

En Centro de Estudios PEIP y 185-223, *Epistemología. Escritos compilados*. Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios PEIP.

Epistemología de la Educación Inclusiva.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2021). *Epistemología de la Educación Inclusiva. En Centro de Estudios PEIP y 185-223 Epistemología. Escritos compilados. Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios PEIP.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/70>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puOs/dZ7>



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>.

EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Por Aldo Ocampo González.³³⁷

El escándalo epistémico persistente: presencia de una mimesis reduccionista y normativa

Uno de los escándalos persistentes que enfrentan los territorios de la educación inclusiva reafirman un doble vínculo, una espacialidad en la que se amalgaman diversas clases de problemas centrales en la comprensión de su naturaleza. El doble vínculo del que hablo describe el problema epistemológico y pragmático, este último, concebido como un saber que encarna la realidad transformando la vida de las personas. Ambos nudos constituyen puntos calientes en la comprensión de la naturaleza, alcance y sentido del campo, develando que los planteamientos y supuestos pseudo-epistémicos que hoy erigen su tarea en el mundo actual, demuestran que sus reglas de configuración cristalizan un efecto mimético de producción sustentado en cadenas hereditarias de lo especial, restringiendo su campo de acción hacia la formulación de un lazo de rearticulación e intermediación entre lo estructural –reglas de funcionamiento de la sociedad– y lo micropráctico –experiencia vivida, cotidianeidad, trama de

³³⁷ Chileno. Teórico y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) - 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 para-disciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).- Doctor en Ciencias de la Educación aprobado Sobresaliente mención 'Cum Laude', por la Universidad de Granada, España. Doctorando adscrito al Programa de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Granada, España. *E-mail:* aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com.

relaciones moleculares-. Antes de avanzar en la exposición de las ideas, quisiera advertir que, la educación especial es una forma de inclusión, mientras que, la inclusión no es una forma de lo especial, encarna una fuerza alterativa, dislocadora y descentradora de las certidumbres y hábitos de pensamiento con el que leemos, participamos y nos ubicamos en el mundo y en sus estructuras.

El efecto mimético es una de las principales armas pseudo-heurísticas desarrolladas por el *mainstream* discursivo que, ante la ausencia de fundamentos de todo tipo; claros y dispersos por diversas regionalizaciones del conocimiento, contribuyó a ensamblar una rostricidad más evolucionada de la fuerza de lo especial, generando un ensamblaje de carácter travestizado y un halo analítico falsificado. El saber que hoy circula con mayor fuerza en las estructuras académicas, en los medios masivos de comunicación y en la literatura especializada no le pertenece a la inclusión, tanto su fuerza como categorías y recursos metodológicos empleados hacen que el sintagma se traicione en sus propias categorías, produciendo una retórica visual que permanentemente colinda con proyectos de conocimiento cómplices con la desigualdad.

La mimesis instituida por el discurso *mainstream* de lo inclusivo deviene en un efecto de imitación lo especial en cuanto a su estructura discursiva, marcos de valores que sustentan sus luchas y formas condicionales, así como, la imitación de su naturaleza. Se imita o mejor dicho, prolifera un efecto paródico que asume la identidad de lo inclusivo como parte de lo especial. Claro está, la herencia de lo inclusivo no se encuentra totalizada en lo especial, esta surge de diversos enredos genealógicos que, mediante una acción extra-disciplinar –es este argumento el que me permite sostener que en su ensamblaje heurístico y metodológico tienen lugar diversas convergencias epistemológicas-, produce conexiones entre proyectos de conocimiento alejados en su función y lenguaje a este dominio.

La tarea mimética que describo procede mediante un efecto de duplicación de la fuerza heurística de lo inclusivo mediante la imposición de lo especial, cuya habilidad posibilita la reproducción sensorial de sus dispositivos semióticos corporificados de mayor insistencia y circulación en el sistema-mundo. Este fenómeno, centra su actividad intelectual que parodia en exterioridad de la fuerza en análisis, es un simple mecanismo

imitativo, una actividad que acontece en términos de copia. Todas estas, son manifestaciones del error persistente que funda sus entendimientos que, en sí mismo, es un error o fallo no solo epistémico y de aproximación a su campo de objetos, sino que, en sus modos de representación. Cada una de estas dimensiones reside en lo más profundo de sus falsos sistemas de razonamientos. Producto de este efecto imitativo devenido en prácticas heurísticas de falsificación, observo el reto de encontrar por parte de la educación inclusiva, su gramática propia. En síntesis, la mimesis nos lleva a pensar en torno a las leyes, mecanismos y conceptos de lo especial para fundamentar lo inclusivo articulando un halo normativo y mono-céntrico para asumir una constelación de debates que desbordan tales ámbitos de análisis.

Un campo sintagmático

El territorio significado como educación inclusiva presenta tres problemas fundamentales: a) lo epistémico, b) lo metodológico y c) lo morfológico. Cada uno de estos nudos, es transversal a campos, geografías y/o regionalizaciones epistémicas emergentes al alero del gran paraguas de la post-modernidad. Los campos sintagmáticos son espacios de conocimientos conformados por dos o más palabras, cuyas articulaciones epistemológicas develan acciones que desbordan el purismo del corpus disciplinario e interrogan las articulaciones interdisciplinarias, es decir, trabajan ‘a través’ y ‘más allá’ de las disciplinas, de sus formas metodológicas y objetuales. Su fuerza heurística acontece en la exterioridad del trabajo teórico –principal propiedad del campo examinado en este trabajo-. También, pueden ser significados como espacios por agrupación estriada y rugosa de diversas clases de recursos epistemológicos, cuya arquitectura analítica y estructura de producción es regulada por el principio de heterogénesis.

Los problemas que comparten los campos sintagmáticos como los he denominado, se encuentran próximos a las debilidades de forma, contenido y contexto que delimitan la singularidad de sus territorios. Los problemas de forma, contenido y contexto son albergados, de acuerdo a lo expuesto por la brillante teórica cultural, Mieke Bal, bajo el concep-

to de *intimidación crítica*³³⁸. El terreno de la educación inclusiva es en sí mismo un espacio de intimidación crítica, viaja por el mundo y por una amplia variedad de proyectos de conocimiento, objetos, formas metodológicas, sujetos, etc., todo ello, devela singulares modos de implicación con un Otro, otro que ha sido despojado de toda forma de otrificación y figura de alteridad peyorativa. ¿Después de este gran recorrido de carácter estriado y reticular, es posible seguir denominándola 'educación inclusiva'? Su campo es un espacio de reinención permanente, una zona de agitación y deformación del pensamiento. Para la investigadora, esta noción en términos analítico-metodológicos es clave en la disposición de elementos para superar prácticas oscuras, turbias o poco comprensibles, es una estrategia de iluminación epistémica que coincide con uno de los propósitos de la inclusión, específicamente, con el 'saber no-pensado', es decir, algo que intenta que sea pensado mediante la creatividad. Coincide además, con Hall (2011) en la afirmación: si cambia la coyuntura, cambia todo, incluido el significado y sus dispositivos de semiotización. Los campos sintagmáticos invitan a 'leer-de-otro-modo', específicamente, expresan dificultades en la comprensión de su forma, contexto y contenido, problemáticas irregulares de orden cultural, político y económico, etc., fomentando un análisis constructivo hacia otras dimensiones y vectores de comprensión sobre los territorios de la educación inclusiva.

El *problema epistémico* refiere a la examinación de sus condiciones de producción del conocimiento, lo que evidencia el ausentismo de una teoría y de una construcción epistemológica propia. Desde la singularidad del dominio en análisis, lo único que es posible visibilizar es un conjunto influencias de carácter extra-disciplinar, develando que el calificativo 'inclusiva' ha sido abordado, planteado y estructurado sin esta denominación a través de una amplia variedad de geografías epistémicas. Lo heurístico se ve afectado por la ausencia de comprensiones acerca del sentido y naturaleza³³⁹ de su objeto, específicamente, acerca de lo que este estudia. Su epistemología opera en términos de un dispositivo de reconocimiento que performa, altera, deforma y reinventa la realidad. Se propone además, comprender los procesos a través de los cuales estos objetos son constituidos. Resolver el obstáculo epistemológico de la educación inclu-

³³⁸ Se opone abiertamente a las distancias analíticas. Este concepto es en sí mismo es un método.

³³⁹ La pregunta por la naturaleza es crucial, ya que, refiere a la esencia y a sus modos de existir.

siva sugiere la construcción de conceptos que produzcan condiciones de legibilidad en el encuentro con la especificidad de su objeto. Todo ello, fomenta la emergencia de nuevos rumbos metodológicos y estrategias de análisis.

El objeto de conocimiento de la educación inclusiva expresa un carácter ambivalente, no es exclusivamente una cosa, un fenómeno, una subjetividad, una(s) persona(s), etc. Las condiciones de producción en este campo se encuentran estrechamente vinculadas a lo político y a la subjetividad, elementos que performan la producción de su conocimiento. La especificidad de sus grados de constructividad se encuentran estrechamente ligados a “la subjetividad, y la singularidad con grupos, problemas e intereses más amplio” (Bal, 2002, p.368). Sus condiciones de producción operan mediante la articulación de un espacio de intimidad crítica, esto es, establece una relación íntima entre diversas singularidades epistemológicas –objetos, métodos, teorías, proyectos políticos, compromisos éticos, dominios, conceptos, discursos, disciplinas, interdisciplinas, etc.– que informan al campo para su reivindicación y dislocación.

