

## 4. **Comprensión Epistemológica de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades<sup>1</sup>**

*Aldo Ocampo González*

**L**a comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva ha sido un tema omitido e invisibilizado por los investigadores y sus agendas, un tema no discutido con su debida pertinencia en las propuestas políticas y programas de formación del profesorado a nivel de pre y post-graduación –algunos esfuerzos dedicados a pensar su base epistemológica, incurren en el error de recurrir al *aplicacionismo epistémico*, esto es, el encapsulamiento de sus fuerzas analíticas en los esquemas de pensamiento proporcionados por los principales macro-modelos científicos de la filosofía de la ciencia, invisibilizando la pregunta por la autenticidad de su campo de conocimiento–, producto de un amplio *espectro de equívocos de interpretación y aproximación a su objeto*. De modo que, las discusiones sobre teorización de la Educación Inclusiva han devenido en cristalización de un parásito epistemológico –*bricoleur*–, sustentando su actividad en un campo que no posee modalidades de teorización y una estructura de conocimiento clara. Más bien, coexiste la presencia de fuerzas de hibridación que conducen a la reproducción implícita de valores, saberes y marcos analítico-metodológicos que confirman aquello que justamente no es. Es menester, analizar el *enredo de genealogías* que participan de la configuración de su base epistemológica. Asimismo, quisiera insistir en la demarcación de la posición y énfasis de su objeto. Su ubicación se encuentra en la *educación* o en lo *inclusivo*. Una respuesta plausible y coherente con los argumentos que expongo a lo largo de este manuscrito, permiten comprender que su objeto radica en la educación y no en lo inclusivo, este último, favorece la emergencia de sistemas de razonamientos y metáforas que ayudan a pensar dicotómicamente y en términos adaptativos a la realidad social y educativa, a pesar de movilizar sutilmente un conjunto de

---

<sup>1</sup> Este documento corresponde a la conferencia magistral de inauguración impartida por invitación en el VI Seminario Internacional de Investigación, Epistemología y Educación, organizado por la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), impartida el día 06 de agosto de 2017, en Huancayo, Perú. Agradezco a la UNCP y en especial, al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de dicha casa de estudios por valorar mi trabajo de investigación y hacerme parte de este maravilloso encuentro.

transformaciones. Sin duda, dichas transformaciones deben pensar la construcción de nuevos mundos, modos de habitar la escuela, vivir en sociedad, es decir, crear nuevos espacios, concebidos como *no-lugares*. En efecto, ubicar el objeto de la Educación Inclusiva en la *educación*, comprueba el alcance del *dispositivo macro-educativo*, esto es, el sistema de transformación y actualización de todos los campos que crean y garantizan el conocimiento de la Ciencia Educativa. En otras palabras, hablar de Educación Inclusiva no es otra cosa que referirnos simplemente a la educación del siglo XXI. Por esta razón, es necesario *proteger y cuidar* la comprensión del sentido auténtico de lo que significa hacer educación a través de la construcción permanente de justicia educativa.

Concebir la Educación Inclusiva en términos de transformación y actualización, sugiere la cristalización de un complejo y contingente sistema de ecologización de sus saberes, métodos, objetos, discursos, territorios, sujetos, influencias y teorías, las que posteriormente, serán sometidas a un proceso de traducción científica, con el objeto de avanzar en la producción de conceptos, saberes y herramientas metodológicas coherentes con la autenticidad de su objeto y los dilemas del presente. De allí que, este, constituya un saber en permanente movimiento y cambio, demandando otra forma de pensar y practicar la educación. A este complejo entramado de relaciones y condiciones de producción, denominaré '*performatividad del dispositivo macro-educativo*'. La performatividad del dispositivo comprende en el campo de producción de la Educación Inclusiva, diversos niveles de análisis. El primero y el más elemental, consiste en la metáfora foucaultiana de captura de elementos de naturaleza heterogénea que convergen en la modelización de un determinado campo de conocimiento. El segundo, se emplea en términos de acontecimiento y alteración de las prácticas y discursos que en su historicidad han legitimado formas particulares de significar y concebir el fenómeno –fuerzas que mayoritariamente, inscriben su objeto en lo inclusivo–. La performatividad del dispositivo puede concebirse en términos de estrategia de transformación y alteración del estado de las cosas, favoreciendo las condiciones de mutabilidad del fenómeno, cuyos efectos sólo alcanzan un cierto "*éxito en la medida en que tenga por sustento y encubra las convenciones constitutivas que la movilizan, funciona con la historicidad acumulada y disimulada de su fuerza*" (Butler, 2002, p. 318-319). Por esta razón, performatividad y acontecimiento se convierten en conceptos clave y centrales en la organización del universo epistemológico auténtico de la Educación Inclusiva, puesto que, intersectan en la articulación de una actuación sobre un hecho. La transformación sólo puede existir y materializarse a través del acontecimiento y la performatividad, concibiendo a esta última, como la capacidad que las cosas sucedan y se ejecuten de una cierta manera. La noción de acontecimiento se encuentra implícita en la noción de performatividad.

La performatividad del dispositivo aplicado a la comprensión de los diversos niveles de análisis implicados en las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, es concebido como “*la capacidad de los dispositivos de (re)configurar los actores y sus prácticas y los espacios de negociación y de juego que ellos abren*” (Beuscart y Peerbaye 2006, p.4). En efecto, la pregunta por la naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva, expresa la capacidad para instituir “*un cambio del encuadre mismo a través del cual percibimos el mundo y nos vinculamos con éste*” (Žižek, 2014, p.12), ratificando un carácter diaspórico, diseminal, post-disciplinar, performativo y micropolítica. La performatividad del dispositivo en términos de producción del conocimiento y de una pragmática epistemológica de las alternativas, otorga herramientas para superar la *inmanencia de la norma*, específicamente, de un sistema intelectual, político, estructural, pedagógico, cultural y metodológico que inscribe el campo de actuación de la inclusión en términos de normatividades y represiones. Efecto de ello, son las clásicas garantías intelectuales que ubican el estudio de la inclusión en términos adaptativos, acomodacionistas o, simplemente, bajo una modalidad técnica de absorción de grupos minoritarios a las *mismas estructuras* –sociales y educativas– gobernadas por la multiplicidad de expresiones del poder. La inmanencia de la norma, en parte, constituye uno de los ejes de estructuración de lo que he denominado *esencialismo liberal*. La performatividad del dispositivo en el contexto de la Educación Inclusiva reafirma lo que en páginas posteriores denomino como la *construcción de un tercer espacio*, concebido en términos de creación de una nueva realidad relacional, una espacialidad otra, jamás, como un sistema agregativo. Su conexión se establece mediante la alteración de la gramática escolar, social, política y económica, puesto que, a través de sus operaciones manifiesta un grado significativo de contraproducción, respecto de los propósitos centrales que persigue la Educación Inclusiva, que en sí misma, es la educación de la multiplicidad de diferencias.

Según esto, la concepción performativa de la Educación Inclusiva, no sólo tiene la capacidad de alterar la gramática social y escolar, sino que además, moviliza un amplio conglomerado de transformaciones de todo orden, específicamente, de los saberes y herramientas metodológicas requeridas para dicha transformación. De este modo, ella participa de lo político, puesto que, *interviene*, en lugar de simplemente criticar. Posee la capacidad de atravesar categorías inflexibles y dogmáticas, suscitando nuevas formas de reflexión. La acción performativa de este enfoque, ratifica el desafío de promover formas de investigación emergentes para la transformación educativa y la cristalización de una nueva praxis política y teórica. Por todo ello, habrá que concebir la inclusión como una praxis social *alterativa* más que *alternativa*.

El estatus de imperceptibilidad sobre la confusión de los elementos y las herramientas implicadas en la teorización de la Educación Inclusiva y de sus formas de conocimiento, puede describirse en términos de ‘desincretización’, cuyas operaciones analítico-metodológicas tienden a la delimitación de saberes parciales y a la fabricación de un discurso que no corresponde a su naturaleza epistemológica, cristalizando un discurso ficticiamente autónomo. Ejemplo de ello, es el clásico y célebre fracaso cognitivo que inscribe el campo de actuación y organicidad epistémico-teórico de la inclusión en los legados y las memorias proporcionadas por la Educación Especial, expresando un estatus de travestización que subalterniza las preocupaciones por la autenticidad, favoreciendo la emergencia de un campo propio de la *vagancia epistemológica*. Las condiciones de producción y las posibilidades socio-históricas que inscriben la función de este campo, en cierta medida, expresan un cierto grado de ambigüedad, cuyo objeto en palabras de Foucault (2002), sólo existe

[...] en las condiciones positivas de un haz complejo de relaciones. Estas relaciones se hallan establecidas entre instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización; y estas relaciones [...] le permite aparecer, yuxtaponerse a otros objetos, situarse con relación a ellos, definir su diferencia, su irreductibilidad y, eventualmente su heterogeneidad, en suma, estar colocado en un campo de exterioridad (p.73-74).

En efecto, me atrevo a afirmar que, coexiste una extraña política de producción intelectual que fundamenta este campo de investigación, que es incapaz de responder a la pregunta: *¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?* Al mapear el tipo de alcance y sentido de las respuestas que otorga la investigación, es posible concluir que, sus sistemas de razonamientos operan en referencia a las directrices del colonialismo interno y del imperialismo, es decir, ofrecen respuestas sin transformación articuladas desde el interior del capitalismo hegemónico. En suma, coexiste una falsa política de transformación del mundo y deconstrucción del conocimiento, es decir, sus sistemas intelectuales son incapaces de inscribir la problematización del fenómeno en términos estructurales. De ahí, la imposibilidad para subvertir el funcionamiento de los ejes societales y con ello, ofrecer salidas reales a un conjunto de problemáticas que este enfoque se propone resolver. Las demandas que albergan actualmente las agendas de investigación tienden a visitar un conjunto amplio y heterogéneo de luchas y discusiones clásicas y permanentes en la historia de la conciencia, la filosofía política, de la diferencia y analítica, los Estudios Post-coloniales, de la Mujer, de Género, Queer, el Feminismo, la historia social, conceptual, de las ideas, entre otras. De modo que, las agendas de investigación enfrentan la incapacidad para leer el presente y la contingencia que supone organizar un conjunto de ámbitos de tematización propios del

tiempo actual. Todo ello demuestra, un problema ligado a sus tareas hermenéuticas.

Sin duda, las agendas de investigación y formación de los educadores, preferentemente, describen un nivel de actuación incapaz de construir y consolidar una instancia de reflexión crítica contemporánea de carácter permanente, a través de la cual, eviten revisitar tópicos y discusiones permanentes desarrolladas por múltiples campos del conocimiento –antes enunciados– que son instalados como temas del presente. Sin duda, dichas contrariedades ratifican problemáticas de carácter analítico-metodológicas para leer el presente, deviniendo en la imposición de falsas salidas que *confirman aquello que no es la inclusión*, mediante la reproducción implícita de ciertos contenidos intelectuales, propios del círculo de reproducción que hoy afecta a la investigación en términos generales en educación. Todo esto, no es otra cosa que un conjunto de efectos de modelización de la realidad a través de la *crisis de representación* y el agotamiento de los mapas cognitivos que afectan, sin distinción, a gran parte de las disciplinas, las influencias y las teorías, por las que se moviliza la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva.

En cierta medida, esto puede explicarse en referencia a la ausencia de capacidades hermenéuticas de la Educación Inclusiva y de la identificación de sus tareas críticas. Sobre ésta última, quisiera insistir en su capacidad para interrogar acerca de las posibilidades que proporcionan los marcos y vocabularios existentes, ante la heterotopicalidad de tensiones analítico-metodológicas que atraviesan su campo de producción. Epistemológicamente, este enfoque, no suscribe a ninguna práctica teórica o metodológica particular, sino que se construye a través del movimiento, el encuentro, la plasticidad y la constelación de saberes, métodos, objetos y teorías, formando un pensamiento temporal para problematizar los principales fenómenos educativos implicados en la construcción de una sociedad más esperanzadora, justa y armónica. Rechaza las dependencias epistémicas e intelectuales arraigadas en los marcos disciplinarios heredados, interesándose por aperturar nuevos focos analíticos, capaces de *construir un saber para el presente*.

¿Qué supone concebir la ‘inclusión’, en tanto, fenómeno estructural?, antes de ofrecer una respuesta a ésta interrogante, quisiera aclarar que la *inclusión* concebida como el nivel inicial y central en la formalización académica de la Educación Inclusiva, cuya noción alude al campo, bajo cualquier punto de vista es un fenómeno estructural, cuyas fuerzas de mediación entre la cultura global y escolar, lo inscriben como un fenómeno propio de la educación. Tradicionalmente, gran parte de la literatura especializada ubica su objeto en términos de colectivos vulnerables, que articulan su actividad ‘en’ y ‘por’ fuera de los márgenes de la sociedad, contribuyendo a imponer la ficción eurocéntrica del centro y la periferia –efectos de la colonialidad de tales conceptos–. Por esta

razón el objeto ha puntualizado en lo inclusivo, concebido en términos de estrategia de incorporación de quienes han sido arrastrados a los márgenes de la sociedad, sin comprender cómo operan dichas tecnologías de arrastre, o bien, cómo son creadas y transformadas. Demostrando un problema de constitución sobre el concepto de grupo social y, en especial, de la ontología social requerida por este campo de investigación. Sin duda, este es un *espacio de lo menor*, de una *ontología pluralista* y de un *universo conceptual de la multiplicidad*.

Comúnmente, al interior de la gramática educativa muchas voces utilizan el término inclusión asociado a la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial, o bien, describen una estrategia orientada a reducir la multiplicidad de barreras y desigualdades que impactan y condicionan las trayectorias educativas de diversos colectivos de estudiantes significados al interior de un espacio de abyección e individualismo metodológico. En su acepción tradicional, su tarea es articulada en torno a un *problema técnico* y a la convivencia de marcos de valores antagónicos, al tiempo que desplazan su potencial crítico al interior del capitalismo. Una de las razones por las que la inclusión hoy no cumple con su principal tarea, es básicamente, por su debilidad para crear nuevos horizontes teóricos, políticos y educativos. En tanto *categoría de análisis*, es incapaz de describir las diversas operatorias performativas y regenerativas de la injusticia, es reflejo de la incapacidad de los investigadores para aproximarse a su real objeto, precedido por la nebulosa que condiciona su estructura de conocimiento, así como, por la incapacidad de entender el término. Razón por la cual, urge trabajar en la identificación de las tareas críticas específicas que esta enfrenta, interrogando de qué manera los marcos intelectuales, metodológicos y los vocabularios disponibles, asumen las tensiones contemporáneas sobre las que urge trabajar en materia de Educación Inclusiva, de no ser así, debe ofrecer respuestas oportunas para ello. Requiere además, de la identificación de sus preocupaciones y especificidades intelectuales y metodológicas de carácter emergente, en referencia a la heterotopicalidad de discusiones y ejes analíticos que configuran el campo de investigación de la Educación Inclusiva en el siglo XXI.

Efecto de ello, son el conjunto de problemáticas analítico-metodológicas que afectan a la ontología social al interior de este sistema de encuadramiento, demostrando de esta forma, un conjunto de limitaciones de significación, específicamente, que organizan la autenticidad de sus cuerpos de saberes, cuyas demandas instan a la elaboración de un pensamiento y de un universo conceptual que permitan responder a las exigencias epistemológicas y políticas de la educación en el presente. Todo ello, demanda la construcción y la consolidación de una nueva gramática, concebida como una nueva forma de pensar, analizar e investigar los fenómenos educativos. La pregunta por los sistemas de encuadramiento focalizan en *“aquello que incluye dentro de un campo*

*de su representación, como por aquello que excluye de ese mismo campo” (De Mussy y Valderrama, 2009, p.110). Su base post-disciplinar, favorece en todas sus formas y expresiones, la renovación y emergencia de perspectivas de análisis, trabajando en los intersticios de las disciplinas y estableciendo una estrecha relación con los principales debates, marcos intelectuales y vocabularios educativos, sociales, culturales, éticos y políticos contemporáneos.*

Retomando el problema en su acepción tradicional, la inclusión *–lat. inclusio, –ōnis–*, significa el ejercicio incorporar a quienes se encuentran en los márgenes del derecho en la educación, o bien, sus trayectorias educativas son afectadas por un conjunto de tecnologías de desigualdad, producto del ejercicio de opresión y dominación. Argumentos que tienden a la polarización de la realidad social y escolar, mediante nociones que conducen a la disyunción de sus términos. El conjunto de debilidades y precariedades que afectan a su estructura de conocimiento, imposibilitan que sus modalidades de estudio intervengan sobre el conjunto de impedimentos sistemáticos que atraviesan relacionamente a la totalidad de la población concebida en términos de singularidades múltiples, que no son necesariamente, acciones propias de la tiranía y de la clase dominante, como recurrentemente, las falsas salidas y las lecturas erradas tienden afirmar, desvirtuando su foco de análisis. De esta forma, la inclusión, *“no es el resultado de las elecciones o políticas de unas pocas personas. Sus causas están insertas en normas, hábitos y símbolos que no se cuestionan en los presupuestos que subyacen a las reglas institucionales y en las consecuencias colectivas de seguir esas reglas” (Young, 2002, p.74-75).*

La inclusión concebida como fenómeno estructural centra su atención en la comprensión de las estructuras cerradas que limitan el desarrollo de un cierto grupo, producto del funcionamiento de las reglas institucionales de la sociedad. Su naturaleza estructural inscribe sus tareas críticas en el reconocimiento que la gramática de la injusticia y la opresión afectan en forma diferencial y multinivel a la totalidad de personas que participan de la trama social. En suma, dicha gramática es constitutiva y normalizadora de la experiencia social. Las problemáticas que organizan su campo de lucha, no son resueltas por la inclusión a las mismas estructuras escolares y societales, puesto que, *“son reproducidas en las más importantes instituciones económicas, políticas y culturales” (Young, 2002, p.75).* En efecto, el carácter sistémico requiere de la creación de criterios metodológicos específicos para comprender las relaciones entre la multiplicidad de grupos que conforman la estructura social. El problema es que no siempre permiten comprender las intenciones conscientes de un grupo a otro. Razón por la cual, el concepto de formatos del poder me parece relevante, puesto que, remite a una examinación analítica y crítica sobre la naturaleza regenerativa y performativa del poder, eje transversal en la configuración de la multiplicidad de expresiones de la opresión, la dominación, la desigualdad, la

exclusión, entre otras. A esto se agrega que, en ocasiones, *“las acciones conscientes de muchos individuos contribuyen diariamente a mantener y reproducir la opresión, pero esas personas por lo general están haciendo simplemente su trabajo o viviendo su vida, y no se conciben a sí mismas como agentes de opresión”* (Young, 2002, p.75). Todas estas, son dificultades dilemáticas, a través de lo cual *“asume así un carácter derivado que le permite entrar en un debate pero no le permite discutir los términos del debate y mucho menos discutir el porqué de la opción por un debate dado y no por otro. La eficacia del uso contra-hegemónico de conceptos o instrumentos hegemónicos es definida por la conciencia de los límites de ese uso”* (Sousa, 2010, p.16). En esta perspectiva, la inclusión se plantea la capacidad de funcionar en términos contra-hegemónicos, puesto que, los *“sustantivos aún establecen el horizonte intelectual y político que define no solamente lo que es decible, creíble, legítimo o realista sino también, y por implicación, lo que es indecible, increíble, ilegítimo o irrealista”* (Sousa, 2010, p.16).

Concebir la inclusión como un fenómeno estructural sugiere el reclamo de nuevas modalidades interpretativas sobre la diferencia, rechaza el ideal liberal y humanista que al reconocer un grupo como *diferente* permite la proliferación de nuevas situaciones de subordinación, lo que en palabras de McLaren (2007) supone la co-presencia de nuevas modalidades de producir llamados vacíos de la diversidad. A través de esta concepción, emerge el ideal asimilacionista, caracterizado por un pensamiento categorial de naturaleza estática y homogénea, a través del cual, se intenta tratar a todas las personas como iguales, mientras que se perpetúan silenciosamente diversas situaciones de desventaja. La oferta de discursos sobre inclusión parece ser amplia y heterogénea, no obstante, la mayor parte de ellas, en la formación de los educadores, producto del pensamiento categorial, contribuye a la instalación de un significado opresivo, definida en términos de alteridad absoluta, restringida y cerrada, conduciendo a un significado esencialista de la diferencia. De esta forma, Mouffe (2007) agrega,

[...] la tendencia dominante en el pensamiento liberal se caracteriza por un enfoque racionalista e individualista que impide reconocer la naturaleza de las identidades colectivas. Este tipo de liberalismo es incapaz de comprender en forma adecuada la naturaleza pluralista del mundo social, con los conflictos que ese pluralismo acarrea; conflictos para los cuales no podría existir nunca una solución racional (p.18).

La inclusión concebida en términos estructurales supone una revolución cultural, social, política y económica, puesto que, sugiere la politización de ciertos grupos concebidos en términos de abyección. Con el objeto de subvertir dichos efectos, se requiere una *ontología pluralista del espacio social, político y escolar*, cuya noción de pluralismo no caiga en una visión entrecomillada,

sustentada en la aceptación de cualquier proposición, sino más bien, en la captura de diversos proyectos –muchos de ellos antagónicos–. La noción de pluralismo que utilizo en este trabajo no se inscribe bajo ningún punto de vista en la búsqueda de consenso, sino más bien, en la captura de los diversos antagonismos epistémicos y metodológicos que propenden a dicha revolución.

La gramática hegemónica de la Educación Inclusiva, propiedad del esencialismo liberal, de la zona de abyección y del individualismo metodológico, se caracteriza por articular su universo simbólico a través de un sistema de distinciones visibles e invisibles. Para Sousa (2010) los sistemas de distinciones invisibles constituyen el universo de las visibles, es decir, aquello que no existe es producido en términos de exclusión. Para el epistemólogo portugués, este proceso se articula en la co-presencia, concebida así, se encuentra con la no existencia, la invisibilidad, la ausencia no-dialéctica. En este posicionamiento, la inclusión, propiedad del pensamiento modernista, destaca en la construcción de un conjunto amplio de distinciones, cristalizando un efecto multi-categorico. Es un campo intenso de distinciones que estructuran la realidad social, cristalizando un *pensamiento ciego*. El pensamiento post-abismal, se convierte en la clave comprensiva de la dimensión crítica de la Educación Inclusiva, coherente con lo que he denominado como formatos del poder, puesto que, específicamente, avanza en el reconocimiento de las múltiples formas de expresión y operación de la exclusión y la desigualdad social. Sobre la dimensión metodológica de cada uno de los formatos del poder, cabe mencionar, la ausencia de recursos y herramientas para ofrecer una comprensión situada sobre el funcionamiento de cada una de las expresiones del poder.

En tal caso, el campo de producción de la Educación Inclusiva articula su actividad mediante una *acción transc científica*, compuesta por una pluralidad de conocimientos heterogéneos caracterizados según Sousa (2010) por interconexiones continuas y dinámicas, a lo que agrega el epistemólogo portugués que, “*la ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento*” (p.49). Al constituir la epistemología de la Educación Inclusiva un pensamiento de la relación, del encuentro y del movimiento, estructura su campo de conocimiento desde la legitimación de una pluralidad de conocimientos, métodos, objetos, teorías, influencias, territorios y objetivos que permiten transitar desde una epistemología hibridizada de naturaleza monotópica, a una epistemología pluritópica –mapa crítico plurilocalizado– que sienta las bases de la Teoría Educativa en el siglo XXI. El reconocimiento de la pluralidad de saberes sugiere el rechazo a cualquier sistema de aplicacionismo epistémico, puesto que, la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva rechaza cualquier modalidad de aplicacionismo epistemológico, reconociendo la incapacidad para develar la autenticidad del modelo teórico

aquí analizado, pues permea de modalidades interpretativas externas a la naturaleza de su objeto. Metodológicamente, emerge el desafío de promover la creación de un corpus de conceptos que permitan dar cuenta de las condiciones de producción y estrategias de construcción de su conocimiento. Intentando responder a esta contingencia, presento en páginas posteriores, sus conceptos epistemológicos, reconociendo en ellos, la capacidad de fundar un campo de conocimiento, así como, facilitar el diálogo, específicamente, al fomentar la traducción objetos, métodos y saberes, procedentes de diversos campos disciplinarios. Es menester señalar que, su naturaleza refiere a la multiplicidad.

En efecto, el universo conceptual de la Educación Inclusiva, a través de los diversos campos de conocimiento que identifiqué en su trayectoria intelectual, tienden a expresar un carácter rizomático, diaspórico y ambiguo, cuyas fuerzas se articulan y entrelazan en referencia a la revisitación de conceptos externos –en su mayoría– a la actividad científica efectuada por la Ciencia Educativa. Al examinar la producción de conceptos en referencia a los aportes de Canguilhem (1975) y Bal (2002), es posible afirmar que, si bien, la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva forja diversas gramáticas en periodizaciones particulares, generando modos de acceso a dichos objetos, con un encuadre cultural particular, sus instrumentos conceptuales y sus modalidades de significación, tienden a permanecer prácticamente inmóviles. Esto demuestra un problema en las condiciones de importación, transmigración, reciclaje y préstamos epistémicos, así como, en la cristalización de su campo lingüístico y práctico. De modo que, el trabajo con conceptos, exige la alineación con su base epistemológica de carácter anti/post-disciplinar. El desafío que emerge entonces, consiste en fortalecer un vocabulario que permita leer y comprender sus fenómenos a través de instrumentos conceptuales y categorías capaces de sentar las bases de otras formas de producir lo social, lo político, lo escolar, etc. En suma, se deben construir herramientas conceptuales para leer críticamente el presente. Sobre este particular, la Educación Inclusiva desde sus sistemas de razonamientos actuales –precarios y nebuloso en cuanto a su objeto, método y estructura de conocimiento–, es incapaz de ofrecer respuestas oportunas.

La epistemología de la Educación Inclusiva no sólo debe dar cuenta de sus condiciones de producción, las que en trabajos anteriores he descrito, sino más bien, enfrenta el reto de crear contenidos intelectuales y recursos metodológicos que permitan hacer emerger un nuevo terreno, esto es, consolidar una pragmática epistemológica coherente con los grandes desafíos que afectan transversalmente a la educación. Se propone de esta forma, otorgar respuestas para responder estratégicamente a las tensiones y contingencias del presente. ¿Cómo se piensa entonces, una intervención en el mundo, intentando responder al conjunto de tensiones antes señaladas?, lo primero, pienso,

consistiría en efectuar un profundo proceso de ecologización de los saberes, métodos, objetos, influencias, teorías y conceptos, identificando cuáles de ellos, garantizan una intervención crítica en la realidad. Superando la neutralidad ética y los reduccionismos políticos que en ella pueden confluir. Sin embargo, las preguntas que vertebran el papel de las intervenciones son: a) ¿en qué medida, dichas estrategias permiten otras formas de conocimiento? y b) ¿en qué medida forja un pensamiento alternativo de las alternativas? Una epistemología pragmática requiere un pensamiento alternativo de las alternativas sobre inclusión, pues, la mayor parte de estrategias significadas como alternativas, no son otra cosa que, la reproducción implícita de ciertos procedimientos desgastados o tal como los describe Bauman (2012), modelos cementerios. ¿Qué particularidad expresan los conocimientos que en el contexto de la Educación Inclusiva, favorecen la cristalización de una intervención real en el mundo?, ¿cómo se organiza dicha intervención?, ¿qué supuestos analítico-metodológicos requerimos para su confirmación y legitimidad?, ¿cuáles son las estrategias de que permiten organizar una intervención y transformación de dicha naturaleza? Una pragmática epistemológica en este contexto de la Educación Inclusiva, adopta múltiples formas de intervenir el mundo. Sobre este particular, Sousa (2009), insiste en la necesidad de consolidar una *“forma de conocimiento que garantice el mayor nivel de participación a los grupos sociales involucrados en su diseño, ejecución y control, y en los beneficios de la intervención”* (p.56). Entonces, ¿cuáles son las alternativas claramente diferenciadas que se plantean al interior de este? En respuesta a ésta interrogante, cabe preguntarse por las condiciones de fabricación de las categorías implicadas en dicha empresa, específicamente, comprender los problemas de la inclusión y del pluralismo, con el objeto de cuestionarlos y demostrar sus contradicciones, en la búsqueda de posibilidades que permitan crear otro tipo de órdenes sobre el desarrollo social y educativo.

Concebir la Educación Inclusiva en términos de performatividad del dispositivo sugiere suscribir a la construcción de un pensamiento alterativo. Lo primero consistiría en reconocer el limitado papel de las alternativas para construir otro mundo, ¿cuáles son las condiciones para que la inclusión se convierta en un verdadero motor de cambio? Responder a una interrogante de esta magnitud, sugiere atender a las siguientes debilidades analíticas, metodológicas y políticas:

- Debilidades analítico-metodológicas para pensar el fin del capitalismo y la emergencia de un modelo social heterológico.
- Explicitar el conjunto de complicidades que el discurso dominante y hegemónico de la inclusión establece con el capitalismo, alojando sus principales actividades al interior de este, lo que constituye un factor clave

para el mantenimiento del estatus quo. Esta racionalidad es la que sustenta la convivencia de marcos de valores contrapuestos y antagónicos, contribuyendo a la proliferación del *esencialismo liberal*, dando paso a la atención diferencial –a través de las desigualdades– de ciertos grupos, en vez de garantizar derechos universales centrados en la múltiples diferencias. Es menester, adscribir a una noción de igualdad compleja, capaz de beneficiar a cada colectivo atendiendo a sus reales necesidades.

- Se aborda la igualdad en términos de un universalismo negador de las diferencias y el problema de la ontología social para concebir el concepto de grupo social e inclusión.
- La incapacidad para imaginar el fin de las diversas operatorias del poder, así como, comprender metodológicamente, su naturaleza regenerativa y performativa. En efecto, dichas fuerzas participan de la modelización de la fuerza de desarrollo estructural.
- La incapacidad para acabar con los formatos del poder: exclusión, dominación, opresión, desigualdad silenciada, exclusión, entre otras.
- La incapacidad para reconocer la captura de la tarea crítica de la inclusión por parte del capitalismo hegemónico, cuyos efectos restringen la creación de nuevos formatos de justicia social. El discurso actual se fundamenta en una visión alojada al interior del capitalismo.
- Transversalmente, se observa la dificultad para crear sustantivos críticos (conceptos) coherentes con las demandas epistémicas y metodológicas de la *multiplicidad*, que sin duda alguna, es la base organizativa de su universo conceptual.
- Incapacidad para responder a los problemas de la modernidad: igualdad y para pensar otras formas de disposición y configuración de nuevas reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad coherentes con la *naturaleza relacional* que demanda la *multiplicidad* y el *pluralismo*.
- Incapacidad para ampliar los mapas cognitivos, el paradigma, los saberes y los métodos, favoreciendo la cristalización de principios de acciones a favor de la totalidad concebida como singularidades múltiples de la población que promuevan la realización de dichas condiciones fortalece según Sousa (2010) la potencia y la potencialidad de las alternativas.

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva se concibe en términos de un sistema de actualización –proceso de intensa creación– y transformación permanente del conocimiento estructurante de la Ciencia Educativa. Por esta razón, ha sido denominada como un *'dispositivo macro-educativo'* (Ocampo, 2017a). Su interés se posiciona en el estudio de las condiciones de producción y/o fabricación del conocimiento; es un saber que deambula, viaja, recorre y transita por una amplia multiplicidad de campos del conocimiento, disciplinas, discursos –en este caso particular, sugiere del levantamiento de criterios para asignar estatus científico–, influencias, teorías, objetivos, métodos, objetos, etc. todo ello, demuestra el *enredo de genealogías* que en este campo se entrecruzan; surge del encuentro, la constelación, el movimiento, la conexión y la producción de lo nuevo. Su naturaleza indisciplinar –no fija en ningún marco disciplinario, más bien, recurre a ello, para extraer lo mejor de ellos, con el objeto de avanzar en la producción de lo nuevo–, manifiesta la necesidad de avanzar en la construcción de sus saberes auténticos, es decir, superar el efecto falsacionista e hibridado que afecta a sus cuerpos de conocimientos empleados en la actualidad; preferentemente, por la visión travestizada que organiza la inclusión en los legados de la Educación Especial y de las teorías acríicas de la educación. Su genealogía sólo puede ser comprendida en la examinación de su *enredo de genealogías de dispersión*.

El presente trabajo converge en el estudio de las formas de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, identifica sus principales campos e influencias estructuradoras, analiza las tensiones vinculadas a su producción conceptual y a los patrones de organización de su campo de conocimiento, de carácter, diaspórico y rizomático, cuyo orden de producción opera en la diseminación. Es menester indicar que, una de sus principales formas de producción del conocimiento opera a través de una dimensión *extra-teórica*, reconociendo que, este, es un campo modelizado a partir de las fuerzas sociales, estructurales, de las luchas ciudadanas, entre otras. Otra de sus principales formas de producción del conocimiento se orienta a la descripción del funcionamiento diaspórico, concebido como un conjunto de tecnologías de análisis e investigación que promueve la examinación 'de' y 'entre' diferentes saberes, conceptos, campos, discursos, métodos, etc. El concepto de diáspora epistémica que propongo persigue el objetivo de describir las problemáticas del movimiento de sus cuerpos de conocimientos, reclamando así, un examen multi-axial sobre sus medios de localización.

Antes de concluir este apartado, quisiera señalar que, con frecuencia suelen encontrarse trabajos emergentes que se proponen avanzar en la deconstrucción de la Educación Inclusiva, de su concepto y fundamentos. No obstante, sin ánimo de criticar a nadie, quisiera señalar que dicha empresa se convierte en un error, puesto que, la noción de deconstrucción propuesta por

Derrida y otros autores, no es concebida en términos de ruptura radical de algo, más bien, involucra un complejo dialéctico de producción cuyas fuerzas van creando un nuevo terreno entre el pensamiento del adentro y del afuera. Afirmar la deconstrucción de la Educación Inclusiva, en este momento de su desarrollo intelectual, constituye un fracaso cognitivo en la comprensión de su objeto, puesto que, este es un campo intelectual que, en referencia a su autenticidad, no existe como tal. Por tanto, en vez de proponer sistemas de deconstrucción, se debe apelar por su construcción –labor positiva–. Dichas afirmaciones, no hacen otra que desviar el foco de análisis y generar discusiones infértiles.

### **ÁMBITOS RELEVANTES EN LA COMPRESIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017a), expresa un patrón de funcionamiento basado en el *encuentro* y en el *movimiento*, cuyo ensamblaje –a través de la lógica del dispositivo (Foucault, 1973; Deleuze, 1990; Agamben, 2006)–, constituye en palabras de Bal (2016) un *pensamiento temporal* que emerge en el movimiento. Por tanto, afirmar que, la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina, no sólo refiere a su naturaleza *post-disciplinar* y a la producción de *lo nuevo*<sup>2</sup>, sino más bien, al conjunto de mecanismos de re-organización de la Ciencia Educativa y de la pedagogía, desde las afueras de las disciplinas, evitando encapsularse en ellas. Esto es, un saber que no le pertenece a ninguna disciplina, que debe avanzar en la configuración de la autenticidad de su objeto y de sus cuerpos de conocimientos. En suma, la epistemología de la Educación Inclusiva es la epistemología de la Ciencia Educativa en el siglo XXI, puesto que, moviliza un conjunto heterogéneo de transformaciones en cada una de sus disciplinas configurantes –las refunda–. A este sistema de actualización<sup>3</sup> permanente –pensamiento temporal– lo he denominado ‘*dispositivo macro-educativo*’ (Ocampo, 2017b). Metodológicamente, es un conocimiento que emerge de la extracción de los aportes más significativos –diaspóricos y viajeros– de sus campos de conocimientos y objetos confluyentes, cuya operación constituye la clave para avanzar en la construcción de sus saberes auténticos. Su naturaleza ‘*in-disciplinar*’ –no fija en ninguna disciplina– exige también, la creación de nuevos modos de lectura y producción en el abordaje de sus fenómenos.

En suma, afirmaré que esta construcción epistemológica emerge desde una amplia y extensa constelación de ideas, saberes, preocupaciones, métodos,

---

<sup>2</sup> Refiero a la capacidad de producir sus saberes auténticos, mediante los cuales es posible transformar los modos de análisis y praxis de la educación a través de una nueva espacialidad.

