Vol. 2

CUADERNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva.

Perspectivas Críticas

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva

CELEI Chile

Aldo Ocampo González (Coord.)

EDICIONES CELEI

Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González (Coord.).

Aldo Ocampo González (Coord.).
Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II.
Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas Críticas.

© Ediciones CELEI.
© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.
ISBN: 978-956-386-003-0
CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.
Materia: Educación Inclusiva, pedagogías de las diferencias, justicia educativa, derecho a la educación, formación de investigadores, formación de maestros, política educativa, justicia redistributiva, epistemología y teoría de la Educación Inclusiva.
Páginas: 371

creative commons
LICENCIA CREATIVE COMMONS

DICIEMBRE, 2018 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González (Coord.).
Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II.
Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas Críticas.

ISBN: 978-956-386-003-0

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
© **Edita y publica**: Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Ciudad: Santiago de Chile
Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI
Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl

BY NC SA

**Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA VOL. II.

FORMACIÓN DE MAESTROS E INVESTIGADORES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Aldo Ocampo González (Coord.)

Autores:

Andrea V. Pérez
Kelly Kathleen Metz
Silvia Romero-Contreras
Lesly Aylin Silva Sanhueza
Hugo Gallardo
Lelia Schewe
Soledad Vercellino
Mónica Amado
Aldo Ocampo González
María Leticia Moreno Elizalde
Marina Helena Chaves Silva
Luziêt Maria Fontenele-Gomes
Sandra Acevedo Zapata

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
CELEI Chile

EDICIONES CELEI

CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

Dra. Verónica Violant Holtz |Univ. de Barcelona | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo |Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Dra. Inés Dussel |DIE-CINVESTAV| México
Mg. Óscar García Muñoz |Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez |Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Dr. Emilio Ortiz |Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE)|Cuba
Dra. Maria Izabel dos Santos Garcia | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) | Chile
Dra. Cecilia Navia Antezana |Univ. Pedagógica Nacional |México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad |Univ. Nacional de Quilmes |Argentina
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio |Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía |Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz |The University of Southern Mississippi |EE.UU
Dra. Zardel Jacobo |Univ. Nacional Autónoma de México | México
Dra. Concepción López-Andrada | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Univ. de Extremadura | España
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández |Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina

Índice

Prólogo.
Conceptos Viajeros en Educación Inclusiva: elementos para una gramática de la multiplicidad *11*
Aldo Ocampo González

1.-Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy *24*
Andrea V. Pérez, Hugo Gallardo y Lelia Schewe

2.-La enseñanza de la Educación Inclusiva y la pregunta por el método: un análisis antidisciplinar *56*
Aldo Ocampo González

3.-Los apoyos a la inclusión: marcos de referencia y prácticas efectivas *145*
Soledad Vercellino, Mónica Amado y Lesly Aylin Silva Sanhueza

4.-Comprensión Epistemológica de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades *181*
Aldo Ocampo González

5.-Conceptos y estrategias para maximizar los beneficios de la Educación Inclusiva *299*
Kelly Kathleen Metz, Silvia Romero-Contreras

6.-Desarrollo Profesional Docente en la Educación Inclusiva *329*
María Leticia Moreno Elizalde

7.-Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva: relato de experiencia del PIBID UESB-Brasil *339*

Marina Helena Chaves Silva y Luziêt Maria Fontenele-Gomes

8.-Formación de maestros en educación inclusiva desde la Universidad Abierta y a Distancia *358*

Sandra Acevedo Zapata

PRÓLOGO

Conceptos viajeros en Educación Inclusiva: elementos para una gramática de la multiplicidad

Aldo Ocampo González

Inicio este texto identificando tres dimensiones cruciales que determinan la naturaleza del universo conceptual de lo que he denominado campo de conocimiento de la Educación Inclusiva[1]. La primera, refleja parte del título de este artículo, es decir, el dinamismo, la movilidad y la multiplicidad de itinerarios que se esconden tras cada concepto. Razón por la cual, afirmo que los elementos que configuran su campo conceptual, expresan una naturaleza viajera y diaspórica. Viajera, puesto que, describe el conjunto de trayectorias y recorridos que experimenta cada concepto en su paso por una amplia y extensa multiplicidad de disciplinas, dislocando sus sentidos, su capacidad interpretativa y transformando sus condiciones de inteligibilidad. Su desafío metodológico consiste en estudiar cada uno de sus itinerarios. En el caso particular de la Educación Inclusiva, al no encontrarse fija en ninguna disciplina –articula su tarea más allá de estas–, 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 –inaugurando problemáticas ligadas al intencionalismo, realismo y nominalismo de sus conceptos–, de acuerdo a su base epistemológica de naturaleza anti/post-disciplinar.

¿Cuál es el campo que delimitan los conceptos en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva?, una primera aproximación, consistiría en reconocer que estos, describen una naturaleza más próxima a la gramática de la multiplicidad. De modo que, el lenguaje de la inclusión es el lenguaje de la multiplicidad. No obstante, su gramática epistemológica configurada a través de las fuerzas de falsificación e hibridación de su campo

[1] Refiero al sintagma Educación Inclusiva con mayúsculas, pues alude a un campo de conocimiento y a un paradigma en construcción.

intelectual, son propiedad de la contaminación lingüística e interpretativa que afecta a los modos de aproximación a la autenticidad de su objeto. En efecto, devienen en la cristalización de un lenguaje que opera a través de una abducción desmedida de conceptos, conduciendo a falsas opciones interpretativas y a la imposición de una gramática a través de la cual, 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 disyunción, del esencialismo y la abyección –propiedad subyacente al campo de la filosofía. En este caso, se convierten en modalidades conceptuales, que conducen a la distinción; encontrándose intrínsecamente vinculadas entre sí–. En suma, expresiones incapaces de asumir su naturaleza epistémico-conceptual. Los conceptos que fundan la inclusión concebida como praxis social, educativa, política, cultural, económica y epistemológica, son propios de la multiplicidad, demandando la necesidad de pensar relacionalmente. Su universo conceptual expresa incapacidad para abordar los significados de cada uno de sus conceptos con precisión, más bien, sus sentidos tienden a ser demasiado grandes, elásticos, ambiguos, a superponerse y a concebirse como si estos estuviesen claros. Expresan además, debilidades asociadas a su fuerza conceptualizadora, repercutiendo en la incapacidad para delimitar su encuadre y posicionamiento epistemológico, restringiendo la capacidad los fenómenos para crear nuevas modalidades de lectura y opciones interpretativas. Los conceptos forjan una epistemología posicionada, es decir, poseen la capacidad de comprender cabalmente un objeto de conocimiento, o bien, distorsionar sus ámbitos analíticos.

Todo ello, reafirma la necesidad de crear nuevas herramientas conceptuales que permitan leer críticamente el presente. En trabajos anteriores, he insistido en la necesidad de articular una comprensión epistemológica que a través de sus cuerpos de saberes, permita leer el presente. A esta empresa he denominado inspirado en Bal (2009), *historicidad del presente*. La crisis de representación –desgaste de saberes, métodos de investigación, infertilidad y crisis de los paradigmas– que atraviesan la comprensión de los fenómenos educativos, demanda la creación de nuevas capacidades hermenéuticas para una Educación Inclusiva articulada en función de los desafíos estructurales, culturales y socio-políticos que demanda el siglo XXI.

La historicidad del presente ofrece herramientas para explorar los itinerarios y trayectorias de cada instrumento conceptual desde una perspectiva de trans-historicidad. Supone un vínculo de relación y conectividad entre el pasado y el presente. En suma, involucra nuevos modos de lectura sobre los fenómenos educativos. Producto del carácter emergente que expresa el estudio epistemológico y metodológico de la Educación Inclusiva, concuerdo con Bal

(2009) en torno a las posibilidades que inaugura la aplicación óptima de sus conceptos organizativos. Sobre este particular, la consagrada investigadora neerlandesa sugiere concebir la potencia del trabajo con conceptos como un recurso de *inter-mediación* entre el investigador y el objeto de conocimiento que se propone abordar y develar; reconociendo que existirán elementos al interior de este campo que no podrán ser comprendidos y develados. Esta propuesta cobra sentido cuando se estudian campos emergentes, que carecen de elementos analíticos sólidos en los que apoyarse, especialmente, en terrenos epistemológicos cuyos ensamblajes se modelizan a partir de la confluencia de objetos de diversa naturaleza. Este, es un saber que se construye en las intersecciones de una multiplicidad de campos, objetos, influencias, discursos, teorías, métodos, disciplinas, compromisos éticos y proyectos políticos. Razón por la cual, afirmo que esta, no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular, a pesar de enfrentar la necesidad de encontrar su propio método, con el propósito de evitar el aplicacionismo desmedido y a-contextual de diversas herramientas metodológicas, que describen hoy, su déficit metodológico.

Coincidiendo con Negri (2001), reconozco la complejidad que atraviesa el campo de producción de la Educación Inclusiva, lo cual, exige la creación de conceptos que permitan abordar los fenómenos que esta se propone resolver. Su esencialismo conceptual demanda la necesidad de elaborar un vocabulario y herramientas conceptuales para enfrentar la vertiginosidad de cambios que afectan al presente. Su universo conceptual debe responder a las exigencias que se desprenden de su constitución política y epistemológica, resolviendo cuestiones de fondo que confluyen en este campo de producción, así como, de la superposición de algunas categorías.

En efecto, los conceptos desempeñan un papel crucial en la organización de la realidad, cristalizan condiciones de entendimiento y enfrentan opciones interpretativas. Sobre este particular, Bal (2009) agrega 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 hibridizado –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. De modo que, los conceptos que en la actualidad, mayoritariamente, emplean los investigadores, los centros de investigación, las universidades, los departamentos de Educación y Ciencias

Sociales, las políticas públicas y los programas de formación de los educadores a nivel de pre y post-graduación, contribuyen a reforzar la falsificación conceptual y la distorsión del objeto de la Educación Inclusiva, puesto que son incapaces de pensar en la multiplicidad –más bien, adscriben a una minoría absoluta que no dialoga bajo ningún término con la multiplicidad y el pluralismo–, esto es, abordar el objeto relacionalmente. Al controlar las opciones interpretativas, estos, se convierten en estrategias de modelización del fenómeno. La metáfora del viaje (Bal, 2009) y de la diáspora (Ocampo, 2016), se convierten en procedimientos analítico-metodológicos que operan de forma interdependiente en la configuración de su universo conceptual. Los conceptos tienen la capacidad de reflejar una postura epistemológica provisional; su eficacia, depende en cierta medida, de la proyección emocional que reside en cada uno de ellos (Palti, 2005).

Recuperando los planteamientos de Stengers (1994), en relación a la condición de propagación de los conceptos, afirmaré que, la trama conceptual que sustenta en la actualidad la actividad de la Educación Inclusiva, se fundamenta en conceptos empleados con cierta ligereza e incluso, de forma injustificada, sin comprender en determinadas ocasiones, la pertinencia, el origen y la carga epistémica de los instrumentos a los que recurre para articular su tarea. Mucho menos, ofrecen claridad en torno a las tradiciones, enredos y cambios que cada uno de ellos ha experimentado antes de formar parte del universo conceptual de la Educación Inclusiva. Si bien es cierto, varios de sus conceptos encuentran una génesis común en el legado del post-estructuralismo, no obstante, la condición diaspórica de su base epistemológica –propiedad de su orden de producción–, demuestra que éstos, proceden de una amplia confluencia de disciplinas. Lo cierto es que, producto de sus debilidades metodológicas, sólo pueden crear condiciones retóricas, no así, promover la fundación de un campo de conocimiento autónomo. Para lo cual, insisto en la necesidad de someter a traducción epistémica cada uno de sus instrumentos conceptuales. El acceso al universo conceptual auténtico de la Educación Inclusiva –*anti/post*-disciplinar– demanda nuevas formas de rearticulación, devenidas en nuevas pautas de ordenación de los fenómenos que confluyen en este campo. ¿Qué conceptos fundan el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva? Al poseer sus instrumentos conceptuales la particularidad de activar múltiples campos, lo oportuno sería afirmar que, estos son, propiedad de la multiplicidad.

En efecto, este problema puede ser descrito en términos de la entropía y del diaspórismo que modeliza su campo de producción. A juicio de Stengers (1994), el estatus difuso de los conceptos, no poseen la capacidad de efectuar especificaciones metodológicas, sino que, su actividad sólo nombra –práctica

retórica, carece de fuerza conceptualizadora–. En suma, no es posible pensar a través de ellos. La debilidad de su estatus metodológico queda definida, en parte, a través de condiciones que se colocan de moda. Un concepto sometido a la moda según Bal (2009), no posee estatus metodológico, es incapaz de encontrar nuevos significados y reutilizar el concepto como elemento de creación de nuevos horizontes intelectuales. No tengo la intención de ser pesimista, sin embargo, gran parte de los conceptos que emplea la Ciencia Educativa para significar la tarea de la inclusión, carecen de fuerza conceptualizadora, esto es, capacidad para develar la especificidad del concepto, asegurando condiciones de comprensión y vigencia del mismo. Discutir sobre el trabajo con conceptos como parte de la actividad epistemológica de la Educación Inclusiva, invita a superar las prácticas de contaminación y sus usos desmedidos. Un concepto bien definido tiene la capacidad de fundar un objeto, crea condiciones para una pragmática epistemológica otorgando salidas alternativas para la intervención de la realidad escolar. Para Bal (2009) un buen concepto tiene la capacidad de fundar un campo de conocimiento. A través de su capacidad de propagación van delimitando nuevos objetos. Por todo ello, afirmaré que, el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva en su autenticidad epistemológica opera en referencia a la condición de propagación de sus conceptos.

En *Conceptos Viajeros en las Humanidades*, Mieke Bal, establece la diferenciación entre las propiedades de 'propagación' y 'disolución' de los conceptos. La primera, delimita su potencia, mientras que la segunda, describe los usos desmedidos que pueden afectar a cada concepto al interior de una determinada comunidad científica. En términos metodológicos, el estudio de ambas dimensiones encuentra su fertilidad, puesto que, permite comprender los grados de filiación y los enredos genealógicos que convergen en sus conceptos organizativos, ofrecen pistas para descubrir sus itinerarios y trayectorias, enfatizando en la búsqueda de los conceptos centrales a su tarea epistemológica. Los conceptos poseen una condición programática, es decir, trazan directrices de funcionamiento al interior de un determinado campo de conocimiento, definen los énfasis y los sentidos del programa científico que integran.

El movimiento, la plasticidad, la permeabilidad, el encuentro y la relación, concebidas como operatorias epistemológicas de construcción del universo conceptual de la Educación Inclusiva, permiten explorar la multiplicidad de significados que inscriben la historia y las trayectoria de cada concepto. Es necesario avanzar en la comprensión de los *sentidos* con los que cada disciplina, influencia, objeto, método, teoría, discurso, etc., emplea una determinada palabra, creando así, condiciones de legibilidad. En términos

psicoanalíticos, esta examinación resulta fértil, puesto que, inscribe su actividad en múltiples sistemas de atrapamientos que los programas científicos de cada una de sus disciplinas, teorías, campos y discursos confluyentes –preferentemente– asumen en la construcción de significados. El orden simbólico cristalizado por la visión falsificada de Educación Inclusiva, tiende al atrapamiento de los sujetos en alteridades acríticas y absolutas, sin potencia política, mientras que, el carácter programático de los conceptos proporcionados por la gramática de la multiplicidad, otorgan operatorias para superar dichos efectos, inscribiendo el fenómeno en una naturaleza eminentemente política. El lenguaje de la inclusión a través de su falsificación epistemológica conduce al reconocimiento del esencialismo conceptual.

Sin embargo, ¿cómo ingresar y analizar la realidad de los conceptos que viajan entre diversos campos y geografías epistémicas, desde una perspectiva postdisciplinar? En primer lugar, es menester reconocer la debilidad metodológica que atraviesa la demanda *anti/post*disciplinar. Desde mi inscripción y posición teórica, la postdisciplina, otorga herramientas para abordar campos emergentes del conocimiento –como es el caso aquí reseñado–, su actividad metodológica se articula en los intersticios de las disciplinas, facilitando la emergencia de metodologías de investigación, saberes y conceptos, cuya creación, no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular. Sin embargo, asume el desafío de encontrar un método coherente con su base epistemológica. Retomando la interrogante que inicia este párrafo, Bal (2009) sostenga que, los conceptos se convierten en temas para el debate y en problemas teóricos de naturaleza contingente. Según esto, los conceptos ocupan un lugar central en la definición de las condiciones de legibilidad de un campo de conocimiento particular. La comprensión del universo conceptual de la Educación Inclusiva define sus condiciones de posibilidad a través del nomadismo, la propagación, la diáspora, la relación y el encuentro. Su arquitectura se define a partir del diaspórismo, la experiencia migratoria y transmigratoria, la movilidad y la transmutación parcial o significativa de sus principales unidades conceptuales. A través de las condiciones de producción antes señaladas, es posible observar que, este es un campo conceptual, particularizado por la alteración de sus dominios fundacionales, cuya insistencia crítica, demanda la ecologización y la movilización de sus fronteras. Concibo en este manuscrito, los conceptos como herramientas epistemológicas poderosas en la organización y funcionamiento de un determinado campo de conocimiento. Tal como sugiere Bal (2009), poseen la capacidad de fundar un campo de investigación y fijar las fuerzas interpretativas de un objeto.

La empresa destinada a encontrar sus condiciones de legibilidad, permite asumir nuevas opciones interpretativas, crea un marco de entendimiento más

oportuno en torno a sus necesidades de problematización teórica. Estas acciones, serán fértiles, en la medida que sus herramientas metodológicas puedan demostrar la productividad de los conceptos. El diaspórismo en este caso, alude al carácter diseminal implícito en su orden de producción. Por tanto, sus conceptos viajan por una multiplicidad de disciplinas, discursos, influencias y campos de confluencia, etc. Se movilizan entre espacios, objetos, periodizaciones y temporalidades de diversa naturaleza, transformando y, en ocasiones, dislocando sus significados y usos. Por consiguiente, el ensamblaje de su universo conceptual expresa las mismas propiedades de construcción de la epistemología de la Educación Inclusiva, esto es, el movimiento, el encuentro, la relación y la constelación, cuya base queda definida por la experiencia migratoria, los enredos genealógicos, la condición diaspórica, etc. El estudio de los viajes que emprende cada concepto contempla a juicio de Bal (2009), los siguientes criterios de análisis: a) sus movimientos y su naturaleza, b) temporalidades, c) ejes de historicidad, d) grado de complicidad con los objetos que dialoga, etc.

