

Los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva: propiedad de la multiplicidad

The epistemological concepts of Inclusive Education: property of the multiplicity

Os conceitos epistemológicos da Educação Inclusiva: propriedade da multiplicidade

Aldo Ocampo González¹

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Resumen

El estudio de los conceptos constituye una de las tareas más significativas y relevantes del quehacer epistemológico. El presente trabajo se propone establecer un conjunto de exploraciones y distinciones analítico-metodológicas en torno al estudio de los conceptos epistemológicos que participan de la configuración del campo de producción de la Educación Inclusiva. Como premisa fundacional, es posible afirmar que, sus principales instrumentos conceptuales se albergan en el centro crítico de la multiplicidad. Razón por la cual, el lenguaje de la inclusión es el lenguaje de la multiplicidad. Los conceptos en este contexto, se convierten en herramientas intersubjetivas, poseen la capacidad de conectar diversos campos de conocimiento, disciplinas, métodos y objetos de diversa naturaleza que confluyen y participan en la producción de la especificidad de su dominio. En efecto, son concebidos como herramientas de intermediación. Los conceptos crean condiciones de legibilidad, determinan modos de aplicación a un determinado objeto. Se observa la configuración de un universo conceptual que opera a través de la rearticulación de sus conceptos, procedentes de diversos enredos genealógicos de dispersión, itinerarios estriados y ramificaciones. Los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva operan a través de condiciones de flexibilidad, se movilizan por diversas disciplinas, transformándose y dislocándose en su paso por cada una de ellas, alteran y reestructuran sus significados. Constituye un terreno analítico complejo y en permanente movimiento. Avanzar en el develamiento de su universo conceptual requiere de la creación de conceptos que nos permitan lecturar críticamente el presente. Sus conceptos son formas políticas poderosas de transformación del mundo.

Palabras clave: Conceptos epistemológicos, Universo conceptual, Epistemología, Orden de producción y Educación Inclusiva.

Abstract

The study of concepts constitutes one of the most significant and relevant tasks of the epistemological task. The present work aims to establish a set of explorations and analytical-methodological distinctions around the study of epistemological concepts that participate in the configuration of the production field of Inclusive Education. As a foundational premise, it is possible to affirm that its main conceptual instruments are housed in the critical center of multiplicity. Reason why the language of inclusion is the language of multiplicity. Concepts in this context become intersubjective tools, have the ability to connect various fields of knowledge, subjects, methods and objects of different nature that converge and participate in the production of the specificity of their domain. In effect, they are conceived

¹ Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). www.celel.cl. Chile. E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

as intermediation tools. The concepts create readability conditions, determine modes of application to a specific object. It is observed the configuration of a conceptual universe that operates through the rearticulation of its concepts, coming from diverse genealogical entanglements of dispersion, itineraries and ramifications. The epistemological concepts of Inclusive Education operate through conditions of flexibility, are mobilized by various disciplines, transforming and dislocating in their passage through each of them, alter and restructure their meanings. It constitutes a complex analytical terrain, in permanent movement. Advancing in the unveiling of its conceptual universe requires the creation of concepts that allow us to critically read the present. Their concepts are powerful political forms of world transformation.

Keywords: Epistemological concepts, Conceptual universe, Epistemology, Production order and Inclusive Education.

Resumo

O estudo de conceitos constitui uma das tarefas mais significativas e relevantes da tarefa epistemológica. O presente trabalho visa estabelecer um conjunto de explorações e distinções analítico-metodológicas em torno do estudo de conceitos epistemológicos que participam da configuração do campo de produção da Educação Inclusiva. Como premissa fundamental, é possível afirmar que seus principais instrumentos conceituais estão abrigados no centro crítico da multiplicidade. Pelo que, a linguagem da inclusão é a linguagem da multiplicidade. Conceitos, neste contexto, tornam-se ferramentas intersubjetivas, têm a capacidade de conectar vários campos de conhecimento, disciplinas, métodos e objetos de diferentes naturezas que convergem e participam da produção da especificidade de seu domínio. Com efeito, eles são concebidos como ferramentas de intermediação. Os conceitos criam condições de legibilidade, determinam modos de aplicação para um objeto específico. Observa-se a configuração de um universo conceitual que opera através da rearticulação de seus conceitos, advindos de diversos emaranhados genealógicos de dispersão, itinerários e ramificações. Os conceitos epistemológicos da Educação Inclusiva operam através de condições de flexibilidade, são mobilizados por várias disciplinas, transformando e deslocando em sua passagem por cada um deles, alteram e reestruturam seus significados. Constitui um terreno analítico complexo e em permanente movimento. Avançar no desvelamento de seu universo conceitual requer a criação de conceitos que nos permitam ler criticamente o presente. Seus conceitos são formas políticas poderosas de transformação do mundo.

Palavras-chave: Conceitos epistemológicos, Universo conceitual, Epistemologia, Ordem de produção e Educação Inclusiva.

1. Introducción: el poder de los conceptos

En este trabajo me propongo explorar las condiciones de producción y funcionamiento del universo conceptual de la Educación Inclusiva. Mediante el establecimiento de un conjunto de distinciones analíticas se observa la presencia de una gramática de la multiplicidad, es decir, los conceptos que ensamblan su campo epistemológico se encuentran contenidos en dicha noción. Los conceptos son concebidos como estrategias de intermediación e intersubjetividad, poseen la capacidad de conectar campos de conocimientos alejados en su actividad científica al quehacer que explicita la educación y el adjetivo calificativo inclusivo. Esta condición es denominada *extra-disciplinar*. Como tal, los conceptos actúan como mecanismos

de (inter)conexión entre objetos, métodos, disciplinas y campos de conocimiento de diversa naturaleza. Los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva articulan sus operaciones a través de una *lógica tropológica*, concebidas como un sistema de re-estructuración de sus significados y de sus racionalidades. El trabajo con conceptos constituye una operación fértil en la comprensión de objetos de conocimientos emergentes –como es el caso del aquí discutido– nos ayudan a identificar y describir críticamente, los mecanismos de aproximación a un determinado objeto y los usos que éste hace de cada uno de ellos. En ocasiones, son concebidos como herramientas teóricas que poseen la capacidad de distorsionar un objeto de conocimiento, alejándolo de su autenticidad epistemológica. Este efecto de *distorsión* y *falsificación* se observa claramente en el campo que analizo en el presente artículo.

La singularidad de sus herramientas lingüísticas heredadas y confluyentes, permite observar de qué manera, determinados instrumentos conceptuales colaboran con fuerzas opresivas y esencializadoras, o bien, con las lógicas de sentido de la desigualdad y las múltiples expresiones del poder. De este modo, *rearticulación* y *traducción* se convierten en recursos metodológicos claves para demostrar los sistemas de afiliaciones, negociaciones, transformaciones y ejes de dislocación que cada concepto expresa en su arribo al universo conceptual de la inclusión. En la actualidad, constituye un campo atravesado por conceptos de diversa naturaleza, procedentes de múltiples regiones del conocimiento –problema gramatical–, actuando mediante mecanismos de superposición y abducción desmedida de ciertas nociones. Analíticamente, el universo conceptual aquí discutido, puede ser concebido como un *espacio multivalente* –en movimiento, dislocación y rearticulación permanente–, articula sus operaciones en la complejidad, en la contradicción y en la discontinuidad, definiendo su funcionamiento de forma no-lineal y abierta –integrada por un conjunto de prácticas teóricas y metodológicas de diversa naturaleza–. Tanto campo epistemológico y conceptual devienen en un espacio intelectual de la multiplicidad, la exterioridad –práctica abierta a múltiples tipos de relaciones– y de la heterogénesis. Forjan un espacio de disposición disciplinas y una disposición histórica específica de verdad –saber–.

Los conceptos se convierten en estrategias que permiten describir los distintos objetos de conocimiento que han sido validados en cada una de las principales periodizaciones que conforman su historia intelectual, incorporando, el redescubrimiento de su objeto auténtico² –complejo, ambivalente y abierto, pudiendo emplearse de diversas formas, a pesar de inscribir su centralidad en la educación–. Como herramientas de equidad cognitiva, no sólo reducen su potencial al estudio de sus condiciones de conceptualización, sino que además, exploran los elementos críticos que permiten concebir la Educación Inclusiva como una ciencia post-disciplinar, afirmando que, éstos, poseen la capacidad de fundar un campo de conocimiento. Si su examen se efectúa en un terreno epistemológico que posee una estructura

2 Su objeto no puede ser delimitado en los paradigmas actuales de ninguna disciplina. No pertenece a la región de Educación Especial, si se ha establecido su relación, es básicamente por la incapacidad del campo y de sus investigadores para comprender sus objetos. La incompreensión de su objeto se encuentra influenciado por el significado establecido por la Educación Especial, convirtiéndose en un significante erróneo o bien, que instrumentaliza su actividad. Continuar concibiendo la Educación Inclusiva como Educación Especial, sería condenada a repetir el mismo fallo. A pesar de no presentar estatus disciplinario, fabrica un objeto ambivalente, complejo y multidimensional, de carácter, eminentemente, fronterizo y post-disciplinar, articulando cuestiones específicas en torno a este objeto, vinculadas esencialmente a la educación, pudiendo ser aplicado en términos sociales, políticos, culturales, etc. Concebida así, configura un objeto abierto, utilizado de diferentes maneras.

teórica clara, fortalecen la comprensión de su objeto –a esto he denominado *tropismo positivo*– es decir, la producción de significantes cuyas lógicas de estructuración giran en torno al núcleo auténtico del enfoque. De lo contrario, cuando existe una estructura teórica débil, ambigua, pre-construida o bien, ininteligible –situación actual del campo analizado–, actúan desvirtuando su objeto –hablamos entonces, de un *tropismo negativo*–, un giro que conduce a equívocos de interpretación.

El presente trabajo analiza a la luz de las principales características epistemológicas de la Educación Inclusiva, el corpus de operaciones más significativas que sustentan la producción y el funcionamiento de su universo conceptual, puntualizando en sus dimensiones analíticas y en sus posibilidades teóricas y políticas. Se observa que, sus conceptos epistemológicos, encierran una fuerza performativa, poseen la capacidad de alterar la realidad, movilizandole la transformación social y la fronteras del conocimiento. Sin embargo, cabe preguntarse, cuáles son los *signos* de dicha transformación y cómo a través de ella, se articula una *lógica crítica* que nos permite leer el presente.

No obstante, el *performativo de la transformación* corre el riesgo de ser concebido como un performativo absoluto, es decir, una modalidad discursiva que actúa retóricamente, al tiempo que es incapaz de movilizar cambios transcendentales en la realidad. Un performativo absoluto es una expresión que carece de herramientas para la materialización de la transformación. Como se explica en páginas posteriores, la Educación Inclusiva es, en sí misma, una expresión de la transformación, posee la capacidad de alterar los discursos, sus mecanismos de enmarcamiento de saberes, vocabularios recursos metodológicos y prácticas educativas. A esto, denominaré inspirado en los aportes de Vercellino (2011), la *performatividad del dispositivo en el contexto de la Educación Inclusiva*³.

La constitución performativa de sus enunciados alcanza su existencia en la ratificación de un compromiso social particular, lo que difiere de una simple afirmación a favor del cambio. El artículo concluye identificando las principales tensiones ontológicas –propiedades de lo menor–, analíticas y metodológicas de la multiplicidad. Entre las propiedades más significativas del campo de la Educación Inclusiva, destacan: a) su base epistemológica de carácter *post-disciplinar*, b) su universo conceptual *propiedad de la multiplicidad* y c) su espacio pedagógico, cultural, social, político y económico, propiedad inmanente del pluralismo y de lo menor. Sin duda, sus conceptos constituyen formas políticas poderosas de transformación del mundo.

2. Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: un saber que construye en el diáspórismo y en la diseminación

La epistemología de la Educación Inclusiva desde su surgimiento ha sido tematizada y problematizada en referencia a un espacio relacional de múltiples objetos, problemas, métodos, objetivos, teorías, influencias, compromisos éticos y proyectos políticos que, mayoritariamente, estudian y se interesan por la comprensión del devenir humano y sus problemáticas –en sí mismas, patologías sociales crónicas de la humanidad–, enmarcadas sobre un *eje crítico-transformativo del pensamiento*.

3 Para mayores consultas, véase el capítulo de la conferencia magistral de inauguración impartida el día 17 de octubre de 2018, en el marco de la IV Convención de Educación Física, Deporte Escolar e Inclusiva, organizada por la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física (ENLEF), Tuxtla, Chiapas, México.

Temática invisibilizada 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 en el mundo, producto de un amplio espectro de equívocos de interpretación y aproximación a su objeto, mediados por una extraña política intelectual. El conocimiento de la Educación Inclusiva expresa una naturaleza diaspórica, reticular, micropolítica –analítica y epistémica–, post-disciplinar; es sinónimo de transformación –construye su cuerpo de saberes y actúa por fuera del modelo dominante–, deconstrucción y creación de otros mundos. Es una *expresión post-crítica* y de la *singularidad múltiple*.

Emerge desde un pensamiento temporal, que va definiendo sus lugares –topografía y topología epistémica– de configuración –fases de periodización y gramáticas– y producción de sentido –dimensión hermenéutica–, a través de patrones de movimiento y desplazamiento –surgidos en un espacio de tipo diaspórico y rizomático, es decir, un campo de conocimiento con múltiples entradas –compuesto por principios metodológicos tales como: 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.–. Sus desplazamientos se ensamblan bajo la lógica del dispositivo, confluyendo en un espacio de encuentro denominado por Pratt (1992) como *zona de contacto* y posteriormente, sometiendo dichos cuerpos de saberes e influencias organizativas a *traducción científica, examen topológico y condiciones de rearticulación*. Es decir, vertidos en un batido centrífugo desde el cual se depuran nuevas unidades intelectuales, metodológicas y conceptuales. ¿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 un pensamiento fronterizo sobre sí 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, operan 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 (2016a), ‘heterotópico’, coherente con su naturaleza post-disciplinar. Es un espacio social, educativo y político de la singularidad múltiple y de lo menor, ratificando que, aquello que se repite, no es lo homogéneo, sino, lo diferente. La construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, se orienta a la superación de las estrategias de aplicacionismo epistémico, que devienen en la institucionalización de mecanismos de fijeza, anquilosando los saberes, los métodos y las disciplinas al dictamen del pasado y con ello, al círculo de reproducción. El conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva –de naturaleza post-disciplinar– apela a la ruptura de los límites de las disciplinas, trabaja en la producción de lo nuevo –exterioridad–, razón por la cual, la tematización y localización

de sus saberes constituye una tarea compleja y de amplio alcance. La complejidad de su objeto queda definida entonces, por su naturaleza post-disciplinar, encontrando su organicidad y eficacia en un saber que no le pertenece a nadie, enfatizando en la producción de lo nuevo. Un desafío metodológico consiste en determinar los medios de configuración de su objeto auténtico y sus medios de orientación en el tipo de pensamiento intelectual que ésta forja. Por todo ello, la Educación Inclusiva, no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular, a pesar, de enfrentar el desafío de configurar su propio método –¿cómo lo haces?–, ante la inminente mutación y movilidad de su objeto. En síntesis, afirmaré que, su objeto ha cambiado, no así, sus métodos de aproximación e investigación, reafirmando la necesidad de su construcción.

De acuerdo con esto, la comprensión y construcción epistemológica de la Educación Inclusiva, exige movilizar las fronteras de la Ciencia Educativa. En efecto, todas estas discusiones puntualizan en el estudio de los ejes de estructuración del *'espacio diaspórico de la inclusión'* –en tanto arquitectura epistémica–. Recurriendo a la metáfora propuesta por OCAMPO (2016a y 2018b) *"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 –referida a las operatorias del saber– posibilita la determinación de una multiplicidad de tipos de movimientos –claves en la configuración de su campo de conocimiento–, mediante los cuales se diversifican sus saberes, y se insertan en un nuevo mecanismo de ensamblaje. Para ello, es menester comprender la multiplicidad de temporalidades que confluyen en dicha espacialidad, insertándose en determinados períodos y forjando una gramática particular –rejilla de ideas–. En suma, el saber auténtico de la Educación Inclusiva es propiedad de la *historicidad del presente*. Se encuentra en constante movimiento y transformación.

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 números esfuerzos reflexivos al respecto, no hay claridad sobre su origen y naturaleza en relación a su conocimiento– constituye uno de sus fracasos cognitivos (SPIVAK, 2009) 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, deviniendo en la consolidación de una extraña política de producción intelectual que fundamenta este campo, así como, de una falsa política de transformación del mundo y deconstrucción del conocimiento, incapaz de responder a la pregunta: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo? La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva se concibe en términos de un sistema de actualización –doble proceso creativo, rechaza la idea de un mero sistema de presentismo– y transformación permanente del conocimiento estructurante y estructurador de la Ciencia Educativa. Por esta razón, ha sido denominada como un dispositivo macro-educativo. Su interés se inscribe 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, surge del encuentro, de la constelación, del movimiento, de la conexión y de la producción de lo nuevo. Su naturaleza indisciplinar, manifiesta la necesidad de avanzar en la construcción de sus saberes auténticos, es decir, superar el efecto falsacionista e híbrido que afecta a sus cuerpos de conocimientos en la actualidad.

¿Cuáles son las innovaciones que plantea la epistemología de la Educación Inclusiva? Una primera aproximación consiste en afirmar el tipo diferente de objeto que construye, además de develar la naturaleza de éste, desde una perspectiva post-disciplinaria, concebido como un campo adverso a los enfoques educativos tradicionales. Posee la capacidad de articular un repertorio metodológico que emerge desde lo mejor de cada una de las disciplinas y recursos intelectuales y metodológicos que confluyen en su organización. Por otro lado, contribuye a reconocer que la ‘inclusión’ y la ‘Educación Inclusiva’, expresan un carácter programático. La centralidad de las innovaciones que plantea esta comprensión epistemológica, consiste en acceder a la realidad educativa mediante conceptos que permitan operativizar la construcción de una nueva espacialidad y formatos de justicia educativa. Asume la cuestión metodológica como una tarea central en este enfoque, desafía las disciplinas y los marcos disciplinarios heredados, intentando producir algo nuevo. A pesar de no encontrarse fija en ninguna disciplina, se refugia en la *rearticulación compleja* de una multiplicidad de métodos, objetos, teorías, objetivos, influencias, sujetos y territorios, a fin de aflorar algo nuevo. Si bien es cierto, la producción de lo nuevo es central en ésta comprensión epistemológica. No obstante, su fuerza analítica se orienta a ofrecer una mejor comprensión del fenómeno a nivel político, teórico, metodológico, ético y pedagógico, con la finalidad de comprender mejor su objeto, produciendo un cambio en las formas y estructuras de escolarización.

Quisiera insistir en el reconocimiento de la complejidad que afecta a la definición del campo de la inclusión –en sus diversas dimensiones–, lo mismo ocurre con la comprensión de su objeto y método. Este es un campo que propicia el encuentro, la confluencia y la rearticulación compleja de varios métodos, disciplinas, saberes, teorías y objetos a través del principio de exterioridad y heterogénesis.

2.1. Sobre la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva

La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva 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*⁴, sino más bien, al conjunto de mecanismos de re-organización de la Ciencia Educativa y de la pedagogía, desde las afueras de las disciplinas. 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, así como, ofrecer respuestas al problema del método. En suma, la epistemología de la Educación Inclusiva es la epistemología de la Ciencia Educativa en el siglo XXI, puesto que,

4. Refiero a la capacidad de producir sus saberes auténticos, mediante los cuales es posible transformar los modos de análisis y práctica de la educación a través de una nueva espacialidad.

moviliza un conjunto heterogéneo de transformaciones en cada una de sus disciplinas configurantes –las refunda–. A este sistema de actualización permanente –pensamiento temporal– lo he denominado ‘*dispositivo macro-educativo*’. 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, sujetos, territorios, teorías e influencias intelectuales y metodológicas –no visibilizadas y comprendidas hoy por sus investigadores–, conformando un espacio diaspórico de producción y análisis, ratifica la necesidad de avanzar en la construcción de una *metodología de saberes auténticos* del enfoque –ejes gravitantes en la creación de un nuevo marco de sustentación teórica exigida por el campo de conocimiento auténtico de la misma–. Confluyen en esta espacialidad analítica una multiplicidad de saberes, métodos, objetos, teorías y temporalidades. De ahí, que ésta sea una epistemología de la heterocronía –del encuentro y confluencia de diversas temporalidades en un mismo fenómeno–. La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva ofrecida por OCAMPO (2016b 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 colaboran en el ensamblaje de su campo de conocimiento 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*⁵ (configurado predominantemente a la 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* y los esfuerzos acomodacionistas en términos teóricos, políticos y prácticos), b) *mixto, híbrido o travestizado*⁶ (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 teórica y epistemológica auténtica de este campo –eminentemente travestizada–) y c) *auténtico* (estructurado a partir de los supuestos y axiomas epistemológicos centrales otorgados por la episteme de la inclusión, surge desde el reconocimiento de su

5 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.

6 Corresponde al momento intelectual actual de la Educación Inclusiva.

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. acontece en la producción de un nuevo objeto y saber). 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 y no-lineal, resultando coherente un examen sobre sus patrones de temporalidad y de sus condiciones de heterocronía.

La Educación Inclusiva⁷ es concebida como una síntesis de las principales teorías revolucionarias y como un sistema de traducción y rearticulación compleja de la teoría educativa contemporánea. En ocasiones, diversos autores colocan énfasis en el diálogo de saberes, sin embargo, observo, debido a sus particularidades epistemológicas, que su ensamblaje opera a través del encuentro y el movimiento de saberes. Sin embargo, es la búsqueda de la autenticidad la que demanda la aplicación de 'condiciones de traducción', con el objeto de transferir sentido a la transformación social. La traducción y el diálogo de saberes se interesan por superar las prácticas de descrédito de saberes y por crear *condiciones de legibilidad*. Interesa superar la producción de herramientas que entreguen respuestas universales a ciertas problemáticas. El trabajo de traducción se propone pensar nuevas formas para abordar los sentidos de cada uno de los saberes que confluyen en su campo epistemológico, así como, nuevos procesos de constructividad. Es tarea epistemológica de la Educación Inclusiva, dar cuenta de la multiplicidad de saberes, métodos, objetos, influencias, teorías, conceptos y territorios que participan de su ensamblaje. Este es un campo inagotable epistemológica y metodológicamente.

El interés que persigue la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva se ubica en la creación de condiciones de inteligibilidad recíproca a partir de los medios de constelación, relación, movimiento y encuentro de una multiplicidad de recursos epistemológicos que posibilitan su configuración, las que previamente, han sido objeto de diálogo, de un proceso ecológico de saberes y de profundas rearticulaciones. La traducción es concebida como un procedimiento de tipo reconstructivo, es una especie de extracción de aportes, evaluación mediante condiciones hermenéuticas de tipo diatópicas y analógicas, su propósito consiste en crear condiciones de inteligibilidad recíproca entre cada uno de los elementos que configuran y participan de su ensamblado epistemológico. La traducción de saberes asume la forma hermenéutica diatópica.

