

La educación inclusiva como ensamblaje o la artesanía de su praxis cognitiva.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2020). *La educación inclusiva como ensamblaje o la artesanía de su praxis cognitiva*. *Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC,, 12 (6), 57-71*.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/67>



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>.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEG

ISSN 2477-9342



ENSAYO

La educación inclusiva como ensamblaje o la artesanía de su praxis cognitiva

Inclusive education as assembly or the craftsmanship of its cognitive praxis

Aldo Ocampo González

aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)¹ - Chile

Recibido 23 de agosto de 2020 / aprobado 16 de diciembre de 2020

Palabras clave

Ensamblaje;
relaciones
exteriores;
trayectorias
rizomáticas;
educación
inclusiva;
territorios
heurísticos.

Keywords

Assembly;
External
relationships;
rhizomatic
trajectories;
inclusive
education;
heuristic
territories.

Resumen

Los territorios heurísticos de la educación inclusiva construyen un singular diálogo experimental entre diversos recursos epistemológicos y políticos articulados mediante el principio de heterogénesis. Al concebir su fuerza en tanto proyecto de conocimiento en resistencia devela una compleja naturaleza de carácter post-disciplinar, no solo produce nuevos conocimientos, sino que, poderosos ángulos de visión que trabajan sobre problemas, no disciplinas. Su orgánica y naturaleza de carácter rizomática fomenta el encuentro de múltiples clases de recursos, intenciona la ruptura de diversos monocentrismos intelectuales, provocando una acción que acontece mediante una singular modalidad de agenciamiento heurístico. Los ensamblajes permiten entender la orgánica de la educación inclusiva en términos de conjuntos de conjuntos, de zonas de contacto y geografías epistémicas entrelazadas por performatividad de lo rearticulatorio, articulando sistemas de aleaciones en puntos de análisis específicos. Si bien, la inmensidad de su terreno epistemológico demuestra más separaciones y disputas que interconexiones y ángulos de visión otros.

Abstract

The heuristic territories of inclusive education build a unique experimental dialogue between various epistemological and political resources articulated through the principle of heterogenesis. By conceiving its strength as a knowledge project in resistance, it reveals a complex post-disciplinary nature, not only producing new knowledge, but also powerful angles of vision that work on problems, not disciplines. It is organic and rhizomatic nature encourages the encounter of multiple kinds of resources, intends to break up various intellectual monocentrism, causing an action that occurs through a singular modality of heuristic assemblage. Assemblies allow understanding the organic of inclusive education in terms of sets of sets, contact zones and epistemic geography intertwined by the performativity of the rearticulatory, articulating systems of alloys at specific points of analysis. However, the immensity of its epistemological terrain shows more separations and disputes than interconnections and other angles of vision.



Introducción: la construcción del conocimiento de la educación inclusiva acontece mediante un singular diálogo experimental

La educación inclusiva en tanto proyecto de conocimiento en resistencia devela una compleja naturaleza de carácter post-disciplinar, no solo produce nuevos conocimientos, sino que, poderosos ángulos de visión; trabaja sobre problemas, no disciplinas. Su fuerza heurística deslinda y rearticula un *corpus* de prácticas teóricas, metodológicas e investigativas que cristalizan un diálogo experimental entre la filosofía de la diferencia, los estudios postcoloniales, los estudios de la subalternidad, la interseccionalidad, los estudios decoloniales, los estudios de género, los estudios *queer*, los estudios de la mujer, los estudios de interculturalidad crítica, los estudios visuales, los estudios de culturales anglosajones, asiáticos y latinoamericanos, las teorías de la justicia social, las teorías políticas post-fundacionales, los estudios del marxismo, el feminismo, los estudios antirracistas, la ética diferencial, entre otros muchos campos del saber que entran en contacto por acción diaspórica, viajera y nomadista.

