

En Eldis Roman Cao, *Escenario Educativos Latinoamericanos. Una mirada desde las universidades*. Manabí (Ecuador): Universidad Técnica de Manabí.

Conceptos viajeros en Educación Inclusiva y sus tareas críticas tensiones analítico metodológicas.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2019). *Conceptos viajeros en Educación Inclusiva y sus tareas críticas tensiones analítico metodológicas*. En Eldis Roman Cao *Escenario Educativos Latinoamericanos. Una mirada desde las universidades*. Manabí (Ecuador): Universidad Técnica de Manabí.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/28>

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



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>.

Conceptos viajeros en educación inclusiva y sus tareas críticas: tensiones analítico-metodológicas

Aldo Ocampo González¹

Introducción

El estudio de los conceptos constituye una empresa compleja. No debe reducirse a una condición retórica simplista, sino más bien, atender a su fuerza conceptualizadora, que no es otra cosa, que una tarea epistemológica. Los conceptos son herramientas a juicio de Bal (2002) intersubjetivas, promueven el diálogo y el entendimiento entre diversos campos de confluencia que crean y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva. Estos poseen la capacidad de conectar o deslindar mediante sistemas de relación, dos o más campos de conocimiento, o bien, girar sus comprensiones hacia otros rumbos.

A través del tropismo los conceptos se convierten en estrategias de redefinición de un objeto de estudio, en un mecanismo de dislocación de sus condiciones de producción y posibilidad, otorgan inteligibilidad a sus métodos. 'Tropismo' (Holmes, 2008) y 'encuadre cultural' (Canguilhem, 1975) se convierten en herramientas metodológicas cruciales en el estudio del universo conceptual de la Educación Inclusiva.

El tropismo conlleva implícita la noción de 'giro'. Cuando el giro se aleja de la autenticidad del objeto teórico, éste, se denomina, *tropismo negativo*, producto de errores de aproximación al objeto o debilidades en la construcción de su estructura teórica. En lo específico de la Educación Inclusiva, producto de la falsificación del campo – pedagógico–, de su objeto, saberes y herramientas metodológicas en los legados de la Educación Especial, sus significados y conceptos han sido incapaces de comprender la multiplicidad y la pluralidad más allá de un enfoque individualista. Instrumentos que expresan un estatus de desgaste, crisis e incapacidad para atender a la textura de los fenómenos educativos actuales. Los conceptos se convierten en poderosas herramientas

¹ Doctorado en Educación de la Universidad Internacional SEK, Chile. Doctor en Ciencias de la Educación (UGR), España. Licenciado en Educación. Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación (UAC). Magíster en Educación, mención Política Educativa (ULARE). Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como L2 (Univ. Jaén, España). Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. Salamanca, España). Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

en la articulación de una crítica epistemológica profunda, respecto del status de invisibilidad que afecta al carácter pre-constructivo de la Educación Inclusiva.

El estudio de los conceptos que articulan y contribuyen al funcionamiento del campo epistemológico auténtico de la Educación Inclusiva, no sólo analiza las condiciones de producción, sus mecanismos de circulación y recepción, o bien, formación de gramáticas y objetos al interior de una periodización particular del pensamiento educativo. Sino más bien, ofrecen condiciones para examinar el lenguaje, el contextualismo, las condiciones analíticas y el tipo de intercambios que promueve en su tránsito por diversos campos disciplinarios y discursos. Se interesa además, por la evolución de éstos.

El estudio del universo conceptual de la Educación Inclusiva no se reduce al estudio de los cambios de sentido que sufren sus diversas categorías en su aterrizaje, desarrollo y migración de un determinado campo de conocimiento, sino que, es necesario como indica Palti (2007) atender a la lógica que delimita su articulación y, en particular, cómo son recompuestos dichos sistemas de vinculaciones.

El interés del autor en este ámbito de investigación, consiste en atender a los modos de producción de los conceptos de la Educación Inclusiva, intentando develar la potencia de éstos, para efectuar una crítica de orden epistemológico al conjunto de fundamentos considerados legítimos al interior de una estructura de conocimiento escasamente comprensible. En este sentido, la estructura de conocimiento discutida en este trabajo, puede describirse en términos difusos y más amplios, extrayendo aportes de campos alejados en su actividad científica, al quehacer de la educación.

Producto de esta *condición extra-disciplinar*, su campo de conocimiento y universo conceptual, adquiere la apariencia de tener cabida o funcionar en diversos campos y disciplinas, agregando el adjetivo inclusivo. Es, bajo este tipo de políticas del 'todo vale', que emerge el tropismo negativo. En sí, la noción de giro lingüístico, no sólo es concebida en términos dislocación, movimiento y transformación, sino como crítica y recambio epistemológico, implícitamente, nos conduce a un viraje en las condiciones de producción y en los modos interpretativos de sus conceptos.

Se concibe el estudio del universo conceptual de la Educación Inclusiva, como una empresa orientada a la creación de condiciones de inteligibilidad, respecto de las

modalidades de acercamiento a su objeto. Ámbitos relevantes en la determinación de su panorama intelectual actual. Descurtir sobre las condiciones de producción de sus conceptos, constituyen ejes centrales en el viraje epistemológico y hermenéutico que demanda la comprensión de su estructura teórica auténtica, permitiendo documentar sus condiciones de renovación y la emancipación de estrategias que operan desde la falsificación epistemológica.

Según Palti (2004) *“las ideas son intemporales, por definición. Ellas aparecen o no en contextos particulares, pero no son ellas mismas objetos propiamente históricos. Lo que las historiza es su eventual aplicación a un contexto particular”* (p.2). El estudio del universo conceptual de la Educación Inclusiva asume la demanda que invita a develar el contenido proposicional que fundamenta su trama de relaciones lingüísticas y su fuerza conceptualizadora.

Sobre este análisis se concuerda con Palti (2007) en la necesidad de atender a las condiciones de significación de cada concepto en sus campos de origen, así como, en las formas a través de las cuales, cada uno de éstos, adopta un determinado significado, con el objeto de inscribirlos en *“una dimensión pragmática —relacionada con la intencionalidad— y otra social —manifiesta en el estudio del contexto lingüístico— a la historia de las ideas”* (Polgovsky, 2010, p.12), intentando develar su incidencia en la comprensión de los desarrollos teóricos que nos permiten situarnos en la estructura auténtica de la Educación Inclusiva.

Sería interesante preguntarse ¿Qué define la consistencia de sus conceptos a nivel epistemológico?, ¿cuáles de ellos nos permiten comprender la Educación Inclusiva como una ciencia post-disciplinar? Creando una especie de analogía retórica del artículo publicado por Schwarz en 1973 titulado *“Las ideas de fuera de lugar”*, es posible afirmar que, los conceptos, saberes e ideas que en la actualidad sustentan la tarea de la Educación Inclusiva, se encuentran fuera de lugar de su estructura epistemológica. Más bien, se observa la re visitación de ideas que constituyen discusiones clásicas abordadas por diversos campos de conocimiento que participan directa o indirectamente, de su tarea teórica, articulándose en determinados puntos a su objeto.

El trabajo con conceptos asume el reto de desmontar los esquemas de conducir a la falsificación y a la hibridación de su campo intelectual y conceptual, mediante una malla o red de categorías importadas, travestidas, injertadas, etc. La metáfora '*las ideas fuera de lugar*', permite observar cómo el universo conceptual de la Educación Inclusiva conduce a la adopción desmedida de categorías que producen un desajuste en relación a la autenticidad que define la estructura epistemológica de ésta, provocando ideas distorsionadas sobre su función, sentido y alcance.

El lenguaje de la Educación Inclusiva es propiedad de la multiplicidad, reside en lo más profundo de la justicia social, razón por la cual, cristaliza una realidad inseparable de la realidad social. El estudio de los conceptos que organizan la tarea epistemológica de ésta, permite atender a la dimensión simbólica que sustentan "*procesos de transformación social y, por el otro, acercarse a las prácticas donde se constituye este léxico, es decir, los canales por donde circulan representaciones e imaginarios, así como los espacios de sociabilidad intelectual*" (Polgovsky, 2010, p. 33).

Construye así, un nuevo modelo interpretativo de los fenómenos educativos. ¿Cuáles son estos conceptos que promueven la organicidad de este modelo interpretativo? De esta forma el estudio del universo conceptual de la Educación Inclusiva, constituye una empresa teórico-metodológica, que no sólo circunscribe a sus condiciones de producción, sino más bien, al conjunto de tradiciones epistemológicas y retóricas inscritas en cada concepto. ¿Es posible pensar las herramientas hermenéuticas de la inclusión, concebida como post-disciplina, al servicio de la determinación de los ejes de tematización propios de este campo de trabajo? Interesa crear condiciones para articular este campo en términos epistemológicos, posicionándolo de forma autónoma frente a otros campos de investigación.

Los conceptos concebidos como entidades epistémico-metodológicas, poseen la capacidad de organizar la realidad, se convierten en herramientas que nos ubican en ella, nos obligan a tomar posición y regulan nuestra actividad en el mundo. Los conceptos regulan las condiciones de interpretación, definen condiciones de enmarcamiento al interior de un campo de investigación, definiendo sus modalidades de comunicación y sus recursos metodológicos.