Por consiguiente, el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva se convierten en un

(...) mapa es abierto, es conectable en todas sus dimensiones, desmontable, reversible, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, invertido, adaptarse a montañas de cualquier naturaleza, ser comenzada su realización por un individuo, grupo, formación social. Se le puede dibujar en un muro, concebirlo como una obra de arte, construirlo como una acción política o como una meditación. Puede ser uno de los caracteres más importantes del

7. Expresión teórica de naturaleza post-crítica.

rizoma, tener siempre múltiples entradas (DELEUZE y GUATTARI, 1970, p.34).

Los conceptos epistemológicos poseen la capacidad de predisponer la comprensión de determinados objetos, se convierten en herramientas que permiten valorar y describir críticamente a qué tipo de objetos han sido aplicados. Debido a la flexibilidad, la movilidad y la entropía que atraviesa al campo conceptual de la Educación Inclusiva, es posible observar diversas prácticas de utilización de conceptos –reclaman la necesidad de develar su posición epistemológica– de forma desmedida, con cierta ligereza –propiedad del aplicacionismo epistemológico– dando paso a mecanismos de abducción y contaminación lingüística singular. Todo ello, demuestra una práctica de aplicación errónea de conceptos. Una tarea de tal envergadura, sugiere fortalecer las herramientas analíticas y hermenéuticas⁸ propias de este campo de investigación. ¿A qué ontología del lenguaje nos conducen los conceptos epistemológicos de la inclusión?, ¿mediante qué lógicas son articulados cada uno de sus instrumentos conceptuales?, ¿qué política ontológica tiene lugar a través de dichos conceptos? Preliminarmente, afirmaré que conducen a una política ontológica de lo menor y de la multiplicidad infinita de diferencias.

El interés en el estudio de los conceptos no se encuentra dissociado de una lectura crítica sobre los diversos regímenes del saber que confluyen en este campo de producción, así como, sus mecanismos de (auto)formación y (auto)reproducción, estrategias de transformación, aceptabilidad, (des)legitimidad y dislocación. Todas ellas, concebidas como herramientas de regulación epistemológicas. El universo conceptual de la Educación Inclusiva se compone de instrumentos y herramientas lingüísticas heredadas de diversa naturaleza. La *traducción*, en este caso, resulta altamente fértil pues inspirada en los principios de la hermenéutica diatópica y analógica, articula condiciones de negociación, transformación y re-elaboración de cada concepto, respecto de su base epistemológica –postdisciplinar–.

Los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva son propiedades no-lineales, es decir, articulan su actividad mediante un movimiento incesante que viaja a través de una multiplicidad de objetos, métodos, disciplinas y campos de conocimiento, preferentemente; cuyo funcionamiento es determinado mediante condiciones de *rearticulación*. A través de la metáfora del viaje propuesta por Bal (2002), es posible atender a las diversas formas de vinculaciones, afiliaciones, herencias –epistemológicas, lingüísticas y metodológicas–, etc. Su potencia ofrece la capacidad de describir mediante el establecimiento de un conjunto de distinciones analíticas, las principales características del objeto de la Educación Inclusiva y en particular, la inscripción y los niveles de comprensión de los denominados Estudios sobre Educación Inclusiva (OCAMPO, 2018a), mediante múltiples ‘*sistemas de relación a’* y *rearticulación*. La superposición de conceptos constituye uno de sus problemas más significativos, junto a los de intencionalidad y autenticidad. Con el objeto de identificar los ejes que sustentan sus problemáticas interpretativas, de abducción y contaminación lingüística, así como, los ejes que participan de la superposición de sus conceptos, observo la necesidad de disponer un trabajo analítico que dé cuenta de las diferencias entre cada uno de ellos, así como, de la multiplicidad de marcos epistemológicos, metodológicos y ético-políticos que en ella participan y, a través de los cuales, dichos conceptos han sido aplicados.

8 Es necesario intencionar su creación.

El estudio de los conceptos se convierte en una pieza crucial en los estudios epistemológicos, éstos, constituyen en sí mismos, problemas teóricos y metodológicos de envergadura. Asimismo, proporcionan un grado significativo de legibilidad a un determinado campo de conocimiento—especialmente, a terrenos emergentes, como es el aquí discutido—, fijan sus normas de funcionamiento y científicidad, además de proporcionar condiciones de aplicabilidad a un determinado objeto. Para lo cual, será necesario que sus conceptos se encuentren claramente definidos. Una de sus funciones consiste en la capacidad de enfocar el interés (BAL, 2002). ¿Cuál es el papel que desempeñan los conceptos en la actividad científica de la Educación Inclusiva? Atender a ésta interrogante, sugiere coincidencia con Bal (2002), respecto de los siguientes elementos: a) redefinición de categorías y significados, tanto en el campo fenomenológico como en el social. b) Los conceptos organizan un grupo de fenómenos, c) determinan preguntas relevantes y c) establecen significados que pueden ser atribuidos al observador. A través de los conceptos concebidos como ‘categorías analíticas’ emergen determinados sujetos—siendo ésta, una de las principales tensiones que enfrenta este campo—. El universo conceptual de la Educación Inclusiva observa en su versión falsificada e hibridizada, el devenir de un campo difuso, a través de la aplicación ligera e injustificada de ciertos conceptos, que a su vez, carecen de estatus metodológico, es decir, demuestran incapacidad para explicar o describir analíticamente un determinado fenómeno y sus ejes de especificidad. Su función queda reducida según Bal (2002) a un simple acto de nombrar⁹.

La imagen que se expone a continuación, tiene por objeto sintetizar las principales características epistemológicas, metodológicas y conceptuales implicadas en la comprensión de la Educación Inclusiva.

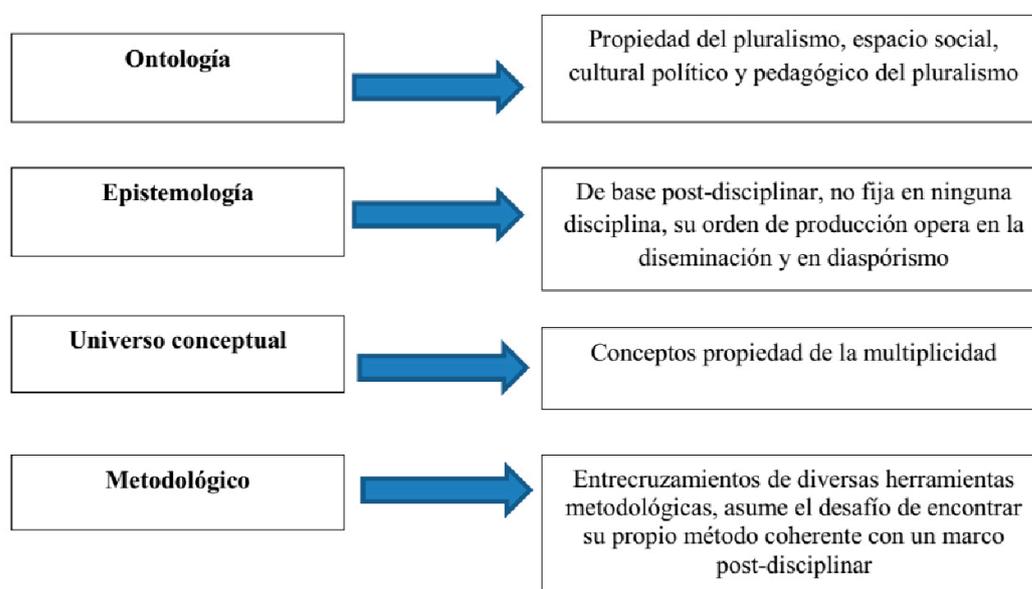


Figura 1: Síntesis de niveles de comprensión analítico-metodológicos implicadas en el estudio de la Educación Inclusiva. Fuente: *Elaboración propia*.

3.El universo conceptual de la Educación Inclusiva

En este apartado me propongo analizar la naturaleza conceptual de la Educación Inclusiva. Los conceptos según Bal (2002) poseen la capacidad de crear condiciones

9 Principal propiedad de las palabras.

de entendimiento, diálogo y comunicación entre elementos de diversa naturaleza. Constituyen parte significativa del trabajo epistemológico, convirtiéndose así, en *herramientas de intersubjetividad*. Mediante su actividad ingresamos en la realidad, nos ubicamos en ella tomando posición. Los conceptos poseen la capacidad de potenciar y comprender, o bien, deformar y distorsionar un determinado objeto de conocimiento. Cuando la estructura teórica que los alberga es clara y se encuentra bien definida, éstos, generan condiciones de inteligibilidad. En tanto, herramientas epistemológicas, poseen según Bal (2002) la capacidad de fundar un campo de conocimiento, a pesar de no encontrarse fijos en ninguna disciplina particular. Su naturaleza es propiedad del movimiento. En su paso por diversas disciplinas y campos de estudio, van mutando, dislocando y alterando sus significados. Los conceptos tienen una forma de sobrevivir a diversos fenómenos. Cambian continuamente, tal como se modifica el saber que constituye epistemológica la inclusión. Se encuentran en constante transformación y movimiento. ¿Es éste un campo que procede por conceptos?, ¿para qué sirve la creación de conceptos y el trabajo conceptos?, ¿qué formas metodológicas y analíticas participan en la producción de cada uno de ellos?

Epistemológicamente, los conceptos poseen la capacidad de determinar y orientar la práctica teórica de un campo de conocimiento, articulando diversas modalidades de focalización. En este trabajo abordo el estudio de los conceptos concebidos como recursos epistémicos y a su vez, metodológicos. En efecto, comparto con Bal (2002) la premisa de reemplazar los métodos por los conceptos, especialmente, en campos emergentes –o de base post-disciplinaria–, en los que el investigador no tiene en que apoyarse. El estudio de los elementos que configuran el universo conceptual de la Educación Inclusiva se plantea como objeto explorar sus condiciones de producción, los ámbitos de sustentación de su gramática, así como, sus estrategias de construcción y ejes que pueden producir algún tipo de distancia, inviabilidad, inconsistencia o bien, ininteligibilidad, respecto a su base epistemológica. Como puntapié inicial, afirmaré que la *gramática epistemológica* de la Educación Inclusiva, se sustenta en la multiplicidad, es decir, los conceptos de heterogeneidad, diferencia, diversidad, otredad, singularidad, pluralismo y así, un largo etcétera; son expresiones contenidas en dicha noción. El campo de Educación Inclusiva es propiedad de la multiplicidad, no así, de lo individual. Los conceptos poseen la capacidad de ficcionalizar un objeto, una estructura de conocimiento, un campo, un método y una gramática.

Desde la filosofía deleuziana y guattariana, los ‘conceptos’ constituyen una de las principales tareas de la filosofía. Por esencia, ésta, es la disciplina orientada a la creación de conceptos, es decir, la creación de nuevos objetos. Los conceptos son propiedad de la creación, no de un estado finalístico. Los exégetas franceses insisten señalando que los conceptos “que tienen que empezar por [ser] fabricados, creados, planteados [para] convencer a los hombres de que recurran a ellos” (DELEUZE y GUATTARI, 1990, p.4). Una de las demandas teóricas de la Educación Inclusiva podría ser la necesidad de crear sus conceptos. ¿Por qué razón, la inclusión no ha creado sus propios conceptos, a pesar, que cada disciplina tiene la capacidad para engendrar los suyos propios?¹⁰ Los conceptos son una creación singular, se conoce la realidad mediante cada uno de ellos y sus determinaciones. En tal caso, cabe formular las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los conceptos de ingreso en su

10 Funcionan en referencia al esencialismo y el individualismo metodológico.

campo epistemológico?, ¿cuáles son los conceptos de ficcionalización, transformación, nocivos, de autenticidad epistemológica, de focalización de su objeto, etc.?, ¿cómo se confrontan cada uno de ellos? y ¿cuáles son las estrategias de construcción implicadas en cada concepto?

