

## EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SUS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN

EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

EPISTEMOLOGY OF INCLUSIVE EDUCATION AND ITS PRODUCTION CONDITIONS

Aldo Ocampo González<sup>1</sup>

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

### Resumen:

La educación inclusiva consolida un marco de análisis para desafiar e interrumpir los modos de producción del conocimiento heredados por el *logos*, comparte con el feminismo la necesidad de crear conceptos que contribuyan a leer críticamente el presente, construye un enfoque neomaterialista, un predicamento que incluye múltiples capas, intenta superar el colapso de los confines disciplinarios inaugurando una operación heurística de carácter post-disciplinar. El objetivo de este trabajo es explorar algunas de las dimensiones cruciales ligadas a la producción del conocimiento de la educación inclusiva rastreando un *corpus* de campos y discursos inter-, trans-, pluri-, multi-, anti-, para-, extra-disciplinar, etc., estableciendo un conjunto de referencias cruzadas y por redoblamiento continuo para dar paso a algo completamente nuevo. El método empleado fue el de revisión documental crítica. Se concluye que, la creación de un nuevo objeto sugiere reexaminar cuidadosamente cada uno de sus recursos constructivos, recurriendo a las técnicas de examinación topológica, traducción epistémica y rearticulación, haciendo dialogar y poner en relación cada uno de estos elementos. La diáspora como un espacio heurístico alude a viajes y desubicaciones, en él, cada una de sus micro-diásporas se encuentran, dialogan, negocian, traducen y transforman inaugurando un nuevo *figural* que es reinscrito en este proceso.

**Palabras clave:** epistemología de la educación inclusiva; post-disciplina; ensamblaje; diásporismo epistemológico; trayectorias rizomáticas.

### Resumo:

A educação inclusiva consolida um quadro analítico para desafiar e interromper os modos de produção do conhecimento herdados do *logos*, compartilha com o feminismo a necessidade de criar conceitos que contribuam para a leitura crítica do presente, constrói uma abordagem neomaterialista, uma situação que inclui múltiplas camadas, tentativas de superação o colapso das fronteiras disciplinares ao inaugurar uma operação heurística pós-disciplinar. O objetivo deste trabalho é explorar algumas das dimensões cruciais ligadas à produção de conhecimento da educação inclusiva, traçando um corpus de campos e discursos inter-, trans-, pluri-, multi-, anti-,

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Educación. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) – Chile. E-mail: aldo.ocampo@celei.cl

para-, extra- disciplinar etc., estabelecendo um conjunto de referências cruzadas e redobrando continuamente para abrir caminho para algo inteiramente novo. O método utilizado foi a revisão crítica documental. Conclui-se que a criação de um novo objeto sugere o reexame cauteloso de cada um de seus recursos construtivos, recorrendo às técnicas de exame topológico, tradução epistêmica e rearticulação, dialogando e relacionando cada um desses elementos. A diáspora como espaço heurístico alude a viagens e deslocamentos, nela cada uma de suas microdiasporas se encontra, dialoga, negocia, traduz e transforma, inaugurando uma nova figural que se reinscreve nesse processo.

**Palavras-chave:** epistemologia da educação inclusiva; pós-disciplina; conjunto; diasporismo epistemológico; trajetórias rizomáticas.

**Abstract:**

Inclusive education consolidates an analytical framework to challenge and interrupt the modes of knowledge production inherited by logos, shares with feminism the need to create concepts that contribute to critically reading the present, builds a neomaterialist approach, a predicament that includes multiple Layers, attempts to overcome the collapse of disciplinary boundaries by inaugurating a post-disciplinary heuristic operation. The objective of this work is to explore some of the crucial dimensions linked to the production of knowledge of inclusive education by tracing a corpus of fields and discourses inter-, trans-, pluri-, multi-, anti-, para-, extra-disciplinary etc., by establishing a set of cross-referencing and by continual redoubling to make way for something entirely new. The method used was the critical documentary review. It is concluded that the creation of a new object suggests cautiously reexamining each one of its constructive resources, resorting to the techniques of topological examination, epistemic translation and rearticulation, making dialogue and putting in relation each one of these elements. The diaspora as a heuristic space alludes to travel and dislocations, in it, each of its micro-diasporas meet, dialogue, negotiate, translate and transform, inaugurating a new figural that is re-inscribed in this process.

**Keywords:** epistemology of inclusive education; post-discipline; assembly; epistemological diasporism; rhizomatic trajectories.

## INTRODUCCIÓN. UN PROYECTO ACADÉMICO POST-DISCIPLINAR

La educación inclusiva consolida un marco de análisis para desafiar e interrumpir los modos de producción del conocimiento heredados por el *logos*, comparte con el feminismo la necesidad de crear conceptos que contribuyan a leer críticamente el presente. A efectos de esta intervención, será concebida como un dispositivo de desestabilización del *logos*. La educación inclusiva como dispositivo heurístico produce nuevos conocimientos y ángulos de visión, materializados en un singular proyecto académico de carácter post-disciplinar, en ella convergen diversas posturas teóricas y políticas, así como, movimientos sociales críticos y genealogías intelectuales de diversas magnitudes. La educación inclusiva es un salto de imaginación heurístico-política que no solo aborda la construcción de múltiples sujetos de conocimiento y una forma epistemológica de carácter nomadista y diaspórica, sino que, trabaja incesantemente para producir otros mundos y dispositivos de subjetivación. Para ello, resulta fértil adoptar un enfoque neomaterialista, un predicamento que incluye múltiples capas, intenta superar el colapso de los confines disciplinarios inaugurando una operación heurística de carácter post-disciplinar.

La educación inclusiva es proyecto académico y político que no solo busca crear nuevos conocimientos, sino que hacer realidad cada uno de sus argumentos –pragmática epistemológica micropolítica–. El espacio de diáspora que instala su orden de producción sostiene que su experiencia es transicional y traductológica inaugurando un lugar de profundas negociaciones entre diversos recursos constructivos. ¿Existen los estudios sobre educación inclusiva?, de ser así, ¿cuál es su función o necesidad analítico-metodológica?, ¿cuáles son los términos centrales que estructuran sus discusiones? La educación inclusiva es una convergencia dinámica y un fenómeno creativo que altera y produce nuevos campos de investigación, es algo que rara vez coincide con las disciplinas tradicionales quedando atravesada y nutrida por campos marginales, híbridos y raros. Es un vector que desestabiliza los monocultivos cognitivos. Inaugura una epistemología del afuera, un dispositivo para pensar en, desde y para el mundo, tal como sostiene Braidotti (2018), un mundo que deviene en desconocidas prácticas de producción del conocimiento.

Una advertencia antes de avanzar: el proyecto post-disciplinar conocido como educación inclusiva interroga los modos de legitimación académica y el cuestionamiento a determinadas epistemologías normativas. Su trabajo se define por re-articular contribuciones de diversos marcos teórico-políticos, tales como: el feminismo, los estudios de la mujer, los estudios de género, los estudios *queer*, los estudios del *black power*, los estudios de la subalternidad, los estudios visuales, la filosofía de la diferencia, la interculturalidad crítica, el post-humanismo, el anti-, de- y post-colonialismo, la interseccionalidad, etc. La epistemología de la educación inclusiva sostiene su actividad cognitiva en lo micropolítico, lo diaspórico, el nomadismo, la traducción, las topologías heurísticas y la performatividad de lo re-articulatorio, develando una figura de naturaleza post-disciplinaria, porosa y un centro heurístico de carácter relacional. No obstante, sus fuerzas definitorias asumen algunas características epistemológicas de carácter neo-materialista, es una forma de escape a los sistemas logo-céntricos de producción del saber.

La construcción del conocimiento de la educación inclusiva opera rastreando un *corpus* de campos y discursos inter-, trans-, pluri-, multi-, anti-, para-, extra-disciplinar, etc., estableciendo un conjunto de referencias cruzadas y por redoblamiento continuo para dar paso a algo completamente nuevo, una cartografía de sus conocimientos auténticos y sus temas emergentes. Encontrarnos en presencia de ‘post-’ fomenta una concepción alterativa ligada a la producción del conocimiento y un ensamblaje nómada, un dispositivo de agenciamientos en constante aceleración. La educación inclusiva es un discurso, una metáfora y un dispositivo teórico-político que nos informa acerca del presente cuyo objetivo consiste en rastrear formas otras de desestabilización del *logos* y, con ello, producir subjetividades y códigos onto-semióticos que subviertan los significantes opresivos de la diferencia. Un enfoque neo-materialista de producción del conocimiento comprende que

[...] las cartografías críticas no son negativas, sino también conllevan creatividad: nos ayudan en el proceso de aprender a pensar diferente sobre nosotros mismos, en respuesta a la complejidad de nuestra vida. El objetivo de una cartografía adecuada es generar alternativas, figuraciones o personajes conceptuales para el tipo de sujeto cognoscente actualmente construido (BRAIDOTTI, 2018, p.35).