La educación inclusiva en tanto territorio heurístico opera mediante múltiples cadenas de intensidad inestables, es un espacio inquieto, inacabado, en permanente movimiento y dislocación de cada uno de sus recursos constructivos, los que, a su vez, se interpenetran, generando pequeños y singulares umbrales de conocimiento que dialogan en algún punto de conexión con otros, conforman una gran constelación analítica. En su arquitectura epistemológica observo la co-presencialidad de diversas hebras teórico-metodológicas y prácticas de investigación que, en su momento fundacional operan a través de un conjunto de enredos genealógicos de dispersión. Toda su arquitectura heurística queda regulada a través de los principios de diasporismo, nomadismo y heterogénesis. La educación inclusiva construye una estrategia analítica que escucha y enuncia sus fenómenos a través, por fuera y más allá de diversos campos de confluencia, proyectos de conocimiento, compromisos políticos y éticos, etc., los que trabajan a través de cadenas de exterioridad epistemológicas, impulsando un horizonte crítico-político de orden flexible y plástico que difumina las barreras rígidas de los dominios históricos específicos significados en términos de marcos disciplinarios.

La educación inclusiva es un campo de focalización múltiple, acentrado y estructurado bajo el orden de la diversidad –territorio aléctico–. Este punto amerita una advertencia preliminar: no porque su objeto viaje a través de diversos marcos (inter/trans)disciplinarios, proyectos intelectuales, coyunturas políticas, conceptos, territorios, sujetos y compromisos éticos, etc., tomando lo mejor de cada uno, fabrica por acción rearticuladora, crea un objeto y un campo que no le pertenece a nadie. Su acción extra-disciplinar mediante la cual entra en contacto con diversos campos y geografías epistémicas, toma distancia de lo que Thayer (1999), denomina obscenidad de los campos abiertos, más bien, coexisten diversas aproximaciones sociales, políticas, éticas, metodológicas, heurísticas, ideológicas y filosóficas, etc., que piensan, estudian, dialogan, enuncian y escuchan el cuerpo de fenómenos de la educación inclusiva. La metáfora que mejor lo describe es de campo inquieto. Es esto lo que permite afirmar que, una pragmática epistemológica en esta materia no será única, sino que habrá múltiples expresiones y formas de ella para responder a la multiplicidad de problemas y sujetos aglutinados bajo su significante. La educación inclusiva es un terreno contingente y problemático en sí mismo. Todos sus problemas son de orden político, crea un singular diagrama de posiciones contingentes.

Los territorios heurísticos de la educación inclusiva manifiestan la no-presencia y la no-claridad de principios metodológicos en el orden canónico, sino que, asumen que es la propia categoría de inclusión un método en sí mismo (Ocampo, 2020). Es esto, lo que no permite reconocer la presencia de una metodología uniforme. Otro aspecto espinoso observa que la convergencia de diversas clases de preocupaciones y campos de confluencia que entran en contacto por acción extradisciplinar y performatividad de lo rearticulatorio, no siempre comparten un objeto teórico, ni un lenguaje teórico común, confirmando un conjunto de trayectorias de orden multidireccional, lo que exige la aplicación de formas analíticas de traducción y examinación topológicas, con el objeto de crear condiciones de legibilidad coherente con el marco de autenticidad del enfoque: lo post-disciplinar.

La acción diaspórica del campo y su naturaleza multidireccional exige un comentario en torno a las fuerzas de heterogénesis y de rizoma. La heterogénesis en tanto vector de regulación de los ensamblajes heurístico-metodológicos del dominio fomenta una operación de carácter adaptativa, transformativa y vinculante a una diversidad de hebras teóricas,

formas conceptuales, figuraciones políticas y entendimientos metodológicos. Al concebir su orgánica en términos de acción rizomática fomenta el encuentro de múltiples clases de recursos, intenciona la ruptura de diversos monocentrismos intelectuales, provocando una acción que acontece mediante un singular agenciamiento colectivo heurístico. La educación inclusiva es, por naturaleza, un espacio performativo de multilocalización intensamente conflictiva. Las operatorias descritas en términos de heterogénesis y rizoma, evitan el trasplante mecánico y acrítico de diversas clases de teorías de un lugar a otro, tal como señala Donoso (2015). Esta técnica fundada en el aplicacionismo epistémico y en la modalidad de partícula agregativa es restrictiva, pues atrapa el saber en marcos de conocimientos externos a su objeto.