El *problema metodológico* también se expresa en términos de metodicidad, lo que no sólo repercute en las prácticas de investigación, sino que, en la formación de sus profesionales e investigadores. La educación inclusiva no presenta un método formalizado como tal, su construcción permitiría abordar sus fenómenos con mayor complejidad, capturando la especificidad de cada una de sus partes. Sobre este particular, una vez que senté gran parte de las condiciones epistemológicas de la educación inclusiva, observé que el método se encontraba implico en ellas, es decir, asume un carácter de *estrategia analítica* construida en un contexto histórico específico. Su dimensión metodológica se interesa por crear condiciones que permitan capturar la multiplicidad de posiciones propias de los fenómenos.

Inclusión como método presenta un singular enfoque analítico, se distancia de un conjunto de planteamientos que conciben la sección del sintagma referida al ‘método’ en tanto técnica o metodología en particular. Más bien, presenta la fabricación de una estrategia epistemológica para abordar una amplia variedad de problemas educativos de carácter complejos. Su heurística trabaja a partir de la metáfora post-colonial ‘hablar de vuelta’ que, a juicio de Smith (1999), configura un nuevo vocabulario

y un sistema reconocitivo dedicado a comprender una multiplicidad de problemáticas. La analítica que configura ‘inclusión como método’ puede asemejarse a lo que Mezzadra y Neilson (2012) denominan un nuevo continente de posibilidades políticas, éticas y epistemológicas, cuya espacialidad analítica e intensas preocupaciones e intereses, no responden a las lógicas de formalización de los métodos establecidos. En efecto, una de las características clave del método de la inclusión es la complejidad y su marcado carácter generativo, comprende que, [...] el mundo es tan rico que nuestras teorías al respecto siempre fallarán en captar más de una parte de él; que, por lo tanto, existe un rango de posibles teorías sobre un rango de posibles procesos; que esas teorías y procesos son probablemente irreductibles para uno u otro; y, finalmente, que no podemos salir del mundo para obtener una “vista desde ninguna parte” que pega toda la teoría y los procesos juntos (Law, 2004, p.30).

El *problema morfológico*, por su parte, alude al estudio de las formas que delimitan el corpus de categorías empleadas en la configuración de su campo, objeto y dominio. En la coyuntura *mainstream* de carácter endeble, resulta de la asociación, abducción y entrecruzamiento de conceptos derivados de ciertos ‘individualismos-liberalismos que legitiman la utilización de nociones, tales como, tolerancia, aceptación, respeto, sin necesariamente, crear condiciones que garanticen el funcionamiento de las estructuras y de las relaciones sociales en torno a dichos propósitos. Los conceptos empleados tradicionalmente por la estructura de conocimiento endeble y falsificada de educación inclusiva, ha perdido su inocencia afectado a la estructura de pensamiento que las sostiene. Esta, sin duda, ha demostrado serias limitaciones. La precariedad conceptual del campo -en adelante, su aparato mórfico- exige que cada uno de sus instrumentos sean aplicados según la naturaleza de su contextualismo semántico y lingüístico, entendiendo que, habrán ciertos conceptos que no podrán seguir siendo utilizados de la misma forma, lo que sugiere la creación de mecanismos que interroguen permanentemente sus usos y aplicaciones. El interés por el estudio de los conceptos nos remite directamente en la comprensión del contenido.

Epistemológicamente, el estado de confusión o ininteligibilidad de un campo, objeto, proyecto de conocimiento, dominio metodológico o concepto, se convierte en una estrategia de gran productividad en términos

de contenido y ruptura. Los conceptos crean condiciones de (i) legibilidad e (in)inteligibilidad sobre un determinado objeto, “aunque lo que ‘contenido’ quiere decir haya cambiado en el proceso y el ‘conocimiento’ del contenido se performe junto ‘con’ el objeto y no sólo ‘acerca’ de éste” (Bal, 2002, p.367-368).

El problema morfológico aborda el estudio de las formas y de los contenidos, instaurando un proceso de reconocimiento sobre las premisas fundacionales e inherentes a este enfoque, rechazando una concepción binaria de forma y contenido. Muchas de las palabras empleadas en su centro crítico corresponden a *palabras-cotidianas-convertidas-en-conceptos*. Por tanto, los conceptos empleados en la actualidad para ensamblar el discurso de la inclusión construyen un objeto y una práctica que distorsionan su real significado. Inclusión como método se asume una posición de distancia crítica acerca de sus categorías tradicionalmente empleadas.

Tensiones metodológicas de la Educación Inclusiva y obstrucciones significativas en la formación de su método

Uno de los problemas fundamentales que atraviesan al dominio de la educación inclusiva es el problema referido a lo metodológico y a la configuración de un método coherente con su naturaleza epistemológica. Mi interés en el método toma distancia de las posturas canónicas legitimadas por las estructuras académicas que reducen su función a meras prácticas tecnológicas o sistemas de artesanías para desarrollar determinadas investigaciones. Interesa destrabar este nudo crítico para asumir otras-lógicas de formación de los profesionales del campo. Antes de profundizar en cualquier tipo de planteamiento, detengámonos unos instantes y analicemos el sentido heurístico de lo metodológico y del método, dos nociones claves para avanzar en la argumentación. No quisiera iniciar este viaje aduciendo arbitrariamente un déficit metodológico y de método. Sin embargo, al observar los trabajos publicados bajo la denominación ‘educación inclusiva’, no proliferan reflexiones que aborden este tema, más que algunos manuscritos del autor de este texto. Lo que puede ser afirmado con fuerza es la contaminación metodológica que se desprende del entre-

cruzamiento de diversos métodos que operan por abducción desmedida procedentes de diversos campos.

Por tanto, es plausible sostener que, la educación inclusiva no posee un repertorio metodológico propio, sino que, su ensamblaje heurístico adopta un carácter de *pseudo-* articulado fundamentalmente desde formas que contaminan su función. En su visión más alentadora, el dominio presenta un entrecruzamiento de métodos y formas metodológicas que operan en proximidad al eclecticismo –figuración de orden positivista– y una trayectoria heterogénea, “a partir de la adopción de teorías y conceptos de otras profesiones y disciplinas relacionadas con las ciencias sociales” (Barreto, Benavides, Gavarito y Gordillo, 2003, p.17), siendo necesario que pueda encontrar sus propios fundamentos coherente con la fuerza singularizante que traza su episteme. Esta multiplicidad de recursos metodológicos, nos conduce a la interrogante: ¿en qué medida permite resolver los problemas y situaciones complejas a nivel social? No obstante, “ciertos niveles de eclecticismo y pragmatismo que menoscaban los desarrollos propios, limitan las condiciones de construcción del objeto propio” (Barreto, Benavides, Gavarito y Gordillo, 2003, p.17). La fundamentación metodológica de la educación inclusiva resulta insuficiente, cuyas repercusiones limitan el encuentro con la especificidad de sus territorios.

Si la educación inclusiva presenta un funcionamiento aléctico, sostendré que, en la diversidad de recursos epistémicos que configuran su ensamblaje, observo diferentes metodologías –incluso, muchas de ellas, transversales– que subyacen a cada uno de estos. De acuerdo a lo anteriormente comentado, es plausible sostener que, el dominio de lo inclusivo devela una trayectoria epistemológica y metodológica rizomática; enfrenta el desafío de dar forma a sus propias rutas metodológicas. La pregunta por las metodologías a diferencia del método, posibilita el encuentro con las vías escondidas que cada recurso epistemológico aporta a la configuración del campo. Este es un campo configurado de múltiples trayectorias metodológicas, muchas de ellas, no comparten un lenguaje analítico-metodológico común. Si atendemos estrictamente a la fuerza definicional de método observamos la presencia de una praxis cognitiva, una artesanía epistémica y una forma particular de trabajar en un dominio heurístico. Este es responsable, en cierta medida, de las formas de

producción del conocimiento, traza rutas para la intervención y la transformación de la realidad, cristalizando una singular trama de inter=entre y viniere=venir. En contraste, las metodologías son formas de acciones puntuales para la concreción del método. El método que propongo en materia de Educación Inclusiva se inspira en el trabajo de Chen (2012) quien entiende a Asia como una zona imaginaria, un campo de problemas, una estrategia analítica. Inspirado en estos planteamientos, sostengo que la inclusión es un método en sí mismo y una singular estrategia analítica. Las metodologías trazan formas de capturar los fenómenos profundizando en ellos, integran prácticas de acción y cognitivas. Coincidiendo con Law (2004) observo necesario avanzar en la emergencia de formas metodológicas capaces de capturar la profundidad y multiversalidad de los problemas-situaciones configurantes de la gramática de cada fenómeno.

Tal como he sostenido, el método no solo tiene implicancias en la estructuración de los diseños y prácticas de investigación –en cierta medida, esta dimensión expresa un significado y un propósito superficial en cuanto a la magnitud de su fuerza–, sino también, repercute significativamente en la formación de sus profesionales –punto espinoso débilmente abordado en el campo educativo–, sus implicancias no terminan aquí. El método también traza directrices para describir, interpretar y profundizar en las modalidades y estrategias de exploración del objeto de lo inclusivo –de naturaleza post-disciplinar– y de sus objetos específicos. La elección de un método depende de múltiples tipos de factores. Metodológicamente, este dominio presenta muy pocas guías para posibles métodos de interpretación y aún menos explicaciones de cómo hacer esos métodos.