La especificidad que demanda la comprensión del universo conceptual de la Educación Inclusiva y, en particular, de sus capacidades hermenéuticas, trasciende la metáfora del viaje, si bien ésta se sustantiva, en tanto, condiciones de producción y funcionamiento, visualizando en el tropismo la característica más significativa de éste. Otorga elementos para comprender las directrices que hacen emerger, o bien, posibilitan el giro conceptual y/o lingüístico de la Educación Inclusiva, coherente con su autenticidad epistemológica. La tarea que afecta al tropismo de la inclusión consiste en girar los significados hacia otros rumbos, con el objeto de crear conceptos que nos permitan leer el presente.

En este capítulo se propone: a) reflexionar en torno a los ejes de producción conceptual que sustentan y articulan el campo de actividad de la Educación Inclusiva, en relación a su autenticidad epistemológica, b) explorar la naturaleza de su universo analítico-conceptual y c) comprender la función de los conceptos en la organización de un campo de conocimiento y su relación con las tareas críticas que desempeña la Educación Inclusiva.

De esta forma, los conceptos a juicio de Bal (2002) tienen la capacidad de fundar un campo de conocimiento, de configurar, distorsionar o deformar un objeto teórico, facilitan el análisis de objetos y teorías. En suma, se convierten en teorías en miniaturas según esta autora. ¿Qué papel juegan los conceptos en un campo transcienceífico como la Educación Inclusiva? Producto de las condiciones de falsificación epistemológicas y del encubrimiento de sus filiaciones metodológicas, se observa un universo conceptual caracterizado por carecer de fuerza operativa, producto de un empleo desmedido de sus conceptos.

El trabajo que el lector tiene en sus manos, inaugura un ámbito de investigación no discutido como tópico temático al interior de este campo de trabajo. Así, su universo conceptual va configurándose en un orden de producción basado en la diseminación, en la captura de herramientas conceptuales de diversa naturaleza y procedencia. Este es un espacio que puede ser descrito en términos de una malla de conexión y captura de la multiplicidad.

Desarrollo

1- ¿Qué son los conceptos?

Se intentará responder a ésta interrogante, recurriendo a la contribución de Deleuze y Guattari (1990) en '*¿Qué es la filosofía?*' y Bal (2002) en '*Conceptos Viajeros en las Humanidades. Una guía de viaje*'. Para el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, un concepto es una idea o forma de entendimiento. Desde las Humanidades Bal (2002) explica que, los conceptos constituyen herramientas intersubjetivas que facilitan el diálogo y la comunicación entre diversos campos del conocimiento, crean condiciones de enmarcamiento de un objeto, forjan principios de equidad cognitiva, sólo, cuando éstos, son bien definidos, claros y explícitos. Propiedades, según Bal (2002), que delimitan el status y la condición de concepto.

Los conceptos desempeñan un papel importante en la configuración de campos del conocimiento emergentes –como es el caso del enfoque aquí discutido–, constituyendo un tercer espacio, entre el investigador y el objeto. Se vuelven relevantes en contextos donde el investigador no tiene en que apoyarse. Articulan la tarea metodológica que antes realizaban las tradiciones disciplinares, es decir, examinan sus niveles o grados de pertinencia/correspondencia de un determinado objeto. Producto de la incapacidad de un campo de conocimiento para entender un término, o bien, aproximarse a éste, los conceptos y sus significados, pueden deformar, distorsionar y desestabilizar su objeto de conocimiento. Ejemplo de ello, es la falsificación de saberes y la travestización de significados que afecta a la Educación Inclusiva, producto del conjunto de debilidades asociadas a la comprensión de su estructura teórica y metodológica.

Para Deleuze y Guattari (1990), los conceptos no son necesariamente inventos o productos, a pesar de experimentar un carácter programático, su interés deviene en la creación de nuevos objetos de conocimiento. Filosóficamente, los conceptos son propiedad de la creación, a través de ellos, es posible enfrentar y emprender opciones interpretativas entre diversos significados, disciplinas, métodos, influencias, saberes, teorías, etc.

Los conceptos poseen la capacidad de fundar un campo de conocimiento (Bal, 2002). Para que ello acontezca como condición de producción, es necesario que posean status

metodológico, es decir, transfieran herramientas que nos permitan pensar epistemológicamente a través de ellos. Un concepto mal planteado o sometido a la moda, pierde fuerza operativa, es decir, su significado es objeto de vagancia epistemológica. Éstas son a juicio de Bal (2002), algunas de las características más relevantes de las palabras.

En referencia a la inscripción deleuziana, los conceptos ofrecen la posibilidad de desconfiar de los significados legitimados o bien, articulados mediante políticas de verdad (Foucault, 1984) particulares, son abducidos y empleados como válidos al interior de un campo particular del conocimiento. La Educación Inclusiva enfrenta el desafío de crear sus propios conceptos, coincidiendo con uno de los objetivos centrales que demanda su base epistemológica de naturaleza post-disciplinar.

Los conceptos operan como creaciones singulares, controlan las condiciones de interpretación al interior de un campo particular del conocimiento, a través de ellos, tomamos posición en la realidad, construimos marcos interpretativos y regulamos sus condiciones de entendimiento. El estudio de los conceptos ofrece herramientas para develar las particularidades de sus tareas hermenéuticas, caracterizar la demanda teórica que enfrenta el campo epistemológico de la Educación Inclusiva, o bien, los mecanismos a través de los cuales, ciertos conceptos conducen a la ficcionalización del campo. Su universo conceptual puede comprenderse como una red –metáfora privilegiada en la construcción de conceptos científicos–, es decir, un conjunto heterogéneo de elementos capturados y abducidos en él. La red se encuentra implícita en la noción de dispositivo, describiendo un carácter reticular. De este modo, constituye su actividad mediante diversos puntos de captura, forclusión, migración-transmigración, injertos, reciclajes, etc.

Los conceptos poseen la capacidad de conectar y vehicular diversas disciplinas, discursos y campos que crean y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva, éstos, viajan y se movilizan no-linealmente por cada una de ellas. Expresan diversos tipos de movimientos. Por todo ello, constituyen el estudio de las condiciones analítico-hermenéuticas de su campo epistemológico. En su arribo a cada nueva disciplina, éstos, modifican sus significados, crean nuevas condiciones de interpretación, redefinen sus

núcleos de focalización y modalidades de aproximación al objeto que delimita el funcionamiento de la Educación Inclusiva.

Un concepto en su trayectoria es atravesado por una multiplicidad de condiciones de mutabilidad y regímenes de temporalidades –condición que define sus patrones de historicidad y semántica–, forjando una red analítico-hermenéutica compuesta por estrategias de injertos, prestamos, des-localizaciones, reciclaje, trasvasije, acopios, mecanismos de importación/exportación, sustitución, etc. Las metáforas desempeñan un papel determinante en el estudio de los conceptos, puesto que, a juicio de Ricouer (2001) poseen la capacidad de subvertir:

El poder que tienen ciertas ficciones de redescribir la realidad [...] De esta conjunción entre ficción y redescipción concluimos que el ‘lugar’ de la metáfora, su lugar más íntimo y último, no es ni el nombre ni la frase, ni siquiera el discurso, son la cópula del verbo ser. (p.13)

El universo conceptual de la Educación Inclusiva queda constituido de esta forma, como un *dispositivo de intermediación*, capaz de reunir campos de conocimiento de diversa textura, a través de los cuales se transportan sus significados de un dominio a otro, observando sutiles, pero, significativas variaciones. Es un campo en permanente transmutación de sus sentidos y de frecuentes importaciones conceptuales de un dominio teórico a otro, producto de su condición extra-disciplinar, es decir, posee la capacidad de conectar aportes de campos alejados a la actividad científica de la educación, convertidos en un complemento sustantivo en la organización epistemológica de la Educación Inclusiva. Son características de su universo conceptual la elasticidad, el diaspórismo, la multiplicidad de entradas y vías de desplazamiento hacia la aproximación de su objeto auténtico, producto de dicha entropía, articula un sistema de encuadramiento difuso que requiere de someter a examen topológico y a traducción sus unidades conceptuales configurantes. Concebir su universo conceptual en términos de red, supone atender a un conjunto heterogéneo de conceptos y significados entrelazados y anudados en ejes particulares de su devenir intelectual.

Los conceptos definen condiciones de interpretación. Mediante su fuerza conceptualizadora, regulan la capacidad imaginativa y definen condiciones de intervención situada en la realidad. No son entidades de regulación teórica únicamente,

éstos, actúan como herramientas de constitución de una *pragmática epistemológica*. Se convierten así, en fuerzas de intermediación entre lo epistemológico y lo pragmático.

Como parte fundamental de un campo de conocimiento, crean un vocabulario, trazan los contornos de una semántica –a pesar que éstos continuamente experimenten condiciones de mutabilidad– particular, poseen la capacidad de sobrevivir a cambios sustantivos en la historia intelectual de un campo de conocimiento. Deleuze y Guattari (1990) agregan que, éstos, poseen la capacidad de sobrevivir a través de diversas expresiones. Producto de la condición diaspórica, reticular, viajera y rizomática, poseen la capacidad de atravesar el funcionamiento del campo educativo en general.

De acuerdo con lo referido, es posible observar, el uso de conceptos en el campo de la Educación Inclusiva mediante dos estrategias. La primera, consiste en la *abducción* desmedida de conceptos, que a juicio de Bal (2018), se traduce en un efecto de contaminación lingüística, mientras que, la segunda, opera a través del *aplicacionismo conceptual* –es decir, recurrir a la estrategia de préstamos de conceptos, encriptando sus significados en su disciplina fundacional. De modo que, atrapa el significado en otros marcos disciplinarios, restringiendo la pregunta por la autenticidad–. El estudio de los conceptos reclama la distinción entre ‘palabras’ y ‘conceptos’ –ya ofrecida por Mieke Bal en su monumental obra ‘Conceptos viajeros en las humanidades’–, la comprensión por el lugar de las ideas creadoras y de las nociones pensar heurísticamente al interior del campo epistemológico de la Educación Inclusiva.