Cada uno de estos argumentos documentan afirmativamente que el estudio adecuado de la educación inclusiva ya no queda definido por la dominancia y subyugación normativa del régimen especial-céntrico –condición soberana de su principal fracaso cognitivo: la edipización de la

rostricidad de lo inclusivo a través del legado de la Educación Especial—, nos enfrentamos así, a un singular giro heurístico que descentra categorías e influencias que no dicen relación con el índice de singularidad del dominio. El estudio adecuado de la educación inclusiva queda definido por una multiplicidad de singularidades complejas abandonando las clásicas formas de diferencias universales a través de las cuales emergen una amplia colectividad de sujetos educativos responsables de crear “distinciones estructurales y desigualdades entre diferentes categorías de seres humanos” (BRAIDOTTI, 2018, p.35), dando paso a un diagrama de relaciones complejas y transitivas que ofrece “un espectro a través del que podemos capturar la complejidad de los procesos continuos de formación del sujeto educativo. En otras palabras, fomenta un análisis más sutil y complejo acerca de los poderes y los discursos” (BRAIDOTTI, 2018, p.36). Estos argumentos conducen a la emergencia de nuevos sujetos de conocimiento, inauguran una pragmática epistemológica neo-materialista.

¿Qué se entiende exactamente por educación inclusiva? Tal como he sostenido en diversos trabajos, una de las dificultades permanentes que enfrenta este dominio describe un índice de singularidad –identidad del campo– de baja intensidad, para ser más preciso, la pregunta por el estatus epistemológico de sus territorios documenta un estado de desconocimiento. Si bien, muchos investigadores dedicados al género creen saber o conocer la inclusión, al momento que deben explicarla, no saben definirla o abordarla en profundidad. El debate acerca de cómo conceptualizar y utilizar la inclusión y la educación inclusiva no es el todo claro; es esta ambigüedad e ininteligibilidad lo que, en cierta medida, la hace atractiva. Sin embargo, es necesario avanzar en comprender cabalmente su índice de singularidad. Ambos son conceptos que estimulan la imaginación, la lucha sistemática por la creación de otros mundos y modos de relacionamiento y coordenadas de alteridad.

Sus tensiones, presiones y obstrucciones metodológicas quedan definidas por el carácter abierto y en permanente movimiento y devenir, es lo que inscribe sus desarrollos metodológicos en términos de dificultad creciente. Lo abierto al igual que la interseccionalidad dificulta que los contornos del campo no sean delimitados en la centralidad de una única forma metodológica. Esto enfrenta otro problema definitorio: no explica con exactitud cómo estudiar su campo de fenómenos heurísticos, metodológicos, conceptuales, visuales, político-éticos, etc. La inclusión y la educación inclusiva reafirman un estatus de metáfora, es una explicación creada por diversos grupos y empleada con propósitos y fines diferentes. Su surgimiento no está claro, así como, sus usos heurísticos y metodológicos, lo cierto es que, estas, han surgido entremedio de una gran variedad de espacios discursivos, proyectos de conocimiento y debates, explicitando tres grandes compromisos: a) debates discursivos y ético-políticos sobre el alcance y contenido de la inclusión y la educación inclusiva –ambas categorías demuestran un estado hipónimo–, como proyecto teórico y metodológico, b) intervenciones políticas con lente inclusivo y c) prácticas de investigación con un marco imaginativo para fundamentar el diseño teórico y ético del futuro.

La educación inclusiva puede ser definida como un proyecto académico de naturaleza post-disciplinar, un objeto excéntrico, mutativo, rizomático, polifacético, polimórfico y ambivalente, un espacio diaspórico de naturaleza multiposicional, multilocalizada, abierta, atravesada por múltiples sistemas de redoblamiento, mecanismos heterogénicos, etc., dando cuenta de una singular estructura de heterogeneidad radical. El espacio heurístico de la educación inclusiva queda atravesado por recursos constructivos extremadamente diferenciados que colaboran

produciendo un nuevo ensamblaje que puede ser significado en términos de heterogeneidad radical.

La educación inclusiva epistemológicamente puede ser definida como un dispositivo macro-educativo, es decir, un aparato de reconocimiento de las formas teóricas y metodológicas del conocimiento educativo, un espacio para la emergencia de formas imaginativas y para pensar los futuros de la educación, la subjetividad y la producción de otros mundos. Como campo de investigación opera en un singular doble vínculo: es capaz de convertirse en un dispositivo de meta-receptividad heurística aglutinando por rearticulación una infinidad de campos (post-) críticos y proyectos de conocimiento en resistencia. Mientras que, por otro, circunscribe a una amplia variedad de problemas que escapan a preocupaciones eminentemente educativas, es decir, abarca una totalidad de prácticas que ensamblan otro mundo y reglas de funcionamiento estructurales y microprácticas, afectando a los marcos disciplinarios que participan de su estudio, definiendo muy claramente sus capacidades morfo-genéticas propias las que generan mecanismos heurísticos desconocidos. A diferencia de otros campos de investigación no puede definirse como un espacio de recepción inerte de formas exteriores. Sin duda, este punto es uno de los más sustantivos en la construcción del conocimiento auténtico de la educación inclusiva, el que actúa “alterando y transformando formaciones de pensamiento, discurso y acción” (FARÍAS, 2008, p.77).

La educación inclusiva como proyecto académico se caracteriza por inscribir su campo de problematización y trabajo analítico-metodológico en la ‘exterioridad del trabajo teórico’, es decir, escucha y enuncia sus fenómenos por fuera y más allá de cada uno de sus recursos constructivos y campos confluyentes, rechaza los límites convencionales y canónicos heredados por la fijeza epistemológica del logocentrismo. Su posicionamiento crítico nos conduce a una renovación teórica y política del concepto ‘educación’ y de su diversidad campos de aplicación. Otra de sus tareas consiste en capturar diversos significados pedagógicos y políticos con el objeto de producir un nuevo conocimiento. La educación inclusiva es una formación post-disciplinar de emergencia reciente, es algo que surge en el *inbetween* de muchas influencias, preocupaciones y proyectos de conocimiento, desplegando “una multiplicidad de enfoques, metodologías y articulaciones discursivas que coparticipan en el abordaje del estudio y análisis efectivo de la frondosa complejidad” (JIMÉNEZ, 2017, s.p.) de problemas ligados a la falta de responsabilidad ética de la provisión educativa. Este territorio es el resultado de múltiples convergencias heurísticas las que no buscan constituirse en torno a las lógicas disciplinarias heredadas. Más bien, son el resultado de diversas constelaciones de interrogantes teóricas, políticas, éticas, sociales y metodológicas que fortalecen la capacidad imaginativa del sintagma para pensar el mundo en otra clave.

Finalmente, si la educación inclusiva construye un saber del presente, entonces,

[...] produce pues un efecto multifacético: por un lado, la aguda conciencia de lo que somos dejando de ser (el fin de lo actual) y por otro la percepción –en diferentes grados de claridad– de lo que estamos en el proceso de convertirnos en nuestras mentes, ideas potencialmente contradictorias como el materialismo y la vitalidad, crecimiento y extinción (BRAIDOTTI, 2018, p.37-38),

Cuyo propósito es,

[...] rastrear lo múltiple, fundamentado y, por lo tanto, formas específicas y diversificadas en las que nos volvemos sabiendo sujetos, como “de otro modo”



que las oposiciones dialécticas y las diferencias peyorativas planteadas por el “Hombre” humanista clásico y la supremacía de las afirmaciones de “Anthropos” (BRAIDOTTI, 2018, p.38).

La pregunta por su base epistemológica sugiere una advertencia preliminar: no es una tarea sencilla delimitar los ejes de configuración heurísticos de un campo en permanente movimiento debido a que sus ensamblajes acontecen a través de diversas convergencias epistemológicas que son aglutinadas en un complejo post-disciplinar. Lo ‘post-’ actúa en términos de un dispositivo de ruptura, giro y alteratividad de cada uno de sus recursos constructivos; la comprensión de sus territorios heurísticos se enuncian y escuchan más allá de múltiples proyectos de conocimiento que confluyen en su gran campo de fenómenos. La vida del campo surge mediante la combinación rearticuladora y el giro de diversas clases de materiales, imponiendo el signo de una construcción experimental del saber en la que cada uno de ellos participa activamente, reinventándolos sin repetirse. Nos enfrentamos a un campo en permanente devenir de aceleración.

## **CLAVES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

El estudio de las condiciones de producción del conocimiento de la educación inclusiva constituye una de mis primeras pasiones intelectuales. Coincidiendo con Chen (2012), entiendo que las condiciones de producción constituyen formas íntimamente reguladas por el poder imperial y el capitalismo hegemónico, argumento que es necesario descentrar para interrumpir/alterar las formas de producción del conocimiento impuestas por el *logos*. En lo que sigue, me propongo explorar algunas metáforas claves implicadas en las formas de producción del conocimiento auténtico de la educación inclusiva. Por ‘auténtico’, entiendo aquel sistema cognitivo que es coherente con su índice de singularidad, aquello que desvía las formas de focalización responsables de la producción de un efecto de falsificación heurística materializado en uno de los principales fracasos cognitivos del campo: la travestización y subyugación de la voz, del índice de singularidad y de la rostricidad epistémico-metodológica al legado del régimen especial-céntrico. Para lograr esta operación, exploraré algunos de los mecanismos más relevantes que participan en la construcción del territorio.