Los conceptos no vienen dados, han de ser creados por cada campo de conocimiento, se convierten en recursos significativos para la configuración singular de un campo de conocimiento. Sus condiciones de producción –que en el caso del campo aquí discutido– operan en la diseminación, en el diaspóriso y en lo extra-teórico. Deleuze y Guattari (1990) indican que al crear conceptos, éstos, se plantean asimismo en términos de autopoiesis o un carácter autopoietico. Tales ideas, invitan a asumir el estudio de los conceptos en tanto realidades filosóficas.

Los conceptos concebidos como herramientas intersubjetivas que facilitan el diálogo y la comunicación, participan en la delimitación de un marco interpretativo, se convierten en estrategias de intermediación entre diversos campos del conocimiento que confluyen, crean y garantizan el saber especializado de la Educación Inclusiva; conectan campos alejados en su actividad científica –dimensión extra-disciplinar–, reconociendo en ellos, aportes significativos y relevantes para su funcionamiento. Los conceptos concebidos como estrategias de intermediación son asimilables a la lógica del dispositivo, es decir, logran capturar una multiplicidad de elementos heterogéneos significativos que participan de la estructuración de su campo. Los conceptos en sí, constituyen un tipo de contexto epistemológico, orientan la mirada, el entendimiento hacia una forma particular de concebir la realidad. Se caracterizan por constituir estrategias de intermediación, se convierten en una especie de puente; establecen asociaciones, devaluaciones, negociaciones entre determinadas regiones del saber y recursos epistémicos. También, son concebidos como sistemas de mediación, coherente con el trabajo en las intersecciones de las disciplinas y más allá de cada una de ellas.

Otra propiedad que expresa el universo conceptual de la Educación Inclusiva es su carácter post-crítico. De este modo, conceptos, tales como, pluralismo, diferencia, diversidad, heterogeneidad, entre otras, se sostienen en el centro crítico de la multiplicidad. Esto nos lleva al reconocimiento que su universo conceptual, es ensamblado a partir de la herencia proporciona por diversos movimientos críticos contemporáneos, especialmente, por discursos y políticas feministas, antirracistas, interseccional, queer, etc. Interesa entonces, analizar cómo cada uno de éstos discursos va tomando forma en las corrientes críticas más prominentes de las últimas décadas. Los conceptos a decir de Deleuze y Guattari (1990) y contemporáneamente, por Bal (2002) pueden concebirse como un tratado metodológico, es decir, operan en tanto disposiciones concretas de configuración. Son acontecimientos, actúan sobre un evento, sujetando la realidad o bien, contribuyendo a su transformación.

Los acontecimientos de acuerdo con De Mussy y Valderrama (2009), no describen exactamente aquello que ocurre, sino más bien, refieren a algo que actúa en lo que ocurre, “no es algo presente, sino algo que busca darse en lo que está presente” (DE MUSSY y VALDERRAMA, 2009, p.42). Los conceptos epistemológicos son concebidos como algo que actúa en un hecho, se caracterizan por poseer fuerza conceptualizadora, creando condiciones metodológicas e interpretativas. Los conceptos se realizan en los hechos, adquieren presencia, siempre de forma provisional, devienen en tanto singularidades irreductibles. El estudio del universo conceptual de la

Educación Inclusiva demanda la necesidad de disponer un examen topográfico de cada uno de sus instrumentos conceptuales. Para Deleuze y Guattari (1990) ningún concepto es simple, se define a partir de componentes particulares, organizándose en torno a un conjunto de especificidades.

Estructuralmente, un concepto es atravesado por componentes de diversa naturaleza, incluso, afirman Deleuze y Guattari (1990) que existirán conceptos que no podrán albergar todos sus componentes. Cada concepto circunscribe a un universo que los explica. Por todo ello, se repite la idea que el concepto es una ‘rearticulación’, ‘repartición’ e ‘intersección situada’. Si los conceptos forman un todo fragmentario, su orden de producción expresa un status diseminal. El estudio de los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva sugiere un pensar relacional. En dicho campo el problema es atravesado por lo múltiple, se moviliza entre objetos, métodos, influencias, sujetos, teorías, discursos, etc. Interesa estudiar la posición que cada elemento ocupa en él. Es necesario determinar los patrones de legibilidad epistémica de cada uno de los elementos antes mencionados. El análisis de los conceptos epistemológicos, permiten develar la comprensión de la inclusión y su función en el mundo social y político. ¿Cómo pensar conceptualmente la Educación Inclusiva, que en sí misma, es pensar la educación del siglo XXI? Los conceptos epistemológicos se convierten en el lugar del acontecimiento. En términos foucaultianos: ¿cuáles son las categorías que actúan en la producción de tales acontecimientos? Sus conceptos epistemológicos pueden concebirse como un conjunto crítico y propiedades reguladoras del universo pedagógico y político a través de la gramática de lo menor y de la multiplicidad de diferencias.

Los conceptos en este campo de producción se convierten en herramientas epistemológicas y metodológicas, definen sus posibilidades teóricas. Situación que exige preguntarse acerca de cuáles son los conceptos que ayudan a la Educación Inclusiva a convertirse en una ciencia post-disciplinar. Todo ello, sugiere un cambio en el orden y en la naturaleza de los mismos, es decir, si el orden cambia, cambia la naturaleza de los conceptos y también la función de sus problemas (DELEUZE y GUATTARI, 1990). Esto exige examinar las lógicas de constitución implicadas en cada concepto, es una invitación a explorar los ejes que delimitan su fuerza conceptualizadora y definen sus posibilidades teóricas. Es tarea del trabajo con conceptos (CANGUILHEM, 1975) comprender las desviaciones y los equívocos de interpretación a los que nos pueden conducir, al encontrarse mal planteados. Un factor clave será comprender los enredos genealógicos de dispersión que se observan en el núcleo constitutivo de la epistemología de la Educación Inclusiva.

3.1. Dimensiones analíticas implicadas en el estudio de los conceptos de la Educación Inclusiva

Coincidiendo con Bal (2002) los conceptos poseen una naturaleza viajera, es decir, determinan su actividad a través de diversos movimientos, rutas e itinerarios que delimitan en su paso por una amplia extensión de disciplinas. El estudio de los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva, se propone como objeto comprender sus estrategias de funcionamiento, develando las operaciones que van experimentando en su paso, captura, aterrizaje, confluencia y forclusión por diversas regiones y campos. El trabajo con conceptos (CANGUILHEM, 1975) opera a través de las ‘condiciones de posibilidad’ y de las ‘condiciones de producción’, en el marco

de un encuadre cultural particular, concebido como “*el conjunto de relaciones y valores ideológicos de la formación social en que se inscribe*” (LE COURT, 1970, p.73).

Una de sus tareas críticas consiste en la demostración del *efecto de hibridación* y falsificación que afecta a su campo de producción, producto de un complejo enredo de genealogías de dispersión, deviene en la utilización engañosa de significados, consecuencia del *aplicacionismo epistemológico* y del *tradicionalismo disciplinar*. Cada concepto opera de forma diferenciada en su paso por cada disciplina, poseen conocimientos, tradiciones y significados que le son propios. Los conceptos se vuelven *flexibles*. Es a través de la mutación, que logran crear una nueva metodología de investigación (BAL, 2002). Su carácter viajero brinda la capacidad de atender al uso que cada disciplina efectúa en torno a éste, el tipo de definiciones que elaboran y las tradiciones que se entrecruzan, conjugan e incluso, se hibridan en su configuración.

La utilización de determinados conceptos, sus condiciones de aceptabilidad, vigencia y utilidad, son definidas en relación a los ejes de funcionamiento de una periodización particular –encuadre cultural–. Corresponden a regímenes temporales caracterizados por la emergencia y legitimación de una determinada gramática –rejilla de ideas– y a modos de acceso a sus objetos de conocimiento. Recurrir a la noción de *periodización*, es, en cierta medida fértil. Nos ofrece una comprensión situada acerca de las intenciones, los movimientos y las mutaciones que experimenta un concepto en un período particular del pensamiento educativo. En cada periodización, los conceptos pueden ser abordados metodológicamente, a través de sus intenciones, movimientos e itinerarios, así como, por los parámetros de aceptabilidad proporcionados por el encuadre cultural en el que se inscriben y son condicionados por su paradigma dominante.

Los conceptos permiten crear una nueva forma de pensar –esta, es una de las principales obstrucciones que enfrenta la comprensión del universo conceptual de la Educación Inclusiva–, configuran un *pensamiento estratégico* capaz de responder a las exigencias del presente. El estudio de los conceptos de la Educación Inclusiva y, en particular, de aquellos que contribuyen a la delimitación de una ciencia post-disciplinar –base epistemológica–, se interesan por dar cuenta de las mutaciones, los viajes, los tránsitos que delimitan sus itinerarios en su arribo por múltiples campos del conocimiento y disciplinas. Sin embargo, se observa la necesidad de consolidar un vocabulario que dé cuenta de los procesos metodológicos implicados en su fabricación y, especialmente, de la configuración de campo epistemológico y metodológico. Los conceptos constituyen poderosas herramientas para leer la realidad. Según Vásquez (1984) “*permiten integrar y comprender un conjunto de observaciones dispersas. En la medida que, el concepto permite explicar teóricamente los fenómenos, es un útil fenomenológico; en tanto que puede producirlos, es una herramienta fenomenotécnica*” (p.56).

La comprensión del universo conceptual de la Educación Inclusiva, propiedad de la multiplicidad, enfrenta la demanda teórica de explicar los significados escogidos por determinados campos del conocimiento y disciplinas que confluyen en su espacialidad y participan en el establecimiento de singulares opciones interpretativas, asumiendo la demanda de develar sus utilidades metodológicas. Una empresa de esta naturaleza, atiende al ámbito estructural –indicadores extralingüísticos– de sus diversos estilos de rearticulaciones que sostienen su especificidad lingüística.

Los conceptos se convierten en singularidades de un grupo, en este caso, singularidades formas de lo múltiple. ¿Qué capacidad poseen los conceptos centrales de la epistemología de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles de ellos permiten dislocar los modos dominantes y los conservadurismos teóricos presentes implícitamente en las políticas públicas y de investigación?, ¿qué características y condiciones comparten los conceptos que permiten comprender la inclusión en términos de una ciencia post-disciplinar?

Metodológicamente, cada concepto plantea modos de focalización particulares al interior de su universo conceptual. Bal (2002) explica que, los conceptos poseen la capacidad de crear condiciones de equidad cognitiva, es decir, son concebidos como herramientas intersubjetivas que actúan como elementos de intermediación entre diversos objetos, métodos, influencias, disciplinas y campos del conocimiento. Para ser denominados como tal, han de poseer *estatus metodológicos*. Inauguran de esta forma, un conjunto de condiciones que delimitan y fortalecen su fuerza conceptualizadora, creando opciones interpretativas. Si un concepto que posee debilidades en su fuerza conceptualizadora –incapacidad para pensar analíticamente sobre la singularidad de un fenómeno– develan un status de simples palabras –propiedad de sentido común–. Los conceptos regulan la imaginación epistemológica y delimitan las condiciones de interpretación, a su vez, cristalizan nuevos marcos de entendimiento. Son el resultado de complejas rearticulaciones que dan paso a una epistemología posicionada.

Las diferencias entre *palabras* y *conceptos* denotan un ámbito de interés propio de la Filosofía, la Historia Intelectual, las Humanidades, particularmente, de la Historia Conceptual. Voces como Deleuze y Guattari (1990), Bal (2002), Koselleck (1983) y Bodeker (2009) han destinado parte significativa de su producción al estudio de las posibilidades teóricas, políticas y analíticas que encierran los conceptos. Las palabras y los conceptos constituyen entidades diferenciadas.