El trabajo con conceptos adquiere fuerza en campos que no están fijos en ninguna disciplina particular, tales como, en campos post-disciplinarios y extra-disciplinarios. La Educación Inclusiva epistemológicamente viaja y se moviliza por una amplia diversidad de disciplinas, visualizando aportes que contribuyen a la determinación de sus condiciones que crean y garantizan su conocimiento, en ocasiones, en campos alejados del lenguaje y actividad de la Educación Inclusiva. Su dimensión postdisciplinar articula su actividad en los intersticios de las disciplinas, favoreciendo a la emergencia de nuevos saberes y metodologías de investigación, mediante un conjunto de mediaciones, exclusiones, devaluaciones, negociaciones establecidas entre dos o más campos confluente.

Por su parte, la postdisciplina extrae lo mejor de cada uno de los campos que participan en la construcción de su conocimiento, con el objeto de producir nuevos cuerpos de saberes. Producto de ello, la Educación Inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular. De modo que, tal como indica Bal (2002) los conceptos pueden reemplazar a los métodos. Para ello, es necesario develar sus fundamentos heurísticos.

El trabajo con conceptos no sólo contribuye al estudio de las condiciones de producción y de posibilidad, sino más bien, a su historia intelectual, devenir, a los mecanismos de captura y relación que establecen entre diversas disciplinas por las que viajan, mediante el cual, serán forcluidos, capturados, articulados, recontextualizados, etc., a objeto de develar las fuerzas que definen su tarea epistemológica. En su paso por cada disciplina definen condiciones de intencionalismo, contribuyendo a la proliferación de condiciones de ambigüedad y falsificación.

Apoyándose en la premisa que inscribe el universo conceptual de la Educación Inclusiva en una naturaleza viajera y móvil, emerge la interrogante por la comprensión de las condiciones de arribo, las fuerzas de atracción, abducción, migración, etc., de ciertos conceptos al interior de un campo de conocimiento. Retomando el interés por el intencionalismo, es menester señalar que, éste, es, en parte, quien define la fuerza operativa de cada concepto. Producto de la naturaleza móvil de sus nociones, así como, de la captura de representaciones de diversa naturaleza, es probable que, éstos, pierdan rápidamente su significado.

La potencia epistemológica de los conceptos en campos como el referido a la Educación Inclusiva, de naturaleza contingente y emergente, se convierten a juicio de Bal (2002) en una *estrategia de intermediación* entre el objeto y el investigador. Su utilidad reside en palabras de Bal (2002), cuando el investigador no tiene en que apoyarse, es decir, existe ausencia de producción científica o fundamentos oportunos para tematizar dicho enfoque. Si bien, Deleuze y Guattari (1990) reconocen que existen otras maneras de pensar, que no sean a través de conceptos, entonces, la pregunta sería: ¿qué valor metodológico poseen en este trabajo? El trabajo con conceptos se convierte en una herramienta que permite evaluar la pertinencia de ideas particulares a un determinado objeto, se interesa

por colocarlos entre signos de interrogación, evaluando sus potencialidades y debilidades metodológicas. Se interesa por la interactividad de los objetos, de las disciplinas, de los mecanismos de transformación de sus conceptos, etc., específicamente, las diferencias histórico-culturales.

Los conceptos en su paso por diversas disciplinas, van modificando su valor operativo, demarcando distancias, mediaciones, negociaciones o, incluso, cercanías entre los significados que en su historia se van albergando. En cada nuevo arribo son afectados por determinadas líneas de fuga y des-territorialización, las cuales trazan sus nuevos alcances, sentidos y significados. Los conceptos de la Educación Inclusiva, no sólo se movilizan entre disciplinas, sino también, entre espacios intelectuales, círculos académicos, movimientos sociales, objetos, teorías, sujetos, períodos y gramáticas intelectuales. Su universo conceptual es propiedad del *nomadismo*, de la *experiencia migratoria*, de la *deslocalización*, de la *diáspora* y del movimiento y del encuentro, propiedades de la permeabilidad y la plasticidad de sus campos intelectuales, ratificando una capacidad agencial (Bal, 1990) y actancial (Latour, 2008).

Una de sus tareas críticas consiste en la demostración del *efecto de hibridación* y falsificación que afecta al campo de producción de la Educación Inclusiva producto del enredo de genealogías que en ella confluyen, deviniendo en la utilización de la utilización engañosa de ciertos significados, consecuencia del aplicacionismo epistemológico y del tradicionalismo disciplinar. Cada concepto opera de forma diferencial en cada una de las disciplinas y geografías del conocimiento por las que transita. A su vez, cada una de éstas, poseen conocimientos, tradiciones y significados que le son propios.

De acuerdo con esto, se considera que, los conceptos se vuelven *flexibles*, es a través de la mutación, que logran crear una nueva metodología de investigación (Bal, 2002). El carácter viajero de los conceptos nos otorga la capacidad de atender al uso que cada disciplina efectúa en torno a éste, el tipo de definiciones que elaboran y las tradiciones que se entrecruzan, conjugan e incluso, se hibridizan.

La utilización de determinados conceptos, sus condiciones de aceptabilidad, vigencia y utilidad, son definidas en relación a los ejes de funcionamiento de una determinada periodización –encadre cultural–. Éstas, corresponden a regímenes temporales

caracterizados por la emergencia y legitimación de una determinada gramática –rejilla de ideas– y a modos de acceso a sus objetos de conocimiento. Recurrir a la noción de periodización, es, en cierta medida fértil. Nos ofrece una comprensión situada acerca de las intenciones, los movimientos y las mutaciones que experimenta un concepto en un período particular del pensamiento educativo.

En cada periodización los conceptos pueden ser abordados metodológicamente, a través de sus intenciones, movimientos e itinerarios, así como, por los parámetros de aceptabilidad proporcionado por el encuadre cultural, esto es, “*el conjunto de relaciones y valores ideológicos de la formación social en que se inscribe*” (Lecourt, 1970, p.73).

El encuadre cultural, noción clave en los estudios sobre formación de conceptos propuesto por Canguilhem (1975), es concebido como una espacialidad en la que confluyen diversas dimensiones, en el interior y el exterior del campo científico. El encuadre cultural puede ser concebido en términos de un dispositivo, se orienta a la captura de elementos de diversa naturaleza, mediante los cuales se modeliza la comprensión de los significados que definirán el funcionamiento de una determinada periodización, tales como, dimensiones lingüísticas, instrumentales, políticas, ideológicas, sociales, etc.

Concibiendo la noción de encuadre cultural como categoría de análisis, es posible afirmar que, cada concepto opera a través de una forma o patrón de temporalidad específica. Los conceptos son el resultado de complejos procesos de rupturas, mutaciones y reorganizaciones al interior de cada campo de conocimiento. El estudio del universo conceptual de la Educación Inclusiva, reclama la necesidad de atender a los diversos regímenes de historicidad que atraviesan a un determinado concepto, definen sus condiciones de semantividad, describen sus estrategias de contextualización y operaciones analítico-hermenéuticas que tienen lugar en la especificidad de un determinado campo intelectual.

El estudio de los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva, han de evitar ser reducidos a comprensión simplista sobre “*la historia del concepto es la historia de su elaboración a través de las distintas aplicaciones que posibilita y de las transformaciones que debe sufrir el concepto para servir en un nuevo campo de fenómenos*” (Vázquez, 1984, p.71).

Los viajes emprendidos por cada uno de los conceptos que concursan en el ensamblado del universo conceptual de la Educación Inclusiva, han de abordarse a través de tres dimensiones propuestas por Bal (2002): a) sus itinerarios y movimientos, b) las temporalidades que en él confluyen y c) sus patrones de historicidad. En relación con este último, recupero los aportes de Hartog (2003), en relación al concepto de 'historicidad', preferentemente, 'regímenes de historicidad'.

La noción de historicidad posee un extenso desarrollo en la historia de la filosofía, especialmente, en autores como Heidegger (2007), Ricoeur (1990) y Hegel (2006). Para Hartog (2003), la historicidad constituye una modalidad de condición histórica. Los regímenes de historicidad, no son una realidad dada, más bien, es un concepto construido por el historiador. Tampoco se reduce a una sustitución mecánica de temporalidades, sino a *"un artefacto que valida su capacidad heurística"* (Hartog, 2003, p.16). Su propósito consiste en crear condiciones de inteligibilidad en el estudio de los itinerarios y movimientos de cada concepto. En este sentido, rechaza la concepción lineal y la aceptación pasiva de un orden pasado que puede ser observado en la evolución de cada concepto. Más bien, es una historicidad atenta y cuidadosa del presente.

La aplicación de los regímenes de historicidad al estudio del universo conceptual de la Educación Inclusiva, ofrece la posibilidad de reconocer la presencia de diversos tiempos, espacialidades y territorialidades, atendiendo al orden tiempo y su relación con la producción de cada uno de ellos. Constituyen tiempos y espacios en plural. A esto, Hartog (2003) denomina, regímenes de historicidad. Inaugura así, un marco para leer el orden del tiempo, atendiendo que, un concepto en su articulación, deviene de la integración de diversas partes, elementos, tiempos que confluyen en él.

