

I Congreso Iberoamericano de Docentes, organizado por REDIB en conjunto con la Universidad de Cádiz, España. REDIB-Universidad de Cádiz, Algeciras, 2018.

Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2018). *Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica. I Congreso Iberoamericano de Docentes, organizado por REDIB en conjunto con la Universidad de Cádiz, España. REDIB-Universidad de Cádiz, Algeciras.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/3>



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>.

I CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENTES

CONGRESO VIRTUAL DEL 26 NOVIEMBRE AL 08 DICIEMBRE DE 2018

ALGECIRAS (CÁDIZ) DEL 06 AL 08 DICIEMBRE DE 2018

Actas del Congreso Iberoamericano de Docentes

Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina.
Legados y recuperación de los saberes diaspóricos
para una epistemología heterotópica

Aldo Ocampo González

ISBN: 978-84-948417-0-5

Edita **Asociación Formación IB.**

Coordinación editorial: **Joaquín Asenjo Pérez, Óscar Macías Álvarez, Patricia Ávalo Ortega y Yoel Yuca Beisaga**

Año de edición: **2018**

Presidente del Comité Científico: **César Bernal.**

El I Congreso Iberoamericano de Docentes se ha celebrado organizado conjuntamente por la Universidad de Cádiz y la Asociación Formación IB con el apoyo del Ayuntamiento de Algeciras y la Asociación Diverciencia entre otras instituciones.

<http://congreso.formacionib.org>



Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica¹

Aldo Ocampo González²

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

aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

Resumen

El presente trabajo ofrece un examen analítico-metodológico exhaustivo acerca de las dimensiones de configuración del obstáculo epistemológico de la Educación Inclusiva. Se propone avanzar en la comprensión de un conjunto de elementos post-disciplinarios que explican la ausencia de una teoría clara y oportuna en la materia. Todo ello, demuestra la incapacidad de la investigación de pensar la inclusión desde sistemas de razonamientos alternativos, más amplios y heterológicos, capaces de responder a la pregunta: ¿en qué medida la Educación Inclusiva es para todo el mundo? La hibridez de su racionalidad débilmente construida, se basa, en cierta medida, en la imposición del paradigma tradicional de Educación Especial y en la recurrencia semántica, ideológica y gramatical de la zona de abyección, espacialidad a través de la cual la multiplicidad de diferencias es abordada desde el esencialismo –conceptual, liberal y estratégico–, implantando procesos con referencia a la ‘*inclusión a lo mismo*’, es decir, estructuras sociales y educativas gobernadas por los formatos del poder. En un primer momento, se analizan los dispositivos de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, determinando los ejes de configuración de su objeto de conocimiento y el tipo de ideas que forman en un período particular del pensamiento educativo. En un segundo momento, se presentan los axiomas y principios fundamentales de la epistemología de la Educación Inclusiva, las características de la naturaleza de su conocimiento, avanzado hacia la reconstrucción de los nuevos fundamentos de la inclusión en el siglo XXI. Se concluye identificando que los saberes epistémicos de la Educación Inclusiva viajan y se movilizan diaspóricamente por múltiples campos del conocimiento, tales como: los estudios post-coloniales, el feminismo, el marxismo, etc.

Palabras clave: *epistemología de la Educación Inclusiva, diáspora epistémica, enredos de genealogías, producción de lo nuevo.*

Inclusive Education: a theory without discipline. Legacies and recovery of diasporic knowledge for a heterotopic epistemology

Abstract

The present work offers an exhaustive analytical-methodological examination about the configuration dimensions of the epistemological obstacle of Inclusive Education. It is proposed to advance in the understanding of a set of post-disciplinary elements that explain the absence of a clear and timely theory in the subject. All this demonstrates the inability of research to think about inclusion from alternative reasoning systems, broader and heterological, capable of answering the question: to what extent is inclusive education for everyone? The hybridity of its

¹ Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Docentes, organizado por REDIB en conjunto con la Universidad de Cádiz, España. Área temática: Educación Inclusiva. Algeciras. 26 de noviembre al 08 de diciembre de 2018.

² Chileno. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Profesor del Máster en Creatividad Educación y Bienestar de la Universitat de Barcelona, España. Profesor Invitado en el programa de Maestría en Educación desde la Diversidad, Univ. de Manizales, Colombia. Doctor en Ciencias de la Educación aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención “Cum Laude” (UGR, España). Licenciado en Educación, Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Magíster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada, Máster en Integración Social de Personas con Discapacidad. Actualmente cursa el doctorado en Filosofía (UGR) donde escribe su tesis doctoral sobre Historia Intelectual y Conceptual de la Educación Inclusiva.

weakly constructed rationality is based, to a certain extent, on the imposition of the traditional paradigm of Special Education and on the semantic, ideological and grammatical recurrence of the zone of abjection, spatiality through which the multiplicity of differences is addressed from the essentialism-conceptual, liberal and strategic, implementing processes with reference to the 'inclusion to the same', ie social and educational structures governed by the formats of power. At first, the knowledge construction devices of Inclusive Education are analyzed, determining the axes of configuration of their object of knowledge and the type of ideas they form in a particular period of educational thinking. In a second moment, the axioms and fundamental principles of the epistemology of Inclusive Education are presented, the characteristics of the nature of their knowledge, advanced towards the reconstruction of the new foundations of inclusion in the 21st century. It concludes by identifying that the epistemic knowledge of Inclusive Education travel and are mobilized diasporically by multiple fields of knowledge, such as: post-colonial studies, feminism, Marxism, etc.

Key words: *Epistemology of Inclusive Education, epistemic diaspora, entanglements of genealogies, production of the new.*

1.-Introducción: pensar críticamente los ‘enredos’ genealógicos de la Educación Inclusiva

La comprensión de la estructura teórica³, epistemológica y metodológica de la Educación Inclusiva inscribe un terreno complejo y contingente, caracterizada por una nebulosa que afecta a los modos de aproximación de su objeto. Tradicionalmente, sus fuerzas analíticas y formas condicionales han sufrido un efecto de sujeción a través de los modos epistémicos tradicionales proporcionados por la Educación Especial⁴. Consecuencia teórica que deviene en un doble fracaso cognitivo⁵. Por un lado, expresa un conjunto de equívocos de interpretación sobre la comprensión del objeto auténtico de la Educación Inclusiva, enfatizando en el adjetivo ‘inclusivo’. Producto de ello, se ha transferido una carga semiológica que enfatiza en lo inclusivo como expresión de lo especial, focalizando su atención, en la incorporación de colectivos históricamente excluidos de diversos planos de la vida social, política, cultural y escolar, a las *mismas estructuras* gobernadas por las diversas expresiones del poder⁶, asumiendo de esta forma, el proceso de inclusión como un *problema técnico* –absorción de grupos minoritarios–. A pesar de inscribir el objeto en lo inclusivo, se observa cómo a través de éste, se han movilizad mediante de sus marcos disciplinarios disponibles, la búsqueda de sistemas intelectuales que permitan resolver diversos problemas vinculados a la justicia social y educativa, cristalizando un campo de la vagancia epistemológica. En efecto, el problema se reduce a la incapacidad de vincular saberes y recursos metodológicos que permitan leer el presente, evitando pensar en términos dicotómicos y asegurando condiciones de vida más vivibles. La Educación Inclusiva es un fenómeno y concepto estructural y relacional, mientras que, en términos objetuales, expresa un carácter abierto, ambivalente, intersticial y post-disciplinar.

En este marco, la inclusión, no es otra cosa que, un complejo y esperanzador campo de transformaciones, específicamente, de la gramática –formato– social, política, económica, ciudadana y escolar. La ubicación de su objeto erróneamente, en lo inclusivo ha restringido el potencial deconstruccionista y transformacional que reclama este enfoque. De ahí, su carácter macro-educativo. La construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva forja un pensamiento alternativo de las alternativas que busca la creación de nuevos modos de lectura e intervención en la realidad –requiere de este modo, garantizar el surgimiento de una pragmática epistemológica–, evitando reproducir implícitamente un conjunto de valores y contenidos intelectuales que confirman bajo toda perspectiva, aquello que no es la inclusión. El segundo,

³ En adelante, estructura teórica abierta, ambivalente e intersticial. posee la capacidad de funcionar en términos de pegamento epistémico-conceptual.

⁴ Existe un atrapamiento que conduce a la una estructura de conocimiento de carácter falsificada.

⁵ Errores en la construcción del conocimiento (Ocampo, 2017a).

⁶ Por expresiones del poder entendiend el conjunto de operaciones de la opresión, la dominación, la exclusión, la desigualdad estructural, la discriminación silenciada, etc.

equivoco persistente en la construcción de su conocimiento, se debe a los errores de aproximación de los investigadores a su objeto, contribuyendo con ello, a construir un mundo discursivamente diferente, al tiempo que, pragmáticamente, los problemas educativos se agrandan y operan sobre estructuras desgastadas y afectadas por la *crisis de representación*.

Considerando los aportes de Valderrama y De Mussy (2009), la ‘crisis de representación’ no es otra cosa, que el desgaste de los mapas cognitivos, de los paradigmas, los conceptos y los saberes. La especificidad de la Educación Inclusiva releva la incapacidad de los modelos teóricos y sus elementos conceptuales para leer el presente y, en particular, abordar multidimensionalmente, los fenómenos que son capturados en este dispositivo. De este modo, se requiere de la proposición de una *nueva gramática* como forma de pensar lo educativo. En suma, requiere de un nuevo vocabulario para enfrentar la tarea educativa en el siglo XXI. La necesidad de una nueva gramática queda definida en términos de comprensión de las obstrucciones y de los ejes de dislocación que enfrentan los modos tradicionales de definir el sentido de la Educación Inclusiva, evitando apoyarse en los supuestos analítico-metodológicos sobre los cuales fueron organizados sus ámbitos de sustentación que en la actualidad se emplean como errores en la construcción de su conocimiento. Su *estatus de pre-construcción* demanda la elaboración de conceptos y categorías que permitan develar la autenticidad de dicho modelo, al tiempo que fomenten la emergencia de un terreno fértil para hacer florecer dichas ideas, principios y categorías⁷. De lo contrario, el estudio de las condiciones de producción no tiene mayor relevancia que en un ámbito netamente teórico. Su propósito consiste en crear cuerpos de saberes que constituyan una alternativa de las alternativas, propendiendo a una pragmática epistemológica para intervenir en la realidad. Se requiere, entonces, avanzar en la creación de conceptos que permitan leer desde otros lugares la realidad, permitiendo reconocer como se organizan las estrategias que participan en dicha transformación. La Educación Inclusiva se funda en el ideal de la *transformación social, moviliza la frontera* –es decir, penetra en la disposición de otras lógicas de funcionamiento, arquitectura e ingeniería social–, cuyo saber irrumpe en la realidad girando hacia otros rumbos. Trabaja en la creación de nuevos mundos.

Antes de profundizar en los sistemas de encuadramiento epistemológicos de la Educación Inclusiva, quisiera enfatizar que ésta, no posee una teoría⁸, más bien, se articula inteligiblemente a través de un conjunto de discursos, disciplinas e influencias de naturaleza heterogénea. Por esta razón, es posible afirmar que, no presenta una estructura teórica clara⁹. Más bien, opera a través de un conjunto de sistemas de reproducción implícita de marcos conceptuales con incidencias diseminales. Frente a esto, la propuesta que se plantea en este trabajo, consiste en explicar las principales características de la epistemología de la Educación Inclusiva. Al referir al estudio de las condiciones de producción epistemológicas, adscribo a la concepción explicitada por Knorr (2005), respecto del conjunto de estrategias que crean y garantizan la comprensión de sus modos de construcción de su conocimiento. Como puntapié inicial, afirmaré que, la epistemología de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017a) expresa un funcionamiento diásporico, diseminal, heterotópico y post-disciplinar. Es, una expresión de la constelación, la plasticidad, la permeabilidad, el movimiento, la relación y el pensamiento del encuentro. Configura una disposición histórica específica de verdad, integrada por múltiples disciplinas, métodos, objetos, influencias, territorios, discursos, objetivos, etc. Su orden de producción –leyes internas de funcionamiento– alcanza su máxima expresión en la dispersión. Esta idea apoya la metáfora: *‘el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye*

⁷ Es necesario avanzar en la creación de categorías que permitan comprender su objeto, campo y método de investigación.

⁸ Debido a la precariedad de sistemas intelectuales que la fundan, no puede ser concebida como enfoque, perspectiva o paradigma. Observo con mayor fertilidad, abordarla como un campo de complejas influencias.

⁹ Los sistemas de razonamientos que permiten concebirla en términos de teoría, configuran una estructura de conocimiento falsificada, producto de la imposición del modelo epistémico y didáctico de Educación Especial. Sus distancias y proximidades teórico-metodológicas expresan un estatus complejo. Ciertamente, la Educación Inclusiva expresa un carácter transversal a todos los campos, dimensiones y ejes de tematización abordados por la Ciencia Educativa, mientras que lo especial, constituye como un campo específico, que demanda actualización a la luz de la epistemología de la Educación Inclusiva.

diaspóricamente, permite reconocer no sólo su orden de producción, sino que, sus medios de organización emergen a través de un complejo ‘enredo de genealogías’ que fundamentan su quehacer epistemológico.

La naturaleza diaspórica de la Educación Inclusiva no sólo permite acceder a la comprensión de los ejes de dispersión de sus saberes articuladores, sino más bien, reconoce a través de una análisis multiaxial, diferentes legados y memorias epistémicas, procedentes de campos disciplinares y discursos de naturaleza heterogénea. Todo ello, permite concebir su campo de producción en términos de dispositivo performativo, compuesto por vínculos intensos y heterogéneos. Al pensar en los legados y las memorias epistémicas, refiero a los ejes que participan de la modelización de los medios de estructuración formal de su conocimiento a través de un enredo de genealogías¹⁰. En tal caso, se observa en su versión dominante, la revisitación de temas clásicos y permanentes en las agendas de investigación y reflexión de campos como los Estudios Post-coloniales, Estudios sobre Marxismo, Feminismo, Estudios de Género, Queer, de la Mujer, la filosofía analítica, la filosofía política y de la diferencia, los Estudios sobre Justicia Social, etc. Todo ello demuestra, una genealogía de naturaleza rizomática a nivel conceptual, analítico y epistémico. A través de sus fuerzas entrópicas es posible acceder a su enredo de genealogías.

El *enredo de genealogías* se concibe como hebras de diversa naturaleza que a partir de determinados puntos de emergencias analíticas pueden entrecruzarse o bien, deslindarse y derivar hacia otros rumbos, teniendo en algún aspecto, coincidencias y anudamientos en torno a su objeto. En el caso específico de la Educación Inclusiva, estas, remiten a la identificación de una multiplicidad de centros de emergencia que tienen lugar al interior de una determinada periodización y gramática intelectual; evidenciando estrategias de aperturación y dislocación, convirtiéndose en una oportunidad relevante en la transformación del saber. La comprensión de los enredos genealógicos permite preguntarnos acerca de la naturaleza y la tipología de conexiones que pueden ser establecidas entre diversas disciplinas, discursos, métodos, campos y geografías epistémicas que, a través de su actividad científica, coinciden en algún punto con el objeto de la Educación Inclusiva, al tiempo que develan su *carácter trans-científico*. Pensar analítica y metodológicamente sobre su enredo de genealogías, supone concebir cada una de las disciplinas y discursos que confluyen y garantizan su conocimiento, como diferentes géneros en común. La confluencia de sus disciplinas, métodos, objetos, teorías, influencias, etc., nunca expresa un funcionamiento armónico. Es un terreno que presenta un determinado tipo de confluencias, donde cada marco disciplinario expresa un estatus de singularidad. Los enredos genealógicos se caracterizan por generar un interés común entre diversos métodos, objetos, teorías, influencias, disciplinas y discursos, los cuales intersectan en un punto particular y reclaman condiciones de legibilidad, respecto de la autenticidad del fenómeno en el que confluyen. Los campos de confluencia por lo general, presentan características diferentes del objeto de ensamblamiento del que participan.

