads/2013/11/Ricardo-Mandolini-Heuristica-y-arte.pdf>.
- Mellino, M. (2008). *La crítica poscolonial. Descolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios poscoloniales*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Mengue, Ph. (2008). *Deleuze o el sistema de lo múltiple*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Miller, P. y Rose, N. (1992). "Political Power beyond the State: Problematics of Government", en *The British Journal of Sociology*, London, London School of Economics and Political Science, vol. 43, N° 2, 183-184.

- Mohanty, Ch. (1990). "On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s." *Cultural Critique* 14 (Winter 1989/90): 179-208.
- Morin, E. (2008). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mowitt, J. (1992). *Text: The Genealogy of an Antidisciplinary Object*. Durham and London: Duke.
- McLaren, P., Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- Núñez, A. (2010). "Gilles Deleuze. La ontología menor: de la política a la estética", *Revista de Estudios Sociales*, 35, 41-52.
- 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, 73-159.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- Ocampo, A. (2018). Editorial. Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa, *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 16-46. Recuperado el 03 de agosto de 2018 de <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/16-46/pdf>
- Oyarzún, K. (1996). "Introducción", revista *Nomadías*, N° 1, en: Richard, N. (2009). "Antidisciplina, Transdisciplina y Redisciplinamientos del Saber". Recuperado el 16 de febrero de 2018 de: <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/185>
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pratt, M.L. (1992). *Imperial Eyes: writing and transculturation*. Routledge: London.
- Saur, D. G. (2008). ¿Aplicar teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el Análisis del Discurso. Recuperado el 20 de enero de 2019 de: http://www.magarinos.com.ar/Daniel_Saur-Aplicar.pdf
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO.

- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce. Extensión Universitaria de la República.
- Shapiro, M. (2012). The Micropolitics of Justice: Language, Sense and Space. Recuperado el 30 de noviembre de 2018 de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1743872110387519>
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el subalterno? Recuperado el 13 de junio de 2017 de: http://www.macba.cat/uploads/20170111/spivak_pueden_hablar_los_subalternos.1.pdf
- Richard, N. (1998). "Antidisciplina, Transdisciplina y Redisciplinamientos del Saber". Recuperado el 16 de febrero de 2018 de: <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/185>
- Rikowski, G. (2019). "Interview with Dr. Glenn Rikowski on Marxism, Critical Pedagogy and Inclusive Education: Discussions for a Revolutionary Discourse". *Revista Izquierdas*, 45, 260-276. Recuperad el 14 de diciembre de 2018 de: <http://izquierdas.cl/images/html/n45/index45.html>
- Rodríguez, M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- Rorty, R. (1979). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Troncoso, R. (2003). Nepantla. Una aproximación al térrino. Recuperado el 23 de diciembre de 2018 de: http://www.academia.edu/6916191/Nepantla_una_aproximacio_n_al_termino
- Vattimo, G. (2002). *Las aventuras de la diferencia*. Barcelona: Península.
- Vásquez, F. (1984). *La teoría de la historia de las ciencias de Georges Canguilhem*. (Tesis de Grado). Sevilla: Edit. Universidad de Sevilla.
- Vélez, O. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Espacio Edit.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Wasserstrom, R. (1997). "On Racism and Sexism", en: *Philosophy and Social Issues*, Notre Dame: Notre Dame University Press.
- Winker, G., Degele, N. (2011): "intersectionality as multi-level analysis: dealing with social inequality". En: *European Journal of Women's Studies*, 18, 1, pp. 51-66.

Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.

Yuval-Davids, N. (2014). “Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución: interseccionalidad y estratificación”, en: Zapata, M., García, S., Chan de Avila (Coord.). *La interseccionalidad en debate*. Berlín: MISEAL, 21-34.

Zeichner, K. (2001). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