<sup>3</sup> En palabras de Derrida (2006) involucra un intenso proceso de creación de lo nuevo.

teorías e influencias intelectuales y metodológicas –no visibilizadas y comprendidas hoy por sus investigadores–, compromisos éticos y proyectos políticos, conformando un espacio diaspórico de producción y análisis, ratificando la necesidad de avanzar en la construcción de una *metodología de saberes auténticos* del enfoque<sup>4</sup> –ejes gravitantes en la creación del nuevo marco de sustentación teórica exigida por el campo de conocimiento auténtico de esta–. Confluyen en esta espacialidad analítica una multiplicidad de saberes, métodos, objetos, teorías y temporalidades. La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva ofrecida por Ocampo (2015, 2016 y 2017b) no puede ser examinada sin referir a la *'experiencia migratoria'* y los *'ejes de movilidad y desterritorialización'* que afectan a sus saberes y principales geografías epistémicas que participan en el ensamblaje de su campo de conocimiento auténtico –de naturaleza post-disciplinar–. De acuerdo con esto, es menester señalar que, a pesar de existir una serie de problemáticas por parte de los investigadores para aproximarse al real objeto de la Educación Inclusiva y de la omisión permanente de su historia intelectual, es posible observar tres grandes campos de conocimiento en su incipiente desarrollo teórico –determinados según períodos particulares–. Tales campos son: a) *falsificado*<sup>5</sup> (configurado predominantemente a partir de la insistencia por el esencialismo y del individualismo metodológico, la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial, metáfora de mayor operatividad procedimental –invisible y omitida en los debates intelectuales– *inclusión a lo mismo*<sup>6</sup> y los esfuerzos acomodacionistas en términos teóricos, políticos y prácticos), b) *mixto, híbrido o travestizado*<sup>7</sup> (articulado por fuerzas que determinan la elasticidad del campo, la convergencia de una amplia multiplicidad de influencias, aportes teóricos y opciones metodológicas que operan mediante un funcionamiento diaspórico, es decir, saberes y fragmentos de información repartidos por distintos campos intelectuales y disciplinas, el cruce epistemológico cuya examinación se posiciona desde el aplicacionismo epistémico y en desconocimiento de la demanda teórico-epistemológica auténtica de este campo y, la ambigua demanda teórica asociada al enfoque

---

<sup>4</sup> Para profundizar sobre este objetivo intelectual, véase el documento de trabajo 3 titulado: “Epistemología de la Educación Inclusiva: una exploración sobre las estrategias de producción del conocimiento”.

<sup>5</sup> Corresponde al campo hegemónico, dominante y celebratorio, cuya particularidad encierra su funcionamiento y objetivos analíticos y de lucha en el centro de capitalismo. De ahí que, el autor de este documento en otros de sus trabajos afirmará que existe una visión de inclusión alojada al interior del capitalismo, el imperialismo y el colonialismo.

<sup>6</sup> Metáfora explicativa identificada por Ocampo (2017), descrita en el documento: “*Micropolítica de la Lectura: aproximaciones desde la Epistemología de la Educación Inclusiva*”, la cual consiste en el desarrollo de propuestas críticas retóricamente que operan sin producir un cambio en las estructurales educativas y sociales, las que funcionan en referencia a las operaciones propias de los formatos del poder.

<sup>7</sup> Corresponde al momento intelectual actual de la Educación Inclusiva.

–eminentemente travestizada–) y *auténtico* (estructurado a partir de los supuestos y axiomas epistemológicos centrales otorgados por la episteme de la inclusión, surge desde el reconocimiento de su naturaleza post-disciplinar, la creación de una metodología de examinación crítica de los desplazamientos y viajes de sus instrumentos conceptuales y el interés metodológico por la creación de saberes propios del enfoque). Cada uno de los tópicos aquí tematizados, no pueden ser concebidos como unidades aisladas, más bien, surgen, operan analíticamente y organizan la realidad y la praxis educativa insertándose en una periodización particular del pensamiento educativo. Con ello, no quisiera afirmar que, el estudio de las periodizaciones y la formación de sus respectivas gramáticas, se reducen a una operatoria de carácter lineal, sino más bien, estriada, resultando coherente un examen sobre sus patrones de temporalidad.

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

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

1.-Díaspóra epistémica	62.-Micropolítica epistémica	119.-Objetivos epistemológicos	177.-Multiplicidad de tradiciones epistémicas
2.-Mecanismos de diásporización	63.-Micropolítica analítica	120.-Campo de la Educación Inclusiva	178.-Transmigración epistémica
3.-Elasticidad del campo	64.-Exterioridad epistémica	121.-Circunscripción intelectual de la Educación Inclusiva	179.-Análisis epistémico
4.-Trabajo de			180.-Construcción

Traducción	65.-Interioridad epistémica	122.-Teorías por las que transita la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva	epistemológica
5.-Zona de contacto	66.-Metodología de construcción de saberes auténticos de la Educación Inclusiva	123.-Reinvención el conocimiento educativo	181.-Marcos de especificación analíticos de la Educación Inclusiva
6.-Ecología de saberes	67.-Lenguaje analítico	124.-Epistemologías de las ausencias y de los olvidos	182.-Hibridación
7.-Autenticidad de saberes	68.-Estrategias de construcción del conocimiento	125.-Epistemologías de las emergencias y de lo mismo	183.-Inclusión como categoría de análisis
8.-Naturaleza del conocimiento	69.-Periodizaciones	126.-Examen topológico	184.-Contextualismo
9.-Dispersión de saberes	70.-Convergencia, superposición y entrecruzamiento de múltiples y heterogéneos objetos de conocimiento	127.-Hermenéutica diatópica y analógica	187.-Forclusión
10.-Viajes de saberes	71.-Hermenéutica de la sospecha	128.-Hermenéutica pluritópica	185.-Formatos de justicia social
11.-Conceptos viajeros	72.-Ficciones epistémicas y políticas	129.-Fijeza disciplinaria	186.-Metáforas de la Educación Inclusiva
12.-Palabras de la Educación Inclusiva	73.-Heurística y método	130.-Aplicacionismo epistemológico	187.- Recursos analítico-metodológicos de la Educación Inclusiva
13.-Conceptos de la Educación Inclusiva	74.-Performatividad del saber	131.-Encapsulamiento en las disciplinas	188.-Fuerza analítica y teórica
14.-Post-disciplinar	75.-Dispositivo macro-educativo	132.-Multiplicidad de objetos de conocimiento	189.-Palabras-conceptos
15.-Hibridez del campo	76.-Educación inclusiva como dispositivo	133.-Cercanías epistémicas	190.-Círculo de reproducción
16.-Campo auténtico		134.-Campo auténtico del conocimiento	191.-Núcleos epistémicos
17.-Travestización discursiva y de saberes			192.-Conjuntos de saberes
18.-Saberes dinámicos			193.-Conjuntos de conceptos
19.-Falsificación de saberes			194.-Metáfora: el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente
20.-Saberes Auténticos			195.-Dominios
21.-Memorias epistémicas			
22.-Campos de confluencia e influencias epistémicas			
23.-Poética epistémica			

24.-Mecanismos de interacción del saber y de los conceptos con el objeto	77.-Políticas de deconstrucción	135.-Campo falsificado del conocimiento	conceptuales
25.-Legados epistémicos	78.-Anacronismo analítico y metodológico	136.-Naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva	196.-Alteración de dominio
26.-Provincialización epistémico-metodológica	79.-Investigación crítica del conocimiento educativo	137.-Identidad científica de la Educación Inclusiva	197.-Metodología de examinación de conceptos y saberes
27.-Interdiscurso	80.-Violencias epistémicas y subyugación de saberes	138.-Axiomas epistemológicos de la Educación Inclusiva	198.-Dispositivos de re-evaluación de conceptos, saberes y disciplinas, campos de confluencia
28.-Permeabilización de las fronteras	81.-Producción de lo nuevo	139.-Relaciones con otros elementos, saberes y conceptos	199.-Capacidad de producción
29.-Geografías epistémicas	82.-Programa científico de la Educación Inclusiva	140.-Estrategias de focalización	200.-Capacidad de proyección
30.-Fronteras epistémicas	83.-Análisis estructural	141.-Sistemas de razonamientos	201.-Capacidad de organización de fenómenos
31.-Fronterías epistémicas	84.-Espacio político, discursivo, pedagógico y epistémico	142.-Entrecruzamiento de razones epistémicas	202.-Difusión del significado y del saber
32.-Coyuntura intelectual	85.-Formas condicionales	143.-Categorías de inteligibilidad	203.-Estrategias de reutilización de saberes y conceptos
33.-Rejillas de enunciación	86.-Formatos del poder	144.-Estrategias de producción de nuevas categorías	204.-Mecanismos de despojamiento del concepto
34.-Dispositivo	87.-	145.-La forma del conocimiento de la Educación Inclusiva	205.-Fuerza conceptualizadora
35.-Gramática	(Des)relaciones entre discursos	146.-Patrones de movilidad	206.-Fuerza epistemológica
36.-Movimiento	88.-	147.-Patrones de ensamblaje	207.-Definición de objeto
37.-Desplazamiento	(Des)filiaciones teóricas	148.-Vocabulario y	208.-Modalidad discursiva
38.-Encuentro	89.-Coyuntura		209.-Tráfico de saberes
39.-Zona de dislocación			
40.-Indisciplinamiento			
41.-Pensamiento fronterizo y rizomático			
42.-Movilización de			

fronteras	intelectual	lenguaje analítico de la Educación Inclusiva	y disciplinas
43.-Modos de lectura	90.-Mecanismos de enunciación por geografías epistémicas	149.-Rutas epistemológicas	210.-Cruce de disciplinas
44.-Temporalidad			211.-Campo de multiplicidad de objetos
45.-Historicidad del presente	91.-Educación inclusiva sinónimo de deconstrucción permanente	150.-Memorias y legados epistémicos	212.-Desnaturalización de las auto-evidencias otorgadas por las geografías epistémicas
46.-Focalización		151.-Ejes de determinación de la relevancia y sus grados	213.-Centro de emergencia de saberes
47.-Estrategia 'mirar con recelo'	92.-Saberes en movimiento y temporales	152.-Transferencias de saberes	214.-Centro de emergencia de conceptos
48.-Saberes visibles invisibles		153.-Condiciones de traducción e inconmensurabilidad	215.-Mecanismos de fijación
49.-Espacio diaspórico	93.-Movimiento poli-angular	154.-Representación e interpretación distorsionada del saber	216.-Orden epistemológico (establece las limitaciones y las ubicaciones(posiciones) de los campos)
50.-Espacio heterotópico o no-lugar	94.-Intersecciones epistémicas	155.-Formación de estrategias	217.-Obstáculo pragmático
51.-Totalidad concebida como singularidades múltiples	95.-Desplazamientos epistémico-metodológicos	156.-Contradicciones epistémicas	218.-Orden visual (establece las limitaciones)
52.-Pensamiento de la relación, del movimiento y del encuentro	96.-Contextualismo epistémico de la Educación Inclusiva	157.-Disciplinas ausentes y subalternizadas	219.-Herramientas epistemológicas heredadas
53.-Experiencia migratoria de saberes y heterocronismo	97.-Política de Educación Inclusiva	158.-Límites de interpretación y representación	220.-Herramientas lingüísticas heredadas
54.Desterritorialización de saberes	98.-Fabricación de conciencia crítica de la Educación Inclusiva	159.-Instrumentos conceptuales	221.-Herramientas epistemológicas de la Educación Inclusiva
55.-Pensamiento temporal		160.-Historia intelectual	226.-Herramientas
56.-Análisis inclusivo	99.-Condiciones de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva	161.-Mecanismos de falsificación del	

59.-Polisemia y paráfrasis	100.-Culturas epistémicas	conocimiento	lingüísticas de la Educación Inclusiva
60.-Teoría sin disciplina	101.-Mecanismos que crean y garantizan el conocimiento	162.-Criterios de autenticidad	227.-Mecanismos de expresión de sus contenidos críticos
61.-Crisis de los límites	102.-Mecanismos y estrategias de fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva	163.-Formas de focalización	228.-Recuperación de saberes
	103.-Estudios sobre Educación Inclusiva	164.-Mecanismos de propagación	229.-Red/es epistémica/s (vinculada al dispositivo)
	104.-Campo de investigación de la Educación Inclusiva	165.-Mecanismos de dispersión	230.-Movimiento epistémico de tipo fractal
	105.-Formaciones discursivas	166.-Mecanismos de dislocación	231.-Estrategia de localización de saberes
	106.-Estrategias de transferencias de conocimientos	167.-Superposición de saberes y conceptos	232.-Aspectos formales y estructurales del objeto auténtico de la inclusión
	107.-Incompletud, movimiento y dislocamiento	168.-Cruce epistemológico	233.-Los saberes de la Educación Inclusiva ofrecen un recorrido no lineal –mapas de la Educación Inclusiva–
	108.-Micro-campos de confluencia del conocimiento	169.-Epistemología confusa	234.-Mecanismos de enmarcación del saber
	109.-Dispositivo de análisis	170.-Epistemología productiva	235.-Examinación de los campos de confluencia a partir de su aproximación ideológica y los ejes de definición y posicionamiento de cada campo (focalización) respecto del fenómeno
	110.-Lugar de la interpretación	171.-Multi e interdisciplinariedad confusa	236.-Permeabilidad
	111.-Estrategia de orientación del	172.-Préstamos epistémicos	
		173.-Reciclajes epistémicos	
		174.-Migración epistémica	
		175.-Injertos epistémicos	
		176.-Acopios epistémicos	

	<p>pensamiento</p> <p>112.-Políticas del acontecimiento</p> <p>113.-Otra especificación</p> <p>114.-Ejes de tematización</p> <p>115.- Sistema de validación de saberes</p> <p>116.-Estatus epistemológico y metodológico</p> <p>117.-Dispositivo de transformación</p> <p>118.-Espacio</p> <p>119.-Topois y koras</p> <p>120.-Distancias epistemológicas</p> <p>121.-Renovación epistemológica por fuera de las disciplinas</p>		<p>237.-Plasticidad</p> <p>238.-Criterios transcientíficos</p> <p>239.-Heterotopicalidad</p> <p>240.-Heteroformismo</p> <p>241.-Constelación</p> <p>242.-Entrecruzamiento de recursos metodológicos</p> <p>243.-Cross-disciplinary</p> <p>244.-Joint-disciplinary</p> <p>245.-Overlapping</p> <p>246.-Dispositivo de concatenación</p> <p>247.-Multiplicidad de uniones</p> <p>248.-Construcción del saber por concatenamiento continuo</p> <p>249.-universo mosaico</p> <p>250.-Diferentes modalidades de conexión</p> <p>251.-Estrategia</p> <p>252.-Nuevo terreno</p> <p>253.-Conjunto de relaciones particulares y específicas</p> <p>254.-Pensamiento de la relación</p> <p>255.-Nomadología y Monadología</p>
--	---	--	---

			epistémica
			256.-Devenir del saber
			257.-Conocimiento polifónico
			258.-Espacio abierto
			259.-Devenir epistémico

**Tabla 1. Nociones estructuradoras claves en el acceso, organización y comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva.**

Fuente: Ocampo, 2018.

El interés por identificar los elementos organizativos que sustentan la construcción epistemológica que ofrezco en este trabajo, consiste, por un lado, en contribuir al distanciamiento de los macro-modelos empleados por la filosofía de la ciencia y por otra, puntualizar en los mecanismos de construcción del conocimiento auténtico de esta; aspecto de gran invisibilidad en las construcciones epistemológicas efectuadas desde las Ciencias de la Educación, que en su mayoría, contribuyen al dictamen del pasado, encapsulando un determinado fenómeno en los marcos de valores de una multiplicidad de macro-modelos de interpretación de la realidad, reduciendo sustantivamente su potencial de transformación. En suma, cada una de las nociones expuestas anteriormente, no sólo encuentran aplicaciones directas en este campo, sino que su riqueza, ofrece transferencias a múltiples campos del conocimiento que requieran superar un estatus de ambigüedad, o bien, promover nuevos escenarios para su re-organización –ejemplo de ello, es el campo Psicopedagógico–. ¿Bajo qué condiciones se define el grado de adecuación de las nociones organizativas de la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva?, ¿de qué dependen sus mecanismos de reconocimiento y legitimidad? Los 259 conceptos que organizan la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva ofrecen un examen sobre la capacidad de adecuación de sus fuerzas constructivas, proponen marcos de organicidad contextual para situar el estudio de sus fenómenos en su naturaleza epistemológica, evitando caer en la simple proyección de ideas. Los conceptos ofrecen la capacidad de pensar las condiciones de producción, al tiempo que según Bal (2002) ofrecen la opción metodológica de (re)fundar un determinado campo de conocimiento.

Un aspecto crucial que me interesa hacer ver –haciendo uso de lo que Hernández (2004) denomina *mirada recelosa* y superando lo que Foucault (1975) llama *mirada cómplice*– al lector, consiste en demostrar que los ejes de organización de la epistemología de la Educación Inclusiva, son en sí mismos, ejes para develar la naturaleza organizativa de la Ciencia Educativa. Es decir, la trama epistemológica de la Educación Inclusiva es, en sí misma, la

epistemología de la educación en el siglo XXI. Compruebo así, dos de mis principales intereses intelectuales, el primero, referido a la noción de *dispositivo macro-educativo* (Ocampo, 2017b), perspectiva metodológica a través de la cual afirmo que la Educación Inclusiva es un mecanismo, estrategia o sistema de actualización permanente de los saberes y conocimientos que constituyen y organizan cada uno de los múltiples campos y micro-campos que confluyen en la configuración de las denominadas Ciencias de la Educación. Mientras que, mi segundo propósito analítico consiste en demostrar que, el objetivo epistemológico de la inclusión, no se reduce únicamente a compensar las desigualdades educativas –más bien, a partir de dicha racionalidad crea saberes, lenguajes y recursos para combatir su erradicación –promueve una intervención crítica y micropolítica–, avanzando específicamente, en la emergencia de nuevas opciones metodológicas– en base a un *esencialismo de naturaleza liberal* –como denominaré en adelante–, es decir, reducido a la asimilación de colectivos vulnerables en sus diversas expresiones a ‘lo mismo’, esto es, sin modificación de las estructuras gobernadas por los formatos del poder. Evidenciando de esta forma, una racionalidad intelectual basada en las teorías de ajuste y acomodación y no, en la subversión de las estructuras que albergan la tiranía de dichas patologías sociales crónicas. La creación de nuevas opciones metodológicas, reclama la necesidad de comprender el funcionamiento metodológico de cada uno de los formatos del poder. Para responder a esta pregunta y superar con ello, la imposición del conocimiento declarativo –enunciar aquello que falta–, quisiera afirmar que, los formatos del poder –sus múltiples operaciones–, expresan una naturaleza performativa y regenerativa. De ahí, la complejidad de abordar metodológicamente su funcionamiento. El segundo propósito, describe el proceso de ecologización de los campos de la pedagogía y la educación. Tanto dispositivo macro-educativo y ecología de sus campos de conocimientos, ratifican que la Educación Inclusiva es sinónimo de *deconstrucción* y *transformación* permanente. Se apertura así, la determinación de los ámbitos de examinación crítica de una ‘*política de deconstrucción*’ coherente con los principales axiomas de producción del conocimiento de este enfoque. En síntesis, la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva sienta las bases de la educación y la pedagogía del siglo XXI y define con ello, una espacialidad de tipo heterotópica, realidad relacional que opera desde la exterioridad epistémica, es decir, hace florecer lo nuevo. De modo que, el fenómeno de la *inclusión* expresa un carácter abarcativo y es, en sí misma, una nueva forma de abordar, investigar y comprender los fenómenos educativos.

Lo anteriormente señalado, permite atender al modo de articulación de las prácticas educativas, políticas, sociales, culturales y económicas que tienen lugar en la educación y en la búsqueda de nuevos modos de existencia y de desarrollo humano, a partir de los axiomas fundamentales del programa

científico que determina la epistemología de la Educación Inclusiva. Tal racionalidad produce un cambio sustantivo en la manera de gestionar las *relaciones sistema-mundo*, las interpretaciones sobre los sujetos educativos, las condiciones para la enseñanza, la intervención institucional de los centros educativos, la construcción de las políticas públicas, los supuestos metodológicos de la investigación y sus ámbitos de tematización, los principios éticos y lo más importante, la formación de pre y post-graduación de los educadores, que al día de hoy, es bastante estrecha, superficial y reduccionista, expresando serias dificultades para abordar la enseñanza, el currículo y la evaluación ante la multiplicidad de diferencias presentes en el espacio escolar, producto de la insuficiencia de conocimientos y la precariedad intelectual del enfoque. La comprensión epistemológica que ofrezco en este trabajo, se convierte en un dispositivo de focalización de las problemáticas macro-estructurales de la educación. De este modo, adscribo a la concepción de *focalización* y *focalizador* propuesta por Bal (1990) en "*Teoría de la Narrativa (Una introducción a la narratología)*", concebida como una manera de enfocar determinados análisis y problemáticas del conocimiento. El estudio de las *formas de focalización* se convierte en una estrategia clave en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva y sus formas de construcción del conocimiento, describe los modos de producción y la fuerza conceptualizadora de sus significados, las intenciones intelectuales y los objetos de conocimiento elaborados por cada una de las geografías epistémicas que crean y garantizan el funcionamiento de sus cuerpos de saberes auténticos, mixtos y falsificados –a partir de la débil comprensión de su trayectoria intelectual–, remiten a la caracterización de las políticas de la mirada, de los espacios expositivos y de circulación de sus saberes y geografías del conocimiento antes mencionadas.

El trabajo que presento en este capítulo analiza las condiciones de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva. Inicio esta trayectoria analítica reconociendo las problemáticas y los *fracasos cognitivos* (Spivak, 2008) que enfrentan los investigadores para aproximarse al real objeto de conocimiento de la Educación Inclusiva, efectos que impactan directamente en su política de producción intelectual y en la configuración de sentidos de los programas de pre y post-graduación de los educadores, imponiendo una suerte de elasticidad que parece albergar todo tipo de ideas, sin necesariamente evaluar su nivel de relación y fuerza epistémica –de allí, la producción de sintagmas vacíos<sup>8</sup>, de diversa naturaleza, desvanecidos en su aplicabilidad en la realidad educativa, social, cultural y política. Ejemplo de ello son: *didáctica de la inclusión*, *deporte inclusivo*, *lectura inclusiva*, etc. – sin referir a la real naturaleza del enfoque y a sus principios epistémicos fundantes. En efecto, la comprensión

---

<sup>8</sup> Cadenas de palabras que en su aplicación carecen de herramientas metodológicas acordes a los objetivos que se proponen.

epistemológica de la Educación Inclusiva apela a la ruptura de los límites de las disciplinas, al reconocimiento de sus saberes claves que permiten tematizar un nuevo marco intelectual. De acuerdo con esto, afirmaré inicialmente que el sintagma Educación Inclusiva expresa desde su campo auténtico de conocimiento una naturaleza sinónimo de *transformación, conexión, movimiento, constelación, ensamblaje, deconstrucción* y *micropolítica*, circunscrita a los modos de teorizar, investigar, focalizar y modelar la praxis educativa y su consciencia crítica.

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

Bal (2002) en *“Conceptos viajeros en las Humanidades: una guía de viaje”*, señala que los instrumentos conceptuales –unidades básicas y elementales del conocimiento– expresan un carácter *intersubjetivo*, estableciendo marcos específicos para el entendimiento y el diálogo. El estudio de los conceptos organizativos en la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva, devienen en recursos analíticos esenciales para la exploración y transformación de su contextualismo epistémico y metodológico. En él, intentaré determinar si lo que creemos que en realidad corresponden a nociones propias del enfoque –o bien, obedecen a un factor de falsificación–, poseen un estatus metodológico de *‘conceptos’* o *‘palabras’*, así como, al tipo de postura epistemológica *‘provisional’* que adscriben. Los sistemas intelectuales que constelan en la comprensión actual de la Educación Inclusiva, manifiestan un significado demasiado grande y ambiguo, empleándose como un contenido claro e iluminador, al tiempo que suscita más interrogantes que respuestas, puesto que, se desconoce cómo operan dichas unidades conceptuales según las particularidades este campo de producción. Si los conceptos ocupan un lugar clave en la creación de legibilidad y en las posibilidades de interpretación, es plausible afirmar entonces que, en este caso, dichas unidades tienen un carácter flotante y descontextualizado.

¿Qué es lo que define la legitimidad de sus conceptos?, ¿cómo se define el grado de adecuación y mecanismos de reconocimiento según la autenticidad epistémica del enfoque aquí discutido? De acuerdo a los errores identificados en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva –referidos a la aproximación de su objeto– y particularmente, en la fuerza y vigencia de su extraña política intelectual, me atrevo a afirmar que, sus conceptos se convierten en *estrategias retóricas sin posibilidad teórica*. Metodológicamente, responder a esta afirmación, supone develar la naturaleza y efectividad de sus instrumentos conceptuales, las operatorias epistémicas y los mecanismos de focalización involucrados, atendiendo a la ficción de neutralidad que pueden residir en cada uno de ellos. Es menester aclarar que, la dimensión cultural de la ciencia es aquella que posibilita la emisión de juicios sobre los conceptos. Por esta razón, enfatizo en las ‘condiciones’ de fabricación del conocimiento, a partir del legado de Knorr (2005). Su conocimiento es *acción*, involucra creencias y compromisos, determina una intención particular, depende de un contexto específico, estudia el significado y es relacional.

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

La *construcción* epistemológica de la Educación Inclusiva refiere al estudio de las condiciones de producción y/o fabricación de su conocimiento auténtico, mientras que, la ‘*comprensión*’ epistemológica se interesa por la examinación crítica de sus ejes de análisis, su capacidad para cristalizar nuevos

conceptos y reivindicar sus formas interpretativas, consolidando nuevas opciones metodológicas a partir de la capacidad fundacional que otorgan sus conceptos y saberes. La comprensión se encuentra más cercana a la realización del análisis epistémico. El estudio de los conceptos organizativos del campo epistemológico de la Educación Inclusiva se conciben como conceptos fundacionales de su nueva intelectualidad, contribuyen a la construcción y definición de su objeto, establecen las directrices de organización y funcionamiento de su campo de conocimiento, la naturaleza de la praxis que configuran, contribuyen a determinar los dispositivos de operación de su nueva espacialidad –de tipo heterotópica– y sus conceptos organizativos. La capacidad que ofrecen los conceptos en la configuración de un nuevo campo intelectual implica visibilizar las nuevas formas de ordenación de sus fenómenos y sus nuevos énfasis en la consolidación de una agenda de investigación coherente con sus principios epistemológicos y explicativos. El descubrimiento del objeto de conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva –a pesar de afirmar que no le pertenece a ninguna disciplina, avanza en un esfuerzo teórico con estas características, constituye una tarea clave en la transformación de la Ciencia Educativa–, profundiza en la capacidad proyectiva y de propagación de sus saberes, en la negociación entre sus disciplinas, etc. La construcción de dicho objeto, supone la unión e intersección de su praxis epistemológica y científica. Con el objeto de ofrecer una respuesta estratégica a estos nuevos requerimientos metodológicos, emerge la necesidad de comprender las operatorias del movimiento<sup>9</sup> de las disciplinas y la dispersión de saberes, su potencial y los usos desmedidos. Un análisis con estas características se interesa el grado de filiación de sus saberes e instrumentos conceptuales a determinadas geografías del conocimiento, identifica los conceptos y saberes claves en la organización y comprensión de su nuevo objeto, sus centros de emergencia –legados y memorias–, las estrategias de filiación que emplean, sus patrones de separación-aglutinación, el papel de las intersecciones epistémicas, etc.

Tomando como referencia la obra de Bal (2002, p. 18), compartiré con la autora que todo concepto que se presuma como tal, deberá ser '*claro*', '*explícito*' y '*bien definido*'. Es menester visibilizar la relación analítica entre comprensión epistemológica y conceptual, con el objeto de evitar conducir al lector a equívocos de interpretación –comunes debido al desconocimiento de la episteme aquí discutida–. El estudio de los conceptos es clave en la comprensión epistemológica de cualquier fenómeno, son éstos los que organizan su campo interpretativo –se convierten a juicio de Bal (2002) en pequeñas teorías–, definen la profundidad y envergadura de sus análisis y ante todo, su capacidad de imaginación epistémica e interpretativa. En otros de mis

---

<sup>9</sup> ¿Qué implica investigar el movimiento en la construcción del conocimiento?

trabajos he explicitado la necesidad de adentrarnos en el contextualismo –en sus diversos planos– de la Educación Inclusiva. Ante lo cual, visualizo un primer obstáculo, esto es, el carácter flotante de los significados que afectan a la noción de *inclusión* y el desconocimiento conceptual que participa del ensamblaje de su campo de producción auténtico. En el esbozo de historia intelectual que ofrezco en este escrito, observo que el campo analítico del enfoque en discusión, opera más bien, en referencia a conceptos utilizados equívocamente, perdiendo de este modo fuerza operativa en la realidad –esta situación se identifica en todos los niveles de su examen epistemológico–. Por esta razón, los conceptos de la Educación Inclusiva hoy, son incapaces de impactar en las estructuras y relaciones sociales y educativas –preferentemente– puesto que, se convierten en conceptos de moda –mal utilizados–, acrecentando los problemas de la educación y diluyendo rápidamente sus significados. De ahí, la necesidad de responder a la pregunta: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?

El estudio de los conceptos estructurantes del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva favorece: a) la determinación y análisis de los ejes de formación de su campo de conocimiento, b) posibilita su redefinición, c) visibiliza las estrategias que participan de la deformación, desestructuración, desestabilización y distorsión de su objeto, d) crean permanentemente múltiples opciones interpretativas y e) enfrenta el desafío de construir nuevos formatos metodológicos. De modo que, esta forma de examinación se adentra en las genealogías y en los itinerarios –rizomáticos y diaspóricos– que expresan cada uno de sus conceptos y en el tráfico de sus campos disciplinares. Me adentraré en la comprensión del estatus metodológico de los mismos y el tipo de arquitectura e imaginación epistémica que fabrican en el marco de un nuevo ensamblaje educativo, político, ético, social y cultural. Finalmente concluiré este apartado aclarando si, los conceptos y nociones comúnmente empleados en la comprensión teórica, epistémica y metodológica de carácter pre-constructiva de la Educación Inclusiva, corresponden a ‘*conceptos*’ como tal, o más bien, pueden ser descritos con un estatus de ‘*palabras*’. Para ello, recurriré a los aportes de Dumas (1999) y Bal (2002) para aclarar esta disyunción. Inicialmente, afirmaré que los conceptos utilizados en la organización intelectual de la Educación Inclusiva, en tanto, campo de conocimiento, operan en términos de *palabras comunes* (Deleuze y Guattari, 1993), puesto que, estas, en su mayoría, articulan un campo de ambigüedad interpretativa. Ejemplo de ello, sucede con los términos, ‘*diversidad*’ y ‘*diferencia*’ –al ser categorías de mayor circulación en el imaginario socioeducativo y sociopolítico–. Si bien, resultan claves las modalidades de focalización y los marcos de periodización en las que dichas estrategias operan, es menester explorar la intersección construida a partir entre el objeto y el investigador, sugerida por Bal (2002), específicamente; se convierte en un recurso clave cuando se examinan campos de conocimientos emergentes

y de naturaleza post-disciplinar, como es, el aquí reseñado. El interés por los *legados*, las *memorias* y las *tradiciones* se convierten en recursos analíticos cruciales, especialmente, cuando un objeto carece de estatus de conocimiento. La comprensión conceptual de la Educación Inclusiva exige mapear el aporte de los tres elementos antes mencionados, determinando sus patrones de surgimiento, movilidad, dislocación e instalación de nuevos sentidos, sometiendo a confrontación la multiplicidad de objetos de conocimientos que se entrecruzan en su análisis. Una exploración sobre sus conceptos organizativos inquiera en el abordaje de su contextualismo epistémico y semántico. De acuerdo con esto, la pluralidad de objetos que confluyen en el momento epistemológico actual de la Educación Inclusiva –*campo mixto, híbrido y travestizado*–son sensibles al cambio, mientras que el significado de cada uno de sus instrumentos conceptuales cambia de acuerdo a las disposiciones de cada una de sus periodizaciones. De ahí que sea un *saber del presente en constante redefinición*.

El estudio de los *saberes* de la Educación Inclusiva expresa entonces una doble tarea. La primera de ellas, consiste en avanzar en la construcción de una '*metodología de fabricación*' de sus saberes auténticos, mientras que la segunda, se dirige al desarrollo de una metodología de '*examinación crítica*' de aquellos cuerpos de saberes que participan en el ensamblaje de sus diversos campos –falsificado, mixto/híbrido y auténtico–. La metodología de *examinación crítica* de conceptos se empleará previamente a la *examinación* de los saberes auténticos del enfoque. Una metodología de *examinación crítica* de conceptos contemplará los siguientes ámbitos de trabajo: a) estudio y caracterización de sus ejes de formación, b) las rutas, los itinerarios, los legados y las tradiciones, c) los ejes de configuración de la experiencia de migración y sus grados de afectación de cada concepto, d) las fuerzas de movilidad, transformación y dislocación, e) las estrategias de activación requeridas por cada concepto según la naturaleza y las lógicas de funcionamiento de la geografía del conocimiento a las que estas pertenecen, f) la capacidad de cada concepto para crear significados de múltiple alcance en su paso por diversos campos del conocimiento y g) los mecanismos de focalización que participan de la fuerza conceptualizadora en cada uno de sus itinerarios, etc.

Los ámbitos analíticos contenidos en esta metodología, expresan la capacidad de aplicarse a cada uno de los campos de conocimiento determinados en diversas periodizaciones de su pensamiento –*campo falsificado, mixto, híbrido y travestizado y auténtico*–, con objeto de analizar las condiciones de ambigüedad que afectan a los conceptos organizativos de cada campo. En términos epistemológicos este examen se orienta a develar la fuerza '*analítica*' y '*teórica*' de la Educación Inclusiva.

Epistemológicamente, la inclusión, no presenta claridad sobre su campo de conocimiento, los elementos que definen su circunscripción intelectual y los ejes implicados en su formalización académica. Por esta razón, es posible afirmar que, es un campo de escasa organización teórica y metodológica. Esto exige asumir la inclusión como campo, la Educación Inclusiva como circunscripción intelectual y los Estudios sobre Educación Inclusiva como formalización académica. La figura que se presenta a continuación sintetiza de mejor manera estas ideas.

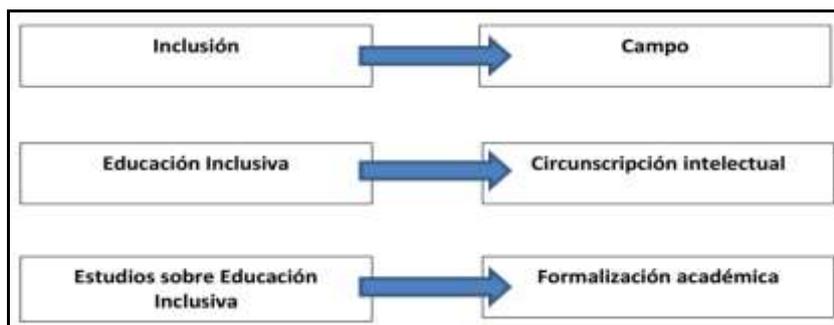


Figura 1. Niveles de comprensión implicados en la formalización académica de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2018.

## **EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO BASADA EN LA DISPERSIÓN, EL CAOS Y EL MOVIMIENTO**

La epistemología de la Educación Inclusiva desde su surgimiento (Ocampo, 2017b) ha sido tematizada y problematizada en referencia a un espacio relacional de múltiples objetos, problemas, métodos y teorías que, mayoritariamente, estudian y se interesan por la comprensión del devenir humano y sus problemáticas –en sí mismas, patologías sociales crónicas de la humanidad–. Toda espacialidad (Santos, 1996; Massey, 1994; Velásquez, 2013; Jiménez y Novoa, 2014), ya sea política, pedagógica, etc., posee una organización y un funcionamiento epistémico. En este caso, la *'espacialidad epistémica de la Educación Inclusiva'*, emerge desde un pensamiento temporal, que va definiendo sus lugares de configuración –fases de periodización y gramáticas– y producción de sentido –dimensión hermenéutica–, a través de patrones de movimiento –surgidos en un espacio de tipo diaspórico y rizomático, cuya traslación se ensambla bajo la lógica del dispositivo, confluyendo en un espacio de encuentro denominado por Pratt (1992) como *zona de contacto* y posteriormente, sometiendo dichos cuerpos de saberes e influencias organizativas a *traducción*. Es decir, vertidos en un batido centrífugo desde el cual se depuran nuevas unidades intelectuales y conceptuales. Cabe destacar que, esta metodología se encuentra en construcción, no obstante, en

párrafos posteriores se explicitan algunas ideas al respecto. ¿Cuáles son los objetos, los métodos y las teorías entre las cuales se moviliza y opera la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva?, ¿bajo qué formas metodológicas, se expresa la Educación Inclusiva, en tanto, eje de movilización de las fronteras configurantes de la Ciencia Educativa?, o bien, ¿mediante qué elementos, se dibuja el pensamiento fronterizo de la misma?