En este trabajo recupero la metáfora del viaje empleada por Bal (2009) para describir los movimientos, los desplazamientos y los itinerarios que emprende cada concepto, articulando formas de intervención y operaciones diferenciales en su paso por cada disciplina, campo de conocimiento y/o geografía epistémica. Pensar conceptualmente a través de la metáfora del viaje, propende a la determinación de instrumentos conceptuales propios de cada disciplina, permiten acceder a la comprensión de las tradiciones académicas, epistemológicas y metodológicas implicadas en cada uno de ellos. La metáfora del viaje permite develar la flexibilidad, la permeabilidad y la plasticidad que expresan sus conceptos epistemológicos. En tal caso, es la propia experiencia de mutabilidad aquella que permite cristalizar nuevas aplicaciones metodológicas. Sobre este particular, quisiera insistir en la necesidad de rescatar la posibilidad teórica de los conceptos, en vez de reducirlos a una mera estrategia retórica, sometida a la moda, a la banalización y a la vagancia epistemológica. Propiedades que actúan silenciosamente como parte de la elasticidad, concebida como propiedad clave de este campo de producción. La pregunta por la posibilidad teórica de los conceptos que participan de la organización del campo de producción de la Educación Inclusiva, constituye en palabras de Bal (2009) una de sus tareas críticas más relevantes, al proporcionar herramientas para explorar su naturaleza y efectividad en un determinado encuadre de producción. Los conceptos poseen la capacidad de enfocar el interés, convirtiéndose de esta manera en operaciones epistemológicas. De acuerdo a mi experiencia en este campo de investigación, me atrevería a afirmar que, los conceptos que actualmente se emplean para justificar la tarea de la Educación Inclusiva –refiero al campo falsificado e hibridizado– carecen de estatus

metodológico, es decir, presentan escasas herramientas para pensar analíticamente a través de ellos, limitando su posibilidad teórica. Sus estrategias de producción conceptual devienen en la fabricación de sintagmas y conceptos vacíos, demostrando la vagancia epistemológica y los errores de aproximación a su verdadero objeto de conocimiento.

Estas tensiones demandan la necesidad de avanzar en la creación de una metodología de examinación de los conceptos que van confluyendo progresivamente en este campo de producción. Una valoración con estas características, será fértil en la medida que sea capaz de ubicar cada noción en el campo de inscripción que define la autenticidad de su objeto. La revisión permanente de los conceptos determina la vigencia de los mismos, contribuye a la identificación de las obstrucciones, permeabilidades, movimientos y contradicciones que afectan a un determinado campo de conocimiento. Un concepto empleado en consonancia a la autenticidad del objeto que dice corresponder, crea nuevas formas de comprensión y legitimación del fenómeno, favoreciendo la producción de significados.

La condición diaspórica concebida como orden de producción del universo conceptual de la Educación Inclusiva, debe ser entendida en términos de un centro de movilidad, es decir, una dispersión organizada que dé cuenta de los enredos genealógicos que estructuran el campo. Tal condición metodológica trasciende las estrategias de producción, actuando como una herramienta que permite reconocer la entropía de los conceptos, producto de constituir un campo con múltiples entradas, enfrentando mediaciones, desterritorializaciones y re-contextualizaciones de sus significados y opciones interpretativas. El estudio de los conceptos permite acceder a la comprensión de las tradiciones y escuelas de las que éstos proceden. Tal como he afirmado en diversos trabajos, el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye a partir de la confluencia heterogénea de objetos, métodos, influencias, discursos, disciplinas, teorías, etc. cuya singularidad, demuestra que un concepto jamás se emplea de la misma forma en diversas disciplinas. Generalmente, estos se movilizan a través de teorías y campos disciplinarios consolidados, mediante *sistemas de captura* (Lacan, 1990) y *sistemas de relación a* (Canguilhem, 1975), favoreciendo la emergencia de nuevas tareas metodológicas, siendo una de las más significativas, aquella referida a develar las condiciones de cientificidad de cada concepto y su estatus metodológico.

La utilización de determinados instrumentos conceptuales en el campo de la Educación Inclusiva juega un papel crucial al momento de ingresar en la realidad, proporcionan herramientas para leer el presente y determinan nuestras posiciones en ella. Sobre este particular, Bal (2009) dirá que la

adscripción a determinados conceptos dependerá en gran medida de dos dimensiones: a) el campo en el que ha sido educado el investigador y b) la naturaleza y género en el que es inscrito el objeto de análisis. El develamiento de su objeto se torna algo complejo, debido a las debilidades derivadas de la ausencia de una estructura de conocimiento clara y oportuna en la materia. La pregunta por el objeto en el estudio de los conceptos permite develar la centralidad de la reflexión conceptual propia de este campo.

La comprensión del universo conceptual de la Educación Inclusiva, a través de la metáfora del viaje no sólo nos ubica en la movilidad de conceptos a través de un carácter no-lineal, propiedad que no es exclusiva de esta dimensión, sino constitutiva de su trama epistemológica, comprende los patrones de movimiento de sus saberes, los ejes de organización de cada uno de sus campos de confluencia. La metáfora del viaje, en este contexto de investigación, comprende un amplio cruce de temporalidades, disciplinas, mecanismos de filiación, herencias y ciertos recuerdos. De este modo, la condición viajera de sus conceptos, explica sus patrones de movilización y transformación en su paso por diversas disciplinas.

La segunda afirmación, nos sitúa en la comprensión de la base epistemológica de la Educación Inclusiva –*anti/post*-disciplinar–, a través de esta, es posible reconocer que, los conceptos que articulan su tarea, reflejan en su autenticidad, el lenguaje de la multiplicidad. ¿Qué particulariza esta gramática?, ¿qué debates metodológicos inaugura el lenguaje de los muchos? Sin duda, atender a interrogantes de esta naturaleza, implica asumir nuevos hábitos conceptuales, reconociendo que en la formación de su universo conceptual, se superponen diversas categorías de análisis. Atendiendo al concepto de la multitud/multiplicidad, se observa una génesis en la filosofía política. Su intencionalidad y contextualismo converge en la pluralidad de conceptos y unidades de significación, demostrando un lenguaje que modeliza una gramática social y educativa, concebida como *"un modo de ser abierto a desarrollos contradictorios"* (Virno, 2003, p.15). ¿A qué controversias prácticas nos enfrenta esta noción? Retomando la contribución de Spinoza (1986), afirmaré que el lenguaje de la inclusión, no sólo invoca la pluralidad, sino más bien, se abre a la captura de distintos significados que puede poseer un concepto, en su paso por diversas disciplinas. La multitud y la multiplicidad no sólo inauguran el lenguaje de la Educación Inclusiva, sino que, describen su esencia social y política. Como tal, demuestra un concepto *flotante*, *viajero*, *abierto* y *post-crítico*. Analíticamente, deviene en una *categoría de intermediación*. La multiplicidad encuentra su funcionamiento en la recopilación de instrumentos conceptuales variados, cambia los ángulos de las perspectivas, es un lenguaje que se abre a una confrontación política decisiva. Es un lenguaje de naturaleza política, es

crítico y escultórico porque interviene en la realidad, se concibe como un lenguaje de la intermediación. Organiza su actividad movilizándose a través de distintas disciplinas. Este punto, se conecta con la última afirmación que pretendo analizar en este documento. ¿Qué propiedades caracterizan al lenguaje del pluralismo y la multiplicidad?, ¿qué nuevas formas de esencialismo pueden esconderse tras estas categorías?, ¿qué conceptos y estrategias forman su conciencia epistemológica?

La tercera afirmación y última, demuestra que, su universo conceptual toma prestadas herramientas conceptuales de diversas disciplinas –que participan de la modelización de su campo de conocimiento–, procedentes en su mayoría, del post-estructuralismo y la post-crítica. Sin duda, su ensamblaje opera mediante un conjunto de mecanismos de préstamos, importación, acopios, injertos, migración, transmigración, etc. de significados los cuales demandan la necesidad de volverlos legibles en el marco de la autenticidad epistemológica del campo en discusión.

El campo conceptual de la Educación Inclusiva puede definirse en términos de tecnologías de intermediación, cuya actividad conlleva a un trabajo de producción/recepción. Los conceptos definen un contexto, tal como he afirmado, en su especificidad, queda definido por la multiplicidad. Los conceptos definen nuestros modos de ingresar, focalizar, encuadrar y tomar posición en la realidad. No constituyen una mera reflexión filosófica abstracta, sino, delimitan nuestras posibilidades interpretativas y controlan nuestra imaginación epistemológica. Sobre este particular, cabe insistir en la incapacidad de sus sistemas de razonamientos y sus sustantivos críticos para pensar y experimentar la educación y la escolarización de otras maneras. Incluso, el adjetivo *alternativo* en educación, carece de elementos para cumplir su objetivo. Quisiera señalar que, el campo de lo educativo adscribe a una dispersión silenciosa y a un tráfico conceptual sin atender realmente a los efectos que estos pueden tener en la realidad. Ello, me permite afirmar que, existe una abducción y usos descuidados de aquellos conceptos con los que leemos la realidad. En parte, me atrevería afirmar que, esta, es una de las problemáticas ocultas que afectan a la educación en general. La Educación Inclusiva como circunscripción académica, se caracteriza por una entropía conceptual, débil epistemológicamente, cuyos conceptos a los que recurre para leer la realidad y pensar los fenómenos educativos ratifican una serie de usos descuidados de éstos, estructurando su actividad a través de un conjunto de fracasos cognitivos. Además, de expresar ausencia de estatus metodológico. ¿A través de qué conceptos pensamos la Educación Inclusiva?, ¿qué nuevas opciones metodológicas inauguran estos conceptos?

El estudio de los conceptos no puede entenderse sin recurrir a la crítica (Butler, 2008), concebida como un espacio de intermediación, que coloca entre signos de interrogación la mirada –en este caso, la producción de significantes–, favorece al entendimiento, la intersubjetividad, propiedades identificadas por Bal (2009) como claves en el estudio de los conceptos. Desde mi posición teórica, tienen la capacidad de fundar un campo de conocimiento. El estudio de los conceptos es, desde esta perspectiva, una de las principales tareas críticas de la Educación Inclusiva. Uno de los objetivos que me he propuesto al escribir este texto, consiste en demostrar que los conceptos ratificados por la investigación, las políticas públicas e incluso, los programas de formación del profesorado a nivel de pre y post-graduación, en su mayoría, no están en completa sintonía con el sentido epistemológico de la inclusión. Demostrando una vez más, un conjunto de errores de aproximación al objeto, de lo cual se desprenden, mutaciones que conducen a la pérdida de significado y a la contaminación lingüística, creando nuevos modos de ininteligibilidad. Los conceptos definen el objeto de un campo de conocimiento. Los conceptos actualmente en uso para significar la noción de inclusión, sirven a la reproducción ideológica, social y cultural, contribuyen al consenso, en vez de invitar a la producción de otros modos de lectura del presente. En suma, reinventar la realidad. ¿Qué conceptos apoyan esta empresa? Sin duda, la preocupación por demostrar como dichos conceptos contribuyen a disfrazar la crisis estructural que afecta al conocimiento, es crucial. ¿Qué conceptos definen el papel de la Educación Inclusiva hoy?, ¿qué cosas no permiten abordar? Es necesario superar el oscurantismo que afecta a cada uno de sus conceptos, puesto que termina reduciendo aquello que es esencial, a un sistema de vagancia epistemológica para los objetivos más relevantes que persigue este campo. Sus significados nunca son fijos, siempre están en movimiento, cambio y transformación. ¿Cómo se definen sus ámbitos de acción?

No quisiera concluir estas reflexiones sin rescatar la performatividad de los conceptos que concursan en el ensamblaje de su campo epistemológico. Sus propiedades pueden describirse como críticas, en la medida que, intervienen y actúan en la realidad a través de sus significados, es decir, logran alterar los usos tradicionales, colocándolos al servicio de la transformación. Concibo sus conceptos como elementos que permiten *alterar*, *esculpir*, *re-articular*, *dislocar*, *des-sedimentar*, etc. las configuraciones de los actores, sus prácticas, significados y concepciones. De modo que, ésta es una de las insistencias críticas que enfrenta la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, así como, la

búsqueda por sus categorías propias. El estudio de los conceptos asociados a este enfoque, no es otra cosa que, los conceptos centrales de la teoría educativa del siglo XXI. La performatividad de sus conceptos rescata el poder provocativo que reside en la ideología de la inclusión.

REFERENCIAS

Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de viaje*. Málaga: Cendeac.

Butler, J. (2008). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault. Artículo publicado en Transform: "Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional". Madrid: Traficantes de Sueños, págs. 141-167.

Negri, A. (2001). *Marx más allá de Marx. Cuaderno de trabajo sobre los Grundisse*. Madrid: Akal.

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

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

Spinoza, B. (1986). *Tratado político*. Madrid: Alianza Editorial.

Stengers, I. (1994). *Entre el tiempo y la eternidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Virno, P. (2003). *Gramática de la Multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.

1. Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy

Andrea V. Pérez
Hugo Gallardo
Lelia Schewe

Desde la década de 1990 se habla en la Argentina, con creciente fuerza, de políticas, leyes y procesos de inclusión educativa como respuesta a los modelos excluyentes que caracterizaron a las instituciones educativas creadas en el marco de los Estados nacionales modernos. Este asunto, que hemos problematizado en trabajos anteriores (ver Pérez y Gallardo, 2014; 2015; Schewe y Pérez, 2015), dará lugar a una serie de reflexiones que compartiremos a continuación a partir de los siguientes 'disparadores': ¿Qué implicancias tiene la 'inclusión' para los distintos actores que se desempeñan en los distintos niveles de generación y concreción de las políticas? ¿Cuál es el sujeto/objeto de la inclusión? Y fundamentalmente, ¿En qué medida la inclusión es pensada como forma de terminar con la opresión que genera las desigualdades, y en qué medida se piensa en incluir para perpetuarla? Siguiendo el pensamiento de Skliar (2007) es pertinente en este marco la pregunta: ¿Alguna vez podrá la escuela ser pensada para 'todos/as-cualquiera'? y, por último, ¿Cuáles son las barreras que impiden pensar en la participación de ese 'todos/as-cualquiera'?

Los aspectos que guían el análisis y la reflexión propuesta se vinculan a los procesos educativos que atraviesan los/as estudiantes con discapacidad a lo largo de sus trayectorias de vida, habitualmente cargadas de una sobredeterminación de la institucionalización como, también, de perspectivas centradas en el déficit y en la rehabilitación, más que en la potencialidad y en el goce pleno de todos los derechos. En este sentido, el lugar que ocupa la Educación Especial en el sistema educativo argentino, aporta –y mucho- a la comprensión de los procesos de enunciación y construcción de la exclusión-inclusión generada por las instituciones, no sólo en relación a tensiones tales como 'capacidad-discapacidad', sino a todo lo que la ideología de la normalidad/mismidad ha construido como 'alteridad deficiente' (Skliar, 2000).

Si esta reflexión fuera un camino, ese camino sería un recorrido en la búsqueda de nuevos sentidos, interrogantes e interpelaciones a dos supuestos que conforman nuestro punto de partida. En cuanto al primer supuesto, consideramos que la discapacidad sólo es posible en el imperio de la normalidad. La normalidad es considerada aquí como el conjunto de ideas, teorías, discursos y prácticas basados en una racionalidad instrumental y productivista tendiente a la domesticación, uniformización y universalización de las personas a fin de hacer más previsible, controlable y funcional al mundo occidental moderno capitalista que construye y legitima la opresión. En este marco, la discapacidad es una de las formas, entre otras tantas, que adquiere la opresión en el mundo moderno. En cuanto al segundo supuesto, sostenemos que para analizar y aprehender profundamente cualquier proceso socioeducativo, es necesario trascender las formalidades del discurso normativo y el campo disciplinar específicamente escolar para revisar las causas y consecuencias de las acciones humanas con un pensamiento situado geográfica, histórica y políticamente. Si desconocemos los procesos históricos que generaron e instalaron las desigualdades sociales que caracterizan al actual sistema educativo argentino, difícilmente podamos revertirlos con medidas segmentadas, focalizadas y superficiales, con normas que sólo generan una inflación normativa, o con nuevos –y quizás más sofisticados- modos de enunciación de los sujetos y/o procesos pedagógicos.

Sobre la base de lo antedicho, el texto realizará un recorrido por los orígenes constitucionales del Estado moderno, poniendo el foco de atención en las particularidades del caso argentino y en la configuración de la idea de Nación argentina. Para esto abordaremos lo que hemos llamado 'mito fundador' del Contrato Social (Gallardo y Pérez, 2016) como sustento ideológico de las constituciones de los estados modernos.

El mito del Contrato Social cuenta que en un momento de la historia, los seres humanos se pusieron de acuerdo para formalizar un contrato en el que se obligaban a respetar los postulados que de él surgieran, y en delegar en el Estado el monopolio del uso de la fuerza. Ese contrato, en el mito, fue realizado por y para personas identificadas como 'normales', los que no entraran en los parámetros impuestos de normalidad no serían parte; para ellos y ellas vendrían luego las políticas compensatorias, reparadoras y de inclusión. En línea con el pensamiento de Martha Nussbaum, en esta lógica, incluir en la situación inicial a personas con necesidades inusualmente singulares y/o 'costosas', incapaces de brindar al grupo mayoritario una contribución considerada 'significativa' desde el punto de vista de la 'normalidad', sería una situación contradictoria respecto de la lógica que sostiene el ejercicio del contrato, que no es más que una de las formas en las que el sistema capitalista occidental ordena la circulación y la reproducción de los bienes económicos generados por el conjunto de la sociedad. La autora citada sostiene que *"la idea*

de un contrato de este tipo invita claramente a establecer una distinción entre las variaciones 'normales' entre ciudadanos 'normalmente productivos' y las variaciones que sitúan a algunas personas en una categoría especial de definiciones" (Nussbaum, 2012, p.117).

Este Contrato Social plasmado en la Constitución Nacional, será la norma que hará posible la discapacidad. Entonces 'normal' será el hombre blanco, racional, plenamente productivo durante toda una vida. Los/as demás, serán minorías excluidas, entre las que se encuentran las llamadas personas 'con discapacidad'. No existe ninguna teoría del Contrato Social que haya incluido a las personas con discapacidad en el grupo que decide y define los grandes principios que regirán a la sociedad compuesta por todos y todas. Hasta hace muy poco tiempo, de hecho, estas personas *"no formaban parte de la sociedad. Eran excluidas y estigmatizadas; ningún movimiento político las representaba"* (Nussbaum, 2012, p.35).

Consideramos que allí se encuentran algunas de las raíces que provocan que en la actualidad, a pesar de la tendencia a la proliferación de normas relativas a los Derechos Humanos y a ciertos cambios de paradigmas –en particular, del pasaje del 'modelo rehabilitador' al 'modelo social' para el abordaje de la discapacidad- las instituciones continúen perpetuando las desigualdades educativas y la naturalización del discurso de la normalidad que tantas barreras sigue imponiendo a la plena participación, en condiciones de igualdad, de ciertas personas a la vida comunal de la sociedad.

En vistas de lo anterior, el trabajo ha sido organizado de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta una descripción de las singularidades que ha adoptado en la Argentina el constitucionalismo y los orígenes del Estado-nación argentino, abordando lo que consideramos la piedra angular de las barreras normativas, históricas y culturales que, creemos, es imperioso revisar, si lo que realmente queremos es que la educación sea, más que para 'todos', para 'cualquiera'. Seguidamente, se realiza una breve descripción del sistema educativo y normativo desde sus orígenes (en línea con la conformación del Estado-nación), para finalizar el trabajo poniendo el foco en el nivel de educación secundario. El eje transversal en el que se inspiran todos los apartados refiere a las tensiones entre la naturaleza que ha asumido la 'inclusión' en el proyecto político moderno de lo que actualmente es la nación argentina, y las distintas formas de invención de determinados 'otros' rotulados como 'incompletos', 'deficientes', 'discapacitados'.

