

Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: discusiones analítico-metodológica.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2019). *Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: discusiones analítico-metodológica*. Revista Espaço,.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/29>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puOs/W8z>



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>.

COMPRENSIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: DISCUSIONES ANALÍTICO-METODOLÓGICAS

Compreensão epistemológica da educação inclusiva: discussões analítico-pedagógicas

Aldo Ocampo González¹

RESUMO

Este artículo describe analítico-metodológicamente las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, afirmando que, ésta, articula su actividad en las intersecciones de las disciplinas, concebidas como una zona de intermediación epis-

ABSTRACT

Este artigo descreve as condições analíticas-metodologicamente produção educação inclusiva epistemológica, afirmando que articula a sua atividade nas intersecções das disciplinas, concebida como

¹ Chileno; Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI); doctor en Ciencias de la Educación aprobado sobresaliente por unanimidad, mención "Cum Laude" (UGR, España); profesor de Educación Básica; licenciado en Educación; magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación (UAC); magíster en Educación; mención Política Educativa (ULARE)m máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como L2 (Univ. Jaén, España); máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. Salamanca, España); post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión; posttitulado en Pedagogía Universitaria con Orientación en Enseñanza para la Comprensión; diplomado en Estudios de Género y diplomado en Investigación Social del Cuerpo y las Emociones (U. Chile). Ha sido académico de importantes universidades chilenas y extranjeras. Autor de numerosas publicaciones en el campo de la Educación Inclusiva. Permanentemente imparte conferencias en congresos internacionales gracias a sus escritos (España, México, Brasil, Ecuador, Colombia, Perú, Argentina, Chile, etc.), así como, capacita universidades extranjeras y docentes e imparte seminarios en sus principales líneas de investigación a nivel nacional e internacional. Actualmente cursa el doctorado en Filosofía donde escribe su tesis doctoral sobre Historia Intelectual y Conceptual de la Educación Inclusiva, en el Depto. de Filosofía II de la UGR, España. E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com; aldo.ocampo@celei.cl.

temológicas que posibilitan la creación de nuevos saberes, recursos metodológicos y conceptos para leer el presente. Su orden de producción alcanza su máxima expresión en la diseminación, mientras que, su campo de conocimiento queda definido a partir de lo rizomático, lo diaspórico, la heterotopicalidad y lo trans-científico. Razón por la cual, las problemáticas que ésta enfrenta, son definidos por una confluencia de múltiples enfoques, influencias y recursos analítico-metodológicos. Este es un campo conformado por una pluralidad de planteamientos. Epistemológicamente, la Educación Inclusiva, se convierte en una red de problemas, cuyas operatorias son definidas a partir de la pluralidad, la plasticidad y la permeabilidad de conceptos, saberes, objetos, recursos metodológicos, etc., cada una de las cuales, ha de ser sometida traducción, avanzando hacia la proliferación de los saberes auténticos de este enfoque, coherente con su base post-disciplinar.

uma área de intermediação epistemológica possível criar novos conhecimentos, recursos metodológicos e conceitos para ler o presente. Sua ordem de produção atinge sua máxima expressão na disseminação, enquanto seu campo de conhecimento é definido a partir da rizomática, diaspórica, heterotópica e trans-científica. Motivo pelo qual, as problemáticas que este enfrenta, são definidas por uma confluência de múltiplas abordagens, influências e recursos analítico-metodológicos. Este é um campo composto de uma pluralidade de abordagens. Epistemologicamente educação inclusiva torna-se uma rede sem costura, cuja operatório são definidos a partir da pluralidade, plasticidade e permeabilidade de conceitos, ideias, objetos, recursos metodológicos, etc., cada um dos quais deve ser submetido à tradução, avançando para a proliferação do conhecimento autêntico dessa abordagem, coerente com sua base pós-disciplinar.

PALABRAS-CLAVE

Epistemología de la Educación Inclusiva; Heterotopicalidad, transcienceficidad; Constelación; Ecología de saberes y condiciones de traducción.

PALAVRAS-CHAVE

Epistemologia da Educação Inclusiva; Heterotopicalidade; Transcienceficidade; Constelação; Ecologia do conhecimento e condições de tradução.

1. Introdução

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, no es otra cosa que, un análisis en torno las condiciones de producción y fabricación de la educación como tal. Acción que sugiere concebir la Educación Inclusiva simplemente como educación —es en ella, donde se centra su objeto, en ella, se colocan

más cosas en juego, específicamente, referidas a la construcción de justicia—, lo que demanda la necesidad de articular un complejo proceso de traducción y actualización de todos los campos y sub-dominios analítico-metodológicos implicados en las Ciencias de la Educación. Tal demanda, sugiere la emergencia de nuevos saberes y metodologías de investigación alternativas. La epistemología de la Educación Inclusiva opera a través del movimiento, la constelación, el encuentro y la relación de diversos objetos, métodos, teorías, influencias, disciplinas y saberes, forjando así, un universo epistemológico de carácter transcientífico y extra-disciplinar, es decir, ésta, articula su actividad conectando elementos de campos alejados en su actividad al quehacer científico de la educación. Su pluralidad demanda la disposición de condiciones de traducción, es decir, acciones que permitan volver legibles de acuerdo a su base epistemológica, cada una de estas contribuciones. El lenguaje de la Educación Inclusiva es propiedad de la *multiplicidad*. Razón por la cual, su universo conceptual es concebido en términos de *tropismo*.