Sin embargo, existe una gran confusión sobre lo que exactamente todo esto podría implicar. De hecho, hay mucha de confusión sobre lo inclusivo, esto se ve reflejado en las dificultades para definir su función y alcance con exactitud, hablamos así, de un ininteligible índice de singularidad; producto que este campo se encuentra en fase de descubrimiento. La educación inclusiva es como un idioma del que creemos saber mucho, pero no comprendemos aún la gran complejidad que este encierra. A pesar de circular grandes volúmenes de artículos y libros que abordan el tema, todavía no sabemos exactamente qué es la inclusión y la educación

inclusiva, al parecer creemos entenderla a través de determinados dispositivos semióticos corporificados que son materializados en sujetos particulares, lo cierto es que tales imágenes surgen de un efecto epistémico falsificado estableciendo alianzas con la diversas formas de desigualdad. Tampoco sabemos cómo esta opera en el mundo, a pesar que el mundo es cada vez más sensible a su discurso, no está claro exactamente lo que esta podría significar o hacer en el mundo actual.

“[...] La mejor manera de “resolver” tales lecturas controvertidas es mirar de nuevo el ejemplo concreto y tratar de justificar la propia “lectura” en detalle en relación con las prácticas y formas reales de significado utilizado, y qué significados parecen ser productivos” (Hall, 1997, p.10).

Características generales del conocimiento de la educación inclusiva

Cualquier dominio del conocimiento sin epistemología no solo deviene en la asunción de una práctica tecnológica, sino que, en la consolidación de coordenadas primitivas y confusas en cada una de sus dimensiones: heurísticas, ontológicas, morfológicas, metodológicas, etc. Estos dos últimos epítetos son los que mejor describen el desarrollo actual del campo y de su ininteligible índice de singularidad. ¿Por qué resulta importante comprender la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva? Sin duda que el dominio que forma la educación inclusiva crea un corpus de conocimientos y ángulos de visión que escapan a las formas legitimadas por los marcos epistemológicos canónicos; persigue una analítica capaz de beneficiarse de bases heurísticas más sólidas, en contraposición, al marcado carácter tecnológico de sus propuestas, asume que la interrogante acerca de la naturaleza del conocimiento de lo inclusivo proporciona claves analíticas y contextuales para pensar la naturaleza y envergadura del conocimiento educativo en el siglo XXI.

Mi intención en esta oportunidad, es explorar los ensamblajes que fomentan la reconocimiento y la transformación de los sistemas intelectuales de la Educación Inclusiva en términos epistemológicos, cuyo principal desafío es asumir la creación de un cuerpo de saberes que posibiliten la creación de un conocimiento general sobre el mundo, evitando imponer

la clásica retórica de asimilación y/o compensación –visión técnica de la inclusión–. Es un conocimiento que desafía a las estructuras de funcionamiento del sistema-mundo y, en especial, a los engranajes de configuración que sostienen a diversas estructuras de conocimiento.

En este apartado no solo exploro las características generales del conocimiento de la educación inclusiva, sino que, intento profundizar en la naturaleza de este –tópico que ha constituido una de mis principales pasiones intelectuales durante los últimos años–. La interrogante acerca de la naturaleza del conocimiento de lo inclusivo no solo profundiza acerca del estado actual del saber de este dominio –sin teoría, método y categorías claras para leer y comprender la función de su objeto–, sino que, aprender acerca de las figuraciones que este traza e impone al mundo actual, el tipo de métodos que producen tal angulosidad del saber y sus características y dilemas definitorios afín de sostener un conocimiento profundo acerca de los procesos de construcción que amerita la singularidad de este campo. A pesar que el discurso y mensaje de la educación inclusiva parece simple, esta racionalidad de carácter liberal –refiero a la que gobierna el *mainstream*– propiedad de una cognición alojada al interior del capitalismo hegemónico actual, carece de condiciones pragmáticas, epistemológicas y conceptuales para lograr que tal construcción heurística impacte en la vida de las personas, especialmente, por su incapacidad para producir otros mundos y combatir subversivamente las diversas patologías del poder, a lo que llamo ‘formatos del poder’.

Como consecuencia de este singular ausentismo epistémico, observo dilemas prácticos en torno a la circulación de decisiones socio-políticas y socio-científicas desinformadas y la amplificación de errores de aproximación al objeto de la educación inclusiva, travestido, mayoritariamente, por una operación heurística fundada en cadenas de herencias bidireccionadas que se enredan sobre algunos de sus objetos específicos más importantes, entre ellos; el falso heurístico que sostiene que, la educación inclusiva es una mutación o visión más avanzada que lo especial. Este, es sin duda, uno de los fracasos cognitivos más evidentes, reproducido en todas las agendas gubernamentales, políticas públicas y marcos vertebradores de la formación de los educadores.

La naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva opera a través de complejas relaciones exteriores formando un ensamblaje de

múltiples recursos que entran en contacto mediante singulares aleaciones heurísticas. Si bien, la pregunta por la autenticidad también se inscribe dentro de este marco analítico, surge un problema interpretativo al respecto, quién define o delimita los contornos de dicha trama de autenticidad. Para evitar dichas tensiones -que sea dicho de paso, son de orden sociopolíticas- es que, en esta oportunidad, reflexionaré acerca de las características definitorias del conocimiento de la educación inclusiva y sus problemas fundamentales. Como dispongo de un espacio breve para examinar cuestiones y tensiones que ameritan profundidad, expondré cada uno de estos puntos y dimensiones en la tabla que se expone a continuación. Para lograr tal empresa, observo necesario fomentar una comprensión acerca de cuestiones de orden filosófica, metodológica, política, ética y heurística que se entretujan y garantizan la emergencia del conocimiento sintagmático denominado educación inclusiva.

Características definitorias del conocimiento de la educación inclusiva	Problemas fundamentales de la educación inclusiva
El nomadismo epistemológico	Problema ontológico
El diaspórismo epistemológico y la diáspora epistémica	Problema epistemológico
Base epistemológica de carácter post-disciplinar	Problema morfológico
Un objeto que desborda los paradigmas de una gran variedad de campos, regionalizaciones y disciplinas	Problema metodológico
Un dominio en permanente movimiento y compuesto por una infinidad de objetos visuales, analíticos, empírico y teórico y objetos específicos no del todo reconocidos	
La dimensión extra-teórica como fuente de regulación del campo de objetos político, ético, político y visual.	
La dimensión intra-teórica	
Los enredos genealógicos del campo	
Las condiciones de traducción, rearticulación y legibilidad	

Tabla 1: Síntesis de principales características del conocimiento de la educación inclusiva y sus problemas fundamentales. Fuente: elaboración propia.

Asumir un planteamiento epistemológico sobre educación inclusiva evita reducir su fuerza y función a la creación de una teoría general del conocimiento en este dominio, más bien, su marcado carácter post-disciplinar y diaspórismo epistemológico refuerzan una empresa cuya intención crea una contra-teoría –acción que legitima la formación de un proyecto de conocimiento en resistencia-. La epistemología de la educación inclusiva no pretende convertirse en una teoría general, sino más bien, en demostrar las imitaciones del pensamiento para reconstruir este proceso. Es una contra-argumentación; algo que desaprende. Sus esfuer-

zos teóricos van en búsqueda de formas alterativas de un amplio espectro de normatividades teóricas imbricadas en gran parte de las propuestas sobre transformación educativa. En esta figuración heurística, se apela por la complementariedad más que luchar por la igualdad, se interesa por evitar/liberar las formas de polarización de determinadas categorías. La lucha por la inclusión y la justicia interesa a todo el mundo, no solo a colectividades erróneamente designados como abyectos epistemológicos.

La inclusión se encuentra en todas partes, es una compleja filosofía de la praxis. Para contrarrestar el gran núcleo de efectos desbastadores necesitamos esforzarnos por ser más imaginativos y creativos; trabaja en torno a formas alterativas de la realidad, creando otras posibilidades a partir de otras formas de pensamiento. Necesitamos con urgencia una pragmática epistemológica de la educación inclusiva. “Sin embargo, la consideración de estas distinciones y cuestiones ayuda a profundizar nuestra comprensión de la naturaleza de la creencia, y así profundizar nuestra comprensión de la naturaleza del conocimiento” (McCain, 2016, p.8).

El estudio de la naturaleza del conocimiento nos ayuda a centrarnos en los ejes que describen los contornos de verdad de lo inclusivo –tarea heurística intensamente compleja-, lo que amerita profundizar en el tipo de explicaciones y cómo conducen a la comprensión de su objeto y territorios en permanente movimiento, es algo sumamente importante de significar. Al respecto, insiste McCain (2016) señalando que, “es común en la práctica científica adoptar una teoría particular porque las explicaciones que produce nos permiten comprender diversos fenómenos” (p.20). Si atendemos a dos de las claves epistemológicas de la Educación Inclusiva identificadas por Ocampo (2020), entre las cuales destacan: a) la educación inclusiva como proyecto de conocimiento en resistencia y b) su orgánica es concebida en términos de nomadismo epistemológico y transposiciones heurísticas, observo la configuración una figuración analítico-metodológica que desafía al conocimiento científico y al conocimiento disponible para leer los problemas sustantivos del mundo que, en buena parte, nos permite resolver los problemas a nuestro alrededor.