La trayectoria rizomática de la educación inclusiva y sus enredos genealógicos

La educación inclusiva como concepto, metodología, dominio y dispositivo heurístico reafirma una expansión significativa de su enfoque y posición epistemológica, cuya acción aborda una infinidad de temas y tópicos de análisis, conectando mediante acción extra-disciplinar diversos campos y geografías de conocimiento que mediante el giro y la dislocación produce nuevos destellos y ángulos de visión más allá de sus clásicos monocentrismos epistémicos. Es, en la rearticulación y el giro donde se produce la figuración y redoblamiento de la convergencia post-disciplinaria, lo que permite encontrar la naturaleza de la inclusión e inaugurar una coyuntura heterológica para pensar los problemas constitutivos del sistema-mundo contemporáneo.

¿Hacia dónde se dirige la educación inclusiva en los debates sobre su presente y futuro? Su dominio acontece en una singular, intensa e inestable apertura ambivalente –siendo esta, una de las principales características de su objeto–, cuyos compromisos dialogan con una diversidad de proyectos de conocimientos en resistencia, exigiendo la adaptación/creación de nuevos métodos. Justamente, es la falta de metodología tanto para aproximarse a su objeto como a su campo de fenómenos lo que repercute en la ausencia de principios epistemológicos y fundamentos teóricos coherentes con la autenticidad del fenómeno, reafirma la necesidad de construir un método coherente con los dilemas definitorios del campo. Aquí, el método es concebido como una singular estrategia analítica. Todo ello, explicita algo mucho más dilemático: la falta de compromiso teórico y el exceso de doxa.

Los desarrollos y las múltiples direcciones teórico-metodológicas del dominio, demuestran que sus puntos de convergencia o sistemas de aleación se hacen visibles a través de singulares tópicos de análisis cuyos ensamblajes fomentan el encuentro, el diálogo y entran en sintonía con diversos objetos, métodos y lenguajes teórico-metodológicos, que si bien, coinciden y comparten luchas sobre la justicia y la transformación del mundo, no siempre dialogan de forma tan cercana entre ellos. El campo epistemológico de la educación inclusiva al construir un contra-argumento y un sistema de contra-enunciación para pensar y experimentar la educación, se opone a los modelos arborescentes que, bajo la gramática de lo canónico, niegan el encuentro con la multiplicidad. Este, es un terreno heurístico que acontece en el movimiento, en algo que se crea y descentra permanentemente, produciendo nuevas conexiones y destellos. Su efecto de singularización tropológica fomenta un entendimiento acerca de su trayectoria descentrada, mediada por un conjunto multiaxial de transposiciones, hebras y compromisos de orden multidireccional, confirmando una morfología rizomática. Esta afirmación permite sostener que el dominio de la educación inclusiva surge a través de complejos enredos genealógicos. Es algo que se construye a través de una diversidad de teorías, métodos, objetos, sujetos, territorios, metodologías, problemas, disciplinas, interdisciplinas, proyectos de conocimiento, luchas políticas, coyunturas epocales, compromisos éticos, etc., que, si no son rearticulados, no emerge un nuevo terreno devenido en la producción de un espacio intelectual otro. La educación inclusiva es, en sí misma, una revolución cultural.

El carácter rizomático de la educación inclusiva permite observar la multiplicidad de raíces que confluyen en su ensamblaje, cada una de ellas se encuentra interconectada por singulares sistemas de aleación sin una unidad central –monocentrismo y formas normocéntricas– de gobernación. Al decir de Guattari y Deleuze (1968) la morfología rizomática del dominio “asume diversas formas, desde la extensión superficial ramificada en todas direcciones y hasta su concreción” (p.156), es una estructura que encuentra su campo de configuración a través de la metáfora de direcciones en movimiento, es una estructura de singulares alianzas que “opera por variación, expansión, conquista, captura, ramificaciones” (Guattari y Deleuze, 1968, p.172). Es un territorio que se mueve en múltiples direcciones por acción rearticuladora, lo que posibilita la enunciación y escucha de su campo de fenómenos más allá de sus recursos convergentes, evidenciando múltiples entradas a la comprensión de

su fenómeno por vía de conexión, heterogeneidad, multiplicidad y ruptura asignificante; las que si no son abordadas mediante la performatividad de lo rearticulatorio no se accede al grado de autenticidad del fenómeno. Esta es una de sus principales demandas teórico-metodológicas.

La comprensión epistemológica y morfológica de la educación inclusiva demuestra que no existe una representación monolítica para abordar los problemas de constitución del mundo, cuya morfología describe un colectivo de múltiples ensamblajes. Una figuración que se encuentra siempre en proceso de adaptación, transformación y modificación de sí y de cada uno de sus recursos conectados bajo singulares modalidades de aleación. La inclusión se expresa en términos policontextuales, es un fenómeno de naturaleza multiescalar.