## **LA INCLUSIÓN COMO ENSAMBLAJE**

La noción de ensamblaje desempeña un papel central en la obra de Miguel De Landa, quién articula un marco para examinar los múltiples agenciamientos que participan en la configuración de los contornos epistemológicos de la educación inclusiva, el que sea dicho de paso, configura un universo heurístico formado por trayectorias móviles y dinamismos constantes. La teoría del ensamblaje es, a juicio de Castillo (2019), una de las aportaciones más trascendentales del filósofo mexicano radicado en EE.UU., para entender fenómenos de naturaleza no-causal que acontecen de forma multiaxial y multicapa. Cuando por primera vez me encontré con su obra, observé variadas conexiones con la morfología heurística de la educación inclusiva, especialmente en dos dimensiones. La primera, referida a la presencia y al dinamismo de múltiples agenciamientos –propiedad intrínseca del campo– y, la segunda, el pensamiento topológico –idea que ya he mencionado reiteradamente en diversos escritos, definida como una forma constructiva clave en la producción de saber epistemológico de lo inclusivo– habilita la identificación de espacios de

posibilidad, es decir, “todo fin posible de una cosa en términos de cambios” (DE LANDA, 2016, s.p.).

El territorio de lo inclusivo es algo atravesado por dinámicas que acontecen a múltiples escalas. A través de la noción de ensamblajes se reafirman dos propiedades epistemológicas centrales de la educación inclusiva. La primera, explica que, su campo de fenómenos no puede ser definido en los paradigmas de ninguna disciplina en actual, producto que las desborda y, la segunda, plantea que, ninguna disciplina se sostiene por sí sola. Ambas premisas reafirman el movimiento como principal propiedad heurística. Axioma que conduce a reconocer su naturaleza multiescalar.

Los ensamblajes poseen según De Landa (2016), una naturaleza contingente, cuyo patrón morfológico opera a múltiples escalas. En efecto, la educación inclusiva es algo “que construye su propia historia en su constante interacción con otros ensamblajes, o sea, autogeneran trayectorias capaces de pavimentar un registro, creando la posibilidad de rastrearlas para estudiar sus múltiples combinatorias a lo largo del tiempo” (CASTILLO, 2019, p.239). Otra característica del ensamblaje que comparte con los territorios de lo inclusivo es el principio de heterogeneidad y heterogénesis, formando alianzas y coaliciones. El territorio denominado educación inclusiva es el resultado de un conjunto anidado de ensamblajes de diversa naturaleza que dan vida un desconocido *figural* heurístico –efecto de modelaje multiversal – de naturaleza post-disciplinar, nomadista y diaspórico de manifestaciones “multiescalares, translocales, no reduccionistas, heterogéneos, materialistas y procesuales” (DE LANDA, 2016, p.156).

De este modo, “la teoría de los ensamblajes puede acomodar ese infinito ensamblarse y desensamblarse del que hablamos usando el número indefinido de capacidades objetivas de afectar y ser afectado, y las relaciones de exterioridad que permiten la separación de componentes y su reintegración en otro ensamblaje” (ESCOBAR Y OSTERWELL, 2009, p.120). La educación inclusiva puede ser descrita como un campo atravesado por un sistema de velocidad de devenir, documenta cómo esta se encuentra atravesada por múltiples recursos los que devienen en algo más.

## **TRAYECTORIAS RIZOMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Si partimos de la afirmación que la educación inclusiva construye un objeto que no puede ser delimitado en los paradigmas de ninguna disciplina actual producto que desborda su red objetual, es plausible sostener que, este es un campo que emerge a través de la confluencia de múltiples teorías, proyectos de conocimiento, compromisos éticos, proyectos políticos, disciplinas, interdisciplinas, métodos, sujetos, territorios, conceptos, etc., produciendo un espacio diaspórico de producción atravesado por múltiples convergencias y transposiciones heurísticas. A pesar de todas estas conexiones y flujos, la ‘teoría’ es uno de los puntos más controvertidos en la intimidad del campo. Si bien, el calificativo ‘inclusiva’ en su historia intelectual ha estado presente sin esta denominación en diversos proyectos intelectuales y movimientos críticos contemporáneos, es un fenómeno que se abre en muchos frentes con direcciones y aleaciones desconocidas que inauguran nuevas rutas de investigación y problematización.

La noción de trayectorias rizomáticas de la educación inclusiva ofrece un marco de pensamiento para documentar cómo muchos de sus ensamblajes teórico-metodológicos no se

encuentran unificados por un objeto teórico ni un lenguaje común, más bien, al deambular por distintas regionalizaciones intelectuales –diasporismo y nomadismo epistemológico– al encontrarse, dialogar e interactuar producen destellos que inauguran algo completamente desconocido. Esta es la principal propiedad de la diáspora epistémica y de las relaciones exteriores. Se observa así, una actitud intelectual compartida de carácter multiescalar y multiaxial. La educación inclusiva como campo heurístico se opone a los modelos arborescentes propios del pensamiento único, jerárquico y excluyente, forja un terreno que produce una multiplicidad de estructuras heurísticas y metodológicas para transformar el mundo y sus categorías de configuración, cuya red objetual queda atravesada por nuevas conexiones que avanzan hacia el encuentro de la autenticidad del campo a través de complejas formas de traducción, examinación topológicas y rearticulación. La educación inclusiva es un espacio de múltiples trayectorias en aceleración crecientes.

Categorías como lo rizomático, el diasporismo epistemológico y los enredos genealógicos de dispersión, se convierten en nociones centrales para mapear los singulares movimientos en la conformación de sus territorios. Cada una de las nociones, permiten sostener que, sus contornos no son elásticos, no arbitrarios, ni ambivalentemente abiertos porque sí, sino que, se convierten en puntos de fugas que aperturan otras lógicas de sentidos capaces de interrumpir las formas habituales de producción del pensamiento, es algo que se construye a través de diversas hebras intelectuales alcanzando su poder/índice de singularidad a través de la dislocación, las transposiciones heurísticas y la rearticulación. Si estas hebras no son traducidas se corre el peligro de encapsular la fuerza del objeto en una forma de aplicacionismo epistémico. La noción de ‘trayectorias rizomáticas’ de la educación inclusiva fomenta un nuevo espacio para teorizar las trayectorias intelectuales del campo, identificando con mayor claridad sus incidencias genealógicas, un campo multifacético y complejo, en permanente movimiento, una posición polifónica cultivada. La educación inclusiva asume diversas formas y direcciones de producción, es un territorio heurístico atravesado por diversas y desconocidas direcciones en movimiento que opera por variación, expansión y captura.

Si la educación inclusiva es un dispositivo heurístico rizomático es plausible sostener que se mueve en múltiples direcciones desconocidas dando cuenta de un compromiso de diferentes relaciones y convergencias heurísticas que posibilitan diversas clases de entradas a la comprensión de su fenómeno. Este dispositivo se caracteriza por desafiar al pensamiento arborescente propiedad de la totalización heurística, es un campo de naturaleza multifacética. Vista así, la educación inclusiva se convierte en un compromiso con una multiplicidad de relaciones constructivas complejas. Lo rizomático constituye un modelo perfecto que favorece la presencia de esquemas heurísticos, metodológicos y políticos atravesados por lo divergente, la multiplicidad, el nomadismo y las transposiciones. La comprensión epistemológica de la educación inclusiva habita un doble vínculo. Por un lado, opera en términos de un singular dispositivo macro-educativo dedicado a fracturar las bases de la teoría educativa contemporánea, convirtiéndose en un sistema de reconocimiento heurístico. Por otro, asume la capacidad de producir otros mundos y dispositivos de producción de singularidades subjetivantes. La educación inclusiva sirve para pensar los dilemas epistemológicos y los futuros de la educación en su conjunto, enlazándose a “aspectos de propiedades, objetos, acciones y movimientos del mundo real” (OPPERMANN, 2011 p.156). Gracias a este argumento disfruto definiendo su morfología heurística como un espacio



multicéntrico atravesado por diversas clases de complejidades. La educación inclusiva es un poderoso proyecto para pensar el presente.