La educación inclusiva en tanto dominio heurístico reafirma que esta emerge y se entiende mejor a través de una variedad particular de proposiciones –muchas de ellas, producto de enredos genealógicos– por rear-

ticulación dando paso a algo completamente nuevo que no le pertenece a ninguno de sus campos confluyentes, genealógicos y estructuradores; lo que se opone a la trama proposicional del conocimiento³⁴⁰. Estoy interesado en examinar las características generales del conocimiento del dominio en análisis.

En lo que sigue asumiré la siguiente operatoria: proposición de algunas claves centrales para interpretar problemas de orden contingente ligados a la producción del conocimiento de la educación inclusiva. Cada una de estas premisas irá acompañada de una breve explicación. La explicación tradicional del conocimiento de la educación inclusiva se sustenta en una visión mono-céntrica y normo-céntrica de la diferencia, cuyos planteamientos se alejan de la comprensión de los múltiples modos de existencia del ser –la multiplicidad de singularidades–. Su problema epistemológico describe la formación de un territorio ensamblado con múltiples intereses e influencias, pero sin desarrollos teórico-metodológicos propios. Si la premisa es que el objeto de la educación inclusiva viaja y atraviesa una multiplicidad de regionalizaciones y geografías epistémicas y proyectos de conocimientos, entonces, observo que, su objeto no puede ser delimitado en los paradigmas de ninguna disciplina en particular producto que los desborda, este hecho heurístico me llevó a afirmar que, su naturaleza reafirma una operación de carácter post-disciplinar, esto es, una trama de convergencias analítico-metodológicas que producen algo completamente nuevo. Por tanto, este nuevo objeto y campo no es propiedad de nadie, a pesar de encontrar en su base múltiples enredos genealógicos entre cada una de sus teorías, conceptos, métodos, etc., cada uno de ellos han sido re-articulados inaugurando una singular trama epistemológica de carácter posicionada y dinámica. Su fuerza epistemológica deviene en la dislocación de lo conocido como educación y/o Ciencias de la Educación.

A modo de cierre, quisiera presentar al lector la enunciación de algunas de las principales claves epistemológicas de la educación inclusiva, entre las que destacan: clave 1: la educación inclusiva trabaja sobre problemas, no sobre disciplinas, clave 2: la educación inclusiva reafirma una consciencia ética diferencial, clave 3: la educación inclusiva es una

³⁴⁰ La trama proposicional del conocimiento constituye la estrategia por esencia desarrolladas por las epistemologías normativas, cuya analítica se sustenta en “la proposición debe ser cierto, uno debe creer la proposición, y uno debe tener justificación para creer la proposición” (McCain, 2016, 35).

estrategia liberación de la zona del no-ser, clave 4: el nomadismo y el diaspórismo epistemológico de la educación inclusiva, clave 5: la educación inclusiva configura un poderoso ensamblaje y acontece en una compleja espacialidad de relaciones exteriores, clave 6: la educación inclusiva promueve un diálogo experimental entre diversos proyectos de conocimiento en resistencia, clave 7: el poder de las transposiciones heurísticas en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva, clave 8: la exterioridad del trabajo teórico de la educación inclusiva, clave 9: la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva devela una compleja forma post-disciplinar, clave 10: la educación inclusiva no sólo produce nuevos conocimientos, sino poderosos ángulos de visión y clave 11: la noción de tiempo en la educación es la heterocronía o múltiples tiempos heterogéneos entrecruzados.

¿Educación Inclusiva como teoría pluralista de la verdad?: el funcionamiento aléctico

Como afirmación inaugural, sostendré que, los territorios de lo inclusivo develan una naturaleza pluralista en la construcción de verdad, más bien, es una expresión heurística de la diversalidad asumiendo que “esa verdad en diferentes dominios se rigen por diferentes propiedades” (McCain 2016, p.61). Uno de los propósitos que persigue el pluralismo epistemológico de la educación inclusiva es la descentración del problema del alcance, es decir, la capacidad lógica para explicar propiedades de carácter relevantes que actúan en términos de normatividades, siendo su máxima expresión el eclecticismo. El contextualismo epistemológico de la educación inclusiva al reafirmar una de sus múltiples propiedades en torno a patrón de transcategorización y diversalidad de sus argumentos, sostiene que, [...] el pluralismo ha sido propuesto porque se piensa que la mejor explicación de por qué algunas verdades son mejor explicado por las diversas teorías de la verdad que otras es simplemente que hay diferentes propiedades que hacen verdaderas esas verdades dispares. Hay dos formas principales de cobrar los compromisos generales de pluralismo. El primero, el pluralismo simple, es simplemente la opinión de que no existe una sola naturaleza verdad. En cambio, de acuerdo con el pluralis-

mo simple, la naturaleza de la verdad es diferente para diversos temas. Algunos filósofos han sugerido este punto de vista, pero la mayoría de manera prominente ha sido desarrollada por Crispin Wright (1992, 2001). La opinión de Wright es interesante y merece una seria consideración, no exploraremos sus puntos más sutiles y las objeciones particulares a las que se enfrenta. La razón de esto es bastante sencilla. Si bien Wright defiende el pluralismo sobre la naturaleza de la verdad, afirma que “cuando se trata de verdades en la ciencia, la naturaleza de esas verdades es tan realista describe. Dado que nuestro enfoque principal es el conocimiento científico, es suficiente para nuestros propósitos que Wright acepte el realismo (o al menos una versión particular del mismo) cuando llega a verdades científicas” (McCain, 2016, p.63).

Otra característica argumental y heurística de la educación inclusiva es su naturaleza alética, esto es, la multiplicidad de sistemas de razonamientos y argumentos que entran en contacto y circulan en este entramado develan que las diversas clases de verdades no operan de la misma manera. Hablamos así, de las diversas maneras de ser de la verdad y de las formas cognitivas que nos permiten reencontrar el sentido y naturaleza de lo inclusivo en tanto fuerza de alteración del mundo contemporáneo. El funcionamiento alético de lo inclusivo es una de las operatorias heurísticas más significativas de este campo, junto al diaspórismo y nomadismo epistemológico, las condiciones de rearticulación y traducción de cada una de sus unidades. “El funcionalismo alético, es un papel que pueden desempeñar varias propiedades en diferentes discursos. El funcionalismo alético es una teoría interesante de la naturaleza de la verdad que garantiza consideración seria” (McCain, 2016, p.66).

La justificación epistémica y la justificación pragmática de la educación inclusiva

Lo que comparten las dos secciones centrales que inauguran el presente encabezado refieren a la pregunta por la naturaleza de la justificación. Este tipo de interrogante nos centra en la comprensión de los mecanismos de elaboración de sus sistemas de razonamientos. “La justificación es una cuestión de tener ciertos estados/razones mentales, pero justificar

es el acto de explicarle a alguien las razones por las que cree” (McCain, 2016, p.39). Antes de analizar las especificidades singularizantes de cada tipo de justificación epistémica y pragmática ligadas a lo inclusivo, examinemos, aunque, brevemente, cuáles son los puntos contingentes que una justificación pragmática en este campo intentará resolver.

La pregunta por la pragmática epistemológica nos sitúa en el estudio y comprensión de las coordenadas de regulación de la realidad, entre el saber decir y el saber hacer, es la coherencia de integración del objeto teórico y del objeto empírico en la cristalización de la realidad, afectando a sus modos de relacionamiento, dispositivos de producción y regulación de la subjetividad y de las emociones, etc. La pregunta por la pragmática epistemológica de la educación inclusiva analiza el tipo de orden que establecen sus supuestos intelectuales y el tipo de transformaciones al que estos nos conducen en las diversas aristas de la realidad. Consolida reglas de acción coherentes con su naturaleza epistémica.

La justificación epistémica de la educación inclusiva describe el conjunto de proposiciones indicativas de verdad de un determinado sistema cognitivo, lo cierto es que, no todas proporcionan una verdad epistémica o un cierto grado de coherencia con su contextualismo epistémico. Este es un dominio que se ensambla y funciona por justificaciones epistémicas falsificadas que poco o nada dicen acerca de la real naturaleza de este campo y su función en el mundo actual. Su persistente monocentrismo heurístico que traviste su función pedagógica con lo especial y su función política con prácticas de asimilación y compensación, procede con cadenas analíticas heredadas atrapando su rostricidad y función heurística en un ensamblaje que no le pertenece y, que a su vez, proporciona un efecto de falsificación sobre sus sistemas de razonamientos. Esta gramática procede mediante mecanismos que justifican un sistema de creencias (McCain, 2016). Para este autor “tener justificación para creer algo, o la creencia de uno está justificada, es un estado particular de una persona” (McCain, 2016, 43).