De acuerdo con esto, es posible afirmar que, el pensamiento epistemológico de la Educación Inclusiva es el *'pensamiento de la relación'* (dispositivo-ensamblaje), del *'movimiento epistémico de saberes, conceptos y métodos'* (diáspora epistémica) y del *'encuentro'* (zona de contacto y producción de lo nuevo). El ensamblaje y su arquitectura epistémica, opera mediante la movilización de las fronteras de las disciplinas, confluyendo en una zona de contacto, cuya interrelación fabrica una *'frontera epistémica'*, es decir, una zona de indeterminación, de apertura, de creación, de un tercer espacio, denominado por Ocampo (2016b), *'heterotópico'*, coherente con su naturaleza post-disciplinar. La construcción de su conocimiento se orienta a la superación de las estrategias de aplicacionismo epistémico, que devienen en la institucionalización de mecanismos de fijeza, anquilosando los saberes, los métodos y las disciplinas al dictamen del pasado y con ello, al círculo de reproducción. Su conocimiento auténtico—de naturaleza post-disciplinar—apela a la ruptura de los límites de las disciplinas, trabaja en la producción de lo nuevo, razón por la cual, la tematización y localización de sus saberes constituye una tarea compleja y de amplio alcance.

No se debe confundir la identificación de saberes que participan en la construcción de su conocimiento, con los saberes auténticos del enfoque. Los primeros, aluden a la dispersión de saberes, repartidos por diversas geografías del conocimiento, que viajan, se movilizan, desplazan y encuentran en una espacialidad epistémica basada en el ensamblaje y en la zona de contacto y, posteriormente, en la traducción. Ensamblaje y zona de contacto se convierten de este modo, en recursos metodológicos. Estos últimos, corresponden a la creación de los saberes propios/auténticos de este campo de investigación, cuya génesis es precedida por la determinación de saberes relevantes y significativos, así como, por objetos de conocimiento que forman cada una de sus principales geografías epistémicas en relación con su campo de lucha. De acuerdo con esto, el espacio diaspórico de la Educación Inclusiva, opera como una constelación de ideas, intereses, posiciones, geografías epistémicas, objetos y teorías que confluyen en una espacialidad rizomática y en un ensamblaje basado en la lógica del dispositivo, capturan y modelan diversos movimientos y puntos de encuentro, constituyendo de esta forma, la producción de su campo intelectual.

La creación/producción de *'saberes auténticos'*, exige la construcción de una metodología apropiada, la cual, se encuentra en proceso de elaboración. Si

bien, la simple tematización de contenidos intelectuales enfrenta el desafío de caer en la falsificación, fetichización y travestización de saberes, ofrece la posibilidad de reconocer los medios de proliferación y asentamiento de ciertos fracasos cognitivos asociados a sus ejes de construcción e interpretación. En otras palabras, son saberes que no poseen una naturaleza post-disciplinar. La '*falsificación*' se concibe como una operatoria cognitiva que tiene por objeto interrogar la naturaleza de los campos y saberes sobre los que se tematiza la producción de este enfoque. Particularmente, afirmaré que, los mecanismos de falsificación expresan la capacidad de funcionar según fines discursivos particulares, pero que, no coinciden con la naturaleza del conocimiento de este enfoque. En efecto, la epistemología de la Educación Inclusiva, se interesa por (re)construir el sustrato auténtico de la misma.

El análisis que presento en este trabajo, interroga las políticas intelectuales y su eficacia en la espacialidad educativa, considera las influencias del '*análisis visual*' propuesto por Bal (2016), los aportes de '*semiótica*' (Peirce, 1990) y la '*narratología*' (Bal, 1985), enlazándose con los planteamientos de Ocampo (2016a y 2017a) acerca de la '*epistemología de la Educación Inclusiva*'. Las problemáticas de la mirada en este contexto analítico, operan como un elemento de fijación y cosificación de ciertos colectivos de sujetos atravesados por la alguna situación diferencial, ya sea por su corporalidad, poética, racialización, ubicación en determinadas capas sociales, entre otras. Las políticas de la mirada se convierten en modos de producir, interpretar y mirar –y hacer ver– a determinados sujetos, saberes, conceptos y perspectivas teóricas. ¿Qué lógicas inciden en esta producción de miradas?, ¿qué marcos de valores conexionan, se movilizan, encuentran y transforman?, ¿cuáles son las principales características del mirar los saberes y conceptos centrales de organización del campo de la Educación Inclusiva? El objetivo de este trabajo consiste en analizar los medios de exotización, cosificación y producción de alteridades a-críticas y restringidas; invitando a pensar bajo qué lógicas ideológico-políticas y medios de apropiación del saber, las nociones estructurantes del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva han colaborado con las fuerzas del capitalismo, el imperialismo y las dinámicas performativas de los denominados *formatos del poder*. Sobre este tipo de colaboraciones converge este análisis. En efecto, la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, se concibe como conocimiento definido por una '*historicidad del presente*'.

Tal como he afirmado en diversos momentos de este trabajo, el funcionamiento epistemológico de la Educación Inclusiva se concibe a partir de una serie de '*movimientos*', '*desplazamientos*' y '*encuentros*', acerca de sus principales sistemas de saberes y campos del conocimiento –interesándose por develar el tipo de objeto que fabrican en relación a este campo de lucha, así como, el tipo de métodos, objetivos y teorías que los sustentan–, confluyendo

en una zona de contacto (Pratt, 1992), concebida como, un lugar de ensamblaje, reunión e intersección. La zona de contacto se convierte así, en *lugar intermedio* en términos de construcción metodológica de saberes auténticos de la Educación Inclusiva, conectando sus legados y estrategias de ensamblaje con los requerimientos del trabajo de traducción. En tal caso, la traducción se ubica en los medios de examinación de las *ausencias* y las *emergencias* de la naturaleza de este conocimiento. A continuación detallaré las condiciones y procedimientos de traducción requeridos en este contexto de análisis. El debate entre lo ausente y lo emergente es a juicio de Sousa (2009) aquello que determina los márgenes de inteligibilidad, favorecido por la multiplicidad de saberes –viajeros y diaspóricos– implicados en la organización de su campo de conocimiento. “*La traducción es, simultáneamente, un trabajo intelectual y político. Y es también un trabajo emocional porque presupone inconformismo ante una carencia que surge del carácter incompleto o deficiente de un conocimiento dado o de una práctica dada*” (Sousa, 2009, p.143). La traducción es garantía de inteligibilidad.

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

De acuerdo con esto y, siguiendo a Bal (2016), la comprensión y construcción epistemológica de la Educación Inclusiva, exige movilizar las fronteras de la Ciencia Educativa. Todas estas discusiones promueven la comprensión de los ejes estructurales del ‘*espacio diaspórico de la inclusión*’ –en tanto arquitectura epistémica–. Recurriendo a la metáfora propuesta por Ocampo (2016b y 2017a) “*el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente*”, es decir, a través de una dispersión creciente de saberes que posibilitan su ensamblaje epistémico, operando mediante un conjunto de ‘*movimientos*’, ‘*desplazamientos*’ y ‘*encuentros*’ particulares entre diversas disciplinas, influencias teóricas, campos de conocimiento y geografías epistémicas. La diáspora epistémica (Ocampo, 2016b) –referida a las

operatorias del saber– posibilita la determinación de una multiplicidad de tipos de movimientos, mediante los cuales se diversifican los saberes y se insertan en un nuevo mecanismo de ensamblaje. Para ello, es menester comprender la multiplicidad de temporalidades que confluyen en dicha espacialidad, insertándose en determinados períodos y forjando una gramática particular –rejilla de ideas–.

Metodológicamente, se recurre al planteamiento de ‘focalización’ –elemento procedente de la narratología–, cuya potencia, ofrece la capacidad de superar la rigidez visual, posibilitando comprender cabalmente los efectos del ver en una figura representativa, especialmente, en la conciencia imaginativa del receptor en torno a los significantes y los saberes organizativos del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.

- Permite superar la rigidez y el esencialismo que afecta a determinadas categorías y conceptos.
- Ofrece un punto de vista singular en la comprensión de un determinado fenómeno.
- Posibilita la identificación y análisis de los efectos del ver. Se convierte así en un lente para la examinación de problemas epistemológicos particulares.
- Se convierte en una estrategia metodológica, capaz de identificar las proyecciones de las imágenes que conducen a explicaciones ficticias o equivocadas, produciendo una inflexión sobre sus sentidos semióticos e interpretativos.

**Cuadro 1. Principales efectos analíticos de la ‘focalización’ en la comprensión de los sentidos y proyecciones semióticas de la diversidad y la diferencia en la construcción epistémica de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo (2018).**

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

implicancias metodológicas, puntualizan sobre los medios interpretativos que delimitan la posición del significado y proyecciones de determinadas imágenes acerca de la inclusión, en tanto, movimiento de transformación.

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

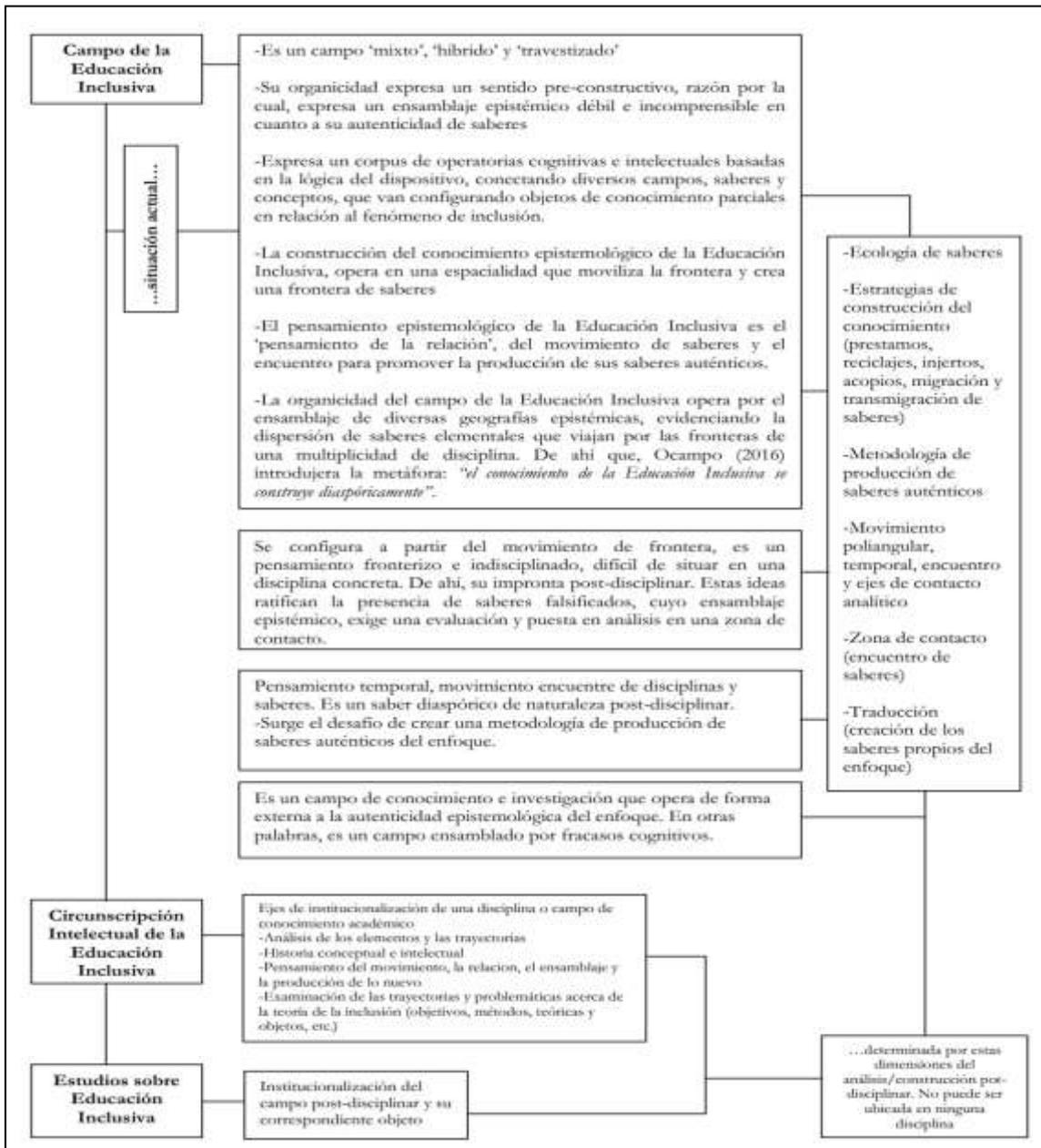


Figura 1. Ejes de configuración del campo, las estrategias de circulación intelectual y los dispositivos de ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva.

Fuente: Ocampo (2018).

Es imposible ofrecer una respuesta intelectualmente subversiva al campo epistemológico de la Educación Inclusiva, si es pensada y abordada desde la interioridad, es decir, desde la cotidianidad epistémica y metodológica, sometida al dictamen del pasado –círculo de reproducción–. De acuerdo con las ideas esbozadas en los párrafos anteriores, ¿es la Educación Inclusiva una disciplina?, la respuesta es evidentemente no; ya que su objeto no puede ser ubicado y especificado en los paradigmas de una determinada disciplina. Su carácter ‘*in-disciplinar*’ y ‘*post-disciplinar*’ nos dice que la construcción de su conocimiento opera en un sentido relacional, dinámico y del encuentro, movilizand las fronteras de las disciplinas –que participan en la construcción de su campo de conocimiento y garantizan su funcionamiento– hacia la producción de lo nuevo, es decir, de un *nuevo cuerpo de saberes*. Por todo ello, la epistemología de la Educación Inclusiva no debe fetichizarse a un dictamen de los principales macro-modelos epistemológicos –encapsulación del saber en un marco de valores determinados, restringiendo su potencial transformativo–, sino más bien, debe concebirse en términos de una epistemología de la Ciencia Educativa en su conjunto, contribuyendo a actualizar sus campos, dominios, saberes y contextos. Se convierte así, en un mecanismo de fractura del pensamiento pedagógico post-moderno.

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

de la pregunta por el objeto. Este último sigue siendo uno de sus puntos más críticos, especialmente, por la incapacidad para determinar la naturaleza de su dominio y la magnitud de su campo científico a construir. Como consecuencia de territorializar el sentido y alcance de lo *'inclusivo'* y del *'para todos'* en lo *'especial'*, demarca un horizonte de esencialismo epistémico y liberal.

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

Por otra parte, asumir que los legados se encontrarían en la Educación Especial y en sus diversas gramáticas y periodizaciones, sería inquirir en un conjunto de limitaciones que hoy conocen quienes se encuentran en las trincheras de la educación día a día, ocasionando una serie de limitaciones epistémicas, éticas y pedagógicas. Sin embargo, es de gran interés demostrar porque los encargados de construir las políticas públicas, los investigadores y los responsables de los programas de formación de educadores a nivel de pre y post-graduación, insisten constantemente en estructurar sus acciones programáticas sobre éstos errores, a pesar de existir cierto consenso –desde la intuición– acerca de los ejes diferenciales de sus saberes, quienes por un lado, en diversos espacios de divulgación plantean un lenguaje acrítico –sin ofrecer vías de transformación concretas a las problemáticas de este campo, que en sí

mismas, son problemáticas crónicas del desarrollo social, albergadas en la educación, en la producción de la relación sociedad-educación, que actúa como un elemento de mediación-, condenando la muerte de la Educación Especial –pero imponiéndola constantemente en sus discursos y estrategias-, sin saber realmente lo que es la Educación Inclusiva en términos epistemológicos. Sostengo que, al constituir está última, una empresa de creación de nuevos saberes y transformación de la Ciencia Educativa, el lugar de una Educación Especial, debe actualizarse a la luz de sus axiomas fundamentales, volviéndola compatible con sus dimensiones léxicas, intelectuales, didácticas, políticas, éticas, psicológicas y pedagógicas. De allí la relevancia de describir la especificidad y dominio de su objeto, puntualizando algunas de sus consecuencias metodológicas.

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

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

poliangular y en movimiento permanente, cuya *“situación académica en que tanto las disciplinas como los campos interdisciplinarios son definidos básicamente a partir de los dominios de sus objetos de estudio”* (Bal, 2004, p.12), exige avanzar en la caracterización de su objeto, sus territorios de análisis, mecanismos de circulación/circunscripción intelectual y ejes de configuración de los Estudios sobre Educación Inclusiva. ¿Cómo se expresa y configura su estatus al interior de las prácticas académicas e investigativas en la especificidad de su campo de trabajo? En párrafos anteriores, señalaba que la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva no posee carácter disciplinario, puesto que, su empresa moviliza las fronteras del conocimiento de la cual ésta emerge –legados epistémicos–, especialmente, porque carece de un conjunto de ideas consensuadas, tematizadas en torno a determinadas hipótesis. El examen post-disciplinar de la Educación Inclusiva, siguiendo a Bal (2002 y 2004) y a Barthes (1984), no se reduce a la simple agrupación de múltiples disciplinas en torno al campo de acción de la inclusión, más bien, implica reconocer sus legados, cercanías, lejanías, fugas y fijezas que estas pueden colisionar en su proceso analítico y comprensivo, con el único propósito de abordarlo de forma diferente. Más bien, el carácter post-disciplinar de la Educación Inclusiva avanza en la creación de saberes nuevos y auténticos, que emergen desde la ecología del saber y del exhaustivo análisis de las limitaciones de sus geografías epistémicas. En otras palabras, es algo que no le pertenece a ninguna disciplina en particular. Un examen epistemológico con estas características, no es suficiente, únicamente al organizar un listado acerca de cuáles serían las convergencias disciplinarias más relevantes y significativas implicadas en el estudio de la Educación Inclusiva –deben ser listadas, posteriormente, analizadas siguiendo a sus principales axiomas y sometidas a examen topológico (Ocampo, 2017a)–. El trabajo del epistemólogo en este contexto, es analizar los artefactos intelectuales que convergen en la construcción metodológica de sus saberes auténticos, creando un campo específico para cada una de las disciplinas que convergen en la organicidad de su espacio de conocimiento y análisis; cuyo propósito consiste en *“resaltar que el objeto de estudio requiere de su análisis dentro del conjunto de todas estas disciplinas. En este conjunto, cada disciplina contribuye con elementos metodológicos limitados, indispensables y productivos que, vinculados unos con otros, ofrecen un modelo coherente de análisis y no una mera lista de problemáticas”* (Bal, 2004, p.13).

Una de las preguntas que ha rondado mi trabajo intelectual, durante los años que me he dedicado al estudio de las condiciones epistemológicas de la Educación Inclusiva, ha sido: ¿cómo se fabrica su nuevo objeto y qué implicancias puede tener esto, en la construcción de una metodología de producción de saberes auténticos asociada a este campo investigativo? Sobre este particular, he encontrado en el magnífico trabajo intelectual, efectuado por la Dra. Mieke Bal, algunas respuestas. Al respecto, comenta que, *“la idea de crear*

*un objeto nuevo que no pertenezca a nadie hace imposible definir su dominio como una agrupación de elementos”* (Bal, 2004, p.13), siendo necesario liberarlos de sus esencialismos epistémicos empleados en sus alianzas intelectuales –pre-constructivas– de tipo tradicionales. Una vez deslindadas dichas cargas interpretativas y sistemas de razonamientos, podrá emerger lo nuevo. Es menester distinguir entre ‘creación de un objeto’ y ‘clasificación de determinados objetos’. El primero, alude a la identidad científica y sus sistemas intelectuales y estrategias de construcción del conocimiento, mientras que, la segunda, se expresa como un reduccionismo dedicado al listado de disciplinas de diverso objeto. Más bien, este debe concebirse como una estrategia inicial de determinación de sus territorios, posteriormente, debe superar su obstáculo metodológico para intencionar lo nuevo. El objeto de la Educación Inclusiva –en referencia a su dimensión post-disciplinar– requiere caracterizar los siguientes elementos analíticos: a) ámbitos de definición, b) estrategias de construcción y agrupamiento, c) mecanismos de funcionamiento y d) estatus<sup>10</sup>.

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

La naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, se expresa mediante la constelación, el movimiento, la diáspora y lo reticular. De modo que, la tematización de sus contenidos críticos, la creación de una metodología de producción de saberes auténticos, la determinación de sus formas de construcción del conocimiento, encuentran su identidad y especificidad en un movimiento constante. De acuerdo con esto, no existe un saber definido de antemano asociado a este campo, sino, la mera acumulación de influencias que actúan como líneas de fuga, posibilitando la apertura del campo. En cuanto a la

---

<sup>10</sup> Para profundizar sobre este tema, véase: “Construcción de la Teoría Curricular de la Educación Inclusiva y los desafíos implicados en el desarrollo de un programa de investigación didáctica. Apostar por la totalidad concebida como multiplicidad”, trabajo de la conferencia impartida en la Universidad Nacional del Chimborazo, Ecuador, en junio de 2017.

dimensión de falsificación del conocimiento de la Educación Inclusiva, es menester señalar que, su propósito se orienta a la producción de ficciones y artificios –teóricos, metodológicos, éticos, políticos y pedagógicos, preferentemente–, especialmente; al momento de pensar el conocimiento. Coincidentemente, los modos expositivos tradicionales en el ámbito teórico de la inclusión –operan en referencia a la ausencia de una teoría–, naturalizan los efectos del saber y bajo la lógica del bricoleur, construyen un collage de saberes e imágenes parciales y descontextualizadas a este fenómeno.

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

En esta concepción se pretende la creación de nuevas vías interpretativas sobre el objeto post-disciplinar de la inclusión, entendiéndolo como procesos discursivos de carácter socio-históricos. A pesar de que cada disciplina fabrica su propio discurso, es necesario seguir la secuencia epistémica general de análisis de la Educación Inclusiva, para develar la trama discursiva propia de este campo de investigación. La construcción de la Teoría del Discurso de la Educación Inclusiva, se construye metodológicamente a través del movimiento

diaspórico de saberes, del pensamiento de la relación y del encuentro. La zona de contacto (Pratt, 1992) se convierte de este modo, en una matriz de confluencias que actúa bajo la lógica de análisis por relevancia de aportes, extrayendo lo más representativo de cada uno de ellos, sometiéndolos a traducción y creando ámbitos nuevos de tematización. Su organicidad epistemológica trabaja en referencia a la filiación de una multiplicidad de textos, configurando un conjunto de decires previos que actúan a favor de su indisciplinamiento –interdiscurso–. Interesa en esta línea de trabajo, comprender las formas en las que ciertas ideas son enunciadas y cómo son enunciadas, de modo que, el *“discurso es pensado en su relación con la sociedad y la historia, en la constitución de sentidos”* (Soto, 2012, p.13). En la teoría discursiva de la Educación Inclusiva el sujeto es concebido en términos de descentramiento, en tanto, constituido y atravesado por diversas dimensiones, tales como, la historia, la política, la ideología, entre otras. Son conceptos fundamentales a nivel epistémico-metodológico en esta teoría, algunos, tales como: a) el efecto y la condición diaspórica, b) el ensamblaje por dispositivo, c) la formación de un interdiscurso especializado, d) los legados y las memorias epistémicas, e) la función estratégica de los saberes, f) la determinación analítica de los movimientos y trayectorias de sus geografías epistémicas y saberes, g) elasticidad de su campo, h) traducción, i) zona de contacto, j) ecología de saberes, k) gramáticas, l) post-disciplinariedad, m) hibridez n) saberes y conceptos dinámicos, nómades y dispersos, etc. Mientras que, en la dimensión de especificidad teórica los instrumentos conceptuales de mayor peso, destacan: a) la historia, b) la ideología, c) las condiciones de producción, d) la constitución de sentidos, e) la espacialidad política y discursiva, f) la alteridad, la subalternidad, la diversidad, la diferencia, g) la capacidad de diferir, h) la capacidad de acontecer, entre otras. Profundizando sobre estas dimensiones, es menester asumir que, *“esta movilidad continua adquiere su sentido en el instante en que el desplazamiento se detiene y produce pequeños momentos de encuentro en lo que los tiempos, los sujetos, las teorías, las disciplinas, los métodos, los afectos, se entrelaza, confluyen, colisionan y tienen contacto”* (Bal, 2006, p.34).

El análisis de la espacialidad política, ideológica y discursiva de la diversidad y la diferencia, ha de atender a los ejes de producción de acciones diferenciales y estructurales que conducen a la devaluación y ausencia de reciprocidad, de forma transversal, en diversos colectivos de ciudadanos. A efecto de esto, es menester, profundizar sobre el tipo de posicionamientos analíticos y estructurales que obligan a circular y experimentar a determinados sujetos, específicamente, a nivel político, económico, social, particulares relaciones de poder, económicas, entre otras. Por ejemplo, la diferencia asociada a la categoría de ‘discapacidad’, ubica a los colectivos atravesados por esta situación –de tipo interactiva– en una espacialidad discursiva y en un posicionamiento de estructuras de relaciones de poder, económicos, sociales y

de clase, preferentemente, a partir de su código corporal, en tanto, signo de devaluación. Sobre este particular, Brah (2011) agrega que, *“decir esto supone no sólo señalar la designación de una ubicación subordinada dentro de las estructuras de poder socio-económicas y políticas, sino también subrayar los sistemas de significación y representación que constituyen la clase como categoría cultural”* (p.146). Sin duda, la delimitación del campo discursivo de la Educación Inclusiva, constituye una empresa orientada a determinar los límites de verdad de sus afirmaciones, especialmente, a través de relaciones analógicas (Beuchot, 2005), contribuyendo a superar el espectro de ambigüedad que converge en el abordaje de las diferencias en el contexto educativo. Dicha examinación se encuentra comprometida con los sentidos y lo político, cuyas implicancias *“nos coloca en estado de reflexión y, sin caer en la ilusión de ser conscientes de todo, al menos nos permite ser capaces de una relación menos ingenua con el lenguaje”* (Orlandi, 2012, p.18). En otras palabras, la teoría discursiva de la Educación Inclusiva, se concibe como un movimiento analítico poliédrico que atraviesa una amplia gama de campos, saberes y prácticas ideológicas, políticas y de lenguaje.

Los estudios discursivos sobre Educación Inclusiva, conciben los fenómenos como todo un acontecimiento, comprende que el sujeto es afectado y atravesado por la historia, la política y la ideología, deviniendo en un sujeto descentrado, opuesto a las principales macro-explicaciones proporcionadas por la Psicología y la Educación, preferentemente. En este sentido, la teoría discursiva de la Educación Inclusiva, rescata la naturaleza de su orden y el conjunto de propiedades más relevantes acerca de su lenguaje analítico, visualiza en la historia y en la ideología un ámbito crucial de interpretación, donde fenómenos y sujetos son atravesados por lo simbólico. En esta teoría el desafío consiste en avanzar en la consolidación de un campo metodológico, orientado a la determinación de las condiciones de producción del conjunto de discursos emergentes al interior de su campo auténtico de conocimiento; especialmente, observa que, cada *“discurso tiene su regularidad, tiene su funcionamiento que es posible de aprehender si no oponemos lo social y lo histórico, el sistema y la realización, lo subjetivo a lo objetivo, el proceso al producto”* (Orlandi, 2012, p.28). En suma, constituye una estrategia ante las nuevas circunstancias epistémicas, políticas, éticas y pedagógicas que afectan a este campo de trabajo. Otro desafío que enfrenta la teoría discursiva de la Educación Inclusiva, consiste en develar los ejes de creación y construcción de significados, constituyendo un reto metodológico doble, especialmente, si se quiere atender a interrogantes de tipo: ¿qué características metodológicas expresan la construcción de significados?, ¿cómo deben utilizarse en términos analíticos?, ¿de qué depende su fuerza interpretativa y subversiva?

El conjunto de ambigüedades que expresan el abordaje de la noción de *‘diversidad’* y *‘diferencias’* en el contexto educativo, ha permitido la emergencia

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

Las cuestiones sobre el ‘*método de análisis*’ implicados en este contexto, seguirán entonces las tareas analíticas desprendidas de su objeto y sus medios de derivación, mientras que, sus medios de interpretación deben desprenderse de dichas tareas. ¿Qué tipo de tareas intelectuales exige tal comprensión metodológica? En efecto, Bal (2004) recomienda que, la construcción de dicha metodología recoja e integre las directrices centrales de su objeto, resaltando de este modo, la relevancia de los Estudios sobre Educación Inclusiva (Ocampo, 2017a), demostrando el tipo de políticas que sustentan su funcionamiento. En este apartado, analizaré algunos de los requerimientos de la ‘*reflexión metodológica*’ que exige la comprensión de las políticas de la mirada y sus estrategias de focalización, el ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva y la herencia que aporta a la construcción de una metodología de saberes auténticos –coherentes con su naturaleza epistemológica–, representando una tarea intelectual compleja, abarcativa y poliédrica. ¿Qué tipo de distancias pueden ser establecidas, a partir de la reflexión metodológica asociada a la comprensión de las políticas de la mirada y a la producción de los saberes auténticos del enfoque?, ¿qué medios de expresión tendrán, en cada caso, dichos principios metodológicos? y ¿de qué depende la efectividad de los mismos? Considerando las exigencias de ambas construcciones metodológicas, inicialmente, han de superar el problema de la *aplicación*, que en ningún caso, subordinarán el objeto de tipo in-disciplinar a las herramientas epistemológicas implicadas en la comprensión de la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto, las problemáticas metodológicas que comparten ambas construcciones destacan: a) el problema de la aplicación, b) la naturaleza de las prácticas interpretativas y los dispositivos de construcción de su significado, c) los elementos organizativos de la tarea crítica –respetando la especificidad<sup>11</sup> de cada caso– y d) examinación detallada de cada uno de los regímenes histórico-

---

<sup>11</sup> Refiere a la construcción del método de interpretación de las políticas de la mirada y a la dimensión metodológica implicada en la construcción/producción de los saberes auténticos de este enfoque.

epistémicos que convergen en ambas dimensiones del análisis aquí descrito. Sobre estos particulares, el campo de investigación de la Educación Inclusiva expresa completa nulidad y mucho menos, una posible epistemología de la diversidad educativa.

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

## **LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO OBJETO DE IMPORTACIÓN**

¿Cuáles son las interrogantes teóricas y los conceptos que permiten pensar el campo de producción teórica de la Educación Inclusiva? Al menos cinco de ellos ocupan un lugar estructurante: la ideología, la multiplicidad, las configuraciones antidisciplinarias, las relaciones exteriores, estructura teórica abierta, conjunto de prácticas analíticas heterogéneas, política ontológica de lo menor. La traducción en tanto estrategia crucial en la fabricación de su conocimiento, consiste en presentar objetos de conocimientos –teóricos, empíricos, etc.– presentes en otros fenómenos, depurándolos, extrayendo lo mejor de sí, para ensamblar un fenómeno completamente nuevo. Para ello, delibera explicando los elementos del objeto que son específicos epistemológicamente, desafía los argumentos de la fidelidad en la búsqueda de la autenticidad. La traducción<sup>12</sup> –no son neutras ni pasivas– como estrategia de construcción de su saber auténtico, se convierte en una tarea hermenéutica.

Entre los principales puntos de referencia críticos, teóricos y metodológicos que proporciona las orientaciones en el pensamiento de la Educación Inclusiva, proceden de campos, tales como, los Estudios de Feminismo, la corriente interseccional, los Estudios sobre Mujeres, los estudios Visuales, la Filosofía de la Diferencia, Analítica y Política, los Estudios queer,

---

<sup>12</sup> Permite comprender los grados de ubicuidad de diversas clases de aportes. Son objetos y recursos epistemológicos que ocupan un mismo espacio, corren el riesgo de sufrir contaminaciones disciplinarias. Se propone consolidar una nueva configuración crítica para abordar la construcción de su saber.

los Estudios de Género, la Antropología cultural, los Estudios de Performance, la sociología política, la pedagogías crítica, la corriente decolonial, los estudios de la subalternidad, los Estudios Post-coloniales, el criticismo, la deconstrucción, el psicoanálisis, la historia de la cultura y de la conciencia, los estudios literarios, la interculturalidad crítica, la filosofía intercultural, la física, la deconstrucción, la contribución de las pedagogías transformadoras, la filosofía de la liberación, etc. Recurre a leer teorías, conceptos y supuestos alejados en su actividad científica al campo y objeto de la Educación Inclusiva, conectados en algún punto al fenómeno. A esta compleja e interesante dimensión en la construcción del conocimiento se denomina extradisciplinariedad. Quisiera aclarar que, la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva posee un marcado carácter anti/post-disciplinar, forja un objeto fronterizo y un saber intermedio, mientras que, la formación de su campo devela una cierta manifestación extra-disciplinar en su funcionamiento. Una pregunta epistemológica clave, consistirá en reflexionar acerca de los medios de configuración de los *nexos* anti-disciplinarios que tienen lugar en la configuración de su conocimiento. Muy pocos son identificables como aportes pedagógicos, o bien, producidos autónomamente por la propia Ciencia Educativa. Cada una de estas contribuciones se convierten en elementos de apertura de su estructura disciplinaria, inciden en la mutación de su objeto, abriéndose al encuentro de nuevos métodos de análisis e investigación. Sus configuraciones antidisciplinarias son concebidas como estrategias de resistencia al disciplinamiento del saber a través de las técnicas de aplicacionismo epistemológico, devenidas en prácticas de superposición.

El campo epistemológico de la Educación Inclusiva se compone de complejas e intensas estrategias y mecanismos de *importación* y *exportación*. Recursos epistemológicos de naturaleza heterogénea que son extraídos de otros campos, disciplinas, territorios epistemológicos, etc. Sin duda, el proyecto epistemológico de la Educación Inclusiva recurre a tomar prestadas herramientas teóricas, instrumentos conceptuales, recursos metodológicos de otras disciplinas. No obstante, sus formas constructivas no se limitan y/o reducen a un sistema de préstamos, recurren a condiciones de traducción y rearticulación, dislocando sus fuerzas hacia otros rumbos. Si esto no se aplica, corre el riesgo de quedar atrapada en marcos disciplinarios externos, forjando un objeto que actúa en tanto ficción regulativa de la realidad. El atrapamiento del objeto en marcos externos del conocimiento es uno de los efectos más significativos del aplicacionismo epistemológico. La *teoría* –concepto demasiado extendido e incluso banalizado– de la Educación Inclusiva adopta una forma constructiva basada en la importación, traducción y rearticulación. Al poseer un objeto que desborda los límites disciplinarios, discursivos y metodológicos institucionalizados, emerge la búsqueda de nuevas herramientas teóricas por parte de sus investigadores. Si su campo de producción procede desplazándose

a través de diversas disciplinas, métodos, objetos, teorías, influencias, compromisos éticos, discursos, conceptos, saberes, proyectos políticos, entre otras, colocando al servicio de la transformación educativa herramientas teóricas provenientes de campos alejados en su actividad científica, como los anteriormente mencionados. La praxis educativa en el contexto de la Educación Inclusiva es significada a través de una *política ontológica de lo menor*.

Una operación postdisciplinaria en materia de Educación Inclusiva, no rechaza lo que Barthes (1984) denomina males de la clasificación, construye su conocimiento a partir de la recopilación y confluencia de aportes de naturaleza heterogénea, con el objeto de fabricar un nuevo objeto y saber. Lo antidisciplinario a través de su lógica de sentido, evita la proliferación de nuevas programaticidades del saber, específicamente, *“cuando la renovación de los objetos de estudio termina complaciendo el llamado técnico a sólo producir un nuevo saber-en-orden (un saber que reclasifica) sin que la lengua encargada de transmitir ese saber acepte dejarse interrogar por la fuerza extrañante de lo desclasificado, de lo inclasificable, que encuentra su lugar en el destramar y retramarse de la escritura crítica”* (Richard, 2009, p.202). Sus operatorias resultan de complejas e intensas, pero inestables, de deslizamientos de diversas clases de categorías, recorriendo extensas territorialidades epistémicas, discursivas, éticas, políticas, etc. Formulan e impulsan un proyecto de transformación académica e intelectual, a partir del cruce de un amplio rango de disciplinas, métodos, objetos, teorías, influencias, compromisos éticos, discursos, conceptos, saberes, proyectos políticos. Se propone desjerarquizar el conocimiento, modificar las fronteras de cada uno de sus recursos epistemológicos, fabricando un saber más flexible propio de la dislocación y la rearticulación.

Las configuraciones postdisciplinarias de la Educación Inclusiva recurriendo a la contribución hegeliana, determinan que su campo de conocimiento es articulado en referencia a una *totalidad dinámica*, cuyas posiciones y elementos de confluencia –objetos, métodos, teorías, influencias, sujetos, territorios, marcos teóricos y políticos mediante los cuales se moviliza la categoría de inclusión– se entrelazan y engendran unos con otros. Al afirmar que, epistemológicamente, la Educación Inclusiva emerge de un conjunto de enredos genealógicos de dispersión, refiero a una estructura dinámica de entrelazamiento discontinuo, consagra una *práctica analítica y metodológica abierta*. Su estructura de conocimiento surge de enredos genealógicos de dispersión cuyos elementos se encuentran imbricadas a través de complejos e intensos vínculos, cuyas líneas de fuerza han estructurado su relación con cada uno de sus singularidades epistémicas que crean y garantizan la emergencia de su saber; incide en los *“movimientos que condicionan y sobredeterminan dichos campos académicos y otros discursos culturales, distancias, relaciones, encuentros,*

*hibridaciones, rupturas y consolidaciones*" (Bowman, 2010, p.230). ¿Cuál es el objeto de la teoría de la Educación Inclusiva?