El halo de turbiedad que afecta al significante y al signo que construye la educación inclusiva –que sea dicho de paso es de naturaleza heterodoxa, escultórica y alterativa de la realidad y de la consciencia– proporciona elementos sustantivos para evaluar a través de qué canales es informada su teoría en su historia intelectual, qué hace que se encuentre bien o mal informada, la que a través de su compromiso con el régimen especial-céntrico y normo-céntrico configura un aparato mimético y reduccionista acerca de su fuerza heurística, voz y rostricidad. Este problema es síntoma de algo mucho más profundo: una obstrucción en sus condiciones de referencialidad, receptividad y contextualismo epistémico, regulado por un conjunto de errores de aproximación al propio término. Este constituye uno de los principales puntos críticos no resueltos en la formulación de su teoría. Tal sistema de razonamiento es el responsable de la regeneración sistemática del excepcionalismo ontológico. Otro problema constructivo del campo documenta que no es posible identificar con especificidad diversas corrientes y escuelas de pensamiento, solo ciertas invocaciones a nivel de un contenido bastante directo. El mensaje de propaganda o el mensaje directo centra su intención y mirada en invocaciones de contenido que no siempre cruzan fronteras y se entrelazan entre sí, asumiendo un campo de argumentos que no se interpelan ni problematizan en torno a su naturaleza. La educación inclusiva requiere de una “conciencia autoconsciente de los enfoques metodológicos” (OPPERMANN, 2011, p.158). El principal problema de la educación inclusiva reside en la endeblez de sus bloques de reflexividad –dificultad de definición terminológica y metodológica–, incapaz de aprovechar la profundidad de sus agenciamientos heurísticos.

La teoría de la educación inclusiva que he venido desarrollando da cuenta que sus legados genealógicos son aglutinados bajo en sintagma ‘enredos genealógicos de dispersión’ lo que fomenta una analítica que documenta cómo cada uno de sus recursos constructivos, en la mayoría de los casos, no se encuentran unificados entre sí, o bien, no comparten objetos teóricos, empíricos y de análisis común. Cada uno a su forma, son objeto de una singular práctica de extradisciplinariedad y de la estrategia de relaciones exteriores. Gracias a estos dos principios, junto al diaspórismo –orden de producción–, es posible sostener que, la teoría de la educación inclusiva se compone a partir de objetos divergentes que proceden de campos muchas veces alejados a la actividad heurística designada por la fuerza falsificadora del mismo, entre ellos encontramos, la *potentia* de lo post-colonial, la filosofía de la diferencia, los estudios de la subalternidad, el feminismo, la interseccionalidad, los estudios culturales –asiáticos, anglosajones y latinoamericanos–, los estudios de la mujer, etc. Cada una de estas regionalizaciones heurísticas o movimientos intelectuales y sociales críticos intentan superar, a su modo, la presencia de repertorios conceptuales cuyas comprensiones ontológicas trasciendan la reducción del ser a un mero estatus de sujeto exotizado u objetualizado. Se adentra en el descentramiento de formas universales-diferenciales que inauguran figuraciones ontológicas abyectas.

La singularidad de esta teoría produce un marco que, si bien, se encuentra entrelazado a cada uno de estos aportes, sus operaciones acontecen en el redoblamiento y en la traducción, inaugurando algo completamente nuevo que no le pertenece a nadie. Mi propuesta asume un compromiso teórico más amplio –centrado en la exterioridad del trabajo teórico, un viaje sin retorno a través de múltiples puntos y contra-puntos teóricos mediados por el nomadismo y las

transposiciones, acompañado “tanto por los intereses metodológicos de la filosofía como por su práctica teórica” (OPPERMANN, 2011, p.160)–. Cuando la educación inclusiva se travestiza con el legado de la educación especial nos enfrentamos a un problema de falacia referencial. La teoría auténtica de la educación inclusiva deviene un ensamblaje colectivo, es el carácter policéntrico del dominio y de su red objetual lo que la convierte en un espacio rizomático construyendo un nuevo paradigma.

La educación inclusiva como dispositivo heurístico se sostiene sobre la excepcionalidad introducida por los procesos de heterogénesis, en el que diversos elementos van a ser ensamblados formando algo nuevo, ninguno de ellos queda subsumido a otro, es un territorio cuyo “devenir está siempre en proceso de adaptación, transformación y modificación en relación con su entorno” (GUATTARI, 2013, p.95).

### LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO ESPACIO DE APERTURA AMBIVALENTE

¿Qué es lo que define a la educación inclusiva en términos de apertura ambivalente?, ¿cómo teorizar en la intimidad de tal espacialidad? La noción de ‘apertura ambivalente’ junto a las de ‘enredos genealógicos’ y ‘trayectorias rizomáticas’ de la educación inclusiva se convierten en una heurística del contacto rearticulador, del giro y del descentramiento atravesados por la heterogénesis y la capacidad de engendrar lo nuevo. Antes de adentrarme en las fuerzas definicionales del sintagma ‘espacio de apertura ambivalente’, observo preciso advertir que la educación inclusiva como objeto y campo de estudio, ha estado libre de luchas teóricas internas ya que su significante ha sido subyugado y subordinado a la presencia soberana del régimen normo-céntrico, en cierta medida por los errores de aproximación al término, pero también, por la ausencia de un método y de metodologías acordes a la amplitud de su campo de problematización. Sumado a ello, su falta de definición terminológica y metodológica. Lo cierto es que, la educación inclusiva como territorio heurístico posee la capacidad de establecer poderosas conexiones, intersecciones, rearticulaciones y giros con grandes paradigmas que, a su vez, actúan como enredos genealógicos en el ensamblaje del campo, devenidas en la consolidación de un frente mucho más amplio con nuevas direcciones y de naturaleza post-disciplinar.

¿Qué es lo que conjuga el proyecto de conocimiento denominado educación inclusiva? Un proyecto político común a la multiplicidad de expresiones de la ciudadanía sobre la base de supuestos epistemológicos y metodológicos compartidos. Este hecho es sustantivo para recuperar la fuerza heurística y agencial del campo. Metodológicamente, la educación inclusiva enfrenta un problema espinoso ligado a la configuración de su método de investigación, así como, a la ausencia de métodos para explorar la complejidad de su objeto. Este dominio posee la capacidad de producir diversas metodologías desconocidas de investigación que divergen sustantivamente de las formas tradicionales y normativas de practicar la investigación.

La capacidad heurística de los territorios de la educación inclusiva encuentra fertilidad en el significado del concepto *guattariano* de ‘proceso de heterogénesis’, es decir, una espacialidad constructiva que se sitúa sistemáticamente en proceso de devenir, adaptación y transformación a partir de sus nuevos itinerarios de interacción, diálogo, mediación y viaje, demostrando la expansión del término y su utilidad en diversos proyectos de conocimiento y movimientos sociales críticos. Si bien, a través de la noción de trayectorias rizomáticas de la educación inclusiva es

posible reconocer la co-presencia de múltiples hebras a-centradas que participan en la modelización del campo, es también plausible sostener que, cada una de estas a su modo, forman una constelación de enfoques que comparten algunos ejes, intereses y preocupaciones en común con las que ha sido investido el calificativo. Hasta aquí, es posible referir a la educación inclusiva como una praxis crítica polimorfa que emerge a través de la rearticulación y la dislocación de cada uno de sus aportes genealógicos e itinerarios de viaje con los que participa. En caso que la producción de su conocimiento no recurra a la empresa de la examinación topológica y la traducción, preferentemente, corre el riesgo de convertirse en un sistema heurístico de inteligibilidad estratégica.

La educación inclusiva es un dispositivo heurístico que genera nuevos modos de investigación, un nuevo paradigma teórico, una respuesta a una constelación sobre las prácticas discursivas, político-éticas y metodológicas que sustentan su campo de actividad. Es un espacio epistemológico que va más allá de los recursos heredados de cada uno de sus conceptos, teorías, proyectos políticos, compromisos éticos, metodologías, métodos, sujetos, territorios, etc. Gracias a su experiencia migratoria, posee la capacidad de crear algo completamente desconocido. La inclusión como teoría expresa su fuerza a través de una singular práctica social, ética y estética.

Retomemos la pregunta que inaugura esta sección: ¿qué es lo que constituye el punto de emergencia heurístico como un sistema de apertura ambivalente? Comprender la fuerza heurística del dominio en tanto sistema de apertura ambivalente nos enfrenta a una praxis compleja y arriesgada desde todo punto de vista, documentando la presencia de un campo sin luchas teóricas y metodológicas, se abre a la pregunta: ¿cómo encontrar una forma terminológica, heurística y metodológica más viable? Esta ausencia demuestra la falta de debate interno acerca de las disposiciones epistemológicas y metodológicas del campo –por metodológicas no refiero a la impronta normativa proporcionada por los métodos convencionales– devenido en una formación intelectual que fantasea con una forma heurística y voz que no le pertenece. “Es imposible no ver las fisuras de la contradicción y las fallas de la historia que se entrecruzan en el término” (ESTOK, 2009, p. 206). Al sostener que los territorios heurísticos de la educación inclusiva son el resultado de complejos ensamblajes materializados a través de un sistema de apertura estratégica de carácter ambivalente que afecta y modeliza los contornos de operación de su red objetual, permitiendo que este alcance, credibilidad y presencia en diversas estructuras académicas y espacios sociales, interroga permanentemente qué es lo que está haciendo en el mundo y en sus estructuras. Sin duda, este es el punto de mayor incertidumbre junto al de redescubrir sus capacidades para teorizarse adecuadamente a través de categorías inherentes a su función. Sumado a ello, el tipo de afirmaciones que implantan una determinada estructura cultural para significar sus ejes de trabajo. Todo ello, es síntoma de una clara señal de una crisis epistémica en la intimidad del campo.