Entre las principales condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, destacan: a) la diseminación, b) el carácter diaspórico, c) la dimensión extra-teórica. Su orden de producción, es decir, el conjunto de leyes internas que definen su funcionamiento, alcanza su máxima expresión en la diseminación, es decir, en la dispersión, explicitando un conjunto de enredos genealógicos de dispersión como parte de las condiciones de configuración de su campo. Su formación depende de la confrontación de diversas decisiones epistemológicas y metodológicas —es un campo del disenso epistemológico—, reclama la construcción de una metodología sensible a los procesos de fabricación de su conocimiento especializado. Como tal, este es un campo de conocimiento basado en la acumulación de saberes, métodos, objetos, influencias y teorías de diversa naturaleza. Las condiciones de fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, van más allá de las teorías y parámetros proporcionados por la filosofía del conocimiento, más bien, promueven un análisis multiaxial de sus diversos elementos implicados, describen las estrategias por las cuales se fabrica su saber en referencia a sus demandas de su autenticidad epistemológica. La comprensión de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, supera el conjunto de elementos que definen su funcionamiento a partir de la artificialidad y el aplicacionismo epistemológico, traducidas como acciones orientadas a encriptar y atrapar el saber en marcos

epistemológicos externos, suscitando una lógica de composición del saber de tipo externalista. Se observa así, el funcionamiento de un campo a-teórico, caracterizado por interpretaciones débiles y distorsionadas acerca de su objeto, enfrentado la imposibilidad analítica acerca de *cómo-darle-sentido-a-esto*.

La comprensión de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva involucra cadenas de decisiones que operan de forma diseminal y diaspórica, acompañadas de varios niveles de selectividad de los diversos elementos que participan de su configuración. La naturaleza de su campo de conocimiento expresa un carácter transc científico, tal fenómeno atraviesa una multiplicidad de campos, disciplinas, métodos, herramientas analíticas, objetos, conceptos, etc. Entre sus principales características destacan su carácter heterotópico —entrecruzamiento de una multiplicidad de temáticas de diversa naturaleza—, las múltiples entradas, lo estriado y lo rizomático, la malla compuesta por diversos puntos de captura, forclusión y movilidad, etc. es un campo en el que constelan diversas problemáticas, influencias y recursos analíticos, basados en el movimiento y en la relación. Su funcionalidad queda definida a partir de una metodología post-disciplinar, lo cual, demanda condiciones de traducción y ecologización de saberes, reconoce que el problema no se reduce a una sola disciplina o campo de conocimiento, sino que más bien, ésta, atraviesa, viaja y se moviliza por una amplia variedad de disciplinas y geografías del conocimiento, extrayendo lo mejor de cada una de ellas, con el objeto de ir modelando un nuevo saber. La post-disciplinariedad permite aclarar los bordes borrosos de las disciplinas, objetos, métodos, influencias y teorías por las que esta viaja, cuya autenticidad demanda la cristalización de una *frontera epistemológica*, es decir, una zona indeterminada.

La epistemología de la Educación Inclusiva es un escenario de la dispersión, en ella, cada uno de sus elementos convergentes se entiende entrelazados y entrecruzados entre sí, enfatizando en sus intersecciones. Este es un saber que se construye en las intersecciones de las disciplinas y en los elementos contextuales que participan en el develamiento de sus condiciones de autenticidad. Como tal, es un campo compuesto por una dispersión compleja y creciente, en permanente movimiento y transformación, razón por la cual, es la apertura su elemento de dislocación. Es un campo que no le pertenece a nadie, a pesar de enfrentar la necesidad de encontrar su autenticidad metodológica y objetual. Una epistemología de la dispersión concibe lo diseminal en términos de una

red de problemas y tareas, en la que confluyen progresivamente, según cada eje de periodización, elementos de compleja textura. Al ser una expresión propia de la dispersión, es necesario que ofrezca una descripción acerca de la naturaleza de las teorías, métodos y objetos que en ella tienen lugar, los elementos que justifican la relevancia de cada uno de los recursos mencionados y el concepto de expresión y constelación. ¿Cuáles son entonces, los problemas, las temáticas y los métodos de la epistemología de la Educación Inclusiva?, ¿mediante qué recursos, es posible definir el conjunto de problemáticas analítico-metodológicas que afectan a ésta comprensión epistemológica?, ¿cuáles son los problemas claros y perdurables que atraviesan el campo de producción de la Educación Inclusiva? Algunas de estas interrogantes intentarán ser respondidas en páginas posteriores.

2. Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: nociones claves

La epistemología de la Educación Inclusiva desde su surgimiento 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 —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—, 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 —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 monodología. 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* en el tipo de pensamiento intelectual que ésta forja.

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

El conocimiento de la Educación Inclusiva, claro está, no pertenece, ni encuentra su legado en la imposición epistémica y pragmática de la Educación Especial –donde está última, carece de una comprensión epistémica, a pesar de evidenciarse números esfuerzos reflexivos al respecto, no hay claridad sobre su origen y naturaleza en relación a su conocimiento– constituye uno de los fracasos cognitivos (SPIVAK, 2008) más evidentes; además, de promover un efecto de hibridación y falsificación de sus cuerpos de saberes, lenguajes y condiciones pedagógicas e interpretativas. Por el contrario, si los investigadores han redundado en este error, ha sido única y exclusivamente, por su incapacidad para aproximarse a su real objeto, deviniendo en la consolidación de 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. 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. 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.