La comprensión de los enredos de genealógicos que tienen lugar en el campo epistemológico de la Educación Inclusiva, se convierten en elementos de la red conceptual e interpretativa de los movimientos de saberes, conceptos, objetos, teorías e influencias que en él convergen. De este modo, se encuentran intrínsecamente vinculados a las políticas de localización/ubicuidad multi-axial, es decir, el conjunto de tecnologías y/o procedimientos de determinación de saberes que configuran su trama científica. De esta forma, el espacio de confluencia queda definido por elementos de naturaleza heterogénea, propiedad de la yuxtaposición de diversas posiciones de saberes y recursos metodológicos, “*donde lo permitido y lo prohibido se interrogan de forma perpetua; donde lo aceptado y lo transgresor se mezclan imperceptiblemente*” (Brah, 2011, p.240). En este espacio se debaten los mecanismos de pertenencia, proximidad y lejanía. Los enredos genealógicos como categoría analítico-conceptual, no sólo alcanza su expresión a través del movimiento, la interconexión, los entrecruzamientos, sino más bien, por la migración, la dislocación, la transmigración de saberes,

¹⁰ Corresponden a sistemas de anudamientos entre sus diversos recursos epistemológicos y metodológicos.

conceptos, teorías, métodos, influencias y sus mezclas, dando paso a la proliferación de un nuevo objeto y saber.

Para comprender la noción de *enredos genealógicos*, es esencial remitir al concepto de ‘diáspora epistémica’ (Ocampo, 2016b) y ‘espacio de diáspora’ (Brah, 2011). La primera, determina las condiciones de interseccionalidad del saber y sus posibilidades de transmigración derivados de distintas fronteras del conocimiento. En este sentido, los enredos de genealogías constituyen la base del espacio epistemológico basado en la diasporización, cuyas operaciones se estructuran a través de tecnologías de dispersión y movilidad no-lineal permanente. Para develar dichos enredos, propongo recurrir a las *políticas de localización multiaxial* –concepto propuesto de Brah (2011) que importo, trasvasijo y traduzco a este contexto–, para la determinación de los movimientos de dichos cuerpos de saberes, la tipología de posiciones e inscripciones que éstos expresan. *Enredos genealógicos* y la *diáspora epistémica* otorgan la capacidad de explorar los movimientos de saberes más allá de una simple condición de migración de sus elementos. Los enredos de genealogías remiten a la comprensión de las intersecciones de diversa naturaleza que son establecidas entre sus múltiples legados y memorias en un viaje sin retorno entre diversos elementos que participan de las condiciones de producción del saber de la Educación Inclusiva.

El trabajo que el lector tiene en sus manos presenta una aproximación a los ejes de comprensión más significativos del campo epistemológico de la Educación Inclusiva. En un primer momento, el trabajo analiza la comprensión del concepto de ‘*inclusión*’ como fenómeno estructural y relacional, aportando elementos para comprender su función, en términos de categoría analítica. En un segundo momento, el lector encontrará las bases de la epistemología de la Educación Inclusiva, el trabajo que sugieren sus conceptos epistemológicos, la emergencia de un nuevo terreno educativo, las principales tensiones que enfrenta la comprensión de su metodología post-disciplinar implicada en la estructuración de su conocimiento. Finalmente, el artículo concluye analizando la potencialidad de las nociones de *ecología de saberes* y *traducción científica*. Como proposición principal, es menester afirmar que, el saber auténtico de la Educación Inclusiva, es un saber en permanente movimiento, forjando un *saber del presente*, cuyas fuerzas analíticas se orientan a la transformación de todos los campos de la Ciencia Educativa¹¹, específicamente, intentando develar sistemas intelectuales que permitan construir un pensamiento alternativo para pensar y problematizar las alternativas en lo educativo. Entre sus principales desafíos, se observa la necesidad de avanzar en la cristalización de nuevas formas de teorización crítica, así como, trabajar en la identificación de las *tareas críticas*, específicamente, en términos epistemológicos, políticos y éticos, que enfrenta la inclusión, en tanto, mecanismo de transformación de la educación para el siglo XXI.

Su interés fundacional consiste en el develamiento de nuevas formas intelectuales y metodológicas que interroguen los modos de pensar, experimentar y practicar la Educación Inclusiva, desde la cristalización de nuevas espacialidades educativas –un no lugar para la praxis educativa y social–, estrategias que contribuyan a movilizar nuevas racionalidades para problematizar la escolarización, el desarrollo ciudadano y político, así como, interrogar acerca de las posibilidades que proporcionan los marcos y vocabularios existentes, ante la heterotopicalidad de tensiones analítico-metodológicas que atraviesan su campo de producción. Finalmente, se propone construir y consolidar una instancia de reflexión crítica contemporánea permanente, evita revisitar tópicos y discusiones permanentes desarrolladas por múltiples campos del conocimiento, instalados como temas del presente a través de las agendas de investigación de Educación Inclusiva, limitando a la proliferación de nuevas discusiones que oportunamente, permitan reducir y erradicar las problemáticas que organizan el campo de lucha de la inclusión.

¹¹ El saber epistemológico de la Educación Inclusiva es eminentemente sociopolítico. Se concibe como un sistema de actualización y dislocación.

La Educación Inclusiva debe ser entendida como un simple devenir de la educación, pues, la racionalidad que moviliza no es otra cosa que, sentar condiciones analíticas, metodológicas que permitan iniciar una praxis educativa basada en la construcción permanente de justicia social. En suma, prefiero la opción analítica que describe la inclusión como la movilización de nuevas racionalidades para comprender el aprendizaje, los modos de habitar la escuela, la escolarización, aprender a identificar y a intervenir en los obstáculos complejos que atraviesan a una amplia y extensa multiplicidad de estudiantes, antes que articular su tarea en sistemas de enmarcamiento que sitúan su función en términos de un problema técnico. De este modo, prefiero referirme al sentido auténtico del concepto de Educación Inclusiva sólo como educación, pues, la transferencia analítica que, en su sentido positivo efectúa el adjetivo inclusivo, lleva a movilizar un conjunto de transformaciones sutiles para hablar de una nueva educación. Esto es, una educación de cara al siglo XXI.

En relación a la afirmación: *'la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina'*, tal como he explicado en trabajos anteriores, ésta, no suscribe a ninguna práctica teórica y/o metodológica en particular, más bien, articula su campo de actividad en las intersecciones –y por fuera de estas¹²– de las disciplinas. Su actividad científica emerge entonces, desde el levantamiento de mecanismos de aceptabilidad, legitimidad, devaluación, negociación, subalternización, etc., sobre los intercambios que tienen lugar entre sus disciplinas y discursos confluyentes. En éstos últimos, surge la pregunta por la creación de criterios metodológicos que permitan develar la singularidad científica de sus aportaciones. La Educación Inclusiva en cuanto a la construcción de su conocimiento, no se encuentra fija en ninguna disciplina, sino más bien, viaja y se moviliza por diversas disciplinas, métodos, objetos, teorías, influencias, etc., tomando lo mejor de cada campo, con el objeto de someterlo a traducción –crear condiciones de legibilidad respecto de la autenticidad del fenómeno en análisis–, es decir, crear condiciones de legibilidad sobre cada aporte, con el propósito de *crear un nuevo saber y objeto de conocimiento*. Dos demandas teóricas complejas y contingentes.

Si bien es cierto, la configuración de su campo de producción es conformada por un amplio espectro de aportes y transferencias disciplinarias. La fabricación de su saber recurre a la experiencia migratoria, a los ejes de movilidad y desterritorialización, a la ecología de saberes, a la traducción científica y a la examinación topológica. Todos éstos, elementos, permiten afirmar que, la Educación Inclusiva es una *teoría sin disciplina*, puesto que, organiza su actividad científica en los intersticios de las disciplinas, extrayendo lo mejor de ellos, sometiendo dichas extracciones a traducción y posterior, *creación de sus saberes auténticos*. La 'ecología de saberes' (Sousa, 2009) y la 'traducción científica' (Ocampo, 2016b) se convierten en recursos analítico-metodológicos que colocan en evidencia y permiten la falsificación de saberes empleados como parte de su justificación epistemológica. La falsificación de saberes obedece, en parte, a la imposición del legado epistémico-metodológico de la Educación Especial, los cuales, presentan una base conceptual, ideológica y epistémica diferente a la inclusiva, pero, consonantes en ámbitos temáticos y analíticos particulares.

En este marco, afirmar que, la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina, sugiere comprender su *carácter indisciplinar*, producto que su actividad es difícil de situar en un marco disciplinario específico. Comprenderla en términos de Educación Inclusiva, sería repetir su mismo fallo. Más bien, su actividad científica se orienta hacia la movilización de las fronteras de las disciplinas, apelando a la ruptura/actualización de los límites de las disciplinas, evitando caer en radicalismos, invita a rescatar lo mejor de cada marco, con el objeto de fabricar algo nuevo. Su interés se orienta a la *creación de nuevos modos de lectura para abordar la categoría de inclusión*, concebida ésta, como categoría de análisis. Sin duda alguna, esta es una forma de focalizar su base epistemológica. Todo ello, permite reconocer la nebulosa que afecta a su objeto y dominio, así como, a la multiplicidad de objetos que constelan y colisionan en la formación de su espacio epistemológico.

¹² Plantea una doble operación.

Su ensamblaje teórico es propiedad de la condición diaspórica que determina su orden de producción, esto es, un funcionamiento basado en la diseminación y en la dispersión de saberes repartidos por diversos campos de conocimiento, constelando e interactuando en una zona de contacto. De este modo, el pensamiento epistemológico de la inclusión alcanza su orden de producción en *la relación, la dispersión y el encuentro* de saberes, conectados a través del movimiento y la plasticidad. Coincido con Pratt (1992) al concebir la ‘zona de contacto’ en términos de una frontera epistémica, es decir, un espacio inmaterial, caracterizado por albergar la producción de lo nuevo, desplazándose hacia el espacio y el tiempo del encuentro. La noción ‘contacto’ promueve la comprensión de las coordenadas interactivas en el encuentro, movimiento y constelación de saberes. La Educación Inclusiva no puede ser estudiada sin referir a la *noción de red*, concebida como metáfora clave en la construcción y análisis de conceptos científicos. Foucault (1985) sostendrá que, la red es un mecanismo de conexión entre diversos puntos que son capturados en una misma espacialidad. La red se encuentra implícitamente en la noción de dispositivo como principal estrategia en el pensamiento del epistemólogo francés, devela un carácter reticular.

La red, en este marco analítico comprende una asociación imaginaria basada en una malla, tejido, un conjunto de elementos entrelazados. La zona de contacto concebida en términos de red, deviene en un soporte de elementos de naturaleza heterogénea entrelazados en el giro, la discontinuidad y el vuelco, poseen la capacidad de contener, pero a su vez, dejar pasar, permear y capturar aportes de diversa naturaleza. La red que configura el espacio epistemológico de la Educación Inclusiva expresa una naturaleza reticular. La experiencia migratoria y los ejes de movilidad y desterritorialización, se convierten en conceptos centrales de la zona de contacto.

Su demanda teórica ratifica una comprensión epistemológica de naturaleza pluritópica, configurada por cristalizar un pensamiento de transición que afecta al desarrollo educativo, alterando sus modos dominantes de pensar y practicar la educación, otorgar elementos para fortalecer la imaginación epistemológica y política. ¿Por qué una episteme de naturaleza pluritópica?, a efectos de este trabajo, afirmaré simplemente que converge en el tránsito desde una epistemológica monotópica a una que organiza su actividad en una multiplicidad de temáticas que en ella convergen. Forma un *mapa crítico plurilocalizado*. Las condiciones de producción de la Educación Inclusiva no logran ser fecundas en la medida que no emerja un nuevo terreno que permita hacer florecer las ideas que ésta comprensión epistemológica se plantea.

Finalmente, la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva debe forjar un saber que permita leer el presente, a esto, denominaré *‘historicidad del presente’*. La historicidad del presente permite analizar el 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 trabajo con conceptos resulta crucial, sugiere prestar mayor atención a las palabras que empleamos para intervenir a la realidad y sus consecuencias. Los conceptos a juicio de Bal (2002) se definen como herramientas de intersubjetividad, cuya actividad facilita el entendimiento, se caracterizan por poseer un *estatus metodológico*. Los conceptos poseen la particularidad de promover nuevas opciones interpretativas, además de expresar la capacidad de fundar un campo de conocimiento y controlar la imaginación epistémica. En este contexto, gran parte del universo conceptual¹³ sobre el que se ancla la actividad de este campo, no se enfocan en la inclusión, sino en la *multiplicidad*. Así, los conceptos que define la tarea educativa en el

¹³ Su universo conceptual configurado en la imposición de la Educación Especial, articula un lenguaje de la disyunción, el esencialismo y el individualismo metodológico.

contexto contemporáneo de la inclusión, son propiedad de la multiplicidad. Este error, surge producto de la desestimación implícita y arrogante que expresa el uso de conceptos –condiciones de importación de un campo a otro– que son empleados para ingresar en la realidad. Quisiera insistir en la concepción de lo ‘post’ como expresión que sintetiza de mejor manera su naturaleza epistémica y sociopolítica. Bajo ningún punto de vista se convierte en una borradora de lo anterior –marcos disciplinarios heredados–, tampoco conduce a la adopción de apriorismos simplistas, dirigidos a describir los errores que en el pasado pudieron tener lugar. Más bien centra su actividad en la legibilidad de dichas contribuciones en el presente de cada fenómeno. La palabra de origen latino *post* presenta implicancias sustanciales en su comprensión teórica. Si bien, la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva presenta un marcado carácter *postdisciplinar*, su sentido y alcance teórico y discursivo se inscriben en el *giro postcrítico*. Epistémica e ideológicamente, el prefijo *post* no se reduce a un sistema de sustitución, tampoco designa una fractura temporal lineal, ni mucho menos un conjunto de sucesiones cronológicas y epistemológicas.

La gramática epistemológica de la Educación Inclusiva se estructura sobre categorías temáticas que forjan la transformación. Interesa crear nuevas visiones que afecten a las disciplinas que confluyen en la organización de su campo de estudio. Lo se propone crear la base de lo nuevo, que no sólo reúna diversas actividades conceptuales, epistemológicas y metodológicas, sino que además, produzca un nuevo saber y objeto a través de un conjunto de intercambios. Sobre este particular, Bal (2018) agrega que, *“los mismos problemas trae el adverbio “más allá”, que sugiere que podemos dejar el (mal) pasado atrás y movernos a un (mejor) presente. Esto nos insta a cerrar los ojos a la persistencia de algunos de aquellos malos elementos del pasado, que están reenfocados y preservados en el presente”* (Bal, 2018, p.5).

2.-La inclusión como fenómeno ‘estructural’ y ‘relacional’

Una de las razones por las que la ‘inclusión’ hoy no cumple su propósito, es, básicamente, por su debilidad para crear nuevos horizontes teóricos, políticos y educativos, como consecuencia de la nebulosa que afecta a la comprensión de su estructura teórica. En su acepción tradicional, su tarea es articulada en torno a un problema ‘técnico’; sustentada en la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial –principal fracaso cognitivo–, en la convivencia de valores antagónicos que justifican y apelan su necesidad en la sociedad actual, al tiempo que desplazan su potencial crítico al interior del capitalismo hegemónico. Todo ello demuestra dos cosas: a) la incapacidad de los investigadores para aproximarse a su real objeto, precedido por la nebulosa que condiciona su estructura de conocimiento y b) la incapacidad para entender el propio término¹⁴. Incluso los nuevos movimientos sociales han sido incapaces de ofrecer temas y discusiones que realmente correspondan al tiempo presente; más bien, revisitan temáticas clásicas que son propias de otros campos del conocimiento, vinculados en alguna arista, a uno de los ejes de articulación de la historia de la conciencia, siendo su máxima expresión, la ‘inclusión’. En su uso tradicional, inclusión significa apostar por la incorporación de quienes se encuentran en los márgenes de la escuela, la vida cívica, social y de la experiencia cultural, a las mismas estructuras gobernadas por diversas expresiones del poder, consagrando prácticas de acomodación y asimilación, sin efectuar ninguna transformación real del complejo entramado de relaciones sociales, políticas, económicas, culturales y educativas que convergen en su tarea.