A juicio de Koselleck (1983), los conceptos¹¹ expresan un carácter hipónimo, es decir, son palabras cuyo significado y campo semántico se encuentran incluidos, albergados u englobados dentro de otra palabra. Insiste el historiador alemán, al señalar que, el estudio de los conceptos sugiere un análisis que puntualice “*entre tipos variados de signos situados en el mismo plano de consideración*” (BÖDEKER, 2009, p.141). De este modo,

(...) una palabra deviene concepto cuando este contexto de significación, en el que –y por el que– la palabra es utilizada, ingresa en la palabra. El concepto se adhiere a la palabra pero es al mismo tiempo más que ella. ¿Cómo se piensa a través de los conceptos? Los conceptos se distinguen así de las palabras simples por una capacidad de significación constituida de un modo diferente que no se define con mayor precisión (BÖDEKER, 2009, p.143).

Concebidos así, los conceptos “*son palabras en las que la “plenitud de un [...] contexto de significación, en el que [...] ingresa [...] la palabra que es utilizada*” (BÖDEKER, 2009, p.143). Para la Historia Conceptual, las palabras articulan posibilidades de significación, mientras que, los conceptos poseen plenitud de significado. Desde las Humanidades, los conceptos serán concebidos como herramientas

11 A diferencia de las palabras, poseen estatus metodológico, crean condiciones para pensar analíticamente a través de ellos.

de intersubjetividad, caracterizados por poseer *estatus metodológico*. Según Bal (2002) denotan tres características básicas, tales como: a) ser claros, b) bien definidos y c) explícitos. Cada una de estas propiedades, participan en la delimitación del *principio de equidad cognitiva*, es decir, posibilitan a diversos usuarios, emplearlos de manera fértil en la comprensión de diversos tipos de fenómenos. Para Bal (2002) los conceptos no son palabras simples, epistemológicamente, pueden utilizarse como un tercer elemento, en campos emergentes, o bien, en los que el investigador no cuenta con recursos en los que apoyarse, devienen en una modalidad de interacción entre el investigador y el objeto. Un concepto mal utilizado, explica Bal (2002) pierde fuerza teórica y operativa. Situación que acontece cuando observamos instrumentos conceptuales aplicados erróneamente, abducidos de forma desmedida, sometidos a la moda o bien, devenidos en sistemas de contaminación lingüística. Para la consagrada teórica y crítica cultural neerlandesa, los conceptos pueden llevar a cabo la tarea metodológica que consiste en promover un conjunto de distinciones analíticas en su aplicación a determinados objetos, incluso, intencionar condiciones de confrontación entre ellos.

El universo conceptual de la Educación Inclusiva es propiedad de la multiplicidad. En él, sus instrumentos conceptuales se movilizan por una amplia gama de disciplinas, influencias, discursos, etc. denotando un carácter viajero. En cada nuevo arribo, dislocan, alteran y reestructuran sus significados, agudizan las dinámicas de tráfico e intercambio de información, denotan complejos itinerarios de dispersión. En su paso por cada nueva disciplina mutan, trasmigran, reciclan, toman prestadas e incluso, dislocan sus significantes y condiciones que definen su fuerza conceptualizadora. Entre las principales características del universo conceptual de la Educación Inclusiva, destacan: a) su naturaleza viajera, b) dinámica, nomadista y compleja, c) la consolidación de una gramática propia de la multiplicidad y d) un énfasis extra-disciplinar, específicamente, aplicado a las modalidades de inclusión, conexión e intermediación de recursos analíticos y metodológicos de diversa naturaleza. Se movilizan a través de una trama heterogénea de objetos, métodos, influencias, campos del conocimiento, teorías, períodos y gramáticas epistemológicas. Es, en éstas dos últimas propiedades, que los conceptos modifican, alteran o bien dislocan sus significados y usos. Cada instrumento conceptual articula un modo de funcionamiento particular en cada nueva disciplina en la que arriba, desempeña condiciones de mediación a partir de los legados y mutaciones que configuran su trayectoria y de las tradiciones y condiciones epistemológicas y metodológicas presente en cada una de ellas. En efecto, es posible afirmar que, los conceptos de la Educación Inclusiva se movilizan por diversos campos del conocimiento, explicitando un conjunto de mutaciones, migraciones y transformaciones. Es menester recordar que su naturaleza expresa un marcado sentido performativo.

El estudio de los conceptos a juicio de Bal (2002), considera tres criterios básicos: a) *patrones de movilidad*, b) *ejes de temporalidad* e c) *historicidad*. Es tarea epistemológica activar cada uno de ellos, así como, ofrecer un *mapa crítico* de los elementos que configuran su universo conceptual, cuyos ámbitos de configuración emergen desde la superposición de variadas unidades de significación, en ciertas ocasiones, tornándose confusos y ambiguos.

El diaspórismo, la hibridez y las técnicas de aplicacionismo epistemológico, son algunas de las principales causas de abducción y contaminación lingüística que

afectan al campo y universo conceptual Educación Inclusiva. La abducción y la contaminación lingüística operan mediante técnicas de injertos conceptuales que inciden en su determinación epistemológica y en la producción de significados ligeros. En tal caso, la traducción, el examen topológico y la *des/rearticulación* juegan un papel clave en la recomposición de sus unidades conceptuales y significados, promoviendo condiciones de legibilidad, audibilidad y esculturización de la realidad. Un concepto mal planteado a juicio de Bal (2002) es incapaz de discutir su significado en términos científicos.

Otro ámbito problemático que enfrenta el estudio del universo conceptual de la Educación Inclusiva se reduce al uso extendido de sus principales conceptos y significados. Como tal, son complejos, se encuentran atravesados por múltiples aspectos, ramificaciones, tradiciones, historias, legados, memorias e itinerarios. ¿Mediante qué herramientas es posible delimitar el campo de trabajo de los conceptos que integran el universo de la Educación Inclusiva?

Retomando los debates proporcionados por la Historia Conceptual, específicamente, a través de los aportes de Koselleck (1983), la noción de *concepto-palabras* encuentra su utilidad en la comprensión de los contextos histórico-culturales en los que tiene lugar. En relación a los parámetros de distinción entre *conceptos* y *palabras*, el historiador alemán insiste que los significados de los primeros pueden ser interpretados –poseen herramientas analíticas–, mientras que, el significado de los segundos, alcanzan exactitud sólo mediante definiciones. Si bien, las palabras poseen variedad de funciones, aparecen y desaparecen según Bal (2002) con gran rapidez, sometiendo su significado a condiciones de moda y ambigüedad intelectual.

Los conceptos operan únicamente como categorías analíticas. En tal caso,

(...) para que una palabra se eleve a la categoría de concepto no se puede dejar analizar totalmente, ni respecto al sistema de la lengua como significado ni respecto a la intención comunicativa como estado de cosas. Las exploraciones del autor sobre el “concepto” buscan acercarse a los mecanismos lingüísticos de constitución de la experiencia social y pretenden desarrollar contextos de significación que pasen por el empleo de signos lingüísticos particulares: Un concepto –resume Koselleck–, existe sólo cuando aquellos significados de términos singulares que señalan un estado de cosas compartido se encuentran unidos y son reflejados en ese contexto más allá de sus simples funciones denotativas (BÖDEKER, 2009, p.146).

Gracias a la multiplicidad de significados es que emerge el concepto. Metodológicamente, el trabajo con conceptos sugiere en el campo de investigación de Educación Inclusiva, *clasificar críticamente* los tipos de constelaciones teóricas y los patrones de configuración que condicionan el funcionamiento de sus itinerarios. Todo concepto según Bal (2002) actúa como una *postura epistemológica-provisional*, al expresar una naturaleza viajera y en permanente movimiento, denota condiciones de propagación, a través de ella, es posible describir sus itinerarios, ejes de movilidad y reestructuración de sus significados y patrones de posicionamiento epistemológico. Una de sus tareas consistirá en analizar expresiones opuestas y vecinas, con el objeto de graduar el conjunto de proposiciones confluyentes. Cada concepto al interior del campo epistemológico de la Educación Inclusiva opera mediante una *intención estratégica* –lo mismo sucede con sus saberes–, incide en la creación de sus definiciones, permea los ejes de producción de su significado, determinando los

posibles usos de cada uno de sus conceptos. Bal (2002) añade, indicando que, la reevaluación permanente del concepto posibilita su vigencia, estableciendo nuevas vías de comprensión.

Al constituir la Educación Inclusiva un campo epistemológico de lo múltiple, es necesario especificar el estudio de sus conceptos ordenadores a partir de sus funciones y tipologías. Para Zemelman (1987), los conceptos ordenadores se convierten en una poderosa herramienta “de razonamiento que se mueve desde un problema definido según un ordenamiento previo y que lo problematiza al buscar sus articulaciones, para lo cual el razonamiento debe seleccionar un cuerpo de conceptos capaces de organizar la delimitación cada vez más inclusiva de las posibles articulaciones del problema que nos interese” (p.61). Con el objeto de articular dicha empresa, adscribiré a la propuesta efectuada por Bödeker (2009), quien identifica diversas categorías analíticas de conceptos, según funciones particulares, entre los que destacan: a) conceptos de lucha, b) conceptos de acción, c) conceptos de futuro, d) conceptos de perspectiva, e) conceptos de finalidad, f) conceptos de expectativas, g) conceptos de compensación, h) conceptos de integración, etc. Cada una de estas formas interpretativas facilitan la comprensión de sus usos y significados, sus necesidades ideológicas, interpretativas, metodológicas y epistemológicas.

En el universo conceptual de la Educación Inclusiva los conceptos son concebidos como herramientas epistemológicas y metodológicas de intermediación, que operan mediante complejos sistemas de rearticulaciones. La capacidad de rearticulación de sus conceptos permite afrontar cuestiones relativas a sus condiciones de adecuación e intencionalismo. Parafraseando a White (1978), su universo conceptual y sus condiciones de producción se asemejan a un *funcionamiento tropológico*, acompañado por un conjunto de movimientos y dislocaciones discontinuas y no-lineales. Para Bal (2002) los conceptos poseen un carácter programático, indican y determinan el funcionamiento y organicidad de un campo singular de producción. Se convierten en elementos estratégicos para lecturar la realidad y configurar una determinada práctica política e intelectual. El saber epistemológico de la Educación Inclusiva se convierte en un saber inacabado, abierto a la interpretación multiaxial, en constante cambio. De ahí, que sea definido en términos de *saber en permanente movimiento*, propiedad del presente.

Por medio de los conceptos es posible acceder a la crisis de representación (DE MUSSY Y VALDERRAMA, 2009) que afecta a gran parte de los campos de confluencia que crean y garantizan parte del conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva. Metodológicamente, el trabajo con conceptos se convierte en una zona de contacto, no sólo favorece la presencia de múltiples sistemas de captura, relación, negociación, mediación, etc. sino más bien, fomenta la interacción entre diversos objetos que potencialmente deseamos conocer y comprender. De este modo, “las disciplinas los utilizan, aplican y los movilizan, haciéndolos interactuar con un objeto, en busca de un conocimiento especializado” (BAL, 2002, p.78-79). También pueden ser empleados en tanto estrategias de focalización, inciden en los dispositivos de abordaje de un concepto y de sus significados. Intentar responder a la pregunta: ¿qué son capaces de hacer los conceptos en torno a un determinado objeto de conocimiento?, sin duda es crucial. Emerge así, el interés por el concepto-en-uso, su relevancia nos permite observar cómo la multiplicidad de conceptos que participan en la configuración de su campo, son conectados y albergados en torno a un problema

particular, o bien, a un conjunto de problemas de análisis e investigación. Si utilidad se reduce exclusivamente a la caracterización un determinado objeto, adoptan un carácter limitado. Para la investigadora neerlandesa, los conceptos constituyen en “un proceso que implica desarrollar relaciones con otros conceptos situados en el mismo plano” (BAL, 2002, p.74). Un concepto al relacionarse con otros conceptos, establece formas singulares de vinculación. Si sus componentes son inseparables, es menester profundizar en sus sistemas de coincidencias y acumulación, a través del marco proporcionado por la hermenéutica diatópica. “Un concepto es tan absoluto (ontológicamente) como relativo (pedagógicamente)” (BAL, 2002, p.74).