Cada concepto posee un orden del tiempo particular, una experiencia que le es propia. Uno de sus objetivos programáticos consiste en crear condiciones para leer e interrogar el presente. Al crear opciones interpretativas, enfrentan el desafío de producir herramientas que permitan superar las múltiples estrategias de atrapamiento –casi, en una especie psicoanálisis epistemológico– de los conceptos y sus significados en el pasado, o bien, desde la introyección de las propias disciplinas que crean y garantizan construcción y funcionamiento de un campo de conocimiento particular. La historicidad del presente y

la comprensión del universo conceptual auténtico de la Educación Inclusiva, interseccionan en la búsqueda y creación de saberes, herramientas metodológicas e instrumentos conceptuales que permiten afrontar la contingencia y turbulencia del tiempo en el que ésta, articula su tarea. Identificando los viejos proyectos que se revisitan y los nuevos proyectos que en ella se entrecruzan. El estudio de los conceptos entrega herramientas para examinar el orden del tiempo que los atraviesa y delimita sus condiciones de funcionamiento. La fabricación conceptual deviene es un ejercicio de producción temporal.

En el estudio de los itinerarios de cada concepto no sólo se observan tradiciones disciplinarias confluencias y metodológicas, sino además, modalidades de migración, transmigración, forclusión, atrapamientos, capturas, aperturas, roturas, dislocaciones, etc. En suma, modalidades de producción de cada concepto y de su campo intelectual. Es necesario re-enfocar los significados legitimados en el pasado de acuerdo a los retos de futuro, asumiendo cada fenómeno en términos de trans-historicidad, convirtiéndose en una herramienta para especificar el cómo de las cosas, fortaleciendo la creación de nuevas imágenes sobre los saberes en uso y los marcos disciplinarios y metodológicos heredados, teniendo consecuencias importantes en torno a los modos en que concebimos las cosas. Supone un vínculo de relación y conectividad entre el pasado y el presente.

En suma, involucra nuevos modos de lectura sobre los fenómenos educativos. El estudio de los conceptos se encuentra estrechamente vinculado a lo que Hartog (2003) denomina '*semántica del tiempos*'. Los regímenes de historicidad propenden al encuentro, facilitan la confluencia y el diálogo entre diversas disciplinas y sus herramientas hermenéuticas, permitiendo la comparación de diversos tipos de trayectorias y modos de relación con el tiempo de producción de cada uno de ellos.

El estudio de los conceptos no se encuentra dissociado de la experiencia del tiempo. Éstos, tienen incidencia en la *conformación de la conciencia* y de sus patrones de *adscripción* a una determinada comunidad conceptual. Los regímenes de historicidad entregan herramientas para explorar los vínculos que mantienen los conceptos y sus significados con su pasado, a objeto de crear intervenciones poderosas en el presente. Esto es:

Sin omitir el presente o, de manera inversa, viendo tan sólo el presente: ¿cómo habitarlo, en el sentido literal de la palabra? ¿Qué destruir, qué conservar, qué reconstruir, qué construir; y cómo? He allí otras tantas decisiones y acciones que involucran una relación explícita con el tiempo. (Hartog, 2003, p.31).

El estudio de los conceptos ha de reconocer marcas de órdenes de tiempos diferentes que participan en su producción.

Los conceptos a diferencia de las palabras, poseen un estatus metodológico. Para Bal (2002), un concepto oportunamente definido, crea condiciones de *equidad cognitiva*, se convierten así, en poderosas herramientas para intervenir en la realidad. Como tal, interrogan el pensamiento que sustentan las alternativas, convirtiéndose en elementos producción de una pragmática epistemológica. Las palabras, son a juicio de esta autora, representaciones que se someten a moda, se utilizan con gran recurrencia, empleándose como si su significado estuviese claro, al tiempo que generan diversos errores de aproximación al término. Carecen de condiciones que permitan pensar epistemológicamente determinados focos analíticos y condiciones de producción.

En efecto, continúa Bal (2002), no poseen la capacidad para discutir el significado como problema académico, producto de un uso elástico. Los conceptos delimitan la actividad de un campo de conocimiento, enfrentan la comprensión de su significado como problema académico, crean condiciones para el debate, a través de sus cuatro niveles de actividad propuestos por Bal (2002), tales como, a) intención, b) origen, c) contexto y d) contenido semántico.

El campo de producción de la Educación Inclusiva enfrenta el desafío de aprender a escoger el uso de los significados de sus conceptos, como parte del tropismo al que ésta orienta su actividad. Los conceptos y sus múltiples sistemas de adherencia, son determinados en el contexto que ocurren con mayor frecuencia. Gran parte de los conceptos que organizan la actividad de diversas políticas públicas, Facultades de Educación y Ciencias sociales –preferentemente– y centros de investigación, los programas de formación de pre y post-graduación al interior de este campo de trabajo, organizan su actividad mediante una abducción desmedida de conceptos, propiedad de la contaminación lingüística y de las fuerzas de entropía que definen su orden de producción. Se demuestra con ello, un patrón de continuidad y regeneración de las

modalidades de falsificación epistemológica, alejadas de la autenticidad del objeto y de la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva. Se observa así, presencia de un tropismo negativo.

Los instrumentos conceptuales de la Educación Inclusiva, en su mayoría, son propiedad del individualismo metodológico –debido al conjunto de errores de aproximación a su objeto–, demostrando la incapacidad para leer el mundo a través del pluralismo y la multiplicidad, condiciones estructurantes del lenguaje analítico y pedagógico de la Educación Inclusiva auténtica. Trasciende así, el interés por la abyección, por lo minoritario, por las alteridades acríicas y absolutas, cuestiona las contraproducciones de la ontología social aplicadas al análisis de diferencia y la multiplicidad. Sin duda, esto sugiere el reconocimiento de:

La tendencia dominante en el pensamiento liberal se caracteriza por un enfoque racionalista e individualista que impide reconocer la naturaleza de las identidades colectivas. Este tipo de liberalismo es incapaz de comprender en forma adecuada la naturaleza pluralista del mundo social, con los conflictos que ese pluralismo acarrea; conflictos para los cuales no podría existir nunca una solución racional. (Mouffe, 2007, p.17)

Los dispositivos analítico-hermenéuticos de la Educación Inclusiva, expresan una naturaleza eminentemente política, que interviene y actúa en la realidad. La autenticidad de los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva, se convierten en una línea de fuga, invitando a un nuevo comienzo de los fenómenos educativos. Su intervención en la realidad es crucial, puesto interviene en ella, cristalizando una pragmática epistemológica, orientada a la creación de espacialidades otras, fuera de todo lugar, que permitan albergar cada uno de sus principios epistemológicos que persigue la Educación Inclusiva. Sus conceptos expresan un status conflictivo caracterizado por la incapacidad “*de hacer frente a la actual naturaleza plural del mundo social*” (Bal, 2010, p.43), articulando una trama discursiva que a través de la justicia social reprime la multiplicidad a través de la regeneración permanente del individualismo. El estudio del universo conceptual de la Educación Inclusiva convergen múltiples ramificaciones, historias, movimientos, viajes y tradiciones analítico-metodológicas. Para Bal (2002) éstas propiedades, reflejan su carácter programático.

Entre las características más importantes que identificadas por esta teórica cultural en torno al estudio de los conceptos, destacan: a) su carácter dinámico y flexible, b) su dimensión programática, c) su capacidad de intervenir en la realidad y tomar posición en ella, d) su dimensión metodológica, es decir, nos permite pensar a través de ellos y d) visualizar los efectos específicos que se esconden tras cada concepto.

Uno de sus desafíos consiste en conceptos que permitan deslindar o subvertir la represión de la multiplicidad a través de lo individual. Bajo ningún punto de vista, los conceptos son neutros. Es, en la comprensión del carácter contextual y cultural de la ciencia (Knorr, 2005), que Bal (2002) observa la posibilidad de emitir juicios y cuestionamientos sobre cada uno de los conceptos que abducimos como parte de un determinado campo de estudio. Los conceptos articulan una práctica científica, crean condiciones de posibilidad, exigen la redefinición de sus categorías, significados y propiedades de funcionamiento. A través de ellos, es posible identificar el conjunto de patrones sobre los que se organiza un corpus de fenómenos, juegan un papel relevante en la configuración de interrogantes críticas.

Un segundo nivel, refiere a la adecuación de los conceptos y a sus mecanismos de reconocimiento, es decir, se propone trabajar sobre sus condiciones de adecuación epistémico-metodológicas de sus propiedades analítico-hermenéuticas. En efecto, los conceptos se convierten en recursos de examinación epistemológicos, sus condiciones de legibilidad y adecuación emerge en relación a la posibilidad de focalizar un determinado fenómeno de acuerdo con la naturaleza epistemológica de un campo particular.

Los conceptos al decir de Deleuze y Guattari (1990) deben ser creados, no son determinados previamente, pues, enfrentan un complejo proceso de sintonización con la frecuencia epistemológica del campo al que arriban. De modo que, el trabajo con conceptos se concibe como una empresa creativa, nunca cerrada, sino en permanente apertura –operan en la exterioridad–. La configuración del universo conceptual de la Educación Inclusiva, surgen del complejo dialéctico que determina el pensamiento del adentro y del afuera. Los conceptos en sí mismos se convierten en un tratado metodológico.

Los conceptos no poseen un carácter cerrado, más bien, son afectados por distintos planos de análisis y elementos de configuración, incluso, reconoce Deleuze y Guattari (1990) que habrán conceptos que no podrán ser develados en su totalidad, así como, comprendida la magnitud de sus componentes. La movilidad de conceptos no sólo operan en relación a la metáfora del viaje –si bien, esto modeliza sus analítico-hermenéuticas–, el universo conceptual de un campo de conocimiento particular, opera mediante un conjunto heterogéneo y multinivel de articulaciones, repeticiones e intersecciones, etc.