El discurso político dominante utiliza el término, a partir de una serie de equívocos de interpretación, imponiendo una visión técnica de inclusión, basada en la absorción de lo minoritario –concebido como lo extraño, lo abyecto, lo débil– a lo mayoritario –lo estable, lo legitimado por la hegemonía–, pretendiendo a través de un discurso políticamente extraño construir justicia para la totalidad¹⁵ –en bloque– de la población, agudizando las condiciones de opresión –freno al autodesarrollo–, mediante sistemas de clasificación donde la diferencia

¹⁴ Concepto flotante y viajero. Opera en términos de dispositivo de intermediación.

¹⁵ Visión homogénea de la justicia.

genera nuevas dinámicas de diferenciación –problemas ontológico de los grupos sociales–. Se distribuye así, justicia, desde una perspectiva homogeneizadora, avalando la concepción política occidental, mediante la cual, se pretende dar a todos los mismos. Esta visión de la totalidad se vuelve universalizadora y homogeneizante. Lo correcto sería concebir la totalidad como multiplicidad de diferencias, cuya redistribución de derechos emerge del pluralismo y la multiplicidad. De este modo, en su discurso político dominante, no es legítimo emplear la noción de inclusión en términos de transformación y emergencia de nuevos terrenos y espacialidades¹⁶ –ante lo desgastado de las estructuras societales y escolares–, que permitan consolidar un nuevo proyecto político y una gramática escolar y social, orientada a pensar lo común desde sistemas de razonamientos que digan concretamente cómo distribuir derechos y oportunidades reales, coherente con las necesidades de cada colectividad, concebida como singularidades múltiples.

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

En un sentido estructural amplio, la inclusión refiere a la creación de sistemas intelectuales intervengan en cada uno de los ejes que generan profundas injusticias, es una forma de modelizar las fuerzas de desarrollo estructural. En suma, es un esfuerzo por intervenir en el funcionamiento de las relaciones estructurales, creando armas metodológicas, para comprender cómo “*las opresiones son sistemáticamente reproducidas en las más importantes instituciones económicas, políticas y culturales*” (Young, 2002, p.75), incluso a través de la enseñanza y la gestión del currículo. Reflexionar en torno a los objetivos analíticos de la ‘inclusión estructural’, sugiere atender a las relaciones entre los grupos desde el pluralismo y la multiplicidad, fomentando un análisis multinivel acerca de las condiciones de interseccionalidad que atraviesan a la totalidad concebida como singularidades múltiples. Un análisis con éstas características, requiere aclarar el concepto de grupo social y el conjunto de condiciones ontológicas que inciden en él. La inclusión como fenómeno estructural, es sinónimo de una práctica ciudadana y educativa de la *multiplicidad de diferencias* y de una ontología pluralista (Ocampo, 2018c) del espacio social, político, económico, cultural y escolar.

Consolidar un proyecto político, educativo, económico, social y cultural orientado a la inclusión, la justicia social y la emancipación a través de la diferencia, sugiere atender a las debilidades analítico-metodológicas que atraviesan el concepto de grupo social, especialmente, cuando desde la filosofía política y analítica, son estudiados metodológicamente en términos individualistas, reforzando el pensamiento categorial, el esencialismo liberal y estratégico. Como medida de superación, propongo reemplazar su comprensión por un *pensamiento relacional*, de carácter dinámico y heterogéneo, que contribuya a estudiar la producción de múltiples desigualdades, desde la metáfora de la red, permitiendo entender desde un examen multinivel, cómo las diversas expresiones del poder atraviesan transversalmente a la totalidad de ciudadanos, concebidos como singularidades múltiples. La desigualdad, la exclusión, la opresión, la dominación, entre otras, se convierte en dominios comunes y endémicos de la experiencia social. Para Young (2002), la opresión¹⁷ opera en un conjunto de trabas que afectan

¹⁶ Arquitecturas e ingenierías educativas (Ocampo, 2016).

¹⁷ Constituciones sistemáticas que restringen a las personas usar sus habilidades, anulando sus capacidades para actuar y transformar el mundo.

al autodesarrollo de cada singularidad, mientras que, la dominación¹⁸, repercute en las condiciones de autodeterminación. Razón por la cual, el pensamiento de la relación otorga elementos metodológicos para intervenir en los patrones y procesos inter-institucionales sistemáticos que impiden –obstáculos complejos– que las personas pueden construir destinos sociales más vivibles.

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

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

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

¹⁸ Para Young (2002), la dominación en tanto formato del poder, puede estudiarse en términos estructurales como condiciones –performáticas y regenerativas– institucionales que limitan las matrices de participación de cada persona o grupo social, en la determinación de sus propias acciones.

trato autoritario y lo más peligroso, el esencialismo liberal y estratégico. En efecto, todas éstas, son manifestaciones de medios y razonamientos que ignoran la diferencia.

Young (2002) comenta que, la ceguera hacia la diferencia se expresa mediante acciones que se dirigen a colocar a diversos colectivos de personas en situación de desventaja, en círculos cuya experiencia social y capacidades sociales difieren de dichos grupos, aumentando de esta forma, nuevas condiciones de injusticia y opresión, a través de la puesta en marcha de proyectos socialmente justos. Otra manifestación de los sistemas de ignorancia de la diferencia, consiste en las prácticas de asimilación, tal como indique en párrafos anteriores, contribuyen al funcionamiento de las estructuras sociales y educativas sin transformación alguna, más bien, se convierte en un sistema de legitimación y reproducción de las reglas sociales que crean y garantizan la división del mundo y sus múltiples miserias sociales. Para Wasserstron (1980), el ideal de asimilación refuerza el ideal de diversidad, esto es, articula un sistema de arbitrariedad que pone en evidencia la multiplicidad de desventajas que atraviesan la experiencia subjetiva de un grupo particular. Es una especie de arbitrariedad a juicio de Young (2002), da paso a *“clasificaciones agregativas como razón para no conceder especial atención a los grupos”* (p.78). Producto de comprensiones de esta naturaleza, la arbitrariedad de la asimilación refuerza una idea ambigua de justicia e igualdad, en la que el conjunto de limitaciones que enfrenta una persona o un determinado grupo, se deben a la ausencia de un significado social sobre cada una de éstas tensiones. Situación que afecta directamente al propio concepto de inclusión. Lo correcto sería atender a la diferencia sin que proliferen nuevas acciones de diferenciación, consagrando así, un espacio social, político y educativo en el que cada singularidad pueda desarrollar sus capacidades, esto es, un espacio de lo uno y lo múltiple.

Los argumentos presentados anteriormente, reafirman la existencia de un ideal de liberación concebido en términos esencialistas, de asimilación y eliminación de las diferencias. Frente a esto, me pregunto: ¿en qué medida hoy, la inclusión, va en contra de la opresión y la dominación?, la verdad es que los precarios sistemas intelectuales que la justifican, son incapaces de responder a ésta pregunta, especialmente, si consideramos que, no dicen nada acerca de cómo entender metodológicamente la opresión y la dominación, o bien, crear otros horizontes políticos, sociales y educativos. Por lo que afirmaré que hoy, es incapaz de otorgar una respuesta contundente al respecto. A través de lo cual, refuerza que los discursos que han justificado la defensa de la Educación Inclusiva, conducen a la cristalización de una ‘inclusión ficticia’¹⁹. Frente a éstas tensiones, se observa que, es el propio significado de la diferencia social (Brah, 2011), lo que se encuentra en disputa. Tal como indica Young (2002), los *“grupos sociales no son entes que existen independientemente de los individuos, pero tampoco son simples clasificaciones arbitrarias de individuos de acuerdo con atributos externos o accidentales respecto de su identidad. Admitir la realidad de los grupos sociales no nos compromete con la cosificación de las colectividades, como podría sugerirse”* (p.79).

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

¹⁹ Categoría introducida por Ocampo (2017a).

impulsando, que las diferencias serán más o menos notorias según el lente como el que sean evaluadas y con la especificidad del grupo al que se comparen. Por esta razón, insisto en la necesidad de disponer de un ‘pensamiento relacional multinivel’ para aproximarnos a la comprensión de las condiciones de injusticia, puesto que, tal categorización conduce a nuevas prácticas de especialización, al tiempo que las normas universales restringen la elaboración de una especificidad compleja sobre cada grupo social. Finalmente, se visualiza el desafío de avanzar en la consolidación de una gramática social y escolar sustentada en la noción de ‘*performatividad del dispositivo*’.

3.-Metodología post-disciplinaria de la Educación Inclusiva

Antes de discutir cualquier característica que defina la base epistemológica de la Educación Inclusiva, quisiera plantear las siguientes interrogantes: a) ¿es posible hablar de un fenómeno post-disciplinar?, b) ¿cómo se resuelve la pregunta por el objeto a través de este marco de comprensión?, c) ¿con qué recursos metodológicos, léxicos e intelectuales se aborda la comprensión de un fenómeno post-disciplinar?, d) ¿qué implicancias tienen esta visión para el análisis social y escolar y, en particular, para el *análisis inclusivo*? y e) ¿cuáles son las implicancias de un macro epistemológico de carácter post-disciplinar? Una base epistemológica de tipo post-disciplinaria demanda el abordaje de sus fenómenos desde diversos niveles de análisis, ámbitos que en este trabajo he denominado como análisis multiaxial. La multiaxialidad permite pensar la confluencia de diversas disciplinas, métodos, objetos, conceptos, saberes, teorías, influencias, más allá de la simple recopilación de contribuciones de diversa naturaleza.

La post-disciplina configura un campo de la *discontinuidad/continuidad heterogénea*, cuya trama epistemológica es propia del diásporismo y la multiplicidad. En tal caso, si sus principales instrumentos conceptuales son propiedad de la multiplicidad y no así de la inclusión, cabe afirmar que éste, es una ‘epistemología de la multiplicidad’ y una ‘pedagogía de la multitud’. Es la multiplicidad la expresión que mejor sintetiza su ámbito analítico. Algunas preguntas metodológicas claves que definen la función de la base epistemológica de la post-disciplina: a) ¿en qué medida produce un nuevo saber?, b) ¿qué elementos aporta para recuperar una amplia gama de saberes que confluyen y modelizan la trama científica de la inclusión?, c) ¿qué lugar ocupa la post-disciplina en la configuración de nuevos significados educativos propios de la época?, d) ¿cómo se define en este contexto la actividad post-disciplinar? Una posible respuesta consistiría en afirmar que el trabajo post-disciplinario permite acceder a las estructuras profundas de cada campo de confluencia, al tiempo que reconoce que cada campo efectúa un trabajo específico de producción y un estatus de singularidad, respecto del fenómeno en estudio.

En diversos trabajos he afirmado que la naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva, posee un carácter ‘post-disciplinar’²⁰, es decir, constituye un saber que emerge de la confluencia de diversas disciplinas, métodos, objetos, discursos, teorías, influencias, extrayendo lo mejor de cada uno de los –mediante una metodología multiaxial–, con el objeto de fabricar un nuevo saber, es decir, un saber del presente. Metodológicamente, la dimensión post-disciplinar de la Educación Inclusiva, enfrenta dos obstáculos. El primero de ellos, consiste en la construcción de la metodología de extracción de aportes más relevantes y significativos de cada una de las dimensiones que modelizan su campo auténtico y, la segunda, consiste en la creación de herramientas para avanzar en la creación de sus saberes auténticos, estrechamente vinculados a procesos de traducción científica. Frente a estas tensiones, entiendo la condición post-disciplinaria como un modo de producción del conocimiento especializado de la Educación Inclusiva y una estrategia de configuración de su estructura teórica. En suma, la base epistemológica de la Educación Inclusiva expresa una naturaleza post-disciplinar. Una

²⁰ Se ubica entre, fuera y más allá de los marcos disciplinarios. La construcción del saber epistemológico de la Educación Inclusiva moviliza la frontera, se convierte en un comentario crítico para salir de los marcos epistemológicos tradicionales. Esta, es sin duda, su principal tarea.

metodología postdisciplinaria articula su tarea más allá de las disciplinas, moviliza las fronteras de los saberes, forja una epistemología intersticial y fronteriza.

Asumir epistemológicamente la Educación Inclusiva en términos de post-disciplinarietà, consiste en avanzar en la redefinición de sus categorías centrales. Sobre este particular, quisiera insistir en el efecto interpretativo del adjetivo inclusivo, pues a través de ésta, los investigadores tienden a alejarse de su real objeto de conocimiento, llevando a tematizar sus objetivos de lucha en lo especial, lo adaptativo, lo asimilacionista o bien, en sistemas intelectuales orientados a ‘incluir a lo mimo’ a colectivos históricamente atravesados por alguna situación de desventaja. Es común observar como múltiples investigadores, programas de formación, facultades e incluso, la literatura especializada –en su mayoría–, se aproximan erróneamente al objeto de la Educación Inclusiva. Debatir en torno a esta cuestión, supone entender que el objeto recae en la dimensión de ‘educación’ de su sintagma, lo cual, permite afirmar que, uno de los propósitos terminales de la inclusión consiste en una transformación –adscribo a ‘transformación’ en vez de ‘reforma’, pues, la primera, articula su tarea por fuera del modelo societal dominante. Esta concepción es coherente con la metáfora que justifica la creación de un tercer espacio, es decir, un no-lugar, denominado como ‘espacio heterotópico’. En contraste, la idea de reforma, apunta a cambios minúsculos articulados ‘desde’, ‘en’ y ‘a través’ de las estructuras societales, políticas, económicas, educativas, culturales, etc., dominantes, contribuyendo a reforzar la metáfora de ‘inclusión a lo mismo’–, de todos los campos y dimensiones que organizan la estructura de conocimiento y determinan la praxis de la educación en el nuevo siglo.

En efecto, pensar epistemológicamente la Educación Inclusiva, es describir sus condiciones de producción, sus ejes de autenticidad de sus cuerpos de saberes, el descubrimiento y definición de sus categorías de sustentación, el develamiento de sus condiciones como campo trans-científico, la contingencia de su objeto y método, etc. Por todo ello, hablar, investigar, teorizar, practicar y luchar por una Educación Inclusiva, no es otra cosa que, referir a una educación como tal. Es esto, lo que encuadra uno de los posibles argumentos para articular su tarea crítica concebida como fenómeno estructural. En suma, la lucha por el respeto a la diferencia, a la igualdad, la participación de la multiplicidad de diferencias –discapacidad, identidades sexuales no-normativas, estudiantes pertenecientes a algún grupo étnico, con situación de enfermedad, talentos académicos, dificultades de aprendizaje u objeto de fracaso escolar, altas capacidades, o bien, con un perfil alejado de éstas nomenclaturas– son propiedad de la educación y de su imperativo ético, lo que nos obliga a afirmar que la inclusión no es otra cosa que asumir el sentido más intrínseco de la educación. Con ello, reafirmo que la epistemología de la Educación Inclusiva es la base teoría educativa del siglo XXI. También puede ser leída como un sistema de ampliación de la teoría educativa contemporánea.

