

En Aldo Ocampo González, *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. III. Repensando la justicia social y la educación inclusiva*. Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.

# La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2019). *La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva*. En Aldo Ocampo González *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. III. Repensando la justicia social y la educación inclusiva*. Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/20>

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



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>.

## CAPÍTULO II

### La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva<sup>1</sup>

Aldo Ocampo González

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

#### Introducción: la inclusión como estrategia analítica

Este capítulo se propone explorar las condiciones de producción epistemológicas de la educación inclusiva, con el objeto de identificar las estrategias que contribuyen a ensamblar un nuevo terreno intelectual, político, ético, educativo y cultural en esta materia. Epistemológicamente, la educación inclusiva expresa una naturaleza post-disciplinar, su articulación intelectual no se encuentra fija en ningún marco disciplinario e interdisciplinario, articula su actividad intelectual a través de un orden de producción basado en el diásporismo y la dispersión, producto de ello, ratifica una construcción basada en el encuentro, en el movimiento y en la confluencia de una multiplicidad de objetos, teorías, disciplinas, discurso, territorios, interdisciplinas, influencias, métodos, objetivos, compromisos éticos y proyectos políticos. Configura así, un campo caracterizado por la heterotopicalidad. La construcción del conocimiento de la educación inclusiva, no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica particular, más bien, enfrenta el desafío de crear su objeto y método –dos de sus puntos más críticos y espinosos–, posicionando su actividad intelectual, en los intersticios de sus disciplinas confluyentes. Al constituir una epistemología del movimiento y del viaje, forja un saber propio del presente. El trabajo analiza aspectos claves, tales como: la inclusión como fenómeno estructural, los ejes centrales de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, el encuadre cultural del concepto de inclusión, las filiaciones teóricas, la pregunta por el objeto y el método –de carácter post-disciplinar–, los elementos que apoyan la deconstrucción de su precariedad intelectual, los elementos que permiten describir la inclusión como dispositivo, red y metáfora. El trabajo finaliza analizando la producción de conceptos. Se concluye identificando la necesidad de cristalizar una gramática heterotópica, sustentada en la producción de herramientas conceptuales capaces de atender la complejidad del tiempo presente.

La educación inclusiva se perfila como un enfoque de futuro. Es la clave para la creación y consolidación de nuevas formas de pensar y practicar la educación. Sin

---

<sup>1</sup> Este documento corresponde a la conferencia impartida por invitación en el IV Seminario Internacional sobre Educación Superior Inclusiva para la Paz y la Reconciliación, celebrado en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Bogotá, Colombia, el día 14 de junio de 2018.

embargo, no posee una estructura de conocimiento clara, auténtica y pertinente a la naturaleza del fenómeno que alberga. Se funda en un conjunto de equívocos de interpretación, producto de la ausencia de un lenguaje analítico y un objeto claro, de un método propio. Al carecer de fundamentos claros y coherentes con su especificidad, sus conceptos tienden a distorsionar la comprensión y potencia de la autenticidad de su objeto. Sus preocupaciones fundamentales –teoría, campo de investigación, estrategia analítica y praxis crítica– constituyen tópicos no debidamente examinados. El principal problema de la educación inclusiva es sin duda, de carácter morfológico, es decir, de categorías. No es posible constituir un nuevo marco analítico para pensar la complejidad de una amplia variedad de temas educativos a través de las mismas categorías, es necesario encontrar los conceptos epistemológicos de la inclusión, que sin duda, son eminentemente políticos, es decir, intervienen, afectan e interpelan al espectador. En este trabajo me propongo explorar describir constructivamente, el problema epistémico, metodológico y morfológico que enfrenta la educación inclusiva, traducidos cada uno de ellos, en tanto formas analíticas deficitarias.

Gran parte de las agendas de investigación, los intereses de diversos segmentos políticos y los programas de formación a nivel de pre y post-graduación de los educadores, poco o nada dicen acerca de cómo movilizar nuevas racionalidades para concebir el aprendizaje, la escolarización, la diferencia, la gestión de la escuela, el diseño curricular, la construcción de otros mundos y creación de una política de inclusión articulada en torno a su dilema definitorio particular, es decir, participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga, etc., ante la multiplicidad de diferencias. En suma, las propuestas, las gramáticas y los lenguajes que sustentan la inclusión, concebida en términos de asimilación y acomodación, contribuyen a reproducir y avalar un sistema arbitrario y un pensamiento categorial, donde el ser diferente es sinónimo de diferenciación. Es necesario asumir un pensamiento relacional de tipo multinivel, para interpretar la producción y funcionamiento de las desigualdades múltiples, concebidas como dimensiones comunes y transversales a la experiencia educativa y social.

Epistemológicamente, la Educación Inclusiva, es concebida en términos de teoría sin disciplina y expresión post-crítica. Como teoría sin disciplina, reafirma su carácter post-disciplinar, esto es, articula la producción de su conocimiento movilizándose por una multiplicidad de disciplinas –no se encuentra fija en ninguna de ellas–, más bien, extrae lo mejor –en términos metodológicos, conceptuales, teóricos– con el objeto de crear nuevos cuerpos de saberes, herramientas metodológicas, gramáticas y léxicos, que permitan movilizar nuevas formas de desarrollo de la educación. Es un campo que no suscribe a ninguna práctica teórica y/o metodológica en particular, se interesa por trabajar en la cuestión metodológica de la crítica, redefiniendo y actualizando todos los campos y dimensiones que estructuran la Ciencia Educativa. De acuerdo con esto, si la Educación Inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica particular, entonces, de dónde emergen sus saberes y metodologías de investigación. Una posible respuesta, consiste en afirmar que esta, articula su trabajo en los intersticios de las disciplinas y de la extracción de los aportes más relevantes de los métodos, objetos, teorías que confluyen en él. La creación de sus cuerpos de saberes auténticos, es afectada por un complejo proceso de ecologización de saberes, los que posteriormente, son sometidos a traducción científica.

El espacio epistemológico de la Educación Inclusiva puede ser analogizado al concepto de dispositivo –principal estrategia en el pensamiento de Foucault–, puesto que, deviene en la captura de elementos de diversa naturaleza que modelizan su campo de conocimiento y producción saberes, forjando una red analítica de líneas heterogéneas. En relación a su naturaleza post-crítica, la inclusión articula sus ejes de tematización, en conceptos, en su mayoría, de naturaleza post-estructural, tales como, diferencia, heterogeneidad, alteridad, resistencia, multiculturalismo, etc., todos ellos contenidos en el centro crítico de la multiplicidad, evitando circunscribir su objeto, acción política y lenguaje, a los presupuestos de la abyección, del individualismo metodológico y del esencialismo, capas interpretativas en las que el sujeto de inclusión es excluido silenciosamente de este discurso y de las oportunidades educativas y sociopolíticas que persigue.

En un primer momento, el lector, encontrará un conjunto de elementos que permiten comprender la inclusión como fenómeno estructural. Como tal, se interesa por comprender relacionamente, cómo articular los formatos de justicia educativa ante la multiplicidad de diferencias. En un segundo momento, el sentido del texto, se ubica en el estudio de las condiciones epistemológicas de la Educación Inclusiva, resaltando una naturaleza post-disciplinar, tematizada y problematizada, en referencia a un espacio relacional de múltiples objetos, problemas, objetivos, métodos, disciplinas, interdisciplinas, discursos, conceptos, saberes, influencias y teorías –red y dispositivo–. El lector encontrará además, el listado de los principales conceptos epistemológicos que permiten acceder al estudio detallado de sus condiciones de fabricación. Se agregan además, la exploración de las filiaciones teóricas, la pregunta por el método y el objeto. El texto finaliza analizando los dilemas y complejidades del trabajo con conceptos, específicamente, ubica su atención en los ejes de producción del encuadre cultural, de las condiciones de importación, préstamo, migración y movilidad de conceptos. Finalmente, se analiza el concepto de inclusión, en términos de acontecimiento –transformación, sinónimo de dispositivo macro-educativo– y archivo.

Se concluye identificando que, el campo epistemológico de la Educación Inclusiva se encuentra caracterizado por un pensamiento temporal y relacional, consolidando una intelectualidad en permanente movimiento. El propósito central de esta comprensión epistemológica, no consiste en ubicar su objeto en lo especial, sino que, en la consolidación de herramientas teóricas y metodológicas –emergentes– que sean capaces de crear, simplemente, una gramática educativa basada en la justicia y en la capacidad de practicar y experimentar la educación de otra manera. Esto es, más cercana a la naturaleza del ser humana. Por todo ello, entenderemos la inclusión como creación de una ‘alternativa’ críticamente subversiva y alterativa de la realidad.

### **La inclusión como fenómeno estructural**

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 realmente que correspondan al tiempo presente; más bien, revisitan temáticas clásicas que son propias de otros campos del conocimiento, vinculados en alguna arista, a uno de los ejes de articulación de la historia de la conciencia, siendo su máxima expresión, la Educación Inclusiva. En su uso tradicional, inclusión significa apostar por la incorporación de quienes se encuentran en los márgenes de la escuela, 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.

El discurso político dominante utiliza el término, a partir de una serie de equívocos de interpretación, imponiendo una visión técnica de inclusión, basada en la absorción de lo minoritario -concebido como lo extraño, lo abyecto, lo débil- a lo mayoritario -lo estable, lo legitimado por la hegemonía-, pretendiendo a través de un discurso políticamente extraño construir justicia para la totalidad -en bloque- de la población, agudizando las condiciones de opresión, mediante sistemas de clasificación donde la diferencia genera nuevas dinámicas de diferenciación. Se distribuye así, justicia, desde una perspectiva homogeneizadora, avalando la concepción política occidental, mediante la cual, se pretende dar a todos lo mismo. Esta visión de la totalidad se vuelve universalizadora y homogeneizante. Lo correcto sería concebir la totalidad como multiplicidad de diferencias, cuya redistribución de derechos emerge del pluralismo crítico y la multiplicidad. De este modo, en el discurso político dominante, no es legítimo emplear la noción de inclusión en términos de transformación y emergencia de nuevos terrenos y espacialidades -ante lo desgastado de las estructuras societales y escolares-, que permitan consolidar un nuevo proyecto político y una gramática escolar y social, orientada a pensar lo común desde sistemas de razonamientos que digan concretamente cómo distribuir derechos y oportunidades reales, coherentes con las necesidades de cada colectividad.

La Educación Inclusiva concebida bajo éstos términos, sugiere atender tal como indica Young (2002) a *“las prácticas cotidianas de una bien intencionada sociedad liberal”* (p.74), así como, al conjunto de impedimentos sistemáticos que afectan transversalmente a la multiplicidad de diferencias -universo mosaico- que compone la totalidad. Concebida así, la inclusión, se convierte en un fenómeno estructural, lo que confirma lo señalado por Young (2002) respecto que, no sería *“el resultado de elecciones o políticas de unas pocas personas”* (p.74). La Educación Inclusiva y la inclusión como fenómeno estructural se dirige a intervenir en los formatos del poder, en las normas, marcos de valores, símbolos, sistemas de relación y mediación político-cultural que modelizan su tarea y discurso. En suma, es una transformación de las reglas institucionales que trazan el funcionamiento de la sociedad.

En un sentido estructural amplio, la inclusión refiere a la creación de sistemas intelectuales que permita intervenir en cada uno de los ejes que generan profundas injusticias, es una forma de modelizar las fuerzas de desarrollo estructural. En suma, es un esfuerzo por intervenir en el funcionamiento de las relaciones estructurales bajo esta racionalidad, creando armas específicamente metodológicas, para comprender cómo *“las*

*opresiones son sistemáticamente reproducidas en las más importantes instituciones económicas, políticas y culturales”* (Young, 2002, p.75), incluso a través de la enseñanza y la gestión del currículo. Reflexionar en torno a los objetivos analíticos de la ‘inclusión estructural’, sugiere atender a las relaciones entre los grupos desde el pluralismo crítico y la multiplicidad, un análisis multinivel de las condiciones de interseccionalidad que atraviesan a la totalidad concebida como singularidades múltiples. Un análisis con estas características, requiere aclarar el concepto de grupo social –problema interpretativo de la filosofía analítica–, el conjunto de condiciones ontológicas que inciden en él. La inclusión como fenómeno estructural, es sinónimo de una práctica ciudadana y educativa de las múltiples singularidades y de una ontología pluralista (Ocampo, 2018c) del espacio social, político, económico, cultural y escolar.

Consolidar un proyecto político, educativo, económico, social y cultural orientado a la inclusión, la justicia social y la emancipación a través de la diferencia, sugiere atender a las debilidades analítico-metodológicas que atraviesan el concepto de grupo social, especialmente, cuando desde la filosofía política y analítica, son estudiados metodológicamente en términos individualistas, reforzando el pensamiento categorial, el esencialismo liberal y estratégico. Como medida de superación, propongo reemplazar su comprensión por pensamiento relacional, de carácter dinámico y heterogéneo, que contribuya a estudiar la producción de múltiples desigualdades, desde la metáfora de la red, permitiendo entender desde un examen multinivel, cómo las diversas expresiones del poder atraviesan transversalmente a la totalidad de ciudadanos, concebidos como singularidades múltiples. La desigualdad, la exclusión, la opresión, la dominación, entre otras, se convierte en dominios comunes de la experiencia social. Para Young (2002), la opresión<sup>2</sup> se opera en un conjunto de trabas que afectan al autodesarrollo de cada múltiple singularidad, mientras que, la dominación<sup>3</sup>, repercuten en las condiciones de autodeterminación. Razón por la cual, el pensamiento de la relación otorga elementos metodológicos para intervenir en los patrones y procesos inter-institucionales sistemáticos que impiden –obstáculos complejos– que las personas pueden construir destinos sociales más vivibles.

El pensamiento categorial es una empresa destinada a reforzar imperceptiblemente la política de neutralización del sujeto, cosificándolo a una experiencia particular al interior de un grupo determinado. Su influencia conlleva a la proliferación de procesos de diferenciación producto de las diferencias específicas de tales grupos. En cambio, el pensamiento relacional –¿a qué tipo de relacionalidad nos conduce?– se propone asumir una nueva manera de pensar el mundo y sus ámbitos de interpretación, a fin de repensar las relaciones estructurales y sociales que sustentan dicha ontología social de los grupos sociales. El pensamiento relacional es clave en el diseño de políticas sociales y educativas, puesto que, permite examinar cómo operan las estructuras sociales –de carácter dinámicas y en permanente movimiento–, que al fin y al cabo, modelizan la tarea educativa y trazan dispositivos de arrastre a los márgenes del derecho ‘en’ la educación.

---

<sup>2</sup> Constituciones sistemáticas que restringen a las personas usar sus habilidades, anulando sus capacidades para actuar y transformar el mundo.

<sup>3</sup> Para Young (2002), la dominación en tanto formato del poder, puede estudiarse en términos estructurales como condiciones –performáticas y regenerativas– institucionales que limitan las matrices de participación de cada persona o grupo social, en la determinación de sus propias acciones.

¿Cómo entender el papel de la ‘emancipación’ a través de la política de la diferencia?, para responder a ésta interrogante, recurriré a la contribución de Young (2002). La Educación Inclusiva como fenómeno estructural, es decir, experiencia transversal del desarrollo humano, articulará su política en referencia al ‘valor distributivo’, es decir, transita desde el liberalismo y afirma su actividad en el pluralismo político, cultural, social y educativo y en la multiplicidad. En esta visión, no se eliminan las diferencias –son inherentes a la naturaleza humana– de cada grupo social, más bien, se propone un cambio ideológico en la manera de concebir la igualdad, rechazando la noción de universalidad y totalidad, pues, reconoce en ellas, acciones de homogenización al pensar lo común. Es una igualdad compleja, caracterizada por la infinidad de oportunidades, coherentes con la singularidad de cada persona y colectivo al que pertenezcan. Es una igualdad concebida en términos de singularidades múltiples, esto es, una praxis política que organiza el conjunto de patrones institucionales en referencia a un universo mosaico. La redistribución de los derechos, emerge de la pregunta: ¿qué significa re-distribuir un derecho?, es decir, un bien no-material, que permita transformar las vidas de las personas, asumiendo que, los derechos son relaciones no cosas (Young, 2002). El interés de redistribución no sólo ha de crear condiciones más esperanzadoras para la multiplicidad de diferencias que componen el universo social, sino que, asegurar un efecto de legitimidad y legibilidad sobre cada uno de los diversos grupos sociales, deshaciendo previamente, la necesidad de asumirlos en términos del individualismo metodológico.

Un proyecto social y político orientado a construir justicia –social y educativa– se opondrá al interés asimilacionista de inclusión, basado en la mera incorporación y/o absorción de colectivos minoritario a las mismas estructuras de funcionamiento social, justificada mediante la metáfora: ‘se incluye a lo mismo’. El interés asimilacionista, maquilla la realidad y con ello, contribuye a negar la desventaja y la opresión, volviéndose adaptativa. En esta visión, el derecho a la educación se torna ciego, puesto que, es incapaz de comprender relacionalmente las diferencias de un grupo, respecto de la materialización de nuevas oportunidades educativas. Su interés consiste en que determinados grupos sociales –históricamente oprimidos–, continúen siendo oprimidos a través de tecnologías imperceptibles, estando junto a otros, que no son afectados tan duramente por dichas variables. En esta lógica, dichos grupos son concebidos en términos de desventaja, otredad y diferenciación, restringiendo las fuerzas de redefinición social. Es necesario liberar los significados de justicia y transformación institucionalizados a través del capitalismo hegemónico y el imperialismo, puesto que, contribuyen en este tipo de discusiones, se encuentre presente el paternalismo, el rechazo, el trato autoritario y lo más peligroso, el esencialismo liberal y estratégico. En efecto, todas éstas, son manifestaciones de medios y razonamientos que ignoran la diferencia.

Young (2002) comenta que, la ceguera hacia la diferencia se expresa mediante acciones que se dirigen a colocar a diversos colectivos de personas en situación de desventaja, en colectivos cuya experiencia social y capacidades sociales difieren de dichos grupos, aumentando de esta forma, nuevas condiciones de injusticia y opresión, a través de la puesta en marcha de proyectos socialmente justos. Otra manifestación de los sistemas de ignorancia de la diferencia, consiste en las prácticas de asimilación, tal como indique en párrafos anteriores, contribuyen al funcionamiento de las estructuras sociales y educativas sin transformación alguna, más bien, se convierte en un sistema de legitimación y reproducción de las reglas sociales que crean y garantizan la división del mundo y sus múltiples miserias sociales. Para Wasserstron (1980), el ideal de asimilación

refuerza el ideal de diversidad, esto es, articula un sistema de arbitrariedad que pone en evidencia la multiplicidad de desventajas que atraviesan la experiencia subjetiva de un grupo particular. Es una especie de arbitrariedad a juicio de Young (2002), de *“clasificaciones agregativas como razón para no conceder especial atención a los grupos”* (p.78). Producto de comprensiones de esta naturaleza, la arbitrariedad de la asimilación refuerza una idea ambigua de justicia e igualdad, en la que el conjunto de limitaciones que enfrenta una persona o un determinado grupo, se deben a la ausencia de un significado social sobre cada una de éstas tensiones. Situación que afecta directamente al propio concepto de inclusión. Lo correcto sería atender a la diferencia sin que proliferen nuevas acciones de diferenciación, consagrando así, un espacio social, político y educativo en el que cada singularidad pueda desarrollar sus capacidades, esto es, un espacio de lo uno y lo múltiple.

Los argumentos presentados anteriormente, reafirman la existencia de un ideal de liberación concebido en términos esencialistas, de asimilación y eliminación de las diferencias. Frente a esto, me pregunto: ¿en qué medida hoy, la inclusión, va en contra de la opresión y la dominación?, la verdad es que los precarios sistemas intelectuales que la justifican, son incapaces de responder a ésta pregunta, especialmente, si consideramos que, no dicen nada acerca de cómo entender metodológicamente la opresión y la dominación, o bien, crear otros horizontes políticos, sociales y educativos. Por lo que afirmaré que, hoy, es incapaz de asumir esto. Con lo cual, se refuerza que los discursos que han justificado la defensa de la Educación Inclusiva, conducen a la cristalización de una ‘inclusión ficticia y diferencial’. Frente a éstas tensiones, se observa que, es el propio significado de la diferencia social (Brah, 2011), lo que se encuentra en disputa. Tal como indica Young (2002), los *“grupos sociales no son entes que existen independientemente de los individuos, pero tampoco son simples clasificaciones arbitrarias de individuos de acuerdo con atributos externos o accidentales respecto de su identidad. Admitir la realidad de los grupos sociales no nos compromete con la cosificación de las colectividades, como podría sugerirse”* (p.79).

En efecto, es menester suscribir a una concepción de diferencia que no sea análoga a una focalización de la diferencia que conduzca a la propagación de una alteridad absoluta o restringida, una visión de lo común en términos de homogenización u oposición excluyente. Sino que posea la capacidad de especificar tres dimensiones cruciales en la organización del espacio político de la Educación Inclusiva: a) acontecer, b) variar-diferir y c) heterogeneizar. En este marco, suscribe a un conjunto de referencias de simultaneidad que no se reducen a cuestiones únicamente de identidad. En la visión tradicional, la alteridad queda definida por dos condiciones: a) ausencia de condiciones de reciprocidad y b) por adscribir a un significado donde la diferencia es concebida en términos de opresión. Ambos niveles de análisis configuran un terreno epistemológico, una práctica de eticidad y una espacialidad educativa que esencializa, estigmatiza, en vez de ser concebida como condición de variación. Sobre este particular, Young (2002) y Brah (2011) insisten en la necesidad de concebir la diferencia como ‘ficción de comparación’, al sustentarse en un pensamiento que haga desaparecer los atributos de un grupo, sino que, únicamente puntualiza en el conjunto de relaciones de los grupos, impulsando, donde las diferencias serán más o menos notorias según el lente como el que sean evaluadas y con la especificidad del grupo al que se comparen. Por esta razón, insisto en la necesidad de disponer de un ‘pensamiento relacional multinivel’ para aproximarnos a la comprensión de las condiciones de injusticia, puesto que, la

categorización conduce a nuevas prácticas de especialización, al tiempo que las normas universales restringen la elaboración de una especificidad compleja de cada grupo social.

### **Bordes críticos de la Educación Inclusiva**

El campo de Educación Inclusiva es un terreno fundamentalmente disputado por una multiplicidad de disciplinas, teorías, objetos, métodos, territorios, sujetos, influencias, modos de análisis, conceptos, saberes, compromisos éticos y proyectos políticos. Construye un espacio *no-disciplinar*; no fijo en ninguna disciplina y en ninguno de los aportes antes indicados. Más bien, viaja permanente y no-linealmente, por cada uno de ellos, en cada nuevo aterrizaje extrae lo más relevante y significativo de cada recurso epistemológico, con el propósito de fabricar un nuevo objeto y saber.