LOS ORÍGENES DEL ESTADO Y LA NACIÓN EN LA ARGENTINA

A los fines de este análisis, nos interesa abordar la íntima relación entre los orígenes de la educación masiva y los orígenes del Estado-nación moderno en la Argentina. Consideramos que el actual Estado argentino y sus instituciones son el resultado de la aplicación sistemática de un programa político que se impuso sobre otros a lo largo de diferentes etapas. El recorrido genealógico que nos interesa para esta reflexión está marcado por los siguientes hitos: la sanción de la Constitución Nacional, la aparición y consolidación de las instituciones del poder político, la organización del Estado y la construcción de la idea de nación argentina a partir de la institución escolar.

Es sabido que la escuela en Occidente ha formado parte crucial de procesos simultáneos vinculados a la conformación del mundo moderno-capitalista, de acuerdo a lo analizado, desde muy distintas perspectivas, por autores tales como Apple (1984); Narodowski (1994); Pineau (2001); Querrien (1983); Trilla (1985), entre otros.

La escuela ocupa el lugar del dispositivo por el cual la legalidad y la legitimidad de un conjunto de intereses se transforman en valores del conjunto de la Nación, del llamado 'ser nacional'. Es posible afirmar que desde la elite intelectual conocida como la 'Generación del 37', pasando por la 'Generación del 80' y los distintos gobiernos hasta hoy en día (tanto los democráticos como los dictatoriales), han utilizado al sistema educativo y las leyes educativas para intentar llenar el significante vacío 'Nación' de acuerdo a sus propios y contingentes intereses. Primero fue el Estado, la organización del poder a través de la Constitución y de las instituciones creadas por ella, entre las que se encuentra la escuela; y, luego, la Nación construida a través de un discurso de la historia, de las tradiciones, de los valores, de los saberes que se reproducen y transmiten a las nuevas generaciones por medio de la institución escolar.

Cuando hablamos de Estados-nación estamos haciendo alusión a dos conceptos que funcionan en una especie de simbiosis en los que ambos se retroalimentan. El Estado es un dispositivo de poder que puede imponer sus valores a un conjunto de personas de diferentes comunidades regionales en un espacio geográfico determinado en el que ejerce su soberanía e imperio. Para ello, dicho Estado necesita de la idea de Nación, con el fin de legitimar el poder que ejerce con monopolio de la fuerza armada y que replica una asimetría en la atribución de los beneficios del sistema social así organizado. Para tratar de entender cómo funciona esta simbiosis y ver qué rol tiene la escuela en este dispositivo de poder llamado Estado-nación, haremos algunos tajos en el *continuum* de la historia de Argentina que nos permitirán avizorar los

momentos en que aparecen la Constitución, el Estado, la institución escolar y, por fin, la Nación.

El proceso de construcción de los actuales Estados-nación de América Latina comenzó con las guerras independentistas del principio del siglo XIX contra los imperios europeos. En el caso de la conformación del Estado-nación argentino este proceso que desembocó en la promulgación de la Constitución de la Nación Argentina en 1853, se produjo en medio de sangrientos enfrentamientos entre los diferentes sectores que pugnaban por hacerse con el poder que dejaba vacante España y que dejaron como saldo poblaciones devastadas y miles de muertos, con pico en el año 1829, cuando se registró una tasa negativa de crecimiento vegetativo de la población. En otras palabras, ese año murieron más personas de las que nacieron. Según una fuente utilizada por el historiador José María Rosa, un periódico de la Provincia de Buenos Aires de la época, titulado *'El Pampero'*, afirmaba: *"O el país ha de convertirse en un desierto o nuestra causa triunfar. Son tantos los crímenes que el año 1829 será el único en la demografía de la provincia donde las defunciones sobrepasan a los nacimientos"*(Lestrade, citado en Rosa, 1970, p.100).

Los territorios que hoy constituyen la República Argentina, estaban, a principios del siglo XIX, integrados por un conjunto heterogéneo de identidades políticas regionales que hacían posible hablar de una confederación, es decir, de estados diferentes -con poder en determinado territorio, sobre determinada población- que de ninguna manera constituían, en conjunto, una identidad nacional. Así como no había una nación, tampoco existía una idea unívoca de quiénes conformarían esa nación y, menos aún, cuál sería el objetivo común de la misma. Por ejemplo, las comunidades de los pueblos originarios no fueron tenidas en cuenta en el imaginario nacional, al punto en que la conquista de sus territorios y la masacre de sus pueblos fueron denominadas, por el naciente Estado argentino, 'Campañas al Desierto.'

Las diferentes concepciones acerca del destino de la 'nación' generaron sangrientos enfrentamientos que fueron protagonizados por sectores que, a partir de los intereses que representaban y defendían, tenían diferentes proyectos políticos para la organización del Estado. Esos proyectos políticos, a partir, sobre todo, de la llamada Generación del '37 (Sarmiento, Alberdi, Echeverría, entre otros), se tradujeron en proyectos constitucionales que pretendían construir un Estado, con una organización del poder, y con un reconocimiento de derechos que hicieran posible la perpetuación de las relaciones de poder y de privilegios que defendían. Es en este punto en el que se puede apreciar que, ante todo, la Constitución, es un programa político. Allí se reconoce un conjunto de Derechos y se establecen determinadas Garantías que son parte del complejo ideológico de quienes, a través del ejercicio del poder constituyente, convirtieron sus intereses en bienes jurídicamente

protegidos para el conjunto de la sociedad que, luego de su vigencia, devendría Nación.

La Constitución, además de un programa político es, en tanto ley fundante y fundamental, un intento de capturar, de una forma definitiva, una relación contingente de fuerzas que se da en la sociedad, y transformarlas, en un 'deber ser' moral del sistema político así fundado, para las generaciones venideras.

> […] El derecho no es revelado por Dios ni es descubierto por la ciencia, es una obra plenamente humana en la que participan (también) quienes se dedican a estudiarlo y que no pueden interpretarlo sin tener en cuenta los valores que transmite. La obra jurídica responde a la necesidad, vital para cualquier sociedad, de compartir un mismo deber-ser que la prevenga de la guerra civil. Las concepciones de justicia evidentemente cambian de una época a otra y de un país a otro, pero la necesidad de una representación común de la justicia en un país y en una época dados no cambia. El derecho es la sede de dicha representación, que puede ser desmentida por los hechos, pero que le da sentido común a la acción de los hombres (Supiot, 2007, p.26).

En tanto dispositivo que genera legitimidad moral del sistema político y legalidad al ejercicio del poder sobre la sociedad, la Constitución argentina está organizada en dos partes: la primera, llamada 'dogmática', que contiene una lista de derechos atravesados por el principio de la autonomía individual y el derecho a la propiedad privada como la piedra clave central de todo el sistema de derechos individuales; por otro lado se encuentra la parte de 'la organización del poder' a la que Gargarella (2014) llama 'la sala de máquinas de la Constitución' –que es, ni más ni menos, la organización de los poderes del Estado-. En ella se distribuyen las atribuciones de cada uno de los poderes (ejecutivo, legislativo y judicial) y se les otorga las competencias y potestades para llevar adelante el programa político planteado en el texto constitucional.

Dicho programa, creado a partir de determinadas necesidades políticas y económicas y de acuerdo a los intereses en pugna del momento, devino, con el paso de los años, en un programa pétreo, que resiste estoicamente los embates erosivos del paso del tiempo y de sus vaivenes. Quienes fueron protagonistas de esos debates y disputas políticas eran conscientes de la necesidad de que la Constitución resolviera las necesidades de ese preciso momento histórico. En línea con esto, Gargarella (2014) sostiene que lo que Alberdi planteaba en su libro *Bases y Puntos de Partida para la Organización Política de la República Argentina* -fuente del texto constitucional argentino- "era que el constitucionalismo debía asumir una mayor modestia: en lugar de plantearse, de una vez y para siempre, cómo debía organizarse la sociedad, lo que el constitucionalismo debía hacer, en su opinión, era plantearse cómo resolver los 'problemas del tiempo', es decir, identificar ciertos 'dramas' o 'angustias'

capaces de marcar una época, y plantear respuestas posibles, desde el derecho, frente a ellos" (Gargarella, 2014, p.19).

En los procesos de organización constitucional que se abrieron a partir de la independencia política de las ex-colonias españolas, la disputa por imponer diferentes proyectos políticos en los Estados que se estaban organizando dio lugar, según Gargarella, a la aparición de, por lo menos, tres corrientes diferentes del pensamiento constitucional en nuestra región:

> […] Una que tendió a reivindicar el ideal del autogobierno, aún en sacrificio del ideal de la autonomía individual (el republicanismo); otra que privilegió el ideal de la autonomía individual, aún a costa de establecer fuertes limitaciones sobre el ideal de autogobierno (liberalismo); y una tercera, que en pos de ciertos valores supraindividuales y extracomunitarios, aceptó desafiar ambos ideales (el conservadurismo) (Gargarella, 2014, p.22).

El punto es importante en sí mismo porque contrasta con una visión, que hoy parece presupuesta dentro del constitucionalismo argentino, según la cual no hay variaciones posibles, imaginables o concebibles, a la hora de pensar cómo organizar la estructura básica de la sociedad. Contra dicha visión, este reconocimiento inicial nos permite advertir que, desde su momento fundacional, el constitucionalismo reconoció la existencia de formas muy diferentes de afrontar los principales problemas que se confrontaban en la sociedad.

En esta línea, la Constitución Argentina es una síntesis forjada por la Generación del '37 entre la corriente liberal y la conservadora. Sus referentes eran liberales desde el punto de vista económico, y conservadores desde el punto de vista de los derechos políticos. Veamos ahora en qué marco ideológico aparecieron las ideas que dieron forma a la Constitución. Para ello nos será útil el pensamiento de Echeverría -miembro de la Generación del '37 – que nos muestra cómo era concebido el pueblo 'soberano' desde su perspectiva. En referencia a la participación popular en la 'sala de máquinas', marcaba una clara asimetría entre las elites del momento y el resto de la población, construida como 'otros' a los que había que educar: *"La razón colectiva sólo es soberana, no la voluntad colectiva. La voluntad es ciega, caprichosa, irracional: la voluntad quiere, la razón examina, pesa y se decide. La democracia, pues, no es el despotismo absoluto de las masas, ni de las mayorías; es el régimen de la razón"* (Echeverría, citado en Gargarella, 2014, p.60).

Esta cita contribuye a advertir que la 'democracia social' -es decir, la participación de todos y todas en el gobierno de las instituciones del Estado y en el reparto de los bienes generados- no era el objetivo de la Constitución ni de sus ideólogos. Dado que, como afirmaba Echeverría, la democracia no debía ser el despotismo de las masas, la misma era concebida sólo para los 'normales' que

tenían el uso de la razón. Así, las grandes mayorías eran convertidas en 'otros', en algo alejado de un 'nosotros incluyente', y, en consecuencia, en parte de la ya mencionada 'alteridad deficiente'.

Como explica Gargarella, los principales juristas del primer constitucionalismo latinoamericano– tales como el mexicano José María Luis Mora, el colombiano José María Samper, el venezolano-chileno Andrés Bello, y el argentino Juan Bautista Alberdi- tenían una

> […] mirada muy restrictiva sobre los derechos políticos, vinculada con el énfasis extra en la defensa de los derechos de la propiedad: una actitud que los llevará (a ellos, como a buena parte de la dirigencia liberal-conservadora de la época) a vincular ambos derechos, tomando a la propiedad como indicativa de un compromiso efectivo con los intereses nacionales (Gargarella, 2014, p.63).

En este marco los habitantes que no eran propietarios y que eran considerados 'ignorantes', no sólo no fueron considerados a la hora de ejercer el derecho a elegir sus representantes sino que, además, fueron dejados fuera de la 'sala de máquinas de la Constitución'.

Hasta aquí hemos visto cómo la Constitución emerge como corolario de una lucha a muerte por el poder de gobernar a la sociedad e imponer sobre ella un conjunto de valores que, con su vigencia, devendrán el 'deber ser' de las futuras generaciones. Para que esto último suceda en el Estado laico y republicano se hace necesario un dispositivo ecuménico como la educación primaria obligatoria capaz de llegar masivamente a la población para transmitir e imponer un conjunto de valores. Estos valores debían hacer aceptable -para las mayorías- las relaciones de poder impuestas, aspecto que genera las condiciones de posibilidad de lo que Benedict Anderson (2006, p.23) llama "comunidad política imaginada" al referirse la Nación: *"una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana. Es imaginada porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión"*.

EDUCACIÓN, NACIÓN Y NORMALIDAD. HACIA LA HISTORIA RECIENTE

El apartado anterior es útil para mostrar que, en el llamado proceso de organización nacional que culminó en la Argentina en los primeros años del siglo XX, hubo distintos proyectos políticos constitucionales en pugna y que tenían que ver con distintos intereses que confrontaron hasta imponerse unos sobre otros. Con la entrada en vigor de la Constitución Argentina en 1853 por

primera vez se puede hablar del Estado argentino. Como sostiene el pensador peruano Aníbal Quijano,

> […] todo estado-nación es una estructura de poder, eso implica que se trata de un poder que se configura en ese sentido. El proceso empieza siempre con un poder político central sobre un territorio y su población, porque cualquier proceso de nacionalización posible sólo puede ocurrir en un espacio dado, a lo largo de un prolongado período. En consecuencia, se precisa poder político estable y centralizado (Quijano, 2014, p.140).

En el texto constitucional de 1853 podemos ver una mirada muy restrictiva sobre los derechos políticos, y muy liberal en la defensa de los derechos de la propiedad que, lo que, claro está, genera una asimetría entre propietarios y no-propietarios. Esta asimetría tomará diferentes carriles a lo largo de la historia pero, en todos los momentos, generará una minoría beneficiada por los bienes generados por el conjunto de la sociedad y una mayoría que se verá perjudicada en esa distribución de bienes. Grandes grupos de esta mayoría serán convertidos, por aplicación del derecho creado, en diferentes tipos de minorías, como es el caso de las llamadas personas 'con discapacidad', que serán 'excluidas' para luego, a partir de políticas públicas generalmente 'focalizadas', convertirse en objetos/sujetos de 'políticas de inclusión'.

Como fue adelantado, en dicho marco ideológico liberal-conservador, el 'pueblo' es considerado 'ignorante', sin 'capacidad', por lo que no le corresponde formar parte de lo que Gargarella llama la 'sala de máquinas de la Constitución'. En esa lógica, que concibe que el pueblo no puede ejercer plenamente sus derechos políticos, las instituciones creadas se vuelven refractarias a la participación popular directa y al control popular.

En este marco de ideas se hacía necesario crear un sistema educativo para la República naciente, que debía ser un dispositivo capaz de dar respuesta a esa inquietud de los constitucionalistas: educar a un pueblo 'ignorante' en los arcanos de la sociedad civilizada imaginada por quienes se auto-concebían como 'cultos' y que, con la promesa de inclusión de 'los otros', crearían los recursos institucionales necesarios para su propio beneficio.

En este contexto el rol de la escuela es central y no está aislado: su modo de disciplinamiento, acompañado por su 'obsesión por las diferencias' (Skliar, 2007) como así también por las ideas de regeneración racial, el higienismo, el normalismo, etc. (De la Vega, 2010) hacen que la escuela no pueda pensarse de manera aislada respecto del sistema general descripto.

Nos detendremos ahora para indagar cómo la escuela participó en el surgimiento de la idea de nación como ente totalizante dotado de un conjunto de atributos que servirán para ocultar las particularidades y singularidades

constitutivas de todo colectivo humano en pos de un deber ser universal arraigado en un pasado promisorio poblado de héroes y próceres.

La construcción de la Nación homogénea se da en diferentes dimensiones: por un lado la de la legalidad que permite el ejercicio del poder y la acumulación de las riquezas generadas por el conjunto de la sociedad del Estado. Ahí aparece la Constitución. Pero ese Estado debe construir la Nación para ser un Estado-nación, para producir la ya mencionada 'comunidad política imaginada', que requiere que quienes son parte de esa nación en construcción sientan pertenencia a una comunidad mayor que la cotidiana y regional. En este punto, aparece la necesidad de creación de una historia común, de hitos, costumbres, idioma. Consecuentemente todo Estado-nación posible es una estructura de poder que debe relatarse a sí misma y contar su propia historia e imponer su visión de futuro. Entonces, en este modelo de pensamiento, la institución escolar -a la que la población asiste masivamente- es el lugar en el que este fenómeno sucede, el lugar en el que se aprende en Argentina a 'ser argentino'.

> […] La visión de las naciones como una forma natural, dada por Dios, de clasificar a los hombres, como un destino político inherente, aunque largamente aplazado, es un mito; para bien o para mal, el nacionalismo, ese nacionalismo que en ocasiones toma culturas preexistentes y las convierte en naciones, que en otras las inventa, y que a menudo las elimina, es la realidad (Hobsbawm, citado en Cucuzza, 2007, p.25).

Un Estado como el argentino que terminó de organizarse entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, debió construir los sentidos y los significados de 'Nación' que serían el centro de imputación de todo devenir histórico políticamente legitimado por el discurso circulante en la sociedad.

> […] La 'tradición inventada' implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado (Hobsbawm y Ranger, citado en Cucuzza, 2007, p.22).

El modelo de pensamiento que es el marco conceptual, paradigmático en el que se crearon las instituciones del Estado argentino y que, aunque con modificaciones, continúan vigentes, atribuye la construcción de la comunidad y el sentido de nación principalmente a la escuela en tanto reproductora de las tradiciones, los ritos y los saberes socialmente válidos en la nación creada.

> […] La construcción de la memoria nacional, de la identidad nacional y de la nación pasa en gran medida por los rituales escolares, y entre ellos, la lectura del libro de texto. (…) El esfuerzo de creación de la nación por parte de la Generación del '37 apuntaba a una fecha

> fundacional en mayo de 1810, y con ello, a la generación de un panteón simbólico que se definirá en el período subsiguiente, bajo los escritos de Bartolomé Mitre, la que incluirá a los representantes liberales ilustrados: Belgrano, Moreno, San Martín, Rivadavia; a la crónica oficial de los sucesos de la Semana de Mayo y las campañas militares por la independencia; al registro y definición de los símbolos nacionales: la escarapela, la bandera, el escudo, el himno; en definitiva, a la generación de rituales conmemorativos reproducidos hasta nuestros días por la escuela y los libros de texto (Cucuzza, 2007, p.23-31).

Retomando a los mentores de las ideas que informan la Constitución Nacional, Esteban Echeverría tenía clara conciencia de la inexistencia de la identidad nacional en los límites del estado que se estaba creando. Así lo ponía de manifiesto en su célebre *Dogma Socialista* cuando sostenía que "la patria, para el correntino, es corrientes; para el cordobés, Córdoba; para el tucumanos, Tucumán; para el porteño, Buenos Aires; para el gaucho, el pago en el que nació. La vida e intereses comunes que envuelve el sentimiento nacional de la Patria es una abstracción incomprensible para ellos, y no pueden ver la unidad de la república simbolizada en su nombre" (Echeverría, citado en Cucuzza, 2007:29). Los actores políticos que crearon la Constitución Nacional asumían que la Nación Argentina no fue el motivo de la independencia política respecto de España. La Nación Argentina fue un constructo social y político muy posterior a la imposición de la Constitución. Como veremos a continuación, la escuela tuvo un papel central en este proceso.