La exterioridad<sup>13</sup> en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva deviene en un concepto abierto, expresando múltiples usos y funciones. Se convierte en una categoría que funciona en términos de pegamento analítico y conceptual. Una de sus aplicaciones describe por vía de la alteridad, lo infinito del ser, mientras que, su uso a nivel epistemológico traza sistemas de vinculación entre elementos de diversa naturaleza convergentes en la fabricación de una estructura teórica. A nivel político, la exterioridad posibilita la producción de lo nuevo, irrumpe en la realidad dislocando los modos tradicionales de comprensión de un determinado fenómeno. Su aplicación a la configuración antidisciplinaria de la Educación Inclusiva inscribe el trabajo teórico por fuera o más allá<sup>14</sup> de los marcos disciplinarios metodológicos establecido, posibilitando conexiones de diversa naturaleza intensas e inestables. Constituye una operatoria clave en la producción del saber y de sus conceptos, por fuera de sus marcos institucionados. Va al encuentro de espacios no autorizados desde donde producir otro tipo de significantes sobre el objeto aquí discutido. La comprensión epistemológica<sup>15</sup> de la Educación Inclusiva se convierte en un dispositivo estratégico que desestabiliza la red de inteligibilidad proporcionada erróneamente por la Educación Especial –escándalo epistémico persistente–. Consolida una práctica teórica que busca informar sobre otros regímenes de escolarización y formas de organización cultural y académica, dando paso a la emergencia de otro estilo de subjetividad. Sin duda, esta representa uno de los principales objetivos de la creación de lo posible. Como tal, deviene en un campo de intensas subjetividades intelectuales. Su lógica post-disciplinaria cristaliza un *sistema de audibilidad* para escuchar dentro, entre, a través y por fuera de los campos académicos que en ella concursan. La Educación Inclusiva en sí misma es una práctica performativa y contra-hegemónica.

El campo y la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva, vista así, consolida una red de singularidades epistemológicas inconmensurables, revelando relaciones metodológicas, discursivas, ontológicas, políticas y éticas complejas, sistemas de rearticulaciones e interconexiones, brechas, hiatos, aporías y barreras entre cada una de sus intersecciones. El movimiento, el

---

<sup>13</sup> Según Chow (2006) la exterioridad permite develar las violencias fundadoras y los puntos ciegos convergentes en la inauguración de su nuevo campo intelectual. Para la prominente teórica la exterioridad es aquello que "se encuentra tanto fuera de la academia como más allá de Occidente, ha llevado a un perpetuo enrutamiento de prácticas críticas" (Chow, 2006, p.38), en espacio académicos no certificados.

<sup>14</sup> Coloca a prueba la noción más allá de las interpretaciones teóricas, sus proposiciones y posiciones metodológicas.

<sup>15</sup> Espacio intelectual que se propone estudiar y analizar de la manera más completa, atenta, rigurosa y compleja posible, antes de tomar cualquier decisión, declaración u opción interpretativa.

encuentro y la constelación de diversas singularidades epistemológicas, develan un sistema de entrelazamiento de fuerza y significación fuerte. La construcción del conocimiento mediante el movimiento revela un conjunto de sesgos, líneas de falla, apertura, desenredo, inversión, desplazamiento, etc. entre cada uno de sus elementos. Cristaliza un campo de interacciones complejas e intensas entre cada uno de sus elementos que confluyen, crean y garantizan la producción<sup>16</sup> de su saber, forjando un *proyecto ético-político* peculiar. Si la Educación Inclusiva construye un campo descrito en términos de direcciones en constante cambio y que al mismo tiempo, se define como un proyecto político<sup>17</sup>, ¿es posible lograr una intervención teórica coherente?, ¿en qué mundo institucional se ubica?

Si el término Educación Inclusiva abarca una multiplicidad de posibilidades, su heterogeneidad y diversidad de tópicos explicitan un efecto vertiginoso, describiendo una de las principales propiedades de su campo de conocimiento: *heterotopicalidad*. Resulta complejo frente a este convulso escenario delimitar lo específico de la Educación Inclusiva, atendiendo a que este enfoque, altera los modos dominantes de escolarización y conceptualización del sentido y propósito de la tarea educativa. Ante dicha complejidad opto por la fertilidad de pensamiento radical que fabrica una imagen promisorio de alteridad, un sistema de revolución, diferencia, alternatividad y, por tanto, resistencia como tal. Al designar los Estudios sobre Educación Inclusiva (Ocampo, 2018) una multitud de posibilidades, emprende un viaje sin retorno por una infinidad de campos centrados en innumerables detalles de la vida cotidiana y de las posibilidades implicadas en la mejora de la tarea educativa. Preliminarmente, pareciera que cada uno de éstos elementos al encontrarse sueltos o desconectados entre sí, provocan un efecto que devela al sintagma Estudios sobre Educación Inclusiva como un campo compuesto por influencias que nublan la pregunta por su especificidad, designando una especificidad difusa. Un campo de conocimiento como éste, compuesto por elementos tan divergentes y dislocados, demuestra grandes posibilidades convergencia; estructurado a través del principio de heterogénesis.

Dada la complejidad de la inclusión como un campo de relaciones, conexiones y disyunciones (dis)continuas, ¿por dónde empezar?, ¿cómo se selecciona, organiza cada uno de sus elementos que participan de su fabricación? y ¿qué marcos brinda para orientar los esfuerzos de académicos y analistas de los fenómenos educativos? Una pregunta clave a responder por parte de los teóricos y los analistas consistirá en demostrar cómo altera e interviene la intervención que explicita la inclusión a nivel social, cultural, educativo y político, eminentemente. El campo de Educación Inclusiva se devela como un *mapa crítico plurilocalizado*, sometido continuamente a un efecto

---

<sup>16</sup> La producción del conocimiento para Chow (2006) oscila entre lo contingente y lo convencional.

<sup>17</sup> Lleva implícito su mandato politizador.

de desterritorialización. Su construcción teórica es una invitación a ver más allá de lo aparente, puede ser definida en términos de constelación e intermediación de diversas clases de recursos, compromisos y problemas que modelizan su campo analítico. Al concebir la Educación Inclusiva como un territorio desconocido, más allá de los confines heredados, entraña una compleja empresa, es decir, *“trabajar y reelaborar el conocimiento a la luz de lo que hace ese conocimiento no, o se niega a, saber que lo más obviamente transforma un entendimiento académico y disciplina en una empresa intelectual crítica: un paso hacia un espacio sin garantía”* (Bowman, 2010, p.12).

## **EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SE FABRICA**

La formación del objeto de conocimiento de la Educación Inclusiva implica estudiar las relaciones epistémicas que se forman al interior de su espacialidad y territorialidad, es decir, involucra un orden de construcción. En el capítulo: *“Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la Educación Inclusiva”*, Ocampo (2016a), identifica que, las reglas de formación en este campo, son determinadas por los siguientes elementos: a) mecanismos de funcionamiento, b) procesos de fabricación, c) culturas epistémicas que crean y garantizan el conocimiento y d) los cuerpos de saberes claves que permiten diversificar su marco teórico. El estudio de las culturas epistémicas articuladas al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, permiten comprender dos procesos fundamentales en la construcción de su saber. Por un lado, los regímenes de existencia de objeto y discursivos que han sido empleados, transmigrados y transmutados en su historia intelectual y, por otro, los dispositivos que crean y garantizan el conocimiento a partir de su realidad relacional. Es menester analizar, en qué sentido, los argumentos que sustentan el pensamiento intelectual de la Educación Inclusiva, en la versión crítica de sus fundamentos y sustentos intelectuales, instalan nuevas formas de positivities.

La caracterización del objeto de la Educación Inclusiva, requiere comprender las formas tradicionales de nombrar, analizar, discutir y rectificar, los múltiples saberes y sus formaciones epistémicas, traducidas en intersecciones por regiones específicas del conocimiento. Es decir, cuáles son los códigos conceptuales y las tipologías de teorías que permiten acceder a la naturaleza que define su realidad relacional, de tipo heterotópica, es decir, un espacio otro, alternativo, subversivo, un tercer espacio. La fabricación del objeto de la Educación Inclusiva, se construye interdisciplinariamente (versión híbrida y travestizada) (especialmente, el examen sobre sus medios de producción, no obstante, la producción/construcción de los saberes auténticos del campo, expresan un carácter post-disciplinario, exigiendo de esta forma, avanzar en la creación de recursos epistémicos y metodológicos que posibiliten la

construcción de saberes propios del campo. Es menester destacar que, a partir del híbrido epistémico de la Educación Inclusiva, se observa presencia de saberes ficticios implicados en la organización/ensamblaje de su trama científica, es decir, saberes que no corresponden a su naturaleza política, metodológica y epistémica, de ahí que, en algún apartado de este trabajo, se aluda a los procesos de falsificación del conocimiento), a través de un cuerpo de saberes que han sido dispersados por diversas regiones del conocimiento (metáfora: *el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente*), los cuales, operan mediante dispositivos intelectuales de préstamos epistémicos, es decir, conceptos, ideas y saberes extraídos de otras geografías y espacialidades, sin resignificación de sus unidades semánticas y epistémicas al campo de trabajo de la inclusión. Ejemplo de ello, constituyen los saberes legados por la psicología, la teoría crítica euro-céntrica y latinoamericana, la justicia social, la ética y los marcos jurídicos dominantes, etc. Foucault (1970) sugiere que, se pueda mostrar desde dónde surgen y proceden dichos saberes y qué tipo de operatorias intelectuales demarcan en la construcción de su campo de conocimiento.

La multiversalidad de los saberes y regiones del conocimiento que forman la arquitectura epistémica de la inclusión, deben interrogar cómo un determinado concepto, saber o idea, ha sido organizado a partir de determinados valores en épocas y formas discursivas particulares. Así como, en qué épocas (Foucault, 1970) o periodizaciones (Santos, 1994), se instalan, dispositivos que giran el saber, diversificando su foco de producción, su gramática y significado. En el pre-discurso de la inclusión, es decir, el discurso que procede de estrategias de mutismo, o bien, según Paveau (2006) el discurso que no especifica, una conciencia o un conjunto de representaciones específicas coherentes con la naturaleza epistémica de un enfoque particular, demuestra, dos grandes ejes de descentración de su producción. El primero de ellos, de tipo genealógico y arqueológico, basado en el proceso de reducción/erradicación de las diversas modalidades de violencia estructural que afectan a diversos colectivos de ciudadanos, especialmente, a personas en situación de discapacidad, ampliando su oferta educativa y levantando principios de incorporación a la diversidad de estructuras educativas y, el segundo, emerge durante la primera década del siglo XXI, a través de la categoría de totalidad y diferencia que, rompe con las nociones esencialistas y restrictivas de tipo biomédicas, centrándose en la comprensión de las patologías sociales que producen desde el centro del derecho 'en' la educación poblaciones en las fronteras del mismo. De esta forma, los dispositivos de emergencia del discurso, pueden ser sintetizados de la siguiente forma:

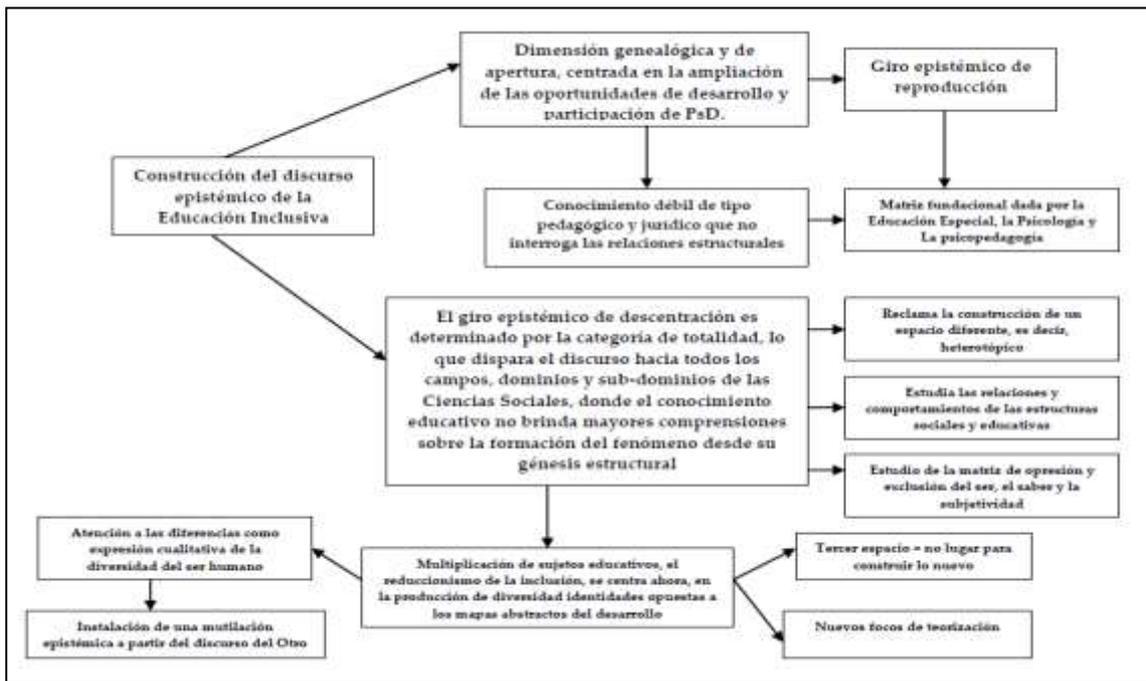


Figura 2. Elementos que participan de la constitución de emergencia del discurso epistémico de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2016.

Los dispositivos de “reciclaje epistémico”, representan otra estrategia de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, la cual, deviene de un proceso de diálogo, confrontación e incompletud de saberes (Sousa, 2009), es decir, implica volver a utilizar un determinado conocimiento para explicar un fenómeno específico o, por lo menos, hacer que funcione, a partir de ciertas distancias, proximidades y discontinuidades. La empresa intelectual del reciclaje sugiere “un diálogo y confrontación entre diferentes procesos a través de los cuales prácticas diferentemente ignorantes se transformen en prácticas diferentemente sabias” (Sousa, 2009, p.115). Los sistemas de reciclajes epistémicos implican conceder a los saberes dispersos por diversos campos de conocimiento, la ampliación e incremento de sus efectos simbólicos e interpretativos, ofreciendo un análisis sobre “las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas cada vez más amplias, buscando la maximización de sus respectivas contribuciones a la construcción de otro mundo posible” (Sousa, 2009, p.116). Tanto los préstamos como los sistemas de reciclajes, a través de los cuales se fabrica el conocimiento de la inclusión, enfrenta el desafío de evitar atribuir validez contextual y sociopolítica a determinados saberes, sin haber re-significado los umbrales de manifestaciones al interior de dicho campo de producción.

El objeto de conocimiento de la Educación Inclusiva, implica prestar atención a los elementos que define su estatus de objeto, es decir, levantan un nuevo dispositivo de comprensión que permita describir y nominar, lo que en este caso particular, asume una nominación de tipo *polifonal*, es decir, articulada a través de diversas voces, superpuestas en regiones del saber especializadas.

La construcción de su campo de conocimiento se crea y funciona mediante una *diáspora epistémica*.

La clarificación de la naturaleza espacial de dicho objeto, requiere según Foucault (1970) del análisis topológico (Mezzadra y Neilson, 2012), para describir los diversos procesos de delimitación de acopios, congruencias, fronteras y distancias entre campos del conocimientos interseccionados a través de un mismo propósito –crear y garantizar el conocimiento de la Educación Inclusiva–. Desde otra perspectiva, el análisis topológico, es decir, el estudio de los entrecruzamientos matemáticos con las investigaciones de tipo filosóficas y epistémicas, proporcionan un conjunto de ejes críticos que permiten comprender las relaciones de conectividad/discontinuidad entre los diversos campos que organizan la producción del conocimiento de la Educación Inclusiva. El cuadro que se expone a continuación, sintetiza los cinco mecanismos de vinculación de una serie de saberes al interior del objeto de la inclusión. Las dimensiones se extraen desde los aportes contenidos en la obra: *“La arqueología del saber”*, de Michel Foucault, publicada en 1970. Se agregan además, las rejillas de especificación que permiten reagrupar y clasificar saberes y campos de conocimiento que, directa o indirectamente, participan en la fabricación de dicha realidad relacional. Mezzadra y Neilson (2012) agregan que, *“no importa cuánta topología atraiga nuestra atención hacia formas inesperadas de conexión y continuidad, también debe tener en cuenta los procesos de partición, filtrado y jerarquización”* (p.67), al tiempo que, ponen en evidencia la migración endógena y exógena de conceptos y saberes.

<b>Mecanismos</b>	<b>Síntesis del dispositivo a la producción de mecanismos en la formación del objeto de la Educación Inclusiva</b>
<b>1.-Mecanismo de semejanza</b>	Corresponden a dispositivos de análisis que estudian los elementos análogos a nivel semántico, epistémico y metodológico, a partir de las intersecciones entre diversos saberes, conceptos y campos de conocimiento. Son aquellos que permiten ubicar cada una de sus categorías según analogías por fabricación del saber, intención valórica y epistémica.
<b>2.-Mecanismo de vecindad</b>	Son aquellos procesos de análisis entre un saber y otro que, documentan diversos ejes de semejanza o igualdad en posiciones semánticas y epistémicas, preferentemente. Aluden a conceptos, saberes o campos del conocimiento que se conectan de forma lineal y se acoplan armónicamente en sus recesos de construcción e interpretación.

<b>3.-Mecanismo de alejamiento</b>	Corresponden a dispositivos de análisis que contribuyen a la dispersión de un significado o cuerpo de conocimientos, promoviendo el travestismo de sus principales cargas interpretativas. Se emplean como categorías despolitizadas y tímidas epistémicamente. Son elementos distantes en su vinculación metodológica y objetual.
<b>4.-Mecanismo de diferenciación</b>	Son aquellos procesos de análisis entre un saber y otro que, documentan diversos ejes de diferenciación, ya sea por su formación epistémica, política o ideológica. Aluden a conceptos en contradicción, o bien, que no encajan según las regularidades de producción e interpretación.
<b>5.-Mecanismo de transformación</b>	Corresponden a dispositivos de análisis que, debido a su impronta epistémica y mecanismos de articulación, actúan como <i>líneas de fuga</i> en la proposición de nuevos conceptos, saberes y cuerpos analíticos.

Tabla 2: Mecanismos de análisis de saberes y regiones del saber que forman el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2016.

En referencia a los cinco mecanismos expuestos en el cuadro anterior, cabe preguntarse: ¿cuáles son los discursos que se superponen y demarcan un determinado estilo de legitimidad en la fabricación y funcionamiento del campo de batalla intelectual de la Educación Inclusiva? Esta interrogante, remite a la contribución del habitus y del mercado lingüístico, siendo el primero, creador de una práctica y, el segundo, los elementos que, garantizan la aceptabilidad o rechazo de ciertas unidades discursivas o saberes. ¿Cómo se expresan y actúan los registros de la Educación Inclusiva que permiten acceder a la descripción de su sistema de formación? Sobre este particular, es altamente relevante comprender que, el discurso de la Educación Inclusiva, debido a la amplitud de su campo y la extensión de sus regiones de conocimiento, su objeto no se forma por sí sólo, sino que, mediante aportes de diversos dominios y sub-dominios entrecruzados, análogos y dispares entre sí. En suma, es un objeto que no le pertenece a nadie.

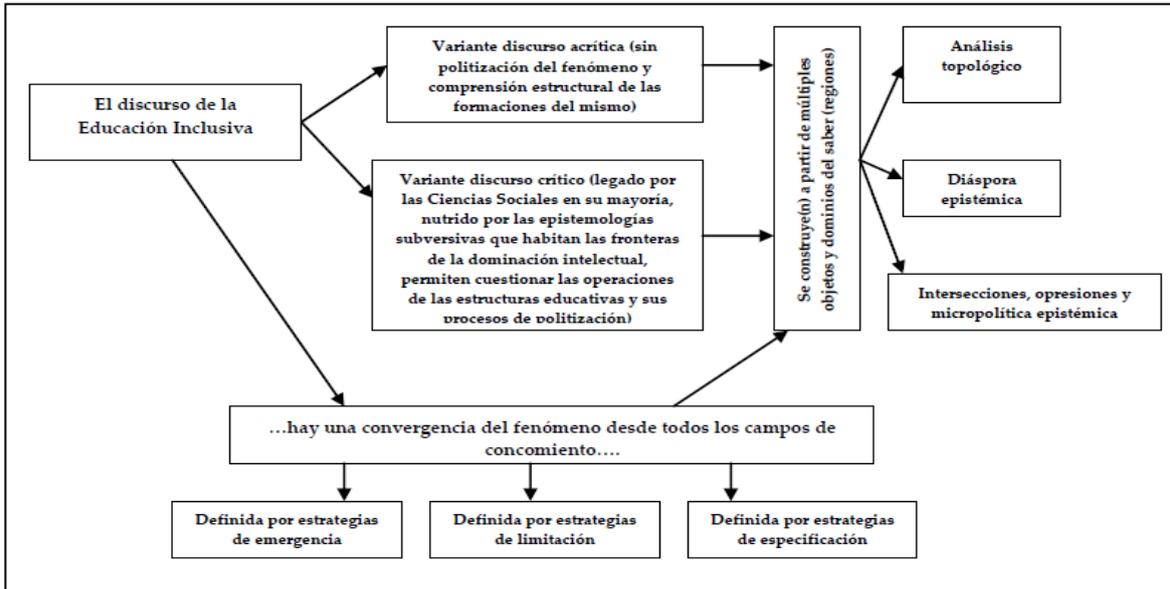


Figura 3. Elementos que participan de la configuración del discurso de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2016.

A continuación se exponen los principales campos de confluencia que participan de la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, caracterizados por dominios del saber y sub-dominios. Dicha integración de regiones del conocimiento debe concebirse como una aproximación inicial, ya que debido a la complejidad de la naturaleza del fenómeno de la inclusión, este tiende a modificarse permanentemente.

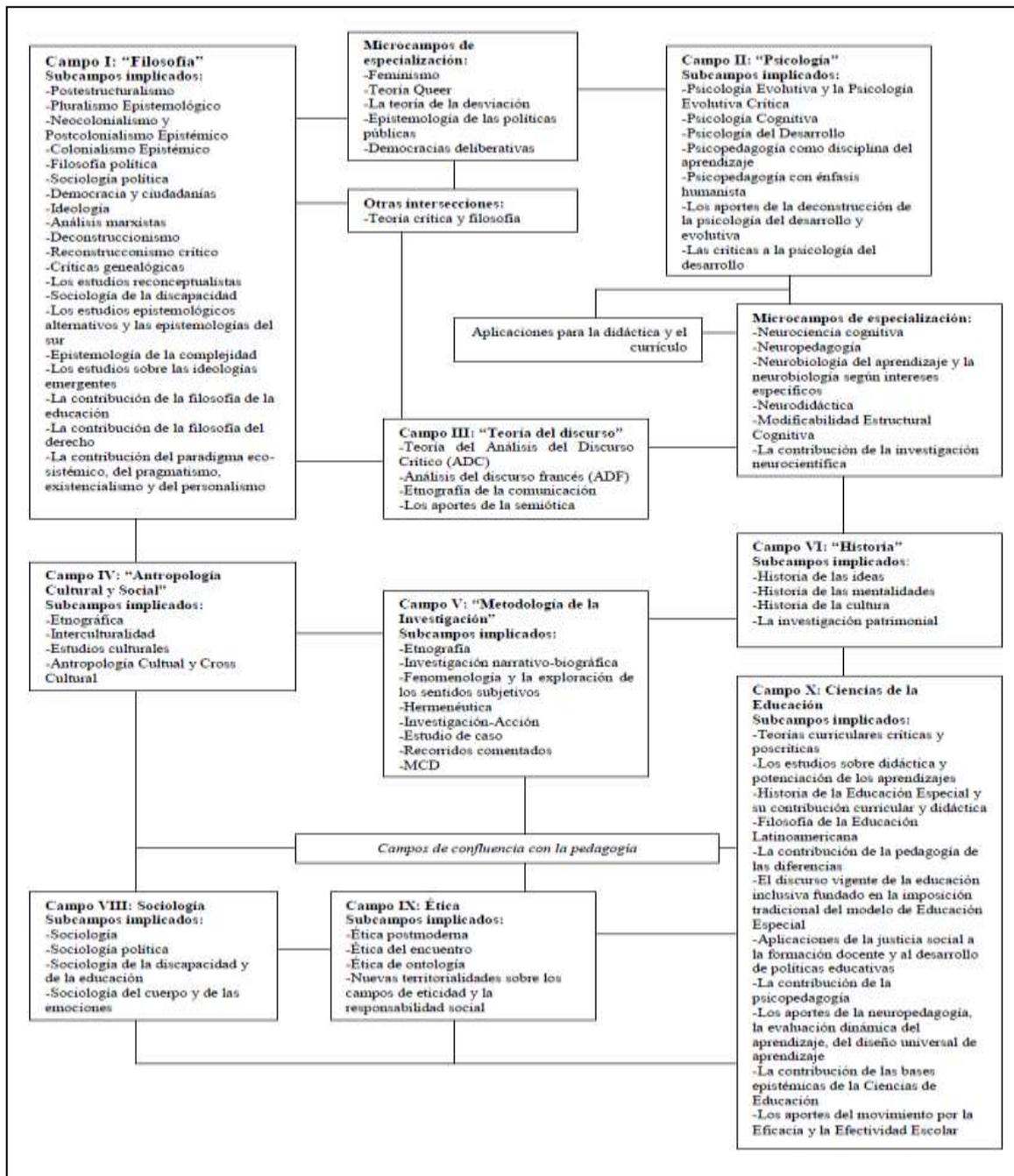


Figura 4. Campos de confluencia incidentes en la producción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2016.

La determinación de los campos de confluencia que participan de la construcción del campo y del conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva, sugiere la comprensión de las siguientes distinciones metodológicas: a) cada disciplina forja un objeto particular en relación al fenómeno de la inclusión, que puede o no, estar vinculado a su naturaleza epistemológica, b) cada disciplina, campo de confluencia o geografía epistémica, presenta un estado de singularidad, c) sus campos de confluencia quedan determinados por disciplinas y discursos, sobre estos últimos, cada indicar que, exigen la

determinación de criterios que permitan justificar su relevancia, d) los campos señalados en la imagen antes presentada, articula un interés común en torno a la comprensión del fenómeno, es decir, convergen diversos discursos y disciplinas unidas por un género transversal.

Según Santos (1996), las periodizaciones (delimitación de condición histórica) definirán los temas/tópicos claves de los diversos dominios y subdominios de cada una de las regiones del saber, lo que puede sintetizarse de la siguiente forma:

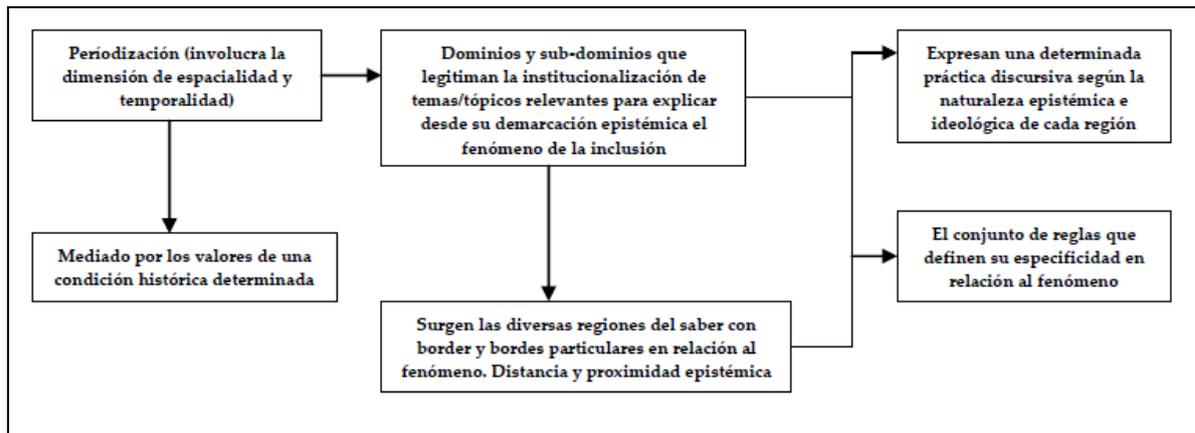


Figura 5. Aportes del concepto de periodización en la formación del espacio de la Educación Inclusiva.  
 Fuente: Ocampo, (2016).

Retomando los aportes de Sousa (2006), respecto del tipo de razón intelectual que consagra la construcción actual del conocimiento de la Educación Inclusiva, se observa que, la ambigüedad e hibridación del saber explicita una razón de tipo *“impotente”* (en su discurso acrítico, puesto que, articula una comprensión errada sobre las necesidades del campo (ejemplo de ello es, el reduccionismo de las NEE, la discapacidad y la sobre-representación de cuerpos abyectos), cuyo conocimiento se construye a través del determinismo. La corriente crítica e alineada con los dispositivos de interpretación otorgados por la razón de tipo *“metonímica”*, únicamente, bajo el argumento de la totalidad y la reivindicación de sus mecanismos de razonamiento. No obstante, el conocimiento vigente de la Educación Inclusiva, reclama la construcción de un nuevo estilo de saberes y de un marco teórico y pragmático, el cual, no permite describir nuevos conocimientos y prácticas, producto de los modelos de teorización que gravitan en torno a sus ejes de producción. Según esto, la construcción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, converge sobre la hegemonía del conocimiento occidental. La incompatibilidad de la razón metonímica con la emancipación del mundo, *“violencia, destrucción y silenciamiento para todos”* (Sousa, 2006, p.72), que no entrasen en las normatividades requeridas por determinados cánones. En términos educativos, este proceso de violencia, destrucción y silenciamiento, es

expresado por medio de los dispositivos de inclusión-excluyente. Las ideas antes enunciadas se sintetizan en la figura que se expone a continuación.

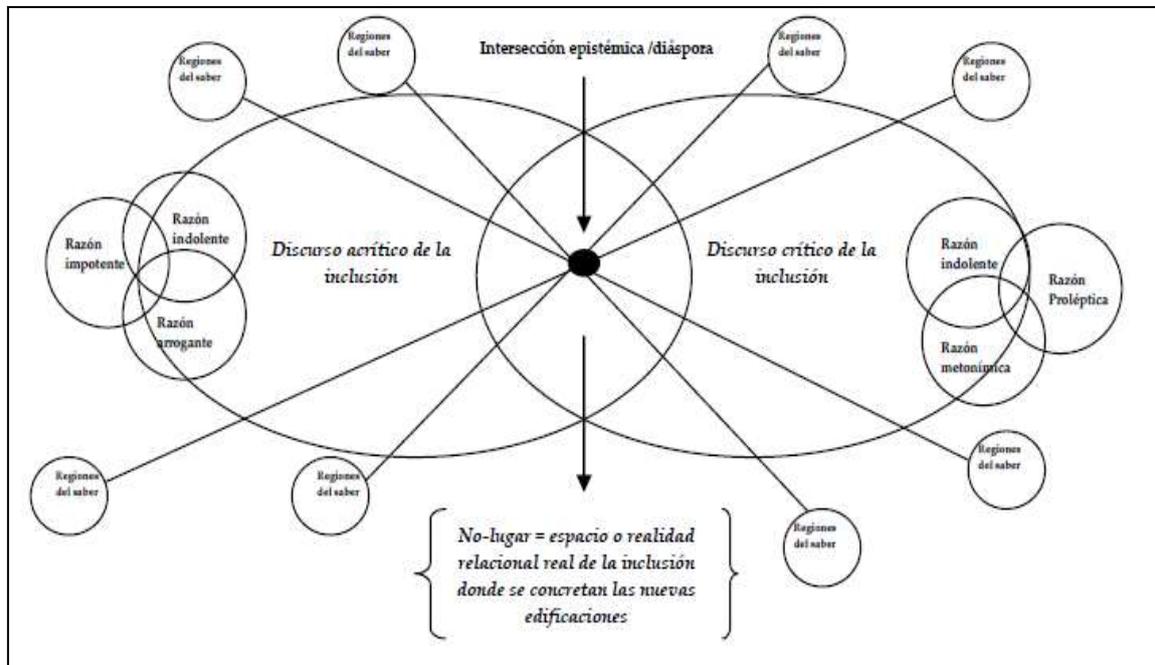


Figura 6. Intersecciones epistémicas en movimiento poliangular de tipo diaspórico de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2016.

## EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SE CONSTRUYE DIASPÓRICAMENTE

El concepto de diáspora (Safrán, 2012; Tölölyan, 1996; Cohen, 1997; Bruneau, 2004; Brubaker, 2005; Mera, 2007; Walsh, 2013), ha sido ampliamente desarrollado por los Estudios Culturales<sup>18</sup>, Antropológicos y Postcoloniales, para referirse a los dispositivos (Agamben, 2006) que producen poblaciones dispersas, en diversas latitudes geopolíticas del mundo. Según Safrán (2012), el concepto de diáspora ha devenido en un instrumento teórico-metodológico, cuya carga analítica, consagró uno de los paradigmas más relevantes de la postmodernidad (Sorj, 2007; Follari, 2007; Mera, 2011), para interpretar la dispersión judía y africana. Mera (2011), explica que, semánticamente, la categoría de diáspora, ha experimentado una multiplicación de campos de interpretación, aludiendo a la dispersión de la población en un espacio determinado (visión normativa), a partir de lo cual, se hace preciso describir cómo se forjan los centros o locus de producción que articulan la dispersión del saber epistémico constitutivo de la Educación Inclusiva. En términos epistemológicos el concepto de "diáspora" (Tölölyan, 1996; Cohen, 1997; Chivallon, 2002) coincide con la

<sup>18</sup> Campo de investigación de tipo interdisciplinario orientado a la producción de significados articulados temporalmente por grupo social particular.

noción de “*constructo provisional*” desarrollado por Bourdieu (1993), concebido como una idea o un conocimiento que va y viene, erradicándose cuando el análisis se institucionaliza y adquiere un cierto estatus de dominación intelectual, respecto de un campo particular. Desde la perspectiva de Chambers (1992), el estudio de la dispersión del saber constitutivo de la Educación Inclusiva, a través de diversas regiones del conocimiento, actúa como una herramienta de pensamiento, permitiendo clarificar las unidades de formación, espacios de intersección entre una disciplina y otra, las dimensiones relacionales y sus *mecanismos de deslocalización*. La diáspora como recurso teórico-metodológico, otorga recursos para deslindar un determinado análisis que se torna dominante, al tiempo que, no ofrece una explicación clara y oportuna sobre sus mecanismos de producción y organizadores intelectuales. Por otra parte, facilita la investigación sobre los *estilos de movimientos, entrecruzamientos, diálogos, sistemas de relación-desunión, encuentro, constelaciones y ejes de dispersión* que experimenta cada uno de sus recursos epistemológicos que crean y garantizan la construcción de su saber. El orden de producción de la Educación Inclusiva opera en la dispersión y en la disseminación.

En este apartado, el análisis del saber diaspórico, híbrido y ambiguo de la inclusión, en tanto, campo de conocimiento, se emplea mediante una estrategia de “*préstamo epistémico y semántico*” (Sousa, 2009; Ocampo, 2016b), es decir, se utilizan los mecanismos de análisis desarrollados por la diáspora para interpretar su dispersión, contextualizando su vocabulario y condiciones de producción a los ejes de una estructura de conocimiento falsificada. La diáspora posibilita la caracterización de elementos de diversa naturaleza que flotan, se movilizan y articulan en la configuración de su estructura teórica.

Con el objeto de explicar y describir la constitución de la diáspora de la Educación Inclusiva (aplicada a la construcción de su conocimiento), se recurrió a los aportes del análisis topológico (Mezzadra y Neilson, 2012), con el objeto de develar situacionalmente, los dispositivos de conectividad, continuidad y desarme, producidos a partir de la interacción entre diversos cuerpos disciplinares que definen intersecciones epistémicas específicas. Finalmente, se propone el concepto de “*diáspora epistémica*”, entendido como un dispositivo de análisis en la fabricación y funcionamiento del conocimiento de la Educación Inclusiva, otorga la capacidad de develar los movimientos de cada singularidad epistemológica que participa de la construcción de su estructura teórica, desde una perspectiva multiaxial. Es menester, concebir esta categoría, como un concepto en construcción.