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

La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva, 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*, 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*’. 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.

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 –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 no puede ser examinada sin referir a la ‘*experiencia migratoria*’ y los ‘*ejes de movilidad y desterritorialización*’ que afectan a sus saberes y principales geografías epistémicas que participan en el ensamblaje de su campo de conocimiento auténtico –de naturaleza post-disciplinar–.

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 –determinados según períodos particulares–. Tales campos son: a) *falsificado*

(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* y los esfuerzos acomodacionistas en términos teóricos, políticos y prácticos), b) *mixto, híbrido* o *travestizado* (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).

3. Condiciones y procedimientos de traducción: su aplicación en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva

La traducción en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva expresa dos propósitos. El primero de ellos, consiste en crear condiciones de inteligibilidad, develando los ejes de articulación de cada uno de los campos que confluyen, crean y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva. El segundo, por su parte, se convierte en una estrategia de encuentro y producción de saberes auténticos de la Educación Inclusiva. Este propósito analítico-metodológico se distancia de la propuesta de SOUSA (2009), pues orienta su actividad hacia la defabricación de los saberes que arriban a su campo de producción a través de fuerzas diaspóricas y entrópicas. Si aplicásemos los principios de traducción al estudio de los múltiples objetos que confluyen en el espacio epistemológico de la Educación Inclusiva, podríamos afirmar que, algunos de ellos, serán intraducibles. La traducción, en su sentido inicial crea condiciones para el *consenso trans-epistemológico*. Es menester recordar que la Educación Inclusiva constituye un campo transcientífico.

La traducción epistemológica crea condiciones hermenéuticas, fomenta la proliferación según SOUSA (2009) de inteligibilidad recíproca entre diversas clases de saberes, objetos, métodos, teorías, influencias, etc., en ella, es posible observar elementos que permiten describirla en términos de un dispositivo, puesto que, orienta su actividad hacia la captura de elementos de diversa naturaleza. Su actividad se distancia de prácticas de devaluación sistemática –producto de violencias epistemológicas–, se interesa por caracterizar detalladamente las diferencias internas entre cada uno de los múltiples conceptos, saberes, objetos, métodos, teorías e influencias que en ella confluyen y van modelizando su campo de producción. ¿Qué cosas se pueden someter a traducción entre cada una de las disciplinas que crean y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva? El trabajo de traducción aplicado al trabajo en los intersticios de las disciplinas, tiende a esclarecer lo que une y lo que separa en campos específicos, determina posibilidades y límites de articulación, específicamente en campos en el que constelan discursos, disciplinas y elementos muy diferentes y diversificados. Epistemológicamente, la inclusión forja un campo basado en la articulación y agregación, en la captura de elementos de diversa naturaleza. Forja un lugar de la alteridad epistemológica, inaugurando el reconocimiento de diversos tipos de saberes, recursos metodológicos, influencias, entre otros, en un plano de igualdad, legitima así, la dimensión de extra-disciplinariedad.

La traducción en el trabajo aplicado a las intersecciones de las disciplinas, permite observar qué hay en común, qué pueden aprender unos de otros, en qué actividades cooperan, define así un trabajo complejo, puesto que, el campo de la inclusión y, específicamente, sus condiciones de producción, operan en la integración y captura de una multiplicidad de culturas epistémicas, políticas y saberes muy diversos, dando paso a un campo propio de la multitud. Los puntos en común representan o constituyen estrategias de agregación combinación.

Zona de contacto según PRATT (1992) refiere a una unidad relacional en la que diversos objetos, discursos, influencias, teorías, métodos, sujetos, territorios, etc., se encuentran, chocan, entrecruzan, se implican, hibridizan, etc., –principal expresión del funcionamiento del campo epistemológico de la Educación Inclusiva–. La zona de contacto, en términos epistemológicos, inaugura diversas modalidades de encuentro, permite el reconocimiento de diferencias, similitudes y proximidades, reconoce la presencia de intercambios desiguales que son establecidos entre dos o más, disciplinas y campos que participan de dicho ensamblaje

epistemológico. La zona de contacto (PRATT, 1992) y la red (MERCCKLÉ, 2012) son propiedades implícitas de la interseccionalidad epistemológica establecidas a través de las interacciones entre los diversos campos del conocimiento, disciplinas, discursos que participan de su modelización. La red es propiedad central del dispositivo, se concibe como un armazón compuesto de hilos de diversa naturaleza, en ella, se establecen medios de conexión, captura, dislocación, forclusión de saberes, etc. La red es una metáfora implica en la comprensión del dispositivo. Red y zona de contacto, convergen en la comprensión del tejido, en el enredo y cruces de elementos de diversa naturaleza. Así, el trabajo en las intersecciones de las disciplinas se convierte en un espacio de interconexión.

El pensamiento epistemológico de la Educación Inclusiva es el pensamiento de la relación –dispositivo, ensamblaje, interconexión, zona de contacto–, del movimiento –diaspórica, viajera y rizomática–, del encuentro y de la transformación, propiedades que forjan un pensamiento temporal, un saber en permanente movimiento y cambio. Sus operaciones se articulan en las intersecciones de las disciplinas, moviliza las fronteras de cada una de ellas. Es un conocimiento que apela a la ruptura de los límites de las disciplinas, articula su actividad atravesando una amplia multiplicidad de disciplinas, campos y discursos, extrayendo lo mejor de cada una de ellas, sin ser captura y atrapada en ellas. ¿Cuáles son los objetos, los métodos, las teorías y las influencias por las que esta se moviliza?