¿UNA ESCUELA PARA TODOS/AS? EL LARGO CAMINO DE LO ESPECIAL A LO COMÚN

La llamada Generación del '80 del siglo XIX continuó el programa político de la Generación del '37, y así es asociada en la historiografía argentina con la organización del Estado nacional y con la imposición de la educación pública obligatoria como herramienta para construir lo que se conoce como el 'ser argentino'. La Ley de Educación Común 1.420, del año 1884, constituye una pieza fundamental en este programa. Como toda ley de carácter programático, la Ley 1.420 se postulaba como programa político responsable de traccionar las medidas allí establecidas, algunas de las cuales se materializarían recién a partir de la década de 1970. En sus primeros artículos se establecen los principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias. Allí se postulaba que el objetivo de la escuela primaria era

> […] *'favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad'*; que la misma debía *'ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene'*, y que *'la obligación escolar* (podía) *cumplirse en las escuelas*

> *públicas, en las escuelas particulares o en el hogar de los niños;* (podía) *comprobarse por medio de certificados y exámenes, y exigirse su observancia por medio de amonestaciones y multas progresivas sin perjuicio de emplear, en caso extremo, la fuerza pública para conducir los niños a la escuela'.* (Artículos 1 a 5 – Ley 1.420).

Es decir, que a partir de la Ley 1.420 en la Argentina se garantizó la educación laica, gratuita y obligatoria del nivel primario para todos/as los/as niños/as, mientras que la educación secundaria y universitaria quedarían claramente destinadas sólo para los hijos de las elites dirigentes (Tenti Fanfani, 2003). De manera paralela y contemporánea al sistema de educación primaria establecida por la Ley 1.420, fueron iniciándose algunas experiencias de educación para personas sordas y para personas ciegas conformándose, así, los primeros antecedentes del sistema de Educación Especial de la Argentina.

Las primeras escuelas de Educación Especial se crearon en la Argentina a mediados del siglo XIX, aunque anteriormente habían existido algunas experiencias. La intención de la conformación de espacios específicos de educación formal para personas con discapacidad estuvo vinculada a las técnicas específicas para el adiestramiento, la cura, la contención y la compensación de patologías. Al igual que en otros países, este sistema se inició íntimamente asociado al campo de la medicina (Lus, 1995) y al paradigma normalizador que fundamentaría y legitimaría 'la invención de la alteridad deficiente' (Skliar, 2000), es decir, una otredad definida por la mismidad, por el primer término del binomio (lo mismo-lo otro) creado por la ideología de la normalidad (Rosato y Angelino, 2009).

En línea con lo ya abordado en el presente trabajo, Ferro (2010, p.14) afirma que durante la década de 1880, la nación *"fue conducida por una élite gobernante conformada en su mayoría por médicos que asumieron la responsabilidad política y social de ser herederos-portadores de los nuevos valores de la civilización"*. Esto circunscribió a la educación formal, en su totalidad, a un sistema de disciplinamiento del cuerpo higiénica y estéticamente 'correctos'.

Fue durante el Primer Congreso Pedagógico Nacional (1882) –el mismo que dio lugar a la sanción de la Ley 1.420- cuando se hizo *"la primera referencia a la necesidad de crear escuelas especiales para mendigos, sordo-mudos, ciegos e idiotas"* (Skliar, 1997, p.55). En ese marco, fue cuando se discutió el trabajo del Dr. Terry, que abriría el camino para organizar la educación de los sordos en la Argentina. *"A través del texto presentado, Terry es el primero en el país que no solamente declara públicamente la 'naturaleza inhumana, desgraciada y peligrosa de los sordo-mudos sin educación', (Terry, 1882:7), sino que además es el primero en imponer una idea de la metodología por utilizar y, el primero en determinar los modelos prácticos a seguir"* (Skliar, 1997, p.56).

De este modo se fueron creando, de manera paulatina, escuelas que se especializarían en los diagnósticos/patologías atribuidos a los/as estudiantes (escuelas para ciegos, escuelas para sordos, escuelas para personas con retraso mental, escuelas para personas con discapacidad motriz) en las capitales de las provincias y/o en las principales ciudades. Asimismo se crearían instituciones destinadas a 'patologías múltiples', generalmente ubicadas en zonas con menor densidad poblacional o en el interior de cada provincia.

Desde los inicios de este sistema, la formación de los/as docentes que se dedicarían a la Educación Especial debía estar orientada a la 'especificidad' de los diagnósticos asignados a sus destinatarios/as (educación de sordos, educación de ciegos, por ejemplo). En la misma línea, el Estado destinaba los recursos específicos según la especialidad de la escuela (rampas, libros en Sistema Braille, etc.), se fue adaptando el currículum según las características asociadas a los diagnósticos, y los/as estudiantes se fueron agrupando según sus edades en la medida de lo posible. Por otra parte se implementaron talleres de capacitación en oficios para posibilitar la inserción de los participantes en algún espacio de trabajo.

Las implicancias de esta forma de organización derivaron en prácticas basadas en presunciones sobre las imposibilidades de los/as estudiantes asociadas a la discapacidad, que no tardaron en trascender los límites de las aulas de las escuelas de Educación Especial: por ejemplo, se instaló la idea de que una persona con Síndrome de Down nunca aprendería a leer y a escribir, o que una persona sorda nunca podría llegar a lograr un pensamiento abstracto. Las clases dictadas en estas escuelas se destinaron a ofrecer actividades manuales para fortalecer la motricidad fina, generar espacios de juego para favorecer los vínculos con pares y realizar actividades de repetición memorística de letras o números. En general, las prácticas específicamente pedagógicas, vinculadas con los saberes considerados valiosos para el conjunto de la sociedad, no fueron tenidas en cuenta en estas instituciones. Las prácticas centradas en el déficit y en los diagnósticos aún persisten y se complementan con una tendencia hacia la patologización/medicalización de los comportamientos, hábitos y posibilidades.

Según explica Lus (1995, p.68), más allá de las experiencias –tanto a nivel institucional como áulico- que fueron surgiendo desde los inicios mismos del sistema de educación común en la Argentina, *"la gran expansión de las escuelas especiales autónomas se produjo a partir de la década del 50 (del siglo XX), al mismo tiempo que se garantizaba en algunas jurisdicciones una amplia cobertura"*. En los períodos políticos más conservadores, hubo una 'expansión continuada y veloz' de la matrícula, particularmente a partir de la década de 1970 (Braslavsky, 1987) dada la creciente incorporación de estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos socioeconómicamente, diagnosticados/as y derivados/as por

supuestos 'déficits'. Según afirma Braslavsky, dichas derivaciones eran de dudosa legitimidad, mientras que también presuponía la existencia de *"sectores con una demanda potencial auténtica no atendidos por el sistema educativo formal: así, serían recibidos en instituciones hospitalarias, parasistémicas o atendidos en forma domiciliaria"* (Braslavsky, 1987, p.134). Aquí se puede ver con claridad, en primer lugar, que la discapacidad es una construcción social y política, históricamente situada. Pero además, se advierte la obsesión de quienes ejercen el poder político de incluir en un mismo conjunto –separado del resto- a quienes, a pesar de presentar enormes diferencias entre sí, no responden a los parámetros de la normalidad impuesta. ¿Qué nos hace suponer que un estudiante ciego, un estudiante sordo y un estudiante que vive en la calle tienen entre ellos más rasgos en común, que los que cualquiera de ellos compartiría con un estudiante de clase media, considerado 'normal' para la tradición de las instituciones escolares? ¿Acaso no son/somos todos/as parte de la misma comunidad? Esto da cuenta del proceso a través del cual se fue naturalizando en la sociedad argentina la distinción tajante y excluyente entre la educación 'común' y la educación 'especial', entre lo normal y lo patológico, entre el sujeto de la pedagogía y el sujeto de la rehabilitación.

En términos normativos, recién en la década de 1990, tras más de un siglo de vigencia de la Ley 1.420, habrá un punto de inflexión de suma importancia, cuando en un contexto de políticas neoliberales durante la presidencia de Carlos Menem, se sancionó la Ley Federal de Educación Nro. 24.195 de 1993. No obstante, si bien dicha ley –altamente controvertida al momento de su sanción dada la situación política que la enmarcaba- contribuyó a regularizar distintas dimensiones del campo educativo, mantuvo claramente separados ambos sistemas, utilizando la denominación de 'regímenes especiales', en la que se encuentran incluidas, además de la Educación Especial, la Educación de Adultos, la Educación Artística y 'otros regímenes'. Con respecto a la Educación Especial, la ley detallaba lo siguiente:

> […] *Las Autoridades Educativas de las Provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires coordinarán con las de otras áreas acciones de carácter preventivo y otras dirigidas a la detección de niños/as con necesidades especiales. (…) Los objetivos de la Educación Especial son: a) Garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en Centros o Escuelas de Educación Especial. b) Brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción. (…) La situación de los alumnos/as atendidos en Centros o Escuelas Especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las Unidades Escolares Comunes. En tal caso el proceso educativo estará a cargo del personal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios*

> *particulares de currículo, organización escolar, infraestructura y material didáctico* (Artículos 27, 28 y 29 – Ley 24.195).

En el año 2006, la mencionada Ley Federal fue derogada por la Ley de Educación Nacional, Nro. 26.206, actualmente vigente. En esta ley, el énfasis está puesto en el concepto de 'inclusión' para destacar que todos/as deben ser sujetos de derechos de la educación. Esto produce una modificación en la concepción de la Educación Especial, en la medida en que ahora la prioridad, por lo menos en los documentos oficiales, es que todos/as los/as estudiantes tengan garantizado el acceso a la educación común, con excepción de algunas situaciones puntuales. La Educación Común es la misma que se prevé para todos/as, y la Educación Especial pasa a ser una 'modalidad' de la misma, antes que un sistema paralelo y claramente separado. A partir de esta ley, la estructura del Sistema Educativo Nacional queda conformada por cuatro *niveles* (la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior) y ocho *modalidades*, es decir,

> […] *aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen."* (Artículo 17 - Ley 26.206). En este marco, la Educación Especial es definida como "*…la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley.* (Artículo 42 - Ley 26.206).

En la misma línea el documento "Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1" publicado por el Ministerio de Educación Argentino en el año 2009 señala al respecto que *"La 'modalidad' comprende una perspectiva de transversalidad al Sistema Educativo y, por eso, la articulación y la coordinación son requisitos centrales en su propio funcionamiento. Esta perspectiva debería analizarse desde todos los ámbitos, incluida la Educación Especial, para desarrollar trayectorias educativas integrales de alumnos con discapacidad en todo el Sistema Educativo*" (Ministerio de Educación de la Nación, 2009, p.13).

Un aspecto crucial implicado en la concepción de la Educación Especial como modalidad refiere al 'contenido a enseñar' establecido en el currículum. De acuerdo a lo enfatizado por los documentos que surgieron a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206, las escuelas de Educación Especial deben regirse por los diseños curriculares para la escuela 'común', con los apoyos que en cada caso se consideren pertinentes. Si bien existían pautas anteriores a esta ley que daban cuenta de la necesidad de superar la noción de Educación Especial como sistema paralelo e independiente de la Educación Común puede decirse que ella consolida esta línea de trabajo a nivel formal y nacional, para que los estudiantes que se encuentren con 'discapacidad temporal o permanente' puedan abordar los mismos contenidos curriculares establecidos para el conjunto de la población. Desde el punto de vista oficial, el foco de la política educativa pasó a tener más énfasis en las trayectorias de los estudiantes antes que en la separación tajante en lo que respecta al contenido de la enseñanza.

EDUCACIÓN SECUNDARIA, TRAYECTORIAS Y DISCAPACIDAD HOY

Como vimos en el apartado anterior, los/as estudiantes etiquetados/as con algún tipo de discapacidad debieron formar parte de un sistema educativo paralelo al común, hasta la entrada en vigencia de la Ley 26.206 del año 2006, a partir de la cual el imperativo normativo establece que todos/as los/as estudiantes deben formar parte de la educación común, la cual contará con el apoyo de distintas modalidades, entre las cuales se encuentra la Educación Especial. Puede decirse que tras diez años de la sanción de esta ley, aún se están dando los primeros pasos, y además, que existen numerosas objeciones al modo en que el sistema de educación común y la Ley abordan la discapacidad (las objeciones se vinculan al hecho de que se sigue revisando muy poco la tradición escolar ya descripta).

No obstante, es fundamental enfatizar que, más allá de las críticas, existe el imperativo de que todos/as tienen el derecho de formar parte de la educación común, como también de que el Estado debe garantizar el acceso al nivel secundario de manera obligatoria a todos/as sin distinción alguna, es decir que lejos está de quedar relegado sólo a determinada elite de la población.

A pesar de esta novedad, el nivel de educación secundario en la Argentina continúa anclado en el modelo tradicional en otros aspectos, como por ejemplo, el hecho de que se encuentra organizado de manera compartimentada en asignaturas, cada una de las cuales está a cargo de un docente especializado en el campo disciplinar en cuestión, que una vez que termina de cumplir su carga horaria en el/los curso/s que le corresponde en una

institución, suele trasladarse a otra institución del nivel para continuar su actividad de docencia[2].

Los docentes que imparten las asignaturas poseen formación universitaria o terciaria, en cuestiones pedagógicas de cada disciplina o son profesionales de áreas específicas sin formación pedagógica. Esta forma de organización implica una fragmentación, entendida por Poggi (2003) como "de tipo colección o 'puzzle' con fuerte división, demarcación y aislamiento entre las disciplinas escolares". Además, coincidimos con la autora cuando señala que:

> -Se delimita el trabajo "intelectual" escindido del trabajo "manual" (como si fueran opuestos);
>
> -Se aíslan los conocimientos de los procesos históricos que les dieron origen, alejando a los estudiantes de sus disputas y controversias;
>
> -Se reduce el saber a lo medible o evaluable;
>
> -Se presenta en formas institucionales inflexibles;
>
> -La propuesta se reproduce con una primera aproximación a algunos procedimientos de cada campo (Poggi, 2003, p.113).

En el marco del nivel de educación secundaria, y en comparación con el nivel primario, los/as estudiantes deben cumplir una mayor cantidad de horas en la institución, trabajar con un número mayor de docentes y someterse a distintas modalidades de evaluación.

Las instituciones de educación secundaria cuentan además -en algunos casos- con cargos ocupados por profesionales provenientes del campo de la psicología y/o la psicopedagogía, que conforman los llamados Equipos de Orientación Escolar (EOE). Dichos equipos son convocados para identificar, abordar, acompañar situaciones muy diversas, en particular, aquellas que obturan los procesos pedagógicos. En este contexto, las instituciones educativas en general afrontan el desafío de generar las condiciones institucionales necesarias para que cualquier estudiante pueda transitar su trayectoria educativa en el marco de lo que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) define como 'diseño universal'[3]. Cabe

[2] En la actualidad dichas asignaturas son: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales -y entre ellas, Historia, Geografía, Economía-, Ciencias Naturales -y entre ellas, Biología, Química y Física-, Formación Ética y Ciudadana y Humanidades, Educación Física, Educación Tecnológica, Educación Artística, y Lenguas (clásicas, regionales, de herencia, extranjeras).

[3] De acuerdo a lo establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad "Por 'diseño universal' se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño

señalar que la Argentina adhirió a dicha convención y a su Protocolo Facultativo en el año 2008 (Ley 26.378), que desde el año 2014 tiene jerarquía constitucional (Ley 27.044).

Como hemos visto, la 'educación común' y la 'discapacidad' no han ido de la mano en el marco de la historia del sistema educativo argentino, aunque, las experiencias de 'integración' (así se llaman, aún hoy, las experiencias educativas en las que participan tanto la Educación Común como la Educación Especial)[4] se vienen desarrollando en el nivel primario y con ritmos cada vez más regulares desde, por lo menos, la década de 1980. Nos ocuparemos en este apartado de la especificidad que actualmente supone la cuestión de la discapacidad en el marco del nivel de educación secundario, abonando a la idea de un pensamiento situado.

En la Argentina existe un déficit de datos estadísticos acerca de la escolarización de estudiantes con discapacidad. A los fines de este trabajo utilizaremos los datos del informe "Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe", elaborado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, presentado a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en el 2009. En este informe se afirma que solamente entre el 15% y el 17% de las personas con discapacidad en Argentina se encuentran alfabetizadas (Crosso 2010, p.80). En cuanto a la cantidad de estudiantes con discapacidad sabemos que al año 2015[5], el total de estudiantes en escuelas de Educación Especial en el país era de 124.829 distribuidos en más de 1.900 instituciones escolares de Educación Especial, aunque no existen datos estadísticos sobre la tasa de promoción efectiva de estudiantes de escuelas de Educación Especial.

La falta de producción de datos estadísticos en la materia dio lugar a que diferentes organizaciones de la sociedad civil presentaran en el Poder Judicial una acción de amparo. Los

> […] amparistas demandaron el cese de la omisión antijurídica del Estado consistente en no producir datos educativos básicos respecto de la trayectoria de los alumnos que asisten a escuelas especiales –que sí se producen para quienes asisten a escuelas comunes- y de la cantidad de personas con discapacidad que asisten a escuelas comunes (con

especializado. El "diseño universal" no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten" (Art. 2, CDPD).

[4] De acuerdo a lo establecido por la Resolución CFE Nro. 155/11, "Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as. La integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común, con las configuraciones de apoyo necesarias".

[5] Datos extraídos del Informe Anual de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2015), disponible en http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2016/09/20/anuario-estadistico-educativo-2015/.

> indicación del porcentaje de la jornada en el que asisten a dichas escuelas). Fundaron su pretensión en los derechos a la información, a la igualdad y no discriminación, y a la educación de las personas con discapacidad, en particular los niños con discapacidad"[6].

Dicho amparo fue resuelto favorablemente por la Cámara Federal de Apelaciones en lo Contencioso Administrativo sobre la base del dictamen del Fiscal Federal, en los siguientes términos:

> […] se ordena a la parte demandada (el Estado) que realice las acciones y gestiones administrativas necesarias, en el marco de sus competencias, para asegurar la producción de la información solicitada por la parte actora mediante esta acción de amparo. Se fija el plazo de noventa días hábiles judiciales para que el ministerio acredite en el expediente, ante la jueza de primera instancia —quien deberá asegurar dicho cumplimiento y adoptar las medidas que sean necesarias a esos fines—, que realizó las acciones y gestiones administrativas pertinentes[7].