Es necesario emprender un examen topológico (Mezzadra y Neilson, 2015), a objeto de estudiar en profundidad la especificidad de cada uno de sus movimientos. Los conceptos como problemas teóricos quedan atravesados por múltiples objetos, influencias, tradiciones, etc. Sin embargo, la comprensión de condiciones de legibilidad, constituyen uno de sus desafíos más poderosos, respecto de la demanda teórica por la autenticidad que atraviesa la estructura teórica de la Educación Inclusiva. Es tarea de los conceptos crear posibilidades teóricas, pues, los errores de aproximación a la comprensión del objeto y de la estructura teórica de un determinado campo de conocimiento.

Los viajes de conceptos son propiedad de campos denominados por Holmes (2008) como *extra-disciplinar*, permitiéndonos pensar las condiciones de posibilidad, las condiciones de producción y los significados asociados a cada concepto, mediante prácticas desbordantes, concebidas como un espiral de transformación, cuya actividad visualiza aportes de diversa naturaleza teórico-metodológica en campos alejados, por la particularidades de sus objetos, a la actividad científica y conceptual de la educación. En ellos, se encuentran recursos revolucionarios que permiten ensamblar el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva hacia otros rumbos.

La contribución extra-disciplinar en el estudio de los conceptos, favorece la consolidación del ‘tropismo’, es decir, un recurso analítico-hermenéutico que orienta sus fuerzas hacia un giro lingüístico y conceptual en la manera de entender los conceptos de la Educación Inclusiva. En ella, se abre al encuentro de diálogo, cooperación y unión entre sus diversos elementos de confluencia. Sugiere un regreso crítico al punto de partida de sus conceptos, con el objeto de transformar y dislocar sus significados y condiciones de producción. Es

una alteración al orden de producción epistemológica de la inclusión, en estricto sentido, una crítica epistemológica.

El universo conceptual de la Educación Inclusiva orienta su actividad hacia la consolidación de un contra-tiempo, inaugura un giro epistémico-lingüístico, cuyos significados nos otorguen herramientas para leer el presente, esto es, "*herramientas conceptuales para los cambios en curso*" (Valderrama y De Mussy, 2009, p.39).

2- El universo conceptual de la Educación Inclusiva

A efectos de este trabajo, se entenderá la noción de universo como aquello que alberga una totalidad de elementos, es decir, una multiplicidad de formas conceptuales, epistémicas, lingüísticas, ideológicas, políticas y prácticas que determinan sus condiciones de funcionamiento. Por este motivo, se recurre a la noción de *encuadramiento* (Valderrama y De Mussy, 2009) para explicar aquello que forma o no, parte de dicho campo conceptual. A través de ésta noción, es posible determinar aquello que "*se incluye dentro del campo de su representación, como aquello que excluye de ese mismo campo*" (Valderrama y De Mussy, 2009, p.110). Incluso, otorgar elementos para establecer sus límites y propiedades que organizan su espacialidad.

El estudio del universo conceptual no sólo orienta su actividad a la comprensión de la naturaleza de sus conceptos, de sus itinerarios, de las opciones interpretativas que ofrecen y de sus condiciones metodológicas, sino que, permite atender a las estrategias que definen su orden semiótico, determinan su régimen de visibilidad, articulan sus condiciones de enunciación y formas de focalización de determinados fenómenos. En él, confluyen elementos de diversa naturaleza, encontrándose en constante interacción y movilidad. El universo conceptual de la Educación Inclusiva, opera en la complejidad dialectal del adentro y del afuera, permitiendo comprender las relaciones que determinan su funcionamiento, sus mecanismos de apertura y cerraduras a determinados conceptos, formas de representación y opciones interpretativas.

La comprensión del universo conceptual de la Educación Inclusiva, concebido como un campo dinámico, en permanente movimiento, propiedad de la relación y la constelación, producto de su elasticidad, amplitud y múltiples entradas, organiza su actividad a través de un '*parergon*', es decir, un "*vocabulario que designa todos aquellos elementos que no*

sólo se ubican al lado, al borde, junto o contra” (Valderrama y De Mussy, 2009, p.111) de éste, sino más bien, cooperan en el establecimiento de vínculos el pensamiento del adentro y del afuera, concebida como pieza fundamental en sus condiciones de producción y funcionamiento.

Es, a través de la noción de ‘parergon’, posible observar la multiplicidad de vínculos que pueden ser establecidos entre diversos campos del conocimiento. Es menester insistir en el poder relacional y vehicular de los conceptos. El interés por los límites constituye un objetivo analítico clave, sólo si, éste, es abordado en relación a las condiciones de plasticidad y permeabilidad, preferentemente. De lo contrario, la búsqueda de límites constituye una empresa parasitaria e infértil, pues, tal como he explicado en trabajos anteriores, al constituir la Educación Inclusiva, un campo trans-científico, la noción de ‘borde’, ‘frontera’ o ‘límite’, tiende a reemplazarse y transformarse a través de la noción de movilidad, cristalizando una frontera.

El campo mencionado articula su actividad más allá de los marcos disciplinarios establecidos, es una teoría sin disciplina, es decir. A través de su dimensión post-disciplinar otorga elementos para dislocar los ejes de producción y significación hacia la constitución de nuevos horizontes conceptuales y político, consolidando un giro lingüístico, epistémico y metodológico. Su universo conceptual opera través del *tropismo*, es decir, moviliza sus significados hacia otros rumbos, conectando aportes de disciplinas y terrenos. Se convierte así, en de la relación y la constelación. Los sistemas de enmarcamiento colaboran en la definición de su espacio de representación, de aquello que es legítimo en relación a su autenticidad epistemológica, el tipo de órdenes de exclusión e inclusión, el tipo de regímenes de representación e interpretación que en éste tienen lugar.

Los conceptos que configuran el universo conceptual de la Educación Inclusiva, se encuentran en lo más profundo del lenguaje de la multiplicidad, de la justicia social, de los movimientos sociales y políticos críticos y subversivos contemporáneos. Lo ‘inclusivo’ supone atender a los diversos significados que ésta adopta en diferentes discursos. Según Brah (2011), lo relevante es comprender los usos que de ésta hacen

diversas corrientes y movimientos críticos con el objeto de develar los estilos de capturan que incurren en ella y las particularidades de su objeto.

Los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva, poseen la capacidad de pensar relacionamente. 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. Examinar cómo operan las estructuras sociales. Configuran además, el lenguaje de la multiplicidad, actúan como sistemas de intermediación entre diversos campos de conocimientos, discursos, disciplinas, objetos, métodos, influencias, etc. Constituye un universo abierto, en permanente movimiento, captura, filiación y forclusión de elementos, puede describirse como un terreno estriado, compuesto de elementos de diversa naturaleza –universo mosaico–, intensidad, flujo de significados, dinamismo, movilidad y entropía de sus conceptos. Me atravesó a afirmar que sigue la lógica y el funcionamiento de la *banda de moebius*.

La naturaleza del universo conceptual de lo que he denominado campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, puede sintetizarse a través de tres características centrales. La primera, alude a lo que ya he comentado con más profundidad en el apartado anterior, referido a su naturaleza viajera, diaspórica y reticular. Esto es, el dinamismo, la movilidad y la multiplicidad de itinerarios que reside en la historia de cada concepto. Al no encontrarse fija en ninguna disciplina –articula su tarea más allá de éstas–, su universo conceptual va configurándose a través de cruces y enredos de diversa naturaleza –*cross-conceptual, joint-conceptual, overlapping* e *hybridization*–, explicitando un amplio tráfico de información, cuya demanda teórico-metodológica, converge en la necesidad de volver legibles sus significados –inaugurando problemáticas ligadas al intencionalismo, realismo y nominalismo de sus conceptos–.

La segunda, nos remite a la autenticidad epistemológica que forma el campo de producción de la Educación Inclusiva, cuya especificidad advierte acerca de la superposición de conceptos que capturan el lenguaje de la inclusión a través del individualismo. Lo correcto es afirmar que, el lenguaje –semántica y gramática– reflejan propiedades de la multiplicidad, es un universo conceptual de los muchos. En tal caso, la

multiplicidad, posee una fuerza orientada a la dislocación, invita a la creación de nuevos hábitos conceptuales, se abre a la captura de diversos significados, que en ocasiones, se emplean como si estuviesen claros o en sintonía con la naturaleza de su lenguaje, develando problemáticas ligadas al intencionalismo.

El engranaje analítico-hermenéutico queda definido en la condición de tropismo. Finalmente, la tercera afirmación, demuestra que la configuración del universo conceptual de la Educación Inclusiva toma prestadas herramientas conceptuales de una amplia multiplicidad de disciplinas, discursos y campos del conocimiento, en su mayoría, territorios alejados y ajenos –tradicionalmente– al quehacer que enfrenta la Ciencia Educativa y, particularmente, la inclusiva. Este es un dispositivo de intermediación.

En su mayoría, los conceptos centrales que definen el núcleo epistemológico de su estructura de conocimiento, encuentran su génesis en el post-estructuralismo y en la post-crítica. En la actualidad, debido a la precariedad de su estructura teórica, sus ámbitos de ensamblaje se definen mediante procesos de superposición parcial y amplia de varios conceptos –procedentes de diversas disciplinas–, que a través de una circulación desmedida, se tornan confusos.