La apertura ambivalente da cuenta que la gran red de objetos teóricos, de análisis, visuales, empíricos, políticos, entre otros, que conforman su espacialidad heurística da cuenta de objetos abiertos, poliédricos, flotativos y flexibles que mutan y se transforman permanentemente. No existe una única manera de comprender sus designaciones heurísticas ni lingüísticas, su legibilidad y (de)codificación depende del tipo de flujos, conexiones e interacciones que establezca. En este punto, cobra valor heurístico-metodológico el diasporismo epistemológico, especialmente, si atendemos al argumento que describe a la ambivalencia como consecuencia del movimiento –principal capacidad heurística del campo–. Es un fenómeno que deambula por diversas latitudes y

geografías epistémicas, políticas y metodológicas generando un desconocido *figural* por redoblamiento y traducción formando puntos centrales en su morfología. Este es un campo de transgresión metodológica que permite una enorme variedad de comentarios productivos. Es fundamental reconocer que “el cierre disciplinar significó el enclaustramiento de la inteligibilidad de la realidad investigada y ese acotamiento fue responsable de la reducción de la realidad a las realidades hegemónicas o canónicas” (SOUSA, 2009, p.143). Desde mi postura teórica y política, la inclusión se convierte en un espacio de pugna a partir de una multiplicidad de complejos intereses.

## **SOBRE LA NOCIÓN DE ENREDOS GENEALÓGICOS DE DISPERSIÓN**

Si partimos de la afirmación que la educación inclusiva refiere a diferentes genealogías teóricas, metodológicas, políticas y disciplinarias, los que al converger fomentan el surgimiento de nuevos conocimientos y ángulos de visión atravesados por “memorias vitalistas y multidireccionales que trabajan en términos de transposiciones, es decir, una polinización cruzada generativa e interconexiones nómadas” (BRAIDOTTI, 2017, p.84).

La educación inclusiva es una carta de navegación del presente, un territorio en el que tienen lugar “una proliferación infinita en un juego de ajustes y desajustes en el que los múltiples flujos viven una metamorfosis constante de unos a otros, sin detenerse un solo instante” (CASTILLO, 2019, p.236). Su red heurística materializa una “perpetua mutación, aunque a ritmos dispares, irreductibles a una medida común –en ese sentido es que operan como hiatos cósmicos, propiciando así todo tipo de interpenetraciones y contagios” (LEE Y FISHER, 2009, p.13). Es un espacio atravesado por múltiples trayectorias en movimiento y dinamismos constantes.

La noción de ‘enredos de genealogías’ es empleada para documentar la presencia de múltiples hebras que participan en la formación del campo, un espacio multilocalizado. La pregunta por las condiciones genealógicas del campo puede ser atendida a través de la noción de enredos genealógicos, instrumento analítico-metodológico por medio del cual es posible cartografiar los itinerarios de emergencia y formación del territorio, el que opera a través del nomadismo y diasporismo epistemológico, dando cuenta de un saber en permanente dispersión. Es algo que se ensambla a partir de múltiples aportes y herencias documentado una singular dispersión heurística que crea un nuevo espacio teórico-político-pedagógico.

## **EL NOMADISMO Y LAS TRANSPOSICIONES HEURÍSTICAS**

¿Nomadismo epistemológico? Las formas de producción del conocimiento constituyen complejos mecanismos de intervención-creación-alteración, no se reducen a meras cuestiones especulativas y a herencias convergentes en este singular contexto heurístico. Forja una manera novedosa de concebir la producción de conocimiento. Su objeto no procede por vía normativa, es un dispositivo que desborda e interroga los saberes y las formas interpretativas legitimadas, su trama epistemológica opera por fuera del código ontológico absoluto, estratégicamente deviene en un cómo-sí, cuya articulación “no está en reproducir ni interpretar, sino en crear a partir de los elementos disponibles en una posición específica que, a su vez, nos constituye. Ni sujeto/objeto ni significante/significado” (ÁVILA, 2014, p.170).

Tal racionalidad rearticula un conjunto de profundas transformaciones que alteran las estructuras intelectuales, éticas y políticas que regulan a la educación, a la trama democrática y a las arquitecturas ciudadanas. Heurísticamente, es un campo de profundos intereses teóricos, políticos y éticos. Rescata la noción de singularidades múltiples –categoría que impacta en lo teórico y en lo político; redefine el espacio cultural, social y educativo–. Hasta aquí, los sujetos de la inclusión *mainstream* y liberal, son los otros de la modernidad; reproducen la presencia de un conjunto de binarismos clásicos –sustentados en la gramática del esencialismo-individualismo–. Mientras que, al ser concebida como un espacio contra-discursivo y de contra-subjetividades, lleva al sujeto –indistintamente de sus formas categoriales– a una etapa superior de realización, coherente con las formas del post-humanismo propuestas por Braidotti (2009). Su dominio epistemológico se arma y desarma permanentemente.

Las transposiciones en tanto herramientas epistemológicas aplicadas a la reconocimiento del dominio, no se reducen a la mera cuestión de tejer diferentes hilos, variaciones sobre un tema, sino, más bien, sugiere una escala de variaciones y cambios en un patrón discontinuo y armonioso. El dominio de la educación inclusiva deviene en la creación de “un espacio intermedio de zigzag y de cruce: no lineal, pero caótico; nómada, pero responsable y comprometido; creativo, pero también cognitivamente válido; discursivo y también materialmente incrustado, es coherente sin caer en la racionalidad instrumental” (BRAIDOTTI, 2002, p.13).

Las transposiciones en términos heurísticos aluden a un singular proceso de mutación, transformación y alteratividad del orden cotidiano de las cosas. El objeto y dominio de lo inclusivo es un fenómeno transposicional, un espacio regulado y construido por diversas formas de transferencia de información que no acontecen de forma lineal, ni aleatoria, ni arbitraria, sino “en oposición a la visión científica dominante que tiende a definir el gen como una entidad estable que transmite unidades fijas de herencia en una manera autónoma y autosuficiente” (BRAIDOTTI, 2002, p.14).

Las potencias de las transposiciones en la construcción del conocimiento acontecen en términos de multiplicidad y complejidad, articulan un espiral de niveles de constructividad, su fuerza expande un repertorio de ideas, acciones y recursos constructivos, que son descentrados y trans-codificandos. Su marcado carácter transposicional no niega la multiplicidad de formas epistemológicas convergentes, más bien, las mantiene interconectadas en planos reticulares y en múltiples capas, atendiendo a su singularidad.

## **SOBRE LA NOCIÓN ZONA DE CONTACTO HEURÍSTICA Y LA EXPERIENCIA MIGRATORIA**

La noción ‘zona de contacto’ fue introducida por M. L. Pratt en 1992, cuyo potencial analítico reside en la presencia de diferentes elementos que al entrar en contacto logran fusionarse creando algo completamente nuevo a partir del diálogo, la mediación y la interacción de proyectos de conocimiento, conceptos, teorías y metodologías cuyas trayectorias han permanecido separadas. El potencial heurístico del sintagma reside en la sección ‘contacto’, aquello que facilita el intercambio. La educación inclusiva como dispositivo heurístico da cuenta de la presencia de un espacio de heterogeneidad radical, sistemas diferenciales que coexisten e interactúan entre sí. Por su parte, la sección ‘zona’ alude a la confluencia de diversos espacios y/o geografías teóricas, conceptuales y metodológicas que participan de su contexto de producción, las que documentan



una relación conflictiva en una misma espacialidad –diferencialismo fractal<sup>2</sup>–, algo en permanente movimiento.

La educación inclusiva es una zona epistemológica donde se confrontan una serie de proyectos de conocimientos, métodos, conceptos, sujetos, territorios epistémicos, entre otras singularidades constructivas que se encuentran, interactúan, chocan, superponen, median y negocian para inaugurar un nuevo *figural* analítico. El sentido de implicación de unas con otras en la zona de contacto no puede ser remitida a un simple encuentro entre totalidades analítico-metodológicas y discursivas, sino más bien, un espacio cargado de procesos heterogéneos, intercambios que se producen en diversos grados y mecanismos de aceleración en desnivel, es un espacio intensamente selectivo. Es tierra de nadie. Lugares donde se transforman sus unidades de análisis. Nunca el contacto y los sistemas de transformación que experimentan cada uno de los recursos constructivos que ensamblan la rostricidad heurística de la educación inclusiva, son inocentes y neutros. El diasporismo epistemológico desafía las formas de construcción del conocimiento al posibilitar el contacto entre identidades disímiles posibilitando un trabajo sobre diferentes entendimientos ligados a la producción de la educación inclusiva, cuya zona de contacto se caracteriza por desplegar una empresa anti-esencialista en la construcción del conocimiento atenta a los muchos factores que participan en la configuración de un proyecto de conocimiento en resistencia como es este. No busca desplazarse a simplemente a los usos metafóricos del término, rechaza todo tipo de estrategias de inocencia.