Debido a las peculiaridades que definen las condiciones de producción de la Educación Inclusiva, el examen topológico promueve de un análisis detallado sobre los sistemas de continuidad y discontinuidad que tienen lugar en este campo. El trabajo en las intersecciones de las disciplinas, remite a la comprensión de la red, sugiere atender al conjunto de movimientos y transformaciones que cada una de ellas expresa. La traducción permite superar la disparidad de saberes y recursos metodológicos que en ella tienen lugar. La inclusión se convierte así, en una zona de contacto cosmopolita –propiedad de la multiplicidad–, puesto que, sugiere describir “*qué es puesto en contacto y con quién es puesto en contacto*” (SOUSA, 2009, p. 145). Lo puesto en contacto, dirá el epistemólogo portugués, no siempre es lo más central y relevante. A través de ellas, es posible reconocer los mecanismos de plasticidad y permeabilidad que cada campo de conocimiento desarrolla. El trabajo en las intersecciones de las disciplinas, influencias, métodos, objetos y teóricas –preferentemente–, se convierte en zonas de contacto epistemológicas. En

ella, se definen qué elementos serán confrontados como parte del examen vinculados a sus condiciones de producción, observándose según SOUSA (2009) una selectividad ‘activa’ y ‘pasiva’. Ésta última comprende los procesos de violencias epistemológicas que afectan a cada campo y a sus medios de vinculación entre ellos, a decir de SOUSA (2009, p. 145) “*vacíos sin posibilidad de rellenos*”.

En la acepción tradicional –a través de este concepto, albergo las visiones hegemónicas y algunas propuestas que, a pesar de un tinte crítico, llegan a lo mismo–, sus modalidades de teorización puede ser descritas como sistemas monolítico y propiedades de aplicacionismo epistemológico, siendo examinada por fuera del fenómeno y a través de marcos referenciales, atrapando el saber en marcos interpretativos particulares, deviniendo en la producción de un saber artificial, propiedad de la interioridad epistémica. La autenticidad epistemológica de la Educación Inclusiva expresa una naturaleza caracterizada por la heterotopicalidad.

La traducción se convierte así, en un dispositivo (FOUCAULT, 1985) que permite la selección de saberes, conceptos, recursos metodológicos –preferentemente–, producto de mecanismos de convergencia. En ella se observan diversos regímenes de temporalidad y gramáticas que van modelizando su campo de producción, coincidiendo con HARTOG (2003), el campo epistemológico es atravesado por diversos regímenes de temporalidades. El campo epistemológico de la Educación Inclusiva se define a través de una constelación pluralista y propia de la multiplicidad. Su comprensión epistemológica emerge de un “*sentimiento de incompletud y la motivación para buscar en otros saberes y prácticas las respuestas que no se encuentran dentro de los límites de un saber o una práctica dada*” (SOUSA, 2009, p.148). En este contexto, el trabajo del epistemólogo se convierte en una acción de traducción.

La ecología de saberes constituye otro ámbito temático crucial en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva empleándose como una no sólo como una descripción analítica sobre los diversos tipos de relaciones que pueden ser establecidos entre cada uno de los elementos que en él convergen, sino más bien, como un sistema de reciclaje y actualización de dichas contribuciones. Razón por la cual, ‘ecología de saberes’, ‘traducción’ y ‘examen topológico’ operan conjuntamente. Toda comprensión epistemológica es un focalizador, instala una manera de enfocar la realidad, de abordar los procesos de escolarización, etc.

La ecología de saberes concepto de Boaventura de Sousa Santos (2009 y 2010), emerge del reconocimiento de una diversidad epistemológica –propiedad central del campo de conocimiento y de producción de la Educación Inclusiva–, a través de ellas, se constata que la configuración del campo aquí discutido emerge del entrelazamiento de una multiplicidad de saberes –en su mayoría, alejados de la actividad científica de la educación, articulando mecanismos de contra-producción en la elaboración de sus aporte a la comprensión de las particularidades del campo educativo. Así, muchos de los conceptos que ensamblan la comprensión epistemológica de la inclusión proceden de la Biología, los Estudios Culturales, los Estudios Queer, los Estudios Visuales, la Filosofía de la diferencia, por nombrar algunos–. El pensamiento epistemológico de la Educación Inclusiva orienta su actividad al fortalecimiento de la imaginación epistemológica, se convierte así en un manifiesto para crear una nueva forma de pensar la educación y practicarla. La ecología de saberes permite atender a muy diversas formas de conocimientos y conceptos que pueden considerarse válidos, producto que no siempre han contado con dicho estatus. A través de este concepto es posible reconocer la diversidad epistemológica que colabora en la organización de su campo de producción, siendo ésta, una de sus principales dimensiones. En este contexto, las condiciones de traducción permiten comprender los elementos que comparten la multiplicidad de saberes y campos que en ella confluyen, previa determinación mediante políticas de localización multiaxial. La diversidad epistemológica apoya la concepción de la inclusión como saber diaspórizado, cuya comprensión exige de la creación de un análisis dialéctico e historizado sobre cada uno de los métodos, objetos, conceptos, saberes, disciplinas, influencias y teóricas que en el confluyen.