Para Bal (2002) la adherencia a determinados conceptos y significados, dependerá de la matriz socio-histórica (Orlandi, 2012), de las fuerzas de inscripción de su encuadre cultural (Canguilhem, 1975) y del campo en el que haya sido formado cada investigador, constituyendo. Es de significativo alcance considerar el género al que pertenecen cada uno de sus conceptos organizantes.

El trabajo con conceptos bajo ningún punto de vista constituye una empresa abstracta, aporta recursos analíticos que nos enseñan a reconocer la abducción desmedida, ligera y demasiado extendida de ciertos conceptos, deviniendo en un proceso de contaminación lingüística (Bal, 2018), producto de la incapacidad descubrir y discutir el significado como problema académico. La comprensión de su universo conceptual demanda, entonces, una reflexión mayor acerca del origen, la intención, el contexto y contenido semántico que se esconde tras cada uno de sus elementos estructurantes.

Los conceptos juegan un papel crucial, puesto que poseen una capacidad programática, circulan y se movilizan sin detención, transformando y aclarando, en el mejor de los casos, la comprensión de sus objetos de conocimiento. Sobre este particular, Holmes (2008) agrega que, *“es en este complejo movimiento de ida y vuelta, que sin negar la existencia de diferentes disciplinas nunca permite dejarse atrapar por ninguna de ellas, donde debemos buscar un nuevo punto de partida”* (Holmes, 2008, p.209).

Los conceptos ocupan un lugar central en la creación de condiciones de interpretación y legibilidad de un campo de conocimiento. Sin duda, para que un concepto adquiera tal grado de relevancia, es necesario develar sus normas de cientificidad y su estatus metodológico (Bal, 2002).

El universo conceptual de la Educación Inclusiva –desde la comprensión de su autenticidad epistemológica– orienta su actividad hacia la consolidación de un giro lingüístico, epistémico y metodológico, orientando su intelectualidad hacia la formación de otra gramática y orden de producción, permitiendo volcar la producción de significados hacia la consolidación de una nueva gramática, capaz de crear herramientas conceptuales que nos permitan abordar la complejidad y la contingencia de los fenómenos del presente. Concebir el universo conceptual de la Educación Inclusiva como *tropismo*, sugiere comprender sus conceptos como fuerzas de dislocación, traza directrices para organizar y pensar la práctica educativa basada en la multiplicidad.

El tropismo se convierte en un acontecimiento, es una fuerza que actúa en un evento, es decir, movilizan las fuerzas del cambio. Los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva –propiedad de la multiplicidad– se convierten en *“un modo partidista de llamar a la acción”* (Spivak, 2009, citado en Valderrama y De Mussy, 2009, p.40), su interés consiste en la elaboración de otras formas conceptuales –de ahí que, insiste recurrentemente en la noción de dislocación a lo largo de este trabajo–, un vocabulario otro y una práctica paradigmática de naturaleza heterológica.

Insistiendo en la potencialidad del tropismo, éste, es concebido como una herramienta que orienta su actividad a la transformación, la inclusión en tanto categoría de análisis es atravesada por los siguientes objetivos analíticos: a) moviliza un conjunto heterogéneo de transformaciones –planos, dimensiones y temporalidades–, b) es un tropismo –puesto que

disloca un conjunto de significados cristalizando una nueva gramática-, c) es un concepto en permanente movimiento y caracterizado de la captura, confluencia y constelación de elementos de diversa naturaleza-, d) es concebido como un 'dispositivo performativo', puesto que, lleva implica la alteración de la realidad, sus prácticas significados, creando modos divergente y heterológicos para situarse en ella, e) debido a su naturaleza, ésta, debe concebirse como un fenómeno estructural, f) como concepto, posee una fuerza conceptualizadora que orienta su actividad hacia la dislocación, etc. Su universo conceptual contribuye a un cambio en la conciencia histórica.

El estudio del universo conceptual de la Educación Inclusiva, reconoce que ningún concepto posee un componente único. Todo concepto está compuesto por varios componentes. Esto es determinante para comprender sus itinerarios. Puede ser doble o triple, pero incluso hay conceptos que no pueden albergar todos éstos componentes. Cada concepto circunscribe a un universo que los explica y determina sus ámbitos de funcionamiento. Por todo ello, vuelve a insistir en las condiciones de articulación, captura, repartición e intersección, formando un todo fragmentario –universo mosaico–, cuyo orden de producción no opera en la linealidad, sino que, en la diseminación.

El estudio de los conceptos epistemológico de la Educación Inclusiva sugiere un pensar relacional. Este es un campo atravesado por lo múltiple, es decir, moviliza su racionalidad entre objetos, métodos, influencias, sujetos, teorías, discursos, etc., lo cual, demanda la explorar la posición que cada uno de ellos ocupa en su relación con éstos –sistemas de relación a–, tal como sugiere Canguilhem (1975).

El trabajo con conceptos en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, antes de ofrecer cualquier respuesta que conduzcan a salidas ciegas, asumirá la necesidad de elaborar preguntas críticas, tales como: ¿cuáles son los conceptos que participan en la modelización del objeto y de la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva?, ¿mediante qué elementos es posible pensar la inclusión como categoría de análisis?, ¿a través de qué conceptos que ayudan a la Educación Inclusiva a convertirse en una actividad post-disciplinar y extra-disciplinar? Atender a cada una de éstas interrogantes, sugieren un cambio en el orden y en la naturaleza de los conceptos, es decir, si el orden cambia, cambia la naturaleza de los conceptos y también la función de sus problemas.

Una posible respuesta a esta situación consiste en reconocer el enredo de genealogías que acontecen en este campo de trabajo.

Deleuze y Guattari (1990) agregan que, en un concepto puede haber trozos procedentes de otros conceptos, deviniendo en un mecanismo propio del adentro y del afuera. El ensamblaje aplicado a la formación de un concepto en particular, se convierte en una estrategia que intenta responder a un problema específico, es decir, pensamos a través de una multiplicidad de conceptos. A su vez, cada concepto remite a otro concepto estableciendo sistemas de relaciones múltiples u diferenciadores que caracterizan sus vínculos como relaciones particulares. Nuevamente aparece la idea de la red, específicamente, en su historia y devenir (conexiones actuales).

El estudio de los conceptos de la Educación Inclusiva discurre por una multiplicidad de campos y estructuras de conocimientos, posee trozos procedentes de otros campos. Estudiar la naturaleza de los conceptos de la inclusión, no sólo en referencia a su matriz semántica. Hay que estudiar la matriz de conexiones que afectan a cada concepto y luego a las condiciones de importación. De esta forma, el universo conceptual de la Educación Inclusiva va modelizándose a través de una 'zona de proximidad' y de un 'umbral de indecibilidad' según explican Deleuze y Guattari (1990), constituyen los ejes de consistencia interna de cada concepto. A su vez, este es un universo atravesado por la exo-consistencia, esto es, diversos sistemas de vinculación con otros conceptos, estableciendo estrategias de determinados tipos de alianzas. Mediante la heterogénesis de sus conceptos, es posible estudiar sus diversos componentes de proximidad.

3- Las tareas críticas de la Educación Inclusiva

En este apartado me propongo abordar un tema no discutido al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, éstos es, develar el papel de la crítica como elemento de análisis e intermediación de sus condiciones de producción y, por otra, identificar sus tareas críticas. Cada una de ellas, se encuentran en sintonía con los objetivos del tropismo, es decir, de las fuerzas transformadoras y dislocantes de sus significados, alcances, propósito y tareas.

El interés por la comprensión de las tareas críticas de la Educación Inclusiva se tradujo en la organización del Primer Cielo de Conferencias Internacionales titulado: "*Tarea*

Crítica de la Educación Inclusiva: contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente", que se organizó en 2018, en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, espacio que constó con el apoyo de Unicef. En él, me propuse analizar la producción de nuevas formas intelectuales y metodológicas que permitían interrogar los modos de pensar, experimentar y practicar la inclusión, atendiendo al conjunto de debilidades que atraviesan su estructura teórica y la omisión y contingencia de su objeto. El ciclo de conferencias perseguía la creación de dispositivos intelectuales que nos permitiesen interrogar las posibilidades que proporcionan los marcos y los vocabularios existentes, ante la heterotopicalidad de tensiones analítico-metodológicas que atraviesan su campo de producción, interesándose por aperturar nuevos focos de analíticos, capaces de construir un saber y crítica que nos permita leer el presente.

Antes de ofrecer cualquier idea en torno a la comprensión de las tareas críticas que enfrenta la Educación Inclusiva en este momento del pensamiento pedagógico, quisiera plantear algunas interrogantes críticas. ¿Cuál es la significación de su tarea crítica para el presente?, ¿qué significa la crítica y la inclusión en el presente?, ¿qué respuestas ofrece la inclusión a los problemas que configuran su campo de lucha y, qué a su vez, organizan su situación histórica actual?, ¿es posible pensar, los ámbitos de posibilidad de la crítica, la relevancia y sentido de ésta?, ¿qué cosas se ponen en contexto y diálogo?, ¿a través de qué recursos es posible, las cuestiones centrales de la crítica, de la discusión filosófica, política, epistémica, teórica, ética y metodológica de la inclusión? Finalmente, ¿qué tiene de crítica la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son los nuevos y los viejos proyectos que en ella se cruzan e interseccionan en ella?, ¿es posible pensar la Educación Inclusiva como un proyecto o expresión de la Teoría Crítica?, ¿qué legados y emergencias metodológicas convergerían en este proyecto?