Según Toro (2002), es, a partir de la década de los años ochenta que, el concepto se diversifica, tanto en su extensión como intención, concibiendo la diáspora como nuevas expresiones de hibridación. La diáspora como dispositivo analítico y de teorización (Safrán, 2012), aplicado al estudio de las

condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, implica identificar cómo operan aquellos constructos “estáticos” que adoptan un sentido esencialista, o bien, con argumentos estrechos, en la configuración del campo discursivo de la misma. Un ejemplo de ello, lo constituye la versión acrítica de su discurso, el cual, fundamenta y organiza su actividad intelectual, a partir de la sobre-imposición del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial (convirtiendo a este, en un modelo estático y rígido), lo que refuerza un sentido semántico, gramatical, ideológico, político, epistémico y pedagógico híbrido – visión acrítica del saber–, al imponer y dar continuidad a organizadores intelectuales muertos y estáticos que no interrogan las relaciones estructurales donde tienen lugar las múltiples intersecciones de opresión, marginación y exclusión. Estas ideas refuerzan la concepción que, explica que, el conocimiento de la Educación Inclusiva, es un conocimiento de cara a los problemas emergentes de la educación, en términos más abarcativos, representándose epistemológicamente, como un *saber inconcluso, abierto, nómada y en constante redefinición*<sup>19</sup>. Es un conocimiento que se va fabricando de acuerdo a las tensiones del tiempo histórico y sociopolítico que acoge.

Rescatando los conceptos de “hibridación” y “comunidad” de Gómez Peña (1996), es posible acceder a la formación de los “border”, donde la primera, refiere a los mecanismos de fabricación del saber y, la segunda, a las diversas regiones, cuerpos o campos de conocimiento que confluyen sobre el objeto de la Educación Inclusiva. La hibridez<sup>20</sup> en este sentido, puede ser interpretada como el resultado de la ambigüedad (producto de la contradicción entre los diversos lentes que cada campo y sus fronteras emplean para acceder a la construcción del fenómeno de la inclusión) y como una estrategia orientada a deslindar las rupturas del saber hegemonal (crítico<sup>21</sup> y acrítico<sup>22</sup>) que convergen sobre el pensamiento que piensa la Educación Inclusiva. La mediación de ambos, permite comprender las intersecciones del saber que forjan nuevas zonas indeterminadas o espacios alternativos que develen la naturaleza que define la autenticidad de dicho saber. Según esto, la inclusión, entendida como movimiento de reforma, es decir, de transformación radical de todos los campos de la vida ciudadana y educativa, actuaría como un dispositivo

---

<sup>19</sup> Características intrínsecas del conocimiento de la Educación Inclusiva.

<sup>20</sup> De acuerdo con De Toro (2002) y Gómez Peña (1996), el carácter híbrido del discurso de la Educación Inclusiva, actúa como instrumento performativo de lo diaspórico, puesto que, puesto que supera la visión ontológica de la confusión, dispersión y migración de ciertos tipos de saberes, al tiempo que describen un nuevo orden de producción sobre la inclusión.

<sup>21</sup> Corresponde al discurso que otorga elementos para politizar el fenómeno, centrándose en las relaciones estructurales que generan procesos de exclusión, así como, por constituirse en valores epistémicos de tipo subversivos y contra-hegemónicos, de tipo temporales. Véase tabla de diferenciación.

<sup>22</sup> El saber hegemonal acrítico de la Educación Inclusiva, proviene del fetiche pedagógico creado por la Educación Especial, el cual se reduce a la inclusión de los tradicionales colectivos en situación de riesgo a las mismas estructuras sociales, culturales, educativas y económicas que generan procesos de exclusión y arrastre a las afuera del derecho.

heterotópico (Foucault, 1975), es decir, un espacio alternativo, otro, o bien, un tercer espacio. En tal caso, *“la categoría de “border” se revela como un lugar privilegiado de la performance, del experimento, del re-habitar, de la traslación, de la reinvencción y recodificación”* (Toro, 2002, p.40).

De acuerdo con esto, la diáspora epistémica (concepto desarrollado por el autor de este capítulo), exige conjugar un modelo *“epistémico-cultural”*, basado en los ejes de diferenciación y otro, de corte *“epistémico-científico”*, orientado a la comprensión de las relaciones analógicas que confluyen sobre las intersecciones originadas entre los diversos campos de conocimiento y sus raíces en el estudio de la inclusión, intentando dismantelar las fronteras disciplinarias que ocasionan dicha dispersión epistémica. *La naturaleza de la inclusión como fenómeno sociopolítico es dialectal, estructural, micro-político y diaspórico y heterotópico.*

Sorj (2007), explica como el movimiento analítico de la diáspora, deviene en la cristalización de una naturaleza híbrida en la formación de nuevos conceptos, saberes y campos de conocimiento. En este sentido, la visión normativa del campo, concibe la acción diaspórica como una dispersión (Sorj, 2007; Mera, 2011), de la mano del debate filosófico postmoderno (Safrán, 2012), orientada al fortalecimiento e institucionalización de políticas de reconocimiento de conceptos, saberes y campos de conocimiento marginados, oprimidos y destruidos por los imperialismos intelectuales dominantes que, afectan a la construcción del conocimiento y del pensamiento intelectual de la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto, el conocimiento que se construye al interior de dicho campo, actúa diaspóricamente (Ocampo, 2016a), es decir, a través de mecanismos de dispersión del saber, estableciendo múltiples sistemas de relación.

Todos estos argumentos iniciales, reafirman la presencia de *dispositivos de inestabilidad* sobre la identidad científica que compone la cara real de la Educación Inclusiva, más allá, de sus clásicos sistemas de imposición e institucionalización epistémicos, legados o no, por sus principales paradigmas fundantes<sup>23</sup>. En términos pedagógicos, la sobre-imposición del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial (Slee, 2012), de la Psicopedagogía y de la Psicología, para pensar la Educación Inclusiva, han contribuido a la consolidación de *redes de hibridación del saber*, restringiendo el afrontamiento de mecanismos que propician la estabilidad de su identidad pedagógica, política, epistémica, metodológica y ética. Frente a lo cual, cabe preguntarse: ¿cuáles son los mecanismos de estabilidad y estabilización que

---

<sup>23</sup> Se coincide con Slee (2012) al señalar que, el paradigma fundante en la regionalización epistémica del conocimiento pedagógico de la inclusión, está determinado por la Educación Especial. No obstante, la constitución de sus paradigma de base, demuestran un carácter pluriparadigmático.

participan en la definición de la identidad científica de la inclusión?, ¿qué tipo de contenidos (con)forman la agenda hegemónica, contra-hegemónica y subversiva de la coyuntura intelectual para pensar su identidad científica? Sorj (2007), agrega que, reducir el estudio de la diáspora únicamente en referencia a la identidad, anula sus ejes de historicidad y materialidad que afectan a determinados contenidos intelectuales o saberes críticos para estudiar y transformar la Educación Inclusiva, entendida desde una naturaleza micropolítica y heterotópica. Un aspecto interesante en la constitución epistémica y retórica de la diáspora, es que, ofrece un corpus metodológico para cartografiar las múltiples formas de opresión del saber al interior de la producción discursiva y epistémica de la inclusión.

En este contexto, la afirmación: *“el conocimiento de la educación inclusiva se construye diaspóricamente”*, es decir, a través de estrategias que tienden a dispersar el saber por diversas regiones epistémicas que coadyuvan a la definición y funcionamiento de su campo de conocimiento (híbrido y mutante hasta ahora), coincide con lo expuesto por Feyerabend (1993), respecto de la institucionalización al interior del campo de la inclusión, de singulares sistemas de opresión, dentro diversos saberes, especialmente, aquellos que permiten intervenir en las relaciones estructurales que generan poblaciones excedentes, así como, en los dispositivos micro y macro estructurales que participan del espacio de la exclusión y definen su naturaleza multidimensional, aún desconocida en términos metodológicos. ¿Qué elementos configuran la condición diaspórica de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se expresa dicha situación?, ¿qué mecanismos y dispositivos han contribuido a su invisibilización?

Un aspecto relevante a considerar en la producción epistemológica de la Educación Inclusiva, consiste en la identificación al interior de su campo y espacialidad, de la presencia de *saberes oprimidos*, *saberes dominantes* y saberes que se emplean con el propósito de dar continuidad a la invisibilización –falsificación– de su estatus epistémico, denominados por el autor de este trabajo, como *“esencialistas”*, producto de saberes cerrados, mutilados y con escaso diálogo epistémico. En el caso de los primeros, constituyen saberes que resultan claves para transformar el marco teórico de la inclusión y la producción de ficciones políticas articuladas bajo sus diversos mecanismos de producción, particularmente, al intervenir en la exclusión, actúa de manera flotante, híbrida y ambigua, los que se encuentran violentamente con los lenguajes y gramáticas instalados al interior de la pedagogía. Ejemplo de ello, son todas las epistemologías de colectivos subalternos, tales como, queer, feminista, interculturalidad crítica, proyecto decolonial, entre otras. Mientras que, los saberes aportados por la Educación Especial, la pedagogía, la didáctica, la justicia social tradicional, en su mayoría, consolidan campos de dominación

al interior de la construcción pre-discursiva (Paveau, 2006) de la inclusión<sup>24</sup>, actúan como dispositivos monolíticos e institucionalizantes que, legitiman los círculos de reproducción epistémica, mutilando su producción de significados contextuales, por medio de sistemas de injertos y préstamos epistémicos, demostrando una debilidad en las múltiples formas de organización del saber a través de las diversas confluencias colectivas que participan de su objeto de conocimiento. Es menester rescatar, los dispositivos de construcción articulados por las epistemologías convertidas en subalternas<sup>25</sup>, a través de los modos dominantes del saber logocentrista y eurocéntrico del pensamiento educativo postmoderno.

De acuerdo a los datos entregados, el concepto de diáspora epistémica<sup>26</sup> remite en la formación epistemológica de la Educación Inclusiva, de “*fronteras*” (Grimson, 2005), “*border*” –línea divisoria– (Trigo, 1997), “*bordeland*” (zona imprecisa), “*territorio*” y “*espacio*”, todos ellos, enmarcados en el concepto foucaultiano de “*topois*” y “*tropos*”, lo cuales, pueden descritos desde los dominios y sub-dominios que cada campo de confluencia efectúa a la configuración del campo de conocimiento de la inclusión. Todo ello, exige promover un proceso de anarquismo epistémico (Feyerabend, 1993) para pensar y reconstruir la Educación Inclusiva. El análisis diaspórico desde la perspectiva del examen topológico, enfrenta el desafío que, “*en lugar de la oposición identidad/flujo, debe analizarse como actúa el flujo en el interior de las identidades y como las identidades se organizan en el flujo*” (Sorj, 2007, p.5). Por otra parte, el análisis diaspórico aplicado a las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, implica proponer disociaciones políticas e ideológicas hegemónicas, a partir de “*un análisis de las operaciones emergentes de control que explican nuevas relaciones de conectividad entre espacios discretos y organizaciones de datos*” (Mezzadra y Neilson, 2012, p.61), al tiempo que, facilite la comprensión de los dispositivos de bordeamiento incidentes en la proliferación de diversos entrecruzamientos de los “*topois*” que participan de la fabricación y funcionamiento del saber epistémico, pedagógico, ético y político de la inclusión como movimiento de reforma y transformación de todos los campos de las Ciencias de la Educación y de la vida ciudadana.

---

<sup>24</sup> La noción de prediscurso es clave en términos fenomenológicos, puesto que, permiten comprender cuales son los decires previos, pero no consolidados que afectan a un determinado campo de conocimiento. No constituyen discursos sólidamente construidos, sino que más bien, integrados por un conjunto amplio de acciones enunciativas, carente de constructividad epistémica.

<sup>25</sup> Corresponden a epistemología surgidas producto de procesos de exclusión sociopolítica, las cuales, a través de sus prácticas de resistencia, fueron consolidando una construcción epistémica de tipo subversiva, entre ellas encontramos, las epistemes queer, feministas negras, decoloniales, etc. Sus mecanismos de producción se encuentran íntimamente relacionados con las condiciones de producción epistémicas de la Educación Inclusiva.

<sup>26</sup> Dispositivo de análisis que puede emplearse en la comprensión de las operaciones de dispersión o repartición del saber constitutivo de la inclusión en diversas regiones del conocimiento.

Desde otra perspectiva, la diáspora ofrece variados ejes analíticos, para profundizar en las asimetrías articuladas entre los diversos campos de conocimiento que participan de la formación del objeto de la Educación Inclusiva, establecimiento sistemas de diferenciación epistémicos, orientados a develar los lugares desde los cuáles se gesta y consolida el locus de enunciación para estudiar la exclusión, la inclusión, las relaciones estructurales que tienen lugar en el poder, la opresión y la indiferencia colectiva, así como, los ejes que propenden a la edificación del no-lugar que, ideológicamente, representa el verdadero espacio de la inclusión. En términos epistemológicos, se reflexiona sobre la inclusión a partir de cada campo de producción, imponiendo un marco de valores, según cada región de conocimiento, cuya debilidad enfatiza la necesidad de avanzar hacia un despeje epistémico de sus unidades semánticas, gramaticales, políticas y valores requeridos por la naturaleza de este no-lugar, que en términos filosóficos, epistémicos, políticos, éticos y pedagógicos, representa la esencia del campo de batalla de la Educación Inclusiva. Hablar de inclusión es, ante todo, construir un *no-lugar*, lo que en palabras de Jiménez y Novoa (2014), representa la constitución de un espacio completamente alternativo, contra-hegemónico y subversivo.

El concepto de diáspora epistémica (Ocampo, 2016b), abre un conjunto de perspectivas para explorar cómo se emplea el territorio usado, a partir de un conjunto de lugares donde se materializa la historia y el legado intelectual de la inclusión, especialmente, desde su visión celebratoria, es decir, de mayor aceptación, dominación e institucionalizada, especialmente, *“al mirar “dentro del lugar”, podemos descubrir su hibridismo”* (Jiménez y Novoa, 2014, p.17). La dispersión epistémica que afecta a la Educación Inclusiva, se expresa mediante la repartición de saberes de todo tipo (acríticos, hegemónicos, críticos, subversivos y contra-hegemónicos), en diversas regiones del conocimiento, consolidando un saber de tipo inestable e intempestivo para problematizar la producción del conocimiento, sus dispositivos de institucionalización del saber, los ejes claves que configuran su campo de batalla y sus criterios de transición paradigmáticas, entre un enfoque y otro. La entropía epistémica que expresa el campo intelectual de la Educación Inclusiva, puede explicarse de diversos puntos de vista, coordenadas epistémicas y campos de conocimiento que, producto de la elasticidad del campo, coinciden, desde diversos ángulos y posicionamientos, en la lucha por erradicar y combatir la exclusión, garantizar oportunidades y nuevos marcos de justicia social al interior de la educación. Es menester señalar que, el conocimiento epistémico sobre la exclusión, es de tipo *“enunciativo”*, es decir, un saber que prescribe sobre una necesidad, al tiempo que, metodológicamente, carece de recursos para comprender el fenómeno desde su interior, focos de producción y dispositivos de funcionamiento.

Por otra parte, cada campo de conocimiento que participa, directa o indirectamente, en la configuración del objeto de la Educación Inclusiva, analiza el fenómeno y propone líneas de acción a partir de sus propias barreras disciplinares, imponiendo un conjunto de valores, criterios metodológicos y prácticas que circunscriben a su campo disciplinar, instalando así, nuevas formas de colonización epistémicas y cognitivas, a los parámetros de textualidad de la realidad a la luz de su naturaleza micropolítica –proyecto epistémico de resistencia analítica–. La condición diaspórica de la inclusión, reafirma lo que el autor de este trabajo, ha enfatizado a través de sus diversos escritos, al no existir una epistemología, una teoría bien, un sistema de conocimientos articuladores de su naturaleza misma, el conocimiento y sus líneas discursivas se construyen, solidifican y divulgan por mecanismos de hibridación, reciclaje y préstamos, los que al intentar operacionalizarse, develan la contraproducencia de su arquitectura ideológico-conceptual, mediante el ausentismo de formas condicionales, metodológicas e investigativas que permitan articular la defensa de un discurso pragmático más radical y coherente con su propósito heterotópico, es decir, construir un espacio otro, un espacio completamente alternativo, o bien, un tercer espacio, que actúe como un intersticio epistémico, ideológico, político y pedagógico. De lo contrario, el pre-discurso consolidado de la inclusión, continuará operando como una de las expresiones de mayor significatividad del modelo neoliberal, a través de sus formas de producción de conocimiento.

La diáspora epistémica de la inclusión, según Ocampo (2016b), en tanto, dispersión en la producción de saberes, modalidades de teorización y ejes de investigación, dificulta interrogar con claridad las reglas de formación de su campo de conocimiento, así como, las leyes de construcción de su discurso y sus dominios epistemológicos implicados. Se evidencia con ello, la omisión de estrategias intelectuales y metodológicas concretas que permitan la producción de objetos, conceptos y discursos articulados al interior del campo de investigación de la Educación Inclusiva. Tanto el carácter ambulante y diaspórico de la inclusión, reafirma la elasticidad del campo, multiplicando sus sentidos, quedando atrapadas en la fabricación del dogma. La condición diaspórica de la inclusión, demuestra que, su dominio constitutivo de tipo interdisciplinar, que contribuye al interior de las Ciencias de la Educación, a la omisión de los saberes críticos que permiten intervenir directamente en la exclusión y en la producción de diversas patologías sociales. En este sentido, la concepción celebratoria, es decir, hegemónica del pensamiento que piensa la inclusión, asume una diáspora acrítica de saberes y posiciones epistémicas, que inhabilitan la intervención en las relaciones estructurales, en la naturaleza de la inclusión cobra sentido.

La contribución crítica, por su parte, caracterizada mayoritariamente, por el aporte de las Ciencias Sociales, mutilan la comprensión del fenómeno, al enunciar una serie de males que deben ser resueltos al interior del campo de lucha, con gran predominio de la teorización disciplinar, esto es, los diversos enunciados que convergen sobre el objeto de la inclusión, se envuelven al interior de las luchas disciplinares de cada campo, careciendo de conexiones significativas entre sus diversos ejes de producción. La *población de enunciados* es, lo que permite definir las fronteras epistemológicas, a través de un análisis topológico. Es menester promover un análisis sobre las interseccionalidades epistémicas articuladas entre los diversos campos de confluencia que participan en la determinación del objeto de la inclusión, a fin, de explorar cómo se construye el discurso a través de sus diversos dominios epistemológicos; en especial, mediante aquellos significados como contra-hegemónicos y no, únicamente, relacionales, a fin de refigurar los territorios y contornos de la inclusión.

Tomando prestado de Brah (2011), el concepto de "*espacio de diáspora*", resulta clave en la comprensión sobre las condiciones de producción epistémicas de la Educación Inclusiva, derivadas de las intersecciones topológicas entre sus diversos campos de confluencia, es decir, cómo se forja la trasmigración de conceptos, unidades discursivas, injertos, prestásemos y reciclajes epistémicos, que forman y dan continuidad a una producción híbrida que no logra abrir el discurso de la inclusión, hacia nuevas lógicas de teorización, lucha política y acción social. La diáspora epistémica según Ocampo (2016), reafirma el carácter híbrido del núcleo fundacional de este enfoque. Desde otro ángulo, el espacio diaspórico de Brah (2011), permite acceder al enredo de las genealogías de dispersión que participan en la formación del campo de conocimiento de la inclusión, entregando elementos para cuestionar la pertinencia y otredad de los saberes, en sus diversas variantes discursivas. Las genealogías de dispersión, concepto desarrollado por Avtar Brah (2011), en el libro: "*Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*", publicado por Traficantes de Sueños, remiten a determinados saberes a habitar campos y zonas específicas del conocimiento, es decir, actúan como mecanismos de fijación del saber, mediante políticas de localización que encriptan la producción y subversión de su significado en las barreras disciplinares de cada campo. Las políticas de localización del saber al interior de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, exigen un análisis sobre los dispositivos y dinámicas del poder y de opresión entre diversas disciplinas, saberes y campos de interacción. La diáspora en términos epistemológicos, descentra las concepciones dominantes, ya sean, hegemónicas y contra-hegemónicas, convertidas en mecanismos de esencialización del saber epistémico, político y pedagógico de la inclusión,

lugar en el que sus saberes participantes de su campo, son reconocidos como diaspóricos, al no pertenecer al dominio propio de este campo de investigación.

La diáspora en el estudio epistemológico de la inclusión, puede entenderse en términos polisémicos y multifactoriales, esto es, cómo determinados conceptos, saberes, proposiciones y modalidades enunciativas, se relacionan con los demás, es decir, implica considerar cómo *“se posicionan simultáneamente en las relaciones sociales constituidas y representadas a través de múltiples dimensiones de diferenciación; que estas categorías siempre operan en articulación”* (Brah, 2011, p.275). En este sentido, la multiaxialidad y el análisis topológico (procedente de la matemática social), siguiendo a Feyerabend (1993), permite develar cómo se ejerce el poder a través de los dispositivos analíticos institucionalizados, performativos y contra-hegemónicos, que afectan al saber de acuerdo a cada dominio de producción. En otras palabras, implica analizar cómo se ejerce el poder entre un campo y otro, entre una red ideológico-conceptual y otra, entre un saber y otro. En tal caso, la investigación sobre diáspora epistémica y discursiva de la Educación Inclusiva, debe entregar luces para explicar cómo determinados dominios y topois del conocimiento que este campo, construyen mecanismos *“opresivos, represivos o reprimidos, y sirven [palabra modificada por el autor del documento] para controlar, disciplinar, inferiorizar e instalar jerarquías de dominación”* (Brah, 2011, p.275), entre unos determinados saberes y campos de confluencia.

El sentido de multiaxialidad, permite develar cómo se organizan, configuran e institucionalizan los dispositivos que crean mecanismos de injusticia epistémica y cognitiva en la configuración del objeto y campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Desde otra perspectiva, el análisis diaspórico permite develar las estrategias de legitimación y cuestionamiento de las fronteras, bordes y espacios indeterminados que proliferan de la comunicación, ya sea, por *reciprocidad, sincretismo, préstamo, reciclaje o travestismo de saberes*, producto de la interacción entre diversos cuerpos de conocimiento. La condición epistémica de diáspora del conocimiento pre-construido de la Educación Inclusiva, reafirma el propósito post-disciplinar de su objeto, mientras que, la autenticidad de sus cuerpos de saberes expresa una naturaleza de tipo post-disciplinar, reafirmando, la necesidad de crear/construir los saberes epistemológicamente propios de este enfoque. Frente a lo cual, Ocampo (2017), sugiere las siguientes directrices:



Figura 7. Principales mecanismos de construcción/producción de saberes auténticos epistemológicamente sobre Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, (2017).

Para estudiar el desorden epistémico, político, conceptual e ideológico que afecta a la re-configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, debe comprenderse cómo operan las formas de migración de conceptos y saberes, tanto clásicas como contemporáneas, los dispositivos de funcionamiento de las políticas de localización y arraigo de saberes en determinadas regiones del conocimiento, así como, las estrategias de interseccionalidad que derivan de la interrelación entre las diversas disciplinas, ya que las diásporas (aplicadas a diversos ejes analíticos y fenómenos) representan un gran factor de acumulación. Retomando la expresión “*espacio de diáspora*”, según Brah (2011), representa un estilo de análisis e interpretación sobre los diversos tipos de fronteras del conocimiento que confluyen sobre la formación y el funcionamiento del campo epistémico de la inclusión. Tanto la migración como los préstamos epistémicos, se apropian y consolidan a través de un espacio que demarca nuevas formas de constitución, expresión y relación con el saber y el tipo de operaciones específicas de significación, manifiesta que, el significado puede ser construido a partir de mecanismos de circulación. En este caso, la circulación queda determinada por los diversos campos de confluencia que participan del redescubrimiento de la identidad científica y naturaleza epistémico-contextual de la inclusión, es decir, construidas por “*múltiples modalidades de significados y prácticas que se articulan en, y a través de,*

*campos políticos, económicos y culturales en relaciones de mutua constitución y disolución” (Brah, 2011, p.278).*

La diáspora epistémica como recurso analítico y metodológico (Safrán, 2012), enfrenta el desafío de avanzar hacia la descripción de los impulsos marginadores y de diferenciación de determinados saberes al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, que devienen en la jerarquización y disciplinamiento, al tiempo que, restan su potencial de contextualidad epistémica. La necesidad de una nueva política de localización y representación epistémica de la Educación Inclusiva, implica transitar hacia el abandono de las prácticas de fetichización y cosificación epistémica que han reducido el terreno de trabajo hacia la sobre-representación de la diversidad, sin impactar en la producción de las relaciones estructurales que crean poblaciones excedentes, sin subvertir las arquitecturas ciudadanas y pedagógicas que las sustentan. Una consecuencia teórico-práctica de la diáspora epistémica de la inclusión, consiste en incluir a las mismas estructuras que generan exclusión, o bien, producen dispositivos de arrastre, al tiempo que los enfoques teóricos, excluyen otras aproximaciones, justamente, aquellos tipificados como saberes subversivos o críticos según Ocampo (2016b). ¿Cuáles son los principales sincretismos epistémicos que tiene lugar al interior del campo pre-construido de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se constituyen y operan los mecanismos y las estrategias de migración y marginación de ciertos saberes claves al interior de la coyuntura intelectual que define y caracteriza la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva?, ¿es, la condición diaspórica y epistémica, un mecanismo de apertura para pensar de otra forma la Educación Inclusiva? De acuerdo con estos elementos, el pre-discurso y campo pre-construido de conocimiento de la Educación Inclusiva, actúa como una ficción política que avala la producción de nuevas colonizaciones epistémicas y cognitivas para abordar su fenómeno genealógico.

La diáspora epistémica establece una relación directa y constitutiva con las categorías de espacio (realidad relacional), frontera (demarcación fija y divisoria, actúa como un elemento dicotómico y cartesiano) y frontiera (zona indeterminada), topois (lugares desde los que se enuncia, fabrica y construye el conocimiento) y campo (lugar de legitimación o descrédito de saberes que afectan a la red intelectual que piensa el campo de lucha de la inclusión). Metodológicamente, la diáspora epistémica de la Educación Inclusiva, puede fortalecer la construcción de sus dispositivos metodológicos, a través de los aportes del análisis topológico, como mecanismo de exploración del análisis heterogéneo que construye y configura la inclusión, desde una perspectiva más amplia, materializada como movimiento de transformación y subversión intelectual. El análisis topológico (Mezzadra y Neilson, 2012), ofrece un conjunto de elaboraciones teóricas y empíricas, orientadas a la definición de los

límites entre los diversos campos de conocimiento que confluyen en la formación del objeto de la Educación Inclusiva, permitiendo cuestionar los grados de invariabilidad que experimenta/expresa el conocimiento, mediante un cuestionamiento profundo sobre los mecanismos de *“constitución de las disciplinas, el conocimiento y el estado cambiante de los objetos de investigación”* [traducción propia] (Mezzadra y Neilson, 2012, p.60). Desde otra perspectiva, ahonda en los mecanismos inesperados de continuidad y conectividad entre determinados conceptos, discursos, saberes y campos de conocimientos/acción, resultando fundamental, establecer mecanismos de filtrado, partición y jerarquización. Desde otro ángulo, la topología permite estudiar la movilidad de conceptos al interior de geografías epistemológicas específicas del saber dispersado en el espacio de la inclusión.

Según esto, la topología, como recurso crítico para promover el análisis epistémico sobre el conocimiento disperso, ambiguo, desorganizado y ausente de sentido de la Educación Inclusiva, focaliza su interés, en el estudio de *“las fronteras como dispositivos que obstruyen o bloquean flujos globales. Más bien los vemos como parámetros que permiten la canalización de flujos y proporcionan coordenadas dentro de las cuales los flujos pueden ser unidos o segmentados, conectados o desconectados”* [traducción propia] (Mezzadra y Neilson, 2012, p.63). Todas estas ideas, documentan cómo la construcción e institucionalización, ya sea, hegemónica/contra-hegemónica o crítica/acrítica, de los diversos saberes que forman la coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva, identifican campos de relación y conocimiento bastante discontinuos entre sí. En este sentido, la diáspora como espacio, exige pensar y explorar nuevos campos de relación, es sobre esta afirmación que, que converge la búsqueda de nuevas comprensiones epistémicas para pensar la inclusión. Otra idea que reafirma, la necesidad de aplicar los presupuestos epistémicos y metodológicos del análisis topológico, refuerza la superación de las extrañas formas de recursividad e invarianza articuladas al interior del campo pre-construido de la Educación Inclusiva, así como, en los parámetros que condicionan la migración subjetiva de conceptos, saberes y cuerpos de conocimientos y restringen la configuración/producción de un espacio, saberes y gramática común a todas las formas de conocimiento que participan del espacio epistémico y pedagógico de la inclusión, bajo mecanismos de agrupamiento, distancias y subversiones. De acuerdo con esto, el análisis topológico aplicado a la exploración de las condiciones de producción epistemológicas, actúa como un dispositivo de performatividad de la investigación, según Law (2004), tal operación sugiere efectuar un análisis sobre qué conocimientos y prácticas de constitución, entran en conflicto en la redefinición de su campo de trabajo.

¿Cómo pensar a través del concepto de diáspora epistémica de la Educación Inclusiva?, la retórica del concepto de “diáspora”, aplicado a las

condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, actúa como un lente que observa los dispositivos de dispersión del saber y los mecanismos de desplazamientos del mismo, a través de los cruces e intersecciones expresadas entre sus diversos campos de confluencia. El estudio de la diáspora epistémica implica una dispersión a través de/desde (Brah, 2011) sus diversas regiones constitutivas del conocimiento. El desafío consiste en caracterizar los desplazamientos epistemológicos clásicos y actuales articulados al interior de su campo de producción, al tiempo que emergen también, discursos diaspóricos (Clifford, 1994). Según esto, los ámbitos de teorización se efectúan desde territorios o regiones epistémicas particulares, donde la inclusión, se constituye en un dominio ambiguo, sincrético o bien, en una extensión de su dominio particular, no así, en un saber auténtico sobre el objeto de investigación de la Educación Inclusiva. ¿Cómo se expresa la diáspora epistémica de la Educación Inclusiva?, o bien, ¿cuáles son, sus mecanismos de solvencia analítica, epistémica y metodológica?

La diáspora epistémica alude a la exploración de las trayectorias de los diversos dominios constitutivos del discurso que se ha venido fabricando a lo largo de su campo de lucha e historia intelectual y sus relaciones con diversos campos del conocimiento. Para Brah (2011), la diáspora permite esbozar una crítica sobre aquellos discursos, saberes y campos de conocimiento que se muestran inmovibles, al tiempo que entrega criterios metodológicos para promover la desterritorialización (Deleuze, 2002). La diáspora epistémica se construye según esto, en un mecanismo de desplazamiento y deslocalización de determinados saberes, conceptos y cuerpos de conocimiento al interior del campo de fabricación de la Educación Inclusiva. En otros términos, la diáspora epistémica constituye un recurso clave para promover un despeje epistémico sobre los marcos intelectuales y sistemas de valores que hoy configuran el saber híbrido de la inclusión. Tanto el desplazamiento como la deslocalización, en términos epistemológicos, contribuye a descolonizar la matriz intelectual que define la Educación Inclusiva, bajo la institucionalización de nuevos estilos de colonizaciones epistémicas y cognitivas, que tienden a avalar la producción de la exclusión, sin otorgar dispositivos metodológicos para erradicar su presencia en todas las dimensiones del desarrollo educativo y ciudadano, preferentemente. Se carece de un repertorio metodológico capaz de explicar internamente cómo funciona este fenómeno.

Entendiendo la diáspora según Brah (2011), como un viaje o trayectoria a través de/desde, surge la necesidad de cartografiar el centro de producción que converge sobre la dispersión de saberes, conceptos y campos de conocimiento que participan de la formación del objeto de la Educación Inclusiva. Bajo este contexto, el centro de producción, ha sido un eje sujeto a procesos de opresión entre diversas regiones del conocimiento, así como, de violencia epistémica en

la institucionalización de saberes y conceptos claves que configuran, intencionalmente, la arquitectura epistémico-conceptual que hoy, fundamenta el pensamiento que piensa la Educación Inclusiva. Para explorar cómo se ha fabricado, institucionalizado y devenido el “*centro de producción*” de este enfoque, es necesario retomar los aportes de Feyerabend (1993), sobre anarquismo epistémico y Knorr (2005), referido a la producción de culturas epistémicas y dimensiones contextuales en la fabricación del conocimiento. ¿Qué elementos permiten acceder al centro que origina la dispersión del saber epistémico que afecta a la fabricación y al funcionamiento de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se expresa dicho locus de dispersión? y ¿qué temas resultan claves en la comprensión epistémica de dicho locus?, éstas y otras interrogantes, son abordadas en páginas posteriores, especialmente, referidas al concepto de diáspora epistémica. Desde otro ángulo, implica analizar cómo un concepto, un saber, una proposición/formación epistémica, avanza a través de diversos campos del conocimiento. En este contexto, la naturaleza de la Educación Inclusiva es diaspórica, pues, se construye a través de diversos desplazamientos conceptuales, ideológicos, gramaticales, políticos, epistémicos, cuya disonancia, es introducida por la *dimensión temporal y contextual* del fenómeno, demarcando de esta forma, una serie de desplazamientos epistémicos de tipo intempestivos, esto es, saberes, conceptos y cuerpos de conocimientos que, no siempre, permiten comprender en su magnitud, la complejidad del fenómeno, restringen una cartografía actualizada sobre la naturaleza del fenómeno. En otras palabras, las múltiples trayectorias y sistemas de desplazamientos epistémicos sobre las cuales se origina, desarrolla y transmuta los múltiples conocimientos de la inclusión, afectados por una *serie de desfases teóricos de tipo temporales*. Situación, también extensible, a toda las Ciencias de la Educación.

La diáspora entendida como “*locus*” o “*centro*” de producción, actúa como una matriz intelectual o de generación del saber, que ofrecen recursos para explorar y resituar los desplazamientos que afectan a los diversos saberes que conforman las múltiples manifestaciones discursivas de la coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva. Es menester de este trabajo, relevar el valor analítico y comprensivo de la diáspora. Con esta intención, es que este trabajo, ofrece mediante el dispositivo de “*préstamo epistémico*”, la proposición de la categoría de diáspora epistémica, con el objeto de avanzar hacia una descripción más detallada sobre los mecanismos de dispersión, localización, marginación y deslocalización de ciertos saberes, que inciden en la formación del objeto de la Educación Inclusiva.

La diáspora, debe ser concebida como un instrumento analítico dirigido a comprender los procesos y las circunstancias de desplazamientos y trayectorias que experimentan los saberes clave o críticos al interior de la agenda o coyuntura intelectual que fundamenta el pensamiento que piensa

dicho enfoque. Al afirmar que, el conocimiento de la Educación Inclusiva, se fabrica o construye diaspóricamente, implica concebir que, su dominio intelectual, sea organizado a partir de una dispersión de saberes carentes de un significado contextual a su naturaleza de investigación, así como, a múltiples desplazamientos que afectan a los saberes más relevantes que configuran su campo de investigación. La construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva se sitúa a través de una amplia gama de discursos científicos, lo cuales, se identifican en párrafos siguientes, demostrando que, muchas de las narrativas de cada campo de confluencia, son dispares en sí misma, en relación a la magnitud del fenómeno. De ahí, la necesidad de explorar las variables de relación entre las diversas regiones del conocimiento.

Es menester, descolonizar las políticas de desplazamiento y localización del saber de la Educación Inclusiva. Inicialmente, estas tensiones pueden ser abordadas en consideración a las diversas variables discursivas –crítica y acrítica– que adopta dicho campo de trabajo, lo cual, exige profundizar sobre las articulaciones e intersecciones teóricas y políticas que construyen el discurso de la Educación Inclusiva y, como a su vez, este se conecta con las diversas culturas epistémicas y regiones de conocimiento que circundan al interior de su campo y espacio de producción intelectual, relevando sus ramificaciones analíticas y aporte metodológico. Involucra además, atender a los ejes de diferenciación que se articulan en la interacción entre las diversas geografías y regiones constitutivas de su saber, requiriendo según Brah (2011), de una interpretación sobre los posicionamientos relacionales que afectan al funcionamiento de su construcción discursiva, puesto que, permite *“reconstruir los regímenes de poder que operan a la hora de diferenciar un grupo de otro; para representarlos como similares o diferentes; para incluirlos o excluirlos”* (Brah, 2011, p.214) al interior de una formación discursiva e intelectual específica.