La ‘inclusión’ como categoría de análisis enfrenta un problema definitorio particular, participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga. Sin embargo, la comprensión de las condiciones que hacen su conocimiento comprensible desde la autenticidad del fenómeno, constituye junto a su objeto -qué- y método -cómo-, uno de sus puntos más álgidos y espinosos. Al reconocer que la inclusión participa de las relaciones que interpela, atiende al conjunto de acciones que la sitúan como reflejo de las relaciones de poder a nivel estructural y de su micro-práctica. La educación inclusiva como proyecto intelectual construye una estrategia de resistencia epistémica -micropolítica epistémica-, analiza cómo determinados cuerpos de conocimiento se colocan al servicio de la dominación y opresión -por ejemplo, la empresa que alberga la propuesta del esencialismo liberal-, o bien, cómo el conocimiento influencia la configuración de las relaciones de poder (Hill Collins, 2015). Por norma, los sistemas de razonamientos hegemónicos significados como parte de la educación inclusiva, tienden a omitir un examen que aborde la inclusión situada dentro de las estructuras de poder y de las representaciones culturales, ambos temas clave en su vinculación con la justicia. Desconoce las formas de (re)articulación de los diversos discursos sobre inclusión, imponiendo un significante unívoco que pone en desmedro el encuentro con la multiplicidad de diferencias o singularidades múltiples, ni el conjunto de relaciones en las que se inscriben sus significados. La multiplicidad de expresiones del poder, constituyen dominios de opresión y dominación históricamente construidos, cuyo poder organiza a determinados grupos al interior de las estructuras de escolarización, invisibilizando la presencia de obstáculos complejos y tecnologías de cooptación de determinados estudiantes a las fronteras del derecho ‘en’ la educación.

El estudio sobre las condiciones de dinamismo de los formatos del poder -diversas expresiones del mismo, de carácter regenerativo y performativo- organizan a determinados colectivos de ciudadanos atravesados por diversas experiencias de exclusión, discriminación, desigualdad y freno al autodesarrollo, entre otras, en patrones específicos del poder. Sin duda, este punto constituye un núcleo analítico clave para examinar por qué razón, determinados grupos o instituciones educativas, enfrentan obstrucciones en la construcción de su tarea educativa, en la gestión de la enseñanza y del currículo. Cada una de estas dimensiones, operan a través de patrones específicos del poder. Esta dimensión remite a un examen que tendrá como misión redescubrir las reglas de funcionamiento del sistema educativo, atendiendo al tipo de formación social específica en el que han sido alojadas.

La formación ficticia, esencialista y opresiva de la inclusión, consciente del problema ontológico que afecta a la comprensión de los grupos sociales, atiende al efecto opresivo que asigna a la noción de ‘diferencia’ en tanto mecanismo de devaluación y alteridad restringida y absoluta, que avala una lógica profundamente arraigada de segregación, ahora, con un cambio retórico que débilmente impacta en la transformación del mundo. El discurso que instala dicha formación social, impone un sistema de razonamiento y un argumento institucionalizado para la comprensión del mundo y su transformación. La transformación institucional, es decir, un sistema de alteración sin soporte e intervención en el mundo, puede asemejarse a la idea de performativo absoluto, impone diversas formas de novedosidades y falsas políticas de deconstrucción. Este punto, será retomado en páginas posteriores. La formación ficticia, esencialista y opresiva de la inclusión constituye una operatoria aplicada a múltiples dimensiones constitutivas de las estructuras sociales y las representaciones culturales. Lo interesante es que cada uno de estos planteamientos se desplaza coordinativamente entre sí. Si bien, unos se imponen sobre otros, sus coordinadas de regulación del mundo social, de las articulaciones de las estructuras educativas y las trayectorias del estudiantado, operan relacionamente<sup>4</sup>. ¿Existen proyectos intelectuales diversificados al interior del campo de la educación, elaborados por comunidades interpretativas o colectividades específicas? Efectivamente, se observan diversos proyectos intelectuales, sin embargo, sus objetos de análisis, tienden a superponerse nublando la especificidad de cada proyecto, debido a la utilización de conceptos, estrategias de lectura e intervención en el mundo, etc. por consiguiente, lo que habita en el corazón del proyecto intelectual de la educación inclusiva, destaca la lucha por la construcción permanente de condiciones de justicia estructural, cultural y relacional, la persistente búsqueda de los sistemas de re-cognición para entender las operatorias y articulaciones de la multiplicidad de formatos del poder, así como, estrategias re-cognoscitivas sobre el sujeto a la luz de la multiplicidad, las estructuras sociales y de escolarización, la creación de un proyecto ciudadano crítico-complejo, etc. Sin embargo, la historia intelectual del campo, explicita débilmente un análisis contestatario en torno a las dimensiones estructurales del poder, específicamente, de la opresión, la dominación, la desigualdad educativa. Sus articulaciones se encuentran más próximas a la filosofía de la denuncia. La estrategia definitoria de su centro crítico, se interroga permanentemente, acerca del tipo de proyectos significados bajo el adjetivo ‘inclusiva’, se legitiman, instalan y desaparecen en determinadas formaciones específicas.

Al constituir la inclusión un campo en permanente movimiento y una expresión del pensamiento relacional, su espacio de producción –diaspórico– alberga una amplitud de proyectos intelectuales procedentes de sus principales campos de confluencia que crean y garantizan la producción de su saber, en su mayoría, responsables de la apertura de su estructura disciplinaria de carácter falsificada. El aporte que transfiere cada uno de estos campos, exigen trabajo de traducción y rearticulación de sus aportes, de lo contrario, la producción de un nuevos saber sobre educación inclusiva, corre el riesgo de operar bajo la recurrente estrategia del aplicacionismo. La construcción del conocimiento de la educación inclusiva opera en la permanente rearticulación de sus elementos, su espacio de construcción –en adelante diaspórico–, posibilita dicha empresa al instaurar una tecnología de exterior constitutivo, es decir, alcanza su eficacia en el redoblamiento y la apertura constante. Sin embargo, la profundidad, la contextualidad y la pertinencia de diversos proyectos intelectuales más relevantes y críticos que confluyen y participan de la producción de saber auténtico de la educación inclusiva, muchas veces, no son bien

---

<sup>4</sup> ¿A qué tipo de relacionalidad conduce el análisis inclusivo?

recibidos y comprendidos por académicos, investigadores y educadores. En las estructuras académicas institucionales, sus contenidos no alcanzan el estatus de canon legitimado por su intelectualidad hegemónica de la educación inclusiva, que mayoritariamente, expresa una operación abductiva de carácter liberal, colocándose al ritmo de los tiempos, que no necesariamente, lleva implícito un compromiso político, ético y epistémico con los axiomas teóricos de la educación inclusiva. Se convierte en una expresión de moda política y académica.

El dispositivo teórico de carácter post-crítico que configura la educación inclusiva, ofrece diversos beneficios, particularmente, a través de diversos proyectos intelectuales críticos que participan de su ensamblaje, explica la transformación que puede tener lugar en la instalación de otras formas de articulación de las estructuras educativas, las operatorias de regulación vinculadas a determinadas formaciones sociales de opresión, dominación y desigualdad, etc. presentes en la construcción de la enseñanza, del currículo y de la tarea educativa. ¿Por qué las diversas expresiones del poder, constituyen temas fundamentales en la comprensión teórica de la educación inclusiva? Fundamentalmente, proporciona un espacio intelectual y político de comprensión de la subordinación que afecta relacionamente y de forma multinivel a un amplio espectro de ciudadanos albergados bajo la categoría de multiplicidad de diferencias. ¿Qué encuentran tales grupos dentro de la teoría de la educación inclusiva? Básicamente, estrategias de oposición a las desigualdades estructurales que afectan sin distinción a un amplio espectro de colectivos en la etapa escolar. Su fuerza teórica reside, particularmente, en el establecimiento de formas específicas de relacionamiento entre una amplia variedad de proyectos de conocimientos específicos que circulan no-linealmente en un espacio diaspórico de producción, respecto de relaciones de poder históricamente construidas.

La educación inclusiva en tanto estrategia analítica y política, articula su poder de intervención en el mundo, se emplea para abordar las diversas formas de desigualdad que estructuran los procesos de escolarización, especificando, cómo determinados saberes o proyectos políticos educacionales contribuyen silenciosamente a reproducir desigualdad haciendo uso de algunos de los principios más elementales propuestos por este campo. Analiza críticamente, qué proyectos de conocimiento sirven a la desigualdad, la opresión y a la dominación. Sin duda, proliferan argumentos vinculados a la multiplicidad de formas del esencialismo y del individualismo metodológico, sistemas de razonamientos en los que el sujeto queda estratégicamente excluido de proyectos significados como 'en resistencia'. La inclusión encuentra su campo de actividad más allá de un análisis mono-sistema, se propone introducir un mayor nivel de complejidad en el estudio de los problemas educativos, abandona el estudio de la desigualdad desde un punto de vista mono-categorial, su razón, en parte, dedica su actividad analítica a examinar las formas sociales en las que cada formato del poder tiene lugar, sugiriendo un análisis más profundo, complejo y matizado, respecto las (re)articulaciones entre las estructuras sociales y las representaciones culturales (Hill Collins, 2015).

La educación inclusiva instala una nueva forma de organizar y plantear los principios, contenidos y sistemas de razonamientos de la educación del siglo XXI. Se convierte en un vector de dislocación, alteración y transformación de la base intelectual de la teoría educativa contemporánea, en tanto paraguas general, describe la constelación y la permeabilidad en permanente movimiento, al entrar en contacto cambian en relación entre sí -mediante complejas condiciones de rearticulación-. Los problemas de

definición de la educación inclusiva acontecen en la ‘y-cidad’<sup>5</sup> del espacio intelectual, ético y político. Al reconocer que es una expresión teórica de lo post-, articula una estrategia analítica que fomenta la utilidad de su objeto, dominio y cuerpo de saberes, para examinar cómo la realidad social y educativa se informan a través del análisis crítico. La teoría de la educación inclusiva cristaliza un factor crítico, cuya performatividad en las estructuras académicas demuestra un trabajo altamente significativo a nivel de promoción, sensibilidad, formación e investigación, sin acuerdo sobre lo que realmente lo qué es.

El desarrollo de la literatura académica, si bien, evidencia altos niveles bibliométricos, su mayoría, se encuentra referido a la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial, lo que impone un signo de falsificación del campo y de sus saberes. A pesar de esto, son escasos –por no decir nulos– los trabajos que abordan su objeto en términos de paradigma, concepto, marco, dispositivo heurístico y teoría. Es muy frecuente encontrarse con trabajos que articulan un pensamiento débil en torno a sus ejes de tematización, movilizan su actividad intelectual entre preocupaciones ligadas a las barreras que enfrentan los estudiantes en su proceso de escolarización, a las dificultades de la convivencia escolar, a la creación de comunidades, políticas y prácticas ‘inclusivas’, a la formación del profesorado a partir de saberes y tensiones heurísticas que escapan a los desafíos epistemológicos del enfoque, esto es, inscriben su fuerza analítica en una formación para el individualismo metodológico, el esencialismo liberal, el esencialismo y una visión reduccionista de la justicia, la equidad y la igualdad. La construcción teórica de la educación inclusiva tiene lugar mediante complejas operatorias diaspóricas, apoyadas en el principio de heterogénesis, favorece la constelación de elementos de diversa naturaleza, dando cuenta de un campo de carácter dinámico. La operación indisciplinar instala la necesidad de especificar interrogantes, preocupaciones y diversas clases de análisis en torno a su campo de conocimiento y objeto de investigación, ámbitos analíticos espinosos al día de hoy, precedido por un conjunto de equívocos de aproximación al término y al fenómeno. Un ámbito relevante en su construcción se orienta a la examinación de las prácticas de teorización que sustentan parte significativa de sus ideas, es decir, se interesa por cómo se crean y usan sus ideas y circulan las ideas en las estructuras académicas formales o no-formales.

### **Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: herramientas intelectuales y encuadre cultural**

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

---

<sup>5</sup> Forma conjuntiva, alude a la lógica de y.

deconstrucción y creación de otros mundos. Es una expresión post-crítica y de la monada.

Emerge desde un pensamiento temporal, que va definiendo sus lugares - topografía y topología epistémica- de configuración -fases de periodización y gramáticas- y producción de sentido -dimensión hermenéutica-, a través de patrones de movimiento y desplazamiento -surgidos en un espacio de tipo diaspórico y rizomático, es decir, un campo de conocimiento con múltiples entradas, para comprender la autenticidad del objeto, deben expresar complejas condiciones de rearticulación -compuesto por principios metodológicos tales como: a) funcionamiento diaspórico, b) el viaje como recurso comprensivo, c) la heterogeneidad y multiplicidad de sus cuerpos, disciplinas e influencias, d) la elasticidad y el conexionismo, e) la constelación, el movimiento y el encuentro, f) el énfasis en la exterioridad, g) interseccionalidad epistémica, h) multiplicidad, i) ruptura/emancipación, j) cartografía y orientación, etc.-. Sus desplazamientos se ensamblan bajo la lógica del dispositivo, confluyendo en un espacio de encuentro denominado por Pratt (1992) como *zona de contacto* y posteriormente, sometiendo dichos cuerpos de saberes e influencias organizativas a *traducción científica* y a *examen topológico*. Es decir, vertidos en un batido centrífugo desde el cual se depuran nuevas unidades intelectuales y conceptuales. ¿Cuáles son los objetos, los métodos y las teorías entre las cuales se moviliza y opera la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva?, ¿bajo qué formas metodológicas, se expresa la Educación Inclusiva, en tanto, eje de movilización de las fronteras configurantes de la Ciencia Educativa?, o bien, ¿mediante qué elementos, se dibuja el pensamiento fronterizo de la Educación Inclusiva?

De acuerdo con esto, es posible afirmar que, el pensamiento epistemológico de la Educación Inclusiva es el *'pensamiento de la relación'* (dispositivo-ensamblaje), del *'movimiento epistémico de saberes, conceptos y métodos'* (diáspora epistémica) y del *'encuentro'* (zona de contacto y producción de lo nuevo). El ensamblaje y su arquitectura epistémica, operan mediante la movilización de las fronteras de las disciplinas, confluyendo en una zona de contacto, cuya interrelación fabrica una *'frontera epistémica'*, es decir, una zona de indeterminación, de apertura, de creación, de un tercer espacio, denominado por Ocampo (2016b), *'heterotópico'*, coherente con su naturaleza post-disciplinar. Es un espacio social, educativo y político de la monadología. La construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, se orienta a la superación de las estrategias de aplicacionismo epistémico, que devienen en la institucionalización de mecanismos de fijeza, anquilosando los saberes, los métodos y las disciplinas al dictamen del pasado y con ello, al círculo de reproducción. El conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva -de naturaleza post-disciplinar- apela a la ruptura de los límites de las disciplinas, trabaja en la producción de lo nuevo, razón por la cual, la tematización y localización de sus saberes constituye una tarea compleja y de amplio alcance. La complejidad de su objeto queda definida entonces, por su naturaleza post-disciplinar, encontrando su organicidad y eficacia en un saber que no le pertenece a nadie, enfatizando en la producción de lo nuevo. Un desafío metodológico consiste en determinar los *medios de configuración de su objeto auténtico* y los *medios de orientación*<sup>6</sup> en el tipo de pensamiento intelectual que ésta forja.

---

<sup>6</sup> Véase el capítulo de la conferencia magistral de inauguración impartida en el VI Seminario Internacional de Epistemología, Investigación y Educación, celebrado en la Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú, titulado: "Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades", p. 82 págs.

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

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

¿Cuáles son las innovaciones que plantea la epistemología de la Educación Inclusiva?, una primera aproximación consiste en afirmar el tipo diferente de objeto que construye, además de develar la naturaleza de éste, desde una perspectiva post-disciplinaria, concebido como un campo adverso a los enfoques educativos tradicionales. Posee la capacidad de articular un repertorio metodológico que emerge desde lo mejor de cada una de las disciplinas que confluyen en su organización. Por otro lado, contribuye a reconocer que la *‘inclusión’* y la *‘Educación Inclusiva’*, expresan un carácter programático. La centralidad de las innovaciones que plantea esta comprensión

epistemológica, consiste en acceder a la realidad educativa mediante conceptos que permitan operativizar la construcción de una nueva espacialidad y formatos de justicia educativa. Asume la cuestión metodológica como una tarea central en este enfoque, desafía las disciplinas y los marcos disciplinarios heredados, intentando producir algo nuevo, a pesar de no encontrarse fijo en ninguna disciplina, se refugia en la combinación de la multiplicidad de métodos, objetos, teorías, objetivos, influencias, sujetos y territorios, a fin de aflorar algo nuevo -performatividad de lo rearticulatorio-. Si bien es cierto, la producción de lo nuevo es central en ésta comprensión epistemológica, no obstante, su fuerza analítica se orienta a ofrecer una mejor comprensión del fenómeno a nivel político, teórico, metodológico, ético y pedagógico, con la finalidad de comprender mejor su objeto -de carácter post-disciplinar-.

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

### **Epistemología de la Educación Inclusiva: una construcción basada en el diaspórismo, la diseminación y la constelación de saberes**

La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017a), expresa un patrón de funcionamiento basado en el *encuentro* y en el *movimiento*, cuyo ensamblaje -a través de la lógica del dispositivo (Foucault, 1973; Deleuze, 1990; Agamben, 2006)-, constituye en palabras de Bal (2016) un *pensamiento temporal* que emerge en el movimiento. Por tanto, afirmar que, la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina, no sólo refiere a su naturaleza *post-disciplinar* y a la producción de *lo nuevo*<sup>7</sup>, sino más bien, al conjunto de mecanismos de re-organización de la Ciencia Educativa y de la pedagogía, desde las afueras de las disciplinas. Esto es, un saber que no le pertenece a ninguna disciplina, que debe avanzar en la configuración de la autenticidad de su objeto y de sus cuerpos de conocimientos, así como, ofrecer respuestas al problema del método. En suma, la epistemología de la Educación Inclusiva es la epistemología de la Ciencia Educativa en el siglo XXI, puesto que, moviliza un conjunto heterogéneo de transformaciones en cada una de sus disciplinas configurantes -las refunda-. A este sistema de actualización permanente -pensamiento temporal- lo he denominado '*dispositivo macro-educativo*' (Ocampo, 2017b). Metodológicamente, es un conocimiento que emerge de la extracción de los aportes más significativos -diaspóricos y viajeros- de sus campos de conocimientos y objetos confluyentes, cuya operación constituye la clave para avanzar en la construcción de sus saberes auténticos. Su naturaleza '*in-disciplinar*' -no fija en ninguna disciplina- exige también, la creación de nuevos modos de lectura y producción en el abordaje de sus fenómenos.

¿Es la Educación Inclusiva una disciplina? Como aproximación preliminar, afirmaré que no, puesto que, su objeto no puede ser delimitado en los paradigmas actuales de ninguna disciplina. No pertenece a la región de Educación Especial, si se ha establecido su relación, es básicamente por la incapacidad del campo y de sus investigadores para comprender sus objetos. La incomprensión de su objeto es influenciado por el significado establecido por la Educación Especial, convirtiéndose en

---

<sup>7</sup> Refiero a la capacidad de producir sus saberes auténticos, mediante los cuales es posible transformar los modos de análisis y praxis de la educación a través de una nueva espacialidad.

un significante erróneo o bien, que instrumentalizan e inscriben su actividad. Continuar concibiendo la Educación Inclusiva como Educación Especial, sería condenada a repetir el mismo fallo. A pesar de no presentar estatus disciplinario, fabrica un objeto ambivalente, complejo y multidimensional, de carácter, eminentemente, fronterizo y post-disciplinario, articulando cuestiones específicas en torno a este objeto, vinculadas esencialmente a la educación, pudiendo ser aplicado en términos sociales, políticos, culturales, etc. Concebida así, configura un objeto abierto, utilizándose de diferentes maneras. La falta de claridad sobre la naturaleza de su dominio continúa siendo uno de los puntos más críticos de su teoría. Una interrogación con estas características instituye una reflexión programática sobre el sentido y alcance de su trama epistemológica. ¿Por qué la Educación Inclusiva concierne a la educación en general?<sup>8</sup>

Al concebir la inclusión como un pegamento epistémico-metodológico y analítico, se convierte en un entramado gramatical 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. Al conformar *“un espacio plural puede la disciplina diferenciar sin subordinar lo que es diferido y, sin establecer, una jerarquía de lo que es y no legítimo con base en una supuesta objetividad cuyo soporte es implícito e incommunicable”* (Suescún, 2002, p.197). Como tal, es un fenómeno que viaja y se moviliza por intensas y complejas singularidades epistemológicas, concebidas como herramientas analíticas que permiten abordar una compleja multiplicidad de aspectos de la realidad. Forja un espacio de disposición de disciplinas y una disposición histórica específica de verdad (forma de saber). ¿Qué es, entonces, lo que este estilo de investigación y análisis que propongo haría al interior de la Ciencia Educativa y la pedagogía en general?, ¿qué cosas no podría hacer si continúa operando dentro del marco analítico y conceptual tradicional? En efecto, es

[...] en el doble sentido de la deconstrucción, en dónde encontramos un modelo para construir el espacio no disciplinar. Uno de los caminos para liberarse de los modelos disciplinares y disciplinarios totalizantes es el que nos lleva a reconocer las fronteras de la disciplina y sus límites, el papel que ésta juega en la construcción de sus objetos de estudio; la responsabilidad que tiene con el conocimiento que éste produce (Suescún, 2002, p.196).

La afirmación: *‘la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina’*, no sólo refiere al conjunto de elementos que participan de su circunscripción intelectual y de sus ámbitos de formalización académica, sino que iluminan su función y apertura de su estructura disciplinaria a partir de contribuciones provenientes de lo anticolonial, lo post-colonial, la corriente interseccional, el feminismo, la filosofía política, de la diferencia, los estudios visuales, la teoría crítica, los estudios queer, de género, de la mujer, la interculturalidad crítica, la física, los estudios de la subalternidad, el pragmatismo, etc. convirtiéndose en una *categoría analítica de intermediación*. Si ésta no se encuentra fija en ninguna disciplina, ¿de qué manera es posible circunscribir el dominio de su objeto? Tradicionalmente, los dominios disciplinares son definidos a partir de sus objetos de estudios, pero, ¿qué sucede cuando éste rebasada los límites disciplinarios históricamente aceptados y legitimados?, construye su saber por fuera de cada uno de sus aportes que son capturados en una malla de conexión, posibilita la resolución de problemas ante una

<sup>8</sup> Para profundizar en la respuesta a esta interrogante, véase el artículo que por nombre adopta la presente interrogante.

variedad de temáticas -heterotopicalidad<sup>9</sup>-, instala una nueva manera de pensar y asumir los problemas educativos. La Educación Inclusiva como práctica crítica otorga respuestas complejas. Al respecto, Bal (2004) indica que

[...] el estatus de tal movimiento dentro del pensamiento y la organización académica. La respuesta a si nos estamos enfrentando con una disciplina o con una interdisciplina dependerá de cuál sea su objeto. Si el dominio de su objeto consiste en el conjunto de materiales consensuadamente categorizados, alrededor de los cuales han cristalizado ciertas hipótesis o aproximaciones, estaríamos tratando con una disciplina (p.12-13).