Finalmente, la interrogante por los conceptos de acceso y comprensión a la trama epistemológica de la Educación Inclusiva, demanda la explicitación de un conjunto de distinciones analíticas, que posibiliten recuperar “el sentido que tienen esos aspectos y usos sigue siendo el de articular, cortar y atravesar el entendimiento de un objeto en cuanto proceso cultural” (BAL, 2002, p.73) y, pedagógico y socio-político. Es tarea crítica de la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva develar a qué objetos han sido aplicados determinados conceptos. Del mismo modo, habrá conceptos cuyas operaciones conducen a la legitimación del individualismo, la desigualdad, la opresión, la inclusión liberal y despolitizada, etc. Este tipo de sutilezas se propone abordar el trabajo con conceptos, además de cristalizar una gramática que nos permita leer críticamente el presente, fomentando una lectura crítica de sus usos en cada uno de los campos de confluencia –singularidades con género en común–. ¿Cuáles de ellos abren la crítica social? Su universo conceptual es propiedad de la performatividad, movilizan la acción, alteran el orden comprensivo vigente de sus sistemas intelectuales.

3.2. Sobre la performatividad de los conceptos de la Educación Inclusiva

El dispositivo es sin duda alguna, una de las estrategias más decisivas y poderosas del pensamiento de Michael Foucault. En palabras de Vercellino (2011) constituye una *pensamiento decisional*, no explicitado como tal, en los estadios iniciales de su obra. Su carácter disposicional explicita un conjunto de herramientas y tecnologías que describen la captura de elementos de diversa naturaleza, cristalizando una *red reticular*. La naturaleza y polivalencia del concepto, permite asumir su plasticidad y elasticidad. Entonces, ¿qué define el dominio de dicha herramienta conceptual?, ¿qué elementos concursan en la descripción metodológica del concepto?

Metodológicamente, la noción de dispositivo en el trabajo con conceptos, favorece el estudio de categorías rígidas, inflexibles e ininteligibles. Fomentando nuevas modalidades de producción, capacidades hermenéuticas y criterios metodológicos específicos, a través de los que es posible, explorar el universo conceptual de la Educación Inclusiva, en referencia a las demandas de su autenticidad epistemológica. Desde la perspectiva foucaultiana, el ‘dispositivo’ queda definido como

(...) un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: Los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (FOUCAULT, 1985, p.128).

Su naturaleza conlleva implícita la idea de *pensamiento de la relación*, que a su vez, es condición de producción epistemológica de la Educación Inclusiva. A partir de diversos medios de vinculación van configurando su objeto de conocimiento, al tiempo que éstas, participan en la modelización de cada una de las periodizaciones y gramáticas que definen sus sistemas de razonamientos y condiciones de posibilidad de un fenómeno en un determinado espacio-tiempo del pensamiento educativo. Cada periodización crea una determinada gramática –rejilla de ideas–, establece herramientas de acceso a los objetos que en ella tienen lugar. La gramática puede ser concebida en términos de enredo contingente de relaciones discursivas, metodológicas, conceptuales y epistemológicas. La comprensión del dispositivo es clave puesto que, nos permite responder a las siguientes interrogantes: ¿qué puede un concepto? y ¿en qué reside su potencia? En cada periodización se observan sistemas prácticos –ejes de libertad que actúan en un determinado fenómeno– y formas de racionalidad –maneras de intervenir la realidad–. La concepción foucaultiana de dispositivo constituye una materialidad heterogénea que determina las condiciones de posibilidad de un singular modelo teórico, sus reglas de funcionamiento y las formas de producción de conceptos y saberes. La noción de dispositivo se convierte en un recurso clave en la examinación de los patrones de producción y funcionamiento de sus instrumentos conceptuales, puesto que, determinan formas específicas de practicar la inclusión.

Transfiriendo estas nociones a la exploración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, es posible afirmar que, la organización de su arquitectura sigue lo que Deleuze (1990) denomina líneas que se enlazan, cruzan y forman nudos. Ámbitos cruciales en la comprensión metodológica del dispositivo, lo que nos ubica en la *metáfora de la red*. El estudio de los conceptos, los objetos, los métodos, las influencias, las teorías, los territorios, etc. que concursan en el ensamblaje de su campo de producción son definidos a través del criterio de posición, concebido como un “*significado que deriva de su posición relativa dentro del conjunto*” (DELEUZE, 1990, p.4). Así, las finalidades analíticas del dispositivo son determinadas mediante sistemas de relaciones de diversa naturaleza. Si la naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva es relacional, entonces, es, ésta, un dispositivo. Entre sus características epistemológicas destacan: la heterogeneidad, la diseminación, las múltiples modalidades de captura y el carácter relacional en permanente movimiento.

¿Cómo se expresa la condición dinámica del dispositivo? Determina el sentido del concepto. Incide en la configuración de sus condiciones de producción y teorización, en sus tareas hermenéuticas y lo más importante, en la comprensión del sentido y alcance del fenómeno. En la noción foucaultiana de dispositivo se haya implícita la referencia a la periodización, siendo aquello que define el sentido estratégico de un concepto y de un discurso en un determinado marco temporal. Cada dispositivo tiene la posibilidad de ajustar la multiplicidad de elementos que capturan/convergen en su organización. El carácter estratégico se convierte en un recurso de regulación de su actividad. Me atrevo a afirmar que la performatividad del dispositivo se encuentra determinada, en parte, por su *función estratégica* y por su *condición dinámica*, elementos que participan de la fuerza acontecimental que tiene lugar en la acción performativa. ¿Cuáles son, entonces, las estrategias que determinan la performatividad del dispositivo en el contexto de la Educación Inclusiva?, ¿de qué depende su condición programática?

La noción de ‘performatividad’ aparece por primera vez de la mano del célebre filósofo británico del lenguaje John Langshaw Austin, en su obra “*Cómo hacer cosas con las palabras*”, conferencias que impartió en 1955 en la Universidad de Harvard. Noción que a juicio de Vercellino (2011) ha sido empleada por diversos enfoques, teorías, disciplinas, campos de investigación y autores, entre los que destacan Butler (2002), Lyotard (1984), preferentemente. Si tuviésemos que identificar lo más característico de la performatividad, sería sin duda, la ‘acción’, cuya inscripción a través de la perspectiva butleriana reclamará una *operación transformadora de los sistemas de convención o convencionalismos* en los que se inscribe la tarea de la inclusión, por ejemplo –ámbitos de institucionalización o falsificación¹² de su saber. Su objetivo analítico recae en la producción de efectos orientados a alterar la realidad.

La noción de ‘performatividad’ queda definida por su *capacidad realizativa*. Los enunciados que configuran la trama discursivo-ideológica de la inclusión, movilizan un conjunto amplio y heterogéneo de transformaciones. La naturaleza de sus enunciados insta a la realización de una acción, siendo ésta, jamás considerada como un mero decir. Los *meros decires* son expresados en términos de conocimientos declarativos, acciones que afirman algo, al tiempo que son incapaces de movilizar un conjunto de herramientas para intervenir la realidad. Su interés consiste en *producir la transformación de lo dado*. ¿Qué define la naturaleza performativa de los enunciados de la Educación Inclusiva?, creatividad y fuerza transformadora constituyen uno de sus principales focos analíticos. Como tal, se convierten en enunciados que se proponen como objetivo modificar el estado de las cosas. ¿De qué depende la capacidad de alteración?, ¿qué elementos permiten comprender la naturaleza performativa de los enunciados de la inclusión y de la justicia educativa?, ¿cómo se expresa su poder realizativo y de qué depende la realización de su éxito?

Los conceptos de la Educación Inclusiva participan de lo político –dominio de lo público–, intervienen directamente en la realidad, más que simplemente articular su actividad en condiciones de representación y/o conceptualización. A través de su fuerza conceptualizadora, es posible intervenir en los diversos ámbitos del mundo. Los conceptos fortalecen la imaginación epistemológica y política, trazan nuevos horizontes. Coincidiendo con Mouffe (2007), lo político opera a través de una constitución antagonista de las sociedades humanas. Lo político es donde ocurre el conflicto. Por tanto, el universo conceptual de la Educación Inclusiva es un campo contingente, problemático y conflictivo. La *ideología de la inclusión* y sus conceptos poseen una naturaleza performativa, sus significados tienen la capacidad de alterar la realidad, concebida como la capacidad de movilizar un conjunto de profundas reestructuraciones. Si bien, el performativo de la transformación en el ámbito educativo constituye un objetivo permanente en la literatura crítica, al carecer de una comprensión situada acerca de las estrategias que organizan dicha transformación, se convierte en un *performativo absoluto*, es decir, incapaz de alterar la realidad. Más bien, deviene en una empresa sin fuerza conceptualizadora. Su hábitat conceptual es propiedad de *lo crítico y lo subversivo*.

12 Refiero a la estructura falsificada de conocimiento institucional de E.I.

3.3. Multiplicidad: implicaciones conceptuales, cuestiones ontológicas y relevancias analíticas

El estudio de los conceptos que configuran el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva constituye un tema no explorado, producto de su carácter rizomático, caracterizado por poseer múltiples entradas a la comprensión del fenómeno. Su universo conceptual se convierte en un espacio de confluencia de ‘múltiples’ conceptos y significados, en su mayoría, procedentes de campos alejados, en su actividad científica, a la educación. Es concebido como un espacio que posee la capacidad de conectar diversos campos de conocimiento alejados del objeto de estudio de la inclusión—dimensión extra-disciplinar—, cuyos grados de proximidad pueden observarse a través de sus objetos, saberes, métodos, influencias, etc. posee además, la capacidad de girar y dislocar los significados legitimados —propiedad del esencialismo y del individualismo— hacia la gramática de la multitud. Una de las principales tensiones que enfrenta el universo conceptual de la multiplicidad, que a su vez, se convierte en una obstrucción política, social, cultural, económica y pedagógica en su desarrollo, releva cómo *“el individualismo, que toma la multiplicidad como punto de partida, es incapaz de hacer frente a la actual naturaleza plural del mundo social”* (BAL, 2010, p.44). A juicio de la politóloga belga,

(...) 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 (MOUFFE, 2007, p.17).

En efecto, las principales problemáticas epistemológicas que enfrenta la Educación Inclusiva se encuentran en el corazón mismo de la filosofía contemporánea, específicamente, de la diferencia, de los movimientos más críticos de izquierda, los Estudios de la Mujer, la interseccionalidad, los Estudios Queer, los movimientos anti-racistas, etc. Si bien, los tópicos analíticos que hoy son considerados como parte de sus agendas de investigación, no son otra cosa que un mecanismo de re-visitación de temáticas de diversa naturaleza, algunas de ellas, discusiones clásicas y permanentes en cada uno de los campos antes mencionados, que son retomadas como discusiones del presente. Dichas agendas de investigación funcionan a partir del movimiento y del encuentro de una amplia multiplicidad de elementos. Conceptualmente, este es un campo caracterizado por interacciones complejas, por divisiones infinitas, que funcionan a través de un conjunto de pliegues infinitos. El estudio y comprensión de la multiplicidad enfrenta un problema filosóficamente erróneamente abordado —así como, en la justicia social se observa el problema ontológico que afecta a la noción de grupos sociales—, además, de un efecto liviano en la comprensión de las nociones de diferencia y multiplicidad. Es tarea crítica de los programas de formación del profesorado a nivel de pre y post-graduación, discutir sobre el alcance ontológico de la multiplicidad y sus especificidades en relación al sujeto educativo, los climas de aprendizaje, la producción de espacialidades, el diseño de las estructuras educativas y formativas, etc. Tradicionalmente, la literatura especializada converge en la discusión de lo ‘uno y lo múltiple’, concebidos en ocasiones, como pares o acciones opuestas. Lo cierto es que, ambas establecen una

relación dialéctica, que es dislocada a partir del concepto de multiplicidad plural, núcleo conceptual crítico en la redefinición del campo didáctico y, especialmente, del espacio pedagógico en el marco de la Educación Inclusiva. Incide en el develamiento de su política ontológica: lo menor.