La zona de contacto en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva expresa una multiplicidad de funciones, siendo una de ellas, el uso analítico que permite describir el espacio diaspórico de encuentro de saberes que en ella confluyen. En ella, entran en contacto, interactúan, dialogan e incluso, pueden distanciarse. Según PRATT (1992) la noción de ‘contacto’ procede desde la Lingüística, empujándose en este trabajo como una *frontera epistémica*, se desplaza hacia el espacio y el tiempo del encuentro, enfatiza en las coordenadas y condiciones de interacción, constelación y encuentro de la amplia gama de elementos que configuran su campo de producción, en ella, los saberes se constituyen *en y a través* de su relación mutua. Por consiguiente, afirmare que la zona de contacto en

la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, queda definida a partir del espacio de diáspora, el movimiento y la constelación y la ecología de saberes, ella, es concebida como una unidad relacional de encuentro de saberes, objetos, teorías, influencias, métodos, conceptos y disciplinas de diversa naturaleza, muchos de ellos, chocan, se entrecruzan, entrelazan, dialogan, establecen alianzas o bien, son afectados por dispositivos de devaluación. La comprensión epistemológica que presento en este trabajo, es concebida como un sistema transicional –pensamiento temporal y saber en movimiento– que afecta y disloca los modos de encuadramiento de la tarea educativa, entregando elementos que agudizan la imaginación epistemológica. El espacio diaspórico –núcleo central y organizativo del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva– funciona como una constelación ideas, saberes, disciplinas, preocupaciones, posiciones, intervenciones, enredos genealógicos y metodológicos, revisitación y transformación de tópicos de análisis, teorías que confluyen, modelan y ensamblan un determinado estilo de teorización. Así, *“la ecología de saberes persigue proveer una consistencia epistemológica para un pensamiento propositivo y pluralista”* (SOUSA, 2009, p.185). Condiciones elementales en la creación de modalidades de teorización de la Educación Inclusiva, cuyo campo epistemológico opera a través de la interacción de saberes, sistemas de entrecruzamiento, fuerzas de dislocación, etc. Sus formas de conocimiento son heterogéneas e interdependientes. Comparto con SOUSA (2009) que *“en la ecología de saberes la ignorancia no es necesariamente el estado original de las cosas”* (p.185). Más bien, se convierte en un punto de partida y en una estrategia crucial para develar los múltiples recursos que acrecientan el carácter nebuloso que afecta a la comprensión de su estructura teórica. Esta es una epistemología que se propone intervenir en el mundo real. En ella no interesa la desacreditar ningún tipo de saber, más bien, orienta su actividad a la constelación, la permeabilidad y la plasticidad de ellos, interesándose por la determinación de formas que colectivamente, produzcan algo nuevo. ¿Cómo se expresan las formas de intervención epistemológicas alternativas a través los sistemas de razonamientos implícitos en este campo?

La pragmática epistemológica que se propone consolidar la epistemología de la Educación Inclusiva, sintoniza con la propuesta de SOUSA (2009) referida al conocimiento–como–intervención, se distancia del conocimiento como representación de la realidad. Razón por la cual, sus planteamientos intentan hacer emerger un nuevo terreno donde sea posible hacer florecer cada uno de sus

principios. Hecho que coincide con la crisis de representación o desgaste de los mapas cognitivos que expresan cada uno de sus campos de confluencia. ¿Qué intervención en el mundo se propone la Educación Inclusiva?, ¿en qué se sustenta? Ofrecer alguna respuesta a éstas interrogantes, sugiere interrogar el pensamiento que piensa las alternativas en educación y justicia social, preferentemente. Políticamente, este es un campo epistemológico de la co-presencia. Retomando el interés en el pensamiento de las alternativas y de las intervenciones en el mundo, asumen un *carácter de incompletud*, puesto que, habrá saberes en su campo que no podrán ofrecer respuestas a diferentes problemas que en él puedan proliferar. Ecología de saberes e intervención en el mundo, se convierten en recursos epistemológicos que claves para la transformación del mundo y, especialmente, del espacio escolar coherente con la multiplicidad de diferencias. La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva garantiza diversas intervenciones en el mundo. ¿Qué contempla una pragmática epistemológica para la multiplicidad de diferencias?, ¿qué tipo de intervenciones concretas en el mundo requiere? Sus intervenciones se estructuran a partir de diferentes prácticas de conocimiento, las que siguen el principio de multiplicidad. ¿A qué sistemas de conocimientos recurren éstas?

4. El trabajo en las intersecciones de las disciplinas: clave en la producción del conocimiento de la Educación Inclusiva