La diáspora en tanto categoría de análisis es entendida como una noción trasrelacional, un espacio emergente y un marco interpretativo sobre los problemas de construcción del conocimiento de la educación inclusiva, configura un lugar de múltiples interfaces heurísticas y metodológicas que operan por rearticulación. Cada uno de sus recursos constructivos inscritos en el más allá, proporcionan marcos de significado y una dimensión constructiva audaz que funciona en diversos niveles de construcción. Es un espacio sin centro –propiedad del campo de estudio la educación inclusiva–, es algo que opera entre y más allá de muchos bloques geo-epistémicos, es un espacio que se enfrenta con muchas formas, espacialidades periféricas y formaciones conceptuales, metodológicas y teóricas las que al encontrarse se re-articulan dando paso a algo completamente nuevo.

¿Es posible pensar dominio de la educación inclusiva en términos de constelación? Las constelaciones analíticas sugieren la creación de algo sin copiar lo anterior. Es una tarea filosófica de orden materialista y dialéctica, afirma Buck-Morss (1997). Las constelaciones son un gran grupo de ideas que ensamblan un determinado fenómeno o figuración de este, que es intensamente inestable. Son fragmentos de ideas, conceptos, métodos, teorías, sujetos, territorios, etc., es un territorio de múltiples agenciamientos heurísticos que al yuxtaponerse van configurando una determinada constelación que analiza e ilumina la realidad y sus diversos sistemas-mundos. La gran mayoría de cada una de estas singularidades constructivas permanece en estado de aislamiento, cuyas imbricaciones y conexiones no siempre son bien comprendidas en la intimidad de los sistemas de aleaciones

que configuran el dominio de la educación inclusiva. Su organicidad se obtiene “transformando conceptos tradicionales, invirtiendo dialécticamente sus relaciones y desafiando las consignas de la “segunda naturaleza”” (Buck-Morss, 1997, p.199). Cada una de las singularidades epistemológicas y/o recursos constructivos que crean y garantizan la emergencia del campo de educación inclusiva, reafirman un carácter históricamente específico y cambiante, lo mismo sucede con los objetos y sus imágenes. Lo que las constelaciones hacen es refuncionalizar heurísticamente un determinado dominio, asimismo, poseen la fuerza de desenredar una amplia diversidad de fenómenos que participan en el ensamblaje de su dominio.

La educación inclusiva es una constelación específica a partir de los elementos constitutivos de su fenómeno, logra que sus ejes de constitución se tornen visibles en su interioridad. Su dominio entendido en términos de constelación no funciona exclusivamente bajo el significante de la simple reagrupación de recursos constructivos. Si bien todos ellos, funcionan bajo el principio de heterogénesis, sus modalidades acontecen bajo la performatividad de lo rearticulatorio y de un diálogo experimental entre cada uno de ellos. Las constelaciones operan en términos de alteración sobre sus formas de construcción de sentido, las que se erigen en la interioridad de su historia intelectual y en las trayectorias de sus enredos genealógicos de enunciación/configuración. En la interioridad de la constelación heurística que traza la educación inclusiva cada idea es autosuficiente, contienen su propia potencia y su propio sentido de diferenciación del resto de recursos constructivos. Las constelaciones para Buck-Morss (1997), se expresan en el orden de lo discontinuo, “poseen su propio centro sin jerarquías, están unas junto a las otras, están una junto a la otra, en perfecta independencia y en forma impar” (p.201).

Las constelaciones permite entender cómo se organizan los elementos entre sí, aluden a singulares formas de (des)vinculación y entrelazamiento de cada uno de sus recursos constructivos. Son a juicio de Adorno (1981), una red de conceptos, un entramado conceptual polifórmico, indeterminado, inacabado, que contribuye a decodificar la realidad, así como, los problemas y tensiones heurísticas, políticas y metodológicas de la educación inclusiva, destinada a comprender cómo es su naturaleza y la construcción de sus modos de aproximación a una determinada coyuntura particular. En efecto:

[...] cada constelación concreta y particular es construida a partir de los elementos propios del fenómeno, lo que desembocaría en un “traslucirse” de la verdad de la totalidad social contenida en el objeto y que este de hecho sería capaz de mostrar en su propia apariencia al estar configurado de forma particular” (Devita, 2016, p.94).