El campo heurístico de la educación inclusiva es un móvil mutante ya que mueve el texto, el discurso, los significantes y las imágenes de diversos recursos constructivos a otros planos de producción, alterándose mutuamente, no sólo evita la destrucción, la pérdida y la entropía, sino que también contribuye a la conexión apoyando la emergencia de otras formas interpretativas.

La epistemología de la educación inclusiva no busca aglutinar a diversos sujetos ubicándolos en un mismo plano de asimilación, a pesar de que esta sugiere la toma de consciencia –no son sinónimos–, no es su principal tarea ya que forja un complejo sistema de transformación radical de las relaciones de poder y de las estructuras del mundo. Su conocimiento especializado busca desestabilizar los sistemas de razonamiento de la zona del ser, más bien, busca crear un saber que libere los sujetos inscritos en la zona del no-ser, un espacio multiposicional en que las desigualdades y opresiones se maximizan, convirtiéndose así, en una matriz social, política y cultural de reconocimiento del mundo conocido.

## **SOBRE EL DIASPORISMO EPISTEMOLÓGICO**

La noción de diasporismo epistemológico la introduje por primera vez en 2016 con motivo de la edición del libro “Ideología, discapacidad y dominación” a cargo del Fondo Editorial de CELEI. El trabajo que elaboré para dicha edición tenía como propósito examinar la gramática epistemológica de la educación inclusiva, como consecuencia de ello, identifiqué que una de sus principales condiciones de producción acontece en el diasporismo epistemológico, operación que en su base interactúa con el movimiento algo que permanentemente se encuentra *dado-dándose-por-dar*. El diasporismo epistemológico se encuentra estrechamente conectado con el nomadismo epistemológico y con las transposiciones. Revisemos a continuación cada una de estas categorías

<sup>2</sup> Alude a la entrelazamientos, mezclas y múltiples de elementos de naturaleza completamente diferentes.

para comprender los mecanismos de producción del conocimiento de la educación inclusiva. A través de la diáspora es posible documentar que su objeto es fronterizo, ambivalente, rizomático y transicional. En la diáspora reside de forma implícita el viaje que se materializa a través de un *corpus* de migraciones y de itinerarios descentrados, se encarga de documentar los cambios que experimenta cada recurso constructivo en su viaje hacia el arribo a un ensamblaje en el que cada elemento confluyente se posiciona al interior en este nuevo espacio de producción dando pistas acerca de cómo ocurre su asentamiento. A través del concepto de diáspora es posible sostener que la red objetual del campo nunca es fija ni predeterminada, su existencia y legitimidad científica acontece en la apertura, redoblamiento y en una singular modalidad de inacabamiento. La diáspora epistémica es un espacio diferenciado, heterogéneo y multiposicional. La educación inclusiva es un gran espacio de recepción migratoria, nos habla de las transiciones a nivel teórico-metodológico.

¿Cómo pensar de manera crítica y creativa la experiencia migratoria en la configuración epistemológica de la educación inclusiva? Lo primero consistirá en reconocer que esta es una espacialidad heurística atravesada por múltiples desplazamientos, diversas clases de cruces y rearticulaciones de fronteras disciplinarias, adquiriendo una nueva dimensión en cuanto a las formas constructivas del saber. La inclusión es una teoría y un discurso diaspórico, un espacio ensamblado por múltiples convergencias heurísticas y un sistema multiposicional y multidireccional que inaugura una morfología heurística desconocida. La diáspora es una compleja y poderosa herramienta política y epistémico-metodológica, disfruto conceptualizando la solvencia del término a través de un conjunto de tecnologías de investigación que fomentan una comprensión situada acerca de los múltiples desplazamientos y trayectorias de cada uno de los recursos constructivos –en adelante, de naturaleza heterotopical– atendiendo al tipo de diálogos, transformaciones, aperturas y rearticulaciones que van produciendo –principio de relaciones exteriores–. La diáspora posee la capacidad crítica de recomponer el origen de muchos de los legados epistémicos que confluyen y participan de cada uno de los elementos configurantes, atendiendo a la relación o fuerza del vínculo que cada elemento establece bajo un sistema de intimidad crítica con cada influencia genealógica. Es preciso sostener que, la educación inclusiva por naturaleza es un campo contingente y trasrelacional que emerge a través de múltiples enredos genealógicos. La educación inclusiva como construcción política y una categoría analítica y como dispositivo heurístico forja un espacio de producción diaspórica, fomentando múltiples formas de desplazamiento y (des)localización, las que siempre son contradictorias y tensas entre sí.

El espacio de diáspora es una unidad relacional contingente en la producción del conocimiento especializado de la educación inclusiva, atravesado por mecanismos interseccionales, de traducción, examinación topológicas y deslimitación de cada uno de sus recursos constructivos. Al operar a través de diversas convergencias heurísticas y singulares transposiciones, se convierte en un espacio que no solo queda definido por formas migratorias y mecanismos de transformación de sus cuerpos constructivos, sino que, por múltiples genealogías de dispersión. Este es un campo caracterizado por múltiples genealogías de dispersión enredadas, de allí, la necesidad de la traducción.

La diáspora como categoría analítica y orden de producción del campo designa un ensamblaje epistemológico que acontece desde un punto de dispersión específico, impone una imagen de pensamiento cuyas direcciones escapan a la linealidad, más bien, evocan una síntesis

discontinua e intensamente creativa de viajes, aterrizajes y mediaciones por diversas regionalizaciones intelectuales. Esta es una formación diaspórica con énfasis en los desplazamientos, migraciones, translocalizaciones y transformaciones de cada una de las unidades de sentido que dan vida al *figural* heurístico de lo inclusivo. El efecto de diasporización descentra las coordenadas impuestas por el régimen especial-céntrico, deslocaliza su índice de singularidad desde un efecto de opacidad y turbiedad comprensiva. La educación inclusiva es un territorio con múltiples ramificaciones, sus itinerarios nunca son ocasionales, son inacabados y afectan a todos sus ensamblajes. Nos interesan las historias intelectuales de cada recurso constructivo cuando intentamos significar qué tipo de dispositivo heurístico construye este singular enfoque.

La diáspora como recurso epistemológico puntualiza en tres dimensiones: a) los mecanismos de desplazamiento, b) las formas de aterrizaje/llegada y c) los patrones de asentamiento, fomenta una analítica encargada de describir cómo “se «sitúa» en y a través de una amplia gama de discursos, procesos económicos, políticas estatales y prácticas institucionales es crucial para su futuro” (BRAH, 2011, p.214), determinar cada una de las posiciones de los términos que dan vida a la rostricidad heurística de la educación inclusiva. Este patrón posicional de carácter relacional posee la capacidad de “deconstruir 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), es altamente fértil en campos en los que existe un alto tráfico de información.

El dispositivo heurístico denominado educación inclusiva es una gran diáspora –o constelación diaspórica – que es constituida a partir de muchas micro-diásporas diametralmente diferentes entre sí, constituyendo formas “variables de relacionalidad dentro de y entre las formaciones diaspóricas” (BRAH, 2011, p.215). Establece mecanismos de diferenciación entre cada una de sus singularidades constructivas atendiendo cómo cada uno de estos se posicionan en relación a los demás, es decir, “depende esencialmente de cómo esté conceptualizada la relación entre estos distintos componentes del grupo” (BRAH, 2011, p.215). La diáspora epistémica representa la interrelación de las especificidades políticas, analíticas y metodológicas que conectan a cada uno de los recursos constructivos del campo, los que para Brah (2011), “son también una amalgama en otro sentido. Son emprendidos, vividos y revividos en múltiples modalidades” (p.215) que solo emergen por vía de traducción. La inclusión por naturaleza es un espacio heterogéneo e intensamente diferenciado devenido en agenciamientos heurísticos diferenciales que marcan su posicionalidad a través proyectos de conocimientos articuladores que crean un dispositivo de análisis de procesos de multi-posicionalidad heurística de carácter relacional. Al no poseer ningún origen fijo, sino, un conjunto de enredos genealógicos de dispersión contribuye a identificar una amplia gama de intereses que exigen de elasticidad de definición más que de precisión en la determinación de sus contornos.