Con el objeto de comprender el trabajo en las intersecciones de las disciplinas, observo oportuno recurrir a dos concepciones hermenéuticas, tales como: a) hermenéutica analógica planteada por el destacado filósofo mexicano Mauricio Beuchot y b) hermenéutica diatópica del célebre epistemólogo portugués Boaventura de Sousa Santos. El trabajo en las intersecciones de las disciplinas, constituye una de las operaciones más relevantes en la construcción del conocimiento junto a las condiciones de determinación de las condiciones de autenticidad/falsificación de sus cuerpos de saberes. Las condiciones de producción en ellas, posibilitan la creación de nuevos sistemas conceptuales y de saberes, así como, la proliferación de metodologías de investigación emergentes. Las intersecciones epistemológicas no se reducen a una descripción simplista acerca de los múltiples sistemas de entrecruzamientos, enredos, choques o mecanismos de hibridación entre dos o más disciplinas. En lo específico de la Educación Inclusiva, el número de disciplinas que interseccionan en la formación de su campo de producción,

representan un número infinito, modificándose permanentemente, a partir de constantes ciclos de análisis-síntesis. Esta afirmación es coherente con el pensamiento temporal y en constante movimiento. Este es un campo que articula su actividad a través de diversas formas de entrelazamiento, razón por cual, sus condiciones de producción surgen en el movimiento, el encuentro, en la relación de diversos recursos conceptuales, epistemológicos y metodológicos. El conocimiento de la Educación Inclusiva se produce en la diseminación –condición de diáspóricismo– centralmente, apoyándose en fuerzas extra-teóricas que van modelando la construcción y funcionamiento de su orden de producción.

Las intersecciones epistémicas se definen como un(os) punto(s) de encuentro entre dos o más disciplinas, son definidas a partir de un encuentro de carácter rizomático, compuesto por múltiples capas, formando una espacialidad intermedia concebida como una frontera epistémica, esto es, un espacio indeterminado que orienta su actividad hacia la producción de lo nuevo, concebido lo ‘nuevo’ como espacio de transformación. En ella, se abordan en un plano de equidad preocupaciones significativas que, a través de un punto o tópico específico, son articuladas diversas condiciones de interacción, diálogo, confrontación, etc. El trabajo en las intersecciones de las disciplinas deviene en la determinación de diversos tipos de diálogo, interacción, sistemas de mediación, devaluaciones y negociaciones. La interseccionalidad epistemológica denota diversas modalidades, esto es, diversos ejes de articulación de sus puntos de conexión entre cada una de las disciplinas que en ella participan. La comprensión de los diversos tipos de intersecciones epistémicas, inquiera en el estudio de la tipología de movimientos de sus disciplinas confluyentes, lo cual, es propiedad del examen topológico, a través de él, es posible observar los múltiples estilos de movimientos que tienen lugar en la producción del conocimiento de la Educación Inclusiva. Cada estilo de movimiento queda determinado por cada periodización. Inaugura con ello, lo que he denominado con ‘topología epistémica’, es en sí misma, una categoría de análisis, analiza los grados de cercanía, plasticidad, permeabilidad, entrecruzamiento y las posiciones –dinámicas– de cada uno de los elementos que confluyen en ella y dan vida a su espacio diaspórico de producción.

¿Cuáles son los diversos tipos de intersecciones que operan (in)visiblemente en el campo de producción de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se expresan las formas de migración de saberes?, ¿mediante qué tecnologías es posible describir el

tipo de objetos específicos que son objeto de mediación, devaluación y negociación a partir del diálogo entre dos o más disciplinas? El campo de conocimiento de la Educación Inclusiva se convierte así, en un campo de intermediación epistemológica, puesto que va ensamblándose a partir de aquello que emerge entre la confluencia, superposición, encuentro y entrelazamiento entre dos o más elementos. Es un espacio de ‘intermediación’ entre objetos, saberes, conceptos, disciplinas, influencias y teorías procedentes de diversas raíces, posee la capacidad de unir elementos de texturas heterogéneas. Cada intersección epistemológica se convierte en una especie de contexto singular en la producción de modalidades específicas para concebir el fenómeno de inclusión. A través de la hermenéutica diatópica es posible afirmar que, la mayor parte de disciplinas y campos que confluyen, crean y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva, son incompletas y, por lo tanto, según SOUSA (2009) pueden ser enriquecidas mediante diversos procedimientos analíticos y metodológicos, tales como: a) sistemas dialógicos, b) mecanismos de interconexión, c) estrategias de devaluación, d) sistemas de mediación, f) mecanismos de negociación. Sugiere determinar lo común y lo distante entre sus elementos confluyentes. La hermenéutica analógica planteada por BEUCHOT (2005) se concibe como un sistema abierto, aspira a la unidad, permite graduar los límites de verdad/legitimidad en el trabajo en las intersecciones de las disciplinas. Cada una de ellas posee la capacidad de orientar la mirada, dislocar formas interpretativas. Puede ser concebida como una conversación epistemológica más amplia y en una nueva forma de pensar epistemológico –pensamiento relacional–.

El campo epistemológico de la Educación Inclusiva presenta las siguientes condiciones de producción: a) el diaspórismo de saberes y recursos metodológicos y sus enredos genealógicos, b) la diseminación como principal expresión de su orden de producción, c) la dimensión extra-teórica concebida como pieza angular en la modelización del fenómeno, d) la traducción, ecología de saberes y la producción de lo nuevo y e) la base post-disciplinar. Su gramática epistemológica se sustenta en la interactividad de los diversos elementos que en ella confluyen. El espacio epistemológico de la Educación Inclusiva inaugura una tierra de nadie, caben en él, objetos de diversa naturaleza, incluso, muchos de ellos, no podrán ser develados. La pregunta por el objeto de la Educación Inclusiva es una empresa altamente compleja, sin embargo, pienso que es altamente necesario preguntarnos dónde se encuentra el objeto, es decir, si éste,