En el caso de los desplazamientos tradicionales o clásicos que configuran la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, deben responder según Brah (2011) a, cómo, cuándo y bajo qué circunstancias se producen dichos desplazamientos. ¿Cómo se organiza, crea y produce una formación diaspórica para interpretar la organización intelectual de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se negocian las divisiones epistémicas en la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva? y ¿qué criterios epistémicos exigen considerar el estudio de las posiciones relacionales entre determinados desplazamientos epistémicos y mecanismos de localización/deslocalización del saber que converge sobre su real naturaleza? En el campo de la Educación Inclusiva, coexisten múltiples discursos que, por su relevancia epistémica, pueden tener o no, un grado mayor de prioridad al interior de su formación discursiva, demarcando un mercado lingüístico concreto que sobre-representa la diferencia y la diversidad, omitiendo su potencial contra-hegemónico,

construido histórico y temporalmente. La especificidad de cada dominio y subdominio del conocimiento, queda definida por las políticas de representación y sus significantes específicos.

En este marco, los conceptos, saberes y regiones del conocimiento adoptan una *multiposicionalidad epistémica* al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, facilitando la caracterización de su estructura epistémica y discursiva, sus mecanismos de creación y evaluación. Todas estas ideas, refuerzan lo que Feyerabend (1993), describe en el libro: *“Tratado contra el método”*, en el que explica que, el abordaje de los problemas científicos o fabricación del saber, obtienen respuestas, bajo la aplicación indiferenciada de diversos métodos, los que refuerzan la ausencia de una racionalidad coherente con la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva. En otros términos, el conocimiento se construye *en y desde* cada campo, región o territorio que participa de la configuración de su conocimiento, siguiendo sus lógicas, dimensiones gramaticales y marcos de valores intelectuales, sin atender a condiciones de traducción y rearticulación. A lo que es posible agregar, determinados mecanismos de opresión, marginación y localización/deslocalización de dichos cuerpos de saberes que permiten dar continuidad, o bien, subvertir el discurso hegemónico y, con ello, reestructurar y pensar desde una perspectiva heterotópica, el discurso contra-hegemónico. El cuadro que se presenta a continuación, tiene como objetivo sintetizar los principales énfasis intelectuales del programa político, epistémico y pedagógico sobre Educación Inclusiva.

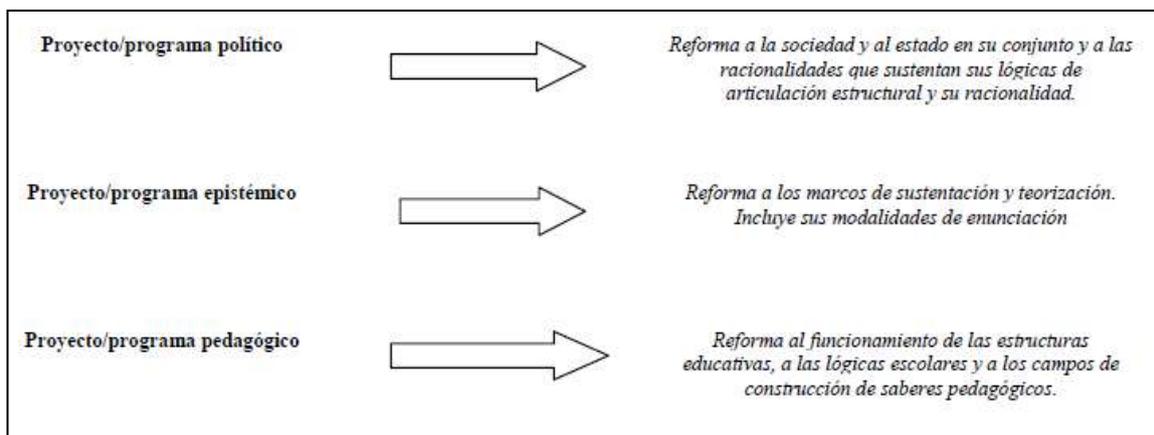


Figura 8. Características generales de las principales manifestaciones que expresa la Educación Inclusiva en la cristalización de sus proyectos intelectuales. Fuente: Ocampo, (2017).

Frente a esto, surge el desafío de poner en evidencia –metodológica y epistémicamente– los sistemas de organización conceptual propios del campo. Todo ello, refuerza un *interés y un pensamiento transcientífico* para entender la Educación Inclusiva, impactando en la formación de nuevos objetos, cuerpos de conocimientos, geografías epistémicas, conceptos, formatos de enunciación de

su campo discursivo, entre otras. Sobre este particular, Fuentes (1996) comenta que, el interés por la visión post-disciplinar, consolida un campo dirigido

[...] a la superación de los límites entre especialidades cerradas y jerarquizadas, y al establecimiento no de un postmodernismo donde nada tiene sentido, sino de un campo de discursos y prácticas sociales cuya legitimidad académica y social dependa más de la profundidad, extensión, pertinencia y solidez de las explicaciones que produzca, que del prestigio institucional acumulado por un gremio encerrado en sí mismo (p. 24-25).

El conjunto de rasgos epistémicos que particularizan la naturaleza post-disciplinaria de la Educación Inclusiva, sugiere un análisis doble. Particularmente, el primero de ellos, se dirige a cuestionar el entrecruzamiento diaspórico de diversos cuerpos disciplinares en la configuración de su campo de conocimiento, mientras que el segundo, apunta a deshacer (Wallestein, 2000) las estrategias de institucionalización, validez y credibilidad de dichos cuerpos de conocimientos, como parte significativa de las dimensiones que determinan los grados de constructividad y contextualidad en la organización del campo de conocimiento de este enfoque. En tal caso, se reconoce que, pensar los sentidos más intrínsecos de la Educación Inclusiva, a partir de la interioridad epistémica que determina las estrategias de organización de sus razonamientos intelectuales hibridizados y de su precariedad cognitiva, representa una oportunidad significativa, apoyada en la fetichización de los significados más relevantes del enfoque, para reproducir, estancar o bien, ampliar el *status quo* que la afecta. La naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, al expresar un énfasis post-disciplinario sugiere la producción de lo nuevo, atendiendo al reconocimiento que, los saberes hoy empleados, en su mayoría no pertenecen a la autenticidad del campo. Por tanto, demanda la posibilidad de develar dicha autenticidad a partir de la *exterioridad epistémica*, es decir, la invención de lo nuevo. Sobre este particular, es menester destacar que, la naturaleza del conocimiento de la inclusión, expresa un fuerte componente político, ético y epistémico, todo ello, organizado y concebido como dimensiones estructuradoras dirigidas a indisciplinar los saberes más relevantes a considerar por la educación del siglo XXI. La traducción en este caso, resulta fundamental en términos metodológicos, pues sugiere la posibilidad de evitar imponer mapas de violenciación epistémica y devaluación de saberes, a partir de campos disciplinares que tienden a ser sobre-representados o bien, a sobre-devaluados en la formación del campo de conocimiento de este enfoque. Estas ideas, se sintetizan en la figura que se expone a continuación.

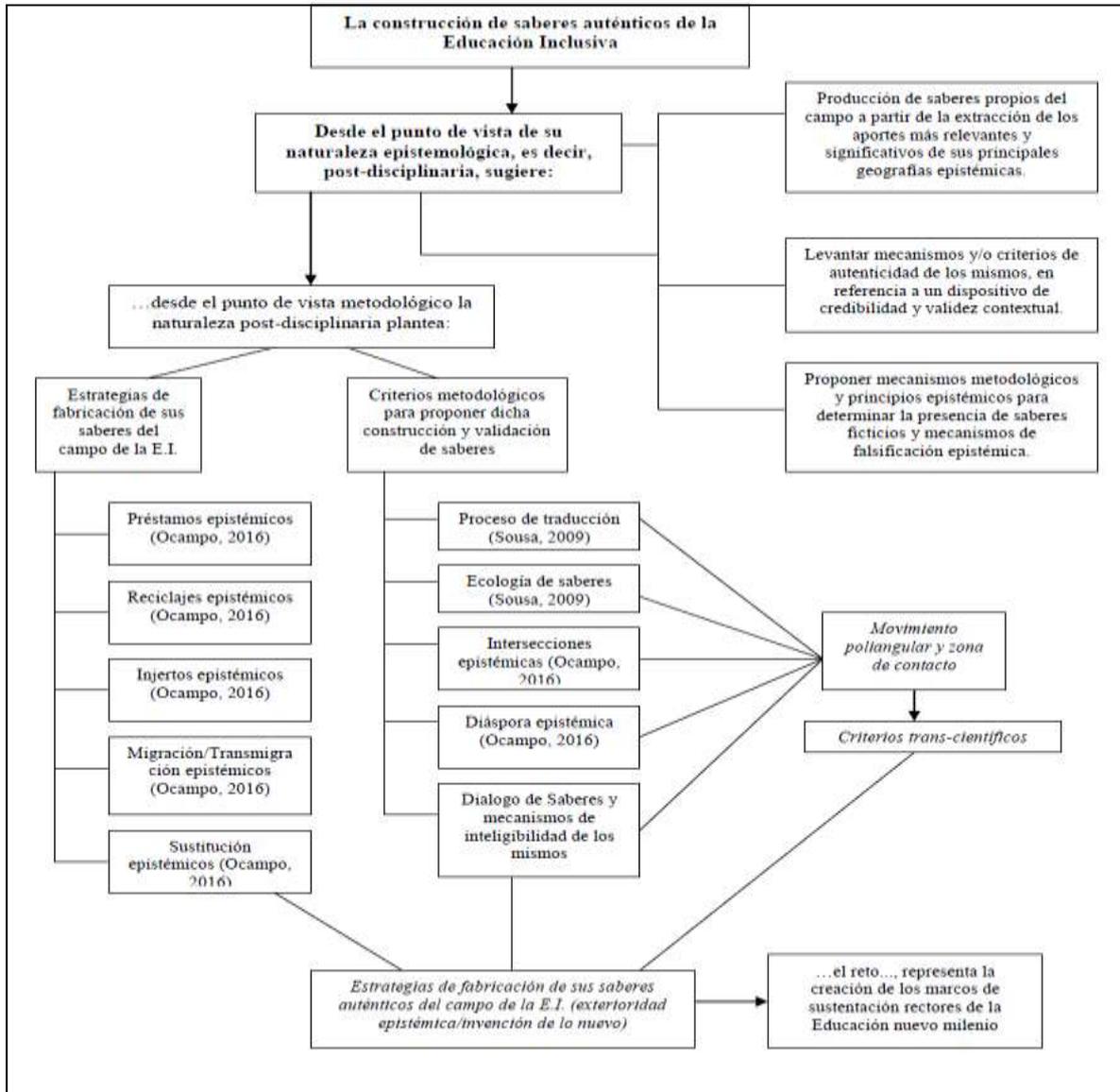


Figura 9. La construcción de saberes auténticos de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2017.

## LA CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este apartado me propongo examinar brevemente los ejes de configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Tal grado de examinación exige reconocer la importancia de las disciplinas y geografías epistémicas confluyentes, su naturaleza pluritópica y pluritopológica y la multiplicidad de objetivos, intereses, métodos, teorías e influencias que colisionan y constelan no-linealmente. Antes de avanzar en la proposición de cualquier conceptualización en torno a la noción de 'campo', es menester reconocer que este, no puede someterse a exploración sin referir a las nociones de 'espacio' y 'lugar'. En suma, ambas nociones se convierten en recursos clave

en el estudio de los elementos que definen su estatus metodológico y sus niveles de debate epistemológico. En esta oportunidad, adscribiré preferentemente a la contribución de Bal (1990) en torno a lugar y a la capacidad agencial de los saberes y a los aportes de Massey (1994) y Lefebvre (1974). Tal como señalaré posteriormente, en lo referido al carácter viajero de la Educación Inclusiva, ésta, demuestra un campo elástico, dinámico y rizomático, reafirmando una espacialidad estructurada a través de una multiplicidad y heterogeneidad de complejas influencias, legados, itinerarios y saberes, posibilitando la incorporación de distintos tipos de aportes que requieren del sometimiento a condiciones de traducción científica, evitando de esta forma, la proliferación de condiciones de ambigüedad, hibridez y travestización de sus principales unidades conceptuales, epistemológicas, éticas, políticas y pedagógicas. De acuerdo con esto, el campo auténtico de producción de la Educación Inclusiva devela una naturaleza estructural de amplio alcance, es decir, convergen en él, una gran multiplicidad de saberes, cuya *estrategia de especificación intelectual*, exige la puesta en marcha de un modelo descriptivo sobre los ejes de organización del campo de conocimiento.

El estudio de las condiciones de configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, ofrece una examinación analítica de sus disciplinas, campos del conocimiento, objetos, teorías, objetivos, métodos e influencias de tipo jerárquica; interesa, tal como mencioné, en lo referido a los *medios de orientación en su pensamiento*, las formas en las que determinados cuerpos de conocimiento se vinculan, constelan, encuentran, viajan y arriban expresando posiciones diferenciales en torno al ensamblaje de dicho campo. De acuerdo con esto, son condiciones de ubicación en el pensamiento epistemológico de la Educación Inclusiva, las metáforas referida a la construcción diaspórica del saber y a la del viaje de sus saberes entre una amplia multiplicidad de disciplinas, campos y geografías epistémicas. Por tanto, las nociones de '*itinerarios*' y '*trayectorias*' se convierten en disposiciones de examinación analíticas claves, específicamente, sobre las actuaciones de sus saberes y disciplinas que configuran su campo de conocimiento. ¿Cuáles son los conceptos claves que estructuran el análisis configurativo del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva? Para responder a esta pregunta, es necesario identificar algunas propiedades o los objetos del dominio del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva son: a) intensidad, b) flujo, c) la entropía, d) dinamismo, e) movilidad, f) proyección, g) contacto y h) multiplicidad de ángulos de acceso.

En efecto, afirmaré que, el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva se ensambla progresivamente mediante una interacción continua y simultánea de diversos cuerpos de saberes procedentes de genealogías e itinerarios rizomáticos. El campo de conocimiento auténtico de la inclusión es,

en sí mismo, el campo de la Ciencia Educativa en el siglo XXI, sometido a una 'ecología de saberes' y 'traducción' de las nuevas fuerzas cognitivas que viajan por campos, en su mayoría, ajenos a lo que tradicionalmente, la educación considera como saberes legítimos. La naturaleza de este conocimiento es sinónimo de constelación, encuentro, movilidad y transformación permanente. Metodológicamente, afirmaré que, su naturaleza expresa un carácter rizomático, mientras que, sus condiciones de producción asumen una lógica basada en el contacto, la desterritorialización, el movimiento y el dispositivo. Algunos principios metodológicos en la configuración de su campo de conocimiento son: a) funcionamiento diaspórico, b) el viaje como recurso comprensivo, c) la heterogeneidad y multiplicidad de sus cuerpos, disciplinas e influencias, d) la elasticidad y el conexionismo, e) la constelación, el movimiento y el encuentro, f) el énfasis en la exterioridad, g) interseccionalidad epistémica, h) multiplicidad, i) ruptura/emancipación, j) cartografía y orientación, etc. En este campo conviven una pluralidad de regímenes discursivos y epistémicos, mientras que su carácter pluritópico inquiera en un esfuerzo hermenéutico que permita focalizar oportunamente la multiplicidad de saberes, objetos, métodos, objetivos y teorías que se entrecruzan en su configuración. Deviene en un *campo de multiposicionalidades*.

Gracias al principio de multiplicidad es posible explorar metodológicamente, las modalidades de conexión entre diversos saberes, sus puntos de ensamblaje y líneas que permiten acceder a sus ejes de desarrollo producto de la variedad de saberes que posibilitan su emergencia y configuración. A continuación, expongo algunos ejes organizativos claves en su comprensión metodológica, entre los que destacan: a) Eje 1. *Líneas de fuga*, b) Eje 2. *Líneas de segmentariedad*, c) Eje 3. *Conjunción de líneas de segmentariedad y territorialización*, d) Eje 4. *Tecnologías de desterritorialización*, e) Eje 5. *La cartografía como sistema de ubicación en el pensamiento*, f) Eje 6. *El ensamblaje mediante contacto, movimiento y dispositivo*, g) Eje 7. *Raíces rizomáticas*, h) Eje 8. *Multiplicidad y divergencia de mecanismos de acceso al fenómeno* y i) Eje 9. *De naturaleza a-centrado*.

Entre las principales características del campo de la Educación Inclusiva, inspiradas en su mayoría en el trabajo de Guattari y Deleuze (1970), destacan: a) establecimiento de conexiones de naturaleza heterogénea entre campos, saberes, influencias y métodos que atraviesan su objeto, b) conexionismo, un punto con múltiples puntos de convergencia epistémica de carácter infinita, c) múltiples e infinitas modalidades de acceso a su campo, d) coexistencia y confluencia de múltiples regímenes intelectuales, gramáticas y objetos que se superponen y entrecruzan, e) es un campo configurado a partir de dimensiones topológicas múltiples y una amplia gama de raíces y condiciones de emergencia, f) favorece la construcción de una multiplicidad de saberes, g) su configuración opera mediante la expansión, la conquista, la captura y el

modelado de un determinado discurso, h) se orienta a la producción de lo nuevo, avanza en la creación de los saberes auténticos, i) es desmontable y con múltiples entradas, j) expresa una configuración a-centrada, no-lineal y de carácter post-disciplinar, k), su organización opera en referencia a un carácter viajero, diaspórico, movilizador y nomadologista, l) su configuración es posible mediante la confluencia y el engranaje de diversas geografías del conocimiento, concebidas como regiones de continuas intensidades, organizadas mediante el conexionismo y la constelación permanente, m) es un campo organizado por múltiples líneas de fuga, cadenas del saber, círculos de convergencia, intersecciones epistémicas, dispersión de saberes y n) expresa un carácter estriado.

## **EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA TEORÍA VIAJERA Y SIN DISCIPLINA**

Tal como he afirmado anteriormente, la construcción teórica y epistemológica de la Educación Inclusiva no le pertenece a ninguna disciplina en particular –las re-funda, las transforma y las actualiza–, más bien, su naturaleza post-disciplinar invita a la producción de lo nuevo, es decir, a la construcción de sus saberes auténticos, los que emergen desde la extracción de los aportes más significativos de cada uno de sus campos, influencias, discursos y métodos confluente, previamente sometidos a un examen ‘*topológico*’ y de ‘*traducción*’. De acuerdo con esto, afirmaré que, la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina. En este trabajo la noción de viaje se convierte en una metáfora explicativa para mapear las rutas, itinerarios y trayectorias que enfrenta en su construcción y devenir epistemológico. Por otra parte, el ‘*viaje*’, en tanto, recurso de examinación analítica posibilita su teorización a partir de un conjunto de encuentros inscritos en una singular zona de contacto. A través del viaje y el sentido diaspórico, es posible ubicar la multiplicidad de influencias, conceptos, saberes, disciplinas, objetivos, métodos, teorías, espacios y estrategias por las que se moviliza su desarrollo teórico. El viaje ofrece un análisis sobre sus condiciones de emergencia, desarrollo y devenir intelectual, favorece la configuración de gramáticas, campos, objetos y modos de acceso a ellos, atendiendo a los ejes de diferenciación de su naturaleza epistemológica. En suma, la Educación Inclusiva es un viaje de examinación crítica por diversas regiones, lugares, campos del conocimiento y discursos.

Es recomendable, identificar el lugar de emergencia y arribo de cada uno de estos ámbitos. Si bien, dicha determinación es compleja en el estudio del campo y de la demanda teórica de la inclusión, puesto que, sólo es posible comprender su lugar de arribo actual, mientras que el futuro, será siempre incierto y ambiguo, modelado por fuerzas sociopolíticas y societales. Inicio y fin se convierten en un mismo proceso, ambos abren nuevas discusiones y

opciones metodológicas. Considerando los aportes de Fussell (1980), el viaje en la construcción teórica de la Educación Inclusiva, se ubica en la metáfora del explorador, puesto que, se interesa por descubrir lo nuevo, reinventa la imaginación epistémica, reafirmando la naturaleza post-disciplinar de este enfoque, organizándose en torno a una multiplicidad de descubrimientos, campos, intereses e influencias. En general, es posible afirmar que, los lugares que participan del ensamblaje de su campo teórico, así como, sus legados y memorias, son en sí mismas, realidades relacionales desconocidas para la Ciencia Educativa, a pesar de emplear algunos de ellos en sus análisis y prácticas. Identificar un punto de partida en el contexto de los '*elementos relevantes*' para teorizar la Educación Inclusiva, constituye una tarea compleja, especialmente, por la indeterminación y ambigüedad que ésta expresa. Por tanto, afirmaré que no existe un punto de partida claro para teorizar la inclusión en referencia a su naturaleza epistemológica. En tal caso, converge un conjunto heterogéneo y extenso de métodos, objetivos, teorías, objetos e influencias, ratificando cada una de ellas, la metáfora del diáspórismo implicado en su producción teórica, a través del cual se cristaliza una zona indeterminada del saber, configurando una topología rizomática, difusa y ambigua, que opera en una espacialidad mixta e híbrida. Concebir la Educación Inclusiva en tanto teoría viajera, exige explorar y profundizar en *las estrategias y modos de orientación en su pensamiento* (Ocampo, 2018).

Mi interés por la autenticidad de la naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva y de sus saberes, reside en la superación de las denominadas estrategias de aplicacionismo epistémico, evitando crear nuevos marcos de inteligibilidad a la luz de explicaciones y/o procedimientos que encapsulan y fijan determinados análisis a marcos de valores particulares, es decir, en focalizaciones que conducen a la proliferación de diversos fracasos cognitivos. El rescate y resguardo de su autenticidad asume desde la perspectiva de Kant (2005) que, en gran medida, sus conceptos organizativos y a los que esta adhiere, requiere de una determinación apropiada, con el objeto de facilitar su uso empírico. De lo contrario, se emplean desde un procedimiento externalista, difiriendo de su naturaleza epistemológica. Un buen ejemplo sobre esta domesticación, puede observarse en la organización de su campo falsificado, subyugado, provincializado y convertido en el sustituto intelectual de la Educación Especial –aminorada y degradada–. Situar la construcción teórica de la Educación Inclusiva en referencia a la metáfora del '*viaje*' y de la '*diáspora epistémica*', permite ubicar los ámbitos de determinación de cada uno de sus campos intelectuales empleados con cierta eficacia simbólica en periodizaciones particulares del pensamiento educativo. El ámbito de delimitación de la Educación Inclusiva –en su versión auténtica– es un lugar del encuentro, del movimiento, de la dispersión y de la producción de lo nuevo.

La teoría de la Educación Inclusiva que analizo y propongo en este trabajo, es un producto analítico asociado a una amplia y extensa multiplicidad de espacios intelectuales, esfuerzos prácticos, condiciones metodológicas, intereses, influencias y ante todo, ideas y saberes, que en su versión auténtica, atienden al reconocimiento de *centros intelectuales específicos* que participan de su ensamblaje, bajo la lógica del dispositivo, capturando, modelando y articulando un nuevo discurso para interpretar y organizar su praxis educativa en cada uno de sus niveles de concreción. Pero, ¿cuáles son los territorios de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se expresa su estatus, sus ejes de localización y ámbitos genealógicos? Ante todo, es una construcción no fija en las fronteras del saber, más bien, contribuye a la movilización de las disciplinas hacia la producción de nuevos saberes que ofrezcan la capacidad de reinventar el escenario educativo. En suma, el espacio teórico de la Educación Inclusiva es atravesado por diversos legados, itinerarios, campos, influencias políticas, filosóficas, éticas y epistémicas y métodos que señalan la urgencia de colocar en tensión el tipo de fundamentos heurísticos que este enfoque requiere –inexistentes–. Interrogarse acerca de las *estrategias de viaje* implicadas en esta construcción teórica, insiste en el reconocimiento del encuentro y el movimiento temporal y poliangular que ya he mencionado de forma reiterativa en este trabajo. Un aspecto interesante que por razones de tiempo no abordaré en esta oportunidad, consiste en explorar los puntos de intersección entre los teóricos que permiten indisciplinar este campo, profundizando en el conjunto de elecciones, disposiciones y posiciones que este exige. Siguiendo a Merton (2002) en *“Teoría y estructuras sociales”*, es posible afirmar que, los teóricos de la Educación Inclusiva no piensan en términos teóricos, sino que, en referencia a declaraciones de principios sin marcos epistemológicos claros –tecnologías, es decir, saberes acumulados en prácticas–, organizan su actividad intelectual desde la interioridad, generando un discurso que débilmente modifica sus principales objetivos de lucha. Es menester profundizar en sus dilemas y desafíos, especialmente, al examinar los ejes de sustentación del campo de formación de los investigadores para la inclusión. Así también lo es, la profundización sobre las movilizaciones que afectan a sus principales esfuerzos teóricos y contribuyen a forjar una nueva matriz de interpretación –o por lo menos de aperturación– sobre este enfoque.

La examinación teórica de la Educación Inclusiva requiere de la descripción detallada de una *política de localización/ubicación en su pensamiento*. Intentaré ofrecer una aproximación a este requerimiento epistémico-metodológico empleando las aportaciones de Kant (2005), con el objeto de irrumpir en un pensamiento un tanto homogéneo y estrecho. Uno de los principales problemas para ubicarse en su pensamiento es la ausencia de un sistema intelectual claro y oportuno sobre la misma, específicamente: ¿a qué referimos realmente cuando hablamos de inclusión? En tal caso, la noción de

*'dispositivo macro-educativo'*, en tanto, unidad clave en la redefinición de su debate epistémico, ofrece algunas respuestas ante la ambigüedad y la escasa fuerza conceptualizadora que afecta a dicho concepto. ¿Cuáles son entonces, los puntos de ubicación y examinación crítica en el pensamiento auténtico de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se modela la producción de ideas y sus ejes de focalización?, ¿cómo abordar los elementos comunes y los ejes diferenciales implicados en su comprensión epistémica?, y a partir de esto, ¿cómo se elaboran sus categorías teóricas acorde a su naturaleza post-disciplinar y su acción política requerida? Antes de especificar las condiciones que permiten ubicarnos y desplazarnos en el pensamiento de la Educación Inclusiva, quisiera aclarar que, cuando afirmo que, esta teoría expresa un carácter viajero, invita a profundizar en sus condiciones de producción, así como, en sus estrategias de plasticidad y permeabilidad de otras teorías, específicamente, en términos de sus localizaciones y desplazamientos de saberes, métodos, influencias y contribuciones teóricas. La Educación Inclusiva y su demanda teórica oscilan entre planteamientos y contenidos teóricos discrepantes, cuyos esfuerzos avanzan hacia la consolidación de una frontera intelectual, previamente determinado por un espacio de *'intermediación'*, por métodos, objetivos, influencias, saberes, campos y teorías conectados en una multiplicidad de intenciones no lineales. En suma, es un saber que se construye sobre múltiples localizaciones, encuentros y transformaciones permanentes.

Ofrecer una descripción en torno a los sistemas de ubicación en el pensamiento de la Educación Inclusiva, constituye sin duda, un ejercicio de localización, es decir, la exploración de un nuevo lugar en la historia del pensamiento educativo. Los ejes de ubicación en este pensamiento, emergen desde la identificación de sus acciones perturbadoras. En efecto, instala una *nueva forma de relación* con el saber y el análisis epistemológico. ¿Cómo orientarse en el pensamiento de la Educación Inclusiva? Antes de ofrecer cualquier respuesta posible, preferiría aclarar qué vamos a entender por *'orientarse'*. Esencialmente, implica identificar los diversos campos y regiones que contribuyen a su desenvolvimiento. En síntesis, afirmaré que los medios de orientación en el pensamiento de la Educación Inclusiva, se enmarcan en un examen topológico sobre los ejes implicados en el ensamblaje y estructuración de dicho campo de estudio.

Los *medios de orientación* en el pensamiento intelectual de la Educación Inclusiva permiten comprender las condiciones de funcionamiento y producción epistemológica, así como, las estrategias de adhesión y aplicación de determinados conceptos, reconociendo en ellos su capacidad intersubjetiva (Bal, 2002), es decir, los medios que posibilitan su entendimiento y las modalidades a través de las cuales se convierten en nociones empíricas coherentes con su naturaleza post-disciplinar. ¿Cuáles son las reglas del

pensamiento auténtico y específico de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se configuran?, ¿qué recursos intelectuales requiere para visibilizar su fundamento heurístico? Para responder a estas interrogantes recurriré a los aportes de Kant (2005). En suma, la exploración sobre las condiciones de orientación en el pensamiento refiere al estudio de los *sistemas de razonamiento* y los *métodos de entendimiento* requeridos por la naturaleza post-disciplinar –campo auténtico– de la Educación Inclusiva, exigiendo la construcción del campo metodológico –a nivel investigativo– de la misma. Por otra parte, han de visibilizar y determinar sus medios de conducción y estrategias ubicación y posicionamiento en torno a su objeto in-disciplinar. En efecto, el pensamiento que piensa la Educación Inclusiva debe orientarse en referencia a los axiomas centrales de su epistemología y los núcleos organizativos más significativos de su programa científico (Ocampo, 2017b), puesto que, orientarse es, ante todo, encontrar una serie de conexiones topológicas sobre sus rutas e itinerarios intelectuales. Son estrategias de ubicación en el pensamiento de este campo de estudio, la metáfora del viaje, el diaspórismo, el movimiento, el encuentro, la zona de contacto, el rizoma, la dispersión, lo poli-angular, lo estriado, el dispositivo, el interdiscurso, entre otras.

La comprensión de los medios de orientación requiere de la determinación de nociones –claves y con fuerza proyectiva– para ensamblar su debate y examen epistémico. Al tiempo que ofrezca recursos para situarse en la contribución de cada una de las disciplinas y geografías epistémicas que participan de su ensamblado, profundizan analíticamente en la fuerza conceptualizadora de sus conceptos en la determinación de las posiciones de la pluralidad de objetos que se entrecruzan en su comprensión epistémica y lo más significativo, los medios de producción de sus saberes auténticos, etc. Los medios de orientación se convierten en estrategias que contribuyen a ubicar pertinentemente a los investigadores en su interés por comprender el real objeto de este campo de trabajo que, tal como he señalado, en este capítulo, no le pertenece a ninguna disciplina y reclama la necesidad de comprender la autenticidad del mismo. En tanto, me atreveré a afirmar que, es un objeto en constante movimiento, transformación, aperturación y creación. El interés por los medios de orientación en el pensamiento se convierten en un examen sobre las condiciones topológicas implicadas en su comprensión epistemológica, resaltando el sentido de diferenciación de sus unidades convergentes. Sugiere además, un análisis sobre la posición de los elementos y sus grados de relevancia y condiciones de vinculación, diferenciación, fuga, apertura y difusión, es decir, cómo se ubican los elementos en la configuración de la espacialidad epistémica, teórica y metodológica de este enfoque. También, cabría indagar y otorgar un cierto grado de contextualización a las estrategias de mantenimiento del círculo de reproducción, homogeneidad y cambio, incluyendo, los *dispositivos de desorientación* que alcanzan un alto grado de

efectividad, al tiempo que permanecen imperceptibles en el funcionamiento de las condiciones de fabricación y/o producción del conocimiento de la Educación Inclusiva. El interés por los medios de orientación apertura lo que he denominado como geometría de la inclusión, puesto que, enfatiza en las condiciones geográficas de desplazamiento en el pensamiento y espacio epistemológico de la misma. Orientación es sinónimo de comprensión.

El interés por los *medios de orientación en el pensamiento* contribuye a la determinación de los mecanismos de diferenciación implicados en cada uno de sus campos intelectuales –falsificado, mixto, híbrido, travestizado y auténtico–, demostrando sus lógicas de funcionamiento, condiciones de emergencia y producción, etc. En efecto, los *medios de orientación en el pensamiento*, son formas de ubicación en el ‘espacio’ y en el ‘pensamiento’ –en sus diversos niveles de análisis–. Ofrecer algún tipo de respuestas situadas en este escenario, sugiere develar las operaciones de sus sistemas de razonamiento y las directrices de su conciencia crítica, ofreciendo pautas para guiar sus usos, sentidos y alcances en la producción de otras formas de problematizar los saberes que organizan su campo de batalla y praxis coherentemente con su naturaleza post-disciplinar. De acuerdo con esto, los medios de orientación en el pensamiento posibilitan el abordaje y comprensión de sus objetos conocidos y la determinación de sus aportes más significativos para avanzar en la producción de lo nuevo y en sus condiciones de diferenciación propias de su saber auténtico. En mi primera investigación doctoral, demostré los fracasos cognitivos que operan imperceptibles en la comprensión –investigativa, metodológica, didáctica, epistemológica, etc.– de la Educación Inclusiva, errores que pueden ser subsanados a través de la comprensión de los medios de orientación aquí abordados. En tal caso, los fracasos cognitivos se convierten en fuentes de ignorancia, restricción y limitación en la configuración de este campo de estudio –emergente, tal como he indicado anteriormente–. Las causas en los errores asociadas a la construcción y/o comprensión del conocimiento de la Educación Inclusiva, es algo que por tiempo, no alcanzaré a abordar en esta oportunidad.

Los *medios de orientación en el pensamiento* ofrecen condiciones para ampliar las unidades conceptuales y los objetos que comúnmente son empleados para organizar cada uno de sus campos intelectuales. Metodológicamente, requiere: a) examinar crítica y detalladamente cada uno de sus conceptos, liberándolos de sus propias contradicciones, b) comprender sus medios y/o estrategias de relación con el objeto auténtico –post-disciplinar– de la Educación Inclusiva, c) profundizar en las condiciones de existencia de su real objeto y las formas de vinculación del mismo con el mundo, convirtiéndose así, en un punto clave para provocar un cambio efectivo en la realidad. d) Caracterizar la pluralidad de objetos que se entrecruzan en la organización de su campo de conocimiento, evidenciando las formas en las que algunos de ellos,

podrían agotar su campo, así como, sus medios de acoplamiento, existencia y organización en la creación del nuevo objeto de la Educación Inclusiva. A tal efecto, es menester, identificar las *leyes de funcionamiento* de cada uno de los múltiples objetos convergentes y su capacidad proyectiva en la fabricación de un nuevo escenario para tematizar, pensar y practicar el enfoque en discusión.

El estudio de los *medios de orientación en el pensamiento* posibilita la determinación de los grados de inteligibilidad de su objeto, las estrategias de construcción del conocimiento y los ejes de configuración de su campo intelectual. Es menester colocar en tensión los medios de vinculación entre los conceptos y las leyes y ejes implicados en la construcción epistemológica de la inclusión, puesto que, en ocasiones se utilizan, vinculan y unen a dicho campo no satisfaciendo sus requerimientos teóricos y prácticos.

## **LA NECESIDAD DE AVANZAR EN LA COMPRESIÓN DE LOS INSTRUMENTOS CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

El interés por la comprensión de los instrumentos conceptuales de la Educación Inclusiva, no sólo circunscribe a los mecanismos que crean y garantizan el funcionamiento de determinados conceptos propios de este campo, sino más bien, ofrecen la posibilidad de promover el cambio conceptual, considerando la matriz socio-política, epistémica y socio-histórica, cultural y ética en la que estos se inscriben y residen. La relevancia que cobran los instrumentos conceptuales en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, incide en los modos de lectura de la realidad, produciendo determinados mecanismos de ficcionalización, falsificación o bien, artilugios o directrices que condicionan la construcción de sentidos y propósitos sobre la tarea intelectual que enfrenta la Educación Inclusiva, especialmente, como dispositivo de transformación del conocimiento constitutivo de la Ciencia Educativa. En tal caso, el interés por los instrumentos conceptuales, sugiere la cartografización de la historia intelectual de este campo, así como, la evaluación de la autenticidad de sus saberes. El abordaje de su campo de investigación es estructurado a partir de las metáforas: a) *imposición del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial para organizar la actividad intelectual de la inclusión* y, b) *consolidación del híbrido epistémico, fundamentado en un entrecruzamiento poliangular de saberes*. En ambos casos, se observa que, el ensamblaje conceptual y de saberes empleados, tiende a expresar un carácter de falsificación, puesto que, dichos cuerpos de conocimiento, no logran alinearse con la naturaleza propia de este enfoque –quedan atrapados en marcos externos al fenómeno–. Situación que invita a fortalecer diseños metodológicos que permitan crear los saberes propios de este enfoque, de lo contrario, el sustrato epistemológico de la

Educación Inclusiva, continuará siendo articulado a partir de saberes y conceptos que en vez de aclarar la naturaleza y autenticidad del mismo, extenderán el espectro de ininteligibilidad de sus conceptos y saberes. Se requiere de condiciones de rearticulación. En tal caso, los conceptos a juicio de Girola (2011), se convierten en *“instrumentos que permiten describir y comprender la realidad e, incluso, entender el sentido del accionar de los sujetos”* (p.1).