En relación a su condición de post-disciplinarietà²¹, cabe destacar dos aspectos cruciales: a) la creación de nuevos conocimientos y metodologías de investigación emergentes, específicamente, a través del trabajo en y por fuera de los intersticios de las disciplinas que crean y garantizan su conocimiento y b) el fortalecimiento metodológico del constructo de post-disciplinarietà, concebido como elemento revolucionario en la construcción del conocimiento científico de campos emergentes, como es, el aquí discutido. La post-disciplinarietà carece de elementos que permitan atender la especificidad contextual del concepto y a las dimensiones que definen su estatus metodológico. Prefiero concebirlo en términos de concepto en construcción. La post-disciplinarietà conduce a la emergencia de un meta-entendimiento, es decir, al estudio de los medios de producción de la especificidad del conocimiento de la Educación Inclusiva, el cual es permeado por la racionalidad emancipatoria de la justicia educativa en todas sus modalidades y expresiones. El meta-entendimiento no sólo refiere a los modos de organización de su saberes –basado en un orden reticular y diseminal, orientado a la producción de lo nuevo–, sino que, a los modos de construcción, organización, emergencia, legitimación y aceptabilidad de sus categorías, alianzas, sistemas de negociación e

²¹ Construye un objeto por fuera de sus marcos disciplinares. Orienta su actividad a la producción de lo nuevo.

interconexión que son establecidos producto del encuentro y movimiento de la multiplicidad de disciplinas, objetos, métodos, influencias, teorías, discursos, entre otras. Se moviliza por cada una de ellas, extrayendo lo mejor, a fin de construir un nuevo saber y objeto, mediante complejas condiciones de rearticulación.

Sobre este particular, es menester insistir que, cada disciplina que confluye y participa de la modelización del campo epistemológico de la inclusión, expresa un tipo particular de funcionamiento y movimiento. Emerge de esta forma, la necesidad de mapear los tipos de cambios –desplazamientos, trayectorias, itinerarios, injertos, condiciones de importación, acopios, sistemas de diseminación, concatenación, migración, transmigración, etc.– que experimentan cada uno de sus marcos disciplinarios, discursivos, teóricos, metodológicos heredados. Se plantea de esta manera, un tipo específico de disciplinariedad, encontrando su funcionamiento en la rearticulación y giro discontinuo de cada uno de sus elementos. Hasta aquí, parte de las premisas explicitadas podrían ser objeto de un efecto de hibridación o travestización, respeto de las condiciones de definición de la extraña política de interdisciplinariedad. La distancia emerge de la producción de lo nuevo, no así, de la simple reunión de elementos de diversa naturaleza, pues, tal como indica Sousa (2010), una teoría que emerge desde los fragmentos o del bricoleur, no es otra cosa que, una racionalidad parasitaria. El principal eje de diferenciación entre lo ‘inter’ y lo ‘post’, consiste que ésta última, extrae –a través de una metodología específica– lo mejor de cada objeto, método, disciplina, discurso, teoría confluyente, los que interactúan entre sí, en una zona de contacto (Pratt, 1992), posteriormente, los sometidos a una ecología de saberes (Sousa, 2009) y a traducción científica (Ocampo, 2017b), con el objeto de producir nuevos saberes y metodologías de investigación emergentes. Articula de este modo, su tarea analítico-metodológica, desde el trabajo en los intersticios de las disciplinas. Lo post significa ‘más allá’, orientado a producir un nuevo saber a través de un conjunto de intercambios, por fuera de los marcos disciplinarios tradicionales.

El trabajo en los intersticios de las disciplinas reclama la necesidad de avanzar en la creación de herramientas metodológicas y reglas de funcionamiento, ámbitos constitutivos del análisis del dominio de la Educación Inclusiva como expresión de lo ‘post’. No obstante, debido al carácter incipiente y a las debilidades metodológicas que expresa la post-disciplinariedad, dichas comprensiones quedan parcialmente restringidas, en parte, por no explicitar claramente sus reglas de funcionamiento científico. Intento hacer ver al lector, la necesidad de ahondar en los supuestos analítico-metodológicos que delimitan la tarea de la post-disciplinariedad.

Si el espacio epistemológico de la Educación Inclusiva queda definido, en cierta parte, por un conjunto de diversas disciplinas, objetos, métodos, discursos, teorías e influencias, será necesario, entonces, determinar la tarea y objeto de cada una de ellas. Para Smith (1998) y Nyström (2007), el borde de una disciplina se convierte en el inicio de otra. De este modo, la pregunta sigue siendo: ¿cómo se produce lo nuevo, más allá, de la simple afirmación del trabajo en y por fuera de las intersecciones de sus principales marcos disciplinarios? En *“La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva”*²², explicó que el orden de producción de la inclusión, es decir, las leyes que definen su funcionamiento interno, surgen de la dispersión, lo cual, permite afirmar que, este es un espacio atravesado por lo plural, lo poliformo, la multiplicidad y la diseminación. Los propósitos intelectuales de la post-disciplinariedad se caracterizan por el pensamiento de la relación y del movimiento. Para Nyström (2007) la post-disciplinariedad se convierte en una forma diferente de organización del conocimiento, sugiere un cambio en la manera de afrontar la actividad científica, siendo altamente apropiada, en enfoques cuyo campo de conocimiento exprese una naturaleza rizomática, compuesta por una multiplicidad de enredos de genealogías, como es el caso particular del campo aquí discutido.

²² Texto que presenta la conferencia impartida en el IV Seminario Internacional de Educación Inclusiva para la Paz y la Reconciliación, celebrado en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Bogotá, Colombia, el día 14 de junio de 2018.

Uno de los propósitos intelectuales que asume la post-disciplina es el cuestionamiento de la noción tradicional de ‘límites’²³ efectuada por la filosofía de la ciencia. Históricamente, dicha noción ha sido empleada en términos de división y/o frontera. En lo específico de la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, las fronteras²⁴ son estudiadas en referencia a su flexibilidad y permeabilidad, facilitando la tarea del investigador en los intersticios de éstas. Es menester, señalar que, si bien, este es un saber que emerge en la confluencia de dos o más disciplinas, métodos, influencias, teorías, discursos, entre otras; la especificidad de sus nuevos cuerpos de saberes, cristaliza una frontera intelectual, es decir, una zona indeterminada de producción, compuesta por diversos sistemas de negociación, mediación, devaluación, etc., asume la crisis de los límites de sus principales marcos disciplinarios. A través de la dimensión post-disciplinar es posible reconocer la crisis de los límites que afecta al saber, sin omitir con ello, la búsqueda de las condiciones que delimitan la especificidad y la autenticidad del conocimiento de la Educación Inclusiva, conformando una red –que sigue la lógica del dispositivo, en tanto función estratégica– de intersecciones y ‘medios de relación a’. En este caso, la post-disciplinariedad configura una estructura académica alternativa y alterativa. Develar los medios de producción de la estructura académica de la Educación Inclusiva podría contribuir a pensar relacionadamente las prácticas de investigación, movilizand o nuevas racionalidades para problematizar sus ámbitos analíticos, por sobre la imposición del pensamiento categorial, el individualismo metodológico y la abyección, adquiriendo un nuevo sistema de mascaradas disfrazado a través del lenguaje de la justicia social. A pesar de múltiples esfuerzos intelectuales por pensar la inclusión en términos más amplio, la investigación continúa asumiendo nuevas modalidades de especialización, contribuyendo de esta forma, a la ampliación del círculo de reproducción que atraviesa a gran parte de las prácticas investigación.

De acuerdo al carácter contingente y emergente que enfrenta la post-disciplinariedad, se hace necesario abordar conceptual, metodológica y epistémicamente, los sistemas de razonamientos que inscriben su especificidad. Es menester, abordar con mayor rigurosidad el conjunto de distinciones entre lo ‘inter’ –eso que se ubica entre dos– y lo ‘post-disciplinar –más allá de–. Es imperioso explicitar que las partículas ‘anti’ y ‘post’ constituyen dimensiones analíticas no debatidas con su debida pertinencia por la multiplicidad de epistemólogos que adscriben a dichos planteamientos, ratificando de esta forma, un obstáculo epistémico, léxico y metodológico. Ante este panorama, lo correcto consistiría en afirmar que, existe un conjunto de influencias que convergen en el interés articulador de la tarea científica más allá de los límites de cada marco disciplinario que participan en el ensamblaje de un determinado campo de conocimiento. Frecuentemente, suelen ser observadas un conjunto de definiciones y/o conceptualizaciones débiles carentes de sustento metodológico, específicamente, en el campo de lo post-disciplinar. Al efectuar un mapeo en torno a las principales determinaciones conceptuales en torno a lo post-disciplinar, suele emerger como ámbito genealógico de este movimiento, la idea de ‘anarquismo de las disciplinas’. No obstante, esta afirmación otorga escasos elementos para comprender el funcionamiento metodológico que sugiere la estructuración del conocimiento, sus condiciones de producción y validación del saber. De acuerdo a mi inscripción epistemológica, adscribo a la metáfora: ‘producción del conocimiento en los límites de las disciplinas y por fuera de éstas’, lo que no quiere decir que mi opción interpretativa rechace el anarquismo de las disciplinas. Ésta suele ser altamente fecunda como sistema de contraposición a los medios legitimados por la academia o en situaciones específicas que expresan condiciones de inadecuación de las disciplinas, métodos, discursos, teorías participantes. Coincidiendo con Bal (2002), tanto los términos interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, multidisciplinariedad suelen ser difusos semántica y metodológicamente, coexistiendo una extra visión sobre cada una de éstas nociones analíticas. Se trata entonces de investigar el significado de lo inter y lo post, mientras que lo común es crear condiciones de extensión y obliteración sobre sus significantes equívocos de interpretación. En los párrafos que siguen, abordaré con mayor especificidad algunas de éstas tensiones.

²³ En adelante, observo aplicaciones significativas procedentes de la filosofía de Trías (1999), sobre la filosofía del límite como recurso de construcción del conocimiento.

²⁴ Remite a un examen intersticial.

A juicio de Follari (2001), el concepto de ‘interdisciplina’ sugiere

[...] la interacción de disciplinas diferentes (a través de sus categorías, leyes, métodos, etc.), en el sentido de que las modalidades de una de ellas sirven al objeto de otra, y son incorporadas por esta última (por ej., la noción de estructura tomada por Levi-Strauss desde la lingüística). Y por transdisciplina, en cambio, el tipo de interrelación que une orgánicamente aspectos de diversas disciplinas en relación con un objeto nuevo no abarcado por ninguna de ellas (p.41).

Sobre este particular, insiste el epistemólogo argentino señalando que, la

[...] unión interdisciplinar no tiene nada de “natural”, resulta siempre precaria y problemática. Las ciencias no se constituyen desde el *continuum* de lo real, sino desde la discontinuidad de los puntos de vista racionales que estatuyen los objetos teóricos diferenciales (Follari, 2001, p.42).

En lo que respecta a los medios de estructuración del conocimiento de la Educación Inclusiva, cabe señalar que, su ensamblaje se construye en lo discontinuo, en la dispersión y el movimiento. La especificidad de la estructuración de su conocimiento se obtiene en lo rizomático. De acuerdo con esto,

[...] la tendencia de los discursos de las diferentes disciplinas no es reunirse en una confluencia natural, ni tender a una coherencia mutua. Por el contrario, la relación se establece de acuerdo con la inconmensurabilidad planteada por Kuhn, sólo que de una manera aún más radical, dado que él lo hacía sólo para diversas teorías pertenecientes a la misma disciplina (Follari, 2001, p.45).

Considerando éstos aportes, se infiere que, el campo de producción de la Educación Inclusiva va modelizándose a través de múltiples lenguajes, discursos, gramáticas intelectuales y metodológicas fuertemente diferenciales. La especificación diferencial a juicio de Follari (2001) se convierte en un procedimiento clave en la búsqueda de los elementos que definen la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva. Al configurar una estructura de conocimiento de naturaleza post-disciplinar, articular su tarea ‘en’ y ‘más allá’ de los límites rígidos de cada una de sus disciplinas confluyentes –se plantea la pregunta cómo salir de los marcos epistemológicos tradicionales–. Emerge el desafío de evitar caer en ingenuas superación de disciplinas, o en algo más peligroso, como es, la negación de su especificidad constitutiva²⁵. ¿Cómo se articula una discusión epistemológica de carácter post-disciplinar?, ¿a qué tipo de herramientas conceptuales y metodológicas recurre? El trabajo epistemológico desde una perspectiva post-disciplinar, se propone articular su actividad intelectual más allá de los marcos disciplinarios heredados. No niega la contribución y especificidad de cada disciplina. Tampoco es objeto de su interés destruir o eliminarlas, sino más bien, efectúa su actividad cognitiva en el complejo dialéctico que determina el adentro y el afuera. La post-disciplinariedad, orientada a la producción de lo nuevo, constituye una de las herramientas más poderosas para superar aquellas proposiciones conceptuales, teóricas y epistemológicas que intentan construir nuevos sistemas intelectuales, al tiempo que, sólo aseguran la reproducción implícita de contenidos. Ejemplo de ello, es la visión hibridada o travestizada de inclusión, organizada mediante la imposición del modelo epistémico y didáctico de Educación Especial²⁶. Finalmente, la simple adscripción a la superación de las disciplinas, constituiría un equívoco de interpretación y un razonamiento estéril, pues, al expresar la Educación Inclusiva un orden de producción basado en la diseminación, requiere de una integración rizomática y estriada de diversos aportes, mediante complejas formas de traducción. La especificidad de este campo, es propia de la constelación, la plasticidad, el movimiento y el encuentro de saberes, métodos, influencias, teorías, objetos y discursos, siendo éstos últimos, los más problemáticos, pues exigen la creación de criterios epistemológicos específicos para justificar su contribución.

²⁵ Lo post-disciplinar no niega las disciplinas, recurre a ellas, establece múltiples operatorias en la construcción del saber.

²⁶ Afección en su versión pedagógica.

Tal como he afirmado en diversos trabajos, el campo epistemológico y la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva en su versión auténtica, configura una red de elementos heterogéneos de diversa naturaleza. Es, en la captura de una multiplicidad de elementos –también concebidos en términos de relaciones singulares (Leibnitz, 1889; Deleuze, 1968; Negri, 2001; Lazzarato, 2006, 2009 y 2010)–, configura un dispositivo cuya capacidad queda definida por albergar estratégicamente aportes procedentes de múltiples territorios. Esta simple convergencia, no podría limitarse a una mera reunión de elementos, pues, se correría el riesgo de caer en las lógicas del aplicacionismo epistémico, encriptando la determinación de saberes y su potencial reivindicativo desde marcos ontológicos, metodológicos y epistemológicos que fijan su función en ámbitos determinados. La post-disciplinariedad se interesa por desplegar herramientas para examinar dicha confluencia de múltiples elementos, intentando, someterlos a traducción científica, es decir, depurar, reciclar, ecologizar y producir un nuevo encuadre conceptual. En páginas posteriores, discutiré sobre la potencia del concepto de ‘encuadre’. Un ámbito problemático que enfrenta la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, consiste en reconocer que, su *encuadre cognitivo* queda definido por disciplinas y discursos de heterogénea naturaleza, configurando una disposición histórica específica de verdad. El problema emerge desde los discursos, es decir, unidades de significación que no poseen estatus de ‘disciplinas científicas’. En tal caso, un fracaso cognitivo consistiría en asignar un estatus que no le corresponde a diversos discursos. Para ello, es necesario construir criterios epistemológicos que contribuyan a evitar vacilaciones en torno a las fuerzas de develamiento de su objeto que, tal como he señalado en diversos trabajos, expresa un carácter de complejidad, a pesar de no tener claridad sobre la naturaleza del mismo.