La configuración de la estructura intelectual relacional de la Educación Inclusiva, no surge por vía de acumulación de disciplinas o disposición de un conjunto de éstas organizadas en torno a un tema, más bien, dicha opción deviene en una empresa estéril en la construcción de un campo y objeto de conocimiento. Su dimensión post-disciplinar consiste en crear un objeto que no le pertenece a nadie. Sobre este particular, insiste Bal (2004) agregando que, *“la idea de crear un objeto nuevo que no pertenezca a nadie hace imposible definir su dominio como una agrupación de elementos”* (p.13). Emerge por vía de desarticulación y rearticulación de cada uno de sus elementos, en la discontinuidad y en el vuelco, forja una estructura de conocimiento que sigue la lógica hegeliana de *totalidad dinámica*, cuyas posiciones y elementos de confluencia -objetos, métodos, teorías, influencias, sujetos, territorios, marcos teóricos y políticos mediante los cuales se moviliza la categoría de inclusión- se entrelazan y engendran unos con otros. Al afirmar que, epistemológicamente, la Educación Inclusiva emerge de un conjunto de enredos genealógicos de dispersión, refiero a una estructura dinámica de entrelazamiento discontinuo, la cual, consagra una *práctica analítica y metodológica abierta*.

En suma, afirmaré que esta construcción epistemológica emerge desde una amplia y extensa constelación de ideas, saberes, preocupaciones, métodos, sujetos, territorios, teorías e influencias intelectuales y metodológicas -no visibilizadas y comprendidas hoy por sus investigadores-, conformando un espacio diaspórico de producción y análisis, ratificando la necesidad de avanzar en la construcción de una *metodología de saberes auténticos* del enfoque<sup>10</sup> -ejes gravitantes en la creación del nuevo marco de sustentación teórica exigida por el campo de conocimiento auténtico de ésta -. Confluyen en esta espacialidad analítica una multiplicidad de saberes, métodos, objetos, teorías y temporalidades. De ahí, que ésta sea una epistemología de la heterocronía. La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva ofrecida por Ocampo (2015, 2016b y 2017b) no puede ser examinada sin referir a la *‘experiencia migratoria’* y los *‘ejes de movilidad y des/reterritorialización’* que afectan a sus saberes y principales geografías epistémicas que participan en el ensamblaje de su campo de conocimiento auténtico -de naturaleza post-disciplinar-.

De acuerdo con esto, es menester señalar que, a pesar de existir una serie de problemáticas por parte de los investigadores para aproximarse al real objeto de la Educación Inclusiva y de la omisión permanente de su historia intelectual, es posible observar tres grandes campos de conocimiento en su incipiente desarrollo teórico -

<sup>9</sup> Principal característica de su campo de investigación.

<sup>10</sup> Para profundizar sobre este objetivo intelectual, véase el documento de trabajo 3 titulado: *“Epistemología de la Educación Inclusiva: una exploración sobre las estrategias de producción del conocimiento”*, editado por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

determinados según períodos particulares-. Tales campos son: a) *falsificado*<sup>11</sup> (configurado predominantemente a la partir de la insistencia por el esencialismo y del individualismo metodológico, la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial, metáfora de mayor operatividad procedimental -invisible y omitida en los debates intelectuales- *inclusión a lo mismo*<sup>12</sup> y los esfuerzos acomodacionistas en términos teóricos, políticos y prácticos), b) *mixto, híbrido o travestizado*<sup>13</sup> (articulado por fuerzas que determinan la elasticidad del campo, la convergencia de una amplia multiplicidad de influencias, aportes teóricos y opciones metodológicas que operan mediante un funcionamiento diaspórico, es decir, saberes y fragmentos de información repartidos por distintos campos intelectuales y disciplinas, el cruce epistemológico cuya examinación se posiciona desde el aplicacionismo epistémico y en desconocimiento de la demanda teórico-epistemológica auténtica de este campo y, la ambigua demanda teórica asociada al enfoque - eminentemente travestizada-) y *auténtico* (estructurado a partir de los supuestos y axiomas epistemológicos centrales otorgados por la episteme de la inclusión, surge desde el reconocimiento de su naturaleza post-disciplinar, la creación de una metodología de examinación crítica de los desplazamientos y viajes de sus instrumentos conceptuales y el interés metodológico por la creación de saberes propios del enfoque).

Cada uno de los tópicos aquí tematizados, no pueden ser concebidos como unidades aisladas, más bien, surgen, operan analíticamente y organizan la realidad y la praxis educativa insertándose en una periodización particular del pensamiento educativo. Con ello, no quisiera afirmar que, el estudio de las periodizaciones y la formación de sus respectivas gramáticas, se reducen a una operatoria de carácter lineal, sino más bien, estriada, resultando coherente un examen sobre sus patrones de temporalidad y de sus condiciones de heterocronicidad.

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

La tabla que se presenta a continuación, resume las categorías estructuradoras del corpus de acceso analítico a la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva. Cada una de las nociones aquí expuestas, no debe fetichizarse a un mero listado de

---

<sup>11</sup> Corresponde al campo hegemónico, dominante y celebratorio, cuya particularidad encierra su funcionamiento y objetivos analíticos y de lucha en el centro del capitalismo. De ahí que, el autor de este documento en otros de sus trabajos afirmará que existe una visión de inclusión alojada al interior del capitalismo, el imperialismo y el colonialismo.

<sup>12</sup> Metáfora explicativa identificada por Ocampo (2017a), descrita en el documento: "*Micropolítica de la Lectura: aproximaciones desde la Epistemología de la Educación Inclusiva*", la cual consiste en el desarrollo de propuestas críticas y retóricas que operan sin producir un cambio en las estructuras educativas y societales, las que funcionan en referencia a las operaciones propias de los formatos del poder.

<sup>13</sup> Corresponde al momento intelectual actual de la Educación Inclusiva.

herramientas de acceso a tal comprensión epistemológica, sino más bien, profundizar en su contribución contextual y en sus componentes procedimentales de examinación crítica en la construcción de su campo intelectual auténtico.

1.-Diáspora epistémica	62.-Micropolítica epistémica	119.-Objetivos epistemológicos	177.-Multiplicidad de tradiciones epistémicas
2.-Mecanismos de diaporización	63.-Micropolítica analítica	120.-Campo de la Educación Inclusiva	178.-Transmigración epistémica
3.-Elasticidad del campo	64.-Exterioridad epistémica	121.-Circunscripción intelectual de la Educación Inclusiva	179.-Análisis epistémico
4.-Trabajo de Traducción	65.-Interioridad epistémica	122.-Teorías por las que transita la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva	180.-Construcción epistemológica
5.-Zona de contacto	66.-Metodología de construcción de saberes auténticos de la Educación Inclusiva	123.-Reinvención el conocimiento educativo	181.-Marcos de especificación analíticos de la Educación Inclusiva
6.-Ecología de saberes	67.-Lenguaje analítico	124.-Epistemologías de las ausencias y de los olvidos	182.-Hibridación
7.-Autenticidad de saberes	68.-Estrategias de construcción del conocimiento	125.-Epistemologías de las emergencias y de lo mismo	183.-Inclusión como categoría de análisis
8.-Naturaleza del conocimiento	69.-Periodizaciones	126.-Examen topológico	184.-Contextualismo
9.-Dispersión de saberes	70.-Convergencia, superposición y entrecruzamiento de múltiples y heterogéneos objetos de conocimiento	127.-Hermenéutica diatópica y analógica	187.-Forclusión
10.-Viajes de saberes	71.-Hermenéutica de la sospecha	128.-Hermenéutica pluritópica	185.-Formatos de justicia social
11.-Conceptos viajeros	72.-Ficciones epistémicas y políticas	129.-Fijeza disciplinaria	186.-Metáforas de la Educación Inclusiva
12.-Palabras de la Educación Inclusiva	73.-Heurística y método	130.-Aplicacionismo epistemológico	187.- Recursos analítico-metodológicos de la Educación Inclusiva
13.-Conceptos de la Educación Inclusiva	74.-Performatividad del saber	131.-Encapsulamiento en las disciplinas	188.-Fuerza analítica y teórica
14.-Post-disciplinar	75.-Dispositivo macro-educativo	132.-Multiplicidad de objetos de conocimiento	189.-Palabras-conceptos
15.-Hibridez del campo	76.-Educación inclusiva como dispositivo	133.-Cercanías epistémicas	190.-Círculo de reproducción
16.-Campo auténtico	77.-Políticas de deconstrucción	134.-Campo auténtico del conocimiento	191.-Núcleos epistémicos
17.-Travestización discursiva y de saberes	78.-Anacronismo analítico y metodológico	135.-Campo falsificado del conocimiento	192.-Conjuntos de saberes
18.-Saberes dinámicos	79.-Investigación crítica del conocimiento educativo	136.-Naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva	193.-Conjuntos de conceptos
19.-Falsificación de saberes	80.-Violencias epistémicas y	137.-Identidad científica de la Educación Inclusiva	194.-Metáfora: el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente
20.-Saberes Auténticos		138.-Axiomas	195.-Dominios conceptuales
21.-Memorias epistémicas			196.-Alteración de dominio
22.-Campos de confluencia e influencias epistémicas			197.-Metodología de examinación de conceptos y saberes
23.-Poética epistémica			198.-Dispositivos de re-evaluación de conceptos, saberes y disciplinas, campos de confluencia
24.-Mecanismos de interacción del saber y de los conceptos con el objeto			199.-Capacidad de producción
25.-Legados epistémicos			200.-Capacidad de
26.-Provincialización epistémico-metodológica			
27.-Interdiscurso			
28.-Permeabilización de las fronteras			
29.-Geografías epistémicas			
30.-Fronteras epistémicas			

31.-Fronterías epistémicas	subyugación de saberes	epistemológicos de la Educación Inclusiva	proyección
32.-Coyuntura intelectual	81.-Producción de lo nuevo	139.-Relaciones con otros elementos, saberes y conceptos	201.-Capacidad de organización de fenómenos
33.-Rejillas de enunciación	82.-Programa científico de la Educación Inclusiva	140.-Estrategias de focalización	202.-Difusión del significado y del saber
34.-Dispositivo	83.-Análisis estructural	141.-Sistemas de razonamientos	203.-Estrategias de reutilización de saberes y conceptos
35.-Gramática	84.-Espacio político, discursivo, pedagógico y epistémico	142.-Entrecruzamiento de razones epistémicas	204.-Mecanismos de despojamiento del concepto
36.-Movimiento	85.-Formas condicionales	143.-Categorías de inteligibilidad	205.-Fuerza conceptualizadora
37.-Desplazamiento	86.-Formatos del poder	144.-Estrategias de producción de nuevas categorías	206.-Fuerza epistemológica
38.-Encuentro	87.--(Des)relaciones entre discursos	145.-La forma del conocimiento de la Educación Inclusiva	207.-Definición de objeto
39.-Zona de dislocación	88.--(Des)filiaciones teóricas	146.-Patrones de movilidad	208.-Modalidad discursiva
40.-Indisciplinamiento	89.-Coyuntura intelectual	147.-Patrones de ensamblaje	209.-Tráfico de saberes y disciplinas
41.-Pensamiento fronterizo y rizomático	90.-Mecanismos de enunciación por geografías epistémicas	148.-Vocabulario y lenguaje analítico de la Educación Inclusiva	210.-Cruce de disciplinas
42.-Movilización de fronteras	91.-Educación inclusiva sinónimo de deconstrucción permanente	149.-Rutas epistemológicas	211.-Campo de multiplicidad de objetos
43.-Modos de lectura	92.-Saberes en movimiento y temporales	150.-Memorias y legados epistémicos	212.-Desnaturalización de las auto-evidencias otorgadas por las geografías epistémicas
44.-Temporalidad	93.-Movimiento poli-angular	151.-Ejes de determinación de la relevancia y sus grados	213.-Centro de emergencia de saberes
45.-Historicidad del presente	94.-Intersecciones epistémicas	152.-Transferencias de saberes	214.-Centro de emergencia de conceptos
46.-Focalización	95.-Desplazamientos epistémico-metodológicos	153.-Condiciones de traducción e inconmensurabilidad	215.-Mecanismos de fijación
47.-Estrategia ‘mirar con recelo’	96.-Contextualismo epistémico de la Educación Inclusiva	154.-Representación e interpretación distorsionada del saber	216.-Orden epistemológico (establece las limitaciones y las ubicaciones (posiciones) de los campos)
48.-Saberes visibles invisibles	97.-Política de Educación Inclusiva	155.-Formación de estrategias	217.-Obstáculo pragmático
49.-Espacio diaspórico	98.-Fabricación de conciencia crítica de la Educación Inclusiva	156.-Contradicciones epistémicas	218.-Orden visual (establece las limitaciones)
50.-Espacio heterotópico o no-lugar	99.-Condiciones de producción del conocimiento de la	157.-Disciplinas ausentes y subalternizadas	219.-Herramientas epistemológicas heredadas
51.-Totalidad concebida como singularidades múltiples		158.-Límites de interpretación y representación	220.-Herramientas lingüísticas heredadas
52.-Pensamiento de la relación, del movimiento y del encuentro		159.-Instrumentos	221.-Herramientas epistemológicas de la Educación Inclusiva
53.-Experiencia migratoria de saberes y heterocronismo			226.-Herramientas lingüísticas de la Educación Inclusiva
54.-Desterritorialización de saberes			227.-Mecanismos de expresión de sus contenidos críticos
55.-Pensamiento temporal			
56.-Análisis inclusivo			
57.-Fracasos cognitivos			
58.-Multiplicidad de accesos a su campo de conocimiento			
59.-Polisemia y paráfrasis			
60.-Teoría sin disciplina			
61.-Crisis de los límites			

	<p>Educación Inclusiva</p> <p>100.-Culturas epistémicas</p> <p>101.-Mecanismos que crean y garantizan el conocimiento</p> <p>102.-Mecanismos y estrategias de fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva</p> <p>103.-Estudios sobre Educación Inclusiva</p> <p>104.-Campo de investigación de la Educación Inclusiva</p> <p>105.-Formaciones discursivas</p> <p>106.-Estrategias de transferencias de conocimientos</p> <p>107.-Incompletud, movimiento y dislocamiento</p> <p>108.-Micro-campos de confluencia del conocimiento</p> <p>109.-Dispositivo de análisis</p> <p>110.-Lugar de la interpretación</p> <p>111.-Estrategia de orientación del pensamiento</p> <p>112.-Políticas del acontecimiento</p> <p>113.-Otra especificación</p> <p>114.-Ejes de tematización</p> <p>115.- Sistema de validación de saberes</p> <p>116.-Estatus epistemológico y metodológico</p> <p>117.-Dispositivo de transformación</p> <p>118.-Espacio</p> <p>119.-Topois y koras</p> <p>120.-Distancias epistemológicas</p> <p>121.-Renovación</p>	<p>conceptuales</p> <p>160.-Historia intelectual</p> <p>161.-Mecanismos de falsificación del conocimiento</p> <p>162.-Criterios de autenticidad</p> <p>163.-Formas de focalización</p> <p>164.-Mecanismos de propagación</p> <p>165.-Mecanismos de dispersión</p> <p>166.-Mecanismos de dislocación</p> <p>167.-Superposición de saberes y conceptos</p> <p>168.-Cruce epistemológico</p> <p>169.-Epistemología confusa</p> <p>170.-Epistemología productiva</p> <p>171.-Multi e interdisciplinariedad confusa</p> <p>172.-Préstamos epistémicos</p> <p>173.-Reciclajes epistémicos</p> <p>174.-Migración epistémica</p> <p>175.-Injertos epistémicos</p> <p>176.-Acopios epistémicos</p>	<p>228.-Recuperación de saberes</p> <p>229.-Red/es epistémica/s (vinculada al dispositivo)</p> <p>230.-Movimiento epistémico de tipo fractal</p> <p>231.-Estrategia de localización de saberes</p> <p>232.-Aspectos formales y estructurales del objeto auténtico de la inclusión</p> <p>233.-Los saberes de la Educación Inclusiva ofrecen un recorrido no lineal -mapas de la Educación Inclusiva-</p> <p>234.-Mecanismos de enmarcación del saber</p> <p>235.-Examinación de los campos de confluencia a partir de su aproximación ideológica y los ejes de definición y posicionamiento de cada campo (focalización) respecto del fenómeno</p> <p>236.-Permeabilidad</p> <p>237.-Plasticidad</p> <p>238.-Criterios transcientíficos</p> <p>239.-Heterotopicalidad</p> <p>240.-Heteroformismo</p> <p>241.-Constelación</p> <p>242.-Entrecruzamiento de recursos metodológicos</p> <p>243.-Cross-disciplinary</p> <p>244.-Joint-disciplinary</p> <p>245.-Overlapping</p> <p>246.-Dispositivo de concatenación</p> <p>247.-Multiplicidad de uniones</p> <p>248.-Construcción del saber por concatenamiento continuo</p> <p>249.-universo mosaico</p> <p>250.-Diferentes modalidades de conexión</p> <p>251.-Estrategia</p> <p>252.-Nuevo terreno</p> <p>253.-Conjunto de relaciones particulares y</p>
--	--	---	---

	epistemológica por fuera de las disciplinas		específicas 254.-Pensamiento de la relación 255.-Nomadología epistémica 256.-Devenir del saber 257.-Conocimiento polifónico 258.-Espacio abierto 259.-Devenir epistémico
--	---	--	--

Tabla 1: Nociones estructuradoras claves en el acceso, organización y comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2018a.

El interés por identificar los elementos organizativos que sustentan la construcción epistemológica que ofrezco en este trabajo, consiste, por un lado, en contribuir al distanciamiento de los macro-modelos empleados por la filosofía de la ciencia y, por otra, puntualizar en los mecanismos de construcción del conocimiento auténtico de ésta; aspecto de gran invisibilidad en las construcciones epistemológicas efectuadas desde las Ciencias de la Educación, que en su mayoría, contribuyen al dictamen del pasado, encapsulando un determinado fenómeno en los marcos de valores de una multiplicidad de macro-modelos de interpretación de la realidad, reduciendo sustantivamente su potencial de transformación. En suma, cada una de las nociones expuestas anteriormente, no sólo encuentran aplicaciones directas en este campo, sino que su riqueza, ofrece transferencias a múltiples campos del conocimiento que requieran superar un estatus de ambigüedad, o bien, promover nuevos escenarios para su re-organización -ejemplo de ello, es el campo Psicopedagógico-. ¿Bajo qué condiciones se define el grado de adecuación de las nociones organizativas de la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva?, ¿de qué dependen sus mecanismos de reconocimiento y legitimidad? Los 259 conceptos que organizan la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva ofrecen un examen sobre la capacidad de adecuación de sus fuerzas constructivas, proponen marcos de organicidad contextual para situar el estudio de sus fenómenos en su naturaleza epistemológica, evitando caer en la simple proyección de ideas. Los conceptos ofrecen la capacidad de pensar las condiciones de producción, al tiempo que según Bal (2002) ofrecen la opción metodológica de (re)fundar un determinado campo de conocimiento. Un concepto mal empleado contribuye a distorsionar un objeto de conocimiento, mientras que, al emplearse coherentemente con la naturaleza del fenómeno, permite comprender adecuadamente el contexto analítico y metodológico del objeto. La lista de conceptos clave implicados en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, no se considera acabada, sino más bien, en constante redefinición.

¿Qué supone el trabajo con conceptos en el contexto de la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva?, una primera precisión consistiría en afirmar que los conceptos otorgan inteligibilidad a un determinado campo de estudio, evitando confusiones y travestizaciones -lo que es independiente del carácter diaspórico y rizomático de un determinado campo-, promueven diálogo y el entendimiento. Una segunda precisión, se orienta al enfrentamiento de la capacidad interpretativa, lo que para Bal (2002), confieren a los conceptos la capacidad de convertirse en teorías en miniaturas. Según esto, los conceptos son una representación abstracta de los objetos (Bal, 2002). En este caso, ofrecer una lista de conceptos, contribuye a controlar la

imaginación y la capacidad interpretativa del modelo epistémico propuesto, así como, cada uno de ellos, se convierte en un medio de orientación en el pensamiento de la inclusión. Se abre por primera vez, el trabajo con los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva. La crisis de las disciplinas y, especialmente, de sus límites, realza la importancia del trabajo con conceptos, puesto que, nos obliga a pensar las condiciones en las que un determinado objeto produce significados -contextualismo epistémico-. Si bien, este tipo de trabajo debe buscar sus fundamentos heurísticos y metodológicos, específicamente, los conceptos listados en este documento, no se encuentran fijos al interior del campo de la inclusión. Debido a la complejidad que atraviesa el objeto de la inclusión real, es decir, de naturaleza post-disciplinar, particularmente, a la determinación de su dominio, sugiere Bal (2002) emplear los conceptos como una opción interpretativa entre el investigador y el objeto.

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

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

Las formas constructivas de su conocimiento, inspiradas en un funcionamiento diaspórico, permiten reconocer en términos de Deleuze y Guattari (1970) y Bal (2002) la capacidad de propagación de sus cuerpos conceptuales y saberes, atravesados por un patrón de constelación y movimiento. Metodológicamente, trasciende la experiencia de migración, analiza las condiciones de funcionamiento de la desterritorialización de saberes, sus ejes de alteración de sus dominios y sus patrones de transformación. En suma, los conceptos implicados en la configuración epistemológica de la Educación Inclusiva, son claves en la reorganización del fenómeno y en la determinación de la fuerza analítica y conceptualizadora de sus conocimientos. Si el propósito consiste en

acceder a la racionalidad auténtica de la Educación Inclusiva, el estudio de sus instrumentos conceptuales se convierte en una pieza crucial en la fundación de un nuevo objeto, con saberes y categorías bien definidas. ¿De qué depende esta capacidad fundacional?, ¿qué consecuencias teóricas y prácticas se observan a partir de la utilización de instrumentos conceptuales escasamente coherentes con el campo epistémico auténtico de la Educación Inclusiva?, ¿cómo superar el efecto de ‘moda’ que afecta a sus principales unidades conceptuales y de qué depende la capacidad para re-utilizar cada uno de ellos? Finalmente, cabría preguntarse, ¿cómo avanzar hacia una ecología conceptual que permita redefinir las prácticas educativas con el objeto de incrementar las formas de construcción de justicia educativa?