Desde el punto de vista de Koselleck (2012), el interés por la autenticidad de los conceptos, remite al examen sobre la historia intelectual de los mismos y a su dimensión de historicidad. En este sentido, el autor explica que, *“la investigación de los conceptos y de su historia lingüística forma parte de las condiciones mínimas necesarias para poder comprender la historia del mismo modo que su definición implica las sociedades humanas”* (Koselleck, 2012, p.9). La comprensión de sus instrumentos conceptuales sugiere develar las leyes del pensamiento que subyacen en dicha operación. La investigación sobre producción de conceptos, encuentra su epigénesis metodológica en los aportes de cada uno de los campos de confluencia que organizan el aparato cognitivo de la Educación Inclusiva, demostrando así, la presencia de fenómenos y mercados lingüísticos de tipo multiversales. Su espacio epistémico se convierte en un cruce poliangular de diversas historias lingüísticas. Surge la necesidad de explorar los supuestos metodológicos y las estrategias implicadas en los ejes de tematización articuladas por la multiplicidad de campos de confluencia que participan en la configuración de la estructura teórica de la Educación Inclusiva de carácter abierta, permitiendo su utilización de diversas maneras y sentidos, expresando múltiples usos y funciones, alberga complejas resignificaciones. Koselleck (2012), sugiere que, cada disciplina, al tematizar un determinado fenómeno, emplea un repertorio y archivo particular de estrategias para cumplir con tal propósito. En este sentido, la exploración de los mecanismos que crean y garantizan el funcionamiento de determinados conceptos al interior del espacio epistémico de la Educación Inclusiva, constituyen un dispositivo de examinación previa, acerca de la autenticidad de los saberes de este campo, convirtiéndose en una estrategia previa al proceso de traducción, es decir, recurso metodológico esencial junto al examen topológico, para la creación de saberes coherentes con la naturaleza epistémica, política, ética y pedagógica de la inclusión. Sobre este particular, Koselleck (2012) agrega que, *“toda traducción al propio presente implica una historia conceptual, cuya inevitabilidad metodológica para todas las ciencias sociales y del espíritu ya demostró de forma ejemplar Rudolf Eucken en su Geschichte der philosophischen Terminologie”* (p.10).

La investigación referida a la utilización de instrumentos conceptuales, implica inicialmente, identificar las principales nociones que estructuran la naturaleza del campo en discusión, inscribiéndolas en el contexto sociopolítico de producción, emergiendo así, la necesidad de remitir a las dimensiones

sociales implicadas en la construcción, legitimación y aceptación de un determinado concepto al interior de este ámbito de estudio, donde *“las teorías, métodos y planteamientos socio-históricos e histórico-conceptuales se vinculan o pueden vincularse a todos los ámbitos posibles de la historia”* (Koselleck, 2012, p.12).

La construcción de saberes –rearticulación y traducción– y conceptos al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, desde una perspectiva post-disciplinaria, inquiere en la necesidad de crear un dispositivo metodológico que, inspirado en su naturaleza permita la creación de conceptos y/o nociones que recojan lo mejor de la contribución de sus diversas disciplinas, permitiendo la emergencia de nuevas unidades conceptuales, puesto que, en gran medida, el problema de los instrumentos de significación de cada noción en este campo, devela un efecto rizomático, contribuyendo a la expansión del híbrido epistémico descrito en este trabajo. Koselleck (1993) explica que, *“una palabra se convierte en concepto [para las ciencias sociales] si la totalidad de un contexto de experiencia y significado sociopolítico, en el que se usa y para el que se usa una palabra, pasa a formar parte de esa única palabra”* (p.117). Se observa un cierto mecanismo de ficcionalización en la institucionalización de sus nociones, las cuales, debiesen ser analizadas a través de un examen topológico, a fin de determinar las localizaciones según memoria epistémica a las que corresponden por naturaleza. Se refuerza con ello, el potencial analítico que sugieren las intersecciones epistémicas, es decir, las uniones que experimentan determinados campos de confluencia, articulando nuevos saberes, conceptos y/o nociones. Sobre este particular, es menester destacar que, *“los conceptos abarcan, ciertamente, contenidos sociales y políticos, pero su función semántica, su capacidad de dirección, no es deducible solamente de los hechos sociales y políticos a los que se refieren. Un concepto no es sólo un indicador de los contextos que engloba, también es un factor suyo. Con cada concepto se establecen determinados horizontes, pero también límites para la experiencia posible y para la teoría concebible”* (Koselleck, 1993, p.118). Sin duda, es altamente necesario, reconocer que, la producción de conceptos y saberes coherentes con la naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva, expresa un sentido diferencial, en cuanto, construcción metodológica refiere.

La comprensión de los instrumentos conceptuales de la Educación Inclusiva, exige explorar las siguientes dimensiones: a) los procesos de formación de dichas nociones, b) el sentido de historicidad de los mismos, c) su materialidad, d) sus patrones de temporalidad, e) los signos que construyen y el grado de eficacia que los vincula a un campo, f) las estrategias de producción y g) los mecanismos que definen sus ejes de desplazamiento. ¿Cómo acceder a los mecanismos de ejecución que hacen posibles el funcionamiento de determinados conceptos al interior de la Educación Inclusiva? y ¿mediante qué dispositivos intelectuales, es posible, determinar la pertinencia, mutabilidad y

trasmigración de las fuerzas semánticas, epistémicas y políticas de sus principales conceptos? Es menester destacar, la necesidad de explorar los aportes conceptuales emergentes de cada una de las geografías epistémicas, regiones o campos de confluencia que crean y garantizan la producción y el funcionamiento del conocimiento de la Educación Inclusiva, enfatizando inferencialmente, en la identificación de los mecanismos de ordenación que cada parcela del saber efectúa en consideración a la naturaleza de su saber. En tal caso, los instrumentos conceptuales empleados por la producción epistemológica ficticia de la Educación Inclusiva, expresan el interés metodológico de someter a traducción dichos conceptos y, a través de la inscripción post-disciplinaria que expresa este enfoque, producir saberes y conceptos auténticos a la naturaleza de dicho campo de producción, destacando el ejercicio de *resemantizar* los conceptos emergentes por vía de traducción, así como, caracterizar las fuerzas que definen la historicidad y la temporalidad de dichos conceptos.

La exploración de los instrumentos conceptuales que forjan el campo de producción de la Educación Inclusiva, inquieren en un examen a nivel: a) epistemológico y de sus condiciones de producción, b) mecanismos de interpretación e intervención de la realidad en términos estructurales, c) los ejes de estructuración de la dimensión social, política, cultural, ética y pedagógica y d) a nivel de su naturaleza post-disciplinaria, especialmente, en la producción de saberes y conceptos auténticos del enfoque. La sustancia analítico-metodológica de la noción de historicidad aplicada la exploración de los mecanismos de configuración de los instrumentos conceptuales de la Educación Inclusiva, comprende el *“conjunto de circunstancias que a lo largo del tiempo constituyen el entramado de relaciones en las cuales se inserta y cobra sentido algo”* (Girola, 2011, p.4), enfatizando en una descripción detallada y profunda sobre el *“entramado de relaciones (sociales, políticas, culturales, lingüísticas y de todo tipo) en el cual el concepto surge y del cual extrae en principio su significado”* (Girola, 2011, p.4). En el caso particular de este enfoque, sus conceptos expresan un entrecruzamiento diaspórico, es decir, en su contexto de producción tienen lugar conceptos políticos, éticos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos, filosóficos, antropológicos, físicos, biológicos, neuropsicológicos, lingüísticos, comunicativos, de género, entre otros. Por tanto, es menester, concebir la contribución de la historicidad como algo que permanentemente está en construcción en la determinación del movimiento poliangular que afecta a sus saberes constituyentes, inicialmente, en su dimensión híbrida y, posteriormente, en la transitividad que demarca el examen por rearticulación, traducción (Sousa, 2009) y por topología (Mezzadra y Neilson, 2012), y finalmente, las demarcaciones historicistas implicadas en la autenticidad de saberes de la Educación Inclusiva, en consideración de su naturaleza post-disciplinaria. La complejidad que supone el análisis de los conceptos y saberes de la inclusión

desde una perspectiva historicista, consiste en reconocer los patrones de surgimiento de cada unidad conceptual, sus inscripciones poliangulares iniciales, los factores incidentes en la cristalización significados y significantes múltiples y una glosemática (Hjelmslev, 1943) particular de este campo de investigación. La expresión analítica de mayor complejidad, refiere a la capacidad de situar la naturaleza del fenómeno que entrecruza la inclusión, indisciplinar sus fuentes constituyentes y ubicar la autenticidad de dicho concepto según la naturaleza epistémica que expresa tal campo de trabajo. En tal caso, agrega Gadamer (1996) que, *“la comprensión de la historicidad de un concepto contiene, al mismo tiempo, la conciencia de que algo pertenece a su propio contexto de origen y adquiere su significado en el marco de relaciones que lo suponen y que, al mismo tiempo, pretende representar o referir y, además, que ese concepto traído por nuestro interés al presente pertenece a nuestro mundo, en el que lo analizamos, lo utilizamos y lo recreamos”* (citado en Girola, 2011, p.4).

La comprensión de los instrumentos conceptuales de la Educación Inclusiva expresan una extensa variedad de tipologías verbales, en términos metodológicos sugiere el develamiento de las tecnologías analíticas de interpretación de la actividad lingüística, gramatical y semántica desarrollada por cada uno de los campos de confluencia de mayor relevancia, según las características que definen la naturaleza del conocimiento de este enfoque. En tal caso, la noción de gramática al interior de la Educación Inclusiva, se concibe como diversas corrientes implicadas en el estudio de dicho fenómeno, así como también, el conjunto de mecanismos implicados en la comprensión de los medios de fabricación de su conocimiento. Coincidiendo con Coseriu (1986), los aparatos conceptuales corresponden al análisis de la lengua como producto, es decir, implica entender la actividad verbal y analítica de la inclusión, en referencia a la autenticidad de sus cuerpos de saberes. La autenticidad de los conceptos de la Educación Inclusiva, así como, el recurso metodológico de la traducción, encuentran apoyo en los planteamientos de Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1975), quienes sostienen que, los conceptos al ser extraídos de su contexto de surgimiento, pueden ser transformados, coincidiendo con las intersecciones epistémicas, las condiciones de rearticulación y el estudio de los procesos de desplazamientos de sus principales unidades estructuradoras, es decir, no sólo se determinarán nuevos usos, sino que afectan al conjunto de fuerzas implicadas en su giro semántico.

De acuerdo con esto, el análisis de los desplazamientos conceptuales y las mutaciones que expresa cada geografía epistémica, y a su vez, cada uno de los tópicos conceptuales, epistémicos y metodológicos sobre los cuales ésta se organiza. En efecto, debiesen considerarse las dimensiones diacrónicas y sincrónicas implicadas en su fuerza conceptualizadora, en tanto, examen previo a la producción de los saberes y conceptos según criterio de autenticidad

epistemológica de este enfoque. Todo ello, indica la necesidad de identificar y describir las fuerzas de temporalización de determinadas unidades analíticas que configuran el espectro de análisis de la Educación Inclusiva, evitando caer en una interpretación lineal que remita a la emergencia periodizaciones particulares, sino más bien, a los dispositivos y tecnologías empleadas en la temporalización de una singular noción. Sobre este particular, Girola (2011) comenta que, la temporalización, en tanto, fuerza analítica en la producción de saberes y conceptos, *“implica establecer una relación entre el transcurrir del tiempo, la acción humana y la transformación del mundo social, así como con los instrumentos conceptuales con los que pretendemos conocerlos”* (p.7). ¿Cómo son configurados los mecanismos que participan de la creación de determinados conceptos, los que a su vez, forjan estrategias que inciden en la determinación de marcos teóricos específicos?, ¿qué conceptos empleados en la configuración del híbrido epistémico de la Educación Inclusiva, actúan como fuerzas invisibilizadoras y negadoras de su identidad epistémica?, ¿qué conceptos troncales en la organización teórica de la Educación Inclusiva, representan fuerzas determinantes en la comprensión de su historia intelectual, en la determinación del horizontes de expectativas que este modelo ha trazado en sus diversos momentos históricos?, o bien, ¿cuáles son, las tecnologías que modelan el giro lingüístico de los principales conceptos y saberes de la Educación Inclusiva, a través de su construcción epistemológica?, ¿cuáles son sus medios de constitución?, ¿qué dispositivos intelectuales permiten acceder a ellos?

En relación a la historia intelectual de la Educación Inclusiva, es menester destacar que, esta expresa un nulo desarrollo en tanto campo de indagación, abriendo así, una invitación al desarrollo de esta línea de investigación, específicamente, la descripción de sus sistemas de razonamientos y el corpus de conexiones que posibilitan la caracterización de su historia política. La historia intelectual puede concebirse como la historia de las diversas formas discursivas del pensamiento de la Educación Inclusiva, mientras que, Watson (2002) invita a explorar las leyes de evolución del pensamiento de la inclusión. No obstante, Palti (2007) señala que, la nueva historia intelectual no se reduce al mero estudio de conceptos, sino más bien, a devaluar los medios de producción de los mismos. El connotado intelectual argentino agrega que, la historia intelectual puede contribuir a la reconstrucción del lenguaje analítico, político y epistémico de un determinado campo, en tanto no se reduce a *“analizar los cambios de sentido que sufren las distintas categorías, sino que es necesario penetrar la lógica que las articula, cómo se recompone el sistema de sus relaciones recíprocas”* (p.2), avanzando en la identificación de factores que se convierten en factores de *“imposibilidad de estudiar las ideas, los discursos y los conceptos, fuera de situación y da cuenta de por qué y en qué medida la historia intelectual hace una crítica de orden epistemológico a la historia de las ideas”* (Polgovsky, 2010, p.3).

La comprensión sobre las bases intelectuales, políticas, éticas y pedagógicas, basadas en la autenticidad de su sustrato e inscripción epistemológica, demuestra un mecanismo de institucionalización de nulo interés por la comunidad científica, y un estatus precario en relación a los medios que definen dicha institucionalización a través de soportes específicos, tales como, cátedras, centros de investigación, medios de difusión, revistas especializadas y programas de formación. Todos los medios que posibilitan la institucionalización del saber, en este campo, se articulan desde el híbrido epistémico descrito en este capítulo, así como, en referencia a la elasticidad de su aparato investigativo, que conduce a la producción de ficciones y fracasos cognitivos, que débilmente examinan las relaciones estructurales y los obstáculos complejos que enfrentan determinados colectivos de estudiantes al interior del sistema educativo.

Por último, es menester examinar, sí, los instrumentos conceptuales empleados en el *ensamblaje falsacionista, híbrido y auténtico de la Educación Inclusiva*, en qué medida poseen un sentido performativo, es decir, expresan la capacidad de enunciar y hacer algo para modificar la realidad, especialmente, en su dimensión estructural. Un aspecto relevante en la investigación emergente sobre instrumentos conceptuales de la Educación Inclusiva, consiste en describir el tipo de *anacronismos conceptuales* que se albergan silenciosamente en la coyuntura intelectual de este campo. Los anacronismos conceptuales consisten en determinar en qué medida un concepto, idea o saber no corresponde a la naturaleza epistémica y lingüística de la inclusión, o bien, expresa un cierto margen de disonancia sobre las ideas o períodos intelectuales de este modelo. Al referir a la periodización, noción extraída de la Escuela de la Geografía Brasileña, el examen de los anacronismos conceptuales, avanza hacia su dimensión histórica y social, es decir, puntualiza en aquellos conceptos que siguen siendo institucionalizados, pero que, se encuentran fuera de lugar en el tiempo, y especialmente en los intereses epistémicos temporales del enfoque.

La comprensión de los instrumentos conceptuales sugiere controlar los anacronismos que surgen, se institucionalizan y legitiman como válidos, atendiendo al universo categorial disponible al interior del campo epistémico de la Educación Inclusiva, que posibilitan o no, indisciplinar su campo, o bien, continuar produciendo ficciones, como lo hacen célebremente sus sistemas de razonamientos actuales. La relevancia de los anacronismos conceptuales (Ramírez, 2010), remite a la comprensión de los ejes que posibilitan situar a los textos y a los mecanismos de textualización de cada gramática en el contexto de la Educación Inclusiva, atendiendo al tipo de opciones lingüísticas empleadas en el texto, sino que además, a las dimensiones de materialidad –intervención– y los hechos simbólicos que posibilitan el funcionamiento del contexto en el que surgen y funcionan cada una de estas gramáticas.

El estudio de los instrumentos conceptuales y la construcción de la historia intelectual de la Educación Inclusiva, interseccionan en sus intereses analítico-comprehensivos, en torno a la comprensión de los mecanismos y/o dispositivos implicados en la transformación de determinadas ideas y conceptos. Esto, exige superar el *reduccionismo que obliga a pensar en la evolución lineal de ciertos conceptos*, trasladando la atención hacia la *temporalización de determinados nociones, saberes y conceptos*. Los cambios conceptos expresados a nivel del discurso epistémico de la Educación Inclusiva, trasciende la posibilidad de otorgar un sentido positivo a determinadas categorías, puesto que, a través de ellas, se encripta la producción del fenómeno y difícilmente se transforma la realidad, a pesar de que exista un marco de legitimidad amparado en la dimensión retórica de su lenguaje analítico. Una de las tareas intelectuales que enfrenta la comprensión de los instrumentos conceptuales y la historia intelectual de la Educación Inclusiva, consiste en determinar el tipo de estrategias y mecanismos implicados en la fabricación y funcionamiento de nuevas categorías, cada vez más coherentes con la autenticidad epistemológica de su conocimiento. Es necesario determinar cómo se introducen diversos sentidos a sus categorías analíticas, políticas, éticas, pedagógicas y epistémicas más relevantes, es decir, en qué momentos de su historia intelectual tienen lugar tales dislocaciones.

Un aspecto interesante que enfrenta la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva, consiste en determinar cómo se modifican o transforman sus lenguajes, esto es, mediante qué recursos intelectuales y/o metodológicos proponen las bases de una gramática que posibilita producir instrumentos conceptuales coherentes con la autenticidad de su saber. ¿Cómo surge este lenguaje? Algunos de los ejes críticos implicados en la comprensión de los patrones de producción de sus instrumentos conceptuales sugieren atender a los ejes explicitados en la figura 10.

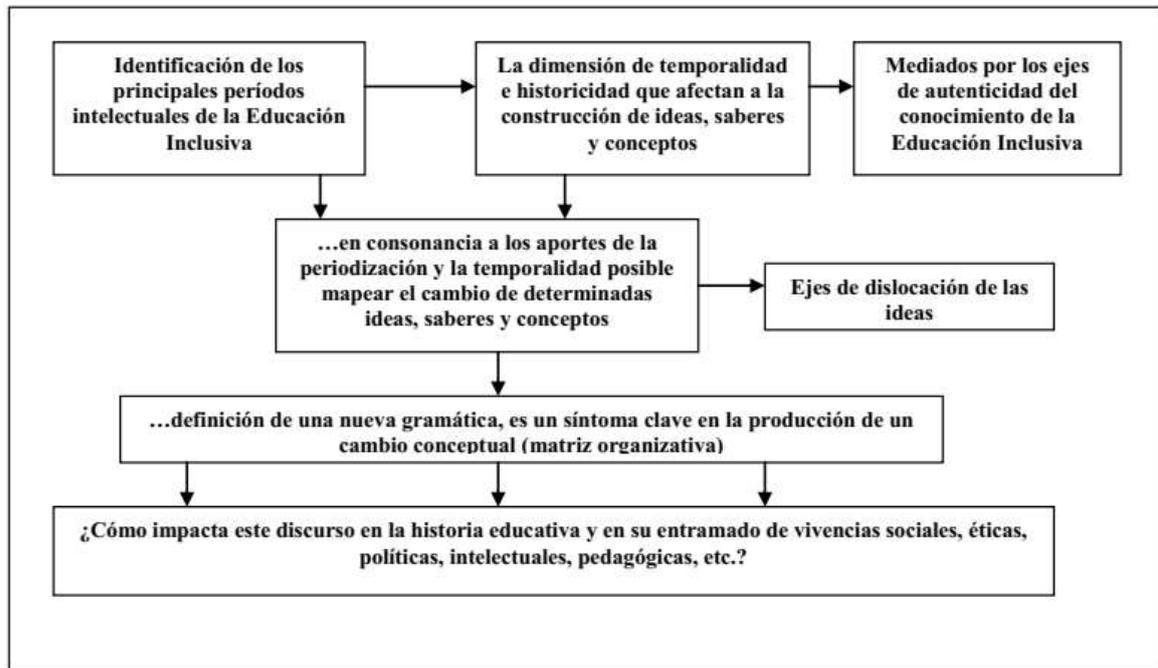


Figura 10. Ejes críticos implicados en la comprensión de los patrones de producción de los instrumentos conceptuales de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2017.

## SABERES DIASPÓRICOS Y CONCEPTOS VIAJEROS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Tomando como referencia los aportes de Bal (2002) en *“Conceptos viajeros en las humanidades: una guía de viaje”*, analizaré brevemente, la naturaleza conceptual de la Educación Inclusiva, intentando develar cuál es su estatus metodológico, qué tipo de análisis se puede ofrecer en torno a la pluralidad de objetos que convergen en sus diversos campos intelectuales –falsificado, mixto, híbrido, travestizado y auténtico–, el tipo de problemáticas, exigencias metodológicas y emergencias epistémicas que demandan. El interés por el estudio de los conceptos se ubica en una multiplicidad de convergencias, tales como, el estudio de su contextualismo epistémico y lingüístico, sus patrones de historicidad, trayectorias e itinerarios por diversos campos del saber y la naturaleza que expresan cada una de sus unidades conceptuales. En esta oportunidad, analizo las condiciones de emergencia y desarrollo de los sistemas interpretativos que afectan a cada uno de los conceptos de mayor proyección en la articulación del campo de producción de la Educación Inclusiva. Examinaré además, los recursos intelectuales que permiten problematizar la noción de inclusión, en tanto, categoría de análisis (Ocampo, 2018). La examinación de dichos instrumentos conceptuales, requiere examinar críticamente las tradiciones, influencias, memorias y legados epistémicos que confluyen en su organización, recurriendo metodológicamente, a la *hermenéutica de la sospecha* (Gadamer, 1997).

En páginas anteriores, afirmé que, una de las condiciones de producción de la Educación Inclusiva, tematiza en la *metáfora del viaje* (Bal, 2002), reconociendo que su arquitectura conceptual emerge al igual que su conocimiento, producto de diversos itinerarios, constelaciones, encuentros y movimientos entre diversos campos del conocimiento. En tal caso, considero las obras de Dumas (1999) y Bal (2002) como dispositivos resonantes en la comprensión de los conceptos organizativos de cada uno de los campos intelectuales –antes señalados– implicados en el estudio de la Educación Inclusiva. La metáfora del viaje propuesta por Bal (2002), nos aproxima a los itinerarios genealógicos, a las migraciones, las transmigraciones, las mutaciones, recortes, plasticidades, permeabilidades, dislocaciones localizaciones y desterritorializaciones que experimenta un determinado instrumento conceptual en su paso por cada una de las singularidades epistemológicas que crean y garantizan la construcción de su saber.

El viaje posibilita la determinación de sus fuerzas ideológicas, metodológicas y epistémicas que se articulan en un determinado campo y eje de temporalidad. Metodológicamente, el examen de cada uno de los conceptos confluyentes y organizativos de su campo de conocimiento, se conciben como representaciones abstractas de la multiplicidad de objetos de conocimientos que constelan en él, concibiéndose desde la perspectiva de Bal (2002) como *'herramientas intersubjetivas'* que favorecen el entendimiento y la imaginación epistémica. Por tanto, el trabajo con conceptos, es en sí mismo, un trabajo interpretativo; contribuye al análisis teórico, metodológico y epistémico de la multiplicidad de influencias, campos del saber, discursos, teorías, objetos, propósitos intelectuales y métodos que circulan entrópicamente en el ensamblaje del campo mixto de la Educación Inclusiva. De ahí que, Ocampo (2017b) propusiera la necesidad de someter a traducción, es decir, a una exhaustiva examinación y construcción metodológica de nuevos saberes y conceptos más próximos a su naturaleza post-disciplinar. De lo contrario, conceptos y saberes son cooptados por una extraña interdisciplinariedad, reduciendo su potencial de subversión de la realidad. El estudio de los instrumentos conceptuales en este contexto, no sólo se interesa por sus itinerarios y rutas, sino que, por sus patrones de productividad y estrategias de ubicación –en alcances e intenciones diferenciales–, convergentes en un mismo interés analítico. A tal fin, recurriré a los aportes de Bödeker (2009) para ubicar, según la fuerza conceptualizadora de cada concepto, la relevancia de su contexto intelectual.

De acuerdo con lo anteriormente señalado, afirmaré que, en términos macro-estructurales, el concepto de inclusión –en él, reside la fuerza performativa y transformativa de la trama social y educativa–, en su trayectoria intelectual –débilmente abordada– ha sido articulado sobre un conjunto

heterogéneo de equívocos de interpretación respecto de su naturaleza epistemológica, ratificando así, el conjunto de dificultades que experimentan los investigadores en la comprensión de su real objeto de conocimiento. Intentaré comprender tales equívocos interpretativos utilizando la *teoría de la polifonía* de Ducrot (1998) y Bajtín (1988), preferentemente, y los aportes de la *teoría de la relevancia* de Grice (1989). ¿Cómo entender el concepto de inclusión desde una perspectiva argumentativa-polifónica? Ambos enfoques se convierten en ejes analítico-metodológicos claves para la construcción de un nuevo significado y en la exploración de sus mecanismos de dialogismo que articulan cada una de las geografías epistémicas que crean y garantizan su conocimiento.

En anteriores trabajos he insistido sobre la necesidad de construir el concepto de *'inclusión'*, la interpelación que he efectuado refiere a la búsqueda de modalidades alternativas y rupturistas que permitan re-organizar su campo de intelección. Si bien es cierto, el interés por construir un nuevo concepto y significado, constituye una demanda y consigna recurrente entre algunos investigadores que rechazan la idea de provincializar el fenómeno en las operatorias del capitalismo, el imperialismo, el colonialismo, el paternalismo y en los formatos del poder, sin hacer explícitas la permeabilidad de éstas racionalidades en la fabricación y vigencia de dicha categoría de análisis y en la restricción de sus propósitos intelectuales, ofreciendo conceptualizaciones que operan desde la interioridad, conduciendo a la re-implantación de procesos de *'inclusión a lo mismo'*, es decir, a espacios y sistemas que articulan respuestas parciales y superficiales desde la interioridad del capitalismo y el colonialismo preferentemente. En tal caso, se observa una construcción conceptual sustentada en un esencialismo liberal, cuya construcción es el resultado de una extraña política de deconstrucción que no deconstruye nada, demostrando la inexistencia de un estatus metodológico para emprender dicha tarea. La construcción del concepto de *'inclusión'* y del sintagma de *'Educación Inclusiva'*, antes de ofrecer cualquier tipo de respuesta, han de explorarse los ejes que determinan su fuerza conceptualizadora, su estatus metodológico y la capacidad de producir nuevos significados. Hasta aquí, es posible afirmar que, tanto sintagma y concepto, no son objeto de una examinación metodológica profunda sobre su sentido y significado, así como, por el tipo de herramientas requeridas para abordar el análisis de sus objetos, teorías y otro tipo de implicancias. En tal caso, se observa que ambas nociones se han convertido en un concepto de moda, cuyos campos de inteligibilidad y accesibilidad para todo el mundo, obtienen su eficacia desde la zona de abyección, el individualismo metodológico y el esencialismo, obligando a conceptualizar en referencia al dictamen del pasado. Se requieren fuerzas conceptualizadoras que superen la tónica declaratista de la transformación, por acciones concretas de alcance de la misma. Lo que intento cuestionar brevemente en este párrafo, es el predominio del falso intencionalismo que afecta a su construcción. Para ello, es necesario

examinar si, 'concepto' o 'sintagma', poseen estatus metodológico para discutir sobre su conceptualización, o bien, si éstos son verdaderos conceptos o palabras.

De acuerdo a las diversas problemáticas que he enunciado en este trabajo, específicamente, referidas a las estrategias de aproximación al objeto auténtico de la Educación Inclusiva, es posible afirmar que: a) el concepto de inclusión expresa un carácter polisémico transitando e inscribiéndose en múltiples proyectos hegemónicos y subalternos –de allí, las múltiples entradas a su campo de conocimiento–, b) en él convergen múltiples formaciones discursivas, c) expresa un carácter '*flotante*' –carece de un mecanismo de anclaje epistémico en su definición, es decir, no posee una conceptualización fija–, funcionando en base a una serie de puntos estratégicos y nodales, convirtiéndolo en una especie de *pegamento conceptual*. La inclusión se convierte en un pegamento conceptual y metodológico, posee la capacidad de adherir elementos de diversa naturaleza que dan vida a su estructura de conocimiento. En ella tienen lugar la confluencia de diversos objetos, métodos, influencias, disciplinas, discursos, compromisos éticos, proyectos políticos, sujetos, territorios, etc. sometidos a condiciones de traducción, rearticulación y desarticulación. La inclusión es un concepto eminentemente relacional y estructural. Nos permite entender nuestra ubicación en las relaciones de poder. Es una construcción inestable. d) Opera en términos de '*palabras comunes*' contribuyendo a la ambigüedad sobre su sentido y alcance teórico y metodológico, e) es un concepto resbaladizo y controversial, f) se desconocen las circunstancias históricas determinadas que participan en la proliferación de sus significados heterogéneos. Su carácter abierto lo describe como un concepto clave para el análisis de los fenómenos educativos contemporáneos. La elasticidad del término permite emplearlo para una variedad de proyectos intelectuales, políticos, éticos y pedagógicos. Epistemológicamente, su elasticidad configura una estructura teórica abierta y heterogénea. Como he señalado en diversos trabajos, presenta un ámbito ininteligible sobre su historia intelectual. No obstante, el uso del término inclusión surgió en diversas latitudes del mundo, siendo empleado por educadores, padres de familias, activistas, colectivos intelectuales, centros de formación e investigación, estructuras universitarias para lidiar con el problema de la injusticia social y educativa que afecta relacionamente y en magnitudes diferenciales a un amplio conglomerado de personas. La inclusión constituye una forma y estrategia de investigación, así como, una práctica crítica que articula de forma novedosa una variedad de temas, ofreciendo respuestas educativas complejas, deviene en la proliferación de un campo sintagmático. Establece nuevas orientaciones crítico-culturales pedagógicas.

En relación al *carácter flotante* del mismo, es menester, precisar algunas exigencias metodológicas, tales como: a) comprensión y caracterización del objeto de conocimiento que fabrica cada uno de sus campos de confluencia, b) las formas en que cada una de éstas disciplinas abordan y problematizan el fenómeno, c) identificación de los mecanismos de construcción de sus '*border*' y '*frontería*' del concepto, d) descripción del corpus de elementos que lo definen y le atribuyen un estatus de concepto. Se incluyen además, el carácter abierto del concepto, posibilitando su utilización de diversas maneras. En el caso específico de los '*border*', trasciende el carácter lineal, separatista, sustituyéndola por una zona desconocida no-dominada, de potencial expansión. Metodológicamente, la construcción del concepto ha de superar las divisiones producto del límite, interesa profundizar en las fuerzas de captura y expansión de nuevos significados, cuyo "*límite no se concibe como presente, sino que existe la idea de que pudiera estarlo más allá en algún lugar de la 'frontera'*" (Ayala, 2015, p.177). Al presentar la Educación Inclusiva un campo de conocimiento con múltiples e infinitas entradas y una coyuntura intelectual rizomática y diaspórica, se observa la convergencia de dimensiones y categorías heterogéneas que, progresivamente, fueron configurando diversos campos críticos en su legado. En lo referido al estudio de las condiciones que participan del ensamblaje de su contextualismo lingüístico, ha de especificarse las características de sus modos de producción y el tipo de luchas implicadas en su significación. Según las connotaciones actuales de la Educación Inclusiva, se constata un modo lineal de producción de sus significados –a pesar de operar en una constelación de visiones–, ha posicionado la discusión en la lógica del esencialismo y la ausencia de reciprocidad –actividades propias de la filosofía de la denuncia–, sin contribuir a generar significados y saberes que permitan construir nuevos modos de practicar la educación, a través de los conceptos claves que permiten localizar el trabajo de la Educación Inclusiva, la creación de nuevas categorías para abordar el término y su aplicación, la construcción de un nuevo léxico, gramática y lenguaje analítico. En suma, desafíos de compleja magnitud. Una exploración metodológica clave, consistirá en la descripción de las fuerzas parafrásticas y polisémicas. Los primeros –nociones claves en la corriente discursiva francesa– implicadas en las políticas de fabricación y deconstrucción del concepto, posibilitan el mantenimiento de los aportes y legados más significativos en el desarrollo '*intelectual*' del concepto, mientras que; los segundos, aluden a los procesos de ruptura y dislocación de sus cargas ideológicas, teóricas, ontológicas, epistémicas, políticas y éticas. Ambos procesos operan dialécticamente.

El concepto de inclusión viaja por múltiples disciplinas –al igual que los conceptos estructurantes de la Ciencia Educativa–, en su mayoría, empleados con baja intensidad en la problematización de sus fenómenos –producto de la creciente pragmatización que afecta a la educación en términos generales– y

ocasionalmente subalternizadas por la formación de los educadores, especialmente, por su grado de abstracción y ejes de tematización, que escapan a las barreras disciplinares recurrentemente legitimadas en la pedagogía. El concepto de inclusión además, expresa un carácter multi-localizador, multi-denotativo y multi-connotativo. En tanto, categoría epistemológica, consolida una frontera conceptual y un espacio heterotópico que moviliza las estructuras y las fronteras de las disciplinas.

Otorgar a la categoría de *'inclusión'* y al sintagma de *'Educación Inclusiva'*, un estatus de palabras comunes, es atender al conjunto de fracasos cognitivos que organizan su fuerza conceptualizadora. Las *'palabras'* según Bal (2002) corresponden a conceptos mal utilizados y sometidos a la moda, derivando en el empobrecimiento y estrechez de su significado. Las palabras a diferencia de los conceptos pierden rápidamente su contenido mental. De este modo, las conceptualizaciones formuladas con ligereza son denominadas por Bal (2002) como *'palabra-concepto'*, es decir, no distingue de su naturaleza posicional, pueden emplearse y funcionar como palabras o bien como conceptos, dicha situación plantea dos grandes problemas: a) incapacidad para discutir su significado en términos académicos y b) un uso demasiado extendido. En este contexto de análisis se visualizan ambas dificultades. El estudio de los conceptos que crean y garantizan el conocimiento en cada uno de sus campos intelectuales –falsificado, mixto y auténtico– mediados por periodizaciones particulares, inquiera en la descripción del tipo de significado al que adscriben y el tipo de itinerarios, opciones y horizontes metodológicos requeridos.

El cuadro que se expone a continuación, sintetiza las principales características de las *'palabras'* y los *'conceptos'* en el contexto de estudio de los conceptos de la Educación Inclusiva.

Palabra	Concepto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresiones empleadas con sentido de ligereza.</li> <li>• Se convierten en acepciones vacías en términos de fuerza analítica y metodológica.</li> <li>• Conducen a la proliferación de explicaciones fetichizadas.</li> <li>• Involucra un cambio travestizado e hibridizado.</li> <li>• Propone una gramática y una episteme subliminal.</li> <li>• Se utilizan de forma reduccionista.</li> <li>• Carecen de fuerza conceptualizadora, restringiendo su capacidad de examinación analítica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El concepto permite la revolución y la transformación intelectual.</li> <li>• Redefine un objeto de estudio, otorga inteligibilidad a sus métodos.</li> <li>• Si se encuentra claramente definidos permiten la posibilidad de construir y/o fundar un nuevo campo de conocimiento.</li> <li>• Otorgan inteligibilidad a las principales unidades de ensamblaje epistémico, permitiéndoles utilizarlas en referencia a su autenticidad epistémica y metodológica.</li> <li>• Poseen un estatus epistémico y metodológico claro y profundo.</li> </ul>

Tabla 2. Principales diferencias entre las nociones de *'palabra'* y *'concepto'* en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2018; inspirado en Bal, 2002.

La especificidad contextual de la Educación Inclusiva, producto de la ausencia de una construcción teórica y epistemológica, sus principales instrumentos conceptuales enfrentan la incapacidad de realizar su tarea metodológica, puesto que, desconocen las tradiciones disciplinarias, sus legados y memorias epistémicas. Su especificidad contextual ofrece una doble posibilidad. Por un lado, examinar críticamente la aplicación de determinados objetos en la organización de cada concepto y, por otro, confrontarlos a fin de producir algo nuevo. Este proceso es útil cuando exploramos campos emergentes o de naturaleza post-disciplinar. Tal como he afirmado, desde hace varios años, a través de la metáfora '*el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente*', permite comprender que es un saber que emerge desde la constelación, el encuentro, el movimiento y el contacto de saberes dispersos que han de someterse a traducción para crear nuevas unidades conceptuales. Sus saberes se localizan –mediante un efecto de dispersión– en una multiplicidad de campos del conocimiento, en cada uno de ellos, saberes e instrumentos conceptuales, adquieren un valor operativo y epistémico diferencial, así como, un significado y alcance también diferente.