La justificación pragmática de la educación inclusiva, por su parte, insiste en proposición de un sistema de verdad que se incardina al corazón mismo de las múltiples problemáticas que atraviesan la experiencia subjetiva de diversas colectividades. Asume la pregunta por la creación de un sistema intelectual que penetra la realidad y configure sus diversas es-

estructuras de funcionamiento y participación. Otra tarea consiste en realizar e interpretar los lemas falsos o las respuestas con fundamentos falsos que vertebran su consciencia analítica y de lucha. De ninguna manera, se intenta promover un campo argumental fundado en fundamentos falsos, sino, encontrar aquellos sistemas de razonamientos que conducen a errores en su relación objetual de carácter teórico, empírico y analítico, así como, mecanismos de vinculación que proceden mediante escepticismos de análisis. En efecto, comenta McCain (2016, p.46) que, un “[...] fundamento falso que juega un papel en las creencias que nos formamos en los casos ordinarios” (Hetherington 2005). Si esto es cierto, entonces, de acuerdo con la respuesta sin fundamentos falsos, la mayoría, si no todos, de nuestras creencias justificadas no llegarán al conocimiento. Esta preocupación escéptica ha llevado algunos epistemólogos para modificar el enfoque sin fundamentos falsos de la “no esencial dependencia de una respuesta falsa” (Feldman 2003; Harman 1973; Lehrer 2000; Lycan 2006).

La justificación pragmática de la educación inclusiva toma distancia de los significantes de lo pragmático, a través de la última noción se ha efectuado uno de los principales reduccionismo de su posible función pragmática. Veamos ahora de qué trata esto. La pregunta por las condiciones pragmáticas del campo asume el monitoreo de las diversas consecuencias que el saber producido tiene para nuestras vidas; indaga en los múltiples grados y beneficios que tales planteamientos tienen frente a los problemas del mundo contemporáneo, participa de la producción de hábitos activos que se inyectan en la subjetividad de cada ser y de singulares efectos experimentales en el mundo. En este punto, habrá que cuestionar los tipos de racionalidad incidentes, tales como, razón proléptica (progreso), razón metonímica (reduccionismo, dualismo), impotente (el realismo), etc., (Sousa, 2009). Para ello, es necesario cambiar la razón que preside los conocimientos en su propia estructuración y que regula su campo de acción, se propone recuperar un conjunto de experiencias disponibles y posibles para entender las formas del no-ser y su materialidad en las trayectorias biográficas de cada persona y colectividad. Esta pragmática debe explicar de qué manera la inclusión es una alternativa a la razón indolente, esto es clave para liberar la zona del no-ser.

La inclusión como programa de cambio agota su función cuando esta se define desde la figuración de lo especial, así como, del amplio abanico

de objetos cosificados que recupera a través proyectos como el socialismo, el comunismo, etc., para combatir las barbaries constitutivas del sistema-mundo –programas de cambio que han agotado su función histórica–. Esta pragmática no podría concebirse sin emprender una crítica a los modos de razonamientos implicados en la teorización de la educación inclusiva en cada uno de sus diversos momentos. La concepción pragmática de este dominio entiende que la función del pensamiento no es solo una guía para orientar la acción y superar los modos de razonamientos que conducen al desperdicio de la experiencia social (Sousa, 2009).

¿Qué tipo de comprensión surge de los planteamientos epistemológicos de la educación inclusiva? Esta pregunta es clave para profundizar sobre el tipo de categorías que ensamblan la función del propio objeto de lo inclusivo, así como, en la descripción de preocupaciones más específicas sobre una gran multiplicidad de problemas del mundo actual me interesa explorar, aunque a modo sucinto, el tipo de comprensión que se desprende de su trama heurística. Las coordenadas referenciales que asumo en torno a la categoría de comprensión toman cierta distancia de su concepción fenoménica, disfruto mucho más empleando esta noción en tanto término de éxito cognitivo. Atendiendo a los planteamientos de Elgin (2007) quien sostiene que, “la comprensión es principalmente una relación con un cuerpo de información bastante completo y coherente” (p. 35). Esto nos conduce a la afirmación diferenciada acerca de la comprensión de los fenómenos versus comprensión de las teorías.

La comprensión de los fenómenos según McCain (2016) corresponden al “tipo de comprensión que uno tiene cuando entiende por qué o cómo ocurre un fenómeno particular. Este es el tipo de comprensión que es el objetivo de explicaciones, este es el objetivo principal de la ciencia” (p.57). Por su parte, la comprensión de las teorías reflexiona acerca del [...] tipo de comprensión que uno tiene cuando tiene la capacidad de usar una teoría. El sentido de “teoría” que es relevante aquí no es el sentido coloquial que ocurre en inglés ordinario. A menudo, en el inglés corriente, el término “teoría” se utiliza para significar una afirmación o hipótesis que sigue siendo objeto de importantes dudas. Sin embargo, “entre científicos, el término se utiliza a menudo para describir una subdisciplina establecida en que existen leyes, métodos, aplicaciones y fundamentos ampliamente aceptados para que hay un fuerte apoyo em-

pírico” (Rosenberg 2012, p. 115) .29 Es el último, sentido científico, de “teoría” que es importante según de Regt (2009, p. 37), UT “equivale a la capacidad de los científicos para utilizar teorías relevantes para construir explicaciones” (McCain, 2016, p.58).

Un proyecto de conocimiento en resistencia

Tomando los planteamientos De Landa (2016), sostendremos que, los ensamblajes fomentan la formulación de otro tipo de explicaciones no-causales, además de entendimientos complejos sobre diversos estilos de agenciamientos que acontecen en la configuración del campo, dando cuenta de las diversas dinámicas heurísticas del dominio las que ocurren en múltiples escalas– según De Landa (2016), constituyen formas históricamente contingentes cuya naturaleza describe una estructura que opera en diferentes escalas, emancipando sus formas constructivas de las clásicas dependencias jerárquicas impuestas, preferentemente, por las epistemologías normativas. Por consiguiente, sostendré que, la educación inclusiva es un campo histórico, intensamente contingente, multiaxial y multiescalar. Las operatorias de los ensamblajes se construyen mediante interacciones singulares con otros ensamblajes, este mecanismo heurístico es el que sostiene la construcción diaspórica y nomadista del dominio. En él, confluyen e interactúan diversas diásporas, asemejables al funcionamiento de la constelación, espacio ensamblado por elementos naturalmente heterogéneos entre sí, que no conviven de forma armónica, sino que intensamente caótica mediante aleaciones en puntos determinados.

Los principios de regulación y constitución del espacio epistemológico de la educación inclusiva son, los de diaspórismo –dispersión, movimiento incesante y ondulatorio– y de heterogénesis. La educación inclusiva es un ensamble ya que se encuentra configurada por elementos heterogéneos, es un dominio cuya arquitectura acontece en el encuentro e interacción con innumerables elementos diferentes que denotan un conjunto de componentes más grandes mediante la performatividad de lo rearticulatorio y singulares coaliciones analíticas, políticas, éticas, culturales, económicas y metodológicas. Las configuraciones del campo “pueden acomodar ese infinito ensamblarse y desensamblarse del que

p.242). ¿Es la estructura, objeto y campo de conocimiento de la educación inclusiva una operación materialista? Un primer aspecto a relevar un carácter de continuo entreveramiento que genera sus propias formas.

Los ensamblajes en tanto aparatos teóricos nos permiten entender que ninguno de sus elementos configurantes son estables, normativos, fijos, sino que, son intensamente contingentes; piezas que no siempre se encuentran en la comodidad y en la armonía, su orgánica acontece en proximidad a las constelaciones y a los sistemas de relaciones exteriores –principio epistemológico clave de la educación inclusiva–. De acuerdo con esto, denotan también una figuración próxima a la lógica de desplazados, reemplazados y rearticulados dentro y entre otros cuerpos. El proyecto de conocimiento significado bajo la denominación de educación inclusiva denota una orgánica dinámica en la que se incluyen diversas dimensiones de análisis. Su terreno analítico es articulado por un conjunto elementos singularmente contingentes e imaginativos heterogéneos. Sus formas de ordenamiento son denominadas codificaciones, estas adoptan una forma particular; es decir, seleccionan, componen y completan un territorio dando vida a una singular figuración heurística.

Los ensamblajes como formas de producción del conocimiento, al igual que las constelaciones efectúan un complejo proceso de selección de los recursos epistemológicos que componen el campo de la educación inclusiva, evitando de esta forma de imponer una política de todo vale producto de la elasticidad del concepto. Su elasticidad se materializa mediante un efecto de mimesis. La educación inclusiva es un espacio de reterritorialización de las bases de la teoría educativa contemporánea, específicamente, instaura nuevas articulaciones devenidas en una red intelectual otra. La inclusión y la educación inclusiva son terrenos psíquicos, heurísticos, políticos y éticos intensamente fluidos y contingentes históricamente.

¿Qué implica pensar el funcionamiento heurístico de la educación inclusiva a través de la noción de ensamblaje? Una advertencia preliminar consistirá en evidenciar que su campo de investigación y dominio heurístico organiza su función en base a un orden de producción –leyes internas del dominio que determinan su orgánica– de carácter diaspórico y nomadista. Mediante estas articulaciones observa la convergencia y confluencia de diversos territorios y geografías del conocimiento que a

su vez, son (micro)diásporas y el resultado de otras (micro)configuraciones más complejas. El dominio de la educación inclusiva es el resultado de múltiples configuraciones más complejas, alejándose de la metáfora de la simple reunión de cosas diferentes, que hasta cierto punto, deviene en una articulación paratáctica –forma de pensar estática– y parasitaria. La educación inclusiva como fenómeno heurístico es la composición de otras muchas cosas bajo la performatividad de lo rearticulatorio, evitando la pasividad del simple amalgamamiento.