La noción de diáspora epistémica (OCAMPO, 2016) sugiere una tensión creativa que asume que lo inclusivo no posee orígenes fijos, desafiando los sistemas de representación teleológica de esta respecto de su punto de partida –reto *hegeliano*–. Para ello, sostendré que no existe un punto de partida fijo para pensar la singularidad epistemológica del campo, solo es posible identificar un “conjunto de influencias que han contribuido diferencialmente al inicio y al crecimiento del campo” (SLEE, 2012, p.102). La diáspora epistémica describe procesos de multilocalización vinculados a diversos proyectos metodológicos, políticos y de conocimiento,

inaugurando un campo emergente de investigación y un dispositivo heurístico relacional y un ensamblaje nomadista y diaspórico, forja un saber políticamente informado sobre el presente incidiendo en la producción del conocimiento y en la subjetividad. Finalmente, el concepto de diáspora construye un singular espacio de relacionalidad heurística, que

[...] debería ser visto como una referencia a las genealogías históricamente contingentes, en el sentido foucaultiano de la palabra. Es decir, que el término se debería ver como un mapa conceptual que desafía la búsqueda de absolutos originarios o manifestaciones genuinas y auténticas de una identidad ya dada, estable y estática, de costumbres y tradiciones puras y prístinas o de inmaculados pasados gloriosos (BRAH, 2011, p.228).

El propio concepto de diáspora recupera la propuesta de Pratt (1992), acerca de las ‘zonas de contacto’, al analizar “cómo un conjunto de tecnologías de investigación que historian las trayectorias de diferentes diásporas” (BRAH, 2011, p.229). La inclusión se convierte así, en un paradigma de reconocimiento y desterritorialización caracterizado por una posición de localización multiaxial, un espacio en contradicción. “El espacio de diáspora es la interseccionalidad entre diáspora, frontera y des/localización como punto de confluencia de procesos económicos, políticos, culturales y psíquicos” (BRAH, 2011, p.240). La diáspora como un espacio heurístico alude a viajes y desubicaciones, en él, cada una de sus micro-diásporas se encuentran, dialogan, negocian, traducen y transforman inaugurando un nuevo *figural* que es reinscrita en este proceso. Lo inclusivo se forma en la encrucijada de diversos proyectos de conocimiento en resistencia, un nuevo ensamblaje que se apropia de éste y a la vez que se apropian de él.

### **TRADUCCIÓN: UNA HERRAMIENTA CRUCIAL EN LA CONSTRUCCIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La traducción es uno de los recursos epistemológicos constructivos más importantes junto a la rearticulación en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva. Su papel es crucial en la producción de otros sistemas cognitivos para lecturar su gran red objetual que es producida a partir de singulares movimientos, en los que cada recurso se traslada de un contexto a otro, experimentando cambios, alteraciones, pérdidas, etc. Concibo la traducción en mi trabajo epistemológico como dispositivo y vector de experimentación, de mudanza y renovación que al aplicarse a cada una de las singularidades constructivas que crean y garantizan la emergencia del conocimiento especializado de la educación inclusiva son afectadas por un peculiar giro transformador. La traducción a la que hago alusión describe cómo determinadas teorías, conceptos, métodos, territorios y geografías intelectuales son objeto de transposiciones heurísticas e ingresan en un nuevo contexto de recepción reconvirtiendo críticamente sus dinámicas de significación. Este es un punto medular en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva. Hablamos así, de un poderoso proceso de re-significación heurístico-metodológica.

La traducción en el contexto de producción epistemológica de la educación inclusiva escapa a las formas de asimilación y acomodación traductológicas que incorporan los significantes en marcos de significación heredados. Esta no es una traducción epistémica universalista, sino que trabaja para encontrar la singularidad de la voz y rostricidad heurística del dominio. Es concebida como una forma de interacción, “un proceso infinito en el que ambas partes cambian en el curso del intercambio comunicativo o traslacional” (CRONIN, 2006, p.67). La traducción es clave en el desarrollo de un campo atravesado por un alto tráfico de información, cuya morfología heurística

da cuenta que no todo puede ser traducido, argumento que recupera un planteamiento más fino propuesto por Cronin (2006), acerca de la necesidad “de crear nuevos espacios de mediación en los que los límites necesitan ser definidos para ser cruzados” (p.70). Este punto es medular, no porque exista una diversidad de elementos presentados de forma paratáctica quiere decir que existen cruces y transformaciones entre cada uno de sus elementos. El problema es, que muchas de las unidades de construcción analítico-metodológicas que ensamblan el *figural* denominado educación inclusiva cruzan fronteras, pero no las transgreden ni las transforman –no hay lazos ni anudamientos.

El ensamblaje que forma su epistemología de naturaleza post-disciplinar y neo-materialista surte efectos cuando “abre posibilidades” que se vuelven exitosas solamente cuando “sale del contexto en el que fue creada para entrar en otro que la convierte en algo diferente” (RICHARD, 2020, s.p.). El trabajo de traducción según Sousa (2009), “tiende a crear inteligibilidad, coherencia y articulación” (p.143) entre cada uno de los recursos constructivos que ensamblan la morfología heurística de la educación inclusiva. Tal como afirma el exegeta portugués es un trabajo intelectual y político. El trabajo de traducción busca reparar algo que denota fallas, refleja una orgánica intelectual deficiente para lo cual será necesario concebir la traducción como un ente de reparación, forjando una zona de contacto, espacialidad en la que los elementos se encuentran, interactúan, chocan, negocian y producen aperturas de puntos hasta ahora no-vistos. La noción de zona de contacto desempeña un papel crucial en la traducción ya que permite identificar qué cosas se ponen en contacto al momento de efectuar dicha operación, enfatiza en un componente de selectividad y de conjugación de diversos elementos. Una de las tareas de las zonas de contacto es generar proximidades entre cada uno de sus recursos constructivos. La educación inclusiva es un nuevo espacio para la teoría, a menudo impuro –que no tiene la pretensión de ser autosuficiente– es el resultado de diversas clases de convergencias heurísticas y traducciones que acontecen entre muchas otras cosas, “es siempre el resultado de una convergencia o conjugación de sensaciones de experiencias de carencia, de inconformismo, y de motivación para superarlas de una forma específica” (SOUSA, 2009, p.146).

La teoría de la educación inclusiva que propongo es el acto mismo de traducción heurística, cuyo punto de emergencia conecta, entrelaza y rearticula una infinidad de recursos constructivos y horizontes analíticos y metodológicos que los vuelven inciertos. El carácter impuro de la teoría de la educación inclusiva y, especialmente, de su epistemología queda definido a través de las relaciones exteriores y “otras disciplinas, otras formas de saber y hacer, otros vecindarios, otras corporalidades y materias) para transitar por zonas de contacto y fricciones que ponen a prueba sus límites y condiciones” (RICHARD, 2020, s.p.). Esta es una construcción heurística que se compromete con las formaciones heterogéneas del presente, es un dispositivo que desafía las relaciones de producción intra-teóricas y extra-teóricas. Es una práctica cognitiva que se formula como “un ejercicio *situado* de análisis y comprensión que lleva al *pensamiento* a dialogar con la *acción* para extraer de ella fuerza y energía, en medio de la conflictividad social” (RICHARD, 2020, s.p.). La teoría de la educación inclusiva no se encuentra restringida con exclusividad a un único dominio académico, ni tampoco pretende constituirse como una expresión y consecuencia de un ámbito académico, sino que crea nuevos actos de interpretación del mundo e interroga el peso de la civilización. Finalmente, para rastrear cada una de estas tareas es necesario forjar una



nomenclatura específica, emerge aquí la pregunta: ¿cómo traducir en este singular campo de recepción y contextualismo epistémico?

Si reflexionamos acerca de la interrogante: ¿cómo efectuar el proceso de traducción? Para ello es fundamental identificar “los *topoi* o lugares comunes que constituyen el consenso básico que hace posible el disenso argumentativo” (SOUSA, 2009, p.148). El campo epistemológico de la educación inclusiva al confirmar un mapa plurilocalizado informa que no es una tarea sencilla identificar los *topoi*, en tal caso, agrega el epistemólogo portugués que “los *topoi* que cada saber o cada práctica cognitiva aportan a la zona de contacto dejan de ser premisas de argumentación y se transforman en argumentos. A medida que el trabajo de traducción avanza, se van construyendo los *topoi* que son adecuados para la zona de contacto y para la situación de traducción” (SOUSA, 2009, p.149).

Si la educación inclusiva es un territorio heurístico que se enuncia en una infinidad de idiomas producto de la amplia convergencia de campos, conceptos, métodos, y recursos constructivos, devela que la tarea por encontrar la singularidad idiomática del mismo junto a su índice de singularidad constituye uno de los puntos más apremiantes en el desarrollo de su teoría. Una de las dificultades de traducción identificadas por Sousa (2009), consiste en determinar en qué lengua se pone en práctica la argumentación con el objeto de identificar qué saberes, contenidos y prácticas quedan oprimidos o son relegados. Este punto de inflexión nos conduce a reconocer los silencios que acontecen en dicha trama de relaciones, aludo a

[...] diferentes ritmos con los que diferentes saberes y prácticas sociales articulan las palabras con los silencios y de la diferente elocuencia (o significado) que es atribuido al silencio por parte de las diferentes culturas. La gestión del silencio y la traducción del silencio son las tareas, más exigentes del trabajo de traducción (SOUSA, 2009, p.149).