Lo que expresa la constelación es una configuración de lo existente. Aquí, la configuración actúa en términos de aquello que falta y en respuesta a lo que lo tradicionalmente no puede cumplir.

Ensamblajes heurísticos

La noción de ensamblajes remite directamente a la noción de dominios heurísticos abiertos definiéndolos como campos sintagmáticos, cuya intelectualidad ratifica una práctica cognitiva inquieta, incesante, en permanente movimiento y descentramiento. El espacio epistemológico de la educación inclusiva es translocal, abierto, mutiescalar y regulado por la heterogénesis y el diasporismo. En esta oportunidad, analizo la configuración del dominio de la educación inclusiva a través del beneficio teórico de la noción *deleuziana* de ensamblaje. Informaré mi práctica teórica a través de la contribución de Miguel De Landa (2016) especialmente, mediante su obra: “*Assemblage Theory*”. Pensar el campo de producción de la educación inclusiva en términos de ensamblaje surge atender cautelosamente a una dinámica no-lineal de constitución y regulación, también, presente de forma sutil en las coordenadas de definición del orden de producción de la educación inclusiva –diasporismo– Una de las singularidades de la educación inclusiva en tanto territorio y dominio heurístico es que posee la capacidad para precisar problemas de vanguardias que afectan a diversas estructuras de regulación del sistema-mundo, así como, a múltiples disciplinas y campos de desarrollo humano.

Los ensamblajes permiten entender la orgánica de la educación inclusiva en términos de conjuntos de conjuntos, de zonas de contacto y geografías epistémicas entrelazadas por performatividad de lo rearticulatorio, articulando sistemas de aleaciones en puntos de análisis específicos. La epistemología de la educación inclusiva creada por Ocampo (2017) toma distancia de análisis monológicos y monocéntricos que abordan desde una praxis cognitiva ciega que apunta a generalidades cosificadas, más bien, está interesada en crear un esfuerzo pertinente a la escala social. Esta es una figuración analítico-metodológica que no depende de relaciones internas o sistemas de herencias que atrapan la construcción de su

saber en una autenticidad que no les pertenece. Aquí, emerge una de las principales obstrucciones heurísticas materializadas en el fallo fundacional de la educación inclusiva, al travestir el sentido de lo inclusivo con lo especial mediante la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial –forma heurística edipizada–. La construcción de la educación inclusiva en tanto ciencia post-disciplinar no trabaja por sistemas hereditarios o relaciones internas que devienen en cadenas de continuidad analíticas, sino que, su saber auténtico emerge por vía de complejas relaciones exteriores. Razón por la cual, Ocampo (2019) en diversos trabajos, afirma que, el conocimiento de la educación inclusiva emerge y acontece en la exterioridad epistemológica. En tanto territorio analítico expresa una singular sincronía de individuación sobre la fuerza teórica y política de su objeto. En el trabajo de Ocampo (2017) la categoría de exterioridad expresa un sentido diferente al otorgado por Dussel (1985).

Los ensamblajes heurísticos puntualizan en la comprensión de la agencia analítico-metodológica del campo, término que según De Landa (2016), refiere “a la acción de emparejar o encajar un conjunto de componentes (*agencer*), así como al resultado de tal acción: un conjunto de partes que encajan bien” (p.12). ¿Inclusión como ensamblaje? Sí, de acuerdo con la naturaleza, orgánica y morfológica epistemológica de la educación inclusiva se encuentra compuesta por una multiplicidad de elementos heterogéneos que al construir su figuración cognitiva establecen enlaces de intensidad creativa, sistemas de aleación y relaciones de exterioridad para dar paso a algo completamente nuevo. Los ensamblajes no aluden a una simple paleta de recursos heurísticos diferentes, sino que, es en la rearticulación, en el giro y en el desdoblamiento que dichos elementos pueden transformarse y dar paso a algo completamente nuevo. ¿Qué sucede con las memorias epistémicas, los palimpsestos analíticos y las filiaciones? Cada una de ellas ocupa un lugar destacado y prominente en su configuración, su función no acontece en proximidad a líneas de descendencia, sino que, por contagios, interpenetraciones, flujos dislocativos, vuelcos, aleaciones, etc., en él, cada uno de sus recursos constructivos “no son uniformes tampoco en naturaleza o en origen, y que el conjunto vincula activamente estas partes juntas estableciendo relaciones entre ellas” (De Landa, 2016, p. 9). La educación inclusiva es un dominio heurístico y metodológico que es ensamblado por complejas relaciones exteriores.