Esto es una muestra de la gravedad de la situación y de la necesidad de estos datos para la aplicación de políticas públicas que permitan ejercer el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Desde la entrada en vigor de la Ley de Educación Nacional 26.206 actualmente vigente y de la adhesión de la Argentina a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (año 2008) se comenzaron a cuestionar las prácticas, el funcionamiento y la organización de las escuelas de educación especial en el país. A partir de dichas normas se fueron generando nuevos documentos y pautas ministeriales con el fin de incrementar la accesibilidad y las posibilidades para que los/as estudiantes con discapacidad pudieran concurrir a las escuelas de educación común. Esto fue el origen de una crisis institucional que abrió varios interrogantes entre los/as distintos/as protagonistas de los fenómenos educativos, tanto a nivel micro como macro político, poniendo de manifiesto la existencia de fuertes tensiones desde el punto de vista político e ideológico. Dichas tensiones refieren, entre otros aspectos, a: los temores y rechazos, por parte de docentes y directivos de la educación (tanto común como especial), frente a los cambios de paradigma referidos a la discapacidad, dada la marcada tradición homogeneizante y normalizadora que, como vimos más arriba, acompaña a las escuelas desde los orígenes del sistema educativo; la naturalización de la existencia de dos sistemas paralelos de educación (uno supuestamente 'común' y otro 'especial'); la naturalización de la distinción entre sujetos 'normales' y 'anormales', y por lo

[6] Ver dictamen completo del Fiscal General en lo Civil y Comercial Federal y en lo Contencioso Administrativo Federal del 28 de septiembre de 2016 en http://acij.org.ar/wp-content/uploads/2016/12/Dictamen-Fiscal_28.9_ACIJ-y-otros-c-EN-M-Educ-s-Amparo.pdf

[7] Ver sentencia completa de la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Contencioso Administrativo Federal del 3 de noviembre de 2016 en http://acij.org.ar/wp-content/uploads/2016/12/Sentencia-C%C3%A1mara_3.11_ACIJ-y-otros-c-EN-ME-s-amparo.pdf.

tanto, el cuestionamiento de los derechos humanos de algunos/as; la inquietud respecto de cuál será el futuro de los/as especialistas de la educación especial si ésta pierde su histórico lugar dentro del sistema educativo; la habitual atribución de todos los problemas educativos a los sujetos individuales más que a las barreras impuestas por las instituciones y sus características (tiempos y espacios escolares, modos de organización y de abordaje de los contenidos del currículum oficial, entre otras, que insisten en permanecer en el modelo decimonónico de escuela y de acceso al saber).

Uno de los problemas aún no resueltos implicados cuando la trayectoria educativa se desarrolla en escuelas de Educación Especial es que la certificación obtenida por el/la estudiante al acreditar la finalización de su escolaridad no define ni especifica el nivel educativo cursado. La certificación de nivel (primario o secundario) sólo puede ser emitida por las escuelas de 'educación común'. Por lo tanto, si el/la estudiante no accede a la educación común, sus posibilidades de acceder a un nivel educativo superior o de tener ciertas oportunidades laborales se ven claramente obstaculizadas. En otros términos, quienes finalizan sus estudios en una escuela de educación especial no pueden acceder a la educación secundaria o superior, y la única posibilidad de continuidad puede darse por medio de instituciones de educación no formal como talleres protegidos o centros especializados de atención.

¿Cómo re-pensar, en este marco, los aportes de la escuela de Educación Especial? ¿Cómo re-repensar las prácticas educativas en las escuelas de Educación Común para que se vuelvan un ámbito realmente 'común', sin discriminaciones fundadas en la patologización del estudiantado? ¿Cómo superar el discurso centrado en el déficit y/o en la beneficencia, para abordar el derecho a la educación para todos/as y cada uno/a de los/as estudiantes?

Uno de los conceptos propuestos en los últimos años que podría comenzar a abrir respuestas respecto de los interrogantes presentados es el de trayectoria educativa integral para la educación secundaria, definido en el año 2009 por el Consejo Federal de Educación (CFE)[8] como *"el recorrido a través del cual se adquieren aprendizajes equivalentes a partir de un conjunto común de saberes, para todos y cada uno de las/os adolescentes y jóvenes del país"*[9]. Los planteos a partir de este concepto posibilitan instancias de escolarización en distintas instituciones que podrían ser compatibles y articularse. Según la normativa vigente[10], en el caso de las personas 'con discapacidad', las trayectorias educativas podrían componerse de ciclos formativos en las escuelas de

[8] Espacio que nuclea a las máximas autoridades educativas de cada provincia del país, cuya misión es "planificar, coordinar, asesorar y acordar los aspectos de la política cultural educativa que requiera el país y que comprometan la acción conjunta de la Nación" (Art. 1, Ley 22.047)

[9] Resolución CFE 84/09. Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria

[10] Resolución CFE 103/10 [Anexo]. Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria

Educación Especial y las escuelas de educación secundaria, pero esta posibilidad a nivel institucional encuentra dificultades serias para la documentación, acreditación y certificación oficial de los procesos.

Más allá de que la cuestión relevante aquí sean los aprendizajes, si las trayectorias escolares formales no se encuentran debidamente acreditadas y certificadas el riesgo recae sobre el actor más vulnerable de este proceso: el/la estudiante. La efectivización de los procesos aún depende -en el mejor de los casos- de las demandas específicas de los/as estudiantes con discapacidad y sus familias; pero también de la voluntad de directivos y docentes que acepten la incorporación de los nuevos postulados normativos de educación formal en los proyectos curriculares institucionales de los que forman parte. Como alternativa, el Estado ha propuesto algunos lineamientos[11] para la regularización de las trayectorias educativas. Dichos lineamentos serán detallados a continuación, acompañados de nuestras reflexiones, las cuales pretenden invitar a re-pensar en qué medida puede ser efectiva la 'inclusión educativa' cuando no son alterados los demás pilares que conforman las desigualdades desde los inicios del Estado-nación argentino y su sistema educativo:

Sostener altas expectativas respecto de los aprendizajes de todos los adolescentes y jóvenes

Es probable que las altas expectativas no sean cuestiones que puedan gestionarse por intervención del Estado. Lo que nos interesa señalar aquí es que se trata de sostener las trayectorias educativas formales y para ello son necesarias determinadas condiciones. No se trata de prácticas demagógicas que tiendan al *"¡tú sí puedes!"* tan en boga en la Argentina de estos días: se trata de generar procesos institucionales para el reconocimiento de las posibilidades de todas las personas, y no sólo de quienes cuentan con ciertas características asociadas a la normalidad del discurso científico. Calderón y Habegger (2012, p.31)[12], al analizar el caso de Rafael -primera persona con Síndrome de Down que obtuvo el grado superior de música en España- afirman que los estudiantes construyen sus pensamientos, sentires y conductas teniendo muy presentes las apreciaciones de los docentes con quienes comparten las actividades áulicas. Además, reconocen que estos elementos se complementan con otras vías, como los medios de comunicación, el entorno familiar, el contexto vecinal, los grupos de pares, etc. Los/as estudiantes -en un sinnúmero de casos- desarrollan su trayecto formativo *"a pesar de ser despreciados y deslegitimados desde la institución*

[11] Íbid

[12] El trabajo sistematiza la lucha de una familia contra la exclusión por parte de las instituciones de educación formal durante más de 8 años.

escolar, que anticipa las jerarquías que impone el mercado a través de la diferenciación de roles, la disciplina, las calificaciones y la competitividad" (Íbid).

En este contexto, y siguiendo los planteos de los autores citados en este apartado, las expectativas institucionales están puestas en una determinada formación de ciudadanos que, como sostuvimos más arriba, contribuya a reproducir la racionalidad instrumental y productivista capaz de transformar a los sujetos en seres disciplinados, acostumbrados a la meritocracia y a la lógica del consumo (Reguillo, 2012, p.22). Pensar en la posibilidad de propuestas alternativas de trayectorias escolares formales posibilitaría que los estudiantes vivan procesos distintos entre sí, desde el "reconocimiento político de la diferencia" (Skliar, 2000).

Ofrecer formas de escolarización adecuadas a contextos y necesidades específicas de los adolescentes y jóvenes que están en situaciones de exclusión social y educativa.

El ofrecimiento de formas alternativas dentro de la educación formal en Argentina se realiza por esfuerzos aislados de actores particulares. Una muestra de ello aparece en el análisis de Freytes Frey (2015, p.160) del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) realizado en el país en el año 2013 en el que se explicita que *"el desempeño del estudiante se asocia estrechamente con la condición económica de su familia. Cuanto mayores son los recursos económicos de la familia, es más probable que el estudiante consiga desempeños altos*[13]*"*. Esta afirmación se basa en los siguientes datos, los cuales dan cuenta de las fuertes desigualdades socioeducativas que existen en nuestro país:

Desempeño alto en matemática	**Niveles de lectura óptimos**	*(Estudiantes con)*
22,3%	32,3 %	**"Nivel económico alto"**
3,8%	10,4%	**"Nivel económico bajo"**

Tabla 1: Resultados del ONE

En la mayoría de los casos la 'adecuación' a los contextos y necesidades arroja como resultado prácticas de asistencia y contención, porque las

[13] "Los estudiantes de este nivel logran un desempeño destacado en el dominio del conjunto de contenidos y capacidades cognitivas evaluadas y esperables, según los documentos curriculares jurisdiccionales y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios considerados como referentes" (Ministerio de Educación de Argentina; 2013).

necesidades educativas de los/as estudiantes pasan a un segundo plano cuando otras necesidades básicas están insatisfechas.

Una de las 'formas de escolarización' que se visualizan como nuevas prácticas para la escolarización formal de las personas con discapacidad en el nivel secundario, tiene que ver con las figuras del acompañante terapéutico o la maestra particular de apoyo: profesionales que realizan un seguimiento individual de los procesos escolares. Las formas de intervención de los docentes de educación especial suelen encontrar dificultades ante los procesos pedagógicos, generando dependencia y constituyéndose en opciones sólo para aquellos/as estudiantes que tienen los medios económicos para costear el salario de quienes realizan estas prácticas. Los/as docentes especialistas en educación especial deberían, según la normativa vigente, intervenir a nivel comunitario, institucional y áulico para crear culturas inclusivas en forma de prácticas solidarias y configuraciones de apoyo.

Estar inscriptas en políticas interinstitucionales y/o intersectoriales, para activar y poner en relación diversos recursos del Estado, de organizaciones civiles y de las comunidades, con miras a llevar a cabo procesos de inclusión educativa de calidad.

La práctica de experiencias de trabajo interinstitucional en educación especial es muy frecuente en Argentina. No se realiza solamente por una cuestión de recursos, sino también para brindar a las personas con discapacidad posibilidades diferentes respecto de las previstas tradicionalmente en cuanto a espacios de desarrollo personal. Generalmente, la interinstitucionalidad está dada por la participación en un mismo proceso de profesionales pertenecientes a escuelas de educación especial y a escuelas de educación secundaria.

Los inconvenientes que se presentan en este caso, tienen que ver -justamente- con la tradición institucionalista de la educación formal en la que se promueve la toma de decisiones a partir de un superior jerárquico, quien dirige o no este tipo de procesos. Cabe aclarar que, más allá del marco legal sobre educación a nivel nacional, en la mayoría de las provincias no existen normativas específicas locales referidas a estos procesos. Por tratarse de un país federal, en la Argentina el gobierno de los sistemas educativos provinciales quedan reservados a la esfera de los gobiernos provinciales. Es por este motivo que para que las normas federales sean aplicadas en los sistemas provinciales es necesario el dictado de un conjunto de normas provinciales que las ponga en vigor en dichas jurisdicciones.

Como muestra de lo que venimos sosteniendo con aportes teóricos y estadísticos, comentaremos una experiencia de trabajo docente acompañando a

estudiantes con discapacidad en el nivel secundario, nos encontramos con una directora de un centro de formación público que se mostraba muy molesta por la presencia de una persona con discapacidad en "su" institución. Cada vez que se realizaba una reunión, ella formulaba preguntas que evidenciaban un importante desconocimiento sobre la cuestión de la discapacidad y ninguna reflexión crítica sobre las condiciones institucionales y las propias prácticas:

-¿Cómo lo vamos a evaluar?

-¿Qué haremos si se lastima?

-¿Quién formará a los docentes para poder atender a sus demandas?

-¿Cómo vamos a hablar con él? ¿Entenderá lo que decimos?

-¿Por qué no abren escuelas secundarias especiales?

-¿Qué haremos si trae un arma a la institución? (¿Es peligroso?)

Las respuestas que elaborábamos con el equipo de apoyo tenían que ver con la forma en la que se llevaban a cabo estas prácticas con los demás estudiantes. No había motivo *-a priori-* para pensar que el estudiante necesitaría formas diferentes de evaluación, no tenía conductas agresivas, hablaba (escuchaba y entendía) y quería cursar la educación secundaria en ese colegio porque ahí concurrían sus amigos. Es decir, inicialmente no eran necesarias configuraciones de apoyo.

La última pregunta fue la más difícil de responder. En este caso, los estudiantes provenientes de las escuelas de educación especial eran peligrosos a los ojos de la directora de la institución, tan peligrosos que nos vimos en la necesidad de solicitar la intervención del supervisor zonal para resolver el dilema. Para nuestra sorpresa, el cuestionamiento fue el mismo y estuvo acompañado de narraciones sobre casos de estudiantes que han llevado armas a la escuela por el desequilibrio emocional que les causaba la discriminación. El tema de la peligrosidad fue ampliamente desarrollado por Foucault (2000, p.46), quien señaló que esta cuestión configura fundamentalmente el 'poder de normalización', que se vuelve activo bajo la forma de control, evaluación y poder, ligados a la caracterización de los individuos. Rosato y Angelino (2009, p.55) al investigar las concepciones sobre la discapacidad en un grupo de funcionarios y profesionales, afirman que se acentúan sentimientos de lástima, imposibilidad, sensaciones de no saber que hacer frente a una persona discapacitada; o sentimientos de solidaridad, buena voluntad y amor. La discapacidad, en esta concepción, queda asociada a una visión de sujetos minorizados, tontos, dependientes de los que se consideran 'normales'. Aquí vemos cómo opera la 'ideología de la normalidad'. Entonces nos preguntamos,

¿es posible instalar prácticas interinstitucionales a pesar de estos prejuicios sin someter a los estudiantes a este tipo de condicionamientos?

Asentarse en las fortalezas de las diferentes estrategias ya desarrolladas tanto en el ámbito de la educación secundaria como las que se llevan en otros tales como, la Formación Profesional, la Educación Rural y la Educación de Jóvenes y Adultos.

Tomaremos aquí como referencia a la modalidad de Educación Rural. Las experiencias en ese contexto se caracterizan por la ausencia de profesionales del campo de la Educación Especial, debido a que las escuelas destinadas a las personas con discapacidad se encuentran en zonas urbanas y, generalmente, hay una sola por localidad. Entonces, las estrategias que se desarrollan tienden a compensar la falta de recursos con la creatividad de los docentes y la asistencia de otros profesionales que trabajan en las comunidades, ¿qué significa, entonces, asentarse en sus fortalezas?

Algunas investigaciones sobre discapacidad y ruralidad demuestran las condiciones en las que se desarrollan las experiencias en estos contextos. Charroalde y Fernández (2006) enfatizan el hecho de que en el medio rural "*no existen (...) medios de transporte público, ni paradas o vehículos accesibles; y tampoco hay servicios de taxi accesibles cercanos. La solución a estos problemas [además] es estrictamente familiar*". Coincidimos con el autor en que la ruralidad no es un todo homogéneo, aunque las características generales se observan de maneras similares en Latinoamérica. Los entrevistados de su investigación afirman que en el marco de los sistemas educativos se suelen hacer estudios referidos a la población, y cuando la misma no es considerada suficiente, el servicio educativo no se brinda, y son los/as estudiantes quienes deben desplazarse largas distancias para concretar su derecho a la educación. Este aspecto es acompañado por la falta de acceso a Internet y a servicios comunicacionales, escasos servicios de salud y vivienda.

Por otra parte, otros estudios advierten que la precarización y la explotación laboral del sector rural se acompaña de la depredación de los recursos naturales, el desplazamiento de sus tierras de las comunidades y la riqueza acumulada -así- de grandes empresas internacionales (Riella y Mascheroni, 2015), los permanentes movimientos migratorios (Albertí, 2016) en busca de posibilidades de trabajo, entre otros factores, alteran las posibles dinámicas educativas de los jóvenes.

Un interesante trabajo de Kessler (2006) sobre 'pares urbanos' releva, en un *corpus* conformado por 50 trabajos de investigación sobre juventud(es) y ruralidad(es), que entre los/as jóvenes pertenecientes a comunidades rurales se

observa *"una mayor necesidad de articulación entre educación y trabajo, relaciones familiares más patriarcales y una fuerte dominación sobre las mujeres, la centralidad de la cuestión de la tierra, la existencia de pluriactividad laboral y la problemática específica de los jóvenes indígenas"* (Kessler, 2006, p.26). El autor señala además, que si bien una parte de la literatura sobre el tema es descriptiva/ analítica y la otra se centra en propuestas, coinciden en que la educación y específicamente la escuela cumplen un papel central. Menciona estudios realizados en Bolivia sobre cómo la falta de establecimientos en las zonas rurales es un factor central de deserción, lo que desencadena -a su vez- un *"negativo efecto sobre el desarrollo agrario, puesto que la educación escolar no sólo brindaría conocimientos específicos sino que ayudaría a asimilar los cambios tecnológicos y de gestión necesarios para mejorar la producción"* (Ibíd).

Otra de las cuestiones que señalaremos aquí como aporte del trabajo de Kessler es que al comparar la situación de los jóvenes que denomina 'pares urbanos' menciona otros problemas: la frustración por no lograr insertarse laboralmente, los índices de abandono y problemas de acceso a la educación formal *"que intentan paliarse a través de escasos planes sociales estatales y, sobre todo, por medio de la organización de las propias comunidades"* (Ibíd). Coincidimos también, al identificar esta situación -sobre todo en cuanto temas urgentes como la migración juvenil- en que merece estar en la agenda educativa actual y constituirse como tema de investigación e intervención por parte de quienes aportamos a las Ciencias Sociales. En palabras del autor, *"se trata, sin duda, de una demanda tradicional al sistema educativo, acusado -con mayor o menor razón según los países- por su tendencia homogeneizadora y urbanocéntrica"*.

CONCLUSIONES

De acuerdo a lo que afirmábamos en la presentación de este trabajo, sostenemos la convicción de que si desconocemos los procesos históricos que instalaron desigualdades tan profundas en nuestros actuales sistemas de gobierno y en nuestros sistemas educativos, muy difícilmente podremos producir una transformación en nuestras prácticas y en nuestras formas de concebir y narrar las diferencias humanas, en pos de los derechos de todos y todas. Es por ese motivo que dimos trascendencia a los procesos históricos a través de los cuales fueron configurándose, legitimándose y naturalizándose ciertos discursos en torno de la inclusión, del 'nosotros' y de los 'otros'. Asimismo, fuimos comentando los principales cambios normativos producidos en la Argentina en lo referido a la participación de estudiantes 'con discapacidad' en el sistema educativo, poniendo el foco de atención en el nivel secundario, históricamente destinado a las clases dirigentes del país.

Como acciones requeridas en carácter de urgente, podemos señalar la necesidad de realizar análisis críticos que revisen las condiciones institucionales en las que tienen lugar los procesos pedagógicos. Además, es imperioso que se realicen los estudios estadísticos necesarios para que, junto con lo anterior, se puedan desarrollar políticas educativas más justas para el conjunto de los/as estudiantes y egresados/as.

En otro orden, y tras el recorrido realizado, podemos afirmar que la Constitución Argentina, basada en el mito del Contrato Social, concibe al ser humano con determinadas características sin considerar otras múltiples formas posibles de ser y estar en el mundo. Esa concepción está determinada por una realidad político-social histórica anterior y geográficamente particular diferente a la realidad político-social del siglo XXI en este país de América del Sur. Aquí se hace visible la necesidad de construcción de un sistema de ideas que, sin negar el valor histórico del contractualismo clásico y del constitucionalismo, permitan imaginar nuevos acuerdos, nuevos pactos en los que fundar la sociedad que excedan los límites del contrato y la lógica de la contraprestación mutua, basada en el productivismo y en la lógica del consumo.