La traducción como procedimiento heurístico posee la capacidad de ordenar y recuperar sentidos, un trabajo de imaginación epistemológica devenida en la creación de “constelaciones de saberes y prácticas suficientemente fuertes para proporcionar alternativas creíbles” (SOUSA, 2009, p.150) en la constitución de unidades de significación heurísticas. La traducción en la construcción epistemológica de la educación inclusiva se convierte en un espacio de diferencia heurística que maximiza sus capacidades de significación. La actividad analítica que impone la traducción establece una relación por contextualismo epistémico y un singular esquema conceptual que la hace posible. En efecto, advierte Selva (2010):

[...] cuando afirmamos que ya no es posible considerar la traducción como una actividad mimética y reducirla a meros procedimientos de equivalencia formal, estamos afirmando que la traducción es un proceso complejo, dinámico y diferenciador, el cual no admite paradigmas preestablecidos (p.2).

El sentido de la traducción en la intimidad constructiva del campo epistemológico de la educación inclusiva no cierra sus posibilidades/potencialidades en torno a sistemas de equivalencias y mecanismos de fidelización, no pretende establecer relaciones exactas, sino que, emprender procesos de movilidad del saber y mecanismos de transformación de cada uno de sus recursos constructivos. La traducción es siempre consecuencia de sistemas de agenciamientos heurísticos, da cuenta singulares procesos de alteración en la morfología y sintaxis de los saberes, instaaura poderosos y peculiares sistemas de intercambio e intensidad. Un punto espinoso reside en

la constitución de un nuevo espacio de recepción que inaugura una “nueva energía metadiscursiva por parte de las disciplinas” (BRAIDOTTI, 2018, p.13). Queda pendiente develar las reglas de traducción que vertebran los desarrollos analítico-metodológicos del campo. Toda forma de traducción efectúa un singular proceso de manipulación, operación que describe la alteración del significado al ser re-contextualizada e incorporada en otro contexto de recepción a descubrir. Sorteá, además, “la guerra de posiciones delinea el surgimiento de nuevas formas del sentido y estrategias de significación” (SELVA, 2010, p.5).

## CONCLUSIONES

Se concluye afirmando que, la educación inclusiva no solo produce nuevos conocimientos y ángulos de visión, sino que, poderosas modalidades de relacionamiento y desconocidas formas de producción de la subjetividad. Este último punto cobra mayor relevancia en este apartado. Intentaré ofrecer una cartografía acerca de las posibilidades que introducen las contribuciones de Braidotti (2018), para pensar dispositivos otros de subjetivación. La tarea es decodificar la energía de las nuevas fuerzas de singularización subjetivante. Veamos a continuación algunas de sus principales implicaciones. Me interesa interrogar los modos en los que determinadas colectividades de estudiantes significados como colectivos minoritarios por el *mainstream* educativo, son subjetivados a través de categorías imperiales, coloniales y esencialistas que restringen la *potentia* que habita en su subjetividad, o bien, son objetos de subjetivación del discurso de lo especial cuya interioridad devela formas desconocidas y silenciosas estrategias de jerarquización ontológica sobre el sujeto educativo. Las designaciones ontológicas que fomentan la identificación de singulares modos de subjetivación en el mundo sociopolítico develan un *corpus* de categorías cuyo estatus no se limita a la trama discursiva de la inclusión, sino que, de complejas relaciones, cada concepto moviliza objetivos en diferentes direcciones.

El problema es que el *mainstream* discursivo de lo inclusivo ratifica una estructura de significación de la minoría como una articulación diferencial que subyuga, invisibiliza y niega a todo lo que queda fuera de la hegemonía. En su reemplazo comparto la proposición *guattariana* que concibe las minorías como mayorías en el mundo, recomponiendo una operación ontológica de lo menor cuya articulación teórico-política conectan diversas culturas y expresiones minoritarias creando un espacio completamente diferente y alterativo de lo conocido. Lo que está en juego es la forma en la que la posición de cada uno de estos sujetos se construye, así como, los patrones de dislocación ontológica de la realidad. La inclusión enfrenta el desafío de transitar de las falsas políticas legadas por la oposición subalterna y con ello, superar sus contradicciones. La pregunta aquí involucra un llamamiento de carácter multiaxial dedicado a comprender cómo determinadas colectividades subordinadas se ubican frente a otros grupos subordinados. Uno de los problemas a reconstruir son las formas de subjetivación a través de las cuales emergen determinados sujetos junto a los mecanismos de diferenciación intragrupo discursivo. La interrogante es: ¿cuáles son los parámetros que definen a un sujeto concedor de la educación inclusiva, su conocimiento científico, su credibilidad y responsabilidad ética? Sus dilemas ontológicos van más allá de las formas de excepcionalismo ontológico y humano, más bien, coincide con las preocupaciones legadas por Braidotti (2018) asumiendo una “ontología monista neospinozista que asume inmanencia radical” (p.31), al desafiar que la comprensión de la

diferencia que no depende de un argumento monolítico y de un enfoque social esencialista, pero, por el contrario, es un hecho familiar en todas partes.

Coincidiendo con Braidotti (2018), la subjetividad es “el efecto de constantes flujos o de interconexiones que se producen a un nivel intermedio” (s.p.), reconociendo que, los sujetos al ser atravesados por la multiplicidad y el nomadismo expresan singularidades complejas, no afirmaciones universales como es recurrente en el equívoco discurso onto-pedagógico proporcionado por el régimen normo-céntrico que legitima su función a través de “estructuras represivas de formaciones de sujetos dominantes (potestas)” (BRAIDOTTI, 2018, s.p.). Este argumento no reduce su alcance a la cuestión de la identidad transitando desde un interés psicosociológico a uno centrado en la subjetividad. La educación inclusiva posiciona su campo de tensionalidad ontológica en “la emergencia de nuevos sujetos sociales es siempre una empresa colectiva «externa» al YO, moviliza, también, sus estructuras más profundas” (BRAIDOTTI, 2018, s.p.).

## REFERENCIAS

ÁVILA, Iván. El nomadismo filosófico de Rosi Braidotti: una alternativa materialista a la metafísica de la presencia. **Tabula Rasa**, 21, 167-184, 2014.

BRAH, Avtar. **Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.

BRAIDOTTI, Rosi. A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. **Theory, Culture & Society**, 36(6), 31-61, 2018. <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>

BRAIDOTTI, Rosi. **Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir**. Madrid: Akal, 2002.

BRAIDOTTI, Rosi. **Per una politica affermativa. Itinerari etici**. Milan: Mimesis, 2017.

BRAIDOTTI, Rosi. **Transposiciones**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2009.

CASTILLO, Karla. Claves teóricas en Manuel de Landa. **Andamio**, 40(17), 229-250, 2019.

CHEN, Kuan-Hsing. **Asia as method: towards deimperialization**. Durham: Duke University Press, 2010.

CRONIN, Michael. **Translation and Identity**. London: Routledge, 2006.

DE LANDA, Miguel. **Assemblage Theory**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2016.

ESCOBAR, Arturo & OSTERWELL, Michael. “Movimientos sociales y la política de lo virtual. Estrategias deleuzianas”, en: CASTILLO, Karla. Claves teóricas en Manuel de Landa. **Andamio**, 40(17), 229-250, 2009.

ESTOK, Simon. Theorizing in a Space of Ambivalent Openness: Ecocriticism and Ecophobia. **ISLE**, 16, 2, 203-225, 2009.

FARÍAS, Ignacio. Hacia una nueva ontología de lo social Manuel De Landa. Entrevista. **Persona y Sociedad**, Vol. XXII-No. 1, 75-85, 2008.

GUATTARI, Félix. **Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles**. Buenos Aires. Ed. Cactus, 2013.

JIMÉNEZ, Nasheli. **Los Estudios Visuales ‘en español’. Un estado de la cuestión**, 2017. Recuperado el 03 de febrero de 2021 de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5315/531562402002/html/index.html>

LEE, Mare. & FISHER. Mark. **Deleuze y la brujería**. Buenos Aires: La cuarentena, 2009.

OCAMPO, Aldo. “Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico”; En: OCAMPO, Aldo. (Comp.). **Ideología, discapacidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica**. (73-159 pp.). Santiago: Fondo Editorial CELEI, 2016.

OPPERMANN, Serpil. Ecocriticism's Theoretical Discontents. **Mosaic: a journal for the interdisciplinary study of literature**, 44, 2, 153-169, 2011.

PRATT, Mary Louise. **Ojos imperiales. Literatura de viaje y transculturación**. México: FCE, 1992.

RICHARD, Nelly. Judith Butler: deshacer y rehacer el género. **Palabra Pública**, 2020. Recuperado el 25 de mayo de 2021 de: <http://palabrapublica.uchile.cl/2019/05/14/deshacer-y-rehacer-el-genero-teoria-critica-y-politica/>

SANTOS, Boaventua. **Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social**. México: Siglo XXI/Clacso, 2009.

SELVA, Tatiana. Algunos apuntes sobre la traducción cultural. **Transfer**, 1, 1-11, 2010.

SLEE, Roger. **La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva**. Madrid: Morata, 2012.