El problema de las relaciones internas en la construcción del conocimiento deviene en la constitución de una identidad misma –no hay efecto alter-epistémico, sino que, un trasfondo de mimetismo restrictivo– de lo que se relaciona, este es uno de los argumentos cruciales para entender la travestización y el efecto mimético de lo especial con lo inclusivo. El error en esta aleación queda constituido por una relación bidireccional, que va desde lo especial a lo inclusivo. Es esto lo que funda uno de los errores de aproximación al objeto de la educación inclusiva y, por consiguiente, la materialización de una pragmática falsificada y reduccionista para dar respuesta a los problemas de las injusticias y del presente. En términos analíticos, el espacio de mismidad que construye fusiona los elementos en un todo homogéneo, regulado por un código epistemológico arbitrario. Insiste De Landa (2016), agregando que, cuando “está rígidamente codificado por sus genes, y cuando existen alternativas y patrones de comportamiento que podrían haber desempeñado la misma función, se puede considerar que su identidad está determinada por relaciones de interioridad” (p.14).

La educación inclusiva al constituir un campo de recursos epistemológicos y metodológicos singularizantes y heterogéneos, trabaja estableciendo relaciones exteriores entre cada uno de ellos, traza una relación contingente que toma distancia de elementos esencializadores e identitarios, producto del diasporismo epistemológico cada elemento al entrar en contacto e interactuar entre ellos, son transformados, coincidiendo con lo que Zemelman (1989) denomina como una operatoria que acontece en lo dado-dándose-por-dar. Los ensamblajes configuran un espacio analítico que deviene en una metafísica del acontecimiento, de la diferencia y de la alteratividad.

El trabajo de De Landa (2016) informa mi práctica teórica sobre educación inclusiva al superar un conjunto de macro y micro-reduccionismos de interpretación sobre su función y objeto. Más bien, el campo de estudio al que me dedico y su cuerpo de fenómenos adoptan la figuración de una grieta, de un destello, de una malla conectiva, una especie de membrana heurística que logra agrupar una diversidad de problemáticas de orden micro/macro-estructural y relacional, etc. Su analítica intenta superar toda morfología de absolutismo, lo que nos invita a estudiar las formas de aleación entre el todo y las partes. Una de las dificultades metodológicas que enfrenta la educación inclusiva consiste en proporcionar una

mecánica más profunda acerca de la red de relaciones que estructuran cada uno de sus ámbitos dilemáticos.

La multiplicidad de mecánicas singulares que designan las formas de relación entre lo micro y lo macro, imponen en una analítica sustentada en una red de relaciones exteriores, esto es,

[...] interacciones en las que las partes ejercitan ciertas capacidades de afectar, y de ser afectadas por, otras partes, pero el ejercicio de esas capacidades no determina su identidad. Aquí la distinción que importa es entre propiedades y capacidades. Las propiedades son dadas, siempre son actuales y, por tanto, sí son determinantes de la identidad de una parte, mientras que las capacidades sólo son actuales cuando son ejercidas en una interacción. Dado que el número de interacciones posibles puede ser infinito, las capacidades de afectar y ser afectado son ilimitadas (De Landa, 2008, p.80).

La arquitectura del ensamblaje heurístico de la educación inclusiva al ser regulada por el principio de exterioridad, expresa que cada elemento o singularidad constructiva no pierde su identidad, sino que modifican el ejercicio de sus capacidades que antes desempeñaban en otros espacios. Sus territorios heurísticos y sus imágenes son semejables a la lógica de un “contenedor de multiplicidades en constante configuración” (Castillo, 2019, p. 238) o una “propiedad emergente, definida como un todo que es más que la suma de las partes” (Fariás, 2008, p. 80).