En la espacialidad pedagógica tradicional, su orden de producción opera a través de un tiempo universal conducente a la homogeneidad, cuyas manifestaciones se inscriben en lo denominado como *cronosistema*, es decir, un único tiempo, en el que todos los estudiantes hacen lo mismo. Emerge así, una alteridad sin potencia y una singularidad restringida. Mientras que, la multiplicidad infinita de diferencias¹³, propiedad del pluralismo y lo menor, explicita una praxis propia de la *heterocronía*, es decir, de múltiples tiempos. La espacialidad educativa –propiedad de lo menor y lo molecular– se caracteriza por el cruce diversas temporalidades. De este modo, la escuela y la práctica social devienen en un sistema de diferencias que conviven con la multiplicidad. Bajo ningún punto de vista expresan condiciones objetivas. La multiplicidad inaugura una nueva modalidad del devenir, una nueva ontología del ser, enfatizando en las múltiples variaciones de éste. El espacio escolar se convierte en una unidad relacional de lo múltiple –de singularidades múltiples– y lo molecular, es concebido como un sistema de multiplicidad y heterogénesis. Tradicionalmente, se concibe ‘lo uno’ a partir de lo idéntico¹⁴, mientras que, ‘lo múltiple’ queda definido de diversas maneras de expresión/actuación de la singularidad, cuyos principios se expresan a través de sistemas de alteración constante, cuyos elementos se articulan en una estrategia de constelación permanente y en la apertura como condición del movimiento y de la discontinuidad. La multiplicidad opera en referencia al principio de intensidad, compuesta de un conjunto de sucesiones de series que determinan una lógica particular de sentido. De ahí que, Deleuze (1985) describa la multiplicidad como condición de una multiserie. La multiplicidad se convierte así, en el principal contenido de un nuevo marco teórico, pragmático e investigativo a nivel pedagógico, político y social de la inclusión. Se requiere entonces, concebir el espacio educativo como un sistema-multiplicidad. La invitación deleuziana consiste en “*comprender el espacio y todas las actualizaciones de la duración como participantes de las virtualidades del ser en sus diferencias de naturaleza*” (REBOLLEDO, 1996, p.157).

La multiplicidad –principal propiedad teórica y conceptual de la Educación Inclusiva– sugiere la reconfiguración del tiempo escolar. Las prácticas educativas se caracterizan por la confluencia de diversos regímenes de temporalidades, esto es, lo que define la condición de heterocronía de la educación y del aprendizaje. La heterocronía es un concepto proveniente de la Biología, con aplicaciones significativas en los Estudios Visuales. Caracterizada por el cruce poliangular de diversos tiempos sobre un determinado sujeto. La heterocronía se opone al cronosistema, es decir, al tiempo único y estático, que da paso al pensamiento categorial. Mientras que, una praxis de heterocronía opera a través de un pensamiento relacional, consolida un tiempo caracterizado por el dinamismo y la heterogeneidad. En su esencia, la praxis educativa es una expresión de la heterocronía, en ella, coexisten diversos tiempos y gramáticas que inauguran la posibilidad de un diálogo entre cada una de sus partes. Todo ello, reclama la emergencia de un método de análisis particular.

13 Concepto impulsado desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

14 Política articuladora del pensamiento de lo idéntico. Imposición de un sistema de objetualidad del sujeto.

De acuerdo con la teoría de la multiplicidad propuesta por Deleuze (1968), esta, es concebida como un sistema de diferencias albergadas en las diversas modalidades de coexistencia de sus múltiples diferencias. Explicitan un problema que describe condiciones de intermediación, refiere al estudio de las diversas formas de coexistencia, configurando un mapa diferencial de los sujetos educativos y sociales. El campo de la multiplicidad queda configurado a partir de sistemas heterogéneos de relación y (re)articulación. En su núcleo crítico residen las problemáticas analítico-metodológicas de lo ‘universal’ y lo ‘singular’ que, en palabras de Deleuze (1985) describe un “*problema que determina la multiplicidad, de manera que los casos de solución pasan a ser evaluados por la repartición de las condiciones del problema, y no por el dualismo del falso/verdadero, valor de verdad que se transfiere al problema la extensión de las soluciones (hipotético o categórico)*” (p.94). Filosóficamente, la confluencia de lo universal y lo singular –propiedades relacionales subyacentes al campo político, cultural y pedagógico de la inclusión– se convierten en “*un problema que determina la multiplicidad, de manera que los casos de solución pasan a ser evaluados por la repartición de las condiciones del problema, y no por el dualismo del falso/verdadero, valor de verdad que se transfiere al problema la extensión de las soluciones (hipotético o categórico)*” (DELEUZE, 1985, p.217). El encuentro entre lo universal y lo singular inaugura una concepción de la multiplicidad exenta del dualismo, resignifica los sistemas de relaciones y pliegues de diversa naturaleza implicadas en la comprensión de lo humano. Los pliegues se convierten en mecanismos de involucramiento y desarrollo. La multiplicidad, en tanto recurso epistemológico, posee una capacidad infinita de pliegues, progresivamente, envuelve una naturaleza amplia y heterogénea de sujetos, influencias, saberes, recursos metodológicos e instrumentos conceptuales. Introduce diversas condiciones de ubicuidad, es decir, capacidad para estar presente en diversas partes al mismo tiempo. De ahí que, Ocampo (2018a) propusiera transitar desde el concepto de *necesidades educativas especiales* –expresión del pensamiento de lo idéntico, del esencialismo y el individualismo metodológico– al de *multiplicidad de diferencias*.

El campo epistemológico de la Educación Inclusiva se concibe como una espacialidad de multiplicidades complejas y problemáticas, configurado a partir de heterogéneos sistemas y mecanismos de vinculación, (re)articulación, mediación y relación a. Es un campo caracterizado por pliegues de múltiple naturaleza. La multiplicidad de diferencias se convierte en un término capaz de albergar elementos de diversa naturaleza del ser humano, conecta aspectos soterrados y potencialmente significados de su esencia. Se convierte en un concepto potencialmente subversivo que deviene en la reconfiguración de la naturaleza humana, explicitando un movimiento turbulento sobre las bases ontológicas del ser.

Entre los componentes más significativos asociados al concepto de multiplicidad, de acuerdo con Deleuze (1985), destacan: a) relaciones ideales entre diferencias o distribución de singularidades como condiciones del problema, b) multiplicidad virtual como determinación de dichas situaciones y c) relaciones actuales o multiplicidad actual. Para Deleuze (1968) la formación del concepto de multiplicidad deviene de la inmanencia entre la multiplicidad virtual y actual. En efecto, “*su convivencia corresponde a un concepto de multiplicidad en donde no hay oposición ni contradicción entre lo uno y lo múltiple o entre los dos tipos de multiplicidades (virtual y actual)*” (REBOLLEDO, 1996, p.155). El tránsito del ‘ser-uno’ a un ‘ser-múltiple’

se inscribe en una modalidad exterior a su principio ontológico, es a través de esta modalidad posible el reencuentro con el ser. Si la diferencia constituye una constante permanente de la experiencia humana, entonces, *“el ser de la multiplicidad tiene un motivo para salir de sí mismo: no necesita comprobar su unidad original, la unidad de la diferencia en el ser ya implica que él no puede permanecer en un estado de recogimiento”* (REBOLLEDO, 1996, p. 157).

Ontológicamente, la diferencia se cristaliza mediante la repetición. En ella, es posible observar la adquisición sustantiva de su carácter. El ser se vuela a configurar en la multiplicidad. La diferencia constituye uno de los principales núcleos críticos de la filosofía contemporánea. Así, la praxis educativa, política y cultural en el marco de la inclusión deviene en la afirmación de la diferencia, lo menor y lo molecular. De acuerdo con Young (2002), el problema ontológico que afecta, en parte, a la comprensión de la justicia social y la diferencia, deviene en la comprensión del concepto de grupo social, en él, las diferencias se convierten en un sistema de diferenciación o distinción. Las diferencias –propiedad inherente al ser humano– se convierten en una noción dilemática y problemática, especialmente, cuando su afirmación articula nuevas dinámicas de segmentación, opresión y dominación. La multiplicidad construye una nueva modalidad de compromiso ontológico –de lo menor–. Se propone de esta forma, superar un conjunto de prácticas intelectuales y sociales, convertidas en relaciones pedagógicas que confirman el carácter negativo de la diferencia, concebida como una modalidad de devaluación y ausencia de reciprocidad. Esta gramática interpretativa y filosófica se sustenta en la noción sistemática de diferencia. Es el nivel sistemático, el que sostiene la visión negativa de la diferencia, articula nuevas lógicas de diferenciación y devaluación social. La comprensión de la diferencia concebida como propiedad de la multiplicidad, articula un nuevo efecto de legitimidad y legibilidad sobre los sujetos educativos y sociales, incorpora una nueva conciencia discursiva, se interesa por explicitar de qué manera en determinadas interacciones sociales, culturales, políticas, económicas y pedagógicas, se sustentan o socavan acciones opresivas. En tal caso, la multiplicidad plantea una nueva forma de asumir el sentido y el funcionamiento de las prácticas culturales. Para Young (2002) las prácticas culturales dependen, en cierta medida, de una cuestión de elección social, previamente determinada según Lecourt (1970) por el encuadre cultural en el que acontecen dichas elecciones. Son propiedades del sujeto en el campo de la Educación Inclusiva la heterogeneidad, el descentramiento y la multiplicidad. Es tarea de la multiplicidad desafiar las diversas formas de imperialismo cultural y semiológico que se reproducen imperceptiblemente en su trama política y pedagógica, exotizan o restringen la diferencia.

La multiplicidad sugiere transitar desde un universo centrado en la liberación a una propiedad del pluralismo –principal propiedad ontológica, epistemológica y conceptual de la Educación Inclusiva–. Dicha operación supone un cambio en las formas de observar las diferencias entre los grupos culturalmente diferenciados, se promueve el respeto entre los diferentes grupos afirmando sus diferencias. La multiplicidad aplicada al contexto de la justicia social, se opone al ideal asimilacionista, pues, reconoce en él, un centro de articulación de la identidad negativa y sistemática que atraviesa a la diferencia, inscribiéndola en condiciones de devaluación. En efecto, la comprensión de la diferencia y la multiplicidad, preferentemente, se tornan ciegos. Expresiones de dicha ceguera son, el ideal asimilacionista –incapaz

de comprender cómo funcionan las reglas sociales institucionales– y la convivencia entre diversos grupos en situación de desventaja –niega aquellos puntos que pueden tener en común y es utilizada al decir de Young (2002) como una ficción de comparación–, se convierten en estrategias significativas que ignoran la diferencia. La multiplicidad a nivel ontológico, epistemológico y metodológico demanda una comprensión relacional. De modo que, la diferencia ha de ser pensada “*como el opuesto del orden y la semejanza que lo idéntico y la negación promoverían al ser elevados a principios del pensamiento*” (DELEUZE, 1968, 254).