La primera gran característica de su campo y objeto es significada a través de la noción de ‘configuración transitoria’, cuyo patrón de articulación opera en la indeterminación. Es una constelación altamente contingente e interactiva entre cada una de sus partes, en ella, cada uno de sus elementos heterogéneos –principio de heterogénesis– se encuentran relacionados entre sí, por extraordinarias formas de aleación estructuradas mediante el principio de exterioridad. El componente de heterogénesis ofrece un llamamiento a una amplia diversidad de elementos, que ninguno de ellos es de la misma materia. Se observa así, una amplia infinidad de elementos, objetos, eventos, sensaciones, expresiones, signos, etc. El ensamblaje que forma, es descrito bajo una figuración proximal a una combinación rearticulatoria de partes inextricablemente interconectadas. Cada uno de sus elementos es contingente, no necesariamente se encuentran conectados entre sí. Sus formas de conexión funcionan por fuera de toda serie instaurada. Así, muchos de sus elementos para De Landa (2016) [...] pueden extraerse de un todo e insertarse en otro. “Estas relaciones implican, en primer lugar, que una parte componente de un conjunto puede separarse de él y conectarse a un conjunto diferente en el que sus interacciones son diferentes. En otras palabras, la exterioridad de las relaciones implica una cierta autonomía para los términos que deben relacionarse” (p.10-11).

Es un ensamblaje que, si bien, es regulado por complejas relaciones exteriores, observa, en cierta medida, la participación de la filosofía de las relaciones internas, especialmente, en el efecto mimético que conduce a la travestización de lo inclusivo con lo especial, devenida en la instauración de una falsa descendencia. En la interioridad de la estructura de configuración epistemológica de la educación inclusiva ningún elemento, ningún sistema, ninguna articulación se encuentra sobre otra, toma

distancia de las dependencias y de los anclajes que sostienen las configuraciones de la epistemología normativa. En contraste, su figuración analítico-metodológica se encuentra próxima al campo de múltiple escalada, evidencia un cruce multiaxial de diversas dinámicas, expresiones y mesetas. La especificidad analítica del concepto de ensamblaje heurístico nos remite a la noción guattariana de 'agenciamiento'. Veamos ahora, cómo esta noción desempeña un papel fundamental en este examen.

La educación inclusiva trabaja sobre múltiples problemas de vanguardia, no en disciplinas. Es un espacio configurado a partir de un conjunto de conjuntos conectados en algún punto. De Landa (2016), ofrecerá una precisión preliminar que no podemos omitir. El ensamblaje como agenciamiento no se fetichiza al mero acto de unir o ajustar un corpus de elementos de diversa naturaleza –actividad pasiva–, tampoco es un conjunto de partes bien combinadas, sino que, describen una multiplicidad –si atendemos a los planteamientos de Rajchman (2004), observaremos que la multiplicidad es sinónimo de complejidad producto que nos conduce a múltiples articulaciones–, en ella, elementos muy diferentes entre sí, establecen relaciones, enlaces y giros con la finalidad de producir algo completamente nuevo.

La construcción del campo epistemológico de la educación inclusiva, si bien, explícita una amplia variedad de filiaciones, muchas de ellas actúan mediante la figura de memorias epistémicas, la emergencia de su objeto acontece por aleaciones rearticuladoras. Su arquitectura epistémica se compone de partes irregulares y no-uniformes, desempeña diversas formas de aleaciones. En contraste, las relaciones internas –vínculos por descendencia– se encuentran conectadas por función y naturaleza de los términos, es decir, si los términos son lineales e íntimamente conectados validan un corpus de sistemas de extensión, aplicacionismo y partícula agregativa. Esta figuración es restrictiva para pensar el campo de problematización de la educación inclusiva, especialmente, si atendemos a las formas de construcción de este saber, ya que ninguna de sus singularidades entran en contacto por su descendencia directa y naturaleza –múltiples–, forja una alianza de carácter estratégico-heurística. Las relaciones internas –sistema analítico mono-centrado– a juicio de De Landa (2016), no respetan la naturaleza heterogénea de sus componentes, acontecen en la articulación de una red analítica de carácter homogénea. En otras pa-

labras, son patrones de comportamientos que realizan la misma función, generando el atrapamiento de los objetos y de su autenticidad. Cuando estas son aplicadas a la construcción del conocimiento, sus operatorias devienen en la técnica del aplicacionismo epistémico y de la partícula agregativa. La apertura de nuevos problemas y fenómenos acontecen en la exterioridad –principio epistemológico clave de la educación inclusiva–, sí, “su “papel” dentro de un conjunto más grande no es lo que los define (esto sería una relación de interioridad). Esto significa que un componente es autosubsistente y puede ser “desconectado” de un ensamblaje y “conectado” a otro sin perder su identidad” (De Landa, 2016, p.11).

La arquitectura epistémica de la educación inclusiva y su objeto, sigue la lógica de polinización descrita por Deleuze (2005), operación en la que interactúan elementos de diferente naturaleza estableciendo aleaciones contingentes. En ella ninguno de los elementos posee una relación idéntica por función o naturaleza. Es un espacio ensamblado mediante un corpus amplio de elementos de oposición que se unen mediante una singular alianza. En otras palabras, cada uno de estos elementos es opuesto entre sí, ya que se transforman mutuamente. Las formas de vinculación o relacionamientos analítico-metodológicos acontecen mediante coordenadas que asumen problemas políticos y obligaciones sociales particulares –punto conexión que reafirma su carácter sentido performativo–, es un vínculo que se crea entre diversos problemas de regulación del mundo contemporáneo. “Las herramientas cognitivas no se fusionan en una totalidad sino que coexisten e interactúan en exterioridad” (De Landa, 2016, p.11).

El sentido inacabado de la propia educación inclusiva y su propiedad epistemológica del movimiento hace que la diversidad de elementos heterogéneos que la constituyen formen una estructura que es re-territorializada y des-territorializada permanentemente. La inclusión debe consolidarse en torno a una base heurística de carácter realista crítica clave en la inauguración de los programas de cambio. Atiende a los modos de irrupción del fenómeno que altera y transforma las formaciones del pensamiento. Reconoce que la política ontológica de la educación inclusiva es coherente con la revolución molecular. La inclusión es un signo heterodoxo, un vector de movilización de la frontera, una fuerza de alteración de las estructuras de los múltiples sistemas-mundo.

En sí misma, una singular forma de devenir, es también, “un deseo afirmativo por los flujos transformadores” (Cardenal, 2012, p.20), es un vector de dislocación. También, su significante puede albergarse bajo la figuración imaginaria de reinención, sus mecanismos de producción del deseo se fundan y persiguen la transformación del mundo –tesis número once de Feuerbach–. La inclusión “tiene que ver con el deseo del cambio y de los flujos, así como, el dinamismo de los múltiples deseos” (Cardenal, 2012, p.20).

Nomadismo y diáspora epistemológica de la educación inclusiva

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 del 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 su-

periferal 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 los mecanismos 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, mecanismo 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 concebirse en términos de una espacialidad de permanentes flujos, intensidades y movimientos devenidos en un mapa de complejas relaciones, 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 co-

nocimiento. El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva se inspira, comparte y adhiere a los planteamientos efectuados por Rosi 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 que acontecen en la interacción de 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, políticas y educativas. Políticamente, construye una estrategia de intervención apoyada en una forma 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 convivencialidad 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 nos permiten ubicar la fuerza de su trabajo teórico en la exterioridad. Hasta aquí, me atrevería a describir los desarrollos del dominio en términos una espacialidad *especial-céntrica*, altamente esencialista. Tal como afirma Braidotti (2006), “la interconexión es una transposición, es decir, un salto creativo que produce un espacio intermedio prolífico” (p.6). La naturaleza del dominio reafirma un carácter transposicional, fundamentalmente, articulado a partir de complejos y singulares flujos de movilidad y referencias cruzadas entre (inter)disciplinas, teorías, conceptos, niveles discursivos, etc. Es un te-

territorio que se desplaza por diversos lugares produciendo-a-sí-mismo y creando sus propios efectos específicos. Si su dominio es transponible, entonces, su objeto es nómada. ¿Qué es lo que hace que el dominio de la educación inclusiva sea comprendido en términos transponibles? Lo primero, son sus intensos flujos de complejidades epistémicas convergentes, sumado a ello, la emergencia de enlaces creativos y una naturaleza de profundas interconexiones en zigzag. La transposición contribuye a establecer vinculaciones profundas que fomentan el giro epistemológico de su objeto, mediante la unión de fuerzas heurísticas separadas. Si bien, la inmensidad de su terreno epistemológico demuestra más separaciones, disputas y devaluaciones que interconexiones. La heurística de lo inclusivo necesita de la transposición en su pensar y actuar intelectual.

El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva ratifica la creación de un proyecto de conocimiento en resistencia. La noción de resistencia adopta singulares peculiaridades, no adscribe a la noción micropolítica tradicional, sino que, inaugura una forma mucho más audaz. Es una insistencia que bordea críticamente las formas de conocer a través de la inclusión, cuya práctica se construye en estrecha relación con la variabilidad del tejido intersubjetivo singularizante. Tal como indica Palaisi (2018), lo nómada al expresar una naturaleza en permanente movimiento, no niega la existencia de diversas raíces –enredos genealógicos de la educación inclusiva–. En efecto, “el movimiento no determina al nómada como inestable, no lo fija a lo cambiante, sino que lo instituye en un proceso de construcción de saberes y de poderes que se adapta al contexto de subjetivación” (Palaisi, 2018, p.61). El campo epistemológico de la educación inclusiva actúa en términos de una grieta, imponiendo un mecanismo de transformación sustantiva en la producción del saber, trayendo al centro del debate, la construcción situada de este. Es un terreno disputado por múltiples mutaciones y complejas transposiciones.