Los ensamblajes funcionan bajo la lógica del *multiverso* cuyas “partes se ensamblan y se desensamblan, y en el cual es posible señalar todos pluridisciplinarios, multiescalares, translocales, no reduccionistas, heterogéneos, materialistas y procesuales” (De Landa, 2016, p. 156). Al demostrar el dominio de la educación inclusiva un funcionamiento *multiversal*, fomenta formas de intercambio entre cada uno de sus elementos constructivos, las que operan en una amplia gama de escalas. En ella, cada segmento coexiste a diferentes niveles, “en la que todos y partes coexisten como híbridos interconectados en un continuo acoplamiento y desacoplamiento” (De Landa, 2016, p.242).

Conclusiones: de transposiciones heurísticas y nomadismos epistemológicos

El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva inaugura una nueva forma de concebir y practicar el trabajo heurístico. Su naturaleza *acontecimental*, trasrelacional,

alterativa y transformativa de los esquemas de pensamiento, lo describen como un poderoso recurso y sistema de razonamiento heurístico. ¿Nomadismo epistemológico? Las formas de producción del conocimiento siempre son mecanismos de intervención-creación-alteración, estrechamente ligadas a lo heurístico y lo político. Inaugura una manera novedosa de concebir la producción de conocimiento, toma distancia de las modalidades heurísticas normativas que comúnmente se emplean en la lectura del campo. Es un dispositivo que desborda y cuestiona los saberes y las formas interpretativas legitimadas, su forma epistemológica opera por fuera del código ontológico absoluto, estratégicamente deviene “en un como sí, cuya articulación no está en reproducir ni interpretar, sino en crear a partir de los elementos disponibles en una posición específica que, a su vez, nos constituye” (Ávila, 2014, p.170).

Lo nómada rescata la pluralidad epistemológica, imputa un corpus de mecanismos alterativos que afectan las formas del pensar epistémico y metodológico, su fórmula heurística acontece en los espacios intermedios, en la fuerza de lo liminal y lo membránico. Es una zona de altas intensidades inestables, en permanente movimiento, fomenta singulares, pero a la vez, poderosas formas de des-identificación con los dominios entrecruzados que configuran parte de la estructura de conocimiento superficial de lo inclusivo. El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva es una forma analítica dinámica, un espacio de intensos flujos, una red de apertura, creación y relación de diversas singularidades y recursos epistemológicos –principio de heterogénesis–. También, es algo que trabaja en la cuestión epistémico-ontológica del ‘llegar-a-ser’, un movimiento que posibilita el llegar a ser tal cosa, es un dominio en permanente construcción. Inaugura una posibilidad constructiva por fuera de sus formatos heurísticos canónicos. El nomadismo epistemológico ejecuta una transformación de orden alterativa en las formas de producir el conocimiento. Recordar que la epistemología no atañe sólo a niveles especulativos, sino más bien, a grados de complejidades políticas, afectivas e imaginaciones desafiantes que se imbrican permanentemente.

Esta singular forma de nomadismo no es otra cosa que un deseo afirmativo por los flujos transformadores de las formas constructivas que crean y garantizan la emergencia de su saber auténtico. Es, a su vez, un mecanismo mediante el cual “uno aprende a reinventarse y

que desea su yo entendido como proceso de transformación. Tiene que ver con el deseo del cambio y de los flujos, así como el dinamismo de los múltiples deseos” (Cardenal, 2012, p. 20). El nomadismo epistemológico es una forma redistribución epistémico-metodológica, proceso analogable según Braidotti (2009) a “un complejo proceso múltiple de transformación, un flujo de múltiples devenires, el juego de la complejidad o el principio de lo no Uno” (p. 202).

La comprensión epistemológica de la educación inclusiva al ser concebida en términos de una espacialidad de permanente flujos, intensidades y movimientos deviene en un mapa de complejas relaciones, lo que conduce según Braidotti (2009) a la emergencia de una “política de las localizaciones que conlleva una toma de conciencia del mapa de relaciones de poder que nos atraviesan constituyéndonos, y que precisamente por formar parte de nosotras y nosotros pasa casi inadvertida” (p.215).