Por otro lado, se advierte también que la existencia de normas que reconocen derechos y ofrecen garantías no alcanza para que en los hechos las personas gocen de esos derechos y garantías. El caso de las llamadas personas 'con discapacidad' es particularmente elocuente en este sentido. Por un lado, el mito fundador del Contrato Social no las incluye, mientras que, por otro lado, el conjunto de normas internacionales sobre Derechos Humanos, en el que se reconocen los derechos inalienables de los individuos de la familia humana, parece necesitar normas específicas para el reconocimiento de esos mismos derechos a las personas 'con discapacidad'. Luego, cuando el derecho positivo vigente se aplica en las políticas públicas promovidas por el Estado y en los estrados judiciales, encontramos que la interpretación de estas normas está atravesada por valores, historias, prejuicios e ignorancias de los operadores judiciales dando lugar a lo que Ferrajoli llama 'falacia garantista'. La falacia garantista "consiste en creer que basta con buenas razones para un derecho y que estas sean reconocidas jurídicamente en la ley o en la constitución, para que, por este mero hecho, quede garantizado, es decir, protegido (…). Las garantías de un derecho dependen de muchos factores sociales y culturales y por lo que hace a las garantías jurídicas éstas dependen del sistema constitucional, del funcionamiento adecuado de un sistema judicial y otros factores institucionales que pueden afectar, promover o asegurar niveles de protección (Cruz Parcero, 2015).

La dignidad de la vida humana es una cuestión que excede los estrechos márgenes del derecho positivo para situarse en el campo de la cultura, las prácticas sociales y los discursos que las explican y describen. Por tanto, si bien

consideramos necesario e imperioso conocer en profundidad las normas sobre Derechos Humanos y el sistema jurídico en general que regula el sistema educativo, enfatizamos también la necesidad de trascender las cuestiones formales a fin de lograr la interpelación de nuestras propias concepciones y prácticas, en particular, en lo que a la relación entre educación y discapacidad respecta.

Las nuevas normas, los nuevos conceptos y/o paradigmas -como el caso del llamado 'modelo social de la discapacidad', o las propuestas de 'inclusión educativa', no devienen, automáticamente, en hechos sociales que rompen con la opresión generadora de la injusticia social. Si no se generan prácticas y reflexiones 'otras', las mencionadas conceptualizaciones sólo continuarán vistiendo esa injusticia con nuevos ropajes que no trascenderán el plano de lo discursivo.

Los desarrollos en materia de dispositivos legales sobre Derechos Humanos abonan, y mucho, pero no dejan de conformar una abundante cantidad de tierra fértil en la cual es necesario plantar las semillas de una sociedad igualitaria con plena participación en la vida comunal de todas las personas sin distinción ni etiquetas. En otras palabras, el derecho debiera ser el acuerdo social en el que los derechos de las personas sean, aquí y ahora, inalienables e impostergables.

Creemos que hay un desafío que se le presenta al derecho en particular y a la cultura occidental en general, que es abandonar el mito fundacional del Contrato Social. Es necesario enlazar la sociedad en una trama otra de acuerdos y regularidades que salgan de la lógica mercantilista que supone un contrato. En ese acuerdo no debe haber discapacitados/as, sino seres humanos capaces, con sus potencialidades vitales y su derecho a una buena vida. El derecho occidental tiene ante sí el desafío de ser otro, en una cultura otra en la que 'exclusión original' de los 'no normales' sea parte del mito olvidado del Contrato Social.

REFERENCIAS

Albertí, A. (2016). *Todos vuelven. Migraciones temporarias de trabajadores del área rural de Bernardo de Irigoyen, Misiones, Argentina.* Buenos Aires: CEIL.

Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*, Madrid: Akal.

Braslavsky, C. (1987). "Estado, burocracia y políticas educativas", en: Tedesco, J. C.; Braslavsky, C.; Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Calderón, I., Habbegger, S. (2012). *Educación, Hándicap e Inclusión: una lucha familiar contra una escuela excluyente.* Granada: Octaedro Andalucía.

Charroalde, J., Fernández, D. (2006). *La discapacidad en el medio rural.* Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.

Crosso, C. (2010). "El derecho a la educación de personas con discapacidad". *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 4, Nº 2, 79-95.

Cruz Parcero, J. A. (2007). *El lenguaje de los derechos. Ensayo para una teoría estructural de los derechos*. Madrid: Editorial Trotta.

Cucuzza, H. R. (2007). *Yo argentino. La construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)* Buenos Aires: Miño y Dávila.

De La Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ferro, G. (2010). *Degenerados, anormales y delincuentes.* Buenos Aires: Marea Editorial.

Foucault, M. (2000). *Los anormales.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freytes Frey, A. (2015). "La voz de los jóvenes para pensar los procesos de inclusión y exclusión" en: Pérez, A. y Krichesky, M., *Inclusión educativa: investigación, desafíos y propuestas.* Buenos Aires: UNDAV Ediciones.

Gallardo, H.; Pérez, A. (2016). "El reverso del Derecho. Reflexiones acerca de la (dis)capacidad", en: *II Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad Universidad Nacional de Quilmes*, 16 y 17 de mayo de 2016. ISBN: 978-987-558-381-8. 870 páginas. Pp. 390-412.

Gargarella, R. (2014). *La sala de máquinas de la Constitución. Dos siglos de constitucionalismo en América Latina (1810-2010)*, Buenos Aires: Katz Editores.

Kessler, G. (2006). "Juventud rural en América Latina. Panorama de las investigaciones actuales", en: Bruniard, R. [Coordinador] *Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Lus, M. A. (1995.) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.

Naradowski, M. (1994). *Infancia y poder, la conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires: Aique.

Nussbaum, M. (2012). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*, Barcelona: Paidós.

Pérez, A., Gallardo, H. H. (2014) "Incluir o no incluir ¿esa es la cuestión?", en: AAVV, *Dossier sobre Inclusión Educativa*, Buenos Aires: Revista Novedades Educativas. Julio 2014. Nro. 283. Año 26. ISSN: 0328-3534. pp. 28-32.

Pérez, A., Gallardo, H. H. (2015). "Razón jurídica, educación común y discapacidad. Apuntes para repensar las diferencias" en: Carrasco, M., Lombraña, A., Ojeda, N., Ramírez, S. *Dossier sobre Antropología Jurídica.* Red Latinoamericana de Antropología Jurídica. Buenos Aires: RELAJU. EUDEBA. ISBN 978-950-23-2407-4. pp. 111-130.

Pineau, P. (2001). "¿Por qué triunfó la escuela?", en: Pineau, P., Duseel, I., Carusso, M., *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires: Paidós.

Poggi, M. (2003). "La problemática del conocimiento en la escuela secundaria", en: Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación Secundaria para Todos.* Buenos Aires: Altamira.

Querrien, A. (1983). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid: La Piqueta.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en: Palermo, Z., Quintero, P. (Comps.). *Aníbal Quijano. Textos de fundación*, Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Reguillo, R. (2012). *Culturas Juveniles: formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Riella, A., Mascheroni, P. [Compiladores]. (2015). *Asalariados rurales en América latina*. Montevideo: CLACSO.

Rosa, J. M. (1970). *Historia Argentina*. Tomo IV. Buenos Aires: Juan C. Granda Ed.

Rosato, A., Angelino, M. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad.* Buenos Aires: Noveduc.

Schewe, L., Pérez, A. (2015). "Las escuelas de educación especial en Misiones: metas y objetivos". *XI Jornadas de Sociología. Coordenadas contemporáneas de la sociología: tiempos, cuerpos, saberes.* 13 al 17 de julio de 2015. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC

Skliar, C. (2000). "La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad". En *Propuesta Educativa*, Buenos Aires. Año 10. Nro. 22, pp.34-40.

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Supiot, A. (2007). *Ensayo sobre la función antropológica del derecho*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (2003) "La Educación Media en la Argentina: desafíos de la universalización", en Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación Secundaria para Todos.* Buenos Aires: Altamira.

Trilla, J. (1985) *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona: Laertes.

DOCUMENTOS OFICIALES

Consejo Federal de Educación. (2009). Resolución CFE 84/09. Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación. (2009). Resolución CFE 103/10 [Anexo]. Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria. Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación. Resolución CFE 155/11.

Ley de Educación Común 1.420 (1884).

Ley Federal de Educación 24.195 (1993).

Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).

Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1*, Buenos Aires: MEN.

Ministerio de Educación de la Nación. (2013). Informe anual de la Dirección de Información y Estadística de la Calidad Educativa.

2. La enseñanza de la Educación Inclusiva y la pregunta por el método: un análisis anti-disciplinar

Aldo Ocampo González

En esta ocasión, analizo atendiendo a los ejes de sustentación de la actividad científica[14] de la Educación Inclusiva[15], el *corpus* de aspectos significativos implicados en su enseñanza. Coincido con Carr (2005) respecto del halo de ambigüedad que atraviesa dicha noción. A pesar que los términos educación y enseñanza son para-sinónimos, recurrentemente, se emplean como términos con un mismo significado. Me interesa discutir la práctica de la enseñanza y sus implicancias para la transformación educativa. Para ello, intentaré abstraer los efectos *normativo*s que afectan su desarrollo. Dicho efecto, inscribe la discusión en la eficacia o ineficacia de determinados métodos. Abordo el estudio de la enseñanza[16] de la Educación Inclusiva como *actividad*. Como tal, sugiere atender al conjunto de actividades que integran el proyecto pedagógico de cada maestro. La enseñanza se encuentra estrechamente vinculada con la producción del aprendizaje. Al decir de Carr (2005) deviene en una habilidad compleja. Si la intención de la enseñanza es producir un aprendizaje, entonces, ¿cuáles son las condiciones requeridas para la enseñanza de la Educación Inclusiva? Antes de atender a ésta interrogante, quisiera destacar la fuerza *alterativa* y el carácter *escultórico* que encierra la fuerza discursiva de la Educación Inclusiva, pues ésta, desafía e interpela al saber pedagógico, movilizando la búsqueda de nuevas formas para abordar la enseñanza y la formación del profesorado.

Como aspecto preliminar, quisiera destacar, la *homogeneidad formativa* con la que se aborda la enseñanza de la Educación Inclusiva, estructurándola sin atender a la especificidad de su dominio, a la singularidad de su política ontológica y su gramática y universo conceptual; deviene en una problemática que no se encuentra en sintonía con su naturaleza anti/post-disciplinaria. ¿Qué

[14] También concebidos como sostenes paradigmáticos.
[15] En adelante lógica de la transformación.
[16] La enseñanza de la Educación Inclusiva es una expresión del pensamiento del afuera.

implica discutir las *posibilidades anti-disciplinarias* de la enseñanza de la Educación Inclusiva en la formación de los futuros educadores? Como premisa central, reconozco la necesidad de ir en contra de la gramática formativa y de las estructuras institucionalizadas que actualmente sustentan el plan de estudio de los futuros maestros, pues éstos, son incapaces de articular su tarea en referencia al conjunto de elementos que diversifiquen su objeto y abran su estructura disciplinaria al encuentro con la multiplicidad. No porque un plan de estudios indique un curso o un conjunto de asignaturas significadas bajo los sintagmas de Educación Inclusiva, diversidad y necesidades educativas especiales, justicia social y educativa, Pedagogía de la Diferencia, etc. quiere decir que esto acontezca. Deben ser examinados con especificidad los propósitos formativos, el tipo de habilidades y destrezas que se proponen desarrollar, los contenidos –en su mayoría, constituyen objetos reduccionistas y atemporales– y las referencias bibliográficas –estrategia analítica–. Los dos últimos puntos constituyen ejes clave para un examen crítico que dé cuenta de las posibles rutas epistemológicas que sustentan su plan de formación.

Una orientación antidisciplinar[17] explicita un carácter de reestructuración y diversificación del campo teórico y metodológico de la Educación Inclusiva a partir de aportes alejados en su actividad científica, conectados en algún tópico a su objeto, procedentes de campos, tales como, los Estudios de Feminismo, la corriente interseccional, los Estudios sobre Mujeres, los Estudios Visuales, la Filosofía de la Diferencia, Analítica y Política, los Estudios Queer, los Estudios de Género, la Antropología Cultural, los Estudios de Performance, la Sociología política, la corriente decolonial, los Estudios de la subalternidad, los Estudios Post-coloniales, la historia de la cultura y de la conciencia, la interculturalidad crítica, la deconstrucción, la contribución de las pedagogías transformadoras, la filosofía de la liberación, etc. Una pregunta epistemológica clave, consistirá en reflexionar acerca de los medios de configuración de los *nexos* anti-disciplinarios que tienen lugar en la formación del educador y, especialmente, en la enseñanza de la Educación Inclusiva. Formar al profesorado a través de un lente anti-disciplinario exige, inicialmente, cuestionar los saberes disponibles, la vigencia y legitimidad de éstos para el presente. Por otra parte, se preocupa por develar las prácticas imperceptibles de subyugación de saberes y métodos que tienen lugar al interior de determinadas propuestas de formación.

¿Cómo enseñar en contra de los límites disciplinarios? La enseñanza de la Educación Inclusiva como práctica crítica contra la razón disciplinar, se propone recuperar el aporte de disciplinas más discretas que participan de su producción. Se convierte en una pedagogía en contra de los métodos y de las prácticas de conocimiento dominantes. Su enseñanza puede ser *lecturada* en

[17] Constituyen un terreno naciente.

términos de una tecnología de invención e irrupción de lo nuevo, devenida en un instrumento que beneficia la producción de nuevos horizontes teóricos y políticos, la imaginación de formas novedosas y alterativas de las modalidades de escolarización. En tal caso, desafiar los límites disciplinarios que buscan reproducir trabajadores y consumidores acríticos a través de la formación pre y postgradual, sugiere atender al uso que se hace de la práctica reflexiva, pues reconoce que la reflexividad es clave en la ralentización de la actividad emprendida por cada disciplina. Crea un espacio para la explicación explícita, al tiempo que fortalece una conciencia crítica-compleja, forjando la emergencia de una renovada crítica educativa. Lo *anti-disciplinario* abre nuevos espacios de agencia al futuro educador. Las implicancias están legadas en las conexiones de los saberes –se forma un universo mosaico para estructurar la formación–, se introducen temáticas que van más allá de las disciplinas y de los discursos institucionales que circulan y se topan, una y otra vez, en las estructuras académicas anquilosadas que la educación observa como novedosas –que en sí mismas, son sistemas de *novedosidades*[18]–. Sin duda, esto es un efecto del conservadurismo y de la falta de imaginación de los formadores e investigadores para asumir otras aristas y problemáticas, especialmente, sus prácticas se rigen por un factor extra-teórico, es decir, lo epocal, lo que demanda un determinado encuadre cultural; en vez de pensar en la formulación de otras lógicas intelectuales capaces de atender a dichas problemáticas en el marco temporal que acontecen. La enseñanza de la Educación Inclusiva devela un campo de complejas e intensas influencias.

La enseñanza de la Educación Inclusiva a través de un enfoque anti-disciplinario plantea el reto de identificar su acción performativa. Como tal, un acto performativo constituye un espacio significativo para el cambio, la invención, el esparcimiento y la creación de otros mundos y modalidades de educación. ¿Cómo se enseña la Educación Inclusiva a partir de la *redefinición de su objeto*[19]? Sin duda, redefine el sentido del quehacer pedagógico, se convierte en una estrategia que desafía e interpela al saber pedagógico. Promueve nuevos lenguajes y crea herramientas para su invención[20]. La inclusión y la Educación Inclusiva constituyen un campo de interés central en el mundo actual, suscitando el encuentro, el concurso y la disputa de diversas disciplinas. Si bien es cierto, en la actualidad el concepto de *inclusión* y *Educación Inclusiva* expresan

[18] No poseen status de acontecimiento. No posee fuerza alternativa de nada, se convierte en un mecanismo de reproducción y continuidad de lo existente. Constituyen cambios sin fondo o performativos absolutos.

[19] Mutación irreconocible de su objeto, manteniendo anquilosado sus métodos de aproximación e investigación.

[20] Este fue uno de los lemas que perseguía el Ciclo de Conferencias Internacionales *"Tarea Crítica de la Educación Inclusiva: contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente"*, celebrado entre el 12 de septiembre al 25 noviembre de 2018. Actividad organizada por CELEI y patrocinada por Unicef.

un *uso inflacionario*, lo cierto es que, deviene en un incremento excesivo de un significado distorsionado.

La especificidad que define la enseñanza de la Educación Inclusiva puede ser explicada en estrecha relación con los efectos del campo de la representación social, de los marcos de valores, las ideologías que circulan y tienen lugar al interior de las estructuras académicas institucionalizadas, desafía al saber pedagógico, lo desestabiliza, lo desedimenta, lo altera; exige movilizar nuevas racionalidades para su enseñanza, atendiendo a la multiplicidad de diferencias inherentes al sujeto pedagógico, así como, la multiposicionalidad de factores y elementos que definen la configuración y función de su campo epistemológico. Todo ello, devela complejas consecuencias producto de los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural, la lucha por la cohesión social y la búsqueda de nuevas formas de aproximación al acto educativo. A pesar de numerosos esfuerzos reflexivos, ninguna de las ofensivas concebidas como *seudomodalidades* de teorización de la Educación Inclusiva logran articular un proyecto cultural, político y epistémico que entre en disputa con otros frentes conceptuales, ontológicos y metodológicos. Tampoco, es posible observar la vinculación con otras redes de prácticas alternativas, ni mucho menos, con el corpus de controversias y contradicciones internas que expresa su campo.

Si atendemos a la afirmación que describe la Educación Inclusiva como un *campo* fundamentalmente disputado por varias disciplinas, discursos, territorios, influencias, objetos y métodos –preferentemente–, como *disposición de disciplinas*, como *disposición histórica específica de verdad* (forma de saber), cuya configuración epistemológica traza una *operatoria anti/postdisciplinaria*[21] y una política ontológica de lo singular y lo molecular, sintetizadas oportunamente en la noción de *lo menor*[22]. Opera en estrecha relación con el pensamiento de la no-identidad, cuyo *"uso en sentido epistemológico de esa noción sirve sólo para reforzar discursos y problemáticas de tipo ontológico y sobre todo para arrojar luz sobre una cierta concepción ético-política respecto de las dinámicas de las identidades culturales"* (Mellino, 2008, p.115). Se expresa en términos de desterritorialización, no sólo concebido como la reinvención del espacio y sus categorías analíticas, sino más bien, como la *alteración* de la gramática escolar que la sostiene. Por esta razón,

[21] Base epistemológica, determina la naturaleza de su conocimiento.

[22] Concepción del sujeto, de la realidad y del espacio político, cultural y escolar. En el prólogo titulado Pedagogías de lo menor del e-book publicado por el Fondo Editorial del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), refiero a las pedagogías de lo menor como un conjunto proximidades con la política ontológica de lo menor, alude a multiplicidad de diferencias. Ámbitos sustentadores de su gramática y universo conceptual. Una pedagogía de lo menor no es una pedagogía especializada para niños especiales, como hegemónicamente se ha travestizado el alcance y propósito de la Educación Inclusiva –campo pedagógico de la multiplicidad diferencias–, sino más bien, es una pedagogía que una minoría construye al interior de una estructura de escolarización mayoritaria –homogeneización–.

prefiero concebir la inclusión en términos de un *dispositivo performativo.* Concebida así, la inclusión forja un nuevo estilo y formato de subjetividad.