La adscripción post-disciplinar no debe concebirse en términos de una suscripción teórico-metodológica precipitada. Antes de proponer cualquier opción a favor de dicha inscripción, habrá de justificarse por qué razón no es posible, estudiar la inclusión en términos disciplinares, multi-disciplinares, interdisciplinares o transdisciplinares. Asimismo, habrá de preguntarse sobre la potencia y los beneficios que la post-disciplinariedad aporta a la actualización y diversificación de las disciplinas, métodos, teorías, discursos, objetos, territorios, entre otras, que concursan en dicha modelización y trazan su cultura epistémica. El trabajo intelectual a través de lo post-disciplinar sugiere preguntarse por el lugar y proximidad positiva que expresa una determinada disciplina, discurso, método o teoría, por ejemplo, al interior de ésta formación. Un análisis con éstas características asumirá la necesidad de comprender muy bien el lugar que ocupa cada elemento de modelización al interior de este campo. Para ello, sugiero recurrir al análisis multiaxial (Ocampo, 2018c). La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva es una expresión de lo múltiple –reafirma principio de heterogénesis²⁷–, reafirmando la potencia del pensamiento relacional –una de las propiedades del trabajo epistemológico de este enfoque, surge de lo relacional y de la captura–. Tomando como referencia a Kant (2005) en “*Cómo orientarse en el pensamiento*”, afirmaré que, algunas de las formas de orientación en el pensamiento de la inclusión son: a) experiencia migratoria, b) diáspora epistémica, c) zona de contacto, d) traducción científica, e) movimiento poliangular, f) pensamiento de la relación, g) reciclaje epistémico, h) estrategias de importación, préstamo, acopios, i) condiciones de posibilidad, j) condiciones de producción, k) orden de producción, etc. Su estructura de conocimiento sigue la lógica del dispositivo²⁸. A través del pensamiento relacional es posible comprender el movimiento²⁹ individual, así como, los procesos de ecologización que enfrentan cada una de sus disciplinas configurantes. El movimiento otorga la posibilidad para develar las operaciones –mutaciones, plasticidades, permeabilidades, migraciones, transmigraciones, acopios, importaciones, préstamos, etc. – que efectúan cada método, objeto, disciplina, teorías, influencias y discursos en la formación de su objeto y saber.

Volviendo al estudio del concepto ‘post-disciplinario’, a través de los aportes de Canguilhem (1980) emerge la necesidad de explicar su encuadre cultural que justifican su

²⁷ Principio epistemológico de la Educación Inclusiva.

²⁸ La Educación Inclusiva opera en términos de dispositivo performativo.

²⁹ ¿Qué implica estudiar el movimiento a nivel epistemológico?

relevancia en la especificidad de ésta construcción, así como, los ejes que inscriben el campo lingüístico y práctico de la noción. El encuadre cultural refiere al conjunto de incidencias ideológicas, políticas, económicas, culturales, técnicas e incluso lingüísticas que determinan las condiciones de inteligibilidad de un determinado concepto (Ocampo, 2018a). Considerando éstas ideas, es posible afirmar que, lo post, anuncia una *relación diferente* con los diversos métodos, objetos, disciplinas, teorías, influencias y discursos, expresando una consciencia compartida que logra articular una amplia gama de aportes, para producir algo completamente nuevo. En suma, la post-disciplinariedad puede ser una respuesta oportuna ante la ‘crisis de representación’³⁰ que afecta a la educación en todos sus planos y dimensiones. En relación a las estructuras organizativas de cada disciplina, la post-disciplinariedad explica que éstas han de ser objeto de modificación, actualización y transformación. La Educación Inclusiva configura un marco en comprensión y actuación de tipo post-disciplinario.

Es importante advertir que, el interés en lo post-disciplinar no sugiere un mero reduccionismo, encuentro o diálogo de saberes –como múltiples autores señalan–, sino más bien, consagra un espacio de coalición académica. No debe confundirse lo interdisciplinar con lo indisciplinar. Sus diferencias son sutiles, a pesar de ser la Educación Inclusiva una teoría no fija en ninguna disciplina. La post-disciplinariedad, por todo ello, recurre al encuentro, la relación, el movimiento fractal y la contraposición de dos o más cuerpos disciplinares, discursivos, metodológicos, etc. Por tanto, uno de los objetivos que persigue este enfoque consiste en el cuestionamiento a las lógicas de producción del conocimiento, configurando un nuevo campo conceptual y metodológico, enfrentado la tarea de describir y encontrar los conceptos epistemológicos que sustentan su actividad y especificidad intelectual. Es un campo contingente y problemático. Su estructura conforma una red compuesta por puntos de deliberación y articulación, es un campo de las alianzas y la multiversalidad de saberes, métodos, objetos, preguntas e influencias, es propio de la traducción.

¿A qué tipo de Educación Inclusiva nos conduce la visión post-disciplinaria?, atender a esta interrogante sugiere reconocer un cambio en esta estructura organizacional del conocimiento, atiende a los medios de dis-localización –adscribo a la noción de dislocación aportada por Derrida (2000)– de las fronteras y los límites de sus conocimientos estructurantes, al tiempo que ratifica la necesidad de dislocar sus disciplinas y métodos configurantes. La particularidad de su campo de conocimiento es doble. Por un lado, es posible ingresar a él desde una multiplicidad de perspectivas y, por otra, su ensamblaje y funcionamiento opera en referencia a un enredo de genealogías. ¿Cuáles son los problemas que enfrenta en su organización?, ¿cuáles son los principales problemas teórico-metodológicos a través de los cuales se deben construir sus principales consensos heurísticos? El conocimiento que forja la epistemología de la Educación Inclusiva presenta diversas particularidades, entre ellas es posible identificar: a) un saber del presente –en permanente movimiento y transformación–, b) un saber no fijo en ninguna disciplina particular³¹ –a pesar que recurre de ellas, más bien, del enredo para su elaboración– c) un saber ilimitado, etc. Pensar los problemas educativos a través de un marco post-disciplinar, no emerge como un sistema de división de específico de las disciplinas, sino más bien, recurre a ellas para ‘crear’ un nuevo saber, un saber del presente, por medio de *dispositivos de intermediación*. Inaugura de esta forma, un pensamiento de la relación, del dinamismo y de la convergencia multinivel, rechaza la organización epistemología que fragmenta las disciplinas, apuesta por la multiplicidad de influencias y define su estructura de conocimiento a través de la metáfora del rizoma.

¿Qué es y de qué se ocupa la Educación Inclusiva?, ¿cuál es el objeto de estudio de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son sus temas de estudio? Ofrecer alguna respuesta tentativa y abierta a otras posibilidades interpretativas, sugiere atender a la amplitud del concepto de

³⁰ Por crisis de representación entiendo al desgaste de los principales paradigmas y mapas cognitivos que permiten explorar la tarea y sentido de la educación ante la complejidad que atraviesa todos sus ámbitos de interpretación.

³¹ Epistemológicamente, la inclusión no puede ser delimitada en los paradigmas de ninguna disciplina en particular. Su contextualismo epistémico devela una compleja e interesante inconmensurabilidad específica.

‘inclusión’ –su significado es ambiguo, extenso y de gran alcance, utilizándose como si su significado estuviese claro, lo que no es así, asumiéndose como algo vago, como cualquier otra palabra–, el trabajo con conceptos (Canguilhem, 1980; Vásquez, 1984; Bal, 2002) asume la necesidad de aprender a elegir los significados y con ello, cristalizar un punto de emergencia a nivel metodológico. Por otra parte, asume la necesidad de crear herramientas para leer sus categorías teóricas, el tipo de praxis social, política y educativa que consagra, concebidos en términos de objetos de investigación.

Finalmente, quisiera insistir en la precariedad de recursos analítico-metodológicos para pensar ‘más allá’ y ‘a través’ de la inclusión. Es coherente con el orden de producción de la inclusión basada en la dispersión, es una modalidad de recomposición del saber, determina un nuevo estilo de producción del saber. La post-disciplinarietà puede concebirse en términos de un sistema de recomposición del conocimiento, esto es, lo que reafirma la constelación, la plasticidad, la permeabilidad. Funciona a partir de cross-disciplinary, joint-disciplinary, overlapping, hybridization. La dimensión post-disciplinar plantea un problema teórico-metodológico en la organización, estructuración y creación y validación del saber, forma nuevos principios heurísticos para develar la naturaleza de éste. Uno de los obstáculos de la post-disciplinarietà tiene que ver con sus fundamentos heurísticos. Hay que reconocer que las tradiciones disciplinares no cambian con tanta celeridad como los paradigmas. Lo post, no adscribe a la disolución de las disciplinas, más bien, las actualiza y las transforma mediante un giro de doble operación. Configura un terreno epistemológico caracterizado por la ‘experiencia migratoria’, la ‘diáspora epistémica’, la ‘zona de contacto’, las ‘políticas de localización multiaxial’, el ‘viaje’, el ‘pensamiento de la relación’, del ‘encuentro’, el ‘movimiento no-lineal’ de saberes, objetos, sujetos, territorios, métodos, teorías e influencias, la ‘traducción científica’, la ‘ecología de saberes’, etc.

4.-Epistemología de la Educación Inclusiva: un saber que se construye diaspóricamente

La epistemología de la Educación Inclusiva desde su surgimiento (Ocampo, 2017a) ha sido tematizada y problematizada en referencia a un espacio relacional de múltiples objetos, problemas, métodos, objetivos y teorías que, mayoritariamente, estudian y se interesan por la comprensión del devenir humano y sus problemáticas –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 monadología. La construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, se orienta a la superación de las estrategias de aplicacionismo epistémico, que devienen en la institucionalización de mecanismos de fijeza, anquilosando los saberes, los métodos y las disciplinas al dictamen del pasado y con ello, al círculo de reproducción. El conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva –de naturaleza post-disciplinar– apela a la ruptura de los límites de las disciplinas, trabaja en la producción de lo nuevo, razón por la cual, la tematización y localización de sus saberes constituye una tarea compleja y de amplio alcance. La complejidad de su objeto queda definida entonces, por su naturaleza post-disciplinar, encontrando su organicidad y eficacia en un saber que no le pertenece a nadie, enfatizando en la producción de lo nuevo. Un desafío metodológico consiste en determinar los *medios de configuración de su objeto auténtico* y los *medios de orientación*³² 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 (2016b y 2017a) *"el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente"*, es decir, a través de una dispersión creciente de saberes que posibilitan su ensamblaje epistémico, operando mediante un conjunto de *'movimientos'*, *'desplazamientos'* y *'encuentros'* particulares entre diversas disciplinas, influencias teóricas, campos de conocimiento y geografías epistémicas. La diáspora epistémica (Ocampo, 2016a) –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

³² Véase el capítulo de la conferencia magistral de inauguración impartida en el VI Seminario Internacional de Epistemología, Investigación y Educación, celebrado en la Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú, titulado: "Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades", p. 91 págs.

consolidación de una extraña política de producción intelectual que fundamenta este campo, así como, de una falsa política de transformación del mundo y deconstrucción del conocimiento, incapaz de responder a la pregunta: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo? La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva se concibe en términos de un sistema de actualización y transformación permanente del conocimiento estructurante y estructurador de la Ciencia Educativa. Por esta razón, ha sido denominada como un dispositivo macro-educativo (Ocampo, 2017b). 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.

4.1.-Epistemología de la Educación Inclusiva: una construcción basada en el diaspórismo, la diseminación y la constelación de saberes

La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017a), expresa un patrón de funcionamiento basado en el *encuentro* y en el *movimiento*, cuyo ensamblaje –a través de la lógica del dispositivo (Foucault, 1973; Deleuze, 1990; Agamben, 2006)–, constituye en palabras de Bal (2016) un *pensamiento temporal* que emerge en el movimiento. Por tanto, afirmar que, la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina, no sólo refiere a su naturaleza *post-disciplinar* y a la producción de *lo nuevo*³³, 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

³³ Refiero a la capacidad de producir sus saberes auténticos, mediante los cuales es posible transformar los modos de análisis y praxis de la educación a través de una nueva espacialidad.

'*dispositivo macro-educativo*' (Ocampo, 2017b). Metodológicamente, es un conocimiento que emerge de la extracción de los aportes más significativos –diaspóricos y viajeros– de sus campos de conocimientos y objetos confluyentes, cuya operación constituye la clave para avanzar en la construcción de sus saberes auténticos. Su naturaleza '*in-disciplinar*' –no fija en ninguna disciplina– exige también, la creación de nuevos modos de lectura y producción en el abordaje de sus fenómenos.

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 enfoque³⁴ –ejes gravitantes en la creación del nuevo marco de sustentación teórica exigida por el campo de conocimiento auténtico de ésta –. Confluyen en esta espacialidad analítica una multiplicidad de saberes, métodos, objetos, teorías y temporalidades. De ahí, que ésta sea una epistemología de la heterocronía. La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva ofrecida por Ocampo (2015, 2016b y 2017b) no puede ser examinada sin referir a la '*experiencia migratoria*' y los '*ejes de movilidad y 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*³⁵ (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*³⁶ y los esfuerzos acomodacionistas en términos teóricos, políticos y prácticos), b) *mixto, híbrido o travestizado*³⁷ (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 –eminente 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).

³⁴ Para profundizar sobre este objetivo intelectual, véase el documento de trabajo 3 titulado: "*Epistemología de la Educación Inclusiva: una exploración sobre las estrategias de producción del conocimiento*", editado por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

³⁵ Corresponde al campo hegemónico, dominante y celebratorio, cuya particularidad encierra su funcionamiento y objetivos analíticos y de lucha en el centro de capitalismo. De ahí que, el autor de este documento en otros de sus trabajos afirmará que existe una visión de inclusión alojada al interior del capitalismo, el imperialismo y el colonialismo.

³⁶ Metáfora explicativa identificada por Ocampo (2017a), descrita en el documento: "*Micropolítica de la Lectura: aproximaciones desde la Epistemología de la Educación Inclusiva*", la cual consiste en el desarrollo de propuestas críticas retóricamente que operan sin producir un cambio en las estructurales educativas y societales, las que funcionan en referencia a las operaciones propias de los formatos del poder.

³⁷ Corresponde al momento intelectual actual de la Educación Inclusiva.

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

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

La tabla que se presenta a continuación, resume las categorías estructuradoras del corpus de acceso analítico a la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva. Cada una de las nociones aquí expuestas, no debe fetichizarse a un mero listado de herramientas de acceso a tal comprensión epistemológica, sino más bien, profundizar en su contribución contextual y en sus componentes procedimentales de examinación crítica en la construcción de su campo intelectual auténtico.

| | | | |
|---|---|---|--|
| 1.-Díaspóra epistémica | 62.-Micropolítica epistémica | 119.-Objetivos epistemológicos | 177.-Multiplicidad de tradiciones epistémicas |
| 2.-Mecanismos de diaporización | 63.-Micropolítica analítica | 120.-Campo de la Educación Inclusiva | 178.-Transmigración epistémica |
| 3.-Elasticidad del campo | 64.-Exterioridad epistémica | 121.-Circunscripción intelectual de la Educación Inclusiva | 179.-Análisis epistémico |
| 4.-Trabajo de Traducción | 65.-Interioridad epistémica | 122.-Teorías por las que transita la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva | 180.-Construcción epistemológica |
| 5.-Zona de contacto | 66.-Metodología de construcción de saberes auténticos de la Educación Inclusiva | 123.-Reinvención el conocimiento educativo | 181.-Marcos de especificación analíticos de la Educación Inclusiva |
| 6.-Ecología de saberes | 67.-Lenguaje analítico | 124.-Epistemologías de las ausencias y de los olvidos | 182.-Hibridación |
| 7.-Autenticidad de saberes | 68.-Estrategias de construcción del conocimiento | 125.-Epistemologías de las emergencias y de lo mismo | 183.-Inclusión como categoría de análisis |
| 8.-Naturaleza del conocimiento | 69.-Periodizaciones | 126.-Examen topológico | 184.-Contextualismo |
| 9.-Dispersión de saberes | 70.-Convergencia, superposición y entrecruzamiento | | 187.-Forclusión |
| 10.-Viajes de saberes | | | 185.-Formatos de justicia social |
| 11.-Conceptos viajeros | | | 186.-Metáforas de la Educación Inclusiva |
| 12.-Palabras de la Educación Inclusiva | | | 187.- Recursos analítico- |
| 13.-Conceptos de la Educación Inclusiva | | | |
| 14.-Post-disciplinar | | | |