La educación inclusiva configura un contra-espacio epistemológico, es un pensamiento que entrecruza, rearticula y opera más allá de sus diversas configuraciones conceptuales, objetuales, teóricas, discursivas y metodológicas –todas ellas, albergadas bajo el significante de contra-recursos constructivos estructurados de forma no-jerárquica–, enuncia y escucha los aportes de cada una de sus geografías epistémicas en la exterioridad del trabajo teórico, configurando un umbral de transformación del conocimiento. El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva se inspira, comparte y adhiere a los planteamientos efectuados por Rossi Braidotti. La educación inclusiva como contra-espacio epistemológico afirma la emergencia de un nuevo estilo de subjetividad –idea que ya he abordado en diversos trabajos– epistemológicamente, crea nuevas prácticas de producción del conocimiento, inaugura nuevas cartografías intelectuales y metodológicas, configura un espacio más allá de los múltiples entres o sistemas de *entridades* que acontecen en la interacción entre cada uno de sus recursos epistemológicos. Ontológicamente, es una afirmación anti-esencialista y una operación de subjetivación singularizante, etc. Su política ontológica construye una nueva concepción de sujeto, acción previa a la construcción de singulares estilos de prácticas sociales, culturales, política y educativa. Políticamente, construye una estrategia de intervención apoyada en una política de imaginación desafiante para el mundo contemporáneo, inspirada en los legados del feminismo crítico, la interseccionalidad, la

interculturalidad crítica, la política de la diferencia, etc., fomenta una transformación radical de las estructuras y reglas de funcionamiento de los sistemas-mundo. Instauro un nuevo formato de relacionamiento y convivencia con Otros –mecanismo de alterización epistémica– campos de conocimiento, formas metodológicas, conceptos, teorías, etc.

El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva es una forma de transposición, traslación y transformación de sus debates heurísticos y formas meta-metodológicas heredadas, ya que no podemos hablar de algunas propias. Su regulación constructiva y mecanismos de producción de su conocimiento no funcionan sólo por traducción, sino que, por transacciones, esto es, formas singulares e intensas a través de las cuales llega a convertirse en algo. Se abre a la captura de la reubicación de su objeto y dominio. La transposición y la transacción permiten ubicar la fuerza de su trabajo teórico en la exterioridad describiendo los desarrollos del dominio en términos una espacialidad especial-céntrica, pero también, altamente esencialista –comprensión normativa del ser–. Tal como sostiene Braidotti (2006), “la interconexión es una transposición, es decir, un salto creativo que produce un espacio intermedio prolífico” (p.6).

Referencias

- Adorno, Th. (1981). *Tres estudios sobre Hegel*. Madrid: Taurus.
- Ávila, I. (2014). El nomadismo filosófico de Rosi Braidotti: una alternativa materialista a la metafísica de la presencia. *Tabula Rasa*, núm. 21, 167-184.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones*. Barcelona: Gedisa.
- Buck-Morss, S. (1997). *Origen de la dialéctica negativa*. México: Edit. Siglo XXI Editores.
- Cardenal, T. (2012). *La extraña dentro: el feminismo nómada de Rosi Braidotti*. Recuperado el día 13 de abril de 2020 de: <https://zaguan.unizar.es/record/9242/files/TAZ-TFG-2012-695.pdf>
- Castillo, K. (2019). Claves teóricas en Manuel De Landa: de la ontología deleuziana, los ensamblajes, emergentismo y la historia no lineal. *Andamios*, Vol. 17, Núm. 40, 229-250. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v16n40/1870-0063-anda-16-40-229.pdf>
- De Landa, M. (2008). *A New Philosophy of Society. Assemblage Theory and Social Complexity*. Londres: Continuum.
- De Landa, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

- Devita, S. (2016). *El concepto de constelación en Adorno: dilucidación, contexto e influencias*. Santiago: PUC.
- Donoso, A. (2015). Estudios literarios ecocríticos, transdisciplinariedad y literatura chilena. *Acta literaria*, 51, 103-118.
- Dussel, E. (1985). *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*. México: Siglo XXI.
- Farías, I. (2008). Hacia una nueva ontología de lo social Manuel De Landa entrevista. *Persona y Sociedad*, Vol. XXII-No. 1.75-85.
- Guattari, F. y Deleuze, G. (1968). *Mil mesetas*. México: FCE.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: UGR.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.
- Ocampo, A. (2020). Inclusión como método. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, Vol. 15, n.2, 330-365.
- Thayer, W. (1999). Tercer espacio o ilimitación capitalista. *Revista de crítica cultural*, 18, 58-60.
- Zemelman, H (1989). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México.

¹ Primer centro de investigación creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al Estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva inter-, post-, y paradisciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).