La figura epistemológica de la educación inclusiva concebida como un giro epistemológico, una acción tropológica, un acontecimiento, etc., que ejecuta un corpus de cambios alterativos en la forma de leer y aproximarnos a un determinado fenómeno, es una operación abierta, inquieta y *afirmativa de carácter no-dialectal*. Es también una herramienta de navegación teórica.

A modo de conclusión

El programa de cambio *mainstream* denominado ‘inclusión’, demuestra un agotamiento en torno a su función de cambio e intervención en el mundo, es incapaz de remover las patologías sociales crónicas que articulan una amplia variedad de formas de miseria social. Este programa de cambio o consigna debe ser analizado dentro de los impactos que esto tiene para el mundo contemporáneo: a) la subjetividad, b) la construcción general del conocimiento, c) las intervenciones políticas y d) la práctica académica e investigativa de la educación. Otro paso consiste en entender lo que se dice sobre ella. Coincidiendo con Braidotti (2009), en la actualidad todos los programas de cambio han agotado su función.

Lo humano siempre ha sido una categoría vinculada al privilegio y al poder –ontología sustancialista–. Sin embargo, el programa *mainstream* de inclusión –ratificado por todos los gobiernos a nivel mundial– define sus articulaciones ontológicas sobre un amplio abanico de dualidades, retorna aquí, la interrogante por los otros racializados, marginados y excluidos que este programa de cambio no aborda, o bien, estratégicamente los aparta de su política ontológica. La inclusión como proyecto de conocimiento no es, exclusivamente, un llamamiento alternativo sino que, una tarea crítico-política que configura un proyecto multi-capa y multidireccional que desplaza al antropocentrismo mientras persigue el análisis de los aspectos discriminatorios y violentos de la actividad e interacción humana donde sea que ocurran (Braidotti, 2009).

La educación inclusiva es una singular estrategia de resistencia analítica. Su terreno epistemológico y político se expresa en términos de un punto nodal en permanente mutación, es un lugar de encuentro y rearticulación, a pesar de su marcado carácter viajero zigzag, esta nunca se detiene. No persigue la activación paratáctica de cualquier teoría y debate metodológico visitado y atravesado en cada uno de sus viajes. Está más interesada en su transformación, sus operatorias acontecen en la performatividad de lo rearticulatorio. ¿Qué es lo que define la inclusión en tanto proyecto de resistencia? Un aspecto medular a rescatar es la potencia analítica de la interseccionalidad en cada uno de recursos epistemológicos confluyentes, operación que va en contra de las expectativas de una gran teoría devenida en un espacio heurístico fuera de lugar desde el que no entendemos el uso de la teoría.

La configuración de las formas constructivas de este campo, sugiere un examen sobre sus contingencias históricas y políticas –ambas nociones se interpenetran constantemente en el estudio de sus condiciones de producción–. La inclusión como proyecto de resistencia enfrenta un dilema definitorio fundamental, esto es, analiza las relaciones de poder estructurales y las representaciones culturales que interroga. Otro dilema analiza cómo determinados cuerpos de conocimientos establecen alianzas imperceptibles al servicio de la desigualdad, la dominación y la opresión. Asimismo, cómo el conocimiento influencia la configuración de las relaciones de poder, confirma la aleación de sus enunciados con una de sus memorias epistémicas: la interseccionalidad crítica.

La inclusión como proyecto de conocimiento atiende significativamente a las relaciones de poder y a las desigualdades sociales que afectan y permean las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y del sistema educativo en su conjunto. Al concebirse como estrategia analítica proporciona nuevos ángulos de visión sobre la heterotopicalidad de fenómenos albergados en su interioridad. Construye una praxis crítica que informa acerca de diversos proyectos de justicia educativa. A pesar que el interés por el campo ha crecido aceleradamente, sus esfuerzos siguen estando en una reproducción imperceptible y dramática.

La interrogante que impone la afirmación: educación inclusiva como proyecto de conocimiento en resistencia, analiza los espacios y las formas de interpenetración y rearticulación a través de los cuales este enfoque se ha ido configurando ‘más allá’, y ‘por fuera’, e incluso, en contra de singulares espacios políticos y regionalizaciones heurísticas. Tal empresa, sugiere una advertencia preliminar: fortalecer los niveles de alfabetización teórica, política y metodológica requerida por el dominio. La singularidad constructiva del dominio, fomenta que ninguno de sus campos convergentes actúan rígidamente separados, más bien, la configuración de su estructura de conocimiento describe un proceso centrifugo, que viaja y se moviliza por diversos lugares, pasando por campos disciplinares, interdisciplinares y post-disciplinares –territorio de múltiples convergencias epistemológicas entrecruzadas–, se adapta a diversos campos discursivos y de investigación, ratificando el carácter flexible de su operatoria heurística. Interrogando la pregunta, la inclusión se convierte en un deseo y a su vez, en una percepción crítica que fomenta nuevas lecturas sobre las

singulares formas de regeneración y acción performativa del poder, es un fenómeno en construcción recíproca que opera por intimidad crítica, esto es, establece planos de cercanía entre lenguajes y formas teórico-metodológicas que participan en su construcción. A pesar de este consenso general, las definiciones de lo que cuenta como 'inclusión' y 'educación inclusiva' están lejos de ser claras.

En la actualidad, se observa un ajuste del significante *mainstream* de la inclusión a diversos formatos de investigación, es decir, a un conjunto de metodologías estándares que, en el caso de las Ciencias de la Educación, refieren a los métodos y metodologías generales proporcionadas por las Ciencias Sociales. Aquí, emerge otro nudo crítico, las Ciencias de la Educación no poseen un método propio de investigación, con niveles y grados debidamente formalizados. Esta empresa o tales grados de decisiones lo que buscan es promover la formalización y adecuación por abducción –no rearticulación– de los fundamentos de la educación inclusiva –intrínsecamente ligados a la imposición y travestismo de la educación especial –escandalo epistémico persistente– dentro de determinados campos y regiones de estudio e investigación. Tal operación trabaja a través de una modalidad extensiva o de partícula agregativa, extiende su alcance dentro de determinados campos, entonces se observa la presencia de investigaciones que previamente no han sido informadas de la base heurística y metodológica de la educación inclusiva. El calificativo opera en términos de algo que camina y viaja alrededor de diversos campos de estudio. La confluencia de sus campos de estructuración tampoco es tan evidente dentro de la comprensión de su aparato cognitivo. ¿Cómo se sintetiza este proyecto de conocimiento en diversos campos de estudio e investigación?

La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia, a pesar de construir una espacialidad analítico-metodológica que opera e inscribe su tarea heurística al margen, es escéptica a la aplicación de metodologías propias de campos disciplinares, no es dada a la integración de teorías y métodos convencionales aplicados por diversas geografías epistémicas. En tal caso, toda forma metodológica podrá ser rearticulada, más bien, busca la integración de ideas innovadoras y críticamente transformativas permiten examinar-de-otro-modo la realidad y la diversidad de problemáticas de los sistemas-mundo. Su accionar metodológico y analítico se

encuentra próximo a la noción ‘sobre-legible’, esto es, una posición de lectura e interpretación basada en una multiplicidad de sentidos, niveles, sujetos, líneas argumentativas.

La inclusión como proyecto de conocimiento sintetiza herramientas de navegación analítico-políticas para pensar acerca de su naturaleza y su rol en el mundo contemporáneo. Este punto es clave, puesto que, tensiona el sentido de la función educativa. Al constituir un proyecto de conocimiento de base amplia, denota un ensamblaje dinámico que proporciona nuevos ángulos de visión sobre prácticas y problemas determinados que no sólo bordean el orden de las injusticias, sino que más bien, el de las imaginaciones desafiantes que erigen y sustentan un mundo-de-posibles, evaluando si su red objetual constituye o no, un performativo (des)afortunado. Es, a su vez, un singular proyecto que informa y nutre su red analítica a través de diversos marcos proporcionados por la justicia, las teorías feministas, los estudios culturales anglosajones, latinoamericanos y asiáticos, los estudios post- y decoloniales, los estudios de la mujer, los estudios de la subalternidad, los estudios críticos de la raza, la interseccionalidad política y estructural, la interculturalidad crítica, la pedagogía crítica, los estudios queer, los estudios de género, la filosofía de la diferencia, etc.

La pregunta por el corpus de elementos que definen la inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia, atiende a los ejes de producción de un nuevo conocimiento, hablamos así, de una relación imbricada e interpenetrada entre proyecto de conocimiento y estrategia analítica. Un proyecto de conocimiento en resistencia se construye en la intimidad analítica de las relaciones entre conocimiento y poder, proporcionando lenguajes, conceptos y teorías para interpretar la inclusión como un contra-punto reflejo de singulares relaciones de poder performativas. La inclusión es algo que se construye social y políticamente, se legitima en la micropráctica.