se haya en la ‘educación’ o en lo ‘inclusivo’. ¿De qué se ocupa el objeto de la educación inclusiva?, ¿Dónde recae su objeto?, ¿qué implica pensar a través de la educación a través de la inclusión?, ¿qué elementos se movilizan? Su espacialidad epistemológica es propiedad de la diaspórización, en él se entrelazan una rica multiplicidad de saberes, tienen lugar diversos enredos genealógicos y tecnologías de dispersión. Todo ello, demanda formas de determinación o medios de ubicación de dichos saberes, recursos metodológicos, objetos, influencias, teorías, etc., según grado de proximidad a su objeto, o más bien, a los elementos que permiten acceder a éste. Cada intersección epistemológica funciona a través de un dispositivo multiaxial, es decir, articulan su actividad a través de variados ejes de articulación. Sin duda, cabe describir los mecanismos de transferencia de saberes y las herramientas con las que operan en cada intersección.

El espacio de diáspora no sólo constituye un mecanismo de enmarcamiento que alberga un conjunto heterogéneo de elementos que circulan en su interior en diversas direcciones, describe las problemáticas del movimiento que afectan a cada uno de sus elementos confluyentes, en él, las disciplinas se movilizan permanentemente. Se encuentra caracterizado por la transmigración de saberes, la rotación, el movimiento y la interseccionalidad como condición de producción. En su interior tienen lugar diversos cruces y mecanismos de transgresión de las fronteras de cada una de sus disciplinas y campos de confluencia. Conceptos significativos en la comprensión del espacio epistemológico de la Educación Inclusiva son: a) experiencia migratoria, b) diáspora epistémica, c) políticas de localización de saberes multiaxial, d) enredos genealógicos de dispersión, e) diálogo, interconexión, mediación epistémica, etc. de esta forma, su campo de conocimiento queda definido por su *condición de heterotopicalidad*, es decir, confluencia de tópicos de análisis de diversa naturaleza, sintonizados coherentemente hacia su estructura de conocimiento. Es menester señalar que, la Educación Inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular, a pesar de enfrenar el desafío de encontrar su propio método.

El trabajo en las intersecciones de las disciplinas sugiere comprender las diferencias internas entre diversas disciplinas, se propone recuperar contribuciones que han sido objeto de violencia epistemológica, recuperación que en este campo sólo puede efectuarse por vía de traducción epistemológica. Esta empresa articula su actividad a través del diálogo entre campos que se encuen-

tra alejados en su actividad científica, pero que, transfieren aportes relevantes a la comprensión del objeto y sentido de la inclusión. Para HOLMES (2008) la investigación extra-disciplinar puede conectar campos altamente diferenciados. La traducción epistemológica en este caso, se propone crear condiciones de inteligibilidad, equiparación de acciones para fomentar el dialogo mutuo y las asociaciones de diversa naturaleza. Es de su interés, “*identificar preocupaciones comunes enfoques complementarios y, por supuesto, también contradicciones intratables*” (SOUSA, 2009, p.192) entre cada uno de los elementos que en ella confluyen y entran en interacción. De este modo,

[...] la ecología de saberes es una epistemología destabilizadora hasta el punto que se compromete en una crítica radical de las políticas de lo posible sin el rendimiento a una política imposible. Para la ecología de saberes no es central la distinción entre estructura y agencia, como es el caso de las ciencias sociales, sino la distinción entre acción conformista y lo que yo he propuesto llamar *acción-con-clinamen* (SOUSA, 2009, p.193).

Recurriendo al concepto de ‘clinamen’ propuesto por Epicuro y Lucrecio, es posible ingresar en modalidades de abordajes creativos de saberes que permitan modificar la realidad, coinciden con la *performatividad del dispositivo* (VERCELLINO, 2011). El clinamen concebido como sistema de movimiento permanente, se convierte así, en propiedad central del espacio epistemológico de la Educación Inclusiva y, en particular, del espacio de diáspora. El clinamen es transversal a todos los objetos, conceptos, saberes, disciplinas, teorías, influencias y métodos que en él concursan, cada uno de ellos, expresa movimientos y trayectorias de diversa naturaleza. Por lo que, inspirados en el examen topológico, es posible hablar de una geometría de la Educación Inclusiva. Clinamen y tropismo se conciben como sistemas análogos en la fabricación del giro epistemológico. Ambos son recursos que giran, dislocan y desvían la atención hacia otras comprensiones. Éstas son propiedades inherentes a la base epistemológica del enfoque analizado en este trabajo. A través de ellas, se articulan diversas estrategias para la producción de un nuevo saber.

El campo epistemológico de la Educación Inclusiva articula su tarea en la crisis de los límites. De modo que, la representación de los límites se convierte en un ámbito contingente de análisis. ¿De qué se ocupa el objeto de la Educación Inclusiva?, ¿Dónde recae su objeto?, ¿qué implica pensar a través de la educación a través de la inclusión?, ¿qué elementos se movilizan?