Tomando como referencia del texto de Butler (2008) "*¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault*", analizaré brevemente el sentido de la crítica, con el objeto de extraer algunas consideraciones relevantes en la comprensión de ésta al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva. Parece extraño preguntarse por el qué de las cosas en tiempos post-metafísicos.

Sin duda, la interrogante por la naturaleza, el sentido y el alcance de la crítica constituye uno de los objetivos analítico más relevantes de este enfoque. Según deja entrever Foucault (1984) en su conferencia “¿Qué es la crítica?”, impartida en la Sociedad Francesa de Filosofía, ésta, se encontraría en permanente movimiento, produciendo diversos objetos de análisis y herramientas para leer e intervenir la realidad. Así, la crítica se convierte en un *instrumento* y en una *estrategia*, permitiendo colocar entre signos de interrogación aquello de lo que se habla o debate. ¿Hablamos de crítica o de actitud crítica?, ¿cuáles son las reglas generales que lleva implícita la noción de crítica en el contexto de la Educación Inclusiva? Coincidiendo con Foucault (1984), Bulter (2008) y Holmes (2008), la crítica, se convierte en una especie de conocimiento, de metodología de examinación, articulando su actividad en términos de configuración de la conciencia.

Una de las tareas que enfrenta la crítica consiste en subvertir las leyes que cristalizan espacios de injusticia, razón por la cual, debe convertirse, o bien, concebirse como un “*eje articulador la reflexión sobre la crítica como práctica de intervención en contextos de crisis*” (Expósito, 2008, p.16). Debido a los problemas de aproximación al objeto de la Educación Inclusiva y a su estructura teórica, los sistemas de razonamientos disponibles son incapaces de superar los efectos opresivos que ésta se propone resolver, especialmente, sus problemas de índole metodológica. Es necesario reconocer el conjunto de problemáticas heterogéneas que afectan a la comprensión de la ontología social, específicamente, en lo referido a la diferencia y a las problemáticas de relación/vinculación entre determinados grupos sociales (Young, 2002).

Coincidiendo con Expósito (2008), uno de los desafíos y de las tareas críticas que enfrenta la Educación Inclusiva en este contexto, consiste en:

Reformular las relaciones entre crítica e institución, pensando el ejercicio de la crítica como una condición necesaria de aquellas prácticas que operan a contrapelo de las actuales formas de gobernabilidad sin limitarse exclusivamente a señalarlas o desvelarlas, sino también extrayendo consecuencias de aquello que Foucault llamaba el «no querer ser gobernados de esa forma. (p.17).

De acuerdo con esto, las tareas críticas de la Educación Inclusiva cristalizan una determina práctica social. Frente a lo cual, cabe preguntarse, ¿qué define el proyecto crítico de la inclusión? Sin duda, una de las posibles respuestas y/o aproximaciones a ésta interrogante, consistiría en reconocer las limitantes y cegueras a las que nos conducen

determinados saberes, métodos, lenguajes, influencias y teorías que confluyen al interior de este campo de producción, convirtiéndose en sistemas intelectuales infértiles, pues, en su mayoría son incapaces de pensar relacionalmente, o bien, problematizar el fenómeno en términos estructurales.

Una de sus tareas críticas más relevantes consiste en la reinención de nuevos lenguajes y vocabularios, se propondrá entonces, develar el tipo de ejercicios analíticos y críticos de requiere acorde a su base epistemológica y dimensión sociopolítica. Se trata entonces, de dar cuenta de *“un estudio de los modos según los cuales el sujeto pudo ser insertado como objeto en los juegos de verdad”* (Foucault, 1994, p.365), o bien, de hacer explícita el conjunto de coordenadas que hacen comprensible el sentido de la crítica en el contexto de la emergencia histórica de determinadas problematizaciones al interior de este enfoque. Se interesa por cuestionar e interpelar los juegos de la verdad que históricamente se han legitimado al interior de una estructura de conocimiento atravesada por errores de aproximación de diversa naturaleza.

Para Butler (2008), la crítica puede ser abordada a través de dos planos de análisis. El primero, describe la distinción entre planteamientos de diversas posiciones, mientras que la segunda, como práctica más amplia que puede ser descrita sin referir a determinados objetos. La definición de la crítica se estructura a partir de la crítica y de la filosofía. Observo alienable la postura de Butler (2008) respecto de los objetivos que persigue la tarea crítica de la Educación Inclusiva, en cuanto, es capaz de convertirse en una crítica de una práctica determinada, pierde sentido cuando se aísla o se torna generalizable. Coincidiendo con Foucault, identifica que hay diversas gramáticas para referir a la noción crítica. Sobre este particular, Butler (2008) insistirá afirmando que:

[...] La crítica será dependiente de sus objetos, pero sus objetos a cambio definirán el propio significado de la crítica. Más aún, la tarea primordial de la crítica no será evaluar si sus objetos — condiciones sociales, prácticas, formas de saber, poder y discurso— son buenos o malos, ensalzables o desestimables, sino poner en relieve el propio marco de evaluación. ¿Cuál es la relación del saber con el poder que hace que nuestras certezas epistemológicas sostengan un modo de estructurar el mundo que forcluye posibilidades de ordenamiento alternativas? Por supuesto, podemos pensar que necesitamos certeza ideológica para afirmar con seguridad que el mundo está y debiera estar ordenado de una determinada manera. ¿Hasta qué punto, sin embargo, tal certeza está orquestada por determinadas formas de conocimiento precisamente para forcluir la posibilidad de pensar de otra manera? En este punto sería inteligente preguntar: ¿qué tiene de bueno pensar de otra manera si no sabemos de antemano que pensar de otra manera produce un mundo mejor, si no tenemos un marco

moral en el cual decidir con conocimiento que ciertas posibilidades o modos nuevos de pensar de otra manera impulsarán ese mundo cuya mejor condición podemos juzgar con estándares seguros y previamente establecidos? Ésta se ha convertido en algo así como una contrarréplica habitual a Foucault y a quienes se ocupan de él. El relativo silencio con el que se recibe este hábito de descubrir errores en Foucault ¿es un signo de que su teoría no sirve para dar respuestas consoladoras? Pienso que sí, hay que aceptar que las respuestas que Foucault ha proferido no tienen como finalidad primordial consolar (p.145-146).

En el estudio de la crítica confluyen diversas corrientes de pensamiento. La crítica no articula su actividad en la búsqueda de errores, si éstos llegasen a emerger, sería, en parte, por la existencia de errores de aproximación al objeto de esta. Sus demandas se concentran en la necesidad de encontrar un vocabulario que permita asumir los desafíos del presente, hacer una lectura del presente. Razón por la cual, una de sus principales tareas es fortalecer este concepto. Por otra parte, si situamos el trabajo en los campos de confluencia que modelizan su conocimiento, sugiere entender la especificidad de la respuesta que cada uno de ellos aborda en relación con la comprensión del fenómeno. De este modo, evita cristalizar *“una práctica que se reduzca a dejar en suspenso el juicio, sino la propuesta de una práctica nueva a partir de valores que se basan precisamente en esa suspensión”* (Butler, 2008, p.142).

Se propone entender las vinculaciones con la práctica de la crítica y el mundo social, ¿a qué apela la crítica de la Educación Inclusiva?, ¿de qué categorías se sirve? Debe captar los modos en los que la práctica instituye determinadas categorías que le permiten funcionar y los modos en que va ordenando un determinado campo de conocimiento. ¿Cuál es el empeño de la Educación Inclusiva en la fabricación de su pensamiento crítico?, básicamente, los problemas de la justicia educativa, la comprensión metodológica de las diversas expresiones del poder.

Se interesa por comprender qué tipo de crítica/cuestionamiento instituye la crítica, que no sólo obliga. ¿Qué elementos constituyen la empresa la crítica en este encuadramiento epistemológico, cuáles son sus herramientas para interrogar la realidad, siendo esta central en la comprensión de la crítica?. Bajo ningún criterio, elabora juicios evaluativos de la multiplicidad de fenómenos que se interceptan en este campo, si bien pretende elaborar una cierta distancia acerca del mundo, específicamente, de aquellos modos acrílicos instalados como temas cruciales y centrales en sus agendas de formación e

investigación y que a su vez, sustentan el carácter pre-constructivo del campo de conocimiento acá analizado.

En relación al estudio de las 'condiciones de producción' y de las 'condiciones de posibilidad', la crítica desempeña un papel relevante, puesto que, se convierte en una estrategia que permite evaluar e interrogar los límites de sus saberes y herramientas metodológicas que confluyen y organizan su actividad científica, identificando sus sistemas de desajuste, crisis o errores de funcionamiento.

A través de la crítica es posible establecer diversos mecanismos de interpelación y cuestionamiento a las categorías mediante las cuales se piensa, organiza y analiza la vida escolar y la praxis social y política de la Educación Inclusiva, atendiendo especialmente, de qué manera éstas, conducen a la proliferación de diversos sistemas de incoherencias para asumir su práctica, o bien, contribuyen a la omisión de temas relevantes al interior de sus agendas de producción. Sugiere además, atender a aquellos discursos legitimados y convertidos en celebratorios, se han convertido en puntos ciegos y en recursos parasitarios al aproximarnos a su real función en el ensamblado de la trama epistemológica de la inclusión.

Otra de las tareas críticas que enfrenta la Educación Inclusiva consiste en cuestionar los modos de comprender la justicia social y el rol que ésta desempeña al interior de su universo epistémico-político, específicamente, a través del efecto normativo al que inducen las políticas públicas.