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

El estudio de los *saberes* de la Educación Inclusiva expresa entonces una doble tarea. La primera de ellas, consiste en avanzar en la construcción de una *‘metodología de fabricación’* de sus saberes auténticos, mientras que la segunda, se dirige al desarrollo de una metodología de *‘examinación crítica’* de aquellos cuerpos de saberes que participan en el ensamblaje de sus diversos campos -falsificado, mixto/híbrido y auténtico-. La metodología de *examinación crítica* de conceptos se empleará previamente a la *examinación* de los saberes auténticos del enfoque. Una metodología de *examinación crítica* de conceptos contemplará los siguientes ámbitos de trabajo: a) estudio y caracterización de sus ejes de formación, b) las rutas, los itinerarios, legados y tradiciones, c) los ejes de configuración de la experiencia de migración y sus grados de afectación de cada concepto, d) las fuerzas de movilidad, transformación y dislocación, e) las estrategias de activación requeridas por cada concepto según la naturaleza y las lógicas de funcionamiento de cada geografía del conocimiento, f) la capacidad de cada concepto para crear significados de múltiple alcance en su paso por diversos campos del conocimiento y g) los mecanismos de focalización que participan de la fuerza

conceptualizadora en cada uno de sus itinerarios, etc. Los ámbitos analíticos contenidos en esta metodología, expresan la capacidad de aplicarse a cada uno de los campos de conocimiento determinados en diversas periodizaciones de su pensamiento – campo *falsificado*, *mixto*, *hibrido* y *travestizado* y *auténtico*–, con objeto de analizar las condiciones de ambigüedad que afectan a los conceptos organizativos de cada campo. En términos epistemológicos este examen se orienta a develar la fuerza *analítica* y *teórica* de la Educación Inclusiva. Este es un campo de la polifonía conceptual, metodológica y epistémica.

Las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva pueden ser descritas como un conjunto heterogéneo de circunstancias que crean y garantizan la especificidad de su dominio, constituyendo el contexto socio-histórico –periodizaciones, formación de gramáticas particulares<sup>14</sup> y modos de acceso a dichos objetos–. A nivel epistemológico y discursivo, las memorias expresan sus propias características, especialmente, cuando éstas son analizadas en referencia a un determinado discurso, propagado en una periodización particular del pensamiento educativo. No obstante, dichas condiciones de producción, exigen de la descripción del interdiscurso que configura la diáspora de disciplinas –localizadas bajo una política de multiaxialidad<sup>15</sup>– en la producción de un espacio discursivo y epistémico con características peculiares. Se convierte de este modo, en un conjunto de tecnologías para investigar los diversos legados de la inclusión. Este espacio es caracterizado por la dispersión, por el movimiento y el encuentro, es tierra de nadie –incluso alberga objetos de estudio que no podrán ser del todo develados–, caracterizado por la *experiencia migratoria*. ¿Cuáles son las formas de migración que pueden ser identificadas en este campo de producción? En el espacio diaspórico de la inclusión, se observa un entrecruzamiento de saberes, conceptos y métodos, así como, un enredo de genealogías.

Éstas, remiten al estudio del interdiscurso, es decir, al conjunto de decires previos. Gracias al interdiscurso es posible reconocer si los temas que actualmente convergen en sus agendas de investigación, son temas nuevos, o bien, clásicos, permanentes y transversales entre diversos campos de estudio. De acuerdo con esto, el conjunto de temáticas que hoy convergen, tanto en la variante crítica como acrítica de la inclusión, no constituyen temáticas nuevas, sino que, revisitan y retoman discusiones clásicas de la Filosofía, la Política, la Ética y de otros campos. Es un saber atrapado en el dictamen del pasado. Razón por la cual, el examen topológico y la traducción científica juegan un papel determinante.

El interdiscurso en el contextualismo epistémico de la Educación Inclusiva remite a lo ya-dicho, a los saberes que proliferan y se propagan por cada campo de

---

<sup>14</sup> Rejillas de ideas.

<sup>15</sup> Permiten estudiar los movimientos y desplazamientos que experimentan múltiples disciplinas, conceptos y saberes en la configuración del conocimiento de la inclusión. Es el estudio de los desplazamientos y proximidades, operan en estrecha relación con el examen topológico. La multiaxialidad establece un análisis de las posiciones de cada uno de los campos de conocimiento que crean y garantizan el saber de la inclusión, examinado en distintos niveles de análisis sus posiciones y funciones. Es propia de la diáspora epistémica y de la experiencia migratoria de saberes, conceptos, objetos, métodos y teorías. Por tanto, en esta comprensión atraviesa analíticamente todos los elementos antes señalados. Las políticas de localización multiaxial de saberes, disciplinas, conceptos, etc., pueden emplearse en el interior y exterior del campo de producción de la inclusión, son un recurso clave en el ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva, ya que, permiten estudiar en varios planos los movimientos y posiciones de una determinada disciplina. Al interior del espacio diaspórico, es decir, de dispersión, se identifican diversas trayectorias de saberes, métodos, objetos, teorías, conceptos, que progresivamente van confluyendo en este campo, para conocer su posición relacional recurrimos al examen topológico y multiaxial. En síntesis es el estudio de las posiciones. Tanto saberes como disciplinas, se ubican en este campo a través de múltiples dimensiones de diferenciación.

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

Metodológicamente, la concepción del interdiscurso, en tanto, memorias de constitución, forja una estrategia para acceder a la redes de sentido y a los patrones de localización, centralización, dislocación de ciertos saberes, disciplinas, métodos y campos que progresivamente, crean y garantizan el conocimiento del enfoque aquí discutido. Tomando como referencia a Kant (2005), las nociones de ‘*interdiscurso*’, ‘*díaspóra epistémica*’, ‘*experiencia migratoria*’, ‘*zona de contacto*’, ‘*examen topológico*’ y ‘*dispositivos de multiaxialidad*’, etc., se convierten en ejes de tematización relevantes en la comprensión de los medios de orientación en el pensamiento epistemológico de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2018a).

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

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

La Educación Inclusiva en referencia a su campo auténtico forja un nuevo terreno para teorizar y practicar la educación, de acuerdo a la especificidad de cada tiempo histórico, razón por la cual, su saber es inacabado, en permanente movimiento, es decir,

fruto de la historicidad del presente. Las políticas de multiaxialidad –orientadas a comprender los patrones de movimiento, los ejes de localización de los cuerpos de conocimientos más relevantes que circulan, constelan y confluyen en la organización del campo–, la examinación topológica, la des-territorialización de saberes –diáspora epistémica–, las estrategias de movimiento de cada una de sus disciplinas y campos del conocimiento, así como, la multiplicidad de vías de acceso a cada uno de los campos identificados en el desarrollo de la historia intelectual, junto a los medios de orientación en su pensamiento, constituyen el *corpus analítico-metodológico de su episteme*. Los medios de orientación en el pensamiento de la Educación Inclusiva, pueden concebirse primariamente como pequeñas constelaciones sobre clases de saberes de naturaleza heterogénea, es decir, puntos de interpretación de gran relevancia en la constitución de su campo de conocimiento auténtico.

### **Sobre las filiaciones teóricas en la emergencia de la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: los sistemas de ‘relación a’**

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

La Educación Inclusiva presupone el legado de la filosofía deleuziana y derridiana, es decir, entiende que existe una multiplicidad de tópicos que tienen que ser deconstruidos, asume la construcción del campo en términos del rizoma y adopta la noción de diferencia no como algo raro o sujeto del diferencialismo; sino más bien, como la capacidad de diferir y alterar el orden dominante.

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

Desde los Estudios Culturales se revisitan cuestiones relativas a la estructuración de los Estudios sobre Educación Inclusiva, sus ejes de tematización, la experiencia migratoria, las disposiciones organizativas de la diáspora, entre otras. Desde la Filosofía y

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

Por esta razón, el abordaje de la totalidad concebida como singularidades múltiples, rechaza: a) concebir la inclusión únicamente como el incremento de matrículas como condición de aseguramiento del derecho a la educación, pues, en esta lógica se ofrece a todos lo mismo y b) crea una mismidad basada en patrones de fijeza, que trabaja en la interioridad epistémica –reproducción–, restringiendo la producción de subjetividades revolucionarias, etc.

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

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

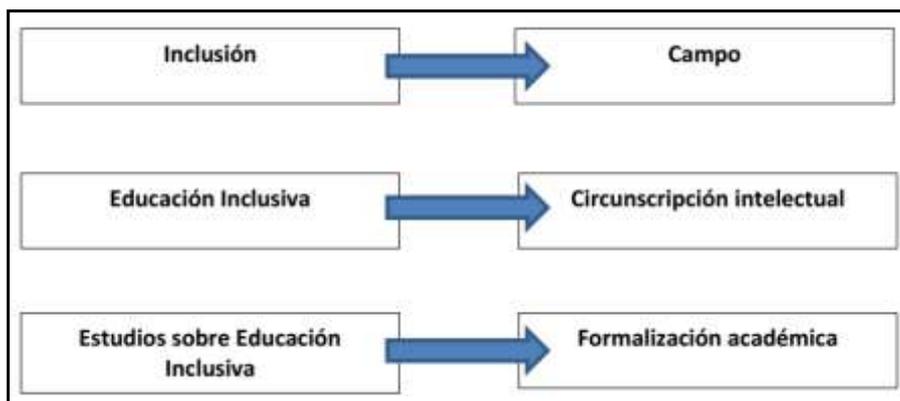


Figura 1: Niveles de comprensión implicados en la formalización académica de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2018a.

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

Los Estudios sobre Educación Inclusiva no constituyen una disciplina académica en el sentido tradicional de ésta, puesto que, no estructura su trabajo en torno a un objeto claramente delimitado, atravesado por una nebulosa que afecta al ámbito de constitución y descripción de su dominio, específicamente, éste, no se encuentra organizado en torno a un *“conjunto de materiales consensuadamente categorizados, alrededor de los cuales han cristalizado ciertas hipótesis o aproximaciones”* (Bal, 2004, p.13). Razón por la cual, no constituyen una disciplina académica, sino más bien, un proceso de creación crítica *‘en’, ‘desde’ y ‘a través’* las intersecciones de las disciplinas -lo que más adelante denominó intersecciones epistémicas-, concebidas como zonas indeterminadas, cuya heterotopicalidad, posibilita la construcción de nuevos saberes. Específicamente, favorece las redes de hibridación entre relaciones académicas y políticas de diversa naturaleza. Los Estudios sobre Educación Inclusiva, articulan y configuran su campo de producción y acción intelectual desde los intersticios de las disciplinas.

La naturaleza del conocimiento de la inclusión y los Estudios sobre Educación Inclusiva, expresan un carácter post-disciplinar, esto es, organiza su campo de producción y funcionamiento a través de un viaje -sin rumbo fijo- por una multiplicidad de métodos,

disciplinas, campos de conocimiento, objetos, influencias, saberes, teorías, conceptos, entre otras. Es un campo en permanente movimiento y transformación, es una expresión del presente, rechaza el anquilosamiento de las disciplinas, no se encuentra fijo en ninguna de ellas, se interesa por la producción de nuevos conocimientos y conceptos que contribuyan a superar la vaguedad teórico-conceptual y metodológica, que actualmente, expresa el campo de la inclusión.

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

### **Sobre la contingencia que define el objeto de la Educación Inclusiva: ¿es posible su definición, si éste, no se encuentra fijo en ninguna disciplina?**

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

campo, sería plausible afirmar, entonces que, éste, opera en referencia al entrecruzamiento de múltiples recursos metodológicos.

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

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

La primera pregunta sería: ¿cuál es el objeto de la Educación Inclusiva?, formular una respuesta contundente en torno a esta interrogante, supone atender al conjunto de problemáticas que afectan a la comprensión del dominio de su objeto de estudio. Esta cuestión, nos lleva a preguntarnos por el estatus del pensamiento y de la organización académica. La definición de lo disciplinar, interdisciplinar y postdisciplinar queda circunscrita a la naturaleza del objeto; reconociendo que en la configuración de las disciplinas, el objeto juega un rol clave. En efecto, al expresar la Educación Inclusiva una naturaleza post-disciplinar, es decir, la construcción del conocimiento resulta de la extracción de los aportes más significativos de cada uno de sus marcos disciplinarios heredados, con el objeto de producir lo nuevo, es decir, reinventar el saber; es plausible afirmar que este campo, su objeto y método, no puede ser delimitado dentro de los marcos y paradigmas de ninguna disciplina. Por todo ello, afirmar que la Educación Inclusiva es una disciplina conduce a un error –fracaso cognitivo–, puesto que, ésta no articula su tarea intelectual en referencia a un objeto específico, desarrollando cuestiones particulares alrededor de este. Más bien, confluyen en su ensamblaje una multiplicidad de objetos, métodos, disciplinas y teorías, de las que se extrae lo mejor con la finalidad de

producir un nuevo saber -interés del campo auténtico-. En este campo, debido a los reiterativos fracasos de aproximación al objeto, sentido y alcance de la Educación Inclusiva, no existe claridad sobre la especificidad y naturaleza del dominio.

¿Por qué la Educación Inclusiva no posee un estatus disciplinar?, algunos elementos que permitan abordar la complejidad de esta interrogante son: a) la ausencia de materiales organizativos y categorizados, aceptados y validados por una determinada comunidad científica, en torno a una hipótesis y b) la presencia de un dominio claro sobre la especificidad de su objeto. Estos elementos no se cumplen al examinar sus condiciones de producción. Emerge de este modo, la necesidad de crear el dominio del objeto, específicamente, esto coincide con la búsqueda del campo auténtico de la Educación Inclusiva. En este campo de conocimiento, el dominio debe ser creado, es decir, puedo ofrecer en este trabajo, una aproximación inicial al fenómeno. El objeto de la Educación Inclusiva no le pertenece a nadie, no se encuentra fijo en ninguna disciplina. No es suficiente listar el conjunto de disciplinas que participan en la formación de objeto de estudio, a esto, se deberá agregar una explicación en detalle acerca del tipo de objeto que construye cada disciplina en torno a la inclusión. En él, confluyen, circulan y constelan diversos tipos de objetos, métodos, intereses, teorías e influencias, etc. El desafío es entonces, develar el campo específico de cada una de las disciplinas que participan de su análisis, lo cual, implica *“resaltar que el objeto de estudio requiere de su análisis dentro del conjunto de todas estas disciplinas”* (Bal, 2004, p.14). En esta confluencia, cada disciplina contribuye con elementos metodológicos limitados, cuyas alianzas hacen emerger problemáticas particulares dentro del conjunto de la totalidad -infinita- de disciplinas involucradas en su configuración, por sobre una lista de posibles influencias disciplinarias y de problemáticas.

Una consideración epistémico-metodológica para aproximarse al real objeto de la inclusión, podrá efectuarse desde el trabajo en las intersecciones de las disciplinas, es decir, en zonas indeterminadas, donde colisionan, se cruzan, entrecruzan, permean y penetran diversas disciplinas interesadas en torno a un fenómeno común. Gracias a las intersecciones epistemológicas es posible profundizar en el tipo de confluencias, devaluaciones, negociaciones, etc., que establecen diversos cuerpos disciplinares, reforzando la *‘heterotopicalidad’* que define el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. El trabajo en las intersecciones es sinónimo de producción de lo nuevo, de exterioridad epistémica. La pregunta metodológica por la creación del objeto auténtico de la Educación Inclusiva, es una interrogante de gran envergadura que ocupa un lugar central en mi actual trabajo de investigación. Avanzar en su develamiento, sugiere definir su dominio en términos de una agrupación divergente de elementos (Bal, 2002), ratificando así, la metáfora: *“el conocimiento de la educación inclusiva se construye diaspóricamente”* (Ocampo, 2016b).

¿Cómo se crea un nuevo objeto en el contexto de la Educación Inclusiva?, el sentido post-disciplinar, es decir, un saber no fijo en ninguna disciplina, hace que su objeto sea afectado y atravesado por condiciones de delimitación sobre su dominio. El principal problema en la ininteligibilidad de su objeto, pasa por las debilidades metodológicas interpretativas de su dominio. El dominio del objeto de la Educación Inclusiva refuerza la idea de la construcción diaspórica, puesto que, su configuración se concibe en términos de agrupación de elementos. Para analizar la pertenencia de cada uno de sus elementos confluyentes será necesario retomar la idea de *‘ensamblaje’* propuesta por Latour (2008). En suma, alude al tipo de alianzas que son establecidas en

este campo de conocimiento. Lo descrito anteriormente, no insiste en ofrecer una descripción sobre la diversidad de clases de objetos que participan en la configuración de este, sino más bien, el desafío consiste en construir el objeto auténtico de la Educación Inclusiva, su ámbito de definición, sus estrategias de agrupamiento, estatus y funcionamiento educativo. ¿Cómo se expresa el dominio de su objeto?, ¿con qué estrategias es posible develarlo?, ¿puede el dominio del objeto de la Educación Inclusiva consistir en objetos específicos? Un recurso metodológico plausible para responder a estas tensiones sería la traducción. Así como, los medios de encuadre de su objeto.

Coherente con el sentido de *'anarquía de las disciplinas'* que caracteriza la naturaleza del campo de producción de la Educación Inclusiva, es menester, indagar en elementos que permitan adentrarse en la autenticidad de su objeto. Una respuesta teóricamente oportuna, consistiría en asumir lo que Bal (2002) propone, es decir, reconocer que cada unidad conceptual posee vida propia, es decir, trascienden los métodos y son capaces de funcionar más allá de éstos. Para Bal (2002), son los conceptos los que pueden considerarse como objetos de estudios, puesto que, propician el encuentro entre varios métodos, los que a su vez, participan del objeto. En este caso, refiero a conceptos que participan del ensamblaje epistemológico de la Educación Inclusiva. Bal (2002) en *'Conceptos Viajeros en las Humanidades: una guía de viaje'*, explica que los conceptos tienen la capacidad de fundar un campo de conocimiento, además, poseen la potencia de facilitar el entendimiento entre los distintos campos de confluencia, marcos disciplinarios heredados, objetos, métodos, influencias y teorías. La comprensión del objeto auténtico de la Educación Inclusiva, ha de interrogarse por el conjunto de opciones interpretativas que este ofrece y que a su vez, por los materiales disciplinarios y metodológicos disponibles para aproximarse a éste. ¿Cuáles son las principales perspectivas de análisis implicadas en la comprensión teórica auténtica de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son los problemas más frecuentes que confluyen en este campo? Al ser este objeto tierra de nadie, es posible identificar objetos más problemáticos que difícilmente podrán ser abordados en términos de marcos disciplinarios específicos. Con ello, emerge una vez más, la crisis de los límites. Por todo ello, el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, no se limita a una finalidad específica –ratifica un carácter abarcativo que permea todos los dominios de la Ciencia Educativa–, su objeto no se construye a través de un método fijo, tampoco se reduce a los límites de especificidad de cada una de las disciplinas que crean y garantizan su conocimiento.

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

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

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

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

<b>SÍNTESIS ESTRUCTURAL DE DIMENSIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>	
<b>Concepto<sup>16</sup></b>	<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</p>

<sup>16</sup> 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.

	<p>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 diferentes<sup>17</sup>. La primera, corresponde al proceso y en términos epistemológicos, alude al campo. El sintagma<sup>18</sup> 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 post-disciplinario. 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><sup>19</sup>. 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</p>
--	---

<sup>17</sup> Para mayores detalles véase: “*La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*”.

<sup>18</sup> Refiere a cadena de palabras.

<sup>19</sup> Aquello que irrumpe, que disloca, que interviene para transformar.

	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.	
<b>Objeto</b>	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> . El objeto de la Educación Inclusiva configura un objeto complejo, multidimensional y fronterizo. Es, eminentemente, <i>anti/post-disciplinar</i> .	
<b>Método</b>	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.	
<b>Ámbitos</b>	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.	
<b>Dimensiones</b>	<b><i>Política</i></b>	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.
	<b><i>Ontológico</i></b>	Uso ontológico de lo singular, lo molecular y lo menor.
	<b><i>Epistémica</i></b>	Antidisciplinario/post-disciplinario.
	<b><i>Ética</i></b>	Ética del encuentro y de la exterioridad.
	<b><i>Pedagógica</i></b>	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.

Los supuestos que aparecen a continuación poseen la capacidad de enfocar el ámbito de investigación a través de los niveles<sup>20</sup> 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? ¿Cuál es su base epistemológica?</i>	Base epistemológica de naturaleza <i>post/anti</i> -disciplinaria
Supuestos axiológicos	<i>¿Qué papel juegan los valores en la investigación?</i>	Reconstrucción de marcos de valores
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 post-disciplinar
Supuestos que sustentan su universo conceptual	<i>¿Qué características sustentan la gramática de la Educación Inclusiva?</i>	Gramática de la multiplicidad

Tabla 3: Niveles de comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2018.

### Sobre la pregunta por el método: ¿posee un método o más bien, es el entrecruzamiento de herramientas metodológicas de diversa naturaleza?

La pregunta por el método, sino, es una de las cuestiones más complejas que atraviesan este campo de producción, cuyas especificidades he mencionado en torno a la exploración de su objeto. Es menester recordar que este campo no le pertenece a ninguna disciplina en particular, sino más bien, extrae lo mejor de cada una de ellas, sometiéndolos a traducción científica y creando saberes, conceptos y metodologías coherentes con su naturaleza epistémica. Reflexionar en torno al método de la Educación Inclusiva, deviene en un interés analítico complejo, puesto que, tradicionalmente, los métodos han sido concebidos por la filosofía de la ciencia como divisiones disciplinarias. En términos filosóficos cabría preguntarse por el alcance negativo y/o positivo en la ausencia de un método para este campo. No quisiera pecar de ingenuo y afirmar con ello, la ausencia de este. Creo más bien, necesario explorar los medios que lo harían emerger, de manera que, cada uno de los 258 conceptos que participan de la comprensión epistemológica de la inclusión, se convierten en herramientas metodológicas de este campo.

<sup>20</sup> 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.

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

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

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

conjunto de fenómenos educativos más trascendentales desde los límites de cada una de sus disciplinas confluyentes.

### ¿Es posible hablar de deconstrucción de la Educación Inclusiva?

Ofrecer una respuesta seria y contundente epistemológicamente a esta interrogante, implicaría superar la vagancia epistemológica que atraviesa el campo de producción de la Educación Inclusiva. Por ‘deconstrucción’ (Culler, 1998; Palti, 2002; Spivak, 2010; Navarro, 2010; Derrida y Caputo, 2009; Derrida, 1967 y 2000) se entiende a la operación y acto de crítica al concepto de estructura ofrecido por el estructuralismo (De Mussy y Valderrama, 2009). El interés por la deconstrucción apunta a la organización de estrategias para la transformación en la estructura de sentido que justifica la tarea y los sistemas de razonamientos de la Educación Inclusiva; convirtiéndose de esta forma, en la confrontación del orden instituido a nivel intelectual, gramatical, léxico y pedagógico.