5. Conclusiones: concebir la Educación Inclusiva como tropismo

La naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva es tropológica, es decir, consolida un saber que posee la capacidad de girar, mover y dislocar sus sistemas de razonamientos y formas de lectura de la realidad hacia nuevos rumbos. El estudio del giro es propiedad de la filosofía analítica. De esta forma, el giro en tanto mecanismo de análisis epistemológico, constituye un movimiento o fuerza de cambio hacia otros rumbos y/o concepciones. Es también concebida como una vuelta, fuga o punto de retorno. Aunque es un concepto eminentemente filosófico, acuñado por Bergman en 1964, ampliamente desarrollado por RORTY en 1968, presenta importantes contribuciones al estudio de la construcción teórica de la Educación Inclusiva y a la transformación de sus sistemas de razonamientos, formas condicionales y mecanismos de producción epistemológicos. Su fuerza otorga herramientas para transformar los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la Educación Inclusiva –escasos, pues, un conjunto de normativas y/o códigos de ordenación, no pueden ser considerados fundamentos como tal–. ¿Qué define la naturaleza del giro en el campo de la inclusión?, éste se propone efectuar una descripción analítica de lo que es o en su defecto sería, el giro –a través de sus diversas modalidades–, de la educación inclusiva. En especial, concebido como un cambio y dislocación.

El concepto de giro –en sus diversas modalidades– es una compleja definición epistemológica, su esencia conlleva a un fenómeno ruptural. Orienta su actividad hacia un viraje, una traslación, dislocación, movimiento de algo, sugiere una radical definición, lleva implícita la capacidad generativa de realidad, trasciende la práctica denotativa del saber, es su carácter generativo modificada la realidad. En este trabajo, adscribo a la noción de giro como mecanismo de transformación –coherente con la noción de dispositivo macro-educativo–, manifiesta una multiplicidad de significados. Articula una revolución contra los modos tradicionales de comprender el fenómeno de la inclusión. Sin duda, ello, implica la adopción de un nuevo método.

Debe evaluar la capacidad de generar la transformación, evitando imponer la confirmación explícita de aquello que no habla la inclusión, este es uno de sus principales riesgos. Hay que evaluar los criterios de progreso que emplean y porque razón creen que han hecho progresos como tal. Sugiere una reforma

al lenguaje, tal como indica RORTY (1990), se propone comprender mejor el lenguaje del presente, empresa que coincide con la historicidad del presente, es decir, crear una gramática capaz de crear conceptos que nos permitan leer el tiempo actual. El giro implica un desplazamiento hacia otros rumbos, plantea un cambio en la manera de reflexionar, de asumir la lectura del mundo, lo cual no es algo homogéneo, sino más bien, transversal y permeable a todos a la gran mayoría de campos que participan y crean el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Las ideas contenidas en el giro lingüístico han de materializarse a través de un giro pragmático. Elabora un nuevo pensamiento, promueve nuevas condiciones metodológicas y distinciones analíticas para abordar el espacio escolar, movilizar diversos tipos de racionalidades, la emergencia de una espacialidad de *naturaleza heterotópica*, plantea la reconstrucción del universo categorial, promueve un recambio en los marcos de valores que sustentan sus principales principios entre ellos, los referidos a la justicia social, etc. Se propone romper con artilugios conceptuales de aparente inocencia que circulan desmedidamente a través de la visión objetivista de la inclusión, la diferencia y la justicia. Orienta su actividad a la superación de acciones normativas para utilizar un determinado término, o normas de utilización de un determinado concepto o termino. ¿Es posible pensar la inclusión en términos de significados analíticos?, ¿cuáles son los elementos de codificación que son adoptadas por el campo de la Educación Inclusiva?

Desde el punto de vista de RORTY (1990) abordar la Educación Inclusiva en términos de ‘propuesta’, sugiere descubrir el vocabulario y los elementos que participan de su transformación, evaluando la pertinencia y fuerza interpretativa de cada concepto, se asume una práctica edificante. El giro epistemológico se plantea como una ruptura, el giro de la Educación Inclusiva plantea un análisis que recurre a la hermenéutica y la filosofía analítica. El estudio del giro –en sus diversos niveles– se concibe como la formación de una conciencia en lo lingüístico, lo epistemológico, lo acontecimental, etc., el estudio del giro constituye una de las empresas más importantes de la filosofía. El giro de la Educación Inclusiva se materializa a través de tres dimensiones significativas, tales como: a) epistémico –fabricación de saberes que superen la crisis de representación–, b) conceptual –creación de conceptos que nos permita leer el presente– y c) acontecimental –revolución de sus actores y agencias–.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. (2006). ¿Qué es un dispositivo? Recuperado el 12 de febrero de 2018: <http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- BAL, M. (2016). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Akal.
- BEUCHOT, M. (2005). *Tratado de Hermenéutica Analógica. Hacia un nuevo modelo de Interpretación*. 3ª ed. México: ITACA.
- DELEUZE, G. (1990). "¿Qué es un dispositivo?", VVAA. Michel Foucault Filósofo. Barcelona: Gedisa.
- FOUCAULT, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Editorial Piqueta.
- HARTOG, F. (2003). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- 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.
- MERCKLÉ, P. (2012), "Les réseaux: un nouveau concept, une vieille histoire. Sociologie des réseaux sociaux", in *Portail des Sciences Economiques et Sociales*.
- OCAMPO, A. (2016). "Gramática de la Educación Inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico", en: Ocampo, A. (Coord.). *Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. Ediciones CELEI: Santiago, 73-159.
- _____. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- PRATT, M. L. (1992). *Imperial Eyes: writing and transculturation*. Routledge: London.
- SOUSA, B. (2009), *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Mexico: Siglo XXI/Clacso.
- _____. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- RORTY, R. (1990). *El giro lingüístico. Dificultades metafisológicas de la filosofía lingüística*. Barcelona Paidós.
- 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.