La noción analítica de dispositivo constituye según Agamben (2006) una estrategia clave en el pensamiento foucaultiano, cuya lógica de sentido opera en la dispersión y en la diseminación, configurando una estructura multilineal (García Fanlo, 2011) o de diversos estilos de conexión entre cada una de sus partes. La noción de dispositivo alberga el *principio explicativo de exterioridad* –relaciones múltiples y discontinuas–, el *principio de heterogénesis* de la Educación Inclusiva, sustentando el funcionamiento del dispositivo y la red. El carácter performativo del dispositivo se expresa mediante la alteración de las prácticas y los discursos de los agentes políticos, sociales, los trabajadores culturales y los educadores, preferentemente. Es, a la vez, escultórica, porque interviene el espacio y modela la realidad –*labor positiva*–.

¿De qué depende la utilidad teórica y política de las nociones, tales como, el racismo, la exclusión, la opresión, la dominación, la multiplicidad de diferencias, para la propuesta teórica que persigue la Educación Inclusiva en su sentido auténtico? El uso del calificativo *inclusivo* bajo ningún término remite a condiciones de asimilación y acomodación de colectivos al interior de las mismas estructuras societales y escolares articuladas a través de la lógica del poder. Este erróneo proceso sustenta la metáfora que he denominado como *inclusión a lo mismo*. Tal calificativo denota condiciones de transformación, alteración y reestructuración de la realidad –en cada una de sus dimensiones de análisis– desde una perspectiva post-crítica. Su significado remite a un conjunto de operaciones acontecimentales, cuya fuerza discursiva posee la capacidad de alterar la realidad, dislocándola hacia rumbos inimaginados. Atendiendo a la diferenciación establecida por Rorty (1979) sobre *hermenéutica* y *epistemología*, el recurso del término Educación Inclusiva expresa una singularidad epistémica y ontológica diferente, conectada en varios ejes de articulación. Epistemológicamente, el sintagma denota una forma particular de definir un conjunto de rasgos distintivos de la educación, la escolarización y la pedagogía, así como, de un período histórico y de una operación ético-política-cultural. Determina rasgos particulares del quehacer pedagógico, social, cultural económico, ético y político; fabrica un nuevo orden, cuyos principios son albergados en una nueva espacialidad concebida como tercer espacio o no-lugar. Es un espacio político y teórico de subversión y alteración, concebida como disposición de disciplinas, influencias y discursos que configuran una disposición específica de verdad. Forja una crítica a los lenguajes y las lógicas disciplinarias que históricamente, han delimitado, definido y explicado lo inclusivo.

Ontológicamente, parece designar una particular filosofía de la identidad –deconstrucción de principios–, permitiendo reconectar con el sentido

intrínseco de la educación y de la naturaleza humana. En tal caso, *"apela a un encuentro histórico y teórico en el cual se plantea para todos la invitación a revisar y reconsiderar las propias posiciones terrenas y diferenciadas en la articulación y en la gestión del juicio histórico y de las definiciones culturales"* (Chambers, 2001, p.34-35). La Educación Inclusiva al ser concebida como acontecimiento, no articula su fuerza para restituir la subjetividad extraída a un amplio grupo de ciudadanos, sino que, al irrumpir y constituir una estrategia de creación de lo posible, crea un nuevo estilo de subjetividad.

La enseñanza de la Educación Inclusiva inscribe su interés central en la *creación de lo posible*, en la producción de lo nuevo, no se reduce a un mero comentario violento sobre el carácter fundacional de lo nuevo. Desborda las figuraciones teóricas, analíticas y metodológicas que sustentan el ámbito de preocupaciones habituales de la educación, se interesa por consolidar nuevas modalidades de escolarización capaces de atender a la multiplicidad de singularidades que conforman el espacio escolar, moviliza acciones para deconstruir los formatos intelectuales que sustentan el aprendizaje, proporciona herramientas para combatir situadamente la producción y regeneración de desigualdades estructurales. Esto, representa un punto crítico, pues, los educadores son incapaces de leer el mundo mediante la identificación de un conjunto de desigualdades que permean su actividad docente, producto que la formación y la investigación a la fecha, no dan luces acerca de su funcionamiento. Se orienta a la construcción de espacialidades educativas otras, etc. Es menester, que las propuestas de educación del profesorado rescaten el gran peso crítico-social y crítico-político que encierran los términos inclusión y Educación Inclusiva. Ambas nociones conducen a la *irrupción dislocante de lo nuevo*[23], tienen la capacidad de fracturar la representación y el hacer cotidiano. De allí que, la Educación Inclusiva constituya una estrategia de *fractura del pensamiento educativo contemporáneo*, que de contemporáneo, no sé, que tanto tiene. Su enseñanza surge de complejas e intensas heterotopicalidades analíticas y metodológicas.

Atendiendo al reconocimiento de los profundos cambios que atraviesan a cada una de las disciplinas y recursos epistemológicos que configuran su estructura de conocimiento, cabe observar el papel significativo y crucial que han jugado en su apertura, diversificación e innovación, campos tales como, los Estudios de Feminismo, la corriente interseccional, los Estudios sobre Mujeres, los Estudios Visuales, la Filosofía de la Diferencia, Analítica y Política, los Estudios Queer, los Estudios de Género, Postcoloniales, etc. Los cambios producidos en los parámetros de las disciplinas, discursos e influencias interesadas en el fenómeno denominado *inclusión* y *Educación Inclusiva*,

[23] Se fundamenta en el *deseo critico-negativo* descrito por Ocampo (2018) como principio de negatividad de la Educación Inclusiva.

expresan un impacto evidente en el modo de concebir su enseñanza y estructurar sus ejes de tematización. La enseñanza de la Educación Inclusiva enfrenta el reto de crear una nueva representación estable de la misma en la formación de los educadores-ciudadanos. De ahí, que sea concebida como un *proyecto crítico complejo*; específicamente, para las sociedades post-occidentales, ofreciendo una comprensión situada sobre sus patologías culturales, sociales y políticas.

Su enseñanza se plantea como un aprendizaje de carácter multidimensional. Específicamente, agudiza el aprendizaje de las relaciones estructurales que sostienen los obstáculos complejos que cooptan a determinados estudiantes arrastrándolos a las fronteras del derecho en la educación. Las relaciones estructurales constituyen ámbitos analíticos clave, permiten comprender los condicionamientos que la estructura social transfiere a la educación, banalizando su sentido y omitiendo una comprensión situada sobre la permeabilidad de las diversas expresiones del poder, en lo que respecta a la tarea educativa. También se encarga de fomentar un aprendizaje sobre los sistemas de opresión y dominación en los aspectos más elementales de la cotidianeidad, con el objeto de forjar una *conciencia crítica* de la realidad. Orienta su actividad a comprender interseccionalmente los diversos sistemas de desigualdad múltiple que tienen lugar al interior de una formación social particular. Eleva su núcleo analítico a la comprensión de las relaciones estructurales que inciden y condicionan la tarea educativa. Sus ámbitos de tematización develan una línea formativa de carácter relacional. Promueve una enseñanza *para-institucional*, articula su actividad *dentro-fuera* de la universidad y de los establecimientos educativos, conectando con realidades inexploradas[24] en la formación. Presenta un fuerte énfasis en el *afuera* de la experiencia formativa.

Entre los objetivos clave de la enseñanza de la Educación Inclusiva destacan: a) operar bajo la lógica de un dispositivo de aprendizaje abierto, b) movilizar el pensamiento crítico y activar la imaginación política, c) facilitar el libre tránsito entre una amplia variedad de métodos y paradigmas de pensamiento, c) interrogar las categorías legitimadas, institucionalizadas y cerradas, d) establecer nuevas formas analíticas posibles para interpretar los procesos de escolarización, el sentido de la justicia social, los ejes de producción de las desigualdades, etc., en tanto acciones fundamentales de experimentación y liberación.

Entre los puntos de partida más significativos implicados en la comprensión de la enseñanza de la Educación Inclusiva, destacan: a) la *amplitud* de su ámbito de estudio, b) el carácter *extra-disciplinar* de sus ejes de

[24] Concebidos como laboratorios para el pensamiento educativo contemporáneo.

tematización, c) la diversidad de conceptos y propuestas –lo que la convierte en un pegamento conceptual y/o metodológico–, d) la desbordante ubicación en las disciplinas tradicionales, e) las problemáticas implicadas en la definición de contenidos y procedimientos en un campo que se presenta heterogéneo y en constante cambio, e) lectura del mundo, f) examinación de los patrones de funcionamiento de las desigualdades estructurales, g) comprensión de las diversas formas de injusticias presentes en la cotidianeidad, h) el poder de nombramiento del mundo, i) la diversidad de formas de representación sociopolíticas, j) el pensar relacionalmente y la configuración de una gramática de la multiplicidad y sus desafíos al educar la multiplicidad de diferencias.

¿Qué es y de qué se ocupa la Educación Inclusiva?, ¿cuál es el objeto de estudio de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son sus temas de estudio? Ofrecer alguna respuesta tentativa y abierta a otras posibilidades interpretativas, sugiere atender a la amplitud del concepto de *inclusión* –su significado es ambiguo, extenso y de gran alcance, utilizándose como si su significado estuviese claro, lo que no es así; asumiéndose como algo vago, como cualquier otra palabra–. El trabajo con conceptos (Canguilhem, 1980; Vásquez, 1984; Bal, 2002) asume la necesidad de aprender a elegir los significados y con ello, cristalizar un punto de emergencia a nivel metodológico. Por otra parte, asume la necesidad de crear herramientas para leer sus categorías teóricas, el tipo de praxis social, política y educativa que consagra, concebidos en términos de objetos de investigación. La Educación Inclusiva articula de forma novedosa una variedad de temas, ofrece respuestas educativas complejas.

Tradicionalmente, su enseñanza ha estado sujeta al legado de una estructura de conocimiento falsificada, transferida en su dimensión pedagógica a la inscripción teórico-metodológica de Educación Especial, lo que ha devenido en consecuencias teóricas y metodológicas relevantes para el quehacer educativo. Define un centro articulador a partir del individualismo metodológico, el problema ontológico de las diferencias, la normalización del estudiantado, la corrección de determinadas problemáticas, la discapacidad y las necesidades educativas; sustentando la actividad pedagógica en un espacio de abyección, en teorías de ajuste y acomodación y dando paso a la proliferación de una *gramática escolar técnica*. Una de las razones por las que la 'inclusión' hoy no cumple su propósito, es, básicamente, por la debilidad para crear nuevos horizontes teóricos, políticos y educativos, como consecuencia de la nebulosa que afecta a la comprensión de su estructura teórica. En su acepción tradicional, su tarea es articulada en torno a un *problema técnico*, sustentada en la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial –principal fracaso cognitivo–, en la convivencia de valores antagónicos que justifican y apelan su necesidad en la sociedad actual, al tiempo que desplazan su potencial crítico al interior del capitalismo hegemónico. Todo ello

demuestra dos cosas: a) la incapacidad de los investigadores para aproximarse a su real objeto, precedido por la nebulosa que condiciona su estructura de conocimiento y b) la incapacidad para entender el término. Incluso los nuevos movimientos sociales han sido incapaces de ofrecer temas y discusiones que realmente correspondan al tiempo presente; más bien, revisitan temáticas clásicas que son propias de otros campos del conocimiento, vinculados en alguna arista, a alguno de los ejes de articulación de la historia de la conciencia, siendo su máxima expresión, la *inclusión*. En su uso tradicional, inclusión significa apostar por la incorporación de quienes se encuentran en los márgenes de la escuela, de la vida cívica, social y de la experiencia cultural, a las mismas estructuras gobernadas por diversas expresiones del poder, consagrando prácticas de acomodación y asimilación, sin efectuar ninguna transformación real del complejo entramado de relaciones sociales, políticas, económicas, culturales y educativas que convergen en su tarea.

La tabla que se expone a continuación, tiene como propósito sintetizar las características más significativas de las tres estructuras de conocimiento identificadas como parte del incipiente desarrollo de la historia intelectual de la Educación Inclusiva, respecto del tipo de énfasis que promueve en la enseñanza de dicha temática en la formación del profesorado.

Estructuras / **Dimensiones de análisis**		**Estructura de conocimiento *falsificada***	**Estructura de conocimiento *mixta***	**Estructura de conocimiento *auténtica***
1	**Inscripción del objeto**	No hay discusión sobre el objeto, puesto que es concebido en términos pedagógicos como una extensión del sistema de Educación Especial. Se inscribe erróneamente en la Educación Especial.	Objeto hibrido, atrapado en la aplicación de diversos recursos epistémico-metodológicos.	Objeto complejo, ambivalente y multidimensional. Abierto, centrado en la educación. Surge de complejas condiciones de rearticulación y desarticulación, somete sus unidades a traducción.
2	**Tipo de práctica y acción educativa que configura**	Especializada. Articula su actividad en la convivencia arbitraria de colectivos diferentes al interior de la escuela.	Sistema dual. Hibrida producto de un obstáculo epistémico y pragmático. Discursivamente transgresora, decae en la imposición de una práctica específica para	Transversal a todo el campo educativo. Sistema de actualización de la teoría educativa. Transversal e inherente a la educación. Recupera su sentido auténtico. Sistema de

			niños específicos. Da paso a la visión técnica, basada en la absorción de colectivos minoritarios.	*actualización/traducción* de la *teoría educativa* contemporánea. Forja un nuevo orden político, ético, cultural, económico y pedagógico.
3	**Sentido y alcance**	Asimilacionismo, absorción de grupos minoritarios. Definición de problema técnico.	Reconocimiento de una singularidad cerrada al interior del espacio escolar. Lucha por asegurar el derecho a la educación, sin comprender las relaciones estructurales que sustentan dicho objetivo.	Transformadora. Actualiza las bases del saber educativo, lo coloca en sintonía con las demandas que la multiplicidad plantea al saber pedagógico. Consolida una nueva estructura teórica y un nuevo lenguaje pedagógico.
4	**Concepción del tiempo**	Monocronía y cronosistema. Tiempo único y lineal. Los estudiantes hacen lo mismo en un mismo tiempo y espacio.	Monocronía y cronosistema. Tiempo único y lineal. Bloques pedagógicos sistemáticos y concatenados.	Heterocronía. Sujetos multi-temporalizados. Presencia de diversos tiempos en una misma espacialidad pedagógica o áulica. Tiempos entrecruzados.
5	**Objetivos de aprendizaje**	Universalización de la enseñanza. Fuerte énfasis en la defectología y en la creación de sistemas de acomodación y ajustes.	Reconoce declarativamente la necesidad de educar según particularidades de cada estudiante.	Concibe la enseñanza de la Educación Inclusiva como una expresión fronteriza. Altera la gramática escolar, organiza las experiencia de aprendizaje
6	**Rol docente**	Técnico.	Posee conciencia crítica, se encuentra atrapado en las estructuras institucionales legitimadas.	Activista, crítico de la realidad, lucha para cambiar el mundo. Rol Post-crítico.
7	**Énfasis de los contenidos**	La enseñanza de la educación inclusiva atiende al legado de contenidos y saberes procedentes de la Educación Especial. Énfasis en problemas de aprendizaje y	Reconocimiento de las diferencias y singularidades. Coexistencia de estrategias de adaptación y accesibilidad (transferidas por la estructura falsificada producto	Gestión de la multiplicidad de diferencias a través del currículo, la enseñanza y la evaluación. Nuevos mundos y modalidades de escolarización.

		sistemas de adaptación.	de la ausencia de saberes).	
8	**Naturaleza discursiva**	Técnica. Basada en mecanismos de ajuste y acomodación. Se define como fuerza de reproducción. Discurso alejado de su autenticidad epistemológica.	Énfasis en las políticas afirmativas. Presencia de mecanismos de ajuste y acomodación con orientación crítica. Reconoce las contradicciones del discurso instalado. Discurso flotante.	Performativa, escultórica de la realidad y del espacio, alterativa del orden dominante, activador, operación tropológica, gira y reestructura hacia otros rumbos inimaginados. Fomenta la imaginación epistémica y política. Irrumpe en la realidad (Acontecimiento)
9	**Base ideológica**	Individualismo metodológico.	Heterogeneidad.	Multitud/multiplicidad Centrada en la comprensión compleja y multidimensional de la naturaleza humana y su potencialidad.
10	**Concepción del sujeto educativo y social**	Discapacidad, problemas de aprendizaje, situación de vulnerabilidad, necesidades educativas especiales.	Diferencias, heterogeneidad, alteridad, otredad. Alteridad absoluta y restringida. Sinónimo de diferencia.	Multiplicidad de diferencias. Potencia del ser.
11	**Espacialidad política, cultural y educativa**	Espacio de lo abyecto, lo anormal, la defectología, lo individual, propiedad del esencialismo en sus diversas formas.	Espacio del encuentro del Otro.	Espacio de lo menor y de complejas e intensas relaciones singulares.
12	**Universo conceptual y/o gramática**	Déficit / Lenguaje del esencialismo.	Sustentado en la alteridad.	Multiplicidad.
13	**Política ontológica**	Política de diferenciación y ausencia de reciprocidad. Basada en la convivencia arbitraria de las diferencias. La diferencia es sinónimo de	Cuestionamiento al universalismo en tanto sistema de negación de las singularidades y diferencias. Coexiste un efecto de normalización imperceptible. Presencia de un	Ontología de lo menor. Se concibe al sujeto como una expresión de la multiplicidad de diferencias. Integra los principios del giro molecular.

		diferenciación.	efecto multicategórico.	
14	**Naturaleza epistémica**	Multidisciplinar cerrada.	Interdisciplinaria abierta.	Anti/post-disciplinar Por fuera de los marcos disciplinares establecidos, destruye y reinventa.
15	**Concepción de justicia social**	Paradigma de la distribución. Se basa en políticas de afirmación positiva. Examen categorial de las injusticias y opresiones.	Política de la diferencia emancipatoria. Se basa en políticas de afirmación positiva. Examen categorial de las injusticias y opresiones redistributivas.	Se articula en metáfora del derecho a la diferencia y a la redistribución. Se basa en las políticas de transformación. Construye otras formas de justicia. Examina relacionalmente las injusticias y opresiones.
16	**Ámbito formativo**	Institucional.	Institucional.	Para-institucional
17	**Base teórica**	Instrumental.	Sociocrítica.	Post-crítica. Teoría sin disciplina.
18	**Estructura de conocimiento**	Falsificada.	Hibrida.	Abierta compuesta por vínculos inestable de naturaleza intensa, dando origen a formas de relación entre diversas clases de elementos. Conjunto de prácticas teóricas y metodológicas heterogéneas.
19	**Principios explicativos**	Expresa un status indeterminado	Expresa un status indeterminado	-Principio de Heterogénesis -Principio de Sociogénesis -Principio de Exterioridad -Principio de Conexión -Principio de Multiplicidad -Principio de Negatividad -Principio de Positividad -Principio de Interseccionalidad y Diaspórismo -Principio de lo Menor
20	**Fundamentos**	Expresa un status	Se travestizan, no	Sus fundamentos

		indeterminado	posee determinación clara. Se confunden y superponen con elementos transferidos por la justicia social y de los derechos sociales básicos. Status indeterminado.	siguen un patrón de determinación según dimensiones analíticas del fenómeno. Fundamento ético-filosófico: ética del encuentro y pensamiento no-idéntico, fundamento político: Multiplicidad y ontología de lo menor, fundamento Antropológico: asumir la «diversidad» como una «propiedad intrínseca» a todo ser humano, fundamento psicológico: valorar la «heterogeneidad» como «propiedad del aprendizaje» y reconocer la presencia de «nuevas subjetividades» e «identidades contrarias», fundamento epistemológico: post-disciplinar, etc.