| | | | |
|--|--|--|---|
| 15.-Hibridez del campo | de múltiples y heterogéneos objetos de conocimiento | 127.-Hermenéutica diatópica y analógica | metodológicos de la Educación Inclusiva |
| 16.-Campo auténtico | | 128.-Hermenéutica pluritópica | 188.-Fuerza analítica y teórica |
| 17.-Travestización discursiva y de saberes | 71.-Hermenéutica de la sospecha | 129.-Fijeza disciplinaria | 189.-Palabras-conceptos |
| 18.-Saberes dinámicos | 72.-Ficciones epistémicas y políticas | 130.-Aplicacionismo epistemológico | 190.-Círculo de reproducción |
| 19.-Falsificación de saberes | 73.-Heurística y método | 131.-Encapsulamiento en las disciplinas | 191.-Núcleos epistémicos |
| 20.-Saberes Auténticos | 74.-Performatividad del saber | 132.-Multiplicidad de objetos de conocimiento | 192.-Conjuntos de saberes |
| 21.-Memorias epistémicas | 75.-Dispositivo macro-educativo | 133.-Cercanías epistémicas | 193.-Conjuntos de conceptos |
| 22.-Campos de confluencia e influencias epistémicas | 76.-Educación inclusiva como dispositivo | 134.-Campo auténtico del conocimiento | 194.-Metáfora: el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente |
| 23.-Poética epistémica | 77.-Políticas de deconstrucción | 135.-Campo falsificado del conocimiento | 195.-Dominios conceptuales |
| 24.-Mecanismos de interacción del saber y de los conceptos con el objeto | 78.-Anacronismo analítico y metodológico | 136.-Naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva | 196.-Alteración de dominio |
| 25.-Legados epistémicos | 79.-Investigación crítica del conocimiento educativo | 137.-Identidad científica de la Educación Inclusiva | 197.-Metodología de examinación de conceptos y saberes |
| 26.-Provincialización epistémico-metodológica | 80.-Violencias epistémicas y subyugación de saberes | 138.-Axiomas epistemológicos de la Educación Inclusiva | 198.-Dispositivos de re-evaluación de conceptos, saberes y disciplinas, campos de confluencia |
| 27.-Interdiscurso | 81.-Producción de lo nuevo | 139.-Relaciones con otros elementos, saberes y conceptos | 199.-Capacidad de producción |
| 28.-Permeabilización de las fronteras | 82.-Programa científico de la Educación Inclusiva | 140.-Estrategias de focalización | 200.-Capacidad de proyección |
| 29.-Geografías epistémicas | 83.-Análisis estructural | 141.-Sistemas de razonamientos | 201.-Capacidad de organización de fenómenos |
| 30.-Fronteras epistémicas | 84.-Espacio político, discursivo, pedagógico y | 142.-Entrecruzamiento de razones epistémicas | 202.-Difusión del significado y del saber |
| 31.-Fronterías epistémicas | | 143.-Categorías de inteligibilidad | 203.-Estrategias de reutilización de saberes y conceptos |
| 32.-Coyuntura intelectual | | 144.-Estrategias de | 204.-Mecanismos de despojamiento del |

| | | | |
|--|---|---|---|
| 39.-Zona de dislocación | epistémico | producción de nuevas categorías | concepto |
| 40.-Indisciplinamiento | 85.-Formas condicionales | 145.-La forma del conocimiento de la Educación Inclusiva | 205.-Fuerza conceptualizadora |
| 41.-Pensamiento fronterizo y rizomático | 86.-Formatos del poder | 146.-Patrones de movilidad | 206.-Fuerza epistemológica |
| 42.-Movilización de fronteras | 87.- (Des)relaciones entre discursos | 147.-Patrones de ensamblaje | 207.-Definición de objeto |
| 43.-Modos de lectura | 88.- (Des)filiaciones teóricas | 148.-Vocabulario y lenguaje analítico de la Educación Inclusiva | 208.-Modalidad discursiva |
| 44.-Temporalidad | 89.-Coyuntura intelectual | 149.-Rutas epistemológicas | 209.-Tráfico de saberes y disciplinas |
| 45.-Historicidad del presente | 90.-Mecanismos de enunciación por geografías epistémicas | 150.-Memorias y legados epistémicos | 210.-Cruce de disciplinas |
| 46.-Focalización | 91.-Educación inclusiva sinónimo de deconstrucción permanente | 151.-Ejes de determinación de la relevancia y sus grados | 211.-Campo de multiplicidad de objetos |
| 47.-Estrategia ‘mirar con recelo’ | 92.-Saberes en movimiento y temporales | 152.-Transferencias de saberes | 212.-Desnaturalización de las auto-evidencias otorgadas por las geografías epistémicas |
| 48.-Saberes visibles invisibles | 93.-Movimiento poli-angular | 153.-Condiciones de traducción e incommensurabilidad | 213.-Centro de emergencia de saberes |
| 49.-Espacio diaspórico | 94.-Intersecciones epistémicas | 154.-Representación e interpretación distorsionada del saber | 214.-Centro de emergencia de conceptos |
| 50.-Espacio heterotópico o no-lugar | 95.-Desplazamientos epistémico-metodológicos | 155.-Formación de estrategias | 215.-Mecanismos de fijación |
| 51.-Totalidad concebida como singularidades múltiples | 96.-Contextualismo epistémico de la Educación Inclusiva | 156.-Contradicciones epistémicas | 216.-Orden epistemológico (establece las limitaciones y las ubicaciones (posiciones) de los campos) |
| 52.-Pensamiento de la relación, del movimiento y del encuentro | 97.-Política de Educación Inclusiva | 157.-Disciplinas ausentes y subalternizadas | 217.-Obstáculo pragmático |
| 53.-Experiencia migratoria de saberes y heterocronismo | 98.-Fabricación de conciencia crítica de la Educación Inclusiva | 158.-Límites de interpretación y representación | 218.-Orden visual (establece las limitaciones) |
| 54.Desterritorialización de saberes | | 159.-Instrumentos conceptuales | 219.-Herramientas epistemológicas heredadas |
| 55.-Pensamiento temporal | | | 220.-Herramientas lingüísticas heredadas |
| 56.-Análisis inclusivo | | | 221.-Herramientas epistemológicas de la Educación Inclusiva |
| 57.-Fracasos cognitivos | | | 226.-Herramientas lingüísticas de la |
| 58.-Multiplicidad de accesos a su campo de conocimiento | | | |
| 59.-Polisemia y paráfrasis | | | |
| 60.-Teoría sin disciplina | | | |

| | | | |
|----------------------------------|--|---|---|
| <p>61.-Crisis de los límites</p> | <p>99.-Condiciones de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva</p> <p>100.-Culturas epistémicas</p> <p>101.-Mecanismos que crean y garantizan el conocimiento</p> <p>102.-Mecanismos y estrategias de fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva</p> <p>103.-Estudios sobre Educación Inclusiva</p> <p>104.-Campo de investigación de la Educación Inclusiva</p> <p>105.-Formaciones discursivas</p> <p>106.-Estrategias de transferencias de conocimientos</p> <p>107.-Incompletud, movimiento y dislocamiento</p> <p>108.-Micro-campos de confluencia del conocimiento</p> <p>109.-Dispositivo de análisis</p> <p>110.-Lugar de la interpretación</p> <p>111.-Estrategia de orientación del pensamiento</p> <p>112.-Políticas del</p> | <p>160.-Historia intelectual</p> <p>161.-Mecanismos de falsificación del conocimiento</p> <p>162.-Criterios de autenticidad</p> <p>163.-Formas de focalización</p> <p>164.-Mecanismos de propagación</p> <p>165.-Mecanismos de dispersión</p> <p>166.-Mecanismos de dislocación</p> <p>167.-Superposición de saberes y conceptos</p> <p>168.-Cruce epistemológico</p> <p>169.-Epistemología confusa</p> <p>170.-Epistemología productiva</p> <p>171.-Multi e interdisciplinariedad confusa</p> <p>172.-Préstamos epistémicos</p> <p>173.-Reciclajes epistémicos</p> <p>174.-Migración epistémica</p> <p>175.-Injertos epistémicos</p> <p>176.-Acopios epistémicos</p> | <p>Educación Inclusiva</p> <p>227.-Mecanismos de expresión de sus contenidos críticos</p> <p>228.-Recuperación de saberes</p> <p>229.-Red/es epistémica/s (vinculada al dispositivo)</p> <p>230.-Movimiento epistémico de tipo fractal</p> <p>231.-Estrategia de localización de saberes</p> <p>232.-Aspectos formales y estructurales del objeto auténtico de la inclusión</p> <p>233.-Los saberes de la Educación Inclusiva ofrecen un recorrido no lineal –mapas de la Educación Inclusiva–</p> <p>234.-Mecanismos de enmarcación del saber</p> <p>235.-Examinación de los campos de confluencia a partir de su aproximación ideológica y los ejes de definición y posicionamiento de cada campo (focalización) respecto del fenómeno</p> <p>236.-Permeabilidad</p> <p>237.-Plasticidad</p> <p>238.-Criterios transcendentales</p> <p>239.-Heterotopicalidad</p> <p>240.-Heteroformismo</p> <p>241.-Constelación</p> <p>242.-Entrecruzamiento de recursos metodológicos</p> <p>243.-Cross-disciplinary</p> |
|----------------------------------|--|---|---|

| | | | |
|--|---|--|--|
| | acontecimiento | | 244.-Joint-disciplinary |
| | 113.-Otra especificación | | 245.-Overlapping |
| | 114.-Ejes de tematización | | 246.-Dispositivo de concatenación |
| | 115.- Sistema de validación de saberes | | 247.-Multiplicidad de uniones |
| | 116.-Estatus epistemológico y metodológico | | 248.-Construcción del saber por concatenamiento continuo |
| | 117.-Dispositivo de transformación | | 249.-universo mosaico |
| | 118.-Espacio | | 250.-Diferentes modalidades de conexión |
| | 119.-Topois y koras | | 251.-Estrategia |
| | 120.-Distancias epistemológicas | | 252.-Nuevo terreno |
| | 121.-Renovación epistemológica por fuera de las disciplinas | | 253.-Conjunto de relaciones particulares y específicas |
| | | | 254.-Pensamiento de la relación |
| | | | 255.-Nomadología epistémica |
| | | | 256.-Devenir del saber |
| | | | 257.-Conocimiento polifónico |
| | | | 258.-Espacio abierto |
| | | | 259.-Devenir epistémico |

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

El interés por identificar los elementos organizativos que sustentan la construcción epistemológica que ofrezco en este trabajo, consiste, por un lado, en contribuir al distanciamiento de los macro-modelos empleados por la filosofía de la ciencia y, por otra, puntualizar en los mecanismos de construcción del conocimiento auténtico de ésta; aspecto de gran invisibilidad en las construcciones epistemológicas efectuadas desde las Ciencias de la Educación, que en su mayoría, contribuyen al dictamen del pasado, encapsulando un determinado fenómeno en los marcos de valores de una multiplicidad de macro-modelos de interpretación de la realidad, reduciendo sustantivamente su potencial de transformación. En suma, cada una de las nociones expuestas anteriormente, no sólo encuentran aplicaciones directas en este campo, sino que su riqueza, ofrece transferencias a múltiples campos del conocimiento que requieran superar un estatus de ambigüedad, o bien, promover nuevos escenarios para su re-organización –ejemplo de ello, es el campo Psicopedagógico–. ¿Bajo qué

condiciones se define el grado de adecuación de las nociones organizativas de la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva?, ¿de qué dependen sus mecanismos de reconocimiento y legitimidad? Los 259 conceptos que organizan la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva ofrecen un examen sobre la capacidad de adecuación de sus fuerzas constructivas, proponen marcos de organicidad contextual para situar el estudio de sus fenómenos en su naturaleza epistemológica, evitando caer en la simple proyección de ideas. Los conceptos ofrecen la capacidad de pensar las condiciones de producción, al tiempo que según Bal (2002), ofrecen la opción metodológica de (re)fundar un determinado campo de conocimiento. La lista de conceptos clave implicados en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, no se considera acabada, sino más bien, en constante redefinición.

¿Qué supone el trabajo con conceptos en el contexto de la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva?, una primera precisión consistiría en afirmar que los conceptos otorgan inteligibilidad a un determinado campo de estudio, evitando confusiones y travestizaciones –lo que es independiente del carácter diaspórico y rizomático de un determinado campo–, promueven diálogo y el entendimiento. Una segunda precisión, se orienta al enfrentamiento de la capacidad interpretativa, lo que para Bal (2002), confiere a los conceptos la capacidad de convertirse en teorías en miniaturas. Según esto, los conceptos son una representación abstracta de los objetos (Bal, 2002). En este caso, ofrecer una lista de conceptos, contribuye a controlar la imaginación y la capacidad interpretativa del modelo epistémico propuesto, así como, cada uno de ellos, se convierte en un medio de orientación en el pensamiento de la inclusión. Se abre por primera vez, el trabajo con los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva. La crisis de las disciplinas y, especialmente, de sus límites, realza la importancia del trabajo con conceptos, puesto que, nos obliga a pensar las condiciones en las que un determinado objeto produce significados. Si bien, este tipo de trabajo debe buscar sus fundamentos heurísticos y metodológicos, específicamente, los conceptos listados en este documento, no se encuentran fijos al interior del campo de la inclusión. Debido a la complejidad que atraviesa al objeto de la inclusión real, es decir, de naturaleza post-disciplinar, particularmente, a la determinación de su dominio, sugiere Bal (2002) emplear los conceptos como una opción interpretativa entre el investigador y el objeto.

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

Uno de mis recientes intereses de investigación que abordo en esta ocasión, refiere a la examinación de los patrones de producción conceptual –a la luz de cada uno de los campos de conocimiento identificados en la historia intelectual del enfoque, según periodizaciones particulares– es decir, profundizó en las formas de producción y funcionamiento de sus conceptos estructurantes. Para ello, recurro a la ‘metáfora del viaje’ propuesta por Bal (2002), a la ‘metáfora de la diáspora’ epistémica (Ocampo, 2016b), a la experiencia de ‘constelación’ y ‘desterritorialización’, a los ejes de ‘propagación’, ‘síntesis’ y ‘dislocación’, para comprender las trayectorias e itinerarios que enfrentan en sus desplazamientos por múltiples campos del conocimiento. En cada uno de ellos, ningún instrumento conceptual permanece inmutable. Los conceptos implicados en el campo de producción e investigación de la Educación Inclusiva expresan un carácter diaspórico y rizomático, caracterizado por el

movimiento y el encuentro, es decir, viajan a través de una multiplicidad de disciplinas. Su *genealogía* procede de fuerzas externas al propio interés educativo.

Las formas constructivas de su conocimiento, inspiradas en un funcionamiento diaspórico, permiten reconocer en términos de Deleuze y Guattari (1970) y Bal (2002) la capacidad de propagación de sus cuerpos conceptuales y saberes, atravesados por un patrón de constelación y movimiento. Metodológicamente, trasciende la experiencia de migración, analiza las condiciones de funcionamiento de la desterritorialización de saberes, sus ejes de alteración de sus dominios y sus patrones de transformación. En suma, los conceptos implicados en la configuración epistemológica de la Educación Inclusiva, son claves en la reorganización del fenómeno y en la determinación de la fuerza analítica y conceptualizadora de sus conocimientos. Si el propósito consiste en acceder a la racionalidad auténtica de la Educación Inclusiva, el estudio de sus instrumentos conceptuales se convierte en una pieza crucial en la fundación de un nuevo objeto, con saberes y categorías bien definidas. ¿De qué depende esta capacidad fundacional?, ¿qué consecuencias teóricas y prácticas se observan a partir de la utilización de instrumentos conceptuales escasamente coherentes con el campo epistémico auténtico de la Educación Inclusiva?, ¿cómo superar el efecto de ‘moda’ que afecta a sus principales unidades conceptuales y de qué depende la capacidad para re-utilizar cada uno de ellos? Finalmente, cabría preguntarse, ¿cómo avanzar hacia una ecología conceptual que permita redefinir las prácticas educativas con el objeto de incrementar las formas de construcción de justicia educativa?

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

El estudio de los *saberes* de la Educación Inclusiva expresa entonces una doble tarea. La primera de ellas, consiste en avanzar en la construcción de una ‘*metodología de fabricación*’ de sus saberes auténticos, mientras que la segunda, se dirige al desarrollo de una metodología de ‘*examinación crítica*’ de aquellos cuerpos de saberes que participan en el ensamblaje de sus diversos campos –falsificado, mixto/híbrido y auténtico–. La metodología de *examinación crítica* de conceptos se empleará previamente a la *examinación* de los saberes auténticos del enfoque. Una metodología de *examinación crítica* de conceptos contemplará los siguientes ámbitos de trabajo: a) estudio y caracterización de sus ejes de formación, b) las rutas, los itinerarios, legados y tradiciones, c) los ejes de configuración de la experiencia de migración

y sus grados de afectación de cada concepto, d) las fuerzas de movilidad, transformación y dislocación, e) las estrategias de activación requeridas por cada concepto según la naturaleza y las lógicas de funcionamiento de cada geografía del conocimiento, f) la capacidad de cada concepto para crear significados de múltiple alcance en su paso por diversos campos del conocimiento y g) los mecanismos de focalización que participan de la fuerza conceptualizadora en cada uno de sus itinerarios, etc. Los ámbitos analíticos contenidos en esta metodología, expresan la capacidad de aplicarse a cada uno de los campos de conocimiento determinados en diversas periodizaciones de su pensamiento –campo *falsificado*, *mixto*, *hibrido* y *travestizado* y *auténtico*–, con objeto de analizar las condiciones de ambigüedad que afectan a los conceptos organizativos de cada campo. En términos epistemológicos este examen se orienta a develar la fuerza ‘analítica’ y ‘teórica’ de la Educación Inclusiva. Este es un campo de la polifonía conceptual, metodológica y epistémica.

Las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva pueden ser descritas como un conjunto heterogéneo de circunstancias que crean y garantizan la especificidad de su dominio, constituyendo el contexto socio-histórico –periodizaciones, formación de gramáticas particulares³⁸ y modos de acceso a dichos objetos–. A nivel epistemológico y discursivo, las memorias expresan sus propias características, especialmente, cuando éstas son analizadas en referencia a un determinado discurso, propagado en una periodización particular del pensamiento educativo. No obstante, dichas condiciones de producción, exigen de la descripción del interdiscurso que configura la diáspora de disciplinas –localizadas bajo una política de multiaxialidad³⁹– en la producción de un espacio discursivo y epistémico con características peculiares. Se convierte de este modo, en un conjunto de tecnologías para investigar los diversos legados de la inclusión. Este espacio es caracterizado por la dispersión, por el movimiento y el encuentro, es tierra de nadie –incluso alberga objetos de estudio que no podrán ser del todo develados–, caracterizado por la *experiencia migratoria*. ¿Cuáles son las formas de migración que pueden ser identificadas en este campo de producción? En el espacio diaspórico de la inclusión, se observa un entrecruzamiento de saberes, conceptos y métodos, así como, un enredo de genealogías.

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

El interdiscurso en el contextualismo epistémico de la Educación Inclusiva remite a lo ya-dicho, a los saberes que proliferan y se propagan por cada campo de conocimiento en relación al objeto –auténtico– y a sus objetivos intelectuales. Es menester recordar que, en el

³⁸ Rejillas de ideas.

³⁹ Permiten estudiar los movimientos y desplazamientos que experimentan múltiples disciplinas, conceptos y saberes en la configuración del conocimiento de la inclusión. Es el estudio de los desplazamientos y proximidad, opera en estrecha relación con el examen topológico. La multiaxialidad establece un análisis de las posiciones de cada uno de los campos de conocimiento que crean y garantizan el saber de la inclusión, examinado en distintos niveles de análisis sus posiciones y funciones. Es propia de la diáspora epistémica y de la experiencia migratoria de saberes, conceptos, objetos, métodos y teorías. Por tanto, en esta comprensión atraviesa analíticamente todos los elementos antes señalados. Las políticas de localización multiaxial de saberes, disciplinas, conceptos, etc., pueden emplearse en el interior y exterior del campo de producción de la inclusión, son un recurso clave en el ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva, ya que, permiten estudiar en varios planos los movimientos y posiciones de una determinada disciplina. Al interior del espacio diaspórico, es decir, de dispersión, se identifican diversas trayectorias de saberes, métodos, objetos, teorías, conceptos, que progresivamente van confluyendo en este campo, para conocer su posición relacional recurrimos al examen topológico y multiaxial. En síntesis es el estudio de las posiciones. Tanto saberes como disciplinas, se ubican en este campo a través de múltiples dimensiones de diferenciación.

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

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

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

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

La Educación Inclusiva en referencia a su campo auténtico forja un nuevo terreno para teorizar y practicar la educación, de acuerdo a la especificidad de cada tiempo histórico, razón por la cual, su saber es inacabado, en permanente movimiento, es decir, fruto de la historicidad del presente. Las políticas de multiaxialidad –orientadas a comprender los patrones de movimiento, los ejes de localización de los cuerpos de conocimientos más relevantes que circulan, constelan y confluyen en la organización del campo–, la examinación topológica, la des-territorialización de saberes –diáspora epistémica–, las estrategias de movimiento de cada una de sus disciplinas y campos del conocimiento, así como, la multiplicidad de vías de acceso a cada uno de los campos identificados en el desarrollo de la historia intelectual, junto a los medios de orientación en su pensamiento, constituyen el *corpus analítico-metodológico de su episteme*. Los medios de orientación en el pensamiento de la Educación Inclusiva, pueden concebirse primariamente como pequeñas constelaciones sobre clases de saberes de naturaleza

heterogénea, es decir, puntos de interpretación de gran relevancia en la constitución de su campo de conocimiento auténtico.

4.2.-¿Por qué la Educación Inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica?⁴⁰

Al expresar la Educación Inclusiva una naturaleza post-disciplinar se plantea como propósito movilizar nuevas formas de producir el conocimiento –penetra en otras lógicas de comprensión–, articulando la emergencia de sus herramientas de investigación y la constelación de saberes en un orden de producción basado en la *dispersión* y la *diseminación*. De acuerdo con esto, la Educación Inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica o metodológica particular, sino que la construye a través del movimiento, el encuentro, la plasticidad y la constelación de saberes, métodos, objetos y teorías, formando un *pensamiento temporal* para problematizar los principales fenómenos educativos implicados en la construcción de una praxis social y educativa más justa y coherente con la multiplicidad de diferencias que inscriben la naturaleza humana. De este modo, orienta su actividad intelectual a la *producción de lo nuevo*, es decir, a la emergencia de conocimientos y dispositivos metodológicos emergentes concebidos como elementos claves en la consolidación de su campo auténtico. Coincidiendo con Bal (2004), reconoce que es imposible enfrentar un conjunto de complejidades de esta naturaleza desde adentro de las disciplinas.

Una de las razones que permite afirmar que la Educación Inclusiva no suscriba a ninguna práctica teórica y/o metodológica particular, consiste en reconocer su naturaleza viajera y diaspórica, esto es, no fija en ninguna disciplina. Al afirmar que, articula su actividad científica a través de la confluencia de una multiplicidad de métodos, objetos, disciplinas, discursos, teorías e influencias, permite el reconocimiento de su carácter transc científico. Para Bal (2004) el trabajo al interior de una disciplina inquiera en la organización de aspectos específicos. Por tanto, afirmar que la Educación Inclusiva es una disciplina, constituiría un equívoco de interpretación, puesto que su objeto no puede ser delimitado dentro de los marcos de referencia de ninguna disciplina particular. Ella recurre a la integración fractal de diversos recursos –teorías, objetos, métodos, discursos, influencias–, no requiere de ser incorporada en otras disciplinas, sino más bien, queda articulada mediante la confluencia de muchas de ellas, extrayendo lo mejor de cada una, con el objeto de fabricar un nuevo saber. El problema de la constitución post-disciplinaria remite a las formas de estructuración de su conocimiento, al develamiento del objeto complejo –de carácter abierto y ambivalente– que emerge de tales entrecruzamientos y formas de rearticulación. La falta de claridad sobre la contingencia de su objeto, se convierte en una de sus cuestiones más críticas.

De este modo, la Educación Inclusiva forja un campo de carácter heterotopical, es decir, compuesto por una multiplicidad de ámbitos temáticos, cuya lógica de producción encuentra su funcionamiento en la intersección, la diseminación, la captura y la interconexión, atendiendo a la singularidad de cada una de ellas y a la especificidad de lo nuevo que emerge de la extracción de aportes más relevantes en la fabricación del saber auténtico de la inclusión. Una de sus especificidades queda definida por el concurso de diversas categorías, gramáticas, universos simbólicos y conceptuales, tornándose algo enredoso el acceso a sus ámbitos de inteligibilidad. Se han movilizado una serie de dispositivos teóricos que permiten cuestionar su intelectualidad dominante y precaria, articulando con ello, una perspectiva teórica que trasciende los anclajes epistemológicos concebidos como principales ámbitos de constructividad en su horizonte teórico y metodológico.

4.3.-Sobre los campos de confluencia de la Educación Inclusiva

Los ‘campos de confluencia’ al igual que las ‘influencias’ que concursan en la estructuración del conocimiento de la Educación Inclusiva, se convierten en recursos analítico-

⁴⁰ Enfrenta la necesidad de encontrar o crear su método propio.

metodológicos cruciales. La noción campos de confluencia alude al conjunto de disciplinas, espacios de conocimientos, territorios, geografías epistémicas, etc., que participan de la configuración y modelización de su campo de conocimiento, previa ecologización y traducción. Develan estrategias de enmarcamiento. Se vinculan unos a otros, mediante la lógica de funcionamiento introducida a través del principio de exterioridad epistemológica. Su estructura de conocimiento concebida como *praxis abierta a múltiples tipos de relaciones*, puede analizarse a través de la metáfora de universo mosaico. Desde el punto de vista deleuziano, *lo abierto* plantea un tipo específico de indeterminación, no se reduce a un vano infinito de la infinitación, sino que más bien, circunscribe a lo que he denominado como *condición diaspórica* en producción del conocimiento. Las *relaciones exteriores* –o principio de exterioridad epistémica– se convierten en un dispositivo de creación de lo nuevo y de lo posible, se encuentra imbricada en las principales modalidades de vinculación y relación entre cada una de las singularidades que dan vida a su estructura teórica. Las relaciones exteriores explicitan un enorme potencial analítico y metodológico. De esta forma,

[...] la teoría de la exterioridad de las relaciones implica a la vez que las relaciones son ampliamente independientes de los términos que las efectúan y que los términos pueden tener múltiples relaciones al mismo tiempo. Es decir que pueden estar a la vez en un sistema y en otro, que pueden cambiar algunas de sus relaciones sin cambiarlas todas (Lazzarato, 2006, p.19).

Las disciplinas confluyentes en el campo de producción de la Educación Inclusiva, expresan la particularidad de establecer sistemas de exterioridad entre ellas, más bien, a través de los sistemas de permeabilidad y plasticidad (Mora, 2012), van configurando nuevas modalidades de construcción del saber. Permeabilidad y plasticidad, poseen la capacidad establecer sistemas de análisis y pautas de actuación útiles en diversos objetos, métodos, influencias, teorías, objetos que confluyen en él, y logran participar en la construcción y develamiento de la autenticidad de su saber. De este modo, asume la necesidad de “*sujetarse estrictamente a las necesidades de ninguno de ellos (dado que se asume la recusación de la pertinencia de tales objetos en cuanto diferenciados)*” (Follari, 2002, p.4). Para ello, propongo recurrir a la técnica de traducción científica. En este campo, la confluencia disciplinara no queda fija al establecimiento de relaciones armónicas, sino complejas y basadas en sistemas diferenciales que pueden ser establecidos entre cada una de sus disciplinas centrales o periféricas.

En tal caso, la confluencia de disciplinas de diversa naturaleza no se reduce a la proposición de un mero listado, sino más bien, a la comprensión del tipo de objeto que construyen en relación al fenómeno de la inclusión, reconociendo la presencia de un espacio epistémico configurado por el enredo y entrecruzamiento de objetos de diversa naturaleza –de ninguna manera supone configurarla en términos de colección de objetos–. En cierta medida, el campo epistemológico de la Educación Inclusiva enfrenta el riesgo de quedar atrapado en los discursos fabricados por cada una de sus disciplinas –refiero aquí a un psicoanálisis de sus campos de confluencia–, invisibilizando la propia comprensión de su tradición científica. Este reclamo insiste en la necesidad de develar lo específico de la entidad denominada como Educación Inclusiva. Entonces, ¿de qué depende su naturaleza conceptual y sus principios metodológicos?

Una posible respuesta, podría encontrarse en la comprensión de sus disciplinas confluyentes, observando que éstas, se encuentran en permanente adaptación y reconfiguración –producto del movimiento y el enredo de fuerzas de constitución–, emerge de esta forma, el problema sobre la marca de origen de la Educación Inclusiva como campo científico, afectando así también, a los sistemas de ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva. El interés por la identidad de este enfoque no queda remitido a una visión esencialista, sino que, sujeta a un pensamiento de la relación multiaxial. Esta es una constelación fuerte en lo ‘político’ y lo ‘cultural’. La confluencia de disciplinas de diversa naturaleza, organizan su actividad a través de los adecuación y la traducción, intentando clarificar un “*cierto desconocimiento de aquello que*

agrupa/diferencia a sus autores dentro de un campo específico, a la vez que dispersa a éstos en la constelación de otras comunidades científicas previamente establecidas” (Follari, 2002, p.4).

En este contexto, la pregunta por el objeto traza entonces la necesidad de descubrir la consciencia teórica de la Educación Inclusiva y, en particular, de los Estudios sobre Educación Inclusiva (Ocampo, 2018). Si bien, no sólo orienta su actividad al estudio y comprensión de sus principales fenómenos, sino que también es capaz de estudiar los Estudios sobre Inclusiva, en tanto, estructura de teorización. Es así como este último objeto será denominado como ‘objeto de la meta-teoría’ de la inclusión, es decir, se construye teoría sobre lo que representan sus principales teorías confluyentes y organizativas. El estudio de los campos de confluencia de la Educación Inclusiva deviene en la comprensión metodológica del trabajo en los intersticios de sus disciplinas confluyentes. Insiste además, en el carácter restrictivo de ciertas disciplinas. En este marco, es menester reconocer la esencialización del concepto de inclusión, a objeto de optimizar el uso de dicha categoría en términos analíticos. Los campos de confluencia permiten distinguir las motivaciones epistémicas y la naturaleza que cada marco disciplinario explicita en la comprensión de la estructura teórica de la Educación Inclusiva. Se enfrenta de este modo, el desafío de crear nuevos mapas para articular su fuerza analítica y teórica.

5.-La potencia de la ecología de saberes en el contexto de la Educación Inclusiva⁴¹

El concepto ‘ecología de saberes’ (Sousa, 2009 y 2010) pertenece a Boaventura Santos Sousa. En esta sección, analizaré la potencia, contribución y pertinencia epistémico-metodológica al estudio de las condiciones de fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva. Como puntapié inicial, afirmaré algunos de los beneficios que confiere al trabajo epistemológico ‘en’ y ‘más allá’ de los intersticios de las disciplinas y, especialmente, en la búsqueda de nuevos sistemas de razonamientos. Una primera aproximación consiste en visualizar su capacidad para reformular los enfoques establecidos, permitiendo trazar líneas que apoyan y justifican la emergencia de nuevos enfoques metodológicos, específicamente, en campos caracterizados por la pluralidad de métodos, objetos, teorías, discursos, territorios, influencias, ente otras. La ecología de saberes se vuelve potencialmente atractiva en campos de conocimiento con estructuración rizomática, abierta y heterotopical, es decir, por el movimiento, la pluralidad, la captura y la interconexión. La ecología de saberes, apoya la premisa que explica una de las tareas críticas fundamentales de la Educación Inclusiva, referida a la producción de nuevos cuerpos de saberes y metodologías de investigación. No se interesa por ecologizar para reemplazar o reproducir implícitamente contenidos y valores que confirman aquello que no es la inclusión, sino más bien, para transformar y producir lo nuevo. De acuerdo con esto, es concebida en términos de dispositivo de intervención en la realidad, más que un medio de jerarquización del saber, objetivo típico de las epistemologías monotópicas. Todo ello, permite afirmar que el campo epistemológico de la Educación Inclusiva es propio de la ‘relación’, ‘discontinuidad’, ‘vuelco’, ‘multiaxialidad’ y ‘rearticulación’ permanente.

La ecología de saberes, concepto propuesto por Sousa (2009 y 2010), permite reconocer la multiplicidad de saberes que circulan poliangularmente en su espacio epistémico, de procedencia diaspórica –específicamente, por sus condiciones de importación– y sus itinerarios estriados. Pensar epistemológicamente a través del concepto de ecología de saberes, sugiere atender a la necesidad de reconsiderar las herramientas teóricas y metodológicas implicadas en la comprensión de su estructura de conocimiento –abierta y ambivalente–. Por esta razón, discutir sobre la utilidad del concepto sugiere atender a una perspectiva epistemológica, metodológica y práctica, cuyas posibilidades emancipatorias, posean la capacidad de encuadrar los ámbitos de emergencia de las condiciones de producción de la Educación Inclusiva. ¿Cómo entender la ecología de saberes como parte de las condiciones de producción epistemológica de la Educación Inclusiva? Responder a ésta interrogante, sugiere atender al conjunto de relaciones que pueden ser establecidas entre diversos saberes. Observo que la propuesta de Beuchot (2005)

⁴¹ Campo en permanente movimiento.

sobre hermenéutica analógica podría contribuir en la empresa orientada a establecer relaciones entre cuerpos de saberes de diversa naturaleza. La articulación de la ecología de saberes desde esta perspectiva, trabaja de forma conjunta con lo propuesto por Ocampo (2017b) como *examen topológico y topográfico* de las disciplinas, métodos, discursos, objetos, teorías, influencias, entre otras, que definen y crean las condiciones de producción de su saber. Parafraseando a Sousa (2009), puede ser concebida como un diálogo de saberes, si y sólo si, apertura nuevas modalidades de complementariedad entre los múltiples elementos que participan en la formación de su campo.

¿En qué sentido la Educación Inclusiva se vuelve una práctica transformadora?, las luchas que presiden el campo de la inclusión, quedan demostradas por la historia de la consciencia, por reivindicaciones impulsadas por los propios sujetos considerados subalternos⁴². Situación que desafía las construcciones propias de la teoría crítica de tipo eurocentrista. Como práctica teórica la Educación Inclusiva se encuentra permanentemente al servicio de la configuración de acciones futuras y alternativas sólidas para el desarrollo humano y educativo. Lamentablemente, los sistemas intelectuales hoy disponibles, dicen muy poco acerca de cómo lograr tal empresa, pues ésta, se “*justifica a sí misma recurriendo a un bricolaje teórico centrado en las necesidades del momento, formado por conceptos y lenguajes heterogéneos que desde el punto de vista de la teoría, no son más que racionalizaciones oportunistas o ejercicios retóricos*” (Sousa, 2009, p.18). Ante las palabras del epistemólogo portugués, es menester defender la *condición diaspórica* que define la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, pues, a diferencia del efecto de bricolaje, la diáspora se convierte en una estrategia de (des)localización de saberes –política multiaxial–, otorga elementos para superar la circulación sin mayor intención de saberes que, posiblemente, coincidan en torno a un particular. En cambio la diáspora, remite al *enredo de genealogías epistémicas* que son articuladas en forma de red al interior de este ámbito de problematización. Siguiendo los planteamientos de Sousa (2010) respecto de los efectos del bricolero teórico, es posible afirmar que deviene en una práctica teórica débil. Por todo ello, es posible afirmar que, la Educación Inclusiva ante la ausencia de sistemas intelectuales de peso, articula una *relación fantasmal* en términos de teoría y práctica, atravesada por un pensamiento denominado por Ocampo (2018a) como *esencialismo liberal*, develando la distancia epistémica y ontológica que explicita el campo teórico de la inclusión, en términos de sus sistemas intelectuales y las condiciones de transformación de la realidad. De acuerdo con esto, la principal tarea crítica de la Educación Inclusiva es la transformación.

Atendiendo a la precariedad de los sistemas intelectuales de la Educación Inclusiva, se observa presencia de razonamientos de carácter abismal. Recuperando los planteamientos de Sousa (2010), respecto del pensamiento abismal, afirmaré que, el conjunto de operaciones intelectuales que históricamente han articulado la tarea de la Educación Inclusiva han puesto de manifiesto un interés multicategorico y un conjunto de distinciones visibles e invisibles para problematizar a sus principales sujetos. El pensamiento abismal en uno de los principales dispositivos de funcionamiento del espacio –educativo– de abyección, es decir, unidad relacional articulado en torno a la diferencia como sistema de diferenciación, opresión y devaluación. Para Sousa (2009), las distinciones invisibles,

[...] constituyen el fundamento de las visibles y son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de «este lado de la línea» y el universo del «otro lado de la línea». La división es tal que «el otro lado de la línea» Lo que es producido como no existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro (p.8).

De acuerdo con esto, una de las tareas críticas de la Educación Inclusiva consistirá en atender a la imposibilidad de co-presencia aludida por Sousa (2009), insistiendo en la necesidad de reconocer la no-existencia, concebida como ámbito de ausencia no-dialéctica. El

⁴² Reafirman una política ontológica de lo menor en el contextualismo político de lo inclusivo.

pensamiento abismal queda entonces definido a través de un conjunto de distinciones para organizar el mundo, la experiencia educativa y la práctica social. Por todo ello, éstas y otras tensiones reclaman la creación de saberes que permitan la emergencia de alternativas que transformen el mundo. La inclusión, al orientar su campo de actividad a la transformación del mundo⁴³, sólo podrá cristalizar un nuevo orden –concebido en términos de la construcción de un sistema de relaciones de naturaleza heterotópico– capaz de plantear estratégicamente un pensamiento alternativo de las alternativas. En este encuadre, la ecología de saberes juega un papel preponderante, junto a las condiciones de traducción y de examinación topológica. La ecología de saberes articula su trabajo reconociendo que el ensamblaje del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva es configurado a partir de una pluralidad de saberes, en sus medios de interconexión dinámicos y divergentes que pueden ser establecidos entre disciplinas y geografías epistémicas de diversa naturaleza. La ecología de saberes se fundamenta en la concepción de un interconocimiento, que emerge del movimiento, la permeabilidad, la relación, el encuentro, la plasticidad y la constelación. Por tanto, el campo de conocimiento y el espacio epistemológico de la Educación Inclusiva, constituye en sí mismo, una expresión de *diversidad epistemológica* y de *transcientificidad*. El conocimiento de la Educación Inclusiva surge de la integración rizomática, diseminal y diaspórica de diversas formas teóricas, metodológicas, conocimientos y conceptos, que son examinados mediante un sistema de topología y traducción. Un campo de naturaleza ecológica, es en sí mismo, un conjunto de relaciones, interacciones, entrecruzamientos y movimientos. Es clave en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva el movimiento y la heterogeneidad de formas de conocimientos a las que ésta recurre para organizar su tarea intelectual. Su carácter interdependiente –noción que atraviesa las metáforas de dispositivo y red–, explicita la necesidad de aprender de una totalidad de conocimientos concebidos como singularidades epistémicas en permanente rearticulación, sin negar, devaluar o subalternizar el uso de sí mismo y de cuerpos específicos de saberes.

Sobre este particular, Sousa (2010) agrega que,

[...] una ecología de saberes, el conocimiento-como-intervención-en-la-realidad es la medida de realismo, no el conocimiento-como-una-representación-de-la-realidad. La credibilidad de una construcción cognitiva es medida por el tipo de intervención en el mundo que esta permite o previene (p.53).

La metáfora del interconocimiento que forja la ecología de saberes aplicada a la comprensión de las dimensiones epistemológicas de la Educación Inclusiva, suscribe a la creación de sistemas de relación (Canguilhem, 1980) de diversas prácticas teóricas y metodológicas, que al extraer lo mejor de cada una de ellas, fomenta la emergencia de la suya propia. Es un campo en el que se entrecruzan una multiplicidad prácticas epistemológicas y herramientas metodológicas, de naturaleza, alcance y profundidad diferente –reafirma principio epistemológico de heterogénesis–. Un aspecto relevante desprendido de este pensamiento, consistiría en interrogarnos acerca del tipo de intervención en el mundo real que crea el pensamiento intelectual que sustenta la idea de inclusión. Finalmente, la Educación Inclusiva se convierte en un sistema de deconstrucción de la mente del profesorado, consolidando nuevas modalidades analíticas e interpretativas. No quisiera concluir este apartado sin señalar la estrecha relación que existe entre ‘ecología de saberes’ y ‘traducción’. La primera, orienta su actividad hacia el interconocimiento a través del encuentro, la relación y el movimiento, la segunda, por su parte, establece un diálogo, permitiendo identificar preocupaciones comunes, contradicciones, mediaciones, enfoques y gramáticas complementarias y divergentes en su naturaleza. Esa idea no sólo es válida para los cuerpos de saberes, sino también, potencialmente atractiva al articular el trabajo intelectual ‘en’ y ‘más allá’ de los intersticios de las disciplinas.

⁴³ Crea un singular estilo de subjetividad.

6.-Conclusiones

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva no sólo traza horizontes para comprender sus medios de construcción del conocimiento, sino que más bien, otorga herramientas para movilizar nuevas racionalidades en torno a la tarea educativa. Al ser un saber que emerge del movimiento y del encuentro, deviene en la construcción de un saber propio del presente, que emerge en referencia a una relación dialectal entre el adentro y el afuera de sus marcos disciplinarios confluyentes –forja una disposición específica de disciplinas⁴⁴–. La Educación Inclusiva enfrenta complejos desafíos, siendo uno de ellos, la necesidad de avanzar en la construcción de un marco teórico auténtico. Para lo cual, requiere desanudar el *enredo de genealogías* que conforman sus centros de constitución. Surge además, la necesidad de reconocer que su actividad científica se construye ‘en’ y ‘por fuera’ de los intersticios de las disciplinas, con la finalidad de hacer emerger nuevos cuerpos de saberes. Esta particularidad determina un alcance centrado en heterotopicalidad y en la confirmación de una estructuración científica rizomática y abierta que da paso a un emergente marco post-disciplinar, constituyendo un ámbito innovador sobre sus modos de teorización. El saber epistemológico de la Educación Inclusiva⁴⁵ es propio de la interconexión, del diálogo de saberes y de la traducción. Persigue de este modo, la cristalización de un conjunto de sistemas de razonamientos orientados a forjar un pensamiento alternativo para pensar las alternativas en educación. En suma, es concebida como una expresión post-crítica, post-abismal y post-disciplinar, que emerge del movimiento, la constelación y del enredo de genealogías epistemológicas de diversa naturaleza.

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva asume el desafío de resolver al problema de la ontología social que afecta a la legibilidad de los grupos sociales. Emerge el desafío de avanzar en la construcción de una teoría crítica de la Educación Inclusiva, específicamente, develando sus supuestos analítico-metodológicos. Finalmente, quisiera insistir en la necesidad de concebir la gramática de la Educación Inclusiva en términos de *performatividad del dispositivo*, concebida ésta, como “*la capacidad de los dispositivos de (re)configurar los actores y sus prácticas y los espacios de negociación y de juego que ellos abren*” (Beuscart y Peerbaye, 2006, p.04). De modo que, ésta, alcanza su existencia a través del acontecimiento, es decir, se convierte en “*algo que actúa en un hecho*” (De Mussy y Valderrama, 2009, p.43). El acontecimiento es aquello que opera en la performatividad del dispositivo, convirtiéndose en la fuerza de movilización de la acción, es aquello que define la transformación, o mejor dicho, en términos de Žižek (2014, p.12) las tecnologías de cambio a través de las cuales percibimos el mundo y nos relacionamos con éste. El cumplimiento del propósito finalístico de la inclusión –proceso y campo– se requiere de un cambio sustancial a nivel de la gramática social y, en particular, de las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad. El llamado es a proteger y cuidar la educación.

Referencias

- Agamben, G. (2006). *¿Qué es un dispositivo?* Recuperado el 12 de febrero de 2018: <http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- 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.
- _____. (2004). “El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales”, *Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 2, 11-50.
- _____. (2016). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Akal.

⁴⁴ Surge la necesidad de indagar las causas de dicha etiología.

⁴⁵ De naturaleza eminentemente sociopolítico.

- _____. (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.
- Beuscart, J. S., Peerbaye, A. (2006), "Histoires de dispositifs", *Terrains & Travaux*, 11, 3-15.
- Brah, A. (2011). *Cartographies of Diaspora, Contesting Identities*. Madrid: Traficante de Sueños
- Canguilhem, G. (1980). *Le cerveau en la pensé*. Paris: MURS.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1970). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Ediciones Pre-Textos.
- _____. (1969). *La lógica de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- De Mussy, L., Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae.
- Derrida, J. (2000). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.
- Follari, R. (2001). Estudios culturales, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (¿hegemonismo en las ciencias sociales latinoamericanas?) de los líderes tradicionales, *Rev. Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 6, núm. 14, septiembre, pp. 40-47.
- _____. (2002). *Teorías Débiles (para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales)*. Rosario: Homo Sapiens.
- Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Editorial Piqueta.
- Kant, I. (2005). *Cómo orientarse en el pensamiento*. Buenos Aires: Cuadrata.
- Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: UNQ Editorial.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- _____. (2009). La neo-monadología de Gabriel Tarde: hacia una teoría del acontecimiento. Recuperado el 25 de mayo de 2018 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2777714>
- _____. (2010). Multiplicity, totality and politics, *Parrhesia*, 9, 23–30.
- Leibnitz, G. (1889). *La monadología*. Madrid: Opúsculos.
- Negri, A. (2001). *Marx más allá de Marx. Cuaderno de trabajo sobre los Grundrisse*. Madrid: Akal.
- Nyström, P. (2007). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la organización del conocimiento científico: Interdisciplinarity and transdisciplinarity in the organization of scientific knowledge : Actas del VIII Congreso ISKO - España, León, 18, 19 y 20 de Abril de 2007 / Blanca Rodríguez Bravo (aut.), María Luisa Alvite Díez (aut.), 2007, ISBN 978-84-9773-333-5, págs. 123-132

- Ocampo, A. (2015). "Fundamentos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI y su desarrollo en el Latinoamérica", en: Ocampo, A. (Coord.). *Lectura para Todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equitación de oportunidades*. Málaga: AECL-CELEI, pp. 13-49.
- _____. (2016a). "Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva", en: Ocampo, A. (Coord.). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1. Los Rumbos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque*. Ediciones CELEI: Santiago, 24-89
- _____. (2016b). "Gramática de la Educación Inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico", en: Ocampo, A. (Coord.). *Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. Ediciones CELEI: Santiago, 73-159.
- _____. (2017a). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- _____. (2017b). "Educación Inclusiva crítica y exploración del espacio de exclusión: revelando el potencial crítico de la decolonialidad epistémica y los Estudios de Performance como ejes analíticos", en: Pérez, A. (Coord.). *Perspectivas críticas acerca de la discapacidad. Aportes de la Filosofía y de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Avellaneda. (En prensa).
- _____. (2018a). *La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva*. Bogotá: UNAD. (en prensa).
- _____. (2018b). Editorial. Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?" Polyphōnia. *Revista de Educación Inclusiva* (e-ISSN: 0719-7438). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Vol.2, Num.1, págs. 15-51. Edición disponible en red: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/80>
- _____. (2018c). "Educación Inclusiva: una teoría post-crítica y una expresión didáctica de la monadología". *Revista Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo (CCNCH)*, Riobamba, Ecuador. 22 págs. En prensa.
- 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.
- Smith, J.M. (1998). *Social science in question: towards a postdisciplinary framework*. London and Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications
- Spivak, G. (2008). "Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la historiografía", en: Mezzadra, S., Spivak, G., Tapadle, Ch., Sota, E., Hall, S. Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N. y Róala, F. *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: Traficante de Sueños, 33-68.
- Vásquez, F. (1984). *La teoría de la historia de las ciencias de Georges Canguilhem. (Tesis de Grado)*. Sevilla: Edit. Universidad de Sevilla.

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

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

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