La deconstrucción en términos derridianos es concebida como ‘estrategia’, su interés consiste en la apertura de nuevas rutas y caminos que permitan aclarar el significado de la Educación Inclusiva. Como estrategia, la deconstrucción, se concibe en términos desarticulación de las influencias intelectuales que restringen el potencial de redescubrimiento de la autenticidad de este enfoque; convirtiéndose de esta forma, en un sistema de des-sedimentación y dis-locación de un conjunto de fuerzas intelectuales que elaboran un corpus de significados haciendo otra cosa que, confirmar aquello que no es la inclusión -imposición de un campo, gramática y lenguaje falsificado-. Es el ámbito de lo no pensado, es una estrategia que rompe con los límites fijos y estables de los sistemas de razonamientos que convergen en ella. La deconstrucción sólo puede existir en la compleja relación dialectal entre el pensamiento del adentro y del afuera. Sobre este particular, Derrida (2000) comenta que,

[...] la operación mediante la cual se debe producir este “afuera” del discurso filosófico tradicional -la deconstrucción- no puede ser entendida como un tránsito desde un interior a un exterior. Excede el discurso de la filosofía, que siempre se ha ceñido a asegurar el dominio del límite, no puede significar dar un paso fuera de la clausura, porque el afuera pertenece a las categorías del adentro (p. 30).

Frente a esto, insiste, señalando que,

[...] no hay una transgresión si se entiende por eso la instalación pura y simple en un más allá de la metafísica, en un punto que sería también, no lo olvidemos, y, en primer lugar, un punto del lenguaje o de escritura... Por el trabajo que se hace de una y otra parte del límite, el campo interior se modifica y se produce una transgresión que, por consiguiente, no está en ninguna parte presente como un hecho consumado (Derrida, 2000, p.19).

Derrida (2000) plantea dos formas de deconstrucción. En su pensamiento, es concebida como una estrategia aplicada sobre la estructura de un texto -adscripción al sentido ideológico- con el fin de cuestionarlo y transformarlo, no así, como comúnmente los círculos críticos en educación lo emplean, banalizándolo y situándolo en una simple destrucción de lo existente, o aquello que no da respuesta a la complejidad de los nuevos fenómenos. Esta visión, señala Derrida (2000) asume una connotación metafórica de

naturaleza arquitectónica, adscribiendo a un significado negativo, únicamente, dirigido a desmontar algo. A efectos de este trabajo, adscribo a una visión deconstruccionista que se propone desenmascarar el conjunto de contradicciones que enfrenta este discurso. Ofrece un sistema de desarticulación sobre el enredo de genealogías, conceptos, métodos, objetos, teorías, saberes e influencias que modelizan dicho campo de producción. Se inscribe así, como una relectura, un sistema de transformación, reformulación y dislocación de lo existente.

La deconstrucción sólo puede existir en la medida que emerja una gramática coherente con sus disposiciones epistemológicas; puesto que, se reconoce que ésta, no tiene nada que ver con la aniquilación o destrucción de algo. Ejemplo de ello, es el fracaso cognitivo que plantea aniquilar la Educación Especial, afirmando que es altamente excluyente y segregadora. Sin duda, los investigadores que caen en este tipo de argumentos, se aproximan erróneamente al objeto de lo ‘especial’ y lo ‘inclusivo’.

La deconstrucción como herramienta de examinación epistemológica, otorga herramientas para entender cómo se han construido o bien, de qué manera han sido cristalizados determinados dispositivos de interpretación y significación asociados al campo de producción de la Educación Inclusiva, identificando las posibilidades para su reconstrucción. La reconstrucción sólo es posible a través de la ‘des-sedimentación’ y la ‘dis-locación’. Transfiriendo el conjunto de sistemas de razonamientos antes citados, al terreno epistemológico de la Educación Inclusiva, es posible afirmar que, ‘encuadre cultural’, ‘condiciones de posibilidad’, ‘condiciones de producción’, ‘orden de producción’ y ‘ensamblaje epistemológico’, constituirían ámbitos cruciales para emprender una empresa deconstruccionista.

¿Si la deconstrucción no es un análisis, un método, entonces qué es? En palabras del propio Derrida (1967), *“la deconstrucción no se ajusta ni a códigos ni a metalenguajes preestablecidos y regulados, aunque ciertamente opera desde un cierto punto fuera de la filosofía. Por eso se suele decir que extrametodidad es casi uno de sus a priori”* (p. 84). La cuestión del método de la Educación Inclusiva, es un tema que abordo y profundizo en este trabajo. No obstante, tal como indiqué en páginas anteriores, ésta no posee un método fijo, más bien, es un campo que se configura a partir de múltiples herramientas metodológicas. A pesar de reconocer la necesidad de encontrar sus propios métodos. La problemática sobre el método en el campo de la deconstrucción, se orienta a restringir la proliferación de instrumentos conceptuales, que tienen como propósito desvirtuar la emergencia de nuevos significados.

Derrida (2000) plantea dos modalidades estratégicas de la deconstrucción. El peligro de esta empresa, consiste en hacer emerger falsas salidas sobre el sentido, alcance y trabajo de la inclusión. La primera estrategia deconstruccionista identificada por Derrida (2000), es denominada, ‘salir del sistema, tratar de deconstruirlo, pero, sin cambiar el terreno’ y, la segunda, consiste en ‘cambiar el terreno tomando posiciones fuera del sistema, proclamando la ruptura y la diferencia absoluta. Asumiendo el propósito de este trabajo, dirigido a comprender la emergencia de un ‘nuevo’ terreno epistemológico para la Educación Inclusiva, afirmaré que, la primera opción descrita por Derrida (2000) no apoya dicha empresa, puesto que, en parte, conduce a la reproducción de un conjunto de valores, razonamientos, conceptos y contenidos implícitos que llevan a confirmar aquello que ‘no es’ la Educación Inclusiva. En otras palabras, se convierten en una extensión más del campo falsificado e híbrido que sustenta actualmente los ejes de

producción de la Educación Inclusiva; confirmando de manera más profunda, su objeto de deconstrucción.

Por su parte, la segunda estrategia, apoya de forma más coherente, la empresa orientada a la emergencia de nuevo terreno, condición propia de la inclusión concebida en términos de acontecimiento y exterioridad. Su condición de ruptura es lo que hace que emerjan nuevos patrones de encuadre cultural. Es imperioso cautelar la ubicación de los nuevos sistemas de razonamientos en un simple más allá, es necesario a juicio de Derrida (2000) “*solicitar las estructuras, es decir, ‘remover’ y ‘dislocar’ todo*” (p.45).

La interrogante que organiza este apartado, se articula sobre la posibilidad - condición plural- de asumir una condición deconstruccionista sobre la Educación Inclusiva. En primer lugar, quisiera señalar que, al no existir claridad sobre el objeto y la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva -en referencia a su autenticidad-, entonces, qué se piensa deconstruir. Si bien, este es un campo compuesto por múltiples influencias, debe atenderse con cautela, las justificaciones intelectuales que confirman aquello que no es la inclusión -vía negativa-, así como, la falsificación de saberes que afectan a este campo. En efecto, la Educación Inclusiva se caracteriza por ser terreno de lo nuevo, de la emergencia de saberes, de la creación. Por tanto, ¿qué habremos de deconstruir? La deconstrucción que debiese ser asumida, no es, la deconstrucción del terreno epistemológico auténtico de la inclusión -en proceso-, sino más bien, los elementos que conducen a una estructura de falsificación. En otras palabras, es condición para la emergencia de un programa científico coherente con su naturaleza epistemológica. Finalmente, quisiera sostener que, no es posible afirmar una empresa deconstructiva sobre el terreno intelectual designado por la inclusión, puesto que, devela un déficit epistémico y metodológico, lo que circula es una estructura de conocimiento falsificada. Sólo se observa un conjunto de complejas influencias, no un terreno consolidado. Por esto, es preferible hablar de traducción y rearticulación de la multiplicidad de cuerpos de saberes, con el objeto de crear algo nuevo.

### **La Educación Inclusiva como dispositivo**

La noción de dispositivo (Foucault, 1985; Deleuze, 1990; Agamben, 2006; Bussolini, 2010; García Fanlo, 2011) puede ser para muchos una de las estrategias intelectuales más controvertidas del pensamiento de Foucault (1970, 1985). A efectos de este trabajo, la definiré como una categoría problemática, contingente, en constante movimiento y, ante todo, productiva en el pensamiento epistémico de la relación. La pregunta: ¿es la Educación Inclusiva un dispositivo?, por supuesto que sí. La positividad de la afirmación, no refiere a un marco cerrado de interpretación, sino más bien, reafirma dos claves analíticas: a) la metáfora de la diáspora en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva y b) la captura, movilización, encuentro y sistemas de relación entre diversos métodos, objetos, teorías, saberes, conceptos, influencias, por las que esta transita. Es menester recordar que, este es un campo que no se encuentra fijo en ninguna disciplina, más bien, extrae lo mejor de cada uno de ellos, a objeto de fabricar nuevos saberes. Es, en este complejo entramado de relaciones, que emerge su naturaleza heterogénea, permitiendo describirla en términos de dispositivo.

La Educación Inclusiva concebida como dispositivo, es la captura de diversos discursos, teorías, influencias, métodos, objetos, conceptos, disciplinas que crean, garantizan y modelizan el conocimiento auténtico de ésta, así como, trazan directrices de

diversa naturaleza, conformando una red de relaciones diferenciales denominada como campo de conocimiento caracterizado por la ‘heterotopicalidad’. La noción de dispositivo aparece tras la publicación de *La Voluntad del Saber* publicada en 1977. Para Foucault (1985), un dispositivo se define como

[...] un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: Los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1985, p.12).

Tomando con referencia la definición aportada por Foucault (1985), el ensamblaje epistemológico de la Educación Inclusiva y, particularmente, su orden de producción, se cristalizan en la dispersión y en la relación de elementos de diversa naturaleza. De allí que, Ocampo (2018b), afirmara que, este es un campo de lo múltiple. El dispositivo se convierte en una forma de delimitar los objetos de conocimiento, pues, proporciona técnicas, sistemas de clasificación, formas de complemento, etc. Se convierte así, en un campo entrecruzado por hebras de diversa naturaleza y magnitud, un conjunto multilineal de aportes, legados y memorias. Sus itinerarios disciplinarios heredados sólo pueden ser concebidos en red o madeja. La metáfora: ‘la Educación Inclusiva es un dispositivo’, permite reconocer cómo éste, puede ser concebido como un artefacto construido históricamente, volviendo a insistir en el potencial de la periodización como eje central en la construcción de toda forma de conocimiento. El campo de conocimiento de la Educación Inclusiva se convierte así, en una red de elementos de naturaleza heterogénea, en un espacio relacional caracterizado por intensas relaciones y entrecruzamientos.

Sintetizando, afirmare que, la Educación Inclusiva concebida en términos de dispositivo, se convierte en una herramienta metodológica que posee la capacidad de capturar elementos de diversa naturaleza. Este es un campo caracterizado por la confluencia de múltiples objetos, métodos, influencias, teorías, objetivos, lo que por sí mismos, son incapaces de develar la autenticidad epistemológica de este enfoque. Razón por la cual, requieren traducción científica, es decir, de un proceso multilineal y multiaxial capaz de favorecer la depuración de nuevas herramientas epistemológicas. La simple convergencia no permite hacer emerger su condición de objeto y método, por ejemplo. Un aspecto interesante que he venido enunciando en trabajos anteriores, reafirman la naturaleza performativa de la Educación Inclusiva, al existir ésta, a través del acontecimiento -transformación permanente- y la capacidad de reorganización de todos los campos y dimensiones de la trama societal y educativa. En tal caso, la multiplicidad de objetos, métodos, teorías, influencias, etc., así como, la experiencia migratoria de saberes y disciplinas por las que transita, previa zona de contacto, ecología de saberes, examen topológico y traducción -condiciones de legibilidad- favorecen la redefinición de las prácticas sociales, políticas, educativas y culturales. A esto, denominare inspirado en Beuscart y Peerbaye (2006): *“la Educación Inclusiva se convierte en un dispositivo performativo”*<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Principal ámbito de afectación: prácticas educativas, previa configuración de un espacio educativo otro o un no lugar, denominado como ‘espacio heterotópico’.

La performatividad del dispositivo se caracteriza por la “*capacidad de los dispositivos de (re)configurar los actores y sus prácticas y los espacios de negociación y de juego que ellos abren*” (Beuscart y Peerbaye, 2006, p.4). La reconfiguración que ofrece la Educación Inclusiva a través de sus medios de captura se expresa mediante la creación de nuevos mundos y saberes, fomentan la transformación como condición básica de la praxis educativa y social. De esta forma, la performatividad modeliza la propensión de actos, favoreciendo que las cosas ocurran.

Desde la perspectiva de García Fanlo (2011), inspirado en los planteamientos de Foucault (1985), la inclusión como dispositivo enfrentaría tres niveles de problematización. El primero, alude a la emergencia de una red, el segundo, describe los procedimientos de conformación de la naturaleza de dicha red –en este caso analítica– y, el tercero, como artefacto. Tal como he indicado, la red, es conformada por elementos de heterogénea naturaleza –en este caso, alude a los legados, filiaciones y memorias epistémicas, las importaciones conceptuales, metodológicas, de saberes, etc.–. En este caso, la red es modelizada por la heterotopicalidad de elementos, cuya naturaleza, queda representada de la mejor manera, en la expresión de lo múltiple. En relación a la naturaleza de la red, cabe señalar que, encuentra su funcionalidad en analogía al orden de producción basada en la diseminación y en la dispersión. Tomando prestada de Derrida (2000) y Canguilhem (1980) la expresión ‘trabajo en el terreno’, sinónimo de dispositivo, es condición básica para la emergencia y ensamblaje de un nuevo terreno para articular la tarea educativa de la inclusión. En otras palabras, una educación cuyos principios rectores o redes de configuración se basen en la justicia. De modo que, la educación en sí misma, una red y un dispositivo. Este es un campo caracterizado por la presencia de herramientas que ofrezcan la capacidad de superar los ‘secuestros’ de diversa naturaleza sobre la multiplicidad. Pensar en términos de dispositivo el campo de producción y ensamblaje de la Educación Inclusiva, sugiere atender a las curvas de enunciación, visibilidad y de fuerza que propician nuevas modalidades de acontecimiento. En palabras de Lazzarato (2006), es un acontecimiento que opera en lo menor. De allí, la necesidad de consolidar un terreno ontológicamente pluralista y una praxis de lo menor.

En suma, pensar la Educación Inclusiva en términos de dispositivo, es el espacio epistémico caracterizado por el entrecruzamiento de una multiplicidad de relaciones, grados de unidad, maneras heterogéneas de forjar la emergencia de su conocimiento.

### **Educación Inclusiva: una teoría post-crítica y sin disciplina**

Al preguntarnos por la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, es decir, el conjunto de condiciones de producción que determinan la autenticidad de su saber, sólo es posible contestar a ésta interrogante, afirmando su dimensión post-disciplinar. La condición de post-disciplinariedad, es decir, aquello que se encuentra más allá de las disciplinas, articula su actividad intelectual trascendiendo la contribución anquilosada de los marcos disciplinarios heredados que confluyen en la organización de dicho campo. Si bien, epistemológicamente, la Educación Inclusiva no se encuentra fija en ninguna disciplina, es decir, recoge los aportes de una multiplicidad de campos y disciplinas, atravesándolos y extrayendo lo mejor de cada uno de ellos. Esta condición indisciplinar, reafirma la metáfora del viaje y de la dispersión. Así como, su condición de transcategorialidad.

Concebir la Educación Inclusiva en términos de post-disciplinariedad sugiere reconocer que ésta, no atiende a un único objeto –fijo, estable y específico–, articulando cuestiones específicas en torno a éste. Es la especificidad de su objeto a la luz de su tránsito por diversas disciplinas y proyectos políticos, éticos e intelectuales, es lo que complejiza la naturaleza de dicho dominio. La pregunta por el objeto, es entonces, lo primero y lo más relevante en la organización de cualquier campo de estudio.

Por otra parte, al estudiar las condiciones de tematización de la Educación Inclusiva y, específicamente, la naturaleza que entrecruza su universo conceptual y respectivas gramáticas, se constata en su mayoría, que sus instrumentos conceptuales surgen del post-estructuralismo. La Educación Inclusiva en esencia es una teoría post-crítica, interesada en lo multicultural, la diferencia, las sexualidades no-normativas, la subjetividad y la multiplicidad de diferencias. Se inscribe de esta forma, como una línea de fuga y desterritorialización sobre los marcos intelectuales heredados de la pedagogía. Como teoría post-crítica atiende al estudio de condiciones analítico-metodológicas sobre el poder, la identidad, la diferencia. Como expresión post-crítica, su terreno prolifera de una herencia significativa procedente desde la post-crítica y el post-estructuralismo. La post-crítica es un campo centrado en las condiciones intersubjetivas que atraviesan cualquier proyecto político, social, cultural, económico y educativo. Se convierte en un espacio de divergencia analítica. Como consecuencia de ello, la inclusión en tanto proyecto de conocimiento en resistencia, construye un modelo que va más allá de lo post-crítico.

Si bien es cierto, desde el surgimiento de los primeros planteamientos acerca de una educación más inclusiva, la tradición crítica ha estado presente en ella, a través de un orden de producción diaspórico y diseminal. A pesar de estas valiosas contribuciones, localizadas en la dispersión del campo, es menester cuestionar, cómo el discurso de la diversidad y la diferencia, contribuye a la reproducción de condiciones opresoras. Esta visión, ubica su centro analítico como parte de un fenómeno estructural. El sentido crítico de la Educación Inclusiva se materializa mediante una interpelación a las fuerzas estructurales que restringen o limitan la creación de proyectos de vida más vivibles. Particularmente, convergen en él, la necesidad de crear sistemas metodológicos –no fijos en ninguna disciplina– que permitan interrogar la realidad. Sus ámbitos de tematización, en tanto, expresión de la post-crítica, puntualizan en la consolidación de un proyecto societal y educacional de corte anti-racista, anti-opresivo, anti-esencialista, multicultural revolucionario, que recoge e integra incidencias marxistas, ámbitos de cuestionamiento de las bases estructurales de la sociedad en la que vivimos, etc.

La Educación Inclusiva como expresión ‘post-crítica’, plantea los siguientes objetivos analíticos: a) creación de formatos metodológicos que permitan comprender internamente la naturaleza de las múltiples expresiones –cada vez, más performativas– del poder, sus modos de afectar y cooptar a determinados grupos –pensamiento relacional multinivel–, convirtiéndolos en poblaciones oprimidas. b) El estudio de las estrategias organizativas de la transformación educativa, la organicidad de un espacio político y económico de ‘lo menor’, de la multiplicidad y de la monada. c) Sentar condiciones para examinar cómo determinados formatos, gramáticas y dispositivos empleados en la educación, tienden a la perpetuar la asimilación, la dominación y la opresión, a través de la implementación de procesos de justicia social y educativa. Por tanto, la Educación Inclusiva como expresión de las teorías post-críticas, organiza su actividad intelectual, a través del estudio de la diferencia, la capacidad de diferir y de acontecer de los sujetos

educativos, de la transformación y la exterioridad del saber, la raza, la propagación de nuevas formas de resistencia, la educación de la multiplicidad de diferencias, la valorización del legado queer, del feminismo, de la interseccionalidad, de la historia de las mentalidades, etc. Sin embargo, sus desarrollos teóricos no han sabido ser interpretados, posicionados y articulados en la construcción de una espacialidad educativa y política otra, capaz de albergar tales intereses.

El sentido post-crítico de la Educación Inclusiva, otorga elementos para diversificar la práctica crítica de la teoría educativa en general, pues asume que, la Educación Inclusiva, no es otra cosa que una educación a secas. Reconocer las limitaciones que enfrentan los medios de formulación de los teóricos frente a la celebración de la diferencia, así como, la estipulación de los límites de la aceptación del todo vale, como parte de la configuración de una agenda social que atienda a la multiplicidad de diferencias. Se enfrenta de este modo, la necesidad de avanzar en la proposición de herramientas que permitan *“comprender las marginaciones y exclusiones que puedan fomentar estas perspectivas”* (Healy, 2000, p.87). El propósito central de lo post-crítico en la comprensión teórica de la Educación Inclusiva es, *“cambiar el mundo y no simplemente en redescubrirnos o reinterpretar el mundo una vez más”* (Hartsock, 1990, p.172).

### **El orden de producción de la Educación Inclusiva: una epistemología de la dispersión y de la constelación**

En “Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico”, afirmé por primera vez que, el orden de producción de la Educación Inclusiva, opera en el desorden, en la dispersión, en una red de diseminación. Para ello, incorporé la metáfora: *‘el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente’*, esto es, mediante una dispersión de saberes, de diversa naturaleza, repartidos por diversas regiones y geografías del conocimiento, conformando una red caracterizada por la permeabilidad, la constelación, la plasticidad, el encuentro y el movimiento de saberes, conceptos, métodos, teorías, proyectos intelectuales, éticos y políticos, etc., cuya red configura lo que he denominado una ‘diáspora epistémica’, conformada por un conjunto heterogéneo de influencias y corrientes que van modelizando dicho campo de producción. Hasta aquí, es factible afirmar que, el corpus de temáticas que conforman los temas actuales de la Educación Inclusiva, no constituyen ámbitos analíticos propios del campo, al tiempo que, se convierten en discusiones clásicas abordadas por diversos campos que confluyen, crean y garantizan sus ejes de producción. En efecto, la metáfora referida al conocimiento diaspórico (Ocampo, 2016b) de la Educación Inclusiva, ofrece la capacidad para verificar cómo determinados ámbitos temáticos se entrecruzan en el mismo espacio, debido a coincidencias, convergencias e intersecciones. Por esta razón, es factible recuperar la proposición que he venido planteando en varios trabajos anteriores, acerca de someter dichos legados a traducción científica, es decir, primariamente, efectuar un proceso de ecología de saberes (Sousa, 2009) y posteriormente, un depurado que, articulando dicho proceso analítico, en los intersticios de las disciplinas, haga emerger nuevos cuerpos de saberes. Si bien, el ensamblaje del campo de producción de la Educación Inclusiva, encuentra su expresión en la dispersión, es plausible afirmar que, en él, se entrecruzan aportes de diversa naturaleza, conformando así, un análisis topológico y topográfico de sus marcos disciplinarios confluyentes. En suma, es una epistemología de las relaciones espaciales, de los movimientos y de las relaciones que en él, tienen lugar.

Afirmar que, la epistemología de la Educación Inclusiva, expresa un orden de producción basado en la dispersión, remite al reconocimiento que ésta, en tanto modelo teórico, no suscribe a ninguna práctica teórica y/o metodológica particular, sino más bien, asume el reto de encontrar sus propias herramientas hermenéuticas, técnicas metodológicas coherentes con la naturaleza y especificidad de su objeto –siempre en movimiento– y de su estructura teórica, ámbitos ininteligibles y de gran contingencia al interior de este campo. Tal como he afirmado en anteriores trabajos, la complejidad que atraviesa el objeto de la Educación Inclusiva, no es delimitada únicamente, por ser un saber que no se encuentra fijo en ninguna disciplina particular, o bien, por movilizar sus fuerzas intelectuales entre una gran multiplicidad de métodos, teorías e influencias, sino que, por conformar un espacio epistemológico donde convergen múltiples objetos de conocimiento, muchos de los cuales, se tornan incompatibles y develan un cierto grado de distancia, respecto de la especificidad y alcance real de la inclusión. Este es un objeto en permanente movimiento y transformación, de ahí que, el saber epistemológico de la Educación Inclusiva, cristalice un saber del presente. En efecto, ‘ecología de saberes’, ‘rearticulación’ y ‘traducción científica’, se convierten en herramientas epistemológicas claves para el develamiento de las fuerzas estructurantes que delimitan la emergencia de su objeto.

Un orden de producción basado en la dispersión, desafía los modos tradicionales de construcción del conocimiento, específicamente, aquellos basados en el aplicacionismo epistémico y en los modos lineales de lectura de la realidad. Un orden de producción basado en la dispersión, es una expresión propia del trabajo en los intersticios de las disciplinas, pues, remite a un examen topológico, es decir, cuyas fuerzas permiten estudiar el conjunto de relaciones y procedimientos que emplean al interseccionar dos o más disciplinas en la comprensión de un determinado fenómeno, comprendiendo determinados mecanismos de devaluación, negociación, aceptabilidad, exclusiones, entre otras, producto de los puntos de conexión implicados en la emergencia de nuevos saberes y metodologías de investigación emergentes. Frente a esto, cabe preguntarse: ¿qué noción de epistemología plantea la Educación Inclusiva?, la complejidad de esta interrogante, remite a dos dimensiones cruciales. La primera, al carácter de complejidad y transcientificidad y, la segunda, al efecto de relación y movimiento permanente que converge en este campo. Tal como he explicado en trabajos anteriores, la especificidad de la Educación Inclusiva en su dimensión auténtica, se caracteriza por la confluencia de diversos objetos, métodos, teorías, influencias, territorios, etc. Por esta razón, afirmaré que, cristaliza un espacio epistemológico diaspórico, interesado por las transformaciones que afectan a sus unidades confluyentes, saberes, herramientas metodológicas e instrumentos conceptuales. Un orden epistemológico basado en el pensamiento de la relación, del encuentro y del movimiento, focaliza sus esfuerzos en la descripción de los sistemas de razonamientos que en una singular periodización modifican determinados regímenes intelectuales, convirtiéndose en palabras de Derrida (2000) como sistemas de dislocación y emergencia de nuevas gramáticas, es decir, rejillas de ideas que operaran como sistemas de referencias válidos para un período particular del pensamiento educativo.

El estudio de las gramáticas resulta crucial, puesto que, permiten develar el tipo de ideas y conceptos con los que se ingresa a la realidad y los medios de inscripción y orientación en el pensamiento sobre Educación Inclusiva en una periodización particular. Intentando responder a la pregunta: ¿qué noción epistemológica plantea la inclusión?, es posible afirmar que, ésta es una episteme concebida como unidad relacional,

caracterizada por la experiencia migratoria, el diaspórismo, el encuentro, el movimiento, el pensamiento de la relación, la convergencia de múltiples discusiones, las intersecciones y las convergencias disciplinarias, metodologías, objetuales, conformando una red analítica en una determinada época. Razón por la cual, periodización y gramática se convierten en ejes de examinación analítica e interpretativa del formato epistemológico de la Educación Inclusiva. Esta visión sobre las condiciones de constructividad del conocimiento, reconoce como características centrales de esta comprensión: a) espacio diaspórico, b) campo abierto y c) unidad relacional de lo infinito y de la relación.

El orden de producción a juicio de Foucault (1970), explica las leyes de funcionamiento, o bien, el modo particular de producir un determinado sistema intelectual. De acuerdo al conjunto de especificidades antes mencionadas, es posible afirmar que, el orden de producción de la Educación Inclusiva, sólo existe en la configuración de una red, permitiendo reconocer cómo han sido posibles determinados conocimientos, métodos y teorías. De acuerdo con esto, el orden de producción, en el caso específico de este campo, queda sujeto a una opción histórica y la positividad que han permitido la emergencia de ideas particulares, muchas de ellas, de contra-intelectualidad a los regímenes falsificados que hoy modelizan las principales agendas de investigación y programas de formación en este terreno. De acuerdo con Gabilondo (1990), el orden de producción se encuentra en estrecha relación con las condiciones de posibilidad. Éstas últimas, en palabras de Canguilhem (1975), determinan el encuadre cultural de un fenómeno específico, es decir, el conjunto de valores, mediaciones históricas, influencias políticas, dimensiones culturales, ámbitos sociales a través de los cuales se va tejiendo la comprensión de un determinado fenómeno. La epistemología de la Educación Inclusiva, explicitada por Ocampo, (2017a y 2018b), es el producto de un complejo sistema de interrelaciones, configurada por la confluencia de saberes, objetos, teorías, métodos, conceptos e influencias, que expresan una historicidad particular, es decir, un conjunto de temporalidades que se cruzan en la articulación de un nuevo saber. A esto, he denominado el factor heterocrónico de su episteme. De esta forma, su coyuntura intelectual –específicamente, sus memorias y legados epistémicos–, no operan en referencia a sistemas de concatenación teórica (Lecourt, 1970), puesto que, muchos de ellos, no necesariamente podrán establecer sistemas de conexión. Emerge así, una disputa dialéctica en torno a las fuerzas de continuidad –sucesión– y discontinuidad –no-sucesión– que modelizan dicho campo de producción. Este es un orden basado en el rizoma y en la estratificación.

En efecto, la epistemología de la Educación Inclusiva configura un nuevo espacio para el saber, caracterizado como una unidad relacional de fuerzas analíticas voluminosas y abiertas, es decir, basada en la exterioridad, mediante la cual se establecen diversos tipos de relaciones, cuya existencia, sólo es reconocible al posicionarse en los intersticios de sus disciplinas configurantes. Su orden de producción, emerge desde el movimiento infinito, orientado a la producción de lo nuevo, explicitando la irrupción de un nuevo espacio epistemológico, definiendo nuevos sistemas de relaciones en la fabricación del saber auténtico de la inclusión, esto es, coherente con su naturaleza post-disciplinar.

La epistemología de la Educación Inclusiva según Ocampo (2018) configura un espacio propio de la dispersión, un campo abierto indefinidamente descriptible de sus sistemas de relaciones, caracterizados por un conjunto de sucesivos desfases. Por esta razón, sus ámbitos de constructividad y comprensión, se expresan como un terreno de lo múltiple, es decir, a una multiplicidad de ámbitos analíticos y conexiones metodológicas.

De acuerdo con Gabilondo (1990), un examen epistémico con estas características, puntualiza en un conjunto de relaciones que en una periodizaciones y gramática particular, configuran un orden de producción, y el tipo de prácticas discursivas que dan lugar a una figura constructiva particular del conocimiento. Para Gabilondo (1990), la epistemología no debe ser concebida o fetichizada como una forma de conocimiento o racionalidad, más bien, consiste en la comprensión de un conjunto de relaciones de diversa naturaleza que forman un ensamblaje intelectual propio de un periodo particular. Desde la perspectiva de Foucault (1968 y 1970), la episteme no es otra cosa que un conjunto de prácticas discursivas, cuya potencia posibilita el develamiento de las condiciones de fabricación específicas de la Educación Inclusiva, en un período particular del pensamiento educativo.

### La Educación Inclusiva como red y metáfora

El estudio de las condiciones de producción de la Educación Inclusiva, develan una naturaleza reticular, diseminal y diaspórica, cuyas fuerzas analíticas modelizan una red (Ruivo, 2000; Musso, 2001; Mercklé, 2012), concebida como una metáfora privilegiada en la construcción del conocimiento científico del enfoque en discusión. Si bien, en páginas anteriores he señalado que, la condición de dispositivo de este enfoque, no sólo, se particulariza en la captura de una multiplicidad de influencias, métodos, objetos, teorías, configurando una red analítica. Por tanto, el espacio epistémico de la Educación Inclusiva es conformado por la metáfora de la red, es decir, el conjunto de relaciones heterogéneas, compuesta por ‘puntos de captura’, ‘ejes de conexión’, ‘zonas de visibilidad’, ‘ámbitos de legitimidad’, ‘(re)articulaciones’, ‘intersecciones’. En suma, la red como espacio de construcción epistemológica, exige de un examen topológico y topográfico de sus fuerzas confluyentes. La red se encuentra implicada en la noción de dispositivo, es decir, son interdependientes y explicitan una relación dialectal.

La red designa un conjunto de elementos entrelazados entre sí, configura una malla de conexión, conformando así, una representación de totalidad conformada por una multiplicidad de elementos –múltiples influencias, métodos, objetos, teorías, conceptos, saberes, etc.– tejido y malla de conexión, se convierte en metáforas claves para comprender los medios de ensamblaje de su campo, campo de conocimiento e investigación. Para Musso (2001), el tejido sólo existe en la continuidad, en la circulación, la relación, el encuentro y el movimiento. Como artificio (Mercklé, 2012), posee la capacidad de reorganizarse, sin embargo, sus fuerzas constituyen un objetivo analítico a develar.

Metodológicamente, la red, posee un potencial altamente atractivo en la organización de campos de conocimiento y en la construcción de conceptos. ¿Qué implica pensar la Educación Inclusiva en términos de metáforas?, ¿cuál es el papel que desempeña en la construcción de este saber? Las metáforas a juicio de Lakoff y Johnson (2009), se convierten en herramientas claves en la construcción del conocimiento, puesto que, *“nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica”* (Lakoff y Johnson, 2009, p. 39).

Black (1962) distingue en dos elementos claves de la metáfora en tanto recurso de construcción de conocimiento: a) ‘principal’ y b) ‘subsidiario’. La metáfora posee la capacidad de apelar a un conjunto de implicaciones, deviene en un complejo sistema de influencias que modelizan un campo de producción. Su aplicación a la exploración del

campo intelectual de la Educación Inclusiva, sugiere atender al objeto y a las cargas imaginativas y semánticas que participan de él.

Las metáforas (Ankersmit, 2003) poseen la capacidad de transportar un conjunto de significados de una aceptación a otra, liberándola y otorgando la posibilidad de dislocar sus significantes. Pensar la Educación Inclusiva en términos de metáfora, sugiere reconocer cómo las fuerzas propias del campo falsificado de ésta, tuvieron la capacidad de transportar o transferir un significado erróneo a la formulación de un campo de conocimiento, cuyo objeto y práctica, difiere diametralmente, con los propósitos de la Educación Especial. Una posible respuesta, a los medios de ecologización e inscripción de lo especial como parte de lo inclusivo –específicamente, ante la inexistencia de un saber pedagógico–, consistiría en la importación explícita de contenidos de un campo a otro. A través de esta metáfora, es incapaz de develar los medios de inscripción de su auténtica estructura de conocimiento. La visión travestizada de la Educación Inclusiva, según esto, consistiría en la sustitución de una palabra por otra. Caso concreto de los cambios retóricos en los que han inquirido las políticas públicas, los programas de formación de los educadores y las agendas de investigación. Cambio sin fondo, esencialmente, en la vagancia de un significado de una palabra a otra, negando su contextualismo epistémico y lingüístico. Configura de esta forma, un proceso de constitución, desplazamiento y sustitución propio de la vagancia intelectual.

Las metáforas articulan su actividad a través de ‘analogías, es decir, poseen la capacidad de transferir el sentido de una palabra a otra. Ésta acción, se describe a juicio de Lakoff y Johnson (2009) como ‘tropos’, sustitución que tiene la capacidad de dislocar el significado y contenido original de un concepto, atribuido por semejanza. Para Rivadulla Rodríguez (2006), el papel analógico de las metáforas, operan mediante un patrón que

[...] asimilan fenómenos de una clase (objeto que hay que explicar) a fenómenos de otro tipo cuya legalidad es mejor conocida (objeto modelo). La metáfora y la analogía suponen cierta selectividad y simplificación, pues siempre se consideran solo algunos rasgos del objeto modelo y del objeto a explicar. Asimismo, entre las propiedades seleccionadas, se da un conjunto de relaciones formales a modo de sintaxis o conjunto de reglas, que el intérprete deberá descodificar (Vercellino, 2011, p.3).

Las metáforas juegan un papel clave en la determinación y constitución de determinadas prácticas científicas, posibilitando el uso de conceptos particulares. Tomando como referencia a Ricouer (2001), tienen la capacidad de rescribir la realidad, dislocando sus significantes y fuerzas conceptuales, convertidas en dispositivos de interpretación. Las metáforas juegan un papel crucial en la elaboración de opciones interpretativas y teóricas, específicamente, a través del trabajo con conceptos.

## Trabajo con conceptos, encuadre cultural y emergencia de una gramática heterotópica

¿A qué tipo de epistemología conduce la Educación Inclusiva?, podrá parecer al lector algo reiterativo esta interrogante, considerando la diversidad de los argumentos expuestos a lo largo de este trabajo. No obstante, se convierte en una invitación para reflexionar de cerca, sobre la naturaleza de su conocimiento, las condiciones de posibilidad que participan de su ensamblaje y articulación y delimitan sus sistemas de encuadre cultural. Metodológicamente, la epistemología de la Educación Inclusiva, se convierte en una explicación acerca de las condiciones de producción de su conocimiento, de los sistemas de relación e inscripción de sus campos de confluencia. Este es un espacio del encuentro, de la relación no-lineal, del movimiento rizomático y fractal. En suma, es un saber en permanente transformación, de naturaleza eminentemente sociopolítica. ¿Cómo se construyen y legitiman las nociones epistemológicas de la Educación Inclusiva?, ¿qué determina sus condiciones de emergencia y aceptabilidad?, ¿existe relación entre dichas categorías y las herramientas metodológicas que posibilitan su intervención en la realidad social y educativa? Un aspecto clave consistirá en reconocer el corpus de elementos que definen la práctica científica de la Educación Inclusiva y su estructura de conocimiento, así como, el conjunto de sus categorías epistemológicas. Ofrecer cualquier tipo de respuestas a éstas interrogantes, observa la necesidad de rectificar conceptos, a objeto de enriquecer su propia praxis científica y transformar sus marcos disciplinarios heredados, pues, es menester recordar que, la concepción epistemológica ofrecida en este trabajo, adscribe a la necesidad de actualizar las disciplinas configurantes que crean y garantizan su campo de producción.

¿Existe alguna distancia analítico-metodológica entre la epistemología de la Educación Inclusiva y la Epistemología de la Educación?, en primer lugar, quisiera señalar que, hablar de una educación con adjetivo inclusivo, es redundar en el conjunto de errores de aproximación a su real objeto –mediante el calco de lo especial–. La centralidad del adjetivo, direcciona al investigador a tematizar su itinerario en un conjunto de fracasos cognitivos, entre ellos, la cristalización de acciones duales o de absorción de colectivos minoritarios a las mismas estructuras, prácticas o culturas de escolarización que históricamente, han operado en un cronosistema y de múltiples símbolos de homogenización. No se observa una transformación real de la espacialidad educativa para construir condiciones que favorezcan a la multiplicidad de diferencias. Por esta razón, es impreciso, vago y erróneo justificar el sentido y alcance de este enfoque, como una práctica compensatoria, adaptativa, acomodacionista, dual y técnica, pues su objeto no recae en lo inclusivo, sino que, en la educación, lo cual permite afirmar que, hablar de Educación Inclusiva no es otra cosa que, hablar de la gramática requerida por la educación del siglo XXI. En suma, los principios y fundamentos epistemológicos que propongo a lo largo de este trabajo, no hacen otra cosa que convertirse en sistemas de traducción y elementos de configuración del dispositivo macro-educativo, es decir, recursos que permiten actualizar y transformar cada uno de los campos constitutivos de la Ciencia Educativa. La epistemología que ofrezco en este trabajo, se entenderá como las bases de la educación del siglo XXI, pues, ambas, comparten un mismo orden de producción: la dispersión.

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017b) se orienta a la construcción de una nueva práctica científica que no sólo debe las

condiciones de producción y/o fabricación de su conocimiento, sino que además, tenga la potencia de facilitar la emergencia de un nuevo terreno, que no sólo plantee reivindicaciones en sus instrumentos conceptuales, sino que su fuerza analítica permita modelizar prácticas educativas coherentes con sus fundamentos, esto es, la cristalización de fuerzas que definan un nuevo proyecto societal, político, económico, jurídico, cultural que, inspirado en dicha episteme, sea capaz de construir un mundo más justo y esperanzador. Es menester permear de esta racionalidad, todos los campos y dimensiones del desarrollo humano. En lo educativo, se observa la necesidad de consolidar una espacialidad de naturaleza heterotópica, concebida como un no-lugar, una unidad relacional no-existente, que permita albergar una praxis educativa de la monada, es decir, una ontología pluralista del espacio social y educativo. Con el objeto de materializar dichas acciones, la comprensión epistemológica asume la necesidad de explorar otro ámbito desconocido y de gran nulidad en las agendas de investigación de la Educación Inclusiva, como es trabajar con conceptos, lo que remite a una examinación detallada de sus filiaciones teórico-metodológicas que conforman una gramática coherente con la naturaleza post-disciplinar del enfoque, así como, al conjunto de conceptos que organizan la inclusión como praxis social, política, cultural, económica y educativa, preferentemente.

El trabajo con conceptos constituye una de las tareas críticas más álgidas y complejas en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2015, 2016, 2017 y 2018). De igual forma que el estudio de las condiciones que crean y garantizan el conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva, constituyen un tema inexplorado por los investigadores y, en especial, por las agendas de investigación y formación. El análisis que propongo en este capítulo se inspira en la contribución de Canguilhem (1966 y 1975), Derrida (1967), Foucault (1968 y 1970), Lecourt (1970), Gabilondo (1990), Dummas (1996), Bal (2002) y Navarro (2010). En efecto, el ‘trabajo con conceptos’ devela su potencia en la capacidad de ingresar en la realidad, estableciendo modos particulares de lectura, lo que sin duda, exige un análisis multiaxial sobre cada uno de ellos, puesto que, son concebidas como herramientas intersubjetivas que facilitan el diálogo y constituyen mecanismos de representación de los objetos.

Uno de los propósitos implícitos que persigue el trabajo con conceptos, consiste en la configuración y consolidación de una nueva gramática, concebida como una rejilla de ideas que emerge en una determinada periodización, estipulando modos particulares de acceso a dicho objeto que propone. Desde otra perspectiva, el trabajo con conceptos, inquiere en el estudio de los mecanismos de significación articulados al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, particularmente, ofrece herramientas para examinar críticamente el complejo de relaciones conceptuales que convergen y modelizan campo de producción. La Educación Inclusiva, en tanto, campo de investigación y conocimiento, se caracteriza por una naturaleza diaspórica (Ocampo, 2016), con múltiples entradas, inspirada en la red (Ruivo, 2000; Musso, 2001; Mercklé, 2012) y en el dispositivo (Foucault, 1985; Deleuze, 1990; Agamben, 2006; Bussolini, 2010; García Fanlo, 2011). La examinación de su arquitectura conceptual remite no sólo al estudio de los mecanismos de filiación, de ‘relación a’, de desplazamientos, préstamos, importaciones y viajes de conceptos por diversas disciplinas, en un marco temporal particular. Más bien, ofrecen la posibilidad de atender a los ejes que determinan la crisis de representación y el tipo de determinaciones estructurales que condicionan la producción de su conocimiento especializado. En suma, el estudio de los conceptos, es concebido como herramientas de organización de un campo de conocimiento.

A juicio de Bal (2002) los conceptos poseen la capacidad de fundar un campo de conocimiento. Así, el análisis de los conceptos que participan del ensamblaje epistémico-metodológico de la Educación Inclusiva, cristalizan diversas opciones interpretativas, facilitando a juicio de Bal (2002) el análisis de objetos, teorías y situaciones. Considerando la notable contribución de Palti (2002), el trabajo con conceptos, propende al análisis meta-teórico de éste campo y circunscripción intelectual. El giro lingüístico que propongo en este trabajo, expresa elementos problemáticos, al inquirir en una crisis sobre los modos de concebir y conceptualizar la tarea de la Educación Inclusiva, específicamente, invita a la reorganización del campo intelectual y a demostrar los errores que comúnmente incurren los investigadores para aproximar al real objeto de la Educación Inclusiva, lo que a juicio de Valderrama y De Mussy (2009) supone la disociación y dislocación de las unidades e influencias de producción y organización de ésta. Tal como he explicado en “Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades”, este es un campo elástico, rizomático y compuesto por múltiples entradas e influencias, las que no siempre siguen un sistema de concatenación.

El trabajo con conceptos se convierte en una manera de hacer epistemología, lo que a juicio de Gabilondo (1990), implica atender al carácter diseminal, diaspórico y viajero que plantea la Educación Inclusiva, puesto que, en la formación de un concepto, sugiere la demostración de las estructuras de enunciación y representación de la inclusión. Para Gabilondo (1990) inspirado en alguno de los aportes de Foucault (1970) y Canguilhem (1975), supone reconocer la indiferencia del concepto teórico respecto del contextualismo analítico en el que se empleado, demostrando así, una polivalencia temática. El trabajo con conceptos y la magnitud de los fenómenos estudiados llevan a la descripción de las filiaciones inesperadas, al establecimiento de nuevas periodizaciones analíticas y funcionales, sufren cambios inesperados, son objetos de desórdenes cronológicos. En suma, inquiera en una reflexión sobre la historia del saber, puesto que, los instrumentos conceptuales tienen la capacidad de modelizar un orden intelectual y teórico particular, inspirado en modelos teóricos y disciplinas de diversa naturaleza.

La potencia del trabajo con conceptos no puede obviar la crisis de representación que afecta a la comprensión de la Educación Inclusiva –concebida como un proyecto intelectual sin desarrollo teórico auténtico–, permitiéndome afirmar en palabras de Giddens (1994), una crisis estable en la comprensión de sus fuerzas intelectuales. En palabras de Valderrama y De Mussy (2009) existe una estrecha relación entre la ‘crisis estable’ y la ‘crisis de representación’. ¿Cómo entender este período al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva?, tradicionalmente, la crisis en la historia de las ideas y, en particular, de los movimientos intelectuales, ha sido conceptualizada como una oportunidad de cambio, especialmente de revisión de los marcos disciplinarios heredados, muchos de los cuales, se convierten en una limitante, al explorar las convergencias y aportes disciplinarios en un terreno epistemológico caracterizado por la experiencia migratoria, la diáspora epistémica, la zona de contacto, las políticas de localización multiaxial, el viaje, el pensamiento de la relación, del encuentro, el movimiento no-lineal de saberes, objetos, sujetos, territorios, métodos, teorías e influencias, la traducción científica, la ecología de saberes, etc.