Tabla 1: Síntesis estructural del progreso de los ámbitos clave en la enseñanza de la Educación Inclusiva. Fuente: Elaboración propia. 2018.

Sin duda, queda pendiente la identificación y caracterización de las líneas de renovación didáctica implicadas en la enseñanza de la Educación Inclusiva, atendiendo a su especificidad, en estudios de pre y post-grado, de capacitación docente y de educación continua. Ello, implica un cambio sustancial en la enseñanza, un cambio de renovación didáctica de naturaleza post-crítica. Es menester forjar líneas de renovación didáctica en la enseñanza de la Educación Inclusiva.

ALFABETIZACIÓN CRÍTICA DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Pensar la educación del profesorado es una actividad compleja, más aún, cuando esta se organiza en torno a una práctica teórica y metodológica abierta, compuesta por diversas líneas de unión-desunión de elementos de naturaleza heterogénea. Como tal, constituye un campo heterogéneo de prácticas teóricas, que viajan y se movilizan por una multiplicidad de discursos, disciplinas, campos del conocimiento, métodos, objetos, influencias, compromisos éticos, proyectos políticos y marcos teóricos, demostrando un *efecto-de-desplazamiento* que ha comenzado a impregnar a una amplia multiplicidad de disciplinas y discursos académicos y activistas contemporáneos. Epistemológicamente, la inclusión introduce un repertorio de elementos que posibilitan una crítica de nuestro presente. Consolida una importante estrategia de focalización para

estudiar los problemas educativos en su conjunto. La comprensión de su estructura teórica puede leerse a partir de una pluralidad de lugares y del cruce de una multiplicidad de miradas que desestabiliza y descentra todo mecanismo de institucionalización falsificado del saber. Actualmente, su comprensión epistemológica puede ser descrita a través de la noción de *fase de desarrollo* (Guha, 2000), es decir, objeto de atrapamiento de la falsificación y la hibridación de diversas perspectivas –emerge así, el problema del aplicacionismo y de la articulación–, repitiendo aquello que no es[25]. Razón por la cual, inscribo el presente trabajo en las condiciones de producción auténticas de la Educación Inclusiva y en su insistencia post-disciplinar. Entiendo la comprensión epistemológica que he elaborado como un sistema de desplazamiento y desprendimiento de las condiciones heredadas y falsificadas, legadas en su vertiente pedagógica, por la Educación Especial –principal fracaso cognitivo–. Prefiero insistir en la necesidad de recuperar la potencia de la rearticulación. Las formas constructivas del conocimiento que recurren a la aplicación y a la articulación devienen en prácticas de *hibridación*, mientras que, las de *autenticidad* emergen por vía de traducción, rearticulación y desarticulación. La inclusión ha de entenderse como una *categoría performativa*.

En este apartado, exploro los elementos que apoyan la configuración de un *sistema de alfabetización crítica* orientado a transformar la conciencia pedagógica del futuro profesorado en el marco de la Educación Inclusiva. La alfabetización crítica constituye una tarea y una preocupación hermenéutica, concebida como un sistema de descolonización cognitiva, una ecología mental o bien, un desaprendizaje que busca fortalecer una comprensión heterológica del espacio escolar concebido como una ontología de lo menor. La alfabetización crítica se convierte en un mecanismo de toma de conciencia y un cambio continuo de actitud. Su preocupación epistemológica se orienta a la construcción de saberes, conceptos y repertorios metodológicos que nos permitan *leer* el presente.

En este marco, la Educación Inclusiva explicada de forma sencilla, es un movimiento orientado a la erradicación de las múltiples desigualdades estructurales que afectan, permean y condicionan el derecho *a* y *en* la educación, establecen un acceso diferencial a través de cada una de ellas. Se propone, además, acabar con la opresión. Su naturaleza se orienta al cambio y a la transformación, posee la capacidad de alterar la realidad y sus formatos, trabaja para movilizar nuevas formas teóricas y metodológicas vinculadas a la comprensión del aprendizaje, el ejercicio del derecho en la educación, promoviendo formas alternativas para su aseguramiento a la educación de la

[25] En adelante, falsas políticas de deconstrucción. Las *falsas políticas de deconstrucción* se caracterizan por articula un cambio sustentado en la reproducción implícita de un conjunto de ideas, conceptos, saberes, recursos metodológicos, etc. que, justamente, comprueban aquello que no es la Educación Inclusiva.

multiplicidad de diferencias, subvierte los modos de organización de la escuela, el currículo, las experiencias de aprendizaje, el espacio y tiempo escolar, etc. En suma, es una alteración de la gramática escolar y social. Dicha empresa requiere de un sistema de ecologización y reciclaje de saberes, de otros marcos teóricos, analíticos y metodológicos que permitan organizar la actividad y tarea educativa en torno a una política ontológica de lo menor, a través de conceptos y saberes que permitan leer críticamente el presente, los que en su naturaleza, corresponden a la gramática de la multiplicidad. Al especificar que sus problemas abordan el estudio de las formas de condicionamiento de desigualdades estructurales en la oferta educativa y su fuerza performativa –es decir, la capacidad de alterar la realidad–, ambas concepciones se encuentran en lo más profundo de la cuestión. Para entender la inclusión es necesario comprender metodológica y experiencialmente las diversas tecnologías de actuación de los formatos del poder, así como, agudizar la imaginación pedagógica, política y epistémica. No es posible la transformación, sino existen sustantivos críticos que apoyen dicha empresa.

En la actualidad, es común, observar en diversos espacios de discusión, círculos académicos, programas de formación del profesorado, centros de investigación e incluso, en ámbitos de la cotidianeidad, personas o colectivos que defienden la noción y lucha de la Educación Inclusiva, sin necesariamente saber qué significa, especialmente; las desigualdades estructurales, los mecanismos de opresión, dominación, violencia estructural, discriminación silenciada. En suma, diversas expresiones del poder. Temas reiterativos muchas veces abordados ligeramente. Muchas personas creen que la inclusión consiste única y exclusivamente para personas en situación de discapacidad, niños con problemas de escolarización, grupos vulnerables y grupos de personas con identidades sexuales no-normativas. Sin embargo, esta comprensión promueve una visión analítica –restringida– esencialista de la diferencia. No obstante, las condiciones léxicas, epistémicas, éticas y políticas implicadas en la articulación de una respuesta centrada en la multiplicidad de diferencias y en la ontología de lo menor, no cumple su propósito. Es común observar discursos que apelan por la totalidad, al tiempo que reproducen un sistema asimilacionista y arbitrario. Esta falta de comprensión reduce las posibilidades de imaginar otros mundos posibles. Se comprueba así, que lo que la gente aprende sobre inclusión obedece a un mecanismo de simplificación promovido por los medios masivos de comunicación, contribuyendo a alojar la fuerza transformadora de la inclusión y la justicia social al interior del capitalismo hegemónico.

La inclusión de la que más se suele hablar y escuchar está representada por colectivos que luchan por alcanzar la igualdad educativa y el reconocimiento cultural y social. Se lucha desde *adentro* del sistema. Son académicos, investigadores, profesionales, educadores, etc., que adoptan una

postura liberal para abordar estas cuestiones, banalizando el propio concepto, empleándolos de forma reduccionista. Es importante que los futuros educadores tomen consciencia del funcionamiento de los múltiples sistemas de desigualdades, de la naturaleza de sus formas y mecanismos de actuación y permeabilidad en la realidad. Hoy un educador es incapaz de intervenir sobre los ejes de producción de las desigualdades. La toma de conciencia debe ayudar al futuro educador a comprender cómo determinados discursos sobre inclusión y justicia social y educativa, reproducen diversas formas de subordinación y proliferación de desigualdades. Es necesario ofrecer una *visión liberadora de la transformación educativa*. Este es un mensaje que no se maneja ni conoce en las instituciones formadoras del profesorado. ¿Cómo incorporar las ideas más significativas de la inclusión, la diferencia y la justicia social en nuestra vida cotidiana? Los educadores nos volvemos partidarios de la política de inclusión por elección, acción y, especialmente, por nuestra experiencia de vida. La formación, en su mayoría, reproduce implícitamente los valores conservadores, hegemónicos y esencialistas.

Un sistema de alfabetización crítica orientada a la toma de consciencia, inicia su actividad a partir del aprendizaje de los mecanismos de funcionamiento del patriarcado, la desigualdad estructural, la dominación, la segregación, etc., los mecanismos a través de los cuales llegó a institucionalizarse y sus operatorias de continuidad sistemática, constituyen ámbitos desconocidos según lo expuesto por diversas prácticas de investigación. La alfabetización crítica deviene en una acción estratégica para el cambio de actitudes y creencias a través del compromiso con la política[26] de inclusión. La alfabetización crítica es un espacio para la transformación, para la problematización del léxico esencialista y universalista, combate los reduccionismos apológicos de las diferencias. Trabaja en la construcción de un marco más complejo de la propia inclusión, de la multiplicidad, de lo menor, etc. Concibe la actividad pedagógica como heterocronías[27] de aprendizaje (Ocampo, 2018), es decir, reconoce el cruce y la convergencia de diversas singularidades temporales al interior de una experiencia de aprendizaje. La praxis educativa es objeto de multi-temporalización. La heterocronía de aprendizaje se convierte en un mecanismo de oposición al tiempo homogéneo y vacío que gobiernan las diversas modalidades de escolarización. Rescata la co-presencia de múltiples temporalidades, estructuralmente heterogéneas, redeterminando constantemente el sentido del tiempo y del lugar.

La alfabetización crítica del profesorado que describo en este trabajo, es concebida en términos de un *mecanismo de alteración* de la consciencia del futuro

[26] Refiero al conjunto de decisiones críticas que articulan el campo de lucha de la inclusión. No así, al compromiso normativo propuesto por las políticas públicas.
[27] Presencia de múltiples tiempos en la praxis educativa.

educador[28]. Su dimensión performativa se orienta a alterar, transformar y modificar los compromisos éticos y políticos requeridos por el educador y, específicamente, por las estructuras institucionales que sustentan las propuestas de formación actuales del profesorado, sólo sí, estas, son capaces de afirmar un compromiso social particular. De lo contrario, la noción de alteración y transformación constituye un performativo absoluto. Los performativos absolutos son todas aquellas expresiones de cambio retórico, incapaces de alterar la realidad. Al intentar comprender los desafíos que pudiesen estar ligados a la formación docente en el campo de la inclusión, observo como principal nudo crítico la *incapacidad* de construir una nueva gramática, es decir, un formato de formación coherente con su naturaleza epistemológica, ética y política. En síntesis, la Educación Inclusiva puede ser descrita en términos de una *operación tropológica*, una *fuerza activadora*, un *acontecimiento* y un *dispositivo performativo*.

Un proceso de alfabetización crítica se propone fabricar una consciencia y un lenguaje que permita al futuro educador comprender el lugar que habita en la realidad. Comprender multi-dimensionalmente la realidad y sus posibilidades agenciales, actúa a favor de la recuperación del sentido político. Lankshear y McLaren (1993) comprenden la alfabetización crítica en términos de un sistema de pluralismo cultural y epistémico, favorece la fabricación de una consciencia pedagógica que logra describir críticamente, de qué manera, *"los mitos del discurso dominante son mitos que oprimen y marginan, pero que pueden ser modificados a través de la acción emancipatoria"* (Lankshear y McLaren, 1993; citado en McLaren y Farahmandpur, 2006, p.275). Los educadores deben asumirse como guerreros de la justicia social y la inclusión.

La alfabetización crítica en tanto *práctica discursiva,* emerge de la rearticulación de diversos discursos críticos contemporáneos –incluye los procedentes de los movimientos sociales más recientes–, mientras que, como *práctica de representación* posee la capacidad de contener significados empleados por determinados grupos, específicamente, legados por la subalternidad –de ascendencia gramsiana–. El significante de representación según Spivak (1998) *"no puede ser liberado de su propia suerte"* (p.6). Sus significados son complejos. Su carácter programático define dos sentidos, *"de "representación" como paralelos: "representación" en el sentido de "hablar por el otro" (como se da a nivel socio-político) y de re-presentación" (como se utiliza el término en arte y filosofía)"* (Spivak, 1998, p.6). En este marco, las modalidades de teorización de la Educación Inclusiva –práctica teórica y metodológica abierta– evitan hablar acerca de los Otros,

[28] Los actuales programas de formación del educador, ya sea a nivel de pre y post-grado, no son capaces de entregar herramientas escultóricas y performativas, es decir, que intervengan la realidad girándola hacia otros rumbos. Intervienen el espacio en la lógica de sentido del individualismo metodológico, el esencialismo liberal y la travestización discursiva.

comprenden el *efecto-de-sujeto* restrictivo que implantan en cada biografía escolar. Hablar con los Otros supone evitar fabricar previamente una consciencia representativa, en palabras de Spivak (1998) *"una realidad adecuadamente re-presentante"* (p.6). La educación del profesorado a través del espacio de abyección que impone la estructura de conocimiento falsificada de inclusión, les hereda una conciencia representativa previamente determinada por diversas fuerzas ideológicas. De ellas emergen los sistemas de categorización. Por medio de las nociones analíticas de *representación* –vertreten–y *re-presentación* –darstellen– permite observar las estrategias de constitución ideológicas del sujeto educativo al interior de las estructuras de formación profesional. A través de su dimensión relacional, es determinada por prácticas de mediación de la subjetividad, al interior de prácticas de poder particulares. Las prácticas educativas se articulan al interior de este tipo de relaciones y formaciones sociales específicas. Me parece significativo relevar el papel que desempeñan *"las alfabetizaciones y el conocimiento, que éstas legitiman, son identificados como formas de producción discursivas que organizan modos de pensar dentro de modos de hacer y ser"* (Romero, 2003, p.275).

La alfabetización crítica se articula en el contexto de la Educación Inclusiva a través de la contribución de aportes procedentes de diversos campos, tales como, los Estudios Post-coloniales, decoloniales, la pedagogía crítica, el Análisis Cultural, los Estudios sobre la Mujer, los Estudios Culturales, el Feminismo negro y contemporáneo, la interseccionalidad, el pensamiento fronterizo, el multiculturalismo revolucionario, la Teoría crítica, la Filosofía política contemporánea, la Filosofía de la diferencia y la Filosofía guattariana y deleuziana, principalmente. Como podemos observar su articulación se convierte en una malla de conexión, entrelazada por diferentes líneas y hebras discontinuas, que poseen la capacidad de conectar de forma heterogénea elementos de diversa naturaleza. En tanto red, opera mediante puntos de captura, articulación y rearticulación y forclusión de elementos. La articulación permite colocar en sintonía con lo ya existente, deviene en un mecanismo de acomodación, mientras que, la rearticulación opera en la interseccionalidad de sus elementos, en un espacio indeterminado, a través del cual, son re-ensamblados los elementos que emergen de la confluencia entre dos o más disciplinas o discursos, por ejemplo. La rearticulación como estrategia de construcción del proceso de alfabetización crítica, posee la capacidad de crear otro tipo de saberes y aperturar perspectivas y conceptos emergentes.

Observo la necesidad de discutir más profundamente las implicancias de lo *post* en la formación del profesorado. Recurriendo al sentido tropológico de la Educación Inclusiva, es decir, la capacidad para reestructurar o girar hacia otras comprensiones, en lo post, se consolida este efecto. Lo *post-crítico* redefine y re-estructura los contenidos formativos, la bibliografía, los énfasis, las

concepciones, los conceptos a través de los cuales los futuros educadores comprenden el sentido intrínseco de la educación. Por otra parte, determina transformaciones significativas en los modos de aproximar a los futuros educadores a la tarea educativa, a la comprensión del currículo, de la enseñanza, de la evaluación, de la gestión de la escuela, de la lectura de la realidad y de sus múltiples problemáticas. Sugiere un análisis crítico de los discursos que sustentan las prácticas de Educación Inclusiva, de derecho a la diferencia, de justicia social, de equidad y de análisis interseccional sobre la multiplicidad de desigualdades estructurales.

El derecho *en* la educación desde un punto de vista post-crítico, demanda una comprensión relacional (Mohanty, 1990; Young, 2002; Brah, 2011) e interseccional (Hill Collins, 1990; Brah, 2014; Yuval-Davis, 2014) de las desigualdades sociales, culturales y escolares que afectan transversalmente a la tarea educativa, desde una perspectiva multinivel (Winkler y Degele, 2007) y multidimensional de sus relaciones. Concibo el enfoque relacional como una perspectiva de investigación y una práctica crítica (Benhabib, 1987; Fraser, 1995, 1997; Young, 2002). El estudio del derecho a la educación enmarca la discusión en parámetros de justicia cultural y justicia social. Su comprensión desde una perspectiva de justicia social, metodológicamente, consolida un dispositivo que puede describirse en términos de *pegamento conceptual* capaz de examinar diversas formas de opresión, sustituyendo un examen monolítico acerca de las injusticias sociales y educativas. La educación en tanto derecho involucra un compromiso ético y un proyecto político que lucha contra la multiplicidad de trabas al autodesarrollo –opresión– y la autodeterminación –dominación–, atendiendo al conjunto de procesos institucionales sistemáticos que impiden a las personas según Young (2002) ejercer su derecho para aprender y disfrutar de la vida cultural y social.

Considero relevante que los futuros educadores posean la capacidad para aprender a reconocer la fuerza regenerativa y cambiante de los patrones institucionales y de las reglas de funcionamiento social, que restringen o bien, anulan las capacidades de una amplia mayoría de personas. Una comprensión situada sobre las condiciones restrictivas e impedimentos sistemáticos vinculados al ejercicio del derecho en la educación, atenderá sustantivamente al conjunto de condiciones institucionales que restringen a las personas participar activamente de determinados contextos, especialmente; atenderá comprehensivamente a sus modalidades de actuación. La comprensión del derecho en la educación constituye una decisión política destinada a legitimar a la multiplicidad.

Sus formas analíticas expresan un carácter relacional de un *bien no-material*, como tal, especifica una modalidad particular de relación con el resto de derechos sociales básicos. Surgen de relaciones sociales particulares,

permiten o restringen la acción, definen un efecto de legitimidad, un *efecto-de-sujeto* y un *efecto-de-legibilidad* sobre determinadas prácticas educativas que pueden significarse como justas social y educativamente. Al concebir el derecho a la educación como práctica cultural, el reconocimiento y redistribución se convierten en una cuestión de elección social. Young (2002) reconoce la necesidad de avanzar en la creación de nuevos recursos culturales para entender la tarea de la educación, la justicia social y la inclusión. Las necesidades de justicia a través del derecho a la educación exigen la creación de nuevas reglas culturales alternativas, las que asuman la heterogeneidad del sujeto y las propