

Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2018). *Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?.* Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 2 (1), 15-51.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/6>



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>.



[Cierre de edición el 23 de febrero, 2018]

Sección: Editorial

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>
polyphonia@celei.cl

Vol. 2, (1), Enero-Julio 2018, págs. 15-51

ISSN: 0719-7438

Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva
Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva de Chile

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?

Aldo Ocampo González

Fundador y Director

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación
Inclusiva (CELEI), Santiago de ChileProfesor Titular del Programa de Magíster en Educación
Inclusiva, Universidad Santo Tomás, La Serena, Chilealdo.ocampo@celei.cl[Orcid.org/0000-0002-6654-8269](https://orcid.org/0000-0002-6654-8269)

La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017), expresa un patrón de funcionamiento basado en el *encuentro* y en el *movimiento*, cuyo ensamblaje –a través de la lógica del dispositivo (Foucault, 1973; Deleuze, 1990; Agamben, 2006)–, constituye en palabras de Bal (2016) un *pensamiento temporal* que emerge en el movimiento. Por tanto, afirmar que, la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina, no sólo refiere a su naturaleza *post-disciplinar* y a la producción de *lo nuevo*, sino más bien, al conjunto de mecanismos de re-organización de la Ciencia Educativa y la pedagogía, desde las afueras de las disciplinas, evitando encapsularse en ellas. 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.

La epistemología de la Educación Inclusiva desde su surgimiento ha sido tematizada y problematizada en referencia a un espacio relacional de múltiples objetos, problemas, métodos 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—. Toda espacialidad (Santos, 1996; Massey, 1994; Velásquez, 2013; Jiménez y Novoa, 2014), ya sea política, pedagógica, etc., posee una organización y un funcionamiento epistémico. En este caso, la *'espacialidad epistémica de la Educación Inclusiva'*, emerge desde un pensamiento temporal, que va definiendo sus lugares 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, cuyos 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*. Es decir, vertidos en un batido centrífugo desde el cual se depuran nuevas unidades intelectuales y conceptuales. Cabe destacar que, esta metodología se encuentra en construcción, no obstante, en párrafos posteriores explicitaré algunas de éstas ideas. ¿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 misma?

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 y de saberes'* (diáspora epistémica) y del *'encuentro'* (zona de contacto y producción de lo nuevo). El ensamblaje y su arquitectura epistémica, opera mediante la movilización de las fronteras epistémicas, 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. 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.

No se debe confundir la identificación de saberes que participan en la construcción de su conocimiento, con los saberes auténticos del enfoque. Los primeros, aluden a la dispersión de saberes, repartidos por diversas geografías del conocimiento, que viajan, se movilizan, desplazan y encuentran en una espacialidad epistémica basada en el ensamblaje y, posteriormente, en una zona de contacto. *Ensamblaje* y *zona de contacto* se convierten de este modo, en recursos metodológicos. Los segundos, corresponden a la creación de los saberes propios/auténticos de este campo de investigación, cuya génesis es precedida por la determinación de saberes relevantes y significativos, así como, por los objetos de conocimiento que forman cada una de sus principales geografías epistémicas en relación con el campo de producción de este enfoque. De acuerdo con esto, el espacio diaspórico

de la Educación Inclusiva, opera como una constelación de ideas, intereses, posiciones, geografías epistémicas, objetos y teorías que confluyen en una espacialidad rizomática y en un ensamblaje basado en la lógica del dispositivo; modelan diversos movimientos y puntos de encuentro, constituyendo de esta forma, la producción de su campo intelectual.

La creación/producción de *'saberes auténticos'*, exige la construcción de una metodología apropiada, la cual, se encuentra en proceso de elaboración desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Si bien, la simple tematización de contenidos intelectuales enfrenta el desafío de caer en la falsificación, fetichización y travestización de saberes, ofrece la posibilidad de reconocer los medios de proliferación y asentamiento de ciertos fracasos cognitivos asociados a los ejes de construcción e interpretación de sus cuerpos de saberes. En otras palabras, son saberes que no poseen una naturaleza post-disciplinar.

La *'falsificación'* se concibe como una operatoria cognitiva que tiene por objeto interrogar la naturaleza de los campos y saberes sobre los que se tematiza la producción de este enfoque. Particularmente, sostengo que, los mecanismos de falsificación expresan la capacidad de funcionar según fines discursivos específicos, pero que no coinciden con la naturaleza del conocimiento de este enfoque. En efecto, la epistemología de la Educación Inclusiva, se interesa por (re)construir el sustrato auténtico de la misma.

De acuerdo con esto, la *'diversidad'*, en tanto, recurso analítico de subversión de las prácticas educativas y sociales, se convierte en una unidad estructuradora y organizativa de la naturaleza humana, abarcando la totalidad de la expresión del sujeto, mientras que, la diferencia, expresa los medios de inscripción de la individualidad de cada ser. De esta manera, la concepción que debe regir la configuración de una práctica educativa inclusiva – que es en sí misma, una praxis de cara al siglo XXI–, debe seguir la siguiente máxima: *la totalidad concebida en términos de singularidades múltiples.*

El análisis que presenté en este trabajo, interroga las políticas de la mirada y su eficacia en la espacialidad educativa, política y cultural de la diversidad y la diferencia, considera las influencias del *'análisis visual'* propuesto por Bal (2004 y 2016), los aportes de la *'semiótica'* (Peirce, 1998) y la *'narratología'* (Bal, 1990), enlazándose con los planteamientos de Ocampo (2016a y 2017a) acerca de la *'epistemología de la Educación Inclusiva'*. Las problemáticas de la mirada en este contexto analítico, operan como un elemento de fijación y cosificación de ciertos colectivos de sujetos atravesados por alguna situación diferencial, ya sea por su corporalidad, poética, racialización, ubicación en determinadas capas sociales, entre otras. Las políticas de mirada se convierten en modos de producir, interpretar y mirar –y hacer ver– a determinados sujetos. ¿Qué lógicas inciden en esta producción de miradas?, ¿qué marcos de valores conexionan, se movilizan, encuentran y transforman?, ¿cuáles son las principales características del mirar y del ver, en el contexto educativo de la diversidad y la diferencia? El objetivo de este trabajo consiste en analizar los medios de exotización, cosificación y producción de alteridades a-críticas y restringidas; invitando a pensar bajo qué lógicas ideológico-políticas y medios de apropiación del saber, las nociones de *identidad, diversidad, diferencia, singularidad, multiplicidad, totalidad, otredad, alteridad* y otros conceptos claves en la organización de la Educación Inclusiva, han colaborado con las fuerzas del capitalismo, la colonialidad, el imperialismo y las dinámicas performativas de los denominados *formatos del poder*. Sobre este tipo de colaboraciones converge este análisis.

Entre las principales problemáticas epistemológicas que enfrentan las categorías de la *'diversidad'* y la *'diferencia'*, destacan: a) debilidades organizativas en cuanto a su soporte

epistemológico, b) ausencia de sistemas de reciclaje de sus principales constelaciones de ideas, c) obstáculos ligados a la comprensión de los movimientos de origen y a sus influencias, al modelamiento teórico y discursivo que efectúan, d) el conjunto de problemáticas de tipo metodológicas, e) tensiones acerca de la construcción de modos de relación, f) los modos de lectura, g) la omisión de las estrategias de traducción para equilibrar su cargas políticas, ideológicas, léxicas, gramaticales y epistémicas. Metodológicamente, se abren nuevas problemáticas asociadas a la comprensión de ambas categorías y h) el sentido de ambigüedad en el que éstas operan. De acuerdo a los célebres trabajos de Bal (2016) en torno a las políticas de la mirada, la categoría de *'lectura'* se encontraría asociada a la experiencia del ver. El acto de mirar se produce en el aquí y en el ahora, es un acto que produce significado –de subversión, emancipación, cosificación, exotización, fetichismo y objetualización–. ¿Cómo entender el lugar de las imágenes en la comprensión actual de la diversidad y la diferencia en el contexto de la Educación Inclusiva y sus violencias epistémicas asociadas?

Concebir las nociones de *'diversidad'* y *'diferencias'* en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, sugiere someter a traducción ambos conceptos. Para ello, es necesario mapear qué tipo de intereses y cuestiones son cultivadas por diferentes campos de estudio –teorías, métodos, objetos e interrogantes–, ofrecerían una visión más amplia y cercana a la naturaleza humana (Steiner, 1912), capaz de encuadrar epistémicamente la multiplicidad de singularidades que confluyen en su espacialidad. Las imágenes en este contexto, operan como un elemento proyectivo basado en un *'efecto modernista'* que sitúa las discusiones de carácter crítico en los efectos regenerativos y performativos de la ideología de la normalidad, como piedra angular de múltiples discusiones. A efecto de esto, se observa omisión acerca de los modos de texturación y de lectura que convergen en la ampliación de dichos sistemas intelectuales, además, de los ejes históricos implicados en su giro lingüístico, epistémico y político; con el objeto de concebirse en términos políticos, pues su presencia, expresa una agencia singular en la espacialidad pedagógica y societal. En efecto, la comprensión epistemológica de la diversidad y la diferencia, se concibe como conocimiento definido por una *'historicidad del presente'*.

Tal como he afirmado en diversas partes de este trabajo, el funcionamiento epistemológico de la Educación Inclusiva se concibe a partir de una serie de *'movimientos'*, *'desplazamientos'* y *'encuentros'*, acerca de sus principales sistemas de saberes y campos del conocimiento –interesándose por develar el tipo de objeto que fabrican en relación a este campo de lucha, así como, el tipo de métodos, objetivos y teorías que los sustentan–, confluyendo en una zona de contacto (Pratt, 1992), concebida como, un lugar de reunión e intersección. La zona de contacto se convierte así, en un *lugar intermedio* en términos de construcción metodológica de saberes auténticos de la Educación Inclusiva, conectando sus legados y estrategias de ensamblaje con los requerimientos del trabajo de traducción. En tal caso, la traducción se ubica en los medios de examinación de las *ausencias* y las *emergencias* de la naturaleza de este conocimiento. A continuación detallaré las condiciones y procedimientos de traducción requeridos en este contexto de análisis. El debate entre lo ausente y lo emergente es a juicio de Sousa (2009) aquello que determina los márgenes de inteligibilidad, favorecido por la multiplicidad de saberes –viajeros y diaspóricos– implicados en la organización de su campo de conocimiento. “La traducción es, simultáneamente, un trabajo intelectual y político. Y es también un trabajo emocional porque presupone inconformismo ante una carencia que surge del carácter incompleto o deficiente de un conocimiento dado o de una práctica dada” (Sousa, 2009, p.143). La traducción es garantía de inteligibilidad.

La zona de contacto se concibe en este trabajo como un ‘espacio de encuentro’ entre una amplia, extensa y rica multiplicidad de saberes, campos de conocimientos, objetos, métodos, objetivos y teorías que conectan, dialogan, visitan, movilizan, interseccionan, colisionan y constelacionan en la búsqueda comprehensiva del saber de la Educación Inclusiva. Es un espacio de intercambio, interacción, análisis y producción de conocimiento. En términos estructurales, la construcción metodológica requerida por la producción de saberes y, particularmente, por la comprensión epistémica de la inclusión, operan en y a través de una zona de contacto. No obstante, cada campo, objeto, método y teoría posee sus propias zonas de contacto. De acuerdo con esto, el ensamblaje epistémico de la Educación Inclusiva opera en función de una multiplicidad de zonas de contacto, conectadas bajo la lógica del fractal. En efecto, la traducción “tiende a esclarecer lo que une y lo que separa los diferentes movimientos y las diferentes prácticas, de modo que determine las posibilidades y los límites de articulación o agregación entre los mismos” (Sousa, 2009, p.141).

De acuerdo con esto y, siguiendo a Bal (2016), la comprensión y construcción epistemológica de la Educación Inclusiva, exige movilizar las fronteras de la Ciencia Educativa. En efecto, todas estas discusiones exigen comprender los ejes de estructurales del ‘espacio diaspórico de la inclusión’ –en tanto arquitectura epistémica–. Recurriendo a la metáfora propuesta por Ocampo (2016b y 2017a) “*el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente*”, es decir, a través de una dispersión creciente de saberes que posibilitan su ensamblaje epistémico, operando mediante un conjunto de ‘movimientos’, ‘desplazamientos’ y ‘encuentros’ particulares entre diversas disciplinas, influencias teóricas, campos de conocimiento y geografías epistémicas. La diáspora epistémica (Ocampo, 2016b) –referida a las operatorias del saber– posibilita la determinación de una multiplicidad de tipos de movimientos, 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 este trabajo, analizó las condiciones del ver e interpretar implicadas en la comprensión del sentido semiótico de la diversidad y la diferencia, interrogando las estrategias por medio de las cuáles, las nociones de ‘alteridad’ y ‘otredad’ han sido cómplices de la colonialidad, del imperialismo (Bal, 2016) y del capitalismo. Metodológicamente, se recurre al planteamiento de ‘focalización’ –elemento procedente de la narratología–, cuya potencia, ofrece la capacidad de superar la rigidez visual, posibilitando comprender cabalmente los efectos del ver en una figura representativa, especialmente, en la conciencia imaginativa del receptor.

- Permite superar la rigidez y el esencialismo visual.
- Ofrece un punto de vista singular en la comprensión de un determinado fenómeno.
- Posibilita la identificación y análisis de los efectos del ver. Se convierte así en un lente para la examinación de problemas epistemológicos particulares.
- Contempla los modos de ‘ver’ e ‘interpretar’ las actuaciones de la diversidad y las diferencias en la espacialidad educativa, social y política, en tanto, agencia política subversiva.
- Se convierte en una estrategia metodológica, capaz de identificar las proyecciones de las imágenes que conducen a explicaciones ficticias o equívocas, produciendo una inflexión sobre sus sentidos semióticos e interpretativos.

Cuadro 1: Principales efectos analíticos de la ‘focalización’ en la comprensión de los sentidos y proyecciones semióticas de la diversidad y la diferencia en la construcción epistémica de la Educación Inclusiva.

Fuente: Ocampo (2018).

Un análisis con estas características se orienta a su vez, a la comprensión de los modos de producción de significados elaborados por los receptores, especialmente, de los *espacios de exposición* donde convergen o tiene lugar determinadas citas a favor de la diversidad y la diferencia. Se busca además, explorar los ejes de inflexión de sus narrativas, sentidos semióticos y las proyecciones instituidas. Este trabajo analiza los sentidos productores de la imagen, sus efectos retóricos y textuales que afectan a las nociones de diversidad y diferencia, en el contexto de la Educación Inclusiva.

Bal (1990) en *“Teoría de la Narrativa (Una introducción a la narratología)”*¹, explica que, el análisis de cada acontecimiento es abordado desde una concepción particular, delimitando una forma específica de asumir las proyecciones y los sentidos semióticos que convergen en la comprensión de la diversidad y la diferencia, en tanto, propiedades estructuradoras del ser humano. ¿Cómo se construyen los ejes de la angulosidad epistémica de las nociones que analizo en este trabajo?, ¿de qué naturaleza surgen y bajo qué modalidades se multiplican los hechos institucionalizados que determinan su especificidad?, ¿cuáles son los sistemas de razonamientos empleados por la comprensión celebratoria de la diversidad y la diferencia que suprimen, marginan y subalternizan la potencia de la naturaleza humana? En este sentido, la construcción de significados y el grado de cercanía y familiaridad con ciertas confluencias explicativas, comprensivas y teóricas de la diversidad y la diferencia, dependen en gran medida de profundos procesos de mediación cultural y perceptuales. Pero, ¿qué es lo que hace que dos conceptos análogos en su dimensión teórica, metodológica y política, expresen un grado creciente de ininteligibilidad respecto de sus significados y actuaciones al interior de la praxis educativa? No obstante, de qué depende el grado de familiaridad y dictamen del pasado para proponer explicaciones retóricamente transgresoras, pero epistémicamente limitadas y anquilosadas en sistemas intelectuales parcialmente conocidos, ratificando una vez más, el conjunto de dificultades metodológicas que las atraviesan. ¿Cuáles son los ámbitos y/o factores que delimitan la comprensión perceptual de las nociones aquí en tensión?

Sobre este particular, Bal (1990) identifica algunos factores metodológicos que pueden ser aplicados y contextualizados en la percepción de las nociones de diversidad y diferencia, entre ellos destacan: a) la inscripción social, ideológica, epistémica, política y cultural del sujeto que analiza, b) la dimensión historicista que recae sobre su conciencia, c) su historia personal, esquema de socialización profesional y subjetividad, d) la actitud psicológica hacia el objeto, e) la herencia de saberes con que mira, analiza y comprende los fenómenos educativos y su posición en el mundo, entre otras. Para Bal (1990) el concepto de focalización alude a un análisis acerca de “las relaciones entre los elementos presentados y la concepción a través de la cual se presentan” (p.108). En este trabajo, adscribo a la concepción de *‘focalización’*, en tanto, mecanismo determinante de la visión y la percepción. De modo que, *‘focalización’* y *‘focalizador’* se convierten en herramientas analíticas que permiten evaluar los modos de encaje de concepciones epistemológicas y discursivas particulares. En otras palabras, focalización y focalizador son formas de mirar e interrogar la realidad, cuyas implicancias metodológicas, puntualizan sobre los medios interpretativos que delimitan la posición del significado y proyecciones de determinadas imágenes acerca de la diversidad/diferencia.

El esquema que se presenta a continuación, resume detalladamente cada uno de los ejes de configuración del campo, las estrategias de circulación intelectual y los dispositivos de ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva.

¹ Traducción de Javier Franco. Libro editado al español en 1990 por Ediciones Cátedra.

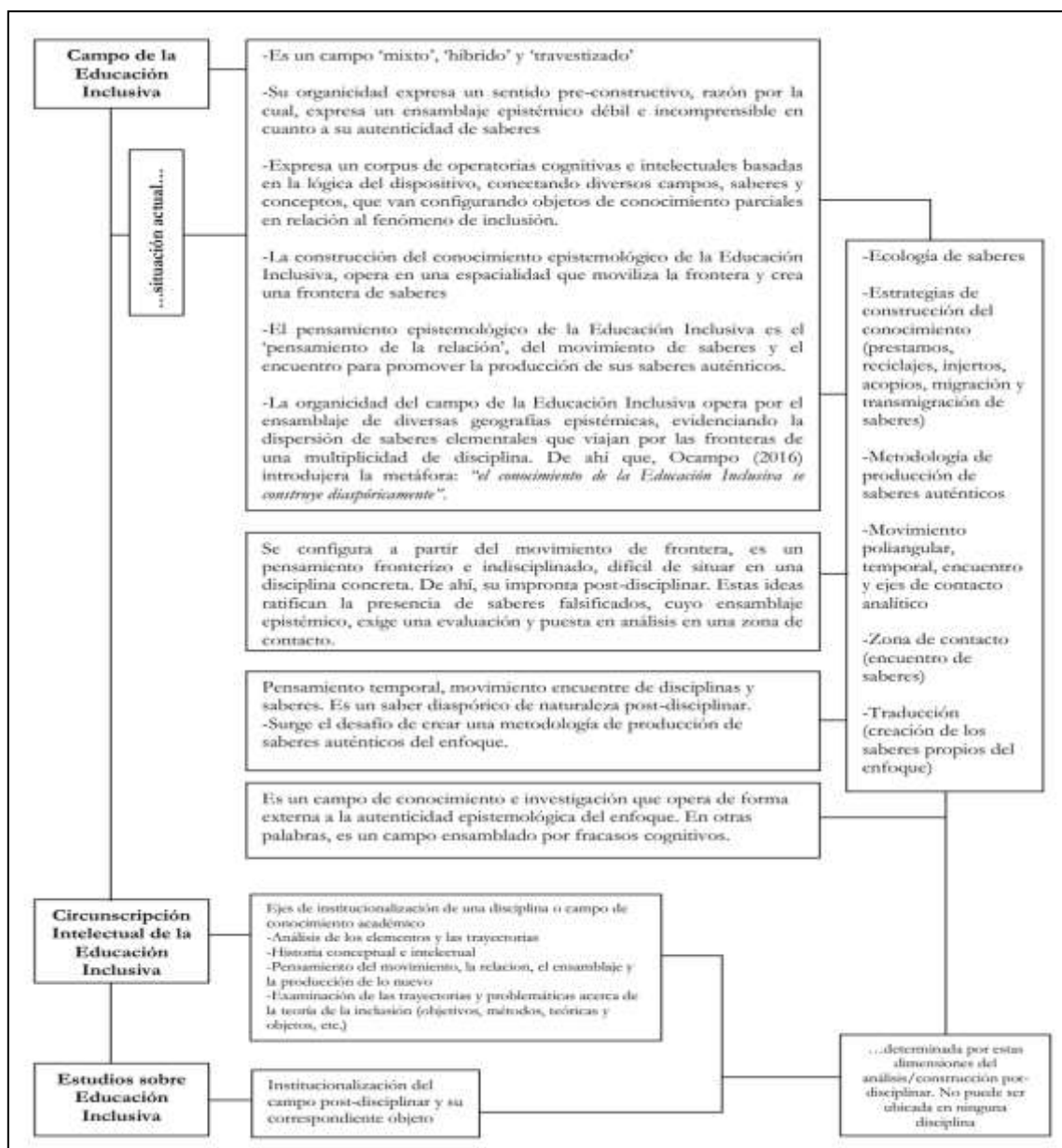


Figura 1: Ejes de configuración del campo, las estrategias de circulación intelectual y los dispositivos de ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva.

Fuente: Ocampo (2018).

Es imposible ofrecer una respuesta intelectualmente subversiva al campo epistemológico de la Educación Inclusiva, si es pensada y abordada desde la interioridad, es decir, desde la cotidianidad epistémica y metodológica, sometida al dictamen del pasado – círculo de reproducción–. De acuerdo con las ideas esbozadas en los párrafos anteriores, ¿es la Educación Inclusiva una disciplina?, la respuesta es evidentemente no; ya que su objeto no puede ser ubicado y especificado en los paradigmas de una determinada disciplina. Su carácter 'in-disciplinar' y 'post-disciplinar' nos dice que la construcción de su conocimiento opera en un sentido relacional, dinámico y del encuentro, movilizándolo hacia la producción de lo nuevo, es decir, de un nuevo cuerpo de saberes. Por todo ello, la epistemología de la Educación Inclusiva no debe fetichizarse al dictamen de los principales macro-modelos epistemológicos –

encapsulación del saber en un marco de valores determinados, restringiendo su potencial transformativo—, sino más bien, debe concebirse en términos de una epistemología de la Ciencia Educativa en su conjunto, contribuyendo a la actualización de sus campos, dominios, saberes y contextos de aplicación. Se convierte así, en un mecanismo de fractura del pensamiento pedagógico post-moderno.

El conocimiento de la Educación Inclusiva, claro está, no pertenece, ni encuentra su legado en la imposición epistémica y pragmática de la Educación Especial —donde está última, carece de una comprensión epistémica, a pesar de evidenciarse numerosos esfuerzos reflexivos al respecto, no hay claridad sobre su origen y naturaleza en relación a su conocimiento— constituye uno de los fracasos cognitivos (Spivak, 2008) más evidentes; además, de promover un efecto de hibridación y falsificación de sus cuerpos de saberes, lenguajes y condiciones pedagógicas e interpretativas. Por el contrario, si los investigadores han redundado en este error, ha sido única y exclusivamente, por su incapacidad para aproximarse a su real objeto. De este modo, tomar la idea de inclusión asociada a la educación de niños diferentes —sin asumir que la diversidad y la diferencia son los ejes estructurantes de nuestra naturaleza humana—, cuya mediación semiótica e ideológica, reimplanta nuevas suertes de homogenización, al interior de un clima intelectual críticamente subversivo. A esto se agrega, la falta de imaginación epistémica de los investigadores y los profesionales de la educación para crear nuevas espacialidades con el objetivo de hacer germinar racionalidades coherentes con tales argumentos, orientadas a destruir la tónica tradicional de Educación Inclusiva, esto es, la metáfora de *'incluir a lo mismo'*, es decir, hacer participar a determinados estudiantes de las mismas estructuras sociales, culturales, políticas, económicas y pedagógicas dominadas por los formatos del poder —diferentes expresiones de la exclusión, opresión, indiferencia colectiva, etc.—. Esta situación demuestra la precariedad intelectual de la Educación Inclusiva en la actualidad, específicamente, acerca de la pregunta por el objeto. Este último sigue siendo uno de sus puntos más críticos, especialmente, por la incapacidad para determinar la naturaleza de su dominio y la magnitud de su campo científico a construir. Como consecuencia de territorializar el sentido y alcance de lo *'inclusivo'* y del *'para todos'* en lo *'especial'*, demarca un horizonte de esencialismo epistémico.

De ahí que, la dimensión pragmática de la Educación Inclusiva, encuentre su eficacia simbólica en una espacialidad pedagógica, cultural, intelectual y política sustentada en la *zona de abyección*, es decir, una dimensión relacional dominada por lo individual, las minorías, los códigos coloniales y la demarcación entre lo mayoritario y lo minoritario, sin ofrecer vías transformacionales de las relaciones estructurales que crean y garantizan dichos fenómenos. Constantemente en las reuniones científicas y cursos en los que he tenido la posibilidad de exponer mis pensamientos acerca de la interrogante: ¿si la educación Inclusiva no es Educación Especial, entonces qué es?, he constatado que, las audiencias cada vez más están conscientes que son campos diametralmente diferentes, pero interseccionados en ejes de tematización particulares. Mi posición se basa esencialmente en afirmar que, la Educación Inclusiva no posee una construcción epistemológica, cuya consecuencia ha devenido en la gestión de oportunidades educativas que no benefician a la totalidad —concebida como singularidades múltiples— de la población, agregando además, que la naturaleza de su conocimiento inquiere en un debate de tipo post-disciplinar que, obligatoriamente, exige la construcción de saberes auténticos de este enfoque. Al consultarme por qué en mi visión no adscribo al clásico y célebre error que afirma que, *'para construir la Educación Inclusiva debe deconstruirse la Educación Especial'*, explicó que, sus legados epistemológicos y memorias intelectuales son diaspóricos, no procedentes de

ningún saber tematizado por la Ciencia Educativa, agregando a esto, el carácter de *dispositivo macro-educativo* de la misma.

Por otra parte, asumir que los legados se encontrarían en la Educación Especial y en sus diversas gramáticas y periodizaciones, sería inquirir en un conjunto de limitaciones que hoy conocen quienes se encuentran en las trincheras de la educación día a día, ocasionando una serie de limitaciones epistémicas, éticas y pedagógicas. Sin embargo, es de gran interés demostrar por qué los encargados de construir las políticas públicas, los investigadores y los responsables de los programas de formación de educadores a nivel de pre y post-graduación, insisten constantemente en estructurar sus acciones programáticas sobre éstos errores, a pesar de existir cierto consenso –desde la intuición– acerca de los ejes diferenciales de sus saberes, quienes por un lado, en diversos espacios de divulgación plantean un lenguaje acrítico –sin ofrecer vías de transformación concretas a las problemáticas de este campo, que en sí mismas, son problemáticas crónicas del desarrollo social, albergadas en la educación y en la producción de la relación sociedad-educación, actuando como un elemento de mediación–, condenando a la muerte de la Educación Especial –pero, imponiéndola constantemente en sus discursos y estrategias–, sin saber realmente lo que es la Educación Inclusiva en términos epistemológicos. Sostengo que, al constituir está última, una empresa de creación de nuevos saberes y transformación de la Ciencia Educativa, el lugar de la Educación Especial debe actualizarse a la luz de sus axiomas fundamentales, volviéndola compatible con sus dimensiones léxicas, intelectuales, didácticas, políticas, éticas, psicológicas y pedagógicas. De allí la relevancia de describir la especificidad y dominio de su objeto y puntualizando algunas de sus consecuencias metodológicas más significativas.

De acuerdo con esto, podemos hablar de la muerte del objeto de la Educación Inclusiva –al concebirse en referencia a los argumentos de falsificación expuestos anteriormente–. A pesar de manifestar una dimensión post-disciplinar, la creación de sus saberes auténticos ofrecen la posibilidad de fabricar un objeto específico, articulando cuestiones analíticas también particulares. Antes de profundizar en ello, me centraré en la cuestión del estatus, como análisis previo a cualquier reflexividad acerca de la naturaleza de su objeto en este campo de trabajo. No obstante, la falta de claridad acerca de su estatus y la naturaleza de su objeto, constituyen temas invisibilizados y de nula reflexividad por parte de los investigadores en este campo, representando uno de los puntos más críticos en su desarrollo y devenir intelectual. Afirmaré inicialmente que, la comprensión del objeto de la Educación Inclusiva expresa un conjunto de especificidades sobre su naturaleza, siendo algunas de las más relevantes, las siguientes: a) es un objeto en movimiento, b) el ensamblaje de su campo de conocimiento se compone de múltiples objetos de conocimientos tematizados según diversos alcances respecto de su campo de lucha, c) al constituir una empresa destinada a la creación de un saber acorde a las tensiones educativas, no presenta una naturaleza de fijeza epistémica, más bien, se convierte en una estrategia de movilización de las fronteras epistémicas que convergen mediante la lógica del dispositivo en el ensamblaje de su campo mixto e híbrido y e) existen múltiples objetos de conocimiento según periodizaciones particulares del pensamiento educativo. En su dimensión post-disciplinar asume la creación de sus saberes auténticos –mediante la construcción de una metodología específica–, rompe los límites de las disciplinas y redefine los ejes de actuación y transferencia de conocimientos, gramáticas y lenguajes de las mismas.

Ocampo (2017a) en su investigación doctoral, titulada: “*Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*”, explica que, al

ser la Educación Inclusiva un campo de conocimiento ensamblado por cruces diaspóricos y rizomáticos, de carácter poliangular y en movimiento permanente, cuya “situación académica en que tanto las disciplinas como los campos interdisciplinarios son definidos básicamente a partir de los dominios de sus objetos de estudio” (Bal, 2004, p.12), exige avanzar en la caracterización de su objeto, sus territorios de análisis, mecanismos de circulación/circunscripción intelectual y ejes de configuración de los Estudios sobre Educación Inclusiva. ¿Cómo se expresa y configura su estatus al interior de las prácticas académicas e investigativas en la especificidad de su campo de trabajo? En párrafos anteriores, señalaba que la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva no posee carácter disciplinario, puesto que, su empresa moviliza las fronteras del conocimiento de la cual ésta emerge –legados epistémicos–, especialmente, porque carece de un conjunto de ideas consensuadas, tematizadas en torno a determinadas hipótesis. El examen post-disciplinar de la Educación Inclusiva, siguiendo a Bal (2002 y 2004) y a Barthes (1984), no se reduce a la simple agrupación de múltiples disciplinas en torno a su campo de acción, más bien, implica reconocer sus legados, cercanías, lejanías, fugas y fijeza en las que estas pueden colisionar en su proceso analítico y comprensivo, con el único propósito de abordarlo de forma diferente. Más bien, el carácter post-disciplinar de la Educación Inclusiva avanza en la creación de saberes nuevos y auténticos, que emergen desde la ecología del saber y del exhaustivo análisis de las limitaciones de sus geografías epistémicas. En otras palabras, es algo que no le pertenece a ninguna disciplina en particular. Un examen epistemológico con estas características, no es suficiente, únicamente al organizar un listado acerca de cuáles serían las convergencias disciplinarias más relevantes y significativas implicadas en el estudio de la Educación Inclusiva –deben ser listadas, posteriormente, analizadas siguiendo a sus principales axiomas y sometidas a examen topológico (Ocampo, 2017a)–. El trabajo del epistemólogo en este contexto, es analizar los artefactos intelectuales que convergen en la construcción metodológica de sus saberes auténticos, creando un campo específico para cada una de las disciplinas que confluyen en la organicidad de su espacio de conocimiento y análisis; cuyo propósito consiste en

[...] resaltar que el objeto de estudio requiere de su análisis dentro del conjunto de todas estas disciplinas. En este conjunto, cada disciplina contribuye con elementos metodológicos limitados, indispensables y productivos que, vinculados unos con otros, ofrecen un modelo coherente de análisis y no una mera lista de problemáticas (Bal, 2004, p.13).

Una de las preguntas que ha rondado mi trabajo intelectual, durante los años que me he dedicado al estudio de las condiciones epistemológicas de la Educación Inclusiva, ha sido: ¿cómo se fabrica su nuevo objeto y qué implicancias puede tener esto, en la construcción de una metodología de producción de saberes auténticos asociada a este campo investigativo? Sobre este particular, he encontrado en el magnífico trabajo intelectual, efectuado por la Dra. Mieke Bal, algunas respuestas. Al respecto, comenta que, “la idea de crear un objeto nuevo que no pertenezca a nadie hace imposible definir su dominio como una agrupación de elementos” (Bal, 2004, p.13), siendo necesario liberarlos de sus esencialismos epistémicos empleados en sus alianzas intelectuales –pre-constructivas– de tipo tradicionales. Una vez deslindadas dichas cargas interpretativas y sistemas de razonamientos, podrá emerger lo nuevo. Es menester distinguir entre ‘*creación de un objeto*’ y ‘*clasificación de determinados objetos*’. El primero, alude a la identidad científica y sus sistemas intelectuales y estrategias de construcción del conocimiento, mientras que, la segunda, se expresa como un reduccionismo dedicado al listado de disciplinas de diverso objeto. Más bien, este debe concebirse como una estrategia inicial de determinación de sus territorios, posteriormente, debe superar su obstáculo metodológico para intencionar lo

nuevo. El objeto de la Educación Inclusiva –en referencia a su dimensión post-disciplinar– requiere responder y caracterizar los siguientes elementos analíticos: a) ámbitos de definición, b) estrategias de construcción y agrupamiento, c) mecanismos de funcionamiento y d) estatus².

La noción ‘objeto’ según la Real Academia de la Lengua Española (2018), consiste en una sesión de una materia de conocimiento. En términos epistemológicos, Hooper-Greenhill (2000) señala que, es una noción ambigua. Por tanto, la configuración de todo objeto contempla según Hooper-Greenhill (2000) tres grandes dimensiones: a) cosa, b) intención y c) objetivo (Bal, 2004). Una posible respuesta metodológica se encontraría en la determinación de los modos de encuadrar el objeto de la Educación Inclusiva y de sus estrategias de comprensión. Las diferentes formas de encuadre del objeto de la Educación Inclusiva, coincide con la identificación de diversas parcelas estructurantes de su conocimiento, así como, por los medios de ensamblaje de su campo bajo un estilo reticular y diaspórico. ¿Qué define la centralidad de este objeto, a pesar de no pertenecer a ninguna disciplina? En referencia a los antecedentes expuestos en este trabajo, es posible afirmar que, el campo epistemológico de la Educación Inclusiva, opera en un estadio difuso y estrecho cognitiva y políticamente.

Las ‘políticas de la mirada’ según Bal (2016), participan en la determinación de cambios en la construcción de significados que otorgan a determinados sujetos. Para comprender más oportunamente esta afirmación, es necesario explorar los efectos de visualidad a través del cual, ambas categorías operan, gracias a una determinada eficacia –en el campo híbrido de la Educación Inclusiva–, deviniendo en la imposición de un significado y alcance travestizado. El campo de producción de la Educación Inclusiva debe comprender que la mirada se inserta en las matrices de articulación de la vida cultural, de modo que, lo visual, se convierte en un eje estructurante de esta praxis educativa. ¿Qué sucede con las miradas y qué elementos surgen de tal acto? Las imágenes siempre son subjetivas y corresponden al sujeto, puesto que, “el evento y la imagen experimentada se unen en el acto de mirar y las consecuencias que este implica” (Bal, 2004, p.15). La mirada siempre se encuentra dotada de efectos epistémicos, delimitaciones ideológicas y encuadres semiológicos y políticos, determinando las rutas interpretativas particulares. Las políticas de la mirada son altamente relevantes en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, particularmente, expresan una actuancia múltiple. Por un lado, se convierten en un elemento de focalización y encuadre de los sentidos acerca de sus saberes y, especialmente, de sus sujetos, convirtiéndose en un dispositivo de clasificación y de interpretación. La examinación de los marcos de valores que inciden y modelan las cargas interpretativas de los sujetos en la construcción epistemológica y discursiva de la Educación Inclusiva genera determinados grados de visualidad, cuya versión celebratoria del mismo, articula un *estatus de visualidad* altamente cosificante de sus sujetos. Es menester, someter a traducción (Sousa, 2009), las nociones de diversidad y diferencia, con el objeto de desmarcar los discursos epistémicos que consideran ambas opciones interpretativas, como consecuencia de un paradigma esencialista dominante, especialmente, en las Ciencias de la Educación.

² Para profundizar sobre este tema, véase: “*Construcción de la Teoría Curricular de la Educación Inclusiva y los desafíos implicados en el desarrollo de un programa de investigación didáctica. Apostar por la totalidad concebida como multiplicidad*”, trabajo de la conferencia impartida en la Universidad Nacional del Chimborazo, Ecuador, en junio de 2017.

Metodológicamente, la reconstrucción de ambas nociones implica un análisis exhaustivo de sus efectos de temporalización, las secuencias de movimiento y los patrones de encuentro en una zona de contacto y posterior, sometimiento a traducción, es decir, desmembramiento de sus unidades analíticas; requieren de la construcción de una metodología de examinación que devenga en la cristalización de un discurso complejo y poliangular, en rechazo de la simplicidad y la debilidad teórica con la que ambas expresiones operan. Coexiste un efecto de diáspora de sus instrumentos conceptuales, deviniendo en la fabricación de conceptos travestizados, que desconocen sus orígenes y trayectorias intelectuales, específicamente, en su campo de producción. Es inmanente avanzar en el descubrimiento de los ejes organizativos y de la naturaleza del lenguaje analítico de la Educación Inclusiva. En efecto, dicho lenguaje intelectual, se concibe como un sistema de descomposición analítica, dirigido a superar los modos restrictivos en la comprensión de los procesos de semantización e historicidad de cada uno de sus instrumentos conceptuales. Este lenguaje de tipo analítico enfrenta la tarea de interrogar sistemáticamente los modos lineales de significación de la diversidad y la diferencia, puesto que, ambas –tal como ya he afirmado–, expresan un ámbito de dependencia según una especificidad particular. Se requiere con ello, un examen interpretativo que posea la capacidad de yuxtaponer entre sí, sus relaciones analíticas y contribuir a la formación de secuencias mayores de conocimientos. Para ello, se debe recurrir a la hermenéutica analógica (Beuchot, 2005).

La naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, se expresa mediante el movimiento, la diáspora y lo reticular. De modo que, la tematización de sus contenidos críticos, la creación de una metodología de producción de saberes auténticos, la determinación de sus formas de construcción del conocimiento, encuentran su identidad y especificidad en un movimiento constante. De acuerdo con esto, no existe un saber definido de antemano asociado a este campo, sino, la mera acumulación de influencias que actúan como líneas de fuga, posibilitando la apertura del campo. En cuanto a la dimensión de falsificación del conocimiento de la Educación Inclusiva, es menester señalar que, su propósito se orienta a la producción de ficciones y artificios –teóricos, metodológicos, éticos, políticos y pedagógicos, preferentemente–, especialmente; al momento de pensar el conocimiento. Coincidentemente, los modos expositivos tradicionales en el ámbito teórico de la inclusión –operan en referencia a la ausencia de una teoría–, naturalizan los efectos del saber y, bajo la lógica del bricoleur, construyen un collage de saberes e imágenes parciales y descontextualizadas a este fenómeno. ¿Cómo acceder a la naturaleza de la visualidad que converge en los sujetos de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se expresan sus regímenes visuales? En efecto, dichas interrogantes no pueden ser respondidas en la medida en que no sea aclarado el esencialismo visual que las afecta. En primer lugar, diré que, coexiste una distorsión de significados y de sus respectivas, unidades de fabricación, sumado a ello, la institucionalización de imágenes acriticas y completamente alejadas de la naturaleza humana, que se instalan como modelos de legitimidad de las diferencias. Un examen de esta naturaleza, ha de profundizar en la atención de los mecanismos a través de los cuáles, cada una de ellas, lograron institucionalizarse y bajo qué dispositivos alcanzan sus sistemas de continuidad y regeneración permanente, en las prácticas educativas e investigativas. ¿Es posible identificar modelos de visualidad en la comprensión de la diversidad y la diferencia en el contexto de la historia intelectual de la Educación Inclusiva? Efectivamente, la respuesta es un sí. Su exploración debe iniciarse en la comprensión de las gramáticas intelectuales, periodizaciones e influencias semiológicas. Es menester, distinguir entre las incidencias modernistas y sus efectos de regeneración, así como, las aportaciones de tipo post-modernistas y lo que denominaré, como un salto histórico más allá del post-modernismo –debido a mi formación como educador y no como historiador, no encuentro

en este instante de mi vida intelectual, la palabra que mejor describa esta nueva etapa histórica—. En suma, el esencialismo visual se concibe como una herramienta interpretativa dirigida a evidenciar la producción de significados travestizados e imágenes distorsionadas, devenidas en la producción de alteridades a-críticas y restringidas.

Dimensión histórica	Metáforas que explican la distorsión de imágenes asociadas a la diversidad y las diferencias
<i>Dimensión modernista</i>	La diferencia/diversidad como condición de abyección, rareza y perversión.
	La diferencia como concepción de alteridad acrítica y restringida.
	La diversidad como emergencia de nuevos grupos de anormales y minorías, producto de constantes procesos de diferenciación y diferencialismo.
	La diferencia como concepción de enfermedad y extrañeza corporal y signo de lo especial.
	La diferencia como sinónimo de monstruosidad.
<i>Ejes transicionales e intermedios</i>	La diversidad/diferencia como cosificaciones del imperialismo, la colonialidad y el capitalismo, ejemplo de ello son, estudiantes procedentes de otras etnias, identidades sexuales no-normativas, dificultades y potencialidades del aprendizaje, etc.
	Se identifican y caracterizan las nuevas formas de producción del diferencialismo, la subalternidad, rareza, etc.
	Se reconoce el efecto de representación sociopolítica que configura el funcionamiento del espacio político de los subalternos.
	No se comprende el sentido, alcance y proyección de las diferencias en la cotidianidad escolar. Expresan un efecto retórico, no así un cambio ideológico profundo.
	Ambas categorías operan desde la ambigüedad epistémica y metodológica.
<i>Dimensión post-modernista</i>	Se interroga acerca de lo qué pueden lograr ambas categorías en el marco de gestión de los derechos humanos, sociales y educativos.
	Ambas nociones arriban desde la traducción, previo encuentro en una zona de contacto –movimiento poliangular–.
	Diferencia como capacidad de diferir y acontecer.
	Reconocimiento de una multiplicidad de diferencias presentes en la espacialidad educativa, social y política.
	Reconocimiento de diversas gramáticas de alteridad.
	La sexualidad como algo fluido y en constante redefinición.
	El género como construcción histórico-cultural.
	Las minorías concebidas en términos de mayorías.
	Identidades complejas y opuestas a las explicaciones de la Psicología del Desarrollo y de la Educación.
<i>Dimensión más allá del post-modernismo</i>	Se asume la concepción que la diversidad es una propiedad connatural e intrínseca a la condición y naturaleza humana (Ocampo, 2012). La primera, posee un sentido estructurador de la especie, mientras que las diferencias expresan la singularidad de cada persona, constituyendo medios de inscripción de sus particularidades de cada ser en el sistema-mundo.
	Se comprende que tanto diversidad y diferencia expresan una relación de interdependencia, cuyas implicaciones didácticas han de conceptualizarse en términos de <i>totalidad basada en singularidades múltiples</i> .
	Su espectro comprensivo se posiciona en la naturaleza humana.
	Avanza hacia una redefinición del sujeto a través de su naturaleza.

Tabla 1: *Metáforas que explican la distorsión de imágenes asociadas a la diversidad y las diferencias, según dimensiones históricas. Exploración inicial.*
Fuente: Ocampo (2018).

Las ideas contenidas en la tabla antes presentada sintetizan los problemas de la estética de la Educación Inclusiva. Para ello, es necesario remitir a un examen exhaustivo acerca de la impureza de sus imágenes y de sus actos de visión. En palabras de Bal (2004),

los actos de visión configurados en cada una de estas dimensiones históricas “constituyen el objeto de su dominio: su historicidad, su alcance social y la posibilidad del análisis de su sinestesia” (p.18). En referencia a esto, las nociones de diversidad y diferencia –las ubico siempre en esta secuencia, puesto que, en la primera, reside el potencial de diversificación de la especie, constituyendo un patrón transversal en nuestra naturaleza humana, mientras que, en la segunda, residen los medios de inscripción de la singularidad que determina la especificidad de cada sujeto, devenida de su manifestación anterior–, expresan un contenido altamente visual, literario, epistémico y político, que actúa bajo una colaboración silenciosa con la mirada de un ‘sujeto cómplice’ (Foucault, 1975) de sus efectos, a través de la cual, es posible cuestionar lo dicho y lo no dicho (Agamben, 2006). En este sentido, la intelectualidad actual de la Educación Inclusiva, expresa un régimen de verdad y sus discursos aceptados, inscritos en una matriz que impone recurrentemente la visión individual y la demarcación irreflexiva de lo visual emparejado con la devaluación, la ausencia de reciprocidad, la anormalidad y las alteridades restringidas y acrílicas. De acuerdo con esto, el mayor número de ocurrencias, en torno a la construcción de los significados sobre lo diverso y lo diferente, es encubierto por un significado invertido, únicamente, mediado a través de lo que vemos y percibimos, cuyas formas icónicas expresan un grado constante de desviación sobre los fundamentos de la naturaleza humana, célebremente, expuestos por Steiner (1912). ¿Cómo se expresa la textualidad de lo visual en el contexto interpretativo de dicha naturaleza? Atender a esta pregunta, puede significar la organización de una respuesta basada en un interdiscurso (Orlandi, 2012), puesto que, contempla lo visto³ –lo considerado como verdadero, aquello que forma el campo de aceptabilidad en una gramática⁴ particular– y lo no-visto. Sobre este particular, Bal (2004) agrega que,

[...] esto diferenciaría a la visión de otros datos de los sentidos, el táctil y acústico, que son asociados a la relación subjetiva que se produce entre objeto y sujeto. Su distinción no se basa en las propiedades del objeto, sino en la relación entre el cuerpo y el objeto. Esta cualidad que sugiere una aparente autonomía a la separación y “distanciamiento” del espectador ante el objeto, es un sesgo importante de la visión y, por extensión, de la cultura visual, y ha contribuido a la evolución de una estructura de la visualidad con consecuencias específicas sobre la representación cultural de la diferencia sexual (p.21).

Las cargas semióticas atribuidas e instituidas a los sujetos de la diversidad –especialmente por las políticas de defensa y producción de la Unesco– expresan un cierto grado de complicidad con el capitalismo, el imperialismo y las expresiones regenerativas y performativas del poder⁵, puesto que, ha cristalizado un efecto visual de tipo anti-realista, es decir, no-real sobre su esencia. Por lo que, se asume la necesidad de sustituir los ejes de articulación de un programa de carácter universal y homogeneizador de las diferencias, por una multiplicidad dispersa de identidades que desafían los macro-relatos filosóficos, ideológicos, políticos y pedagógicos, especialmente aquellos, que conciben las diferencias como expresiones de los códigos coloniales, ratificando la esencia de nuevas e innovadoras estrategias de diferenciación y diferencialismo. Sobre este particular, Rolnik y Guattari (2006) comentan que, las minorías deben concebirse como mayorías en el sistema-mundo. Efectos de esta crisis analítica, son por ejemplo, la escasa comprensión de los investigadores para aproximarse a sus ejes de tematización y construcción de su objeto, así como, la (in)comprensión sobre las disciplinas que se ocupan de su estudio. Siguiendo las

³ Establece una determinada manera de vincular con la realidad observada (Bal, 2004).

⁴ Refiero a gramática siguiendo a Palti (2014), en tanto, rejilla de ideas.

⁵ Ejes de constitución de los denominados formatos del poder (Ocampo, 2017a).

descripciones metodológicas ofrecidas en este trabajo, es posible, iniciar una configuración epistémica de la diversidad y las diferencias en educación, pues, al igual que la inclusión, su objeto de conocimiento no tiene exclusividad disciplinar, ya que opera en la producción de lo nuevo y en movimiento constante de múltiples flujos de conocimientos y campos disciplinarios.

Brah (2011) en *“Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión”*⁶, contribuye a la expansión de las nociones de ‘diferencias’, ‘diversidad’ y ‘diferenciación’. La autora inicia su análisis señalando que, las categorías sobre las que se estructura este trabajo, constituyen elementos de recurrente discusión en diversos campos del conocimiento, demostrando así, que no son de exclusividad de la educación, sino más bien, es en ésta, donde menos comprensiones existen al respecto. Uno de los campos donde más debates existen en torno a la idea de ‘diferencia’ es el *feminismo contemporáneo*, geografía del conocimiento clave en la comprensión epistemológica y metodológica de la Educación Inclusiva, expresando a su vez, un estatus de legado y memoria epistémica, tal como en reiterados trabajos he mencionado. No obstante, en el terreno de las denominadas Ciencias de la Educación, diversidad y diferencia, han dominado el escenario de las discusiones sobre género, interculturalidad y Educación Especial, incorporándose progresivamente, desde los primeros años del siglo XXI, las reflexiones eminentemente teóricas sobre las diferencias construidas bajo el aplicacionismo epistémico de la alteridad y la filosofía deleuziana y levinasiana, preferentemente. De modo que, los marcadores analíticos de la diferencia y la diversidad, siguen operando en términos de situaciones interseccionales (Crenshaw, 1989), tales como, raza, étnica, clase social, sexualidad, capacidad intelectual, entre otras. Una de las principales tensiones que afectan al abordaje epistemológico y ético de la diversidad y la diferencia –comúnmente entendidas como unidades de análisis diferentes–, es la mediación que efectúa el esencialismo, en tanto, ámbito de estructuración de tales discusiones –ya en párrafos de este escrito, aludí al esencialismo de tipo visual que expresan sus sentidos semiológicos–. Las problemáticas de recurrencia interpretativas asociadas al esencialismo, pueden ser reducidas según Brah (2011), al simple desborde de las dimensiones históricas, culturales y pedagógicas. Al respecto cabe preguntarse: ¿qué elementos del análisis visual y de las políticas de la mirada se convierten en medios de producción de los signos del esencialismo? Me atrevo afirmar que, las nociones de diversidad y diferencia, son campos políticamente contingentes⁷ en la experiencia social, política y educativa, tanto a nivel discursivo como material. El problema se reduce a lo siguiente: los ámbitos de tematización, interpretación y construcción de significados se organizan a partir de diversos marcadores de diferencia, que en vez de contribuir a la construcción de justicia a través de ambos conceptos y sus respectivas agencias, promueven nuevas suertes de exclusión de tipo performativas, contribuyendo a la diversificación de las formas de diferenciación social –volviéndolas cada vez más imperceptibles–. Es menester recordar y resguardar el carácter de contingencia que expresan ambas nociones, especialmente, en términos políticos. Una resolución en términos metodológicos sería describir el tipo de sujeto político que forman y los elementos de definición de este sujeto concebido como un todo singular.

¿Cómo se describen comúnmente a los sujetos diferentes y de las diferencias en la espacialidad educativa?, básicamente, a partir de diversos eufemismos, el de mayor connotación, es sin duda, el de necesidades educativas especiales, que a pesar de la secuencia argumentativa de la visión interactiva, ha sido incapaz de deshacer los efectos del esencialismo, la producción de ejes múltiples de diferenciación escolar y social y de la re-

⁶ Publicación en español por Traficante de Sueños en 2011.

⁷ Se concibe en referencia a los aportes legados por Arendt (1993).

implantación del individualismo metodológico para estructurar su proceso educativo. Tanto las prácticas educativas como investigativas, operan en términos foucaultianos, bajo una mirada de complicidad sobre tales efectos. En principio, los diferentes, en la política educativa hoy, son niños, jóvenes y adultos con discapacidad, con necesidades educativas especiales, con alguna ascendencia étnica, con una situación de enfermedad, con una identidad sexual fluida y no-normativa, con altas capacidades, entre otras. En suma, minorías, únicamente, en la producción de ficciones epistémico-políticas, que en la realidad, como acertadamente han expresado Rolnik y Guattari (2006) en *"Micro-políticas. Cartografías del deseo"*, son mayorías en el mundo. Sobre este particular, Brah (2011) añade que, éstos, *"no eran un simple término descriptivo"* (p.124), sino más bien, códigos de relaciones de subordinación y medios de expresión simbólico-políticos del poder.

A diferencia del concepto de necesidades educativas especiales, los términos *'discapacidad'* y *'identidades sexuales no-normativas'*, preferentemente, en el devenir de la historia de la conciencia educativa (Ocampo, 2018), se han convertido en términos de gran solvencia política. No obstante, el espacio político –nuevamente invisibilizado en el campo de la Educación Inclusiva– es incapaz de actuar a favor de la creación de una nueva solidaridad política para cada una de las expresiones de cosificación de la diversidad y las diferencias. En términos socioeducativos, el problema se reduce a la visión de inclusión alojada al interior del capitalismo, a través de la cual, permea el funcionamiento de las estructuras educativas y sus lógicas de operación, producto de ello, el género, la raza, la inclusión, los talentos, los intereses reales de los estudiantes, su naturaleza humana, la interculturalidad, entre otras, quedan relegadas a una posición de travestización que obliga a la instauración de un patrón de centralidad retórico –conducente a la simplificación del fenómeno–, al tiempo que, el potencial subversivo de estas nociones queda relegado a los márgenes simbólicos de la escuela y su comunidad, específicamente, en su historicidad. De acuerdo con esto, ¿existen políticas de solidaridad en la comprensión de la diversidad y la diferencia en el campo pre-construido de la Educación Inclusiva? Sin duda, responder a esta pregunta, inquiriere en la descripción del tipo de luchas que enfrentan, siendo una de las más significativas, la superación de la visión esencialista de la justicia social y educativa, así como, la demanda por construir una nueva educación pública, coherente con la espacialidad de tipo heterotópica propuesta por la Educación Inclusiva. Así como, en las formas en las que se emplean cada uno de estos conceptos. Es interesante comprender cómo en la construcción de realidad, múltiples colectivos no se definen a partir de los códigos que intentan performativizar sus trayectorias y procesos de biografización. Ejemplo de ello, constituyen los debates más radicales proporcionados por la corriente anglosajona de los Estudios de Discapacidad, referenciada en la figura de Barton y Oliver, preferentemente. Situación similar expresan los Estudios Queer y de Género. Por consecuente, es posible afirmar que, son conceptos que carecen de significados según la actuancia, la historicidad y la experiencia de quienes los portan.

¿Qué terminología se ha propuesto desde la educación para erradicar estas tensiones?, sin tener el afán de ser radical, debo decir, que básicamente, ninguna. Los aportes más relevantes, proceden desde el Feminismo contemporáneo, los Estudios Queer, la Interseccionalidad, la Filosofía levinasiana, los Estudios Culturales, Post-coloniales, de la Sub-alternidad, entre otros. Merece especial atención la situación que expresa la Ciencia Educativa, en tanto, campo autónomo –a pesar de operar diaspóricamente–, puesto que, el gran avance terminológico –producto de sus obstrucciones constructivas– ha sido, transitar desde una visión de necesidades educativas especiales centrada en las problemáticas individuales –cambio retórico, ya que pragmáticamente se continúa operando en referencia esto– a un cambio contextual, sumado a ello, una confusión en las noción de

‘heterogeneidad’ –concepto originario de la Psicología Cognitiva–, la diversidad –unidad procedente de la biología, se convierte en un concepto viajero y diaspórico–, la diferencia –de naturaleza eminentemente filosófica y política–, entre otras. ¿De qué manera operan los mecanismos intra-psíquicos implicados en la designación de la diferencia en el Otro?, ¿cuáles son los marcos de valores que convergen en la designación y/o comprensión de la diferencia?

En relación a la noción de diferencia, es menester afirmar que, no expresa un significado unívoco, sino más bien, opera dinámica y nomadistamente, a través de diversas fronteras del conocimiento y discursos. De modo que, no existe claridad en su dimensión metodológica, específicamente, aquella referida a la organización de su trabajo analítico. Interesa aprender “cómo los discursos y las prácticas de articulación cincelan las relaciones sociales, las posiciones de los sujetos y las subjetividades” (Brah, 2011, p.143). El abordaje de la diferencia en el contexto de la Educación Inclusiva, enfrenta el desafío de caracterizar las matrices ideológicas y de significación de determinados sujetos, haciendo explícitas sus lógicas de producción, funcionamiento y las posibilidades de deconstrucción y transformación de dichas cargas. Epistemológicamente, es necesario entonces, mapear los flujos intelectuales y los viajes que se entrecruzan en la construcción del espacio discursivo y político de la diferencia que, tal como he afirmado en este trabajo, operan de forma reticular y diaspórica, encontrando influencia en diversos campos, desde los cuales se configuran objetos particulares de comprensión. En este sentido, las cargas interpretativas de la diversidad y la diferencia, trabajan a favor de las cargas esencialistas de interpretación del sujeto, así lo demuestran los discursos instalados en las políticas públicas y de investigación, mediados a través de una retórica parcial de justicia social. Pensar en la espacialidad política de la diferencia, constituye un esfuerzo radical en la configuración de la democracia y las racionalidades coherentes con la concepción de Estado en el contexto de la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva. Es menester señalar que, la consolidación de una espacialidad política para la diversidad y la diferencia, a partir de la reformulación de la dimensión agencial de los sujetos, la presencia de singularidades múltiples, la capacidad de diferir –alterar la cotidianidad–, las políticas del acontecimiento, etc. A modo de síntesis, afirmaré que, las nociones analizadas en este escrito, han de conceptualizarse y concebirse en términos de formas de constitución del sujeto, de flujos interpretativos en constantes movilización de razonamientos. Al referir a los *campos de significación* y a las *cargas interpretativas* de la diferencia, necesariamente, centro la mirada en los dispositivos de adscripción e inscripción de ciertas corporalidades, poéticas y sujetos, a través de los que éstos son fabricados e instituidos como válidos o no, en una determinada porción de su espacialidad política y pedagógica.

Uno de los principales obstáculos que enfrenta la comprensión de estas tensiones, se reduce a la adopción de un pensamiento liberal por parte de los investigadores, sin necesariamente comprender y haber vivido la realidad a partir de tales fenómenos. Situación reiterativa que también puede ser identificada en la dimensión crítica y política de los análisis de la educación, mayoritariamente, sometidos a los dictámenes del pasado, reduciendo el potencial de subversión de la realidad. Es sugerente pensar al respecto, siguiendo la lógica del contra-poder y de las gramáticas de multitud descritas célebremente por Negri y Hardt (2005). Se requiere crear políticas de subversión para abordar la configuración de la espacialidad epistémica de la diversidad y la diferencia, específicamente, cuando coloquen en situación de desventaja las concepciones de sujeto. Dicho análisis nos invita a interrogar cómo ciertas explicaciones acerca de la diversidad y la diferencia, descuidan la especificidad de ambas categorías, ofreciendo respuestas universales y de alcance limitado; ejemplo de ello, las constituyen afirmaciones tales como: ‘todos somos iguales’,

‘todos somos diferentes’, ‘tan iguales como diferentes’, entre otras. Se supone que la elaboración de análisis en este contexto, deben rescatar y cautelar la especificidad de ambas propiedades inherentes a la naturaleza humana.

En términos epistemológicos y metodológicos surge la necesidad de avanzar en la creación de la Teoría del Discurso de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2018), la cual, emerge desde el movimiento y el encuentro de una multiplicidad de confluencias políticas, culturales, éticas e ideológicas, derivadas de campos, tales como, el Feminismo, los Estudios Post-coloniales, los Estudios sobre Subalternidad, entre otros. La configuración de la Teoría del Discurso de la Educación Inclusiva, se convierte en una estrategia de historicidad del presente, puesto que, a partir de un movimiento reticular y diaspórico, converge en el ensamblaje de nuevas concepciones discursivas, ideológicas e interpretativas implicadas en la producción de los sujetos a través de su racionalidad epistémica –coherente con su naturaleza in-disciplinar y post-disciplinar–. Esta teoría surge desde los posicionamientos aportados por Pêcheux (1969, 1975, 1980, 1983, 1984). En ella, no sólo se examinan las bases de la teoría de las ideologías que confluyen en el dispositivo (Agamben, 2006) de la Educación Inclusiva y en la especificidad del objeto de conocimiento que forman, sino más bien, en la configuración un nuevo terreno interpretativo, a los ejes implicados en la construcción de sus símbolos, significados y sentidos. En este caso, la especificidad de esta teoría no sólo emerge en referencia a la centralidad de la lingüística, sino que contempla la transferencia de aportes viajeros procedentes de la teoría verde, la teoría del anarquismo, la teoría postcolonial, la teoría feminista, la teoría marxista, entre otras, cruzándose con análisis políticos radicales y subversivos. Crea por tanto, un nuevo lugar para el discurso, con condiciones específicas de producción, contemplando la inscripción del sujeto y la situación. Se inauguran con ello, nuevos lugares de comprensión, un nuevo lenguaje, otras nociones de interpretación y construcción de los significados educativos y, especialmente, para educación, diversidad, diferencia, inclusión, entre otras.

En esta concepción se pretende la creación de nuevas vías interpretativas sobre el objeto post-disciplinar de la inclusión, entendiéndolo como procesos discursivos de carácter socio-históricos. A pesar de que cada disciplina fabrica su propio discurso, es necesario seguir la secuencia epistémica general de análisis de la Educación Inclusiva, para develar la trama discursiva propia de este campo de investigación. La construcción de la Teoría del Discurso de la Educación Inclusiva, se construye metodológicamente a través del movimiento diaspórico de saberes, del pensamiento de la relación y del encuentro. La zona de contacto (Pratt, 1992) se convierte de este modo, en una matriz de confluencias que actúa bajo la lógica de análisis por relevancia de aportes, extrayendo lo más representativo de cada uno de ellos, sometiéndolos a traducción y creando ámbitos nuevos de tematización. Su organicidad epistemológica trabaja en referencia a la afiliación de una multiplicidad de textos, configurando un conjunto de discursos previos que actúan a favor de su indisciplinamiento –interdiscurso–. Interesa en esta línea de trabajo, comprender las formas en las que ciertas ideas son enunciadas y cómo son enunciadas, de modo que, el “discurso es pensado en su relación con la sociedad y la historia, en la constitución de sentidos” (Soto, 2012, p.13). En la teoría discursiva de la Educación Inclusiva el sujeto es concebido en términos de descentramiento, en tanto, constituido y atravesado por diversas dimensiones, tales como, la historia, la política, la ideología, entre otras. Son conceptos fundamentales a nivel epistémico-metodológico en esta teoría, algunos, tales como: a) el efecto y la condición diaspórica, b) el ensamblaje por dispositivo, c) la formación de un interdiscurso especializado, c) los legados y las memorias epistémicas, d) la función estratégica de los saberes, e) la determinación analítica de los movimientos y trayectorias de sus geografías epistémicas y saberes, f) elasticidad de su campo, g) traducción, h) zona de

contacto, i) ecología de saberes, j) gramáticas, k) post-disciplinariedad, l) hibridez m) saberes y conceptos dinámicos, nómades y dispersos, etc. Mientras que, en la dimensión de especificidad teórica, los instrumentos conceptuales de mayor relevancia destacan: a) la historia, b) la ideología, c) las condiciones de producción, d) la constitución de sentidos, e) la espacialidad política y discursiva, f) la alteridad, la subalternidad, la diversidad, la diferencia, g) la capacidad de diferir, h) la capacidad de acontecer, entre otras. Profundizando sobre estas dimensiones, es menester asumir que, “esta movilidad continua adquiere su sentido en el instante en que el desplazamiento se detiene y produce pequeños momentos de encuentro en lo que los tiempos, los sujetos, las teorías, las disciplinas, los métodos, los afectos, se entrelazan, confluyen, colisionan y tienen contacto” (Bal, 2006, p.34).

El análisis de la espacialidad política, ideológica y discursiva de la diversidad y la diferencia, ha de atender a los ejes de producción de acciones diferenciales y estructurales que conducen a la devaluación y ausencia de reciprocidad, de forma transversal, en diversos colectivos de ciudadanos. A efecto de esto, es menester, profundizar sobre el tipo de posicionamientos analíticos y estructurales que obligan a circular y a experimentar a determinados sujetos, específicamente, a nivel político, económico, social, de determinadas relaciones de poder, entre otras. Por ejemplo, la diferencia asociada a la categoría de ‘discapacidad’, ubica a los colectivos atravesados por esta situación –de tipo interactiva– en una espacialidad discursiva y en un posicionamiento de estructuras de relaciones de poder, económicas, sociales y de clase, preferentemente, a partir de su código corporal, en tanto, signo de devaluación. Sobre este particular, Brah (2011) agrega que, “decir esto supone no sólo señalar la designación de una ubicación subordinada dentro de las estructuras de poder socio-económicas y políticas, sino también subrayar los sistemas de significación y representación que constituyen la clase como categoría cultural” (p.146). Sin duda, la delimitación del campo discursivo de la Educación Inclusiva, constituye una empresa orientada a determinar los límites de verdad de sus afirmaciones, especialmente, a través de relaciones analógicas (Beuchot, 2005), contribuyendo a superar el espectro de ambigüedad que converge en el abordaje de las diferencias en el contexto educativo. Dicha examinación se encuentra comprometida con los sentidos y lo político, cuyas implicancias “nos coloca en estado de reflexión y, sin caer en la ilusión de ser conscientes de todo, al menos nos permite ser capaces de una relación menos ingenua con el lenguaje” (Orlandi, 2012, p.18). En otras palabras, la teoría discursiva de la Educación Inclusiva, se concibe como un movimiento analítico poliédrico que atraviesa una amplia gama de campos, saberes y prácticas ideológicas, políticas y de lenguaje.

Los estudios discursivos sobre Educación Inclusiva, conciben los fenómenos como todo un acontecimiento, comprende que el sujeto es afectado y atravesado por la historia, la política y la ideología, deviniendo en un sujeto descentrado, opuesto a las principales macro-explicaciones proporcionadas por la Psicología y la Educación, preferentemente. En este sentido, la teoría discursiva de la Educación Inclusiva, rescata la naturaleza de su orden y el conjunto de propiedades más relevantes acerca de su lenguaje analítico, visualiza en la historia y en la ideología un ámbito crucial de interpretación, donde fenómenos y sujetos son atravesados por lo simbólico. En esta teoría el desafío consiste en avanzar en la consolidación de un campo metodológico, orientado a la determinación de las condiciones de producción del conjunto de discursos emergentes al interior de su campo auténtico de conocimiento; especialmente, observa que, cada “discurso tiene su regularidad, tiene su funcionamiento que es posible de aprehender si no oponemos lo social y lo histórico, el sistema y la realización, lo subjetivo a lo objetivo, el proceso al producto” (Orlandi, 2012, p.28). En suma, constituye una estrategia ante las nuevas circunstancias epistémicas,

políticas, éticas y pedagógicas que afectan a este campo de trabajo. Otro desafío que enfrenta la teoría discursiva de la Educación Inclusiva, consiste en develar los ejes de creación y construcción de significados, constituyendo en un reto metodológico doble, especialmente, si se quiere atender a interrogantes de tipo: ¿qué características metodológicas expresan la construcción de significados?, ¿cómo deben utilizarse en términos analíticos?, ¿de qué depende su fuerza interpretativa y subversiva?

El conjunto de ambigüedades que expresan el abordaje de la ‘diversidad’ y la ‘diferencia’ en el contexto educativo, ha permitido la emergencia de variadas lecturas, suscitando que ambas categorías sean concebidas como unidades interpretativas dinámicas, nomadistas y diaspóricas, siendo permeables a múltiples construcciones de significados. De modo que, Brah (2011) dirá que los conceptos de diversidad y diferencia son unidades relacionales, que actúan a partir de su experiencia. De modo que, “el sujeto se entiende como descentrado y heterogéneo en sus cualidades y dinámicas. La subjetividad, por consiguiente, no está unificada ni fija, sino fragmentada y en constante proceso” (Brah, 2011, p.150). En efecto, encontramos en la semiótica una de las vías posibles implicadas en la diversificación de las cargas comprensivas acerca de ambas nociones en discusión, creando y actuando de este modo, en la espacialidad de una nueva intersección discursiva, orientada a la construcción de nuevos modos de existir y devenir.

La tabla que se presenta a continuación, tiene como objeto sintetizar las diversas concepciones analíticas ofrecidas por Brah (2011), en torno a la diferencia.

Concepciones de la diferencia	Síntesis analítica
<i>La diferencia como ‘experiencia’</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Experiencia como concepto clave en los Estudios Feministas. Converge en la creación de una estrategia destinada a dar voz a las mujeres en relación al cuestionamiento de determinadas fuerzas estructurales y sociopolíticas. -La experiencia como elemento de concientización y construcción cultural. Para Brah (2011), la experiencia es un concepto clave en la construcción de la realidad, convirtiéndose de este modo, en una práctica para dar sentido, es <i>“una lucha entre las condiciones materiales y el significado”</i> (Brah, 2011, p.144). -La experiencia es un elemento clave en la construcción y producción del sujeto. -La diferencia en gran parte de los discursos expresa un abordaje desde el sentido común, es necesario profundizar en la dimensión experiencial. Coexiste una mirada interpretativa algo extraña para problematizar la experiencia, la subjetividad y la identidad en el contexto de la diversidad y la diferencia. La comprensión de la experiencia permite reconocer múltiples sistemas de verdades. De modo que, expresa una dimensión fenomenológica. -La dimensión de la diferencia concebida en términos de experiencia, obliga necesariamente, a deconstruir los marcos de valores implicados en su dimensión analítica, interpretativa y gramatical, específicamente, las formas intelectuales que remiten silenciosamente a la desigualdad, la opresión y la pseudo-inclusión en un marco de equidad educativa y social. -En torno a la noción de experiencia, Brah (2011) agrega que, <i>“la experiencia se revela como espacio para el debate: un espacio discursivo donde se inscriben, reiteran o repudian subjetividades y posiciones de sujeto diferentes y diferenciales”</i> (p.145). -La experiencia es una condición interpretativa.
<i>La diferencia como ‘relación social’</i>	<ul style="list-style-type: none"> -En esta dimensión analítica, la diferencia, es concebida en términos de constitución en diversos planos del análisis

	<p>estructural y sus fuerzas particulares.</p> <ul style="list-style-type: none"> -La diferencia es concebida como un signo relacional. -La diferencia como análisis histórico de las diversas formas y medios de expresión y funcionamiento del poder. -Concebir la diferencia como relación social, sugiere analizar la integración de las fuerzas históricas, los medios materiales y las prácticas culturales que inciden en la fabricación de la identidad, en tanto, resultado de la experiencia.
<i>La diferencia como 'subjetividad'</i>	<ul style="list-style-type: none"> -La subjetividad como dimensión clave de la diferencia, específicamente, en términos analíticos e interpretativos. -Esta dimensión reconoce que el sujeto es producido a partir de una red de discursos que confluyan entre sí.
<i>La diferencia como 'identidad'</i>	<ul style="list-style-type: none"> -La diferencia se concibe como una expresión particular del devenir. -La identidad se construye a partir de la interacción en múltiples relaciones sociales y espacios de subjetivación. -La identidad expresa un carácter dinámico, nomadista y reticular, expresando una multiplicidad de posiciones. No es fija, es cada vez más compleja y descentrada. Expresa un sentido viajero. - Toda identidad siempre es considerada una proclama política.

Tabla 2: *Diversas concepciones interpretativas y analíticas de la diferencia. Síntesis y alcances.*

Fuente: Elaborada a partir de Brab (2011).

Los objetivos del análisis sobre políticas de la mirada en el contexto de la Educación Inclusiva, transitan por un campo rizomático, diaspórico, hibridizado y travestizado, exigiendo detallar el tipo de intersecciones, movilidad y encuentro de saberes y conceptos, interrogando sus ejes de formación y movilidad de fronteras. En este sentido, los objetivos de análisis de los Estudios sobre Educación Inclusiva (Ocampo, 2017a), en tanto mecanismo de aperturación, deben identificar qué tipo de parcelas de conocimiento – geografías epistémicas– poseen objetos de similar naturaleza, con el propósito de ofrecer un análisis basado en las intersecciones epistémicas que de ellos se desprenden. Situación similar, asumirán los análisis en torno a las políticas de la mirada. Uno de los obstáculos de mayor complejidad que enfrentan ambas discusiones, consiste en los métodos y las principales explicaciones teóricas –legados y memorias epistémicas– concebidas como explicaciones de referencia en este campo de investigación, debido a su dimensión post-disciplinar. En cuanto a su aplicación, las políticas de la mirada suelen presentar un modo más accesible, producto que, sus métodos y grandes explicaciones son de mayor facilidad mapearlas. Coincidimos a efecto de estas tensiones, de orden metodológico, con Bal (2004), específicamente, al señalar la necesidad de refutar las macro-explicaciones y verdades irrefutables –inexistentes y ambiguas en el caso de la Educación Inclusiva– y someterlas a un cuestionamiento profundo, con el objeto que emerjan nuevas opciones teóricas y metodológicas. Sin duda, un aspecto interesante y de gran relevancia en términos metodológicos será, la exploración de las rutas de poder que convergen en la comprensión de la diversidad y la diferencia, el tipo de estrategias disciplinarias sustentadas especialmente por la literatura científica, las políticas educativas, las referencias de los programas de formación del profesorado y los ámbitos de interés de los investigadores. A ello se agrega, la detección de conceptos organizativos de las prácticas educativas y epistemológicas que asumen la comprensión de la diversidad –según naturaleza de su trama discursiva–, el conjunto de sistemas de visibilidad y normalización de ciertas poéticas y corporalidades.

Un ámbito analítico clave en las políticas de la mirada de la diversidad y la diferencia, consiste en la determinación de los ámbitos de producción de las miradas cómplices que se instalan en los círculos de investigación y en los escenarios de socialización y escolarización. Interesa de sobremanera rastrear las estrategias que

contribuyen a su invisibilización, así como, los patrones de rigidez en la imposición de ciertos significados devenidos en estigmas y mecanismos de clasificación. La epistemología de la Educación Inclusiva, da cuenta de las condiciones de ruptura, dislocación y cambio entre el sentido individual y la comunidad interpretativa. Es imperioso que los programas de formación de los educadores y las producciones de los investigadores sean conscientes de tales efectos, enmarcados en el *'esencialismo visual'*.

Las cuestiones sobre el *'método de análisis'* implicados en las políticas de la mirada en este contexto, seguirán entonces las tareas analíticas desprendidas de su objeto y sus medios de derivación, mientras que, sus medios de interpretación deben derivarse de dichas tareas. ¿Qué tipo de tareas intelectuales exige tal comprensión metodológica? En efecto, Bal (2004) recomienda que, la construcción de dicha metodología recoja e integre las directrices centrales de su objeto, resaltando de este modo, la relevancia de los Estudios sobre Educación Inclusiva, demostrando el tipo de políticas que sustentan su funcionamiento. En este apartado, analizaré algunos de los requerimientos de la *'reflexión metodológica'* que exige la comprensión de las políticas de la mirada, el ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva y la herencia que recibe la construcción de una metodología de saberes auténticos –coherentes con su naturaleza epistemológica–, representando una tarea intelectual compleja, abarcativa y poliédrica. ¿Qué tipo de distancias pueden ser establecidas, a partir de la reflexión metodológica asociada a la comprensión de las políticas de la mirada y a la producción de los saberes auténticos del enfoque?, ¿qué medios de expresión tendrán, en cada caso, dichos principios metodológicos? y ¿de qué depende la efectividad de los mismos? Considerando las exigencias de ambas construcciones metodológicas, inicialmente, han de superar el problema de la *aplicación*, que en ningún caso, subordinará el objeto de tipo in-disciplinar a las herramientas epistemológicas implicadas en la comprensión de la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto, las problemáticas metodológicas que comparten ambas construcciones destacan: a) el problema de la aplicación, b) la naturaleza de las prácticas interpretativas y los dispositivos de construcción de su significado, c) los elementos organizativos de la tarea crítica –respetando la especificidad⁸ de cada caso– y d) examinación detallada de cada uno de los regímenes histórico-epistémicos que convergen en ambas dimensiones del análisis aquí descrito. Sobre estos particulares, el campo de investigación de la Educación Inclusiva expresa completa nulidad y mucho menos, una posible epistemología de la diversidad educativa.

Una primera consideración metodológica emerge desde una discusión con los objetos concretos que convergen en el ensamblado de tipo híbrido que, a través de un movimiento poliangular, es posible unificarlo en una zona de contacto (Pratt, 1992). En segundo lugar, deben aparecer los objetos de cuestionamientos –explicitando la necesidad de comprender las características de las hermenéuticas de la Educación Inclusiva, es decir, de fuerzas particulares de interpretación y construcción de significados–, emerge así una nueva ruta metodológica a cartografiar en trabajos posteriores. Según esto, las políticas de la mirada en la comprensión epistémica de la diversidad y las diferencias, inquiera en la identificación de diversos regímenes de racionalidad y estilos semióticos, anexando, un análisis de las fuerzas histórico-analíticas que sustentan la producción de ambas nociones.

Las políticas de la mirada en el contexto de la Educación Inclusiva, han de interrogarse acerca del lugar de las imágenes, específicamente, desde un esfuerzo que conecte lo antropológico y lo semiótico, cuya producción prolifere de la intersección de

⁸ Refiere a la construcción del método de interpretación de las políticas de la mirada y a la dimensión metodológica implicada en la construcción/producción de los saberes auténticos de este enfoque.

ambas fuerzas. Antes de continuar, intentaré aclarar el concepto de *lugar* y su relevancia en este tipo de análisis. Es frecuente encontrar en una multiplicidad de textos, recurrencia a esta noción, sin embargo, sus connotaciones son disímiles, según el lente con el que se las aborde. Para Bal (1990), todo acontecimiento ocurre en un determinado lugar. En el contextualismo de la Educación Inclusiva, éstos operan mediante los '*koras*' –espacios inateriales y simbólicos– y los '*topois*' –unidades relaciones físico-concretas–. Antes de avanzar, surge la pregunta: ¿cuál es el lugar de encuentro entre diversidad y diferencia?, ¿cómo se configura dicha espacialidad?, ¿qué fórmulas metodológicas requiere? El *lugar* ha de concebirse como una posición geográfica en el que tienen lugar múltiples acontecimientos y proposiciones analíticas. Desde una concepción antropológica de las imágenes, Belting (2007) afirma que, “la persona humana es, naturalmente, un lugar de las imágenes” (p.71). Las imágenes en el ser humano expresan un sentido vivo y un significado en constante redefinición. La convivencia de imágenes en el contexto de la Educación Inclusiva, específicamente, sobre sus sujetos, se ha debatido históricamente, a través de una visión universal y local, expresando así, una lógica de tipo modernista y universalista en la comprensión del sujeto educativo. De este modo, uno de los lugares de interpretación general de las diferencias está constituido por el cuerpo, en tanto, dispositivo de creación y producción de imágenes, operando mediante poéticas de tipos temporales y espaciales, quedando ligadas a la experiencia de vida;

[...] sabemos que nuestros cuerpos ocupan lugares en el mundo, y que pueden regresar a ellos. Pero nuestros propios cuerpos, representan también un lugar en el que las imágenes que captamos dejan de si una huella inevitable. En su percepción intervienen los medios de la imagen, que no solamente almacenan nuestra atención en un sentido técnico, sino que también caracterizan la forma de recuerdo que las imágenes adquieren en nosotros (Belting, 2007, p.73).

Retomando la solicitud de Brah (2011) en torno a la necesidad de delinear el *espacio discursivo de la diferencia*, es necesario profundizar en la experiencia medial de las imágenes, en tanto, análisis cultural, que exige atender a los ejes dialécticos de las mismas. Para Belting (2007), las imágenes “conservan su lugar en el recuerdo colectivo debido a que nosotros mismos poseemos la capacidad nata, y bastante bien entrenada con el paso del tiempo, de conservar el panorama general en la vieja interacción y medios” (p.74). Las imágenes, en tanto, concepto antropológico dirá Belting (2007), expresan la capacidad de alterar el orden estético, ético, político y epistémico dominante, asumiendo la exploración de las formas a través de las cuales, lograron institucionalizarse y bajo qué dispositivos alcanzan sus significados y códigos, ciertos grados de continuidad y regeneración al interior de su espacialidad discursiva y las matrices ideológicas empleadas tradicionalmente para significarlas en el *espacialidad educativa*. En tal caso, las imágenes poseen un efecto historicista, invitándonos a comprender como “nuestras imágenes son perecederas en la misma medida en que nuestros cuerpos lo son, y por ello se distinguen de las imágenes que se materializan en el mundo exterior” (Belting, 2007, p.74). La diversidad y la diferencia, en tanto, campos analíticos de la naturaleza humana, expresan, en cierta medida, un carácter de dispositivo (Deleuze, 1990; Agamben, 2006), puesto que, actúan como un lugar de convergencia de diversas tradiciones, prácticas y gramáticas históricas, filosóficas, éticas, políticas e ideológicas, que en periodizaciones particulares, tienen a perder fuerza y en otras, se ven fortalecidas. Si este trabajo estuviese orientado a la historia intelectual de las nociones en discusión, el foco analítico se trasladaría entonces, a los ejes de evolución de determinados sistemas de pensamiento, formando gramáticas particulares –rejillas de ideas– y objetos de conocimiento adecuados a cada periodización –con sus respectivos modos de acceso a cada uno de ellos–, interesándose por comprender las estrategias de formación de

conceptos y, los mecanismos de cuidado y transmisión efectuados por determinados círculos intelectuales –incluyendo a sus medios de exposición–.

Un tema pendiente en este campo, refiere al análisis de los *espacios de exposición* y circulación de dichas ideas, concebidas éstos, como elementos de obstrucción o emancipación de fuerzas interpretativas. Antropológica y epistemológicamente, la creación de nuevos imaginarios, sentidos y significados para referir de forma más próxima a la naturaleza humana, enfrenta la incapacidad para desestabilizar el recuerdo colectivo compuesto de un sistema de mediación ideológica, semiótica y teórica particular, actuando como fuerzas restrictivas en la creación de nuevos sentidos sobre la diversidad y la diferencia. Mucho se ha cuestionado el efecto diferencialista y los procesos de diferenciación, no obstante, un error comúnmente empleado, consiste en afirmar que, la diversidad incurriría en esto, no así, la diferencia. No se trata de conceptos de moda, mediados por un simple reciclaje, más bien, se trata de comprender cómo las intenciones silenciosas y perversas a las que adscribimos investigadores, educadores, teóricos y activistas, pueden colisionar y devenir en la producción de nuevos campos de diferenciación y diferencialismo, por la vía de la diversidad y la diferencia. Esto ocurre cuando ambas nociones se emplean con un efecto esencialista, consecuencia de ello, son todas aquellas políticas de producción del conocimiento, que adoptan una retórica y un pensamiento liberal abordando en diversos ensayos y textos la cuestión de la diferencia – particularmente en términos filosóficos–, mientras otorgan un abordaje práctico que impone el esencialismo y la visión individual para resolver los principales nudos críticos y conflictos educativos. Por todo ello, la Educación Inclusiva es heredera de un conjunto de ambigüedades de carácter teóricas y metodológicas al respecto. No obstante, la investigación en este terreno, ha de contribuir haciendo explícitas de qué manera, “las personas se encuentran involucradas en procesos dinámicos en los que sus imágenes son transformadas, olvidadas, redescubiertas y cambiadas de significado” (Belting, 2007, p.74).

Un aspecto de débil desarrollo en la investigación teórica de la diversidad y las diferencias en educación, consiste en ofrecer un mapa sobre los mecanismos y las estrategias de transmisión de sus fuerzas ideológicas y semióticas, especialmente, los efectos conscientes e intencionales que la literatura científica avala de forma silenciosa, deviniendo en la oficialización de determinados lentes para abordar y problematizar la realidad y sus condiciones de producción y significación. ¿Cómo se forma la memoria epistémica, política y cultural de la diferencia?, ¿de qué manera es posible, construir esperanza y justicia a través de ambas categorías? Sobre este particular, Belting (2007) afirma, “en nuestros cuerpos unimos una predisposición personal (género, edad e historia de vida) con una de tipo colectivo (entorno, esperanza de vida y educación). Esta duplicidad se expresa en la cambiante aceptación con las que recibimos las imágenes del mundo exterior. En un caso creemos en ellas, mientras que en el otro las rechazamos” (p.75). El medio de examinación metodológico es el cuerpo como lugar de las imágenes. ¿Cómo se expresa la agencia en una nueva significación sobre diversidad y diferencia?, ¿qué nuevas demandas e implicancias trae consigo la producción de nuevos sentidos en términos didácticos, pedagógicos y organizativos del espacio escolar? La construcción de nuevos modos de significación y producción de sentido, opera a partir de un funcionamiento diaspórico, esto es, un pensamiento del encuentro y del movimiento, desde el cual, se movilizan las imágenes, sus proyecciones semióticas, significados y modos de producción a otras temporalidades y espacialidades. De ahí que, su abordaje en términos metodológicos requiera de un examen acerca de la dialéctica de la mirada (Buck-Morris, 1995), en rechazo de conceptos fijos y de reglas de comprensión homogéneas. Las nociones de diversidad y diferencia se convierten de esta forma, en dimensiones críticas de la expresión humana, como tal, en su dimensión

auténtica –post-disciplinar– como un dispositivo de resistencia sobre la representación de la condición humana.

En la actualidad, la coyuntura intelectual en este campo, ha devenido en la configuración de una espacialidad híbrida en el caso de las nociones aquí analizadas. ¿Es posible abordar en el contexto de esta discusión, una exploración acerca de las prácticas de la memoria y la formación de una estética particular? En tal caso, la investigación sobre diversidad y diferencia en educación, ha de puntualizar sobre “las condiciones en las que se crean, utilizan y memorizan las imágenes estableciendo la relación con lo que hacen los seres humanos con las imágenes y cómo lo hacen en función de su identidad colectiva y su rol social” (Belting, 2007, p.34). La redefinición de las imágenes aludidas a ambas nociones, requieren metodológicamente, promover dispositivos de crítica a sus condiciones de representación y contingencia.

Las resistencias de las imágenes según Hernández (2007), se orientan a la comprensión de aquellas cosas que escapan a la visión, agregando que, “el objeto de la cultura visual no se agota en lo visible, sino que se extiende a la ceguera, lo invisible, lo oculto, lo imposible de ver y lo desapercibido” (p.72). Tanto el examen epistemológico y metodológico de la Educación Inclusiva y de la diversidad/diferencia, exigen contemplar aquello que desborda lo visible. En tal caso, la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva opera y se organiza en el campo de lo *no-percibido*, es decir, emerge desde la ecología de saberes y desde la creación de un espacio relacional donde confluyen las fuerzas interpretativas de la epistemología de las cegueras, de las ausencias y de las emergencias (Sousa, 2009). Los territorios de la Educación Inclusiva son terrenos desconocidos y emergentes –más bien son terrenos de la des-territorialización, debido a su carácter diaspórico–, en tanto, campo de conocimiento, mediaciones de construcción y dispositivos metodológicos se refiere. En tal caso, el tratamiento de la diferencia y la diversidad a la luz del esencialismo y la visión individual, actúan como discapacidades epistémicas, expresando un conocimiento *visible in-visible* (Derrida, 2000). En este caso, la hegemonía de lo visible en el campo de diversidad y la diferencia, queda determinada por las operaciones cognitivas del esencialismo y de la zona de abyección, particularmente, esta última tiene la capacidad de albergar en una misma espacialidad, un conjunto de diferencias –expresiones individuales de cada ser– basadas en la anomalía, la discapacidad, la perversión, la rareza, la imposibilidad, la opresión, la indiferencia, es decir, un archivo de imágenes gobernados por los formatos del poder. De modo que, cabe preguntarse: ¿cuáles serían las posibilidades de promover nuevas opciones metodológicas y conceptuales en este caso? En suma, todas estas ideas son consecuencia de la visión educativa e inclusiva alojada al interior de la modernidad, del imperialismo, del colonialismo y del capitalismo. Merece una nota especial, señalar que, la formación de los educadores ha sido estructurada a partir de la racionalidad propuesta por la colonialidad y el capitalismo, de ahí que, el potencial subversivo en términos de un esfuerzo práctico, sea incapaz de transformar las estructuras societales y las relaciones estructurales que las sostienen. Es menester superar la aplicación de lenguajes visuales y semiológicos que conduzcan a la denigración y al paternalismo de los sujetos, más bien, se debe fortalecer el paradigma de la naturaleza humana y de la potencia del ser. Para ello, es necesario aclarar el tipo de objetos que producen, así como, sus posibilidades de dislocación y traducción, como vía previas en la proposición de nuevos sentidos. Este trabajo se inscribe dentro de los problemas analíticos y metodológicos del *pensamiento visual de la Educación Inclusiva*⁹ y, particularmente, en los ejes de constitución de la

⁹ Línea de investigación desarrollada en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

cultura visual de la diferencia (Ocampo, 2018). ¿Cómo se constituyen, operan y transforman sus principales regímenes de visualidad?

La tabla que se presenta a continuación, tiene por objeto sintetizar los principales nudos críticos y analíticos implicados en la comprensión de la categoría de *'sujeto'* en el contexto de la Educación Inclusiva. En tal caso, se examinan los tránsitos más relevantes entre la dimensión individual y la concepción de la naturaleza humana.

Dimensión 'Individual'	Dimensión de 'Naturaleza humana'
-Visión individual -Visión esencialista -Zona de abyección	-Visión contextual -Visión de los talentos y de las potencialidades -Zona de potenciación y heterogeneidad

Tabla 3: Principales manifestaciones de la dimensión individual y de naturaleza humana en la comprensión del sujeto de la Educación Inclusiva.

Fuente: Ocampo (2018).

Tomando como referencia el trabajo de Foucault (1970), en *"La Arqueología del Saber"*, emerge en respuesta a la imaginación intelectual, la necesidad de explorar la naturaleza de las connotaciones de ambas dimensiones, por la vía de sus principales contradicciones. Es menester aclarar que, este párrafo en particular, profundiza en un análisis sobre las trayectorias asociadas a cada una de las ideas documentadas en la tabla anterior. Afirmaré inicialmente que, la comprensión epistemológica de la diversidad en el contexto general y, particularmente, en el educativo, expresa varias condiciones de irregularidad, entre ellas, a) impresión en el uso de sus condiciones léxicas y producción de sentido, b) dificultades de orden metodológico, c) incompatibilidad de proposiciones, d) nulidad ante sus condiciones de producción y aplicación –reclama la cuestión del método–, etc.

En lo referido a la *dimensión individual*, el principio de cohesión es articulado y operacionalizado a través de la zona de abyección, materializándose a partir de la devaluación de los sujetos, en relación a sus condiciones subjetivas, materiales y culturales. El escenario educativo adscribe entonces a una concepción a-crítica de la Educación Inclusiva, caracterizada por imponer un conjunto de mecanismos de ajuste y acomodación de sujetos, prácticas y contextos a lo mismo que genera exclusión. Su metáfora explicativa es: *'se incluye a lo mismo'* (Ocampo, 2016b). La dimensión acrítica¹⁰ de la inclusión, se reduce al esfuerzo esencialista de acomodar sujetos diferentes en las estructuras escolares normalizadoras, analizando descriptiva y limitadamente, las barreras, concebidas como obstáculos basados en una suerte de simplicidad y retórica que no permite develar la complejidad de los reales mecanismos de arrastre que experimentan determinados colectivos de estudiantes en las fronteras del derecho 'en'¹¹ la educación. En esta mirada, no existe transformación de la realidad, más bien, la respuesta a la pregunta: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?, es incapaz de ser respondida, especialmente, se asume una visión reformista que lucha por ampliar los derechos y conseguir la

¹⁰ Para mayores consultas véase: *"Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico"*.

¹¹ Desde hace ya varios años en mis trabajos refiero a la concepción de *'derecho en la educación'* como dimensión de aceptabilidad, es decir, crear condiciones estrategias institucionales y pedagógicas para analizar las condiciones de ejercicio y aseguramiento del derecho a la educación.

pretendida igualdad desde la interioridad del modelo hegemónico capitalista¹². En este sentido, se inquiera en la producción de una inclusión ficticia, obligándonos a pensar en la construcción de justicia sin resolver los ejes de articulación estructural de estas problemáticas. Especial atención merece, la incapacidad y la falta de imaginación epistémica para comprender el tipo de estrategias de transformación educativa, pues, en esta dimensión, se observa inhabilidad sobre sus dimensiones metodológicas, empleándose como algo pop y convirtiéndose en una retórica del momento, pero sin mayores implicancias para la realidad educativa. Es eminentemente a-política.

En cuanto a la *dimensión de naturaleza humana*, el principio de cohesión¹³ es articulado a partir de la agencia política de la diferencia, así como, por la educación de las *potencialidades* y los *dones* de los sujetos. Esta mirada ofrece un rescate hacia los ejes de estructuración de la condición y la naturaleza humana, esencialmente, promueve una deconstrucción sobre el aprendizaje y los sujetos educativos, según ciclos y estadios del desarrollo; emerge desde el reconocimiento de la totalidad como singularidades múltiples, esto es, un espacio educativo de basado en relaciones monódicas¹⁴. El escenario educativo adscribe entonces a una concepción crítica de la Educación Inclusiva, caracterizada por un análisis y cuestionamiento acerca de las relaciones estructurales que confluyen en la comprensión del fenómeno de la inclusión, en tanto, manifestación de naturaleza estructural y no pedagógica. La visión crítica de la Educación Inclusiva examina las formaciones neoliberales en la educación, atiende a los instrumentos conceptuales a través de los cuales opera la colonialidad y el capitalismo, lucha por ampliar el espectro de oportunidades, construye justicia social y educativa y crea formatos de vida más vivibles por afuera del modelo capitalista hegemónico. Adquiere de este modo, un efecto de transformativo. La transformación está directamente vinculada a las comprensión performativa y regenerativa del poder y de las relaciones societales y estructurales, se interesa por aprender acerca de su funcionamiento y crear herramientas metodológicas para subvertir sus efectos. No da lugar la retórica facilista que la emplea como consecuencia de la adopción de un pensamiento liberal sin fondo. En relación al funcionamiento de las estructuras educativas, analiza los obstáculos complejos que deben sortear el *todo singular* de los estudiantes concebidos como identidades fluidas y opuestas a los mapas del desarrollo, identificando metodológicamente las lógicas reticulares que expresan los mecanismos de arrastre en el ejercicio del derecho 'en' en la educación. Profundiza en el estudio del tipo de saber, racionalidad y modelamiento que tiene la formación de los educadores en este contexto, especialmente, a través de la racionalidad del colonialismo y del capitalismo. Comprende que, las lógicas de funcionamiento de las estructura escolar operan en referencia a una visión alojada al interior del capitalismo, remitiendo de esta forma, al género, la inclusión, la diversidad, la diferencia, la igualdad, la justicia, entre otras, a los márgenes de cada comunidad educativa y, en particular del sistema educativo. La Educación Inclusiva en esta dimensión, se orienta la creación de nuevas estructuras y espacialidades de tipo heterotópicas y heterológicas.

La tabla que se describe a continuación, sintetiza los aportes más significativos de la Educación Inclusiva *a-crítica* y de la Educación Inclusiva *crítica*. No he querido en este caso,

¹² Para mayores consultas véase: "La concepción de Educación Inclusiva alojada al interior del capitalismo: discutir sobre su contextualismo, las estrategias organizativas de la transformación educativa y la fabricación de su conciencia crítica".

¹³ Según Foucault (1970) corresponde al lugar de encuentro entre discursos diferentes.

¹⁴ Para mayor profundización al respecto, véase: "Construcción de la teoría curricular de la Educación Inclusiva y los desafíos implicados en el desarrollo de su programa de investigación didáctica. Apostar por la totalidad concebida como multiplicidad", taller impartido por invitación en la Universidad Nacional del Chimborazo, Ecuador, junio de 2017.

profundizar en esta edición en las características de la Educación Inclusiva ‘*revolucionaria*’ y ‘*heterotópica*’¹⁵, ya que, estas últimas sugieren un salto cualitativo de mayor proyección e interpretación.

<p align="center">Educación Inclusiva crítica</p> <p align="center">↓</p> <p align="center">Transformativa Examen estructural</p>	<p align="center">Educación Inclusiva a-crítica</p> <p align="center">↓</p> <p align="center">Adaptativa y acomodacionista A-política</p>
<p>-Construye su campo de problematización a partir de la interrogación profunda de las relaciones estructurales que crean y garantizan el funcionamiento del poder, la opresión, la exclusión, etc.</p> <p>-Promueve la formación política de los educadores para interpretar dichas relaciones estructurales y especialmente, los procesos a través de los cuales, determinados colectivos de estudiantes son excluidos a través del derecho en la educación. Puntualiza sobre sus mecanismos de arrastre, así como, en las operatorias articuladas por las estructuras educativas para dar cabida a los fenómenos de inclusión, opresión, disciplinamiento y exclusión.</p> <p>-Contribuye al descubrimiento de los saberes críticos que permiten intervenir en la producción multidimensional y multi-estructural de la exclusión.</p> <p>-Concibe la inclusión como un dispositivo de transformación, actualización, innovación y resignificación de todos los campos de las Ciencias de la Educación, de la vida ciudadana y política. Se concibe en términos de un proyecto político.</p> <p>-Concibe la inclusión como una estrategia micropolítica de tipo analítica y epistémica, puesto que, actúa como una estrategia de resistencia ante los saberes institucionalizados que piensan la inclusión desde una perspectiva fetichizada y reduccionista. Analiza las intersecciones de opresión y transmigración de saberes procedentes de diversas regiones del conocimiento que participan de la formación de su campo de investigación.</p>	<p>-Se alinea con la naturaleza del modelo neoliberal dando continuidad a sus efectos en la educación. Ejemplo de ello, es la extraña relación entre calidad educativa e inclusión¹⁶.</p> <p>-En esta visión, la inclusión, no se problematiza en torno a las fuerzas productoras de las principales patologías sociales. Si bien es cierto, su universo analítico visibiliza dichas tensiones, no es capaz de posicionar el análisis a nivel de relaciones estructurales.</p> <p>-Su universo simbólico se articula en torno a la producción de ficciones políticas e ideológicas, explicaciones fetichizadas y reduccionismos.</p> <p>-Se sobre-representa la diversidad y las diferencias en aquellos sujetos significados política e ideológicamente, como <i>abyectos sociales</i>, imponiendo de esta forma, una conjunto amplio de valores hegemónicos para pensar la diversidad y las diferencias, desde el disciplinamiento de la subjetividad, especialmente, omitiendo el potencial de subversión y redefinición política que estas guardan. En otras palabras, en la inclusión funcional, la diversidad y las diferencias no constituyen una propiedad intrínseca de la experiencia humana (Ocampo, 2012).</p> <p>-En términos ciudadanos y políticos, se expresa mediante la imposición de un conjunto amplio y diverso de sistemas de ajustes y acomodación, que operan sobre las mismas estructuras constituidas genealógicamente por la exclusión. De acuerdo con esto, las estructuras sociales y educativas mediadas a través de sistemas de ajustes y acomodación, no impactan en la transformación del mundo, esto es, son incapaces de problematizarse e interrogar las</p>

¹⁵ Para mayor profundización véase: “*Micropolítica de la Lectura: aproximaciones desde la Epistemología de la Educación*”, trabajo de la conferencia magistral impartida en la Universidad Nacional del Chimborazo, Ecuador, junio de 2017.

¹⁶ Para mayor profundización sobre este último, véase: “*La concepción de Educación Inclusiva alojada al interior del capitalismo: discutir sobre su contextualismo, las estrategias organizativas de la transformación educativa y la fabricación de su conciencia crítica*”.

<p>-Comprender que el campo de lucha de la inclusión expresa un objetivo de amplio alcance, es decir, reformar la sociedad, más que promover sistemas de ajuste y acomodación estructural, los cuales, refuerzan la proliferación de diversos tipos y estilos de fascismos sociales.</p> <p>-Interroga la producción de marcos de valores intempestivos y desfasados temporalmente, como por ejemplo: la igualdad y las diferencias, ambas categorías analíticas de tipo modernistas, que no han logrado resignificar sus unidades de análisis, según las tensiones actuales del escenario educativo.</p> <p>-Entiende la diversidad y las diferencias como categorías contra-hegemónicas, es decir, fuerzas que re-definen las fuerzas estructurales del quehacer político, educacional, cultural y ciudadano. <i>Ambitos analíticos claves del ser humano y su naturaleza.</i></p> <p>-La Educación Inclusiva crítica es una categoría analítica de subversión sobre las dinámicas multidimensionales del poder.</p>	<p>estructuras que producen poblaciones excedentes.</p> <p>-La inclusión funcional opera como un mecanismo que avala y da continuidad a los efectos opresivos del saber, provenientes de la matriz de colonialidad del saber, bajo la cual, sirve como eje de reproducción de los planteamientos del modelo neoliberal.</p> <p>-Operativamente, se basa en un mismo de incorporación de los clásicos colectivos educativos y ciudadanos en situación de riesgo, a las mismas estructuras sociales, ciudadanos y pedagógicas que generan diversos tipos de exclusiones a través del derecho en la educación.</p> <p>-Promueve una pasividad intelectual y epistémica orientada a la aceptación y al reconocimiento de los excluidos, sin ofrecer innovaciones oportunas para edificar una <i>arquitectura otra</i>, es decir, <i>heterotópica</i>. Las intervenciones en la realidad, operan y se cristalizan sobre los mismos espacios de mutilación. De ahí que, la inclusión crítica reafirme que, los cambios que requiere la inclusión sólo podrán ser materializados en un <i>no-lugar</i>, es decir, en un <i>tercer espacio</i>, completamente nuevo y diferente.</p>
--	--

Tabla 4: Principales manifestaciones de la Educación Inclusiva crítica y a-crítica.
Fuente: Ocampo (2017b).

En la vertiente crítica, la interrogante: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?, a pesar de expresar múltiples respuestas, no pueden ser tildadas de ambigüedad, ya que tributan coherentemente con el sentido de transformación al que adscriben. Una de las respuestas más significativas puede encontrarse en la capacidad de crear formatos de vida más vivibles para la totalidad de ciudadanos, implica aprender metodológicamente sobre los formatos del poder, así como, por operacionalizar condiciones de justicia y redistribución que afecten a la totalidad de la población. Implica aprender a reconocer cómo los efectos del modelo capitalista hegemónico atraviesan diferencialmente a la multiplicidad de personas y no son exclusividad de unos pocos. Siguiendo a Lazzarato (2017), se evidencia que las operaciones de la democracia son productoras de ficciones políticas y epistemológicas. El capitalismo no requiere de la trama democrática. En esta concepción, se transforma rompiendo los ejes estructurales que encadenan el potencial de la inclusión al interior del capitalismo hegemónico. Su intelectualidad trabaja para la subversión metodológica de las relaciones estructurales y sociales.

A modo de síntesis, se presentan a continuación, los principales núcleos analíticos de la visión *reformista* y *transformadora* de la Educación Inclusiva.

Visión 'reformista' de la Educación Inclusiva	Visión 'transformadora' de la Educación Inclusiva
<p>-Opera desde la <i>interioridad epistémica</i>, es decir, desde la reproducción y el dictamen del pasado.</p> <p>-Se lucha por la inclusión sin reconocer que está opera sobre una <i>estructura capitalista ambigua, regenerativa y performativa</i> en su naturaleza y actuaciones.</p> <p>-El sentido reformista lucha por crear mejoras en las condiciones de vida desde la interioridad del sistema. Situación similar expresa la defensa de los derechos y las condiciones de igualdad.</p> <p>-Sus efectos se reducen a mecanismos de ajuste y acomodación.</p> <p>-La transformación se convierte en un efecto retórico y prácticamente en una unidad discursiva de moda.</p> <p>-Las medidas pedagógicas se basan en la <i>'inclusión a lo mismo'</i>, no existe cuestionamiento metodológico sobre el funcionamiento y las operatorias de las estructuras educativas.</p> <p>-No existe cuestionamiento sobre la incapacidad de la política de Educación Inclusiva y sus significados extraños y confusos.</p>	<p>-Opera en referencia a la <i>producción de lo nuevo</i>, es decir, a la creación de nuevas opciones teóricas, políticas y metodológicas para pensar las relaciones estructurales y societales.</p> <p>-Aprende sobre los <i>mecanismos producción de los formatos del poder</i>, de sujeción de la condición de inclusión al interior del capitalismo.</p> <p>-Reconoce que la transformación debe apuntar a las relaciones estructurales que crean y modelan el funcionamiento societal.</p> <p>-Se lucha por la ampliación de derechos, la construcción de justicia y la igualdad desde <i>afuera del modelo dominante</i>.</p> <p>-Fabrica una <i>conciencia crítica</i> acerca de la inclusión.</p> <p>-Reconoce que la <i>política de Educación Inclusiva</i> es extraña e híbrida, incapaz de beneficiar hoy – debido a su racionalidad– a la totalidad de ciudadanos, se requiere la construcción de un no-lugar, en un tercer espacio para cimentar sus principios, es decir, hacer florecer lo nuevo.</p> <p>-Promueve condiciones de claridad sobre su regla heurística.</p>

Tabla 5: Educación Inclusiva reformista y transformativa.

Fuente: Ocampo (2018).

La dimensión reformista puede ser concebida como una afirmación *fijista*, mientras que la dimensión transformativa asume un carácter *evolucionista*. En tal caso, la Educación Inclusiva como *'categoría de análisis'* (Ocampo, 2018) implica estar alerta, es decir, significa desarrollar una política de la mirada que examine con recelo los movimientos que afectan al conocimiento en este campo, así como, el tipo de explicaciones y los medios a través de los cuales se han institucionalizado determinadas políticas y saberes. *'Mirar con recelo'* (Leja, 2004) significa evaluar aquello que se presenta en diversos circuitos analíticos, con desconfianza, reconociendo que puede actuar como un vector del engaño. Todos los elementos analizados en este trabajo, no son otra cosa, que síntomas de la crisis de verdad de la Educación Inclusiva. Mayores formas comprensivas pueden encontrarse en su epistemología, es decir, en el examen sobre sus modos de producción de conocimiento¹⁷. En tal caso, la epistemología de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017a), se convierte en este marco analítico en un dispositivo dirigido a superar el inconsciente intelectual que enfrenta este enfoque, puesto que, tiene la capacidad de hacer ver cosas que, en la historia del pensamiento educativo, no han sido objeto de exploraciones metodológicas ni comprensiones teóricas.

¹⁷ Véase tesis doctoral: *"Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento"*. Granada: Ediciones UGR. 2017.

Lamentablemente, el abordaje de la diversidad y la diferencia, en la comprensión teórica y política hibridizada de la Educación Inclusiva –fuertemente, amparada en el legado de la Educación Especial- opera modularizada y alojada en una *visión modernista*. Esta situación demanda la producción de categorías fundamentales, convertidas en conceptos centrales en la estructuración de nuevas prácticas para la educación de la multiplicidad. En efecto, se conciben y emergen en términos *'post-disciplinarios'* –con un fuerte legado el Post-estructuralismo, el Feminismo contemporáneo, la Filosofía de la diferencia, el Marxismo, la Teoría de la anarquía, los Estudios Post-coloniales, etc.–, se subvierten y destruyen las formas interpretativas, proyectivas y los mecanismos de construcción de significados sobre la multiplicidad de diferencias instaurados por el modernismo académico y, acentúan sus implicancias políticas, poéticas y corporales. El abordaje de ambas nociones en la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva –basada en la relación, el ensamblaje, el encuentro y la traducción– acentúan las cuestiones relativas al lenguaje, los medios de focalización, la política y la corporalidad. Se deconstruye de esta forma, el patrón ocularcentrista de la diferencia –fundamentado en el esencialismo y la desventaja–, transitando hacia el reconocimiento de singularidades múltiples y poliédricas, inaugurando la línea de investigación sobre *lenguaje conceptual* de la diversidad y la diferencia en educación¹⁸, cuya dimensión metodológica y analítica exige de traducción y de la crítica micropolítica y biopolítica de Foucault (1975), de Rolnik y Guattari (2006) y de Vercauteren, Moss y Müller (2010). Antes de concluir, deseo explicitar la necesidad que la investigación sobre diferencias en la espacialidad política y pedagógica, considere el conjunto de unidades analíticas de la subjetividad que desbordan la dimensión de lo visible y la naturaleza estática, disciplinaria y normalizadora de la misma, entre ellas, encontramos según Hernández (2007), la abyección, la imaginación y el deseo, por citar algunas. No basta con afirmar la presencia de un conjunto de actos de borramiento de la diversidad y la diferencia en la cotidianidad escolar y social –esta situación redundante de sobremanera en la literatura científica especializada–, sino que, crear condiciones metodológicas para su transformación. Siguiendo a Certau (1975), la *invención de la cotidianidad* de la Educación Inclusiva se encuentra entrelazada estrechamente a la producción de lo nuevo, de una espacialidad de naturaleza heterotópica, es decir, una tercera/nueva realidad relacional.

Las reflexiones expuestas en este trabajo, aperturan la necesidad de comprender los signos y las imágenes de la Educación Inclusiva y de la diversidad y la diferencia a través de su racionalidad epistemológica. Un aspecto clave consiste en proponer un dispositivo analítico que permita promover una ecología metodológica, epistémica, política, ética y lingüística para examinar las nociones aquí discutidas. Por lo que cabe preguntarse: ¿qué es lo que pueden o no, conseguir las nociones diferencia y diferencia en el contexto de los derechos humanos, sociales y educativos? En suma, la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva se convierte en una *'ecología del conocimiento educativo en general'*, posibilitando la identificación de los procesos de cambio que afectan a sus saberes, los patrones de movilidad y desplazamiento de conceptos, métodos, objetos, teorías, lenguajes y objetivos, etc. En suma, este texto reconoce que las problemáticas y ambigüedades que expresa la comprensión de la *diversidad* y la *diferencia* en el pre-discurso de la Educación Inclusiva, son determinadas por las dinámicas y contradicciones de la modernidad.

Cumpliendo nuestra política editorial, orientada a la publicación de trabajos amparados en criterios científicos de calidad, es que la presente edición, de un total de 12 trabajos recibidos desde diversas latitudes de Latinoamérica, procedió a publicar el

¹⁸ Línea de investigación inaugurada en marzo de 2018 en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

volumen 2 número 1, con un total de 5 trabajos (41.66%), es decir, 2 *artículos de investigación* (16.66%) y 3 *artículos de reflexión* (25%). De acuerdo con esto, un 41.66% de los trabajos remitidos para este número fue aprobado, mientras que, 58.33% de los mismos, fue rechazado, a través de la modalidad de evaluación de pares o referato por doble ciego.

La sección de **Artículos de Investigación. Polyphōnías Topológicas**, inaugura este número, con el trabajo titulado: *“Percepción de estudiantes de enseñanza media en torno a la creación de una comunidad educativa inclusiva”*, del Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía de la Universidad Católica del Maule de Chile, Eduardo Soto Riquelme. Investigación orientada dar a conocer la percepción de estudiantes de Enseñanza Media de un establecimiento particular subvencionado de la ciudad de San Fernando, Chile, respecto a la creación de una cultura escolar inclusiva. Los resultados de la investigación evidencian la existencia de una comunidad educativa que comparte principios inclusivos, aunque queda el desafío de la mejora continua en función de la sostenibilidad del proyecto educativo.

El segundo trabajo de esta sección, titulado: *“Educación Inclusiva: una mirada a las estrategias desarrolladas por las Técnicas en Educación Parvularia de un Jardín Infantil”*, de la Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía por la Universidad Católica del Maule de Chile, Fanny Muñoz Mella, analiza descriptivamente las estrategias desarrolladas por las Técnicas en Educación Parvularia para una Educación Inclusiva en un Jardín de Infantil de la comuna de San Fernando. El estudio considera como unidad de análisis el discurso de las Técnicas en Educación Parvularia. Finalmente los resultados de la investigación evidencian como fundamental la participación activa de los niños y niñas, familia y comunidad para desarrollar estrategias inclusivas y plantea el desafío de la reflexión de los equipos educativos para romper barreras culturales, políticas, educativas y sociales.

La segunda sección de Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, dedicada a **Artículos de reflexión. Reflexividades Polyphōnicas**, se compone en esta edición de tres trabajos. El primero de ellos titulado: *“Perspectivas interculturales en la escuela latinoamericana: empoderar el diálogo para superar la exclusión”*, de Marco Cabarcas, Juan Carlos Lemus, Lizeth Vergara, José Santos Barrios, investigadores de la Fundación Universitaria Colombo Internacional de Colombia, examinan la evolución del concepto de Educación Intercultural y su posible inserción en los ambientes escolares latinoamericanos. Para tal fin, se contrastan y comparan los conceptos esbozados por autores representativos del pluralismo cultural con el fin de establecer las similitudes y divergencias entre las diferentes perspectivas del debate. Concluyen que, la Interculturalidad es una perspectiva fundamental para combatir dinámicas escolares excluyentes que contribuyen al mantenimiento de estructuras sociales inequitativas.

El segundo trabajo de esta sección, denominado: *“Resignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença”*, de los investigadores de la Universidad de Campinas, Brasil, Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan y el doctorando José Eduardo de Oliveira Evangelista Lunuti, exploran las posibles aproximaciones entre la Filosofía de la Diferencia, enseñanza y educación. A partir de la superación de prácticas educativas envasadas que no condicen con las demandas de la escuela actual –inclusiva– se convierten así, en una perspectiva problemática para los procesos de enseñanza (aunque concebida como la transmisión de contenidos) y de aprendizaje (aunque considerada como la capacidad de reproducción de lo que fuera enseñado). Esta visión, propia de la racionalidad filosófica y científica perjudica aquellos que no tienen el perfil deseado por la escuela y que,

por este motivo, son excluidos, impedidos de desarrollar a partir de sus intereses e capacidades.

Finalmente, el lector encontrará en esta sección, el trabajo: “*O intérprete educacional de Libras: a mediação no processo de avaliação do aluno surdo*”, de los investigadores Sarah Maria Oliveira, Lana Carol de Sousa Martins, Ana Karla de Oliveira Silva, Marilene Calderaro da Silva Munguba y Terezinha Teixeira Joca procedentes de la Universidad de Fortaleza, Brasil, quienes centran su análisis en los mecanismos de oficialización de la lengua brasileña de signos (Libras) y el derecho de ser incluido a través de la presencia traductor intérprete de lengua brasileña de signos, hicieron posible una inserción más accesible de la llegada del sujeto sordo a la enseñanza superior. Este estudio tiene como objetivo presentar el proceso de evaluación del sujeto sordo en la enseñanza superior a través de la mediación del intérprete.

La sección de **Reseñas. Fractales Polyphōnales**, presenta el análisis crítico del libro del célebre filósofo italiano, Maurizio Lazzarato, titulado: “*Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*”, editado al español por Traficante de Sueños en 2006. Trabajo elaborado por el Magíster Félix Dueñas Gaitán, Investigador de la Universidad Minuto de Dios, sede Bogotá, Colombia.

La sección de **Entrevistas. Interacciones Polyphōnicas**, presenta en esta oportunidad la conversación con dos expertos de renombre mundial en el campo del Aprendizaje y la Ciencia Cognitiva. La primera entrevista, efectuada en noviembre de 2017 a la Ph.D. Berenice McCarthy, Fundadora de About Learning, Estados Unidos, titulada: “*Application of the Model 4 MAT and the search for revolutionary conceptions about teaching*”, aborda la aplicación del Modelo 4 MAT, recurso de gran ayuda para los docentes, especialmente, al planificar la enseñanza desde la concepción de la totalidad concebida como singularidades múltiples.

La segunda entrevista realizada al Ph.D. Thomas Armstrong, autor del libro “*El poder de la neurodiversidad*”, investigador de reconocido prestigio en este campo y director de American Institute for Learning and Human Development, Estados Unidos. En esta oportunidad el Dr. Armstrong ofreció la entrevista titulada: “*Neurodiversity and Construction of a Talent Pedagogy: critical axes for a new Inclusive Education*”. Cada uno de éstos diálogos se enmarcan en el ciclo de entrevistas efectuada a grandes personalidades de las Ciencias Sociales, la Educación y el Pensamiento Crítico, realizadas por el Dr. Aldo Ocampo González, director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Profesor Titular del Programa de Maestría en Educación Inclusiva de la Universidad Santo Tomás, sede La Serena, La Serena, Chile.

Invitamos cordialmente a nuestros lectores, a remitir sus manuscritos para ser publicados en Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), así como, ampliar los debates que comienzan a emerger en cada uno de los trabajos incluidos en este número. Es menester recordar que, la recepción de trabajos es permanente y que la remisión de los mismos, debe efectuarse a través de la plataforma OJS de la revista, alojada en: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>.

Antes de concluir la presentación del nuevo número de Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), aprovecho de extender a nombre de todo el equipo de

investigadores que componen este proyecto intelectual, a cada uno de los autores que gentilmente, han confiado en nuestra revista para difundir sus investigaciones y reflexiones, los cuales, han sido sometidos a una rigurosa política editorial y evaluación de pares mediante referato de doble ciego. Asimismo, extendiendo nuestro agradecimiento a los árbitros internacionales especializados en metodología de la investigación y en cada de las temáticas de contenido, quienes rigurosa y gentilmente hicieron posible la emergencia de este nuevo número. Un especial agradecimiento merecen los Profesores Doctores Douglas Izarra, Concepción López Andrada y Francisco Jiménez Baena, por su apoyo en la revisión de estilo y correcciones de texto en español e inglés, así como, por la generación de cada volumen en nuestra plataforma OJS.

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>
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bal, M. (1990). *Teoría de la Narrativa (Una introducción a la narratología)*. Madrid: Cátedra. Estudios y Crítica.
- Bal, M. (2002). “Conceptos viajeros en las humanidades”, *Estudios visuales*. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 3, 28-77.
- Bal, M. (2004). “El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales”, *Estudios visuales*. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 2, 11-50.
- Bal, M. (2016). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Akal.
- Barthes, R. (1984). El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura. Recuperado el 06 de febrero de 2018: <https://bondideapuntos.files.wordpress.com/2017/04/barthes-roland-el-susurro-del-lenguaje.pdf>
- Beuchot, M. (2005). *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca: San Esteban.
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Madrid: Katz Editores.
- Buck-Morss, S. (1995). *Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los pasajes*. Madrid: Visor.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Certau, M. (1975). *La invención de la cotidianidad*. París: Gallimard.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. Recuperado el 15 de enero de 2018: <http://www.sciepub.com/reference/115143>
- Deleuze, G. (1990). “¿Qué es un dispositivo?”, VV.AA. Michel Foucault Filósofo. Barcelona: Gedisa.

- Derrida, J. (2000). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- _____. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (1975). *The birth of the clinic*. New York: Vintage Books.
- Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Hernández, (2007). “Resistencias a la imagen (Mary Kelly, La balada de la antivisualidad)”, *Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 4, 71-98.
- Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. London: Routledge.
- Jiménez, C., Novoa, E. (2014). *Producción social del espacio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Lazzarato, M. (2017). El capitalismo no necesita de la democracia. Recuperado el 05 de enero de 2018: <http://www.lavoz.com.ar/numero-cero/maurizio-lazzarato-el-capitalismo-no-necesita-de-la-democracia>
- Leja, M. (2004). *Looking Askance: Skepticism and American Art from Eakins to Duchamp*. Los Angeles: University of California Press.
- Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Negri, T., Hardt, M. (2005). *Multitud*. Barcelona: Debolsillo.
- Ocampo, A. (2012). *Mejorar la Escuela Inclusiva. Transformaciones estructurales y nuevas conciencias para la legitimación de la diversidad*. Berlín: Editorial Académica Española.
- _____. (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).

- _____. (2018). *Epistemología de la Educación Inclusiva*. Santiago: Ediciones CELEI. (En prensa).
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM.
- Palti, E. (2014). *La revolución teórica de la historia intelectual*. Conferencia impartida en la PUCP. Recuperado el 26 de enero de 2018: <https://www.youtube.com/watch?v=1by3hTWzX0E&t=2192s>
- Peirce, C. (1998). *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings. Vol.2. (1893-1913)*. Bloomington: Indiana University Press.
- Pêcheux, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod.
- _____. (1975). *Les vérités de la palice*. Paris: Maspero.
- _____. (1980). "Lire l'archive aujourd'hui", en: Archives et documents. Paris: CNRS.
- _____. (1983). "Rôle de la mémoire", en: Linguistique et Histoire. Paris: CNRS.
- _____. (1984). "Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours", en: Mots, 9, St. Cloud.
- Pratt, M.L. (1992). *Imperial Eyes: writing and transculturation*. Routledge: London.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Ed. Oikos-Tau.
- Soto, E. (2012). Prefacio. *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Traductora. Santiago: LOM.
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores/CLACSO.
- Spivak, G. (2008). "Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la historiografía", en: Mezzadra, S., Spivak, G., Tapadla, Ch., Sota, E., Hall, S. Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N., y Róala, F. Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales (33-68). Madrid: Traficante de Sueños.
- Steiner, R. (1912). *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía*. Recuperado el 20 de febrero de: <http://peuma.e.p.f.unblog.fr/files/2012/07/Steiner-La-educacion-del-ni%C3%B1o-desde-la-antroposofia.pdf>
- Velásquez, A. (2013). La producción política del espacio: el problema de la praxis. Utopía y Praxis Latinoamericana, 63, 63–74.
- Vercauteren, D., Moss, O., Müller, T. (2010). *Micropolítica de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas*. Madrid: Traficante de Sueños.

Cómo citar este artículo:

Ocampo, A. (2018). 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*, 2 (1), 15-51.

Sobre el autor:**Aldo Ocampo González**

Chileno. Fundador y Director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Académico del Programa de Magíster en Educación Inclusiva de la Univ. Santo Tomás, La Serena. Doctor en Ciencias de la Educación aprobado sobresaliente por unanimidad, mención “Cum Laude” (UGR, España), con la tesis: “*Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus formas de construcción y fabricación del conocimiento*”. Profesor de Educación Básica, Licenciado en Educación, Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación (UAC), Magíster en Educación, mención Política Educativa (Ulaire), Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como L2 (Univ. Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. Salamanca, España), Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión, Posttitulado en Pedagogía Universitaria con Orientación en Enseñanza para la Comprensión, Diplomado en Estudios de Género y Diplomado en Investigación Social del Cuerpo y las Emociones (U. Chile). Ha sido académico de importantes universidades chilenas, autor de numerosas publicaciones en el campo de la Educación Inclusiva. Permanentemente imparte conferencias en congresos internacionales gracias a sus escritos, así como, capacita universidades extranjeras y docentes e imparte seminarios en sus principales líneas de investigación a nivel nacional e internacional. Actualmente cursa el doctorado en Filosofía en la UGR, España, donde escribe su tesis doctoral sobre Historia Intelectual y Conceptual de la Educación Inclusiva, en el Departamento de Filosofía II de la Universidad de Granada, España.