La tarea epistemológica que enfrenta la crítica en este contexto de producción consiste en ofrecer condiciones de inteligibilidad, es decir, aclarar ciertas categorías, con el objeto que nos permitan pensar a través de ellas, antes, de establecer mecanismos irreflexivos o descontextualizados de vinculación con éstas. Metodológicamente, para Foucault (1984) esta empresa, tiene como propósito, evitar la abducción desmedida de ciertos conceptos o categorías, cuestionándolas e interrogando sus modalidades de categorización, adscripción, vinculación, captura, migración, entre otras. La crítica se convierte en un recurso metodológico que favorece el cuestionamiento de los límites del horizonte epistemológico que cristalizan determinados contextos, semánticas y prácticas como parte del universo analítico de lo que hemos denominado como Educación Inclusiva.

La práctica crítica de la Educación Inclusiva y sus insistencias, reafirma el interés en el tropismo y en la transformación, concebida ésta, como su objetivo finalístico. La organización de su proyecto crítico, en parte, conduce a la interpelación activa de los sistemas intelectuales que nos conducen al desarrollo de nuestra actividad en la interioridad. Sin duda, el develamiento de los ejes de configuración de su proyecto crítico constituye uno de los temas de mayor envergadura, junto a la producción de los saberes auténticos.

Por otra parte, un proyecto intelectual con estas características, debe crear condiciones de legibilidad, acerca de las operatorias y articulaciones que efectúan determinados conceptos, concebidos como políticas de verdad, determinado aquello que cuenta como válido o no al interior de este campo de trabajo. Atender a cuestiones de ésta naturaleza, sin duda, constituye una empresa significativa en la búsqueda de elementos que permitan aclarar la naturaleza epistemológica de cualquier campo de investigación.

Entre las tareas críticas más significativas que enfrenta la Educación Inclusiva, destacan:

- a) El estudio de los modos de ordenamiento del mundo y las condiciones de aceptabilidad que han sido validadas como parte de ésta, al tiempo que han generado prácticas contraproducentes en la organización de la gramática escolar, los modos de teorización y sus debilidades metodológicas.
- b) Develar el vocabulario de la crítica y el lenguaje analítico de la Educación Inclusiva.
- c) Cristalizar una arquitectura epistemológica, metodológica y conceptual que nos permita organizar la actividad del pensamiento crítico y político del enfoque, con especial énfasis, en la comprensión de las herramientas metodológicas que definen la 'inclusión' como categoría de análisis.
- d) Comprender y caracterizar los recursos metodológicos de diversa naturaleza que participan en la configuración de la metodología de análisis inclusivo, especialmente, interrogando sus conceptos estructurantes, concebidos como fundamentos heurísticos de su actividad.

- e) Promover nuevas formas de pensamiento crítico, especialmente, para el presente. Sin duda alguna, dichas formas de pensamiento nos conducen a reconocer la inclusión como una 'praxis revolucionaria'.
- f) Materializar condiciones para transformar el mundo, mediante el fortalecimiento de una consciencia crítica del presente. Debe provocar un cambio en la conciencia histórica.
- g) Insistir en la necesidad de disponer de herramientas que permitan comprender las posibilidades de la crítica a través de la Educación Inclusiva. Pensar las tareas críticas ligadas a este enfoque, nos invita a comprender la inclusión como categoría de análisis y práctica social. Una de las insistencias críticas de la inclusión, consiste en la creación de herramientas para leer el presente.
- h) Consolidar sistemas de razonamientos desbordantes al servicio del fortalecimiento de la imaginación epistémica, política y pedagógica.

Por consiguiente, es tarea crítica de la Educación Inclusiva demostrar de qué manera ésta, se encuentra provista con el poder de la crítica, es decir, la capacidad que tiene la educación para crítica el mundo, ayudarnos a reorientar acciones, se propone cambiar os diversos ámbitos de la escolarización a través de la crítica. Frente a esto, hay que atender a las condiciones de producción y condiciones de posibilidad (los ámbitos teóricos y practico-político. Su acción crítica encuentra sus conceptos más radicales en el Feminismo, los Estudios Queer, los Estudios Post-coloniales, el Marxismo, etc. ¿A qué conceptos recurre para ensamblar su praxis crítica y la consolidación de una nueva consciencia histórica y una ontología crítica del presente?, ¿a través de qué estrategias es posible pensar la 'crítica' y sus 'tareas' en este campo de producción?

Finalmente, la inclusión promueve la emergencia de luchas políticas decisivas para enfrentar el presente, siendo uno de sus principales objetivos, la creación de nociones apropiadas a la contingencia del tiempo que nos toca vivir. En suma, es menester, insistir en la necesidad de colocar entre signos de interrogación el conjunto de sistemas de razonamientos que conducen a neutralizar el poder de la inclusión en práctica acomodacionista, reduciendo el problema a un mero problema técnico –absorción de

grupos minoritarios a la mismas estructuras de escolarización, inaugurando la metáfora de inclusión a lo mismo--.

La crítica en el contexto de la Educación Inclusiva invita a reconocer la necesidad de crear estrategias de transformación, traducidas como nuevas formas de asumir las reformas en educación, apoyada en otras formas y gramáticas epistemológicas. Aquí se plantean algunas luchas sobre este último punto. Invita además, a evaluar la presencia de este enfoque en el mundo actual, las posibilidades emancipadoras de la críticas, específicamente, en la comprensión metodológica de los formatos del poder --opresión, dominación, segregación, discriminación, etc.--. En suma, es tarea de la crítica en el contexto de la Educación Inclusiva, formar un *lector crítico* del mundo, especialmente, de sus fenómenos educativos.

Conclusiones

Los conceptos constituyen herramientas sustantivas en la configuración de un campo de conocimiento, es más, tal como indica Bal (2002) éstos, poseen la capacidad fundacional, actúan como teorías en miniaturas. En este sentido, el estudio de los conceptos que participan en la formación de la Educación Inclusiva, deben evitar ser reducidos a estrategias retóricas, más bien, el desafío consiste en develar su estatus metodológico, con el objeto de pensar a través de ellos. En otras palabras, los conceptos forman un determinado lector crítico de la realidad, trazan sus modalidades de ingreso en ella, crean condiciones de legibilidad, obligándonos a tomar posición en ésta. La multiplicidad de recursos analítico-metodológicos ofrecidos en este trabajo, permiten concebir la noción de inclusión como categoría de análisis. ¿Qué implicancias metodológicas captura este análisis?, ¿a qué fundamentos heurísticos recurre? El universo conceptual de la Educación Inclusiva reafirma las condiciones de producción, específicamente, su orden de producción basado en el movimiento y la diseminación, razón por la cual, es posible afirmar parafraseando a Bal (2002) que sus conceptos viajan y se movilizan por una multiplicidad de disciplinas y discursos, tomando presentadas --mediante diversas estrategias-- conceptos, que sistemáticamente van mutando y encontrando nuevas condiciones de legibilidad en su paso por diversas geografías del conocimiento. En suma, este es un lenguaje de la multiplicidad.

Referencias

- 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. (2010). Arte para lo político. *Revista Estudios Visuales*, 7, 40-65.
- Bal, M. (2018). Entrevista con la Dra. Mieke Bal acerca de un estudio y posterior trabajo de conceptos en el campo de Diferencia e Inclusión, efectuada por Aldo Ocampo González, presentada a Hybris, *Revista de Filosofía*, 10 págs. *En revisión*.
- Butler, J. (2008). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault”, en: *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*. Madrid: Traficantes de Sueños. Págs. 141-167.
- 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.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1990). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- De Mussy, L., Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae.
- Expósito, M. (2008). Introducción. En: *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*. Madrid: Traficantes de Sueños. Págs. 15-24.
- Foucault, M. (1984). *¿Qué es la crítica?* Recuperado el 12 de agosto de 2018 de: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/8774/1/Que%20es%20la%20critica%20C%20critica%20y%20Aufklarung.pdf>
- Hartog, F. (2003). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Hegel, G.W. F. (2006). *Filosofía del arte o Estética*. Madrid: Abada Editores.
- Heidegger, M. (2007). *Los conceptos fundamentales de la metafísica. Mundo, soledad, finitud* (Trad. Alberto Ciria). Madrid: Alianza Editorial.
- Holmes, B. (2008). Investigaciones extradisciplinarias. Hacia una nueva crítica de las instituciones. En: *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*. Madrid: Traficantes de Sueños. Págs. 203-216.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Lecourt, D. (1970). *Para una crítica de la epistemología*. México: Siglo XXI editores.
- Mezzadra, S., Neilson B. (2015). *La frontera como método*. Madrid: Traficante de Sueños.

- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM.
- Palti, E. (2004). De la historia de 'ideas' a la historia de los 'lenguajes políticos'. Las escuelas recientes de análisis conceptual. El panorama latinoamericano", *Anales Nueva Época*, n° 7, p. 70.
- Palti, E. (2007). *El tiempo de la política, El siglo XIX reconsiderado*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Polgovsky, M. (2010). La historia intelectual latinoamericana en la era del "giro lingüístico" », *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En ligne], Questions du temps présent, mis en ligne le 27 octobre 2010, consulté le 14 septembre 2018. Recuperado de <http://journals.openedition.org/nuevomundo/60207>
- Ricoeur, P. (1990). *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. París: Du Seuil.
- Spivak, G. (2009). Muerte de una disciplina, citado. En De Mussy, L., Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae.
- Vásquez, F. (1984). *La teoría de la historia de las ciencias de Georges Canguilhem*. (Tesis de Grado). Sevilla: Edit. Universidad de Sevilla.
- Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.