La crisis de representación que intento referenciar en este trabajo, consiste en demostrar cómo ciertos modelos teóricos, epistemológicos, herramientas conceptuales, paradigmas, influencias, entre otras, se convierten en recursos intelectuales desgastados,

es decir, que son incapaces de crear nuevos horizontes teóricos y metodológicos para situar la tarea de la Educación Inclusiva en este nuevo siglo. Se entenderá en este trabajo, como ‘crisis de representación’ al desgaste del conjunto de mecanismos de interpretación de la tarea educativa en la búsqueda de condiciones que permitan construir justicia educativa. En síntesis, corresponde al agotamiento de los mapas cognitivos que justifican y sustentan la hibridación del campo de conocimiento de la Educación Especial como parte de la Educación Inclusiva, lo cual, constituye uno de sus principales fracasos cognitivos. En este sentido, el trabajo con conceptos, permite identificar qué instrumentos conceptuales favorecen a esta imbricación, así como, organizan un programa científico que focaliza en un travestismo discursivo que niega la potencia de la diferencia y de la diversidad, enfatizando en un espacio de abyección e individualismo metodológico. De esta manera forma una gramática mediante conceptos que llevan a la sujeción del sujeto.

Los conceptos poseen una capacidad central, puesto que, expresan un carácter programático y otorgan condiciones de legibilidad en torno a un determinado fenómeno. En este caso, el trabajo con conceptos, plantea que una de sus aristas, consiste en estipular mecanismos que regulen lo ‘enunciable’ y ‘audible’ al interior del espacio intelectual de la inclusión, concebido como una unidad relacional no fija en ninguna disciplina, la cual, articula su tarea intelectual en los intersticios de las disciplinas, puesto que, no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica particular (Ocampo, 2018b), más bien, trabaja en la cuestión metodológica de la ‘crítica’ sobre cada uno de los proyectos intelectuales, debates culturales, políticos, éticos, epistémico y pedagógicos que se entrecruzan en dicho campo de producción. Por otra parte, la Educación Inclusiva, en tanto, campo de circunscripción intelectual y formalización académica, se propone trabajar en los intersticios de las disciplinas creando metodologías de investigación, sistemas de actualización de las disciplinas confluyentes, lenguajes y contenidos analíticos emergentes. Es plausible afirmar, frente a este contexto, la necesidad de reformular las categorías que organizan su carácter programático y las formas que organizan sus condiciones de representación. Su aparato categorial queda definido por categorías fluidas, inestables, contingentes y de gran potencia política.

Trabajar con conceptos supone la configuración de una gramática que sea capaz de especificar la naturaleza del lenguaje analítico, epistémico, ético, político de la Educación Inclusiva, en tanto, mecanismo de ‘re-organización’ de todos los campos y dimensiones de la Ciencia Educativa. Para ello, es necesario discutir sobre las mutaciones, transformaciones, permeabilidades, constelaciones, plasticidades que tienen lugar en su incipiente comprensión, en tanto, historia intelectual. Todo ello, demanda la consagración de un vocabulario capaz de aprender sobre los cambios y transformaciones que ésta expresa. La inclusión, en términos teóricos, exige la necesidad de elaborar y crear conceptos capaces de dar cuenta de las estrategias de transformación que afectan al desarrollo escolar y social. Es tarea del trabajo con conceptos, forjar nuevas herramientas conceptuales. ¿Qué operaciones metodológicas demarcan la creación de nuevas herramientas conceptuales?, el trabajo con conceptos en el contexto de la Educación Inclusiva, opera a través de formas aporéticas. Cada instrumento conceptual forja un contratiempo, un contra-pensamiento y un contra-espacio. Los conceptos son formas distintivas de constitución de una nueva gramática, se convierten en no-lugares del pensamiento que ésta comprensión epistemológica intenta ofrecer, de otra práctica. En sí, constituye una alternativa teórica.

El trabajo con conceptos a través de las herramientas hermenéuticas de la inclusión, puede leerse como un dar la espalda una visión de ‘inclusión ficticia y artificialista’ que poco y nada dice acerca de cómo construir un mundo más justo, más esperanzador, etc. La potencia del trabajo con conceptos resalta la necesidad de construir un nuevos vocabularios, especialmente, orientado al abandono del pensamiento categorial –estructurador de la visión acrítica y funcional– reemplazándolo por un pensamiento relacional, es decir, una racionalidad del encuentro, de las intersecciones. El pensamiento relacional se caracteriza por la heterogeneidad, por reconocer cómo ciertas patologías sociales crónicas se convierten en experiencias comunes a todas las personas, su dinamismo y movilidad permiten ofrecer un análisis multiaxial y multinivel de las desventajas sociales que afectan a diversos colectivos. El trabajo con conceptos tiene como misión explicitar la emergencia de una nueva gramática y de un nuevo vocabulario que opere sobre un nuevo terreno, cuya potencia permita responder a los desafíos del presente. Metodológicamente, el trabajo con conceptos, opera dialécticamente entre el espacio del adentro y del afuera. En suma, sí no se crea un nuevo espacio, terreno, gramática, el redescubrimiento y la transformación de las unidades de significación de cada concepto, no tendrán sentido e impacto en el ingreso a la realidad. Los conceptos, modelizan la realidad, hacen ingresar y tomar posición a determinados sujetos, implica *“una nueva forma de pensar constituida y organizada a través de una práctica paradigmática, que tenga por objeto hacer inteligible una serie de fenómenos cuyo parentesco se encuentra fuera”* (Valderrama y De Mussy, 2009, p.41) de la visión dominante de inclusión.

Respecto de la preocupación por la significación de la Educación Inclusiva, es menester señalar que, éste ha sido un ámbito analítico no discutido, su interés demanda la necesidad de ofrecer nuevas alternativas para construir otras herramientas conceptuales capaces de leer la realidad desde aquello que se necesita. En otras palabras, esto supone *“elaborar un pensamiento que busque responder en todo momento a las exigencias que impone la constitución política-epistemológica del presente”* (Valderrama y De Mussy, 2009, p.40). La epistemología de la Educación Inclusiva en palabras de Ocampo (2018a) forja un saber del presente, es decir, en permanente movimiento y transformación.

Uno de los objetivos analíticos que plantea el trabajo con conceptos, se orienta a examinar críticamente el complejo de relaciones que va articulando un sistema de significación en torno a la tarea crítica de la Educación Inclusiva. Ello, reafirma el vínculo existente entre uno de los objetivos claves de la tarea crítica de la inclusión, su *epistemología* y el *trabajo con conceptos*. Epistemológicamente, propone una nueva forma de escritura sobre el quehacer educativo, inscribiendo sus fuerzas como parte del giro teórico y epistemológico que esta requiere. El trabajo con conceptos, recurriendo a la noción de periodización, inquiere en el desafío de explorar y visibilizar las prácticas y los dispositivos que participan de cada campo de conocimiento identificado por Ocampo (2018) en *“Las políticas de la mirada y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la educación inclusiva es para todo el mundo?”* De esta forma, el trabajo con conceptos, convierte al carácter meta-teórico como un proyecto tropológico. ¿Qué implica esto?, básicamente, atender a las metáforas y a las imágenes.

El trabajo con conceptos permite atender metodológicamente a la crisis categorial que explicita la Educación Inclusiva a través de la precaria intelectualidad que la sustenta. En su comprensión epistemológica, he afirmado que su pensamiento es propio de la relación, creando nuevas modalidades de representación. El trabajo con conceptos se

dirige a crear condiciones metodológicas para crear categorías conceptuales que permitan asumir los cambios en curso de la educación y de las prácticas sociopolíticas orientadas a la crear un nuevo espacio y un conjunto de relaciones sociales, políticas, económicas y culturales destinados a distribuir procesos de justicia social y educativa, así como, la proliferación de nuevos formatos de justicia.

Sintetizando, afirmaré que: a) trabajar con conceptos implica la configuración de una nueva gramática –problema morfológico–, b) la emergencia de un universo conceptual, c) de un conjunto de relaciones pedagógicas propias del no-lugar, d) permite concebir la inclusión como acontecimiento y archivo, e) comprende que los conceptos epistemológicos no sólo poseen un alcance teórico, sino más bien, práctico, pues, redefinen la realidad, nos entregan lineamientos para ubicarnos en ella y fortalecen las herramientas hermenéuticas de cada fenómeno. El estudio de los instrumentos conceptuales de la Educación Inclusiva, se interesa por dar cuenta de las mutaciones, viajes, tránsitos, movimientos de las principales influencias históricas, filosóficas, políticas, metodológicas. Para ello, es necesario consolidar un vocabulario que dé cuenta de los procesos metodológicos implicados en dicha fabricación. Según esto, como se piensan las problemáticas analíticas que conforman su agenda de trabajo, ante la nulidad de su método. Se enfrenta de esta forma, la construcción de un método compuesto por múltiples herramientas metodológicas, las que deben ser sometidas a traducción. En mi propuesta epistemológica, no adscribo a la comprensión de los métodos, en tanto, divisiones disciplinarias. Más bien, quisiera insistir en la afirmación que la Educación Inclusiva no suscribe a ninguna práctica metodológica en particular, a pesar de enfrentar la necesidad de crear sus propias herramientas metodológicas y analíticas.

¿De qué depende la creación de nuevas categorías?, lo primero consistiría en establecer que la Educación Inclusiva es, en sí misma, una categoría contingente y compleja. Ofrecer una respuesta viable a dicha interrogante, supone atender al encuadre cultural en el que se inscribe cada concepto, el conjunto de mutaciones, aperturas, permeabilidades, formas alternativas e innovadoras de contagio que experimenta cada concepto en el viaje de un campo a otro, etc. En *“La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias”*, explico que cada instrumento conceptual, en su paso y alberge por diversas disciplinas, puede ser objeto de conjugaciones disciplinarias, entrecruzamientos y procesos de hibridación. Acorde con estas últimas características, el trabajo de los conceptos, no puede, sino, ser concebido en términos de una red. ¿Qué papel juega la red como metáfora en la comprensión de los conceptos epistemológicos que estructuran el funcionamiento de la Educación Inclusiva y, que definen diversas modalidades de trabajo con ellos?

Coincidiendo con Canguilhem (1975), es en el movimiento que cada concepto configura su historicidad. Trabajar con conceptos, deviene en una modalidad interpretativa entre el investigador y el objeto, ofreciendo opciones de denominación (la definición), definición (proporción que fija el sentido) y función de interpretación (observaciones y aplicaciones). En relación a la función de interpretación, cabe señalar que, ésta, fija las condiciones de aplicabilidad y su poder heurístico. Su potencial radica en la capacidad de explicar y justificar observaciones de diversa naturaleza. De acuerdo con Vásquez (1984), un buen concepto se caracteriza por poseer óptimas condiciones de definición y denominación, otorgándole la capacidad de aplicarlos en diversos terrenos. El trabajo con conceptos y su relevancia en la comprensión epistemológica de la

Educación Inclusiva, consiste en el fortalecimiento de las condiciones heurísticas de sus nociones estructurantes, es a través de ellas, que determinan sus condiciones de aplicabilidad –procedentes de diversos terrenos– a la consolidación de una gramática coherente con esta comprensión, lo cual, exige atender a las condiciones de cada noción, con el objeto de explorar los medios que determinan su aplicación, así como, el tipo de transformaciones de las que serán objeto para servir a un nuevo campo de interpretación (Lecourt, 1970; Canguilhem, 1975; Vásquez, 1984). En tanto instancia teórica, los conceptos, se convierten en una herramienta explicativa, *“que permite integrar y comprender un conjunto de observaciones dispersas. En la medida en que el concepto permite explicar teóricamente los fenómenos, es un útil fenomenológico; en tanto que puede producirlos, es una herramienta fenomenotécnica”* (Vásquez, 1984, p.56).

La configuración de una gramática conceptual y de un vocabulario coherente con la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva, depende del cambio de experiencia, pues, reconoce en ella, una estrategia clave para la estructuración de un universo conceptual y simbólico. A juicio de Canguilhem (1975), la emergencia de nuevas condiciones heurísticas queda sujeta al campo de las experiencias; agrega que, los conceptos son en sí mismos, modelos de interpretación y estructuración de la realidad. Sobre este particular, Bal (2002), explica que, los conceptos poseen la capacidad de fundar un campo de conocimiento, son útiles tal como indica Vásquez (1984) para producir objetos científicos. Canguilhem (1975), por su parte, propondrá la diferencia entre teoría y contexto teórico. En palabras de este epistemólogo francés, la ‘teoría’, refiere a las condiciones de aplicación del concepto, mientras que, el ‘contexto teórico’, se convierte en un dispositivo de fijación de las condiciones interpretativas de cada instrumento conceptual. La interrogante, consiste en develar como se fijan las condiciones interpretativas de los conceptos organizativos del campo auténtico de la Educación Inclusiva, en sus dimensiones históricas, políticas, culturales, sociales, económicas, así como, de los conceptos epistemológicos que participan del ensamble de la propuesta presentada en este trabajo. ¿Cuáles son los aspectos diferenciales que permiten distinguir metodológicamente entre los conceptos organizativos de la Educación Inclusiva y los conceptos epistemológicos de ésta?, una primera aproximación consistiría en reconocer si, dichas unidades, poseen estatus metodológico, así como, condiciones de aplicabilidad de cada uno de ellos.

Los conceptos expresan la capacidad de ir más allá de las teorías, dependen del dominio de la experiencia –determinan las condiciones de aplicación adecuadas–, sobreviven a las refutaciones de las teorías. No obstante, sus principales tensiones emergen desde los desplazamientos, préstamos, sustituciones, etc. (Vásquez, 1984). Un problema clave en la comprensión de los instrumentos conceptuales de la Educación Inclusiva consiste en la debilidad de sus condiciones de denominación y definición, las que en palabras de Canguilhem (1968) configuran su ensamblaje heurístico.

En lo referido a la formación de cada concepto, Canguilhem (1968 y 1975) ofrece la noción de ‘acontecimiento teórico’ y ‘encuadre cultural’, ambas se convertirán en ejes analíticos cruciales para la examinación de sus condiciones genealógicas, heurísticas y metodológicas. El acontecimiento teórico a juicio de Canguilhem (1975) favorece el estudio de los ‘campos de formación’ o de las ‘tramas de relación’ que participan en la configuración de un determinado concepto. Metodológicamente, atiende a las formas de vinculación de los argumentos científicos y sus respectivas condiciones de posibilidad. El encuadre cultural por su parte, devela el conjunto de incidencias ideológicas, políticas,

económicas, culturales, técnicas e incluso lingüísticas que determinan las condiciones de inteligibilidad de un determinado concepto. El encuadre cultural se encuentra en estrecha relación con la noción de periodización –concebida en este trabajo, como eje analítico-metodológico–, de modo que, periodización y encuadre cultural, se convierten en elementos claves para la determinación de las condiciones interpretativas que afectan a cada unidad conceptual, producto de sus constantes mutaciones, desplazamientos, injertos, rupturas, etc. En tal caso, es posible afirmar que, las condiciones que determinan el encuadre cultural de la inclusión, en tanto concepto, así como, de sus conceptos epistemológicos, constituye un tema que poco o nada se ha explorado. Frente a lo cual, es posible afirmar que, son conceptos que no son propios de la Ciencia Educativa, sino que, se movilizan por diversos campos, manteniendo su sustrato de origen, lo cual, limita el conjunto de comprensiones exigidas por la naturaleza post-disciplinar de este enfoque. Asimismo, se observan contradicciones y escasas elaboraciones metodológicas en torno a éstos. El estudio y comprensión de los conceptos que organizan el campo de producción de la Educación Inclusiva –en referencia a su autenticidad epistemológica– sugiere el reconocimiento de la convergencia de diversos órdenes y leyes intelectuales que participan de la configuración de su red analítica y semántica. Por otra parte, sugiere atender al conjunto de importaciones –imágenes, ideas y cargas ideológico-semánticas– de diversa naturaleza que condicionan el funcionamiento y la pertinencia de cada uno de sus instrumentos conceptuales.

El acontecimiento científico puede concebirse análogamente como el campo de emergencia y creación de un concepto. El acontecimiento puede entenderse metodológicamente como una red o conjunto de hebras –de diverso espesor–. Los sistemas de entrecruzamientos son claves en la emergencia de un determinado suceso teórico. El conjunto de series delinea el campo de formación de un determinado concepto: campo lingüístico y campo práctico.

### **El campo lingüístico y práctico: su potencia en el trabajo con conceptos**

Para Canguilhem (1980), el proceso de elaboración de un concepto queda sujeto a un campo lingüístico y práctico. En el primero, cada instrumento conceptual es atravesado por fuerzas imaginarias, ideológicas y metafóricas, mientras que, el segundo, responde a las estructuraciones del encuadre cultural, específicamente, a los medios de formación y rectificación del mismo. A juicio de Vásquez (1984), involucra el conjunto de técnicas experimentales e instrumentales, así como, las incidencias de los proyectos políticos y sociales que modelizan las fuerzas de una época particular. En el campo lingüístico se inscriben las fuerzas según Pêcheux (1975) que participan de la inscripción de un vocabulario en una determinada periodización intelectual. Por su parte, el campo práctico es el terreno de lo extradiscursivo, integrado por técnicas instrumentales, a través de los cuales, se definen las prácticas las condiciones de inserción, celebración, aprobación o rechazo de un determinado concepto en la singularidad de una determinada práctica científica. En otras palabras, las técnicas instrumentales y experimentales se convierten en estrategias en relaciones de ingreso de un concepto en un determinado campo de conocimiento.

El estudio de los conceptos estructurantes del campo epistemológico de la Educación Inclusiva, sugieren metodológicamente atender a las siguientes dimensiones: a) los medios y estrategias desplazamiento de su significado, b) los sistemas de filiaciones y legados que permiten acceder a sus sustratos genealógicos, las estrategias de importación

de una disciplina a otra, o bien, las mutaciones que enfrenta en su viaje por una amplia multiplicidad de campos del saber, experimentando mutaciones, reivindicaciones, limitaciones, etc., c) las estrategias de vinculación de con otros campos, leyes de producción y formación de gramáticas especializadas.

Los conceptos como objeto de estudio en el terreno emergente y naciente de los Estudios Epistemológicos de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2018b), enfrentan el desafío analítico-metodológico de atender a los ejes de producción del acontecimiento científico concebido como el comienzo de una disciplina, campo de conocimiento, incluso, de un concepto. Las filiaciones según Canguilhem (1980) alude a los legados que se inscriben en un determinado instrumento conceptual, mientras que, las importaciones, describen los movimientos y transformaciones al viajar, aterrizar y estacionar un concepto en diversos dominios teóricos. Sobre este particular, Vásquez (1984) comenta que, la importación se convierte en un tipo especializado de filiación entre campos científicos de diversa naturaleza. La importación es una empresa caracterizada por un sentido relacional, dinámico y en permanente movimiento, que deviene en la transformación del sentido de cada instrumento conceptual, mediante el establecimiento de *“una relación de coherencia interna con otros conceptos distintos a los de su campo originario”* (Vásquez, 1984, p.71).

El trabajo con conceptos aplicado al estudio de las condiciones de producción y/o fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, se interesa por develar por el tipo de las operaciones que contribuyen a la emergencia de una prácticas científicas de esta naturaleza, específicamente, acerca del tipo de influencias, métodos, teorías, incidencias, relaciones y prácticas confluyen en dicha configuración. Considerando la contribución de Canguilhem (1980) afirmaré que, la examinación de cada concepto debe efectuarse a partir de métodos específicos elaborados por cada campo, lo que en el caso particular de la Educación Inclusiva, se hace imposible, ya que no existe un método propio, sino el cruce, la abducción y la convergencia de herramientas metodológicas de diversa naturaleza, considerando el estudio de las condiciones de posibilidad y el conjunto de condiciones particulares de emergencia de cada concepto. Asimismo, el estudio de la materialidad histórica y de las condiciones que participan de la fabricación del universo conceptual de la Educación Inclusiva, se convierten en claves analíticas. Canguilhem (1980) señala que, un intento por definir un concepto, no es otra cosa que, definir un problema, es decir, determina el conjunto de condiciones que hacen formulable el problema de análisis. En suma, las condiciones de posibilidad.

Tanto el estudio como el trabajo con conceptos, enfrenta constantes procesos de reorganización, rupturas y mutaciones, emergen puntos críticos que conllevan a su devaluación, exclusión, aceptabilidad y transformación. Lo clave es, atender al tipo de relaciones sociales, ideológicas, políticas, culturales, etc., puesto que, se reconoce en ellas, un factor clave de modelización del significado y la agencia social e intelectual de cada concepto. En lo referido al contexto de la Educación Inclusiva, es posible afirmar que, no existen comprensiones significativas sobre los itinerarios que conforman su universo conceptual –en cada uno de los campos identificados en el desarrollo intelectual de ésta–, de los profundos procesos de elaboración e incidencias que las diversas disciplinas y geografías del conocimiento, el tipo de aplicaciones que han tenido y las sutiles y débiles transformaciones de las que han sido objeto. En suma, sobre éstos aspectos no existe claridad. Si bien, en trabajos anteriores he insistido que, dichos instrumentos conceptuales no podrían asumir un estatus de conceptos, puesto que, carecen de estatus

metodológico, convirtiéndose a juicio de Bal (2002) en simples palabras, es decir, sometidas a la moda. La relevancia de los conceptos no sólo se reduce a las estrategias de ingreso y toma de posición en la realidad, sino que, poseen la capacidad de deformar, distorsionar e incluso, alterar la comprensión de un determinado objeto de estudio.

El trabajo con conceptos según Bal (2002), se convierte en la comprensión de herramientas intersubjetivas, en sistemas de representación de los objetos de estudio, y ante todo, otorga la capacidad para enfrentar opciones interpretativas. Esta última dimensión, permite preguntarnos acerca de la potencia y productividad de los conceptos. A lo que Bal (2002) agrega que, los conceptos tienen la capacidad de manipular las condiciones de interpretación, determinar vías particulares, amplias y diversas de comprensión de un determinado fenómeno, determinan sus condiciones de entendimiento. Uno de los principales problemas que enfrentan los conceptos que actualmente se emplean como parte de la Educación Inclusiva -específicamente, procedentes de su campo falsificado e hibridizado- expresan un conjunto de equívocos de interpretación y utilización, perdiendo su fuerza operativa. Un concepto bien empleado, se convierte según Bal (2002) en una fuerza de interacción entre el objeto de estudio y el investigador, preferentemente. Finalmente, quisiera insistir en la potencia de la noción de periodización, de modo que, el uso y el significado de cada concepto son determinados al interior de ésta. El estudio de las periodizaciones permite atender al tipo de prácticas de inclusión que se legitiman y sancionan a partir de determinados conceptos.

Las periodizaciones a su vez, se convierten en mecanismos de regulación y comprensión temporal de las fuerzas interpretativas de cada noción, forjando una gramática particular. La periodización incide en las formas en que las disciplinas adoptan o rechazan un determinado concepto, de ello, depende en parte, la flexibilidad del concepto. Si bien, tal como he afirmado en párrafos anteriores, cada concepto opera de forma diferente en cada una de las disciplinas que crean y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva, a su vez, cada una de éstas, se ensamblan mediante conceptos particulares, que definen las manifestaciones de sus tradiciones intelectuales, que en oportunidades, tienden a la deformación de los conceptos -lo que Canguilhem (1980) denomina procesos de importación-. En este marco de actuación, los conceptos se toman flexibles y mutantes, condiciones básicas para crear una nueva metodología de examinación del universo conceptual que sustenta la tarea epistemológica de la Educación Inclusiva.

Por todo ello, es posible afirmar que, el campo de la Educación Inclusiva en la actualidad, es constituido por la performatividad préstamo, estrategias de injertos, sistemas de mutaciones y, especialmente, por un efecto de superposición parcial, extensa y heterogénea de múltiples conceptos -empleados en su mayoría por diversas disciplinas-, tornándose confusos, al intentar aplicarlos al campo mixto y auténtico. Emerge de esta forma, la necesidad de someter a traducción las fuerzas analíticas y las herramientas que definen metodológicamente cada de éstos concepto. Efecto de ello, deviene en una confusa visión interdisciplinaria poco productiva (Bal, 2002). En lo relativo al significado de 'Educación Inclusiva', se observa un concepto ambiguo, con un alcance demasiado grande, empleándose a menudo como si su significado, inscripción epistémica y estructura teórica fuesen dimensiones inteligibles, -lo son, en la versión falsificada, que es donde se ampara la mayoría de investigaciones, aportes teóricos, etc.-. Esto, permite reconocer que los modos de utilización del concepto, son banalizados, empleándose

como algo vago, impreciso y común, propio de un lenguaje sometido a la moda. Otro fracaso cognitivo u equívoco de interpretación (Ocampo, 2017a), consiste en la emergencia de investigaciones y programas referidos al estudio de las condiciones que definirían un lenguaje más inclusivo. En tal caso, sólo se orientan sutilmente, a un cambio retórico, que intenta quitar la carga opresiva de sus significaciones y cargas semiológicas, al tiempo que, no ofrecen ninguna matriz reflexiva en torno a las condiciones de producción de dichos conceptos.

La complejidad del trabajo con conceptos, depende en gran medida, del encuadre cultural y la periodización que inscribe al sujeto que utiliza un determinado concepto, así como, el campo y las convergencias disciplinarias en las que fue formado el investigador y, lo más relevante, la naturaleza que inscribe dicho objeto (Bal, 2002). Un universo conceptual y epistemológico se torna ininteligible, en la medida que, sus instrumentos organizativos se acercan al lenguaje común, es decir, carecen de estatus metodológico y se utilizan de manera ligera. A juicio de Bal (2002) esta situación conduce a dos inconvenientes metodológicos. El primero, caracterizado por la utilización ligera de la noción, es decir, incapaz de discutir sobre su significado. El segundo, por su parte, consiste en presentar un uso demasiado extendido. Con el objeto de subvertir éstas condiciones, es necesario, el conjunto de condiciones que participan de fabricación de un determinado significado, específicamente, los cuatro identificados por Bal (2002), estas son: a) intención, b) origen, c) contexto y d) contenido semántico. Emerge así, el desafío de aprender a elegir los significados de cada significado, a objeto de superar el conjunto de superposiciones que generan nuevos niveles de ininteligibilidad a nivel del objeto social y teórico y del lenguaje teórico y común.

Uno de los objetivos básicos que enfrenta el trabajo con conceptos, consiste en develar la centralidad de la reflexión conceptual de la Educación Inclusiva, además de operar sobre el dinamismo, el pensamiento de la relación y la flexibilidad. Sobre este particular, cabe insistir que, *“el lenguaje proporciona a la práctica científica la posibilidad de concretar sus conceptos en palabras, cargadas de vinculaciones imaginarias (metáforas, analogías) que le suministran modelos fecundos o presentan obstáculos que retardan su desarrollo. [De ahí la necesidad de atender] al elemento verbal empleado en la construcción, rectificación y desplazamiento de los conceptos científicos”* (Vásquez, 1984, p.79). Metodológicamente, el trabajo con conceptos comprende según Bal (2002) el estudio y caracterización de sus ramificaciones, tradiciones e historias, así como, de la multiplicidad de aspectos que modelizan sus condiciones de denominación definición y función de interpretación.

Finalmente, es menester señalar que, el trabajo con conceptos no se reduce al estudio de las condiciones de desplazamiento e importación que sufre en su tránsito por diversas disciplinas, si bien esto es relevante y necesario; su potencia reside en la gestación de condiciones que delimiten los ámbitos de legibilidad e interpretación coherente con la naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva: de naturaleza post-disciplinar. Entonces, la interrogante que emerge es, ¿cómo se determinan las condiciones de científicidad de los conceptos organizativos del campo de la Educación Inclusiva, y en particular, de su universo epistemológico? Atender a esta pregunta, sugiere reconocer la nebulosa que afecta a su objeto y estructura de conocimiento auténtico, pues, en cierta medida, las condiciones de científicidad surgen de un campo y de una práctica científica específica -contextualismo epistémico y analítico-. Otro de los objetivos que persigue el trabajo con conceptos consiste en la creación de posibilidades teóricas heterológicas. En

la medida que el concepto es capaz de articular nuevas posibilidades teóricas es que cambia la lectura de la realidad y se modifica el encuadre cultural, puesto que, los conceptos se convierten en formas de focalización de la realidad.

De acuerdo a la naturaleza diaspórica y en permanente movimiento que expresa la Educación Inclusiva, es posible afirmar que, a través de este sintagma se pronuncia un viaje filosófico, epistemológico, analítico, metodológico, político, ético, social, económico y cultural, cuyo itinerario, converge en lo múltiple como punto de intersección. Forja una fractura del pensamiento pedagógico contemporáneo.

### La inclusión como acontecimiento

La interrogante sobre si la inclusión puede ser pensada en términos de acontecimiento, no sólo inscribe un potencial analítico relevante, sino que remite a pensar sobre el qué del enfoque, es decir, su naturaleza. Pareciera extraño preguntarse por el qué de las cosas en tiempos post-metafísicos. No obstante, la respuesta que puede ser ofrecida no tiene el interés de redundar en la emergencia de una respuesta normativa, que fije un significado único y estable, sino que, ofrezca condiciones para interpretar su tarea en términos de acontecimiento, cuya fuerza política y agencia, manifiestan un sentido oculto de transformación. Pensar la inclusión como acontecimiento sugiere atender a su capacidad realizativa y performativa, en otras palabras es algo que emerge de lo ocurrido, en lo que está presente. Para De Mussy y Valderrama (2009), un acontecimiento “*es algo que actúa en un hecho*” (p.43), ese algo que actúa alude al carácter performativo, a la capacidad realizativa de cambios y transformaciones, acciones implícitas en la naturaleza de la Educación Inclusiva. Acontecimiento y transformación se encuentran estrechamente ligados. La transformación sólo puede existir y ser materializable a través del acontecimiento. El acontecimiento desde la perspectiva derridiana, alcanza su existencia en aquello que está por venir, es decir, en aquello que expresa la potencia de ser realizado.

Una de las manifestaciones epistemológicas de la Educación Inclusiva, es su condición micropolítica<sup>22</sup> -específicamente, de tipo analítica y epistémica-, coincidiendo de esta forma, con la noción de acontecimiento, en la medida que, por fuera de lo establecido, su devenir sólo alcanza su existencia en la exterioridad. Performativamente, es un discurso que en su naturaleza, expresa una capacidad realizativa. Por tanto, la inclusión como acontecimiento, sólo existe en el pensamiento del afuera, demarca una fuerza de alteración del orden dominante, de subversión y cambio. Un cambio concebido sólo a partir de la emergencia de un nuevo terreno, de una espacialidad heterotópica, constituida en sí misma, como un no-lugar, que se abre a la materialización de nuevas ideas y prácticas. La condición micropolítica constituye uno de sus bordes críticos más relevantes.

El acontecimiento en tanto herramienta epistemológica, se concibe como un modo de pensar las cosas que pasan (Deleuze, 1969), convirtiéndose de esta forma, en una categoría de análisis (Ocampo, 2018c). De acuerdo con Žižek (2014) el acontecimiento, puede ser concebido como el establecimiento de algo nuevo, coincidiendo con la necesidad epistemológica de creación de un nuevo espacio. La Educación Inclusiva como modelo teórico posee implícitamente la capacidad de

---

<sup>22</sup> Proyecto de conocimiento en resistencia.

transformación -naturaleza performativa-. En otras palabras, el acontecimiento es condición de su autenticidad epistemológica, pues ésta, sólo opera en la producción de lo nuevo. Concebida en términos de acontecimiento, posee la capacidad de dislocar, de subvertir o evitar la reproducción implícita de valores y contenidos, específicamente, dirigidos a comprender lo que no es la inclusión. Posee la capacidad de irrumpir el funcionamiento natural de las cosas, esto es, de crear nuevos terrenos, de movilizar nuevas racionalidades para concebir el aprendizaje, el desarrollo humano y social, los proyectos societales y políticos, etc. En suma, un acontecimiento es “*un cambio del encuadre mismo a través del cual percibimos el mundo y nos vinculamos con éste*” (Žižek, 2014, p.12).

Si analizamos la noción de ‘acontecimiento’ desde la perspectiva heideggeriana, prolifera la necesidad de creación de un nuevo mundo y espacialidad, reafirmando uno de los objetivos analíticos más relevantes de este enfoque, junto a su capacidad de re-encuadres permanentes de la realidad. La conciencia crítica y el pensamiento de la Educación Inclusiva se cristalizan en el acontecimiento, esto es, en la creación de lo nuevo, apoyado en el pensamiento relacional, ofrece posibilidades para transformar la realidad y los modos de practicar la educación y la justicia por fuera de los límites de las categorías y sistemas de razonamientos tradicionales. De esta forma, el acontecimiento como eje estructurador de lo nuevo, es concebido como un

[...] movimiento no histórico, es un devenir no histórico, es una singularidad sin modelos o esencia presupuesta; pues la originalidad de todo acontecimiento resulta ser el movimiento a partir del cual lo nuevo emerge, lo no previsto irrumpe en la realidad y escapa de los límites de la historiografía porque en todo acontecimiento hay un resto no histórico, inaprehensible, que excede los límites discursivos (Esperón, 2014, p.287).

¿Cuáles son las implicaciones de la noción de acontecimiento, en tanto, herramienta de comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva?, ¿qué tipo de novedad(es) se vislumbran en la consolidación en la emergencia de un nuevo terreno para problematizar y situar las luchas educativas?, una primera idea consistiría en reconocer el carácter contingente del acontecimiento. La apelación que efectúa la Educación Inclusiva a través de su epistemología, específicamente, de producción de lo ‘nuevo’, se convierte en un pensamiento pedagógico de la novedad y del pensamiento heterológico. En “La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias”, afirmé que, la Educación Inclusiva al constituirse como un dispositivo macroeducativo, se convierte en una empresa destinada a la movilización de nuevas racionalidades para problematizar y articular la tarea educativa. La inclusión como acontecimiento es condición de devenir permanente, convirtiéndose en condición básica en la construcción de un nuevo espacio educativo, “*un plano que haga posible, para una época particular, llevar sus fuerzas hasta el extremo de lo que pueden, es decir, que hagan posible la creación*” (Esperón, 2014, p.288). De esta forma, la inclusión se convierte en un mecanismo de irrupción en la realidad, “*un movimiento no histórico, una línea de fuga que desterritorializa para reterritorializar nuevamente*” (Esperón, 2014, p.291).

El acontecimiento desde la perspectiva deleuziana, reafirma su naturaleza en la actualización, la transformación y la producción de lo nuevo. En efecto, el dispositivo macro-educativo descrito por Ocampo (2017a), es decir, el conjunto de mecanismos implicados en la transformación y actualización de todos los campos de la Ciencia

Educativa se convierte de esta forma, en una expresión del acontecimiento, concebida como herramienta epistemológica de la inclusión. El acontecimiento como propiedad filosófica transfiere elementos de análisis al trabajo con conceptos, los cuales, enfrentan la compleja misión de ingresar y tomar posición en la realidad, así como, (de)fabricar nuevas opciones teóricas e interpretativas. Los conceptos son en sí mismos acontecimientos, convirtiéndose en ambos de intersección entre el pensamiento y la realidad (Esperón, 2014).

### La inclusión como archivo

Pensar la Educación Inclusiva en términos de archivo, supone atender al conjunto de registros, legados, memorias, medios de ‘relación a’, que crean, garantizan y modelizan el conocimiento auténtico de ésta. Se convierte de esta forma, en una especie de depósito de saberes, métodos, objetos, influencias, teorías, conceptos, etc., conformando una trama caracterizada por la heterotopicalidad, convirtiéndose en una especie de escritura en términos de Ricoeur (2002). El funcionamiento de un archivo articula condiciones de producción, específicamente, en las formas de almacenamiento de la información. Estas condiciones de producción en el contexto de la Educación Inclusiva, obedecen a la metáfora de la construcción diaspórica, de la relación, del movimiento y del encuentro. Bajo ningún punto de vista, la inclusión como archivo aspira o puede ser descrita como un mero recuento de saberes, conceptos, métodos, objetos y teorías, más bien, ofrecen elementos para el análisis de la información. A tal propósito, el archivo se convierte en *“un sistema de relaciones que se construye a partir de lo dicho y lo no-dicho, como un espacio finito y posible enunciación histórica”* (De Mussy y Valderrama, 2009, p.48), determina las condiciones de *“aparición, actualidad y transformación de un enunciado”* (De Mussy y Valderrama, 2009, p.48) en una periodización y gramática particular. El archivo en este sentido delimita la condición de significación, constituyendo una estrategia clave en la creación de opciones teóricas e interpretativas, específicamente, en el trabajo con conceptos, cuando éstos se interesan por los conceptos que definen la práctica post-disciplinaria de la naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva.

### Conclusiones

La emergencia de un nuevo terreno epistemológico sobre Educación Inclusiva enfrenta complejos dilemas, entre los cuales destacan: a) la necesidad de reconocer el estatus de precariedad intelectual y metodológica que atraviesa su campo de producción y b) superar las propuestas que intentan construir nuevos conceptos y significados, pero que, no hacen otra cosa, que confirmar lo que no es la inclusión. La emergencia de un nuevo terreno para problematizar y articular la tarea de la Educación, es clave, pues, exige de la presencia de una realidad relacional que permita hacer florecer el corpus de nuevas ideas, principios y herramientas conceptuales para leer el presente. Este es un terreno de lo múltiple, organiza su actividad a través de una política de lo menor y de una ontología pluralista del espacio educativo, social, económico y cultural.

El interés por las condiciones que apoyan la emergencia de un nuevo terreno epistemológico, no sólo se orienta a la comprensión de la naturaleza de su saber, sino más bien, se convierte en condición previa para trazar las especificidades de cada dimensión de este. Para lo cual, es necesario des-sedimentar y dis-localar la multiplicidad de influencias que participan de su constitución. Este es un pensamiento pedagógico del afuera, caracterizado por sacudir las fuerzas intelectuales dominantes y disponibles. Se

propone crear salidas alternativas a problemas persistentes en la historia de la conciencia, como son, las problemáticas propias de la exclusión, la opresión y la dominación. En suma, es la emergencia de un terreno estructural del no-lugar.

El principal problema que enfrenta la emergencia de un nuevo terreno, consiste en el círculo de reproducción que afecta a la investigación, lo cual, a pesar de evidenciar altos volúmenes de producción vinculado al campo de la Educación Inclusiva., en su mayoría, no hacen otra cosa que, repetir lo implícito de sus objetivos y contenidos que conducen a una aproximación técnica, asimilacionista y errónea sobre lo que es la inclusión. Tal emergencia reclama la equilibración de diversas formas de des-sedimentación y dis-locación. Todo ello, no es otra cosa que, la transgresión del saber sin caer en falsas salidas, o bien, como expliqué en lo referido a las metáforas, puede ser afectado por cambios de dirección en sus significados y procedimientos, sin un terreno donde hacer emerger dichas proposiciones. El principal problema que enfrenta la Educación Inclusiva consiste en ubicar erróneamente el objeto en lo especial, desvirtuando el contenido de la Educación Especial como parte de un modelo centrado en la multiplicidad.

Se observa así, una estrategia de sustitución retórica, que organiza su campo de actividad cognitiva en el aire y en la vagancia epistemológica -ausente de teoría y método- conducen al desplazamiento, sustitución y ampliación de sentido, en omisión de la transformación del saber que, como he demostrado a lo largo del texto, éste opera en la exterioridad y expresa una naturaleza basada en el acontecimiento. Así, los procesos de sustitución, ampliación y desplazamiento, operan erróneamente, reproduciendo y confirmando implícitamente aquello que no es. Razón por la cual, es un campo que parece albergar una serie de equívocos de interpretación, producto de su carácter emergente y contingente.

## REFERENCIAS

- Agamben, G. (2006). ¿Qué es un dispositivo? Recuperado el 12 de febrero de 2018: <http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- Ankersmit, F. (2003). *Historia y tropología. Acenso y caída de la metáfora*. México: FCE.
- Bal, M. (2002). "Conceptos viajeros en las humanidades", *Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 3, 28-77.
- 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.
- Bal, M. (2016). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Akal.
- Bussolini, J. (2010), "What is a Dispositive?", *Foucault Studies*, 10, 85-107.
- Beuscart, J. S., Peerbaye, A. (2006), "Histoires de dispositifs", *Terrains & Travaux*, 11, 3-15.

- Black, M. (1962). *Models and Metaphors*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Brah, A. (2011). *Cartographies of Diaspora, Contesting Identities*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Canguilhem, G. (1975). *La formation du concept de réflexe aux XVIIe et XVIIIe siècles*, París: PUF.
- Canguilhem, G. (1980). *Le cerveau en la pensé*. Paris: MURS.
- Culler, J. (1998). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Madrid: Cátedra.
- Deleuze, G. (1990). “¿Qué es un dispositivo?”, VV.AA. Michel Foucault Filósofo. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1970). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Ediciones Pre-Textos.
- Deleuze, G. (1969). *La lógica de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Derrida, J. (1967). *Gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Derrida, J. (2000). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J., Caputo, D. J. (2000). *Deconstrucción en una cascara de nuez*. Buenos Aires: Prometeo.
- De Mussy, L., Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae.
- Esperón, (2014). El acontecimiento y la diferencia en la filosofía de Gilles Deleuze, 4 (4), 286.314.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: FCE.
- Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Editorial Piqueta.
- Gabilondo, A. (1990). *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Madrid: Antrhopos.
- García Fanlo, Luis (2011), “¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben”, *A Parte Rei: revista de filosofía*, 74, 8pp.

- Giddens, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Hartsock, N. (1990): "Foucault on power: a theory for women?", en: L. NICHOLSON (ed.), *Feminism/postmodernism*. Londres, Routledge, págs. 157-175.
- Hill Collins, P. (2015). *Intersectionality. As critical social theory*. Duke: Duke University Press.
- Healy, K. (2000). *Trabajo Social: perspectivas contemporáneas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kant, I. (2005). *Cómo orientarse en el pensamiento*. Buenos Aires: Cuadrata.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2009), *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Lecourt, D. (1970). *Para una crítica de la epistemología*. México: Siglo XXI editores.
- Mercklé, P. (2012), "Les réseaux: un nouveau concept, une vieille histoire. Sociologie des réseaux sociaux", in *Portail des Sciences Economiques et Sociales*.
- Musso, P. (2001), "Génesis y crítica de la noción de red", in Daniel Parrochia (org.), *Penser les réseaux*. Seyssel: Editions Champ Vallon, 194-217.
- Navarro, J. (2010). *Cómo hacer filosofía con palabras. A propósito del desencuentro entre Searle y Derrida*. Ciudad de México: FCE.
- Ocampo, A. (2015). "Fundamentos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI y su desarrollo en el Latinoamérica", en: Ocampo, A. (Coord.). *Lectura para Todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equitación de oportunidades*. Málaga: AECL-CELEI, pp. 13-49.
- Ocampo, A. (2016a). "Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva", en: Ocampo, A. (Coord.). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1. Los Rumbos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque*. Ediciones CELEI: Santiago, 24-89
- Ocampo, A. (2016b). "Gramática de la Educación Inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico", en: Ocampo, A. (Coord.). *Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. Ediciones CELEI: Santiago, 73-159.
- Ocampo, A. (2017a). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.

- Ocampo, A. (2017b). "Educación Inclusiva crítica y exploración del espacio de exclusión: revelando el potencial crítico de la decolonialidad epistémica y los Estudios de Performance como ejes analíticos", en: Pérez, A. (Coord.). *Perspectivas críticas acerca de la discapacidad. Aportes de la Filosofía y de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Avellaneda. (En prensa).
- Ocampo, A. (2018a). *Epistemología de la Educación Inclusiva*. Santiago: Ediciones CELEI. (En prensa).
- Ocampo, A. (2018b). Editorial. Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?" *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva* (e-ISSN: 0719-7438). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Vol.2, Num.1, págs. 15-51. Edición disponible en red: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/80>
- Ocampo, A. (2018c). "Educación Inclusiva: una teoría post-crítica y una expresión didáctica de la monadología". *Revista Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo (CCNCH)*, Riobamba, Ecuador. 22 págs. En prensa.
- Palti, E.J. (2002). "Deconstruccionismo", en: Altamirano, C. (dir.). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Pêcheux, M. (1975). *Les vérités de la palice*. Paris: Maspero.
- Pratt, M.L. (1992). *Imperial Eyes: writing and transculturation*. Routledge: London.
- Ricoeur, P. (2001), *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad y Editorial Trotta.
- Ricoeur, P. (2002). *La memoria, la historia y el olvido*. Madrid: Trotta.
- Rivadulla Rodríguez, A. (2006), "Metáforas y modelos en ciencia y filosofía", *Revista de filosofía*, 31(2), 189-202.
- Ruivo, F. (2000), *Um Estado labiríntico. O poder relacional nas relações entre poderes central e local em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- Sousa, B. (2009), *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Mexico: Siglo XXI/Clacso.
- Spivak, G. (2008). "Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la historiografía", en: Mezzadra, S., Spivak, G., Tapadle, Ch., Sota, E., Hall, S. Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N. y Róala, F. *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: Traficante de Sueños, 33-68.
- Spivak, G. (2010). *Crítica de la razón postcolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal.

Vásquez, F. (1984). *La teoría de la historia de las ciencias de Georges Canguilhem. (Tesis de Grado)*. Sevilla: Edit. Universidad de Sevilla.

Vercellino, S. (2011). La metáfora de la red en el concepto foucaultiano de dispositivo. Documento 425, Oficina Centro de Estudos Sociais, Universidade do Coimbra. ISSN: 2182-7966, pp.1-18.

Wasskrstrom, R. (1980). "On Racism and Sexism", en: *Philosophy and Social Issues*, Notre Dame: Notre Dame University Press.

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

Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Ciudad de México: Sexto Piso.