¿Cuáles son los conocimientos y formas metodológicas ligadas a un proyecto epistémico de resistencia? La misma interrogante podría efectuarse en la dimensión política del proyecto. Es un conocimiento que está informado e influenciado por particulares relaciones de poder –de ahí, la necesidad de efectuar un análisis relacional de las problemáticas del campo, los que pueden ser aplicados a la construcción de políticas

públicas en la materia-. El objeto de análisis de la inclusión centra su foco analítico al interior de las variables que condicionan la relación recursiva entre estructuras sociales y representaciones culturales. Se interesa por analizar el conjunto de significados interconectados situados por la opresión, la dominación, la injusticia y la desigualdad atendiendo lo que esto hace con la subjetividad de cada sujeto-ciudadano, todas ellas, expresiones de naturaleza regenerativa y performativa, articulan patrones específicos de ubicación de diversos colectivos de ciudadanos. La lucha en contra de cada una de estas formas crónicas de regulación social y educativa, se encuentran en el corazón mismo del proyecto de resistencia.

El entendimiento de la opresión, la dominación, las injusticias y la desigualdad son puntos medulares, junto al ideal de transformación, en la construcción de la teoría de la educación inclusiva. Otra singularidad de este proyecto deja espacio para un amplio número de colectividades y comunidades de adherencia e interpretativas, vinculando una variedad de proyectos de conocimiento específicos. Una de las principales obstrucciones analíticas asume un análisis monocentrado y monocategorial para estudiar las injusticias y la desigualdad, etc., descuida un análisis en torno a las formaciones sociales y proyectos de conocimiento que reproducen tales formas de desigualdad. La inclusión como proyecto de conocimiento opera mucho más allá de un sistema mono-analítico. En efecto, [...] también se puede conceptualizar de manera rentable como una constelación de proyectos de conocimiento que cambian en relación entre sí en conjunto con los cambios en las comunidades interpretativas que los adelantan. El proyecto de conocimiento más amplio proporciona un conjunto de ideas que proporcionar momentos de consenso definitivo (Hill Collins, 2015, p.9).

La inclusión como estrategia analítica entraña una doble función. La primera, construye una forma particular de analizar problemas, fabrica una táctica epistemológica para abordar una amplia variedad de problemas educativos de carácter complejos. También, puede ser concebida como una matriz de “investigación analítica, más que una alineación o prescripción específica para enfoques o técnicas metodológicas particulares” (Burman, 2017, p.12). Mientras que, su segunda función, la sitúa en relación con la producción de nuevos conocimientos sobre el mundo

educativo, social y político, permitiendo emplear la noción de formas diferentes.

Tomando de Hill Collins (2015) la noción 'sensibilidad analítica', sostendré que lo que hace que el análisis que prolifera por vía de la inclusión sea inclusivo, escapa al uso del propio término, sino que crea formas de figuración creativa no-dialectal que ofrecen salidas para "pensar sobre el problema de la igualdad y la diferencia y su relación con el poder" (Cho, Crenshaw y McCall, 2013, p. 795). La dimensión analítica de la inclusión como nueva praxis heurística funciona cuando la vemos. Sin duda, un examen sobre los patrones de producción de un nuevo conocimiento puede ser algo mucho más productivo en la comprensión de la inclusión, específicamente, enfrenta la interrogante por el corpus de temas que caracterizan la inclusión –cierto consenso existe que estos se inscriben más allá de la discapacidad y la lucha por la justicia–, o bien, ¿qué preocupaciones e intereses comparte este trabajo con otros proyectos de conocimiento? El trabajo teórico y constructivo de la educación inclusiva posee muchos matices significativos en la transformación del mundo contemporáneo. Por esta razón, al concebir su fuerza analítica en términos de un 'punto nodal' y un 'mecanismo de transposición heurística' para la teoría educativa contemporánea, es también un enfoque relacional que atraviesa formatos teóricos y corpus metodológicos. La inclusión produce otras ideas epistemológicas, entiende que los nuevos conocimientos y formas metodológicas que esta produce, no son neutras y ni se encuentran fuera de relaciones del poder, más bien están profundamente imbricados en ella.

Entre los principales desafíos epistemológicos que enfrenta, destacan: a) su conocimiento no es políticamente neutral, b) su trabajo empírico debe considerar los presupuestos orientadores de su praxis, de lo contrario sucede lo que hasta ahora ha hecho el *maistream* de su discurso, "mantener sin darse cuenta las mismas desigualdades sociales complejas que pretende comprender" (Hill Collins, 2015, p.14). Este ha sido mi objetivo investigador durante algunos años, específicamente, cuando refiero a la necesidad de comprender cómo operan las estructuras escolares y sociales, así como, los mecanismos de funcionamiento de cada uno de los formatos del poder, es decir, diversas expresiones de naturaleza regenerativa y performativa. Bajo este concepto se aglutinan la injusticia, la

opresión, la dominación, la indiferencia colectiva, la desigualdad estructural y micro-escolar, la violencia estructura y silenciada, etc. Todas ellas, interrelacionadas e interpenetradas profundamente. Así, [...] las personas y los grupos colocados de manera diferente dentro de los sistemas de poder que se cruzan tienen diferentes puntos de vista sobre sus propias experiencias y las de los demás con complejas desigualdades sociales, típicamente avanzando en proyectos de conocimiento que reflejan sus ubicaciones sociales dentro de relaciones de poder (Hill Collins, 2015, p.13).

Finalmente, observo, la coexistencia de una política de desigualdad acerca de cómo los investigadores y profesionales del campo utilizan el sintagma educación inclusiva, reflejando diferentes grados de énfasis en análisis específicos, ratificando una utilización funcional. Frente a esto, surge la necesidad de explorar, en qué medida, estas formas analíticas y de trabajo, contribuyen a clarificar los contornos teóricos del campo y develar sus supuestos heurísticos subyacentes. Coincidiendo con Hill Collins (2015, p.16), es altamente necesario situar la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, a través de [...] la construcción de articulación de Stuart Hall lo que puede resultar muy útil para examinar los patrones dinámicos de cómo los académicos usan la interseccionalidad como estrategia analítica. Hall plantea que una teoría de la articulación es “tanto una forma de entender cómo los elementos ideológicos, bajo ciertas condiciones, se unen en un discurso, y una forma de preguntar cómo se articulan o no, en determinadas coyunturas, a ciertas luchas políticas (Grossberg, 1996, p. 141-42).

Bibliografía

- Ávila, I. (2014). El nomadismo filosófico de Rosi Braidotti: una alternativa materialista a la metafísica de la presencia. *Tabula Rasa*, núm. 21, 167-184.
- Bal, M. (2002). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Barreto, C., Benavides, J., Gavito, A. & Gordillo, N. (2003). *Metodologías y métodos de trabajo social en 68 libros ubicados en la Biblioteca de Unidades Académicas de Trabajo Social en Bogotá*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Burman, E. (2017). Child as method: implications for decolonising educational research. *International Studies in the Sociology of Education*, 28, (3), 1-23, 2017. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620214.2017.1412266>
- Braidotti, R. (2006). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones*. Barcelona: Gedisa.
- 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. *Andamio*, Vol.17, Núm.40, 229-250.
- Chen, K. (2012). *Asia as method: towards deimperialization*. Durham: Duke University Press.
- Cho, S., Crenshaw, K. & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: theory, applications, and praxis. *Signs* 38, 785-810.
- Deleuze, G. (2005). *La isla desierta y otros textos*. Madrid: Pretextos
- De Landa, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Elgin, C. Z. (2007). Understanding and the facts. *Philosophical Studies*, 132, 33-42.
- Escobar, A. & Osterwell, M. (2009). Movimientos sociales y la política de lo virtual. Estrategias deleuzianas”, en: Castillo, K.

- (2019). Claves teóricas en Manuel de Landa. *Andamio*, Vol.17, Núm.40, 229-250.
- Hall, S. (1997). "The work of representation", en: S. Hall (ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. (pp.13-74). London: Sage.
 - Hall, S. (2011). *La cultura y el poder*. Buenos Aires: Amorrortu.
 - Hill Collins, P. (2015). *Intersectionality. As critical social theory*. Duke: Duke University Press.
 - Grossberg, L. (1996). "On postmodernism and articulation: an interview with Stuart Hall", en: *Critical Dialogues in Cultural Studies*, ed. D Morley, K-H Chen. (pp. 131–50). New York: Routledge.
 - Law, J. (2004). *After Method*. Mess in social science research. New York: Routledge.
 - Mezzadra, S. & Neilson, B. (2012). *Border as Method*. Durham: Duke University Press.
 - Morín, E. (2008). *El método*. París: Unesco.
 - McCain, (2016). *The nature of scientific knowledge. An explanatory approach*. Birmingham: Springer.
 - Ocampo, A. (2018). Las políticas de la mirada y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?, *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, Santiago, v.2, n.1, p.15-51, ene./jul.2018, páginas. 15-51.
 - Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.
 - Ocampo, A. (2020). Inclusión como método. *Atos. Revista de Pesquisa*, v.15, n.2, 330-365.
 - Palaisi, M.A. (2018). Saberes nómades. El sujeto nómade como contra-espacio epistemológico. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 60, 57-73.
 - Rajchman, J. (2008). *Constructions*. New York: The MIT Pres.
 - Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/Clacso.
 - Smith, L. T. (1999). *A descolonizar las metodologías*. Investigación y pueblos indígenas. Santiago: LOM.