La multiplicidad ofrece la potencialidad para destrabar los significados opresivos, que en sus múltiples viajes, van condicionando los itinerarios de sus principales instrumentos conceptuales, tales como, alteridad, diversidad, diferencia, etc. que agudizan el esencialismo y el estigma. Lo correcto consistiría en afirmar la multiplicidad y, especialmente, el conjunto de unidades contenidas en ella, como diversas especificidades de variación. A través del redescubrimiento del universo conceptual de la multiplicidad, es posible deshacer los modos de atribución que son establecidos entre diversos grupos, así como, sus relaciones y mecanismos de interacción entre cada uno de ellos. El significado de la diferencia plantea una comprensión relacional al interior de la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva. El estudio de la multiplicidad al decir de Deleuze (1985), se convierte en un tópico analítico contemporáneo de la Filosofía, mientras que, la unidad según Lazzarato (2006), constituye un tema propio de la tradición filosófica política. La multiplicidad en términos derridianianos se convierte en una acción de dislocación, girándose hacia comprensiones inimaginadas. En este marco, la inclusión es concebida en a partir de una unidad compuesta por elementos de diversa naturaleza. Se convierte en una expresión de una multiplicidad infinita –propia de la heterogénesis–. Trasciende la noción de diversidad epistemológica. El universo conceptual de la Educación Inclusiva, se caracteriza por la confluencia y constelación de una variedad infinita y abierta de elementos que definen su funcionamiento. Los itinerarios de cada concepto quedan delimitados a través de la modificación incesante del conjunto de significaciones que integran su historicidad. Es un universo en constante apertura, lo que puede ser descrito en términos de un universo conceptual que funciona en la cooptación, arrastre, forclusión y dislocación permanente, cuyos patrones de movilidad actúan a partir de constantes variaciones de sucesión. La función de intensidad es clave en el pensamiento de la multiplicidad. Cada una de las singularidades epistemológicas que confluyen en el campo de producción de la Educación Inclusiva, se relacionan a partir de sus diferencias.

El universo conceptual de la Educación Inclusiva se propone superar la diversidad de prácticas de pluralidad reduccionista. Este es un campo de *naturaleza co-extensiva*, es decir, conecta conceptos y significados, alejados en su actividad, a la tarea científica y política que delimita el sentido y alcance de la inclusión. Es oportuno significar su capacidad conectiva en términos una ubicuidad epistemológica, ampliando sus horizontes de funcionamiento y significación.

Sintetizando, he afirmado que: a) los conceptos que configuran el campo interpretativo de la Educación Inclusiva expresan una naturaleza propia de la multiplicidad, b) cada uno de ellos muta, transforma, transmigra e incluso, disloca sus condiciones interpretativas en su paso por diversas disciplinas y geografías del conocimiento – su naturaleza queda atravesada por el dinamismo, la movilidad y la multiplicidad

de itinerarios que se esconden tras cada concepto, afectando a sus sentidos, capacidad interpretativa y condiciones de inteligibilidad. El desafío metodológico consiste en mapear los itinerarios y ramificaciones que sostienen a cada concepto. En el caso particular de la Educación Inclusiva, al no encontrarse fija en ninguna disciplina articula su tarea más allá de ellas, su universo conceptual va configurándose a través de cruces y enredos de diversa naturaleza –cross-conceptual, joint-conceptual, overlapping e hybridization–, explicitando un amplio tráfico de información, cuya demanda teórico-metodológica, converge en la necesidad de volver legibles sus significados de acuerdo a su base epistemológica de carácter post-disciplinar. c) En su versión celebratoria y hegemónica, dichos instrumentos conceptuales operan a través de fuerzas de abducción desmedidas, tomando prestados conceptos procedentes de diversas disciplinas, influencias, métodos, objetos, etc. que, en ocasiones, no han sido sometidos a un proceso de traducción y rearticulación capaces de poner en sintonía sus fuerzas interpretativas, respecto de la naturaleza del campo y su base epistemológica, promoviendo condiciones de contaminación lingüística. Imperceptibles a la audibilidad del investigador.

La contaminación lingüística y la abducción desmedida de conceptos cristalizan de un lenguaje que opera a través de una abducción desmedida de conceptos, conduciendo a falsas opciones interpretativas. Sostiene la imposición de una gramática en la que la diferencia conduce al surgimiento de nuevas modalidades de diferenciación cada vez más silenciosas –avala el problema de la ontología social– y a un lenguaje propio de la distinción que agudiza el estigma. En efecto, los conceptos desempeñan un papel crucial en la organización de la realidad, cristalizan condiciones de entendimiento y enfrentan opciones interpretativas complejas. Sobre este particular, Bal (2002) agregará que los conceptos tienen la capacidad de deformar, desestabilizar o bien, distorsionar un determinado objeto de conocimiento. Si aplicamos esta afirmación al estudio de los conceptos que sustentan la actividad intelectual de la Educación Inclusiva, específicamente, a través del campo falsificado e hibridado –momento actual del enfoque–, se comprueba por sí sola, la distorsión y la deformación de su objeto, particularmente, a través de la ficcionalización teórica y metodológica de su campo que en su versión celebratoria, refiere a la Educación Especial. Ámbito en el que la pregunta por el objeto y la naturaleza de su estructura teórica quedan invisibilizados. Los conceptos mayoritariamente empleados por investigadores, centros de investigación, universidades, departamentos de Educación y Ciencias Sociales, políticas públicas y programas de formación de los educadores a nivel de pre y post-graduación, contribuyen a reforzar el efecto de falsificación conceptual y la distorsión del objeto de la Educación Inclusiva, puesto que son incapaces de pensar el fenómeno relacionamente y, especialmente, puntualizar en la multiplicidad –más bien, adscriben a una minoría absoluta que no dialoga bajo ningún término con la multiplicidad y el pluralismo–. Se requieren conceptos que permitan abordar el objeto relacionamente. Al controlar las opciones interpretativas, los conceptos se convierten en estrategias de modelización del fenómeno. Los conceptos tienen la capacidad de reflejar una postura epistemológica provisional, su eficacia, depende en cierta medida, de la proyección emocional que reside en ellos (PALTÍ, 2005).

Finalmente, quisiera insistir en las operaciones que tienen lugar en la configuración del universo conceptual de la Educación Inclusiva. Si bien es cierto, constituye

un espacio que opera en el movimiento, en la diseminación y en la conexión poliangular, abierta y no-lineal conformado por elementos de diversa naturaleza, se observa un conjunto de combinaciones que pueden ser descritas en términos de cross-conceptual, joint-conceptual, overlapping e hybridization. La traducción y la rearticulación permiten recuperar las modificaciones más significativas que son albergadas en los itinerarios de cada concepto, otorgando grados de legibilidad en el marco de su naturaleza epistemológica –post-disciplinar–.

4. Conclusiones

El universo conceptual de la Educación Inclusiva constituye un tópico inviabilizado en sus agendas de investigación. Producto del conjunto de fracasos cognitivos y equívocos de aproximación a su objeto, dicho espacio procede mediante estrategias de abducción, contaminación lingüística y superposición de conceptos de diversa envergadura. La exploración sobre los ejes de configuración de la gramática de la Educación Inclusiva, demuestran que sus principales categorías son albergadas en el centro crítico de multiplicidad. El interés por establecer un conjunto de distinciones analíticas aplicadas a sus principales instrumentos conceptuales, demuestra cuáles de ellos, permiten comprender el campo de la Educación Inclusiva en términos de una ciencia post-disciplinar. Las condiciones de inteligibilidad coherentes con su base epistemológica, encuentran su fertilidad en la creación de herramientas lingüísticas que permitan lecturar críticamente el presente, producto de la crisis de representación que afecta a la totalidad de campos que crean y garantizan el saber auténtico de la Educación Inclusiva. Sus conceptos crean formas políticas poderosas de transformación del mundo.

Referencias

- AGAMBEN, G. “¿Qué es un dispositivo?”, 2006. Recuperado el 12 de febrero de 2018: <http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- BAL, M. **Tiempos trastornados**. Análisis, historias y políticas de la mirada. Madrid: Akal, 2016.
- BAL, M. “Conceptos viajeros en las humanidades”, *Estudios visuales*. **Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo**, 3, 28-77, 2002.
- BAL, M. “Arte para lo político”. *Revista Estudios Visuales*, 7, 40-65, 2010.
- BÖDEKER, H. E. “Sobre el perfil metodológico de la historia conceptual. Temas, problemas, perspectivas ». *Historia y Grafía*, núm. 32, pp. 131-168, 2009.
- BUTLER, J. **Cuerpos que importan**. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Barcelona: Paidós, 2002.
- CANGUILHEM, G. **La formation du concept de réflexe aux XVIIe et XVIIIe siècles**. París: PUF, 1975.
- DELEUZE, G. “¿Qué es un dispositivo?”, VV.AA. Michel Foucault Filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990.
- DELEUZE, G. **Différence et Répétition**. París, PUF, 1968.
- DELEUZE, G. **Cinéma 2: L'Image-Temps**. París, Minuit, 1985.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. **¿Qué es la filosofía?** Barcelona: Anagrama, 1990.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil mesetas**. Capitalismo y esquizofrenia. Barcelona: Anagrama, 1970.
- DE MUSSY, L.; VALDERRAMA, M. **Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos**. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae, 2009.
- FOUCAULT, M. **La verdad y las formas jurídicas**. Barcelona: Gedisa, 1973.

FOUCAULT, M. **Saber y verdad**. Madrid: Editorial Piqueta, 1985.

HARTOG, F. **Regímenes de historicidad**. Presentismo y experiencias del tiempo. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2003.

KOSELLECK, R. "Begriffsgeschichtliche Probleme der Verfassungsgeschichtsschreibung", in: Reinhart Koselleck, **Gegenstand und Begriffe der Verfassungsgeschichtsschreibung** (Der Staat, Beiheft 6), Berlín, pp. 15, 7-21, 1983.

LAZZARATO, M. **Por una política menor**. Acontecimiento y política en las sociedades de control. Madrid: Traficante de Sueños, 2006.

LECOURT, D. **Para una crítica de la epistemología**. México: Siglo XXI editores, 1970.

LYOTARD, J. F. **La condición postmoderna. Informe sobre el saber**. 1984. Recuperado el 09 de septiembre de 2018 de <http://emap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1KBWV3GHX-14QHSDF-321>.

MOUFFE, C. **En torno a lo político**. Buenos Aires: FCE, 2007.

OCAMPO, A. "Gramática de la Educación Inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico", in: OCAMPO, A. (Coord.). **Ideología, Invisibilidad y Dominación**. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica. Ediciones CELEI: Santiago, 73-159, 2016b.

OCAMPO, A. Educación Inclusiva: una teoría post-crítica y una expresión didáctica de la monadología. **Revista Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo (CCNCH)**, Riobamba, Ecuador, pp.1-22, 2018a.

OCAMPO, A. 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, 2018b. Edición disponible en red: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/80>

PALTI, J.E. **Verdades y Saberes del Marxismo**. Reacciones de una tradición política ante su "crisis". Ciudad de México: FCE, 2005.

PRATT, M.L. **Imperial Eyes: writing and transculturation**. Routledge: London, 1992.

REBOLLEDO, H. "A origem do conceito de multiplicidade segundo Deleuze", **Trans/Form/Ação**, UNESP, Marília, impreso, v.19, pp.151-161, 1996.

SPIVAK, G. Muerte de una disciplina, in: DE MUSSY, L., VALDERRAMA, M. (2009). **Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos**. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae, 2009.

VÁSQUEZ, F. **La teoría de la historia de las ciencias de Georges Canguilhem**. (Tesis de Grado). Sevilla: Edit. Universidad de Sevilla, 1984.

VERCELLINO, S. "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, 2011.

WHITE, H. **Tropics of discourse**. Essays in cultural criticism. Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1978.

YOUNG, I.M. **Justicia y Política de la Diferencia**. Valencia: Cátedra, 2002.

ZEMELMAN, H. **Conocimiento y sujetos sociales**. Contribución al estudio del presente. Ciudad de México: El Colegio de México, 1987.

Enviado em: 17/março/2019

Aprovado em: 30/abril/2019