Por tanto, su campo de producción epistemológico y conceptual, se compone de singulares procesos de diferenciación. En "*Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico*", analicé las implicancias de las periodizaciones en la construcción epistemológica. Su papel es clave, puesto que, permite comprender el tipo de itinerarios, gramáticas, objetos y modos de acceso a estos, que operan en un determinado momento del pensamiento educativo. El análisis conceptual manifiesta que, el significado y el uso de cada concepto se modifican de acuerdo a las disposiciones ideológicas, epistémicas, metodológicas, éticas y políticas consideradas como válidas por cada periodización. La multiplicidad de entrecruzamientos y constelaciones de disciplinas, saberes, métodos, influencias, teorías y objetivos demandan la identificación de quién es el *sujeto de la enunciación* en cada una de las geografías estructuradoras de su conocimiento. En suma, más que ofrecer respuestas, emergen nuevas interrogantes. Metodológicamente, es necesario aclarar de qué manera se construye la noción de inclusión o sus sinónimos y significados implicados desde sus diversos campos de confluencia, tales como: los Estudios de la Subalternidad, la lingüística y la semiótica, la interseccionalidad y el Feminismo Contemporáneo, la sociología, la filosofía de la diferencia, los Estudios Postcoloniales, la teoría del anarquismo, lo anti-colonial, los Estudios Queer, el post-estructuralismo, etc. integrando los principios metodológicos proporcionados por la historia intelectual y conceptual. Los instrumentos conceptuales empleados en la actual coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva, expresan un cierto grado de falsificación, ambigüedad y engaño, producto del aplicacionismo epistémico y sus tradiciones disciplinarias. El

estudio de los conceptos organizativos y auténticos de este campo de trabajo, las intenciones con las que estos son empleados y los marcos de inteligibilidad con las que operan, convirtiéndose así, en una forma de examinación de la realidad. El esquema que se presenta a continuación, sintetiza las principales ideas expuestas en este apartado.

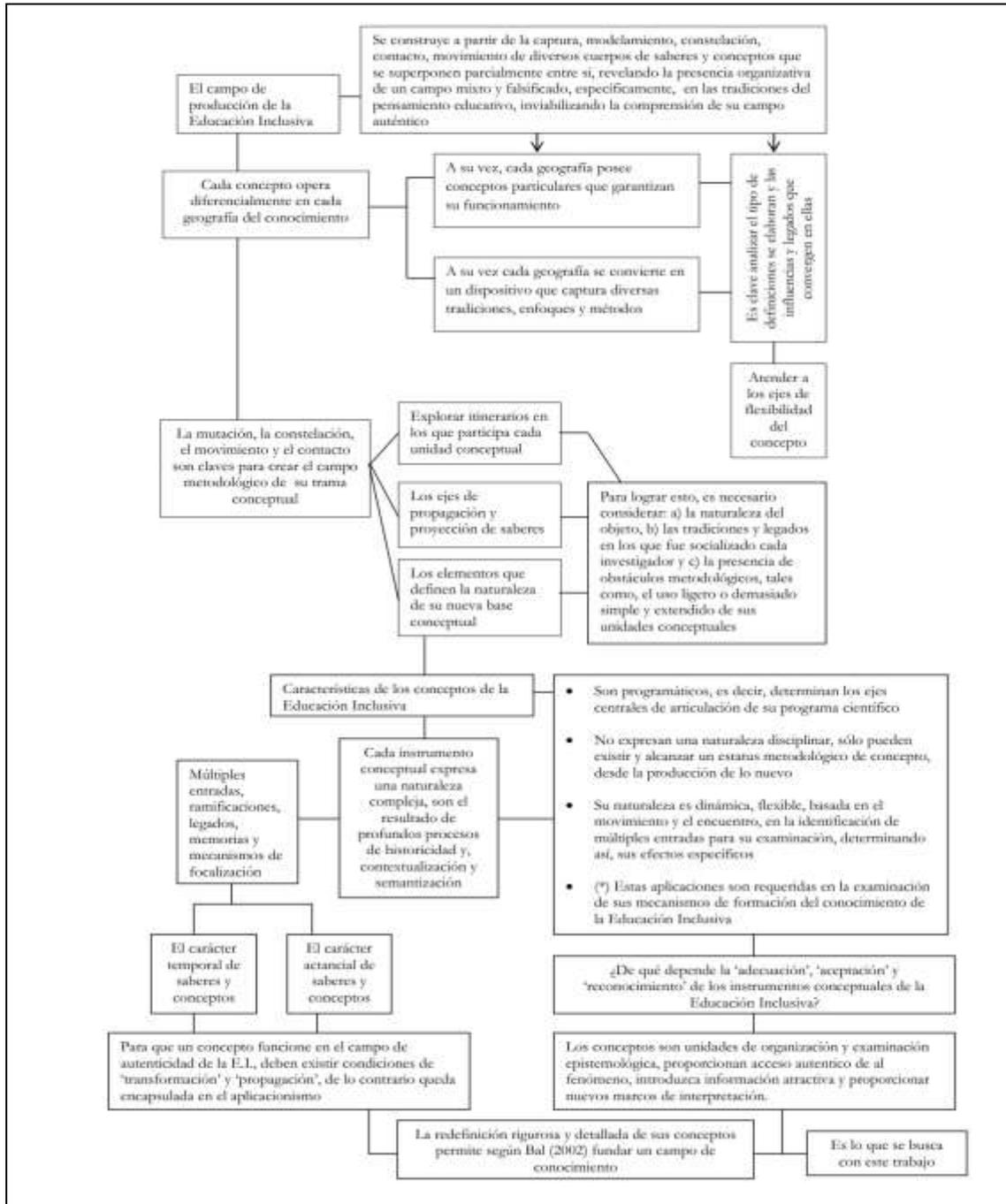


Figura 11. Principales mecanismos de examinación crítica de los conceptos viajeros y saberes diaspóricos de la Educación Inclusiva. Fuente: elaboración propia.

## LAS METÁFORAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El abordaje de las metáforas de la Educación Inclusiva, invita a rastrear los contextos de descubrimiento a las que estas conducen, específicamente, en la germinación de diversos tipos de explicaciones sobre la naturaleza, propósito y sentido que persigue el enfoque en discusión. En tal caso, la producción de múltiples formatos de razonamientos en torno a la función de la Educación Inclusiva en el siglo XXI, es analizada, en consonancia a los aportes de Turner (1974), indagando en la intersección entre metáforas rituales y metáforas epistémicas. Es menester destacar que, la identificación y descripción de los diversos tipos de metáforas, pueden ser descritos en referencia a las configuraciones que expresa la producción de su discurso, esto es, *a-crítico*, *crítico*, *revolucionario* y *heterotópico*, las cuales, forman parte de las manifestaciones de diversos proyectos intelectuales significados bajo un mismo propósito. La producción de metáforas sobre Educación Inclusiva, forman mecanismos de demarcación epistémicas, permitiendo determinar el tipo de influencias implicadas en la formulación de tales conceptos y proposiciones. De acuerdo con esto, la producción de cada metáfora lleva asociada una serie de signos y símbolos que caracterizan sus rituales de comprensión, apropiación y textualización de la realidad, con el objeto de iluminarla.

Las dimensiones que expresan la producción de diversos tipos de metáforas de la Educación Inclusiva, refieren al estudio de las relaciones estructurales sobre las cuales se anida el fenómeno, es decir, a los mecanismos de germinación del mismo, con fuerte énfasis en la capacidad de politizar sus diversas nociones de organización teórica, atendiendo a los efectos poder. Nisbet (1969) explica que, *“la metáfora es, en su concepción más simple, una forma de ir de lo conocido a lo desconocido”* (p.4). Para este autor, las metáforas, constituyen formas de identificación de las características más representativas de un fenómeno. Tuner (1974), por su parte, agrega que, las metáforas adquieren un sentido transformacional, en la medida que, permite la unión de dos ámbitos históricamente separados, mientras que Polanyi (2007) las concibe como el resultado de un saber tácito. La relevancia de las metáforas en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, incide en la fabricación de los dispositivos intelectuales que crean y garantizan el conocimiento de este enfoque, redefiniendo las unidades de sentido (epistémicas, políticas y éticas) de sus clases de palabras, categorías y nociones implicadas en la determinación de un hecho particular. Tal redefinición ofrece la posibilidad de

[...] estudiar todas las otras áreas de hechos, tanto las no examinadas como las examinadas anteriormente, e interpreta todos los hechos en términos de esas categorías. Como resultado del impacto de estos otros hechos sobre sus categorías, el puede relativizar y reajustar

sus categorías, de modo que un conjunto de categorías habitualmente cambia y se desarrolla. Dado que la analogía básica o metáfora raíz normalmente (y quizás, por lo menos en parte, necesariamente) se origina en el sentido común [que es el entendimiento normal o el sentimiento general de la humanidad, pero que para los antropólogos opera en el interior de una cultura específica], se requiere un enorme desarrollo y el refinamiento de un conjunto de categorías si se quiere que resulte adecuada para una hipótesis de alcance ilimitado. Algunas metáforas raíces demostraron ser más fértiles que otras, poseen mayor poder de expansión y ajuste. Estas sobreviven, en comparación con otras, y generan teorías del Mundo relativamente adecuadas (Pepper, 1942, p.91-92).

Los arquetipos conceptuales (Black, 1962), brindan la posibilidad de caracterizar aquellos elementos conceptuales y analíticos de ciertas ideas que no han sido examinados, en otras palabras, sugiere la indagación de determinados significados y posicionamientos paradigmáticos sobre los cuales se desarrollan cada uno de los ámbitos de estructuración de las principales metáforas de la Educación Inclusiva. En tal caso, dicha comprensión ofrece la capacidad de identificar según Tuner (1974), el conjunto de ejes que forjan el *reemplazo mutacional* de ciertas ideas. El estudio de las metáforas de la Educación Inclusiva, en tanto, se convierte así, en un dispositivo analítico que posibilita la determinación de diversos tipos de gramáticas que proliferan, rejillas de especificación de determinadas ideas, ejes de desviación, diversificación y creación de nuevas ideas y sentidos. De acuerdo con Richards (1936) toda metáfora es, en sí misma, una visión interpretativa e interactiva, actuando como un elemento de ensalce entre diversos significados, sentidos y objetivos intelectuales en torno a los alcances políticos, éticos, epistémicos y pedagógicos de la Educación Inclusiva, constituyendo cada una de estas dimensiones, sistemas semánticos complejos, es decir, establecen múltiples formatos de relación con diversas ideas. De ahí, la importancia de estudiar la evolución de las leyes del pensamiento intelectual incidentes en este campo de trabajo.

La potencialidad de las metáforas en el examen epistémico de un fenómeno en particular, establece un papel retórico y estético, en cuanto construcción y examinación de fenómeno y formas discursivas refiere. Metodológicamente, tanto metáforas como modelos, expresan la potencialidad de establecer mecanismos de relación entre las diversas dimensiones implicadas en el estudio de un determinado fenómeno –histórico, política, ética, epistémica, metodológica, intelectual, cultural, económica, educativa y pedagógica–. En efecto, caracterizar la multiplicidad de metáforas sugiere la determinación de cada uno de los ámbitos de estructuración que configuran su lente analítico, referidos a los cuatro momentos descritos anteriormente, tales como, *a-crítico*, *crítico*, *revolucionario* y *heterotópico*, que en sí mismos, obedecen a las principales

periodizaciones y gramáticas observadas al interior del campo diaspórico (Ocampo, 2016) y rizomático (Deleuze y Guattari, 1970) de conocimiento de la Educación Inclusiva, siendo posible establecer una cierta vinculación entre el estudio de las metáforas y los ejes de constitución de la historia intelectual de la misma. En menester señalar que, la identificación y tematización de las metáforas en este trabajo, no tiene la intención de generar nuevos formatos de ininteligibilidad, oscurantismo o confusión a nivel de los ejes que definen la inscripción epistémica de la Educación Inclusiva, desde la autenticidad de sus saberes. A pesar que Gianella (1995), explique que, las metáforas constituyen modos primitivos de pensar, deben ser eliminados del abordaje científico de un fenómeno particular, sino que, en este caso, consiste en describir el tipo de explicaciones que inciden en la producción de sentidos singulares, que en sí mismos, trazan los rumbos de determinados proyectos intelectuales. Una de las principales funciones de la metáfora redundante en “comprender un dominio de fenómenos a partir de otro “más accesible y conocido que el primero”” (Palma, 2014, p. s/n).

Las metáforas de la Educación Inclusiva, en tanto, producción de sentidos y ámbitos de comprensión de la realidad, es decir, su esencia según Lakoff y Jonson (1998) consiste en concebir algo en función de otra cosa, aludiendo al uso literal –original– y metáfora de un determinado objeto de análisis. Las metáforas en la historia intelectual de la Educación Inclusiva, se convierten en recursos interpretativos claves, ya que, ofrecen la posibilidad de rastrear los ejes de dislocación de determinadas ideas que fueron progresivamente modificándose a lo largo del tiempo, es decir, actúa como un elemento de contacto entre diversos tipos de explicaciones. A modo de síntesis, el cuadro que se presenta continuación, explicita algunas de las principales metáforas articuladas al interior del campo de producción del enfoque en análisis. Es menester destacar que, las metáforas que se proponen en el siguiente cuadro, obedece a un examen inicial, jamás acabado. No obstante, constituye un esfuerzo inicial ante su inexistencia.

Principales metáforas implicadas en la comprensión de la Educación Inclusiva	Síntesis descriptiva de cada metáfora	Ámbito de situacionalidad de la metáfora		
		D.Acrtico	D.Crtico	D.Revolucionario
<i>La inclusión como dispositivo de construcción de un mundo más justo</i>	Metáfora a través de la cual se expresa que, mediante la racionalidad de la inclusión se aspira a la construcción de un mundo más justo y esperanzador, donde todas las personas, independiente de sus diferencias tengan cabida. Se orienta	X		

	a la identificación de recursos que posibiliten ampliar sus oportunidades y reducir sus contextos de exclusión.			
<i>La inclusión basada en mecanismos de ajuste y acomodación</i>	Refiere a la incorporación estática y funcional de determinados colectivos de estudiantes significados como excedentes o históricamente excluidos de la educación y la sociedad. La inclusión basada en mecanismos de ajuste y acomodación, implica crear condiciones que no transforman y/o modifican la realidad, sólo conducen a una acomodación estructural, es decir, incorporan a lo mismo que produce exclusión, a determinados colectivos. En otras palabras, es un efecto de ficcionalización del campo, puesto que, la realidad no es transformada, sino más bien, se da continuidad al funcionamiento de estructuras sociales y educativas gobernadas por los formatos del poder.	<b>X</b>		
<i>La inclusión basada en grupos minoritarios y en identidades complejas y opuestas al discurso dominante</i>	Se basa en la intención de incorporar grupos históricamente excluidos de determinadas estructuras sociales, culturales y educativas, convertidos en grupos minoritarios, sin explorar los ejes que los significan como tal. Tanto grupos minoritarios como identidades complejas y opuestas, operan como sujetos excedentes debido a los patrones de exclusión que los afectan. Son en sí, el resultado de los mapas abstractos del desarrollo en términos educativos, es decir, explicaciones que ponen en desventaja a determinados colectivos de estudiantes.	<b>X</b>		
<i>La inclusión como mecanismo de subsanación y erradicación de las desigualdades sociales y educativa</i>	Metáfora articulada en la denuncia de un conjunto de patologías sociales crónicas, sin aportar un sustrato metodológico que permita comprender su funcionamiento performativo y regenerativo. Por tanto, dicha metáfora opera creando un efecto discursivo que conduce a la ficcionalización del campo, en tanto, asegura que, mediante la inclusión, tales patologías podrían reducirse. No obstante, impone el	<b>X</b>		

	fracaso cognitivo de olvidarse que las personas siempre se encuentran en la sociedad, por tanto, son arrastradas al centro capitalista.			
<i>La inclusión a lo mismo</i>	Metáfora referida a la articulación de procesos de “inclusión” de personas que han sido arrastrados a los márgenes/fronteras del derecho en la educación, con la intención de hacerlo convivir y funcionar en las mismas estructuras educativas, sociales y didácticas que provocaron su salida, o bien, los obligaron a sortear determinados mecanismos de relegamientos. En efecto, esta metáfora describe el principal punto de inflexión que expresa la Educación Inclusiva, basada en la inmutabilidad de las estructuras educativas y las lógicas de funcionamiento para albergar los planteamientos de transformación del ensamblaje educativo a favor de una amplia multiplicidad de colectivos de estudiantes. De esta forma, está metáfora hace explícita la incapacidad de los sistemas educativos y, particularmente, de la investigación sobre Educación Inclusiva, para intervenir en los obstáculos complejos que enfrentan determinados estudiantes. La inclusión a lo mismo, es gobernada por los formatos del poder.		<b>X</b>	
<i>La inclusión como dispositivo de transformación de la Ciencia Educativa</i>	De acuerdo a los resultados de la investigación doctoral de Ocampo (2017) en la UGR, se demostró que, la Educación Inclusiva en términos epistémicos demarca una racionalidad que opera como un mecanismo de actualización de todos los campos y dominios de la Ciencia Educativa. Se convierte así, en un dispositivo de traducción de los saberes disponibles, a fin de crear saberes que posibilitan gestionar campos de justicia social y educativa interrogando las relaciones de poder estructural que articulan diversos estilos de desigualdades y representaciones culturales específicas.		<b>X</b>	<b>X</b>
<i>La inclusión como mecanismo de</i>	Esta metáfora surge en consonancia con los axiomas que emergen desde		<b>X</b>	<b>X</b>

<i>creación de otro mundo posible</i>	el análisis post-disciplinar de la Educación Inclusiva, los cuales, demandan que, la consolidación de los sistemas intelectuales, requieren de la creación de un mundo diferente, que trascienda la inclusión articulada a través del centro capitalista.			
---------------------------------------	---	--	--	--

Tabla 3. Síntesis descriptiva de las principales metáforas implicadas en la comprensión del sentido y propósito de la Educación Inclusiva. Aproximación inicial. Fuente: Ocampo, 2018.

## CONCLUSIONES

El estudio de las condiciones de producción epistemológica de la Educación Inclusiva rompe con las formas tradicionales y dogmáticas de concebir el trabajo de construcción del conocimiento, centrada su atención en la descripción y caracterización de las condiciones de fabricación de su saber, explora los métodos, las teorías, los objetos e influencias que interseccionan y atraviesan poliangularmente su campo de trabajo. Si bien es cierto, su naturaleza post-disciplinar plantea varias tensiones metodológicas, entre ellas: a) atender al carácter temporal de su conocimiento, es decir, un saber articulado en periodizaciones particulares, b) la multiplicidad de vías de acceso e itinerarios que posibilitan ingresar a su campo de estudio en sus diversas gramáticas intelectuales, c) es un conocimiento que surge desde el movimiento, la relación, la dispersión, el caos, el encuentro y la transformación, se interesa por la conexión, la intersección y la producción de lo nuevo, d) al ser un saber que no pertenece a ninguna disciplina demanda la necesidad de producir sus saberes auténticos, develar la especificidad de sus métodos y consolidar elementos de razonamiento que conduzcan a la determinación de su objeto auténtico.

De acuerdo con estas tensiones, surge el desafío de explorar la organización metodológica de la Educación Inclusiva en clave post-disciplinar, es decir, mapear cuáles son sus métodos legados por una amplia multiplicidad de campos y micro-campos del conocimiento que crean y garantizan su ensamblaje. En sus tres campos intelectuales identificados en este trabajo, es posible observar la convergencia y circulación de múltiples objetos de conocimiento, teorías, intereses, influencias y métodos, siendo necesario develar la naturaleza metodológica en referencia al corpus de patrones que definen su autenticidad epistemológica.

Antes de concluir deseo que el lector, comprenda que el campo epistemológico de la Educación Inclusiva es un espacio de macro-estructuración de la Ciencia Educativa, por esta razón, debe ubicarse en las disposiciones y

estructuraciones de una frontera intelectual, cuyas directrices y saberes crean un espacio nuevo –tercer espacio– denominado heterotópico, el que posibilita el florecimiento de las nuevas ideas que esta visión epistémica demanda. La Educación Inclusiva es un mecanismo de transformación de todos los campos de la Ciencia Educativa, su racionalidad y principios deben permear sus campos y desde allí ajustar sus disposiciones de aplicación y estructuración de la realidad educativa. En suma, la Educación Inclusiva crea diseños metodológicos para intencionar la *transformación* de la sociedad y de la educación, no se reduce a la acomodación de grupos históricamente excluidos a *lo mismo* que genera su exclusión, más bien, construye modos radicales y alternativos para pensar el funcionamiento de la sociedad y sus proyectos políticos en beneficio de la multiplicidad de singularidades.

## REFERENCIAS

- Agamben, G. (2006). “¿Qué es un dispositivo?” Recuperado el 12 de febrero de 2018: <http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- Ankersmit, F. (2003). *Historia y tropología. Acenso y caída de la metáfora*. México: FCE.
- Ayala, L. (2015). “De territorios, límites, bordes y fronteras: una conceptualización para abordar conflictos sociales”. *Revista de estudios sociales*, N<sup>o</sup>. 53, págs. 175-179.
- Bal, M. (1985). *Teoría de la Narrativa (Una introducción a la narratología)*. Madrid: Cátedra. Estudios y Crítica.
- Bal, M. (1990). “Experiencing murder: ritualistic interpretation of ancient texts”, in: Kathleen, M. Ashley (eds.). *Victor Turner and the Construction of Cultural Criticism: between Literature and Antropology*. Bloomington: Indiana University Prees, 3-20 pp.
- Bal, M. (2002). “Conceptos viajeros en las humanidades”, *Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 3, 28-77.
- Bal, M. (2004). “El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales”, *Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 2, 11-50.
- Bal, M. (2016). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Akal.

- Bal, M. (2018). "Entrevista con la Dra. Mieke Bal acerca de un estudio y posterior trabajo de conceptos en el campo de la Diferencia e Inclusión", efectuada por Aldo Ocampo González, presentada a Revista Internacional de Filosofía Aplicada Hacer. Universidad de Sevilla, España, 10 págs. *En revisión*.
- Bajtín, M. (1988). *Teoría y estética de la novela. Trabajos de Investigación*, trad. Helena S. Kriúkova y Vicente Cazcarra, Madrid, Altea, Taurus, Alfaguara (Serie Teoría y Crítica Literaria).
- Barthes, R. (1984). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Recuperado el 06 de febrero de 2018: <https://bondideapuntos.files.wordpress.com/2017/04/barthes-roland-el-susurro-del-lenguaje.pdf>
- Bauman, Z. (2012). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona Paidós.
- Bussolini, J. (2010), "What is a Dispositive?", *Foucault Studies*, 10, 85-107.
- Beuscart, J. S., Peerbaye, A. (2006), "Histoires de dispositifs", *Terrains & Travaux*, 11, 3-15.
- Beuchot, M. (2005). *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca: San Esteban.
- Bodeker, H.-E. (2009). *Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Bourdieu, P., Chamboredon, C., Passeron, J.C. (1975). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1993). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bowman, P. (2010). "Reading Rey Chow", *Postcolonial Studies*, V. 13, n.3, 239-353.
- Butler, J. (2002). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Black, M. (1962), *Models and Metaphors*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Brah, A. (2011). *Cartographies of Diaspora, Contesting Identities*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Bubacker, R. (2005). "The 'diaspora' diaspora", *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 28, 1, 1-19.

- Bruneu, M. (2004). *Diasporas et espaces transnationaux*. Paris: Anthropos.
- Canguilhem, G. (1975). *La formation du concept de réflexe aux XVIIe et XVIIIe siècles*, París: PUF.
- Cohen, R. (1997). *Global Diasporas: An Introduction*. London: UCL Press.
- Collins, P. (2009). *Black Feminist Thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. London: Routledge.
- Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Recuperado el 23 de julio de 2017 de:  
<https://textosenlinea.com.ar/academicos/Introduccion%20a%20la%20linguistica.pdf>
- Culler, J. (1998). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Madrid: Cátedra.
- Clifford, J. (1994). "Diásporas", Recuperado el 23 de noviembre de 2016 de:  
<https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/can.1994.9.3.02a00040>
- Chambers, R. (1992). *Rural appraisal: rapid, relaxed and participatory*. Recuperado de <https://www.ids.ac.uk/files/Dp311.pdf>
- Chivallon, C. (2002). *La diaspora noire des Amériques. Réflexions sur le modèle de l'hybridité de Paul Gilroy*. Recuperado de <https://www.cairn.info/publications-de-Chivallon-Christine--2045.htm>
- Chow, R. (2006). 'The Age of the World Target: Atomic Bombs, Alterity, Area Studies', in *The Age of the World Target*, Durham, NC: Duke University Press, págs. 25-43.
- Deleuze, G. (1990). "¿Qué es un dispositivo?", VV.AA. Michel Foucault Filósofo. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. (1969). *La lógica de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y Repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1970). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Ediciones Pre-Textos.
- Deleuze, G. (1990). *¿Qué es la filosofía?*, Recuperado el 12 de enero 2017 de:  
<http://webs.ucm.es/info/pslogica/um/queesfilosofia.pdf>
- Derrida, J. (1967). *Gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Derrida, J. (2000). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J., Caputo, D. J. (2000). *Deconstrucción en una cascara de nuez*. Buenos Aires: Prometeo.
- De Mussy, L., Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae.
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris: Minuit.
- DRAE. (2017). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid: RAE.
- Esperón, (2014). "El acontecimiento y la diferencia en la filosofía de Gilles Deleuze", *Nuevo pensamiento. Revista de Filosofía*, 4 (4), 286-314.
- Feyerabend, P. (1993). *Against Method*. Londres: Verso.
- Follari, R. (2007). *Epistemología y Sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Rosario: Homo Spiens Ediciones.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: FCE.
- Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1975). Of others spaces, *Diacritics*, pp.22-27.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Editorial Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Microfísica del poder*. Madrid: Editorial Piqueta.
- Fuentes, R. (1996). *La investigación de la comunicación en México: sistematización documental 1986-1994*. Jalisco. ITESO-Universidad de Guadalajara
- Fussell, P. (1980). *Abroad: British Literary Traveling Between the Wars*. New York: Oxford University Press.
- Gabilondo, A. (1990). *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Madrid: Antrhopos.
- Gadamer, H. (1997). *Hermenéutica de la sospecha*. Recuperado el 05 de febrero de 2018 de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/297/22241\\_La%20hermen%C3%A9utica%20de%20la%20sospecha.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/297/22241_La%20hermen%C3%A9utica%20de%20la%20sospecha.pdf?sequence=1)

- Gadamer, H. (1996). *Estética y hermenéutica*, *Daimon: Revista de filosofía*, N° 12, págs. 5-12.
- García Fanlo, Luis (2011), "¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben", *A Parte Rei: revista de filosofía*, 74, 8pp.
- Gianella, A. (1995). *Introducción a la epistemología y la metodología de la ciencia*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Giddens, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Gil, J.M. (2001). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XXI*. Santiago: RIL Editores.
- Girola, L. (2011). "Historicidad y temporalidad de los conceptos sociológicos", en: *Sociológica (Méx.)* vol.26 no.73 México may./ago. 2011. Recuperado el 30 de junio de 2017 de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732011000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200002)
- Gómez Peña, G. (1996). *The new world border . prophcies, poems & loqueras for the End of the Century .* San Francisco: City Lighths.
- Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Grice, P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Grimson, A. (2005). "Fronteras, estados e identificaciones en el Cono Sur", en MATO, D. (comp.), *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, 127-142.
- Hartsock, N. (1990): "Foucault on power: a theory for women?", en: L. NICHOLSON (ed.), *Feminism/postmodernism*. Londres, Routledge, págs. 157-175.
- Healy, K. (2000). *Trabajo Social: perspectivas contemporáneas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. London: Routledge.
- Hjelmslev, L. (1943). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

- Jiménez, C., Novoa, E. (2014). *Producción social del espacio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Kant, I. (2005). *Cómo orientarse en el pensamiento*. Buenos Aires: Cuadrata.
- Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
- Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2009), *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Law, J. (2004). *After Method. Mess in Social Science Research*. London: Routledge.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Lecourt, D. (1970). *Para una crítica de la epistemología*. México: Siglo XXI editores.
- Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio, Papers. Revista de Sociología, Vol. 3, 219-229.
- Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Mera, C. (2007). *Globalización e identidades migrantes. Corea y su diáspora en la Argentina*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: UBA. Inédito.
- Mera, C. (2011). "El concepto de diáspora en los estudios migratorios: reflexiones sobre el caso de las comunidades y movilidades coreanas en el mundo actual", en: Revista de Historia, 12, 1-14.
- Mercklé, P. (2012), "Les réseaux: un nouveau concept, une vieille histoire. Sociologie des réseaux sociaux", in *Portail des Sciences Economiques et Sociales*.
- Merton, R. (2002). *Teorías y estructuras sociales*. México: FCE.

- Mezzadra, S., Neilson B. (2012). "Between Inclusion and Exclusion: On the topology of global space and borders" *Theory Culture Society*, 29, (4-5), 58-75.
- Morin, E. (1977). *El método I. la naturaleza del método*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Musso, P. (2001), "Génesis y crítica de la noción de red", in Daniel Parrochia (org.), *Penser les réseaux*. Seyssel: Editions Champ Vallon, 194-217.
- McLaren, P. (2007). *La vida en las Escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Nisbet, (1969). Nisbet, R. (1969). *Social change and History: Aspects of the Western Theory of Development*. Londres: Oxford University Press.
- Navarro, J. (2010). *Cómo hacer filosofía con palabras. A propósito del desencuentro entre Searle y Derrida*. Ciudad de México: FCE.
- Ocampo, A. (2015). "Fundamentos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI y su desarrollo en el Latinoamérica", en: Ocampo, A. (Coord.). *Lectura para Todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equitación de oportunidades*. Málaga: AECL-CELEI, pp. 13-49.
- Ocampo, A. (2016a). "Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva", en: Ocampo, A. (Coord.). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1. Los Rumbos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque*. Ediciones CELEI: Santiago, 24-89
- Ocampo, A. (2016b). "Gramática de la Educación Inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico", en: Ocampo, A. (Coord.). *Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. Ediciones CELEI: Santiago, 73-159.
- Ocampo, A. (2017a). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- Ocampo, A. (2017b). "Educación Inclusiva crítica y exploración del espacio de exclusión: revelando el potencial crítico de la decolonialidad epistémica y los Estudios de Performance como ejes analíticos", en: Pérez, A. (Coord.). *Perspectivas críticas acerca de la discapacidad. Aportes de la Filosofía y*

de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Universidad Nacional de Avellaneda. (En prensa).

Ocampo, A. (2018a). *Epistemología de la Educación Inclusiva*. Santiago: Ediciones CELEI. (En prensa).

Ocampo, A. (2018b). Editorial. Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?" Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva (e-ISSN: 0719-7438). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Vol.2, Num.1, págs. 15-51. Edición disponible en red: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/80>

Ocampo, A. (2018c). "Educación Inclusiva: una teoría post-crítica y una expresión didáctica de la monadología". Revista Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo (CCNCH), Riobamba, Ecuador. 22 págs. En prensa.

Ocampo, A. (2018d). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago: Ediciones CELEI.

Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM.

Palma, H. (2014). *La epistemología evolucionista popperiana. Redefinición del modelo de ciencia sin sujeto*. Recuperado el 03 de enero de 2017 de: <https://www.teseopress.com/eepopperiana1/>

Palti, E. (2007). *El tiempo de la política, El siglo XIX reconsiderado*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.

Palti, E. (2014). *La revolución teórica de la historia intelectual*. Conferencia impartida en la PUCP. Recuperado el 20 de junio de 2017 de: <https://www.youtube.com/watch?v=1by3hTWzX0E&t=2192s>

Palti, E. (2002). "Deconstruccionismo", en: Altamirano, C. (dir.). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Paveau, M.A. (2006). *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. París: Press Sorbonne Nouvelle.

Polgovsky, M. (2010). La historia intelectual latinoamericana en la era del "giro lingüístico". Recuperado de: <https://nuevomundo.revues.org/60207>

- Polanyi, K. (2007). *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Recuperado el 06 de julio de 2017 de: [https://www.traficantes.net/sites/default/files/Polanyi\\_Karl\\_-\\_La\\_gran\\_transformacion.pdf](https://www.traficantes.net/sites/default/files/Polanyi_Karl_-_La_gran_transformacion.pdf)
- Pêcheux, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod.
- Pêcheux, M. (1975). *Les vérités de la palice*. Paris: Maspero.
- Pêcheux, M. (1980). "Lire l'archive aujourd'hui", en: *Archives et documents*. Paris: CNRS.
- Pêcheux, M. (1983). "Rôle de la mémoire", en: *Linguistique et Histoire*. Paris: CNRS.
- Pêcheux, M. (1984). "Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours", en: *Mots*, 9, St. Cloud.
- Peirce, C. (1990). *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings*. Vol.2. (1893-1913). Bloomington: Indiana University Press.
- Pepper, S. (1942). *World Hypotheses*. Berkeley: University of California Press.
- Putnam, H. (1995). *Pragmatism, An Open Question*. Oxford: Blackwell.
- Pratt, M.L. (1992). *Imperial Eyes: writing and transculturation*. Routledge: London.
- Ramírez, R. (2010). *Introducción teórica y práctica a la investigación histórica. Guía para historiar en las Ciencias Sociales*. Medellín: UNC.
- Ricoeur, P. (2001), *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad y Editorial Trotta.
- Ricoeur, P. (2002). *La memoria, la historia y el olvido*. Madrid: Trotta.
- Richard, N. (2009). "Antidisciplina, Transdisciplina y Redisciplinamientos del Saber". Recuperado el 16 de febrero de 2018 de: <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/185>
- Richards, A. (1936). *Land, Labour and Diet in Northern Rhodesia*. Oxford: Oxford University Press.
- Rivadulla Rodríguez, A. (2006), "Metáforas y modelos en ciencia y filosofía", *Revista de filosofía*, 31(2), 189-202.
- Ruivo, F. (2000), *Um Estado labiríntico. O poder relacional nas relações entre poderes central e local em Portugal*. Porto: Afrontamento.

- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Ed. Oikos-Tau.
- Safran, W. (1991). *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, Volume 1, Number 1, Spring, 83-99
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Ed. Oikos-Tau.
- Soto, E. (2012). Prefacio. *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Traductora. Santiago: LOM.
- Sorj, B. (2007). "Diáspora, Judaísmo y Teoría Social", en: *Revista Cultura y Religión*, 1, (1), 1-14.
- Sousa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: CLACSO.
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo-Uruguay: Ediciones Trilce.. Extensión Universitaria de la República.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Spivak, G. (2008). "Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la historiografía", en: Mezzadra, S., Spivak, G., Tapadle, Ch., Sota, E., Hall, S. Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N. y Róala, F. *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: Traficante de Sueños, 33-68.
- Spivak, G. (2010). *Crítica de la razón postcolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal.
- Tölölyan, K. (2012). *Diaspora studies. Past, present and promise*. Working Papers. Oxford: International Migration Institute (IMI). Retrieved from <http://www.imi.ox.ac.uk/publications/imi-working-papers/wp-55-2012-diaspora-studies-past-present-and-promise>
- Toro, A. (2002). "Die Spezies 'Aus-Länder'", en: *Journal der Universität Leipzig*, p.30.
- Turner, V. (1974). *Dramas sociales y meaforas rituales*. Recuperado de <http://carlosreynoso.com.ar/archivos/turner-dramas-sociales.pdf>

- Trigo, A. (1997). "Fronteras de la Epistemología: epistemologías de la frontera" *Papeles de Montevideo*, 1, 71-89.
- Vásquez, F. (1984). *La teoría de la historia de las ciencias de Georges Canguilhem*. (Tesis de Grado). Sevilla: Edit. Universidad de Sevilla.
- Velásquez, A. (2013). La producción política del espacio: el problema de la praxis. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 63, 63-74.
- Vercellino, S. (2011). La metáfora de la red en el concepto foucaultiano de dispositivo. Documento 425, Oficina Centro de Estudos Sociais, Universidade do Coimbra. ISSN: 2182-7966, pp.1-18.
- Watson, P. (2002). *Historia Intelectual del siglo XX*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Wasskrstrom, R. (1980). "On Racism and Sexism", en: *Philosophy and Social Issues*, Notre Dame: Notre Dame University Press.
- Wallersterin, I. (2000). *Conocer el mundo, saber el mundo*, México, Siglo XXI editores.
- Walsh, C. (2013). "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos", en: Walsh, C. (editora). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: UASB/AbyaYala, 23-68.
- Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.
- Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Ciudad de México: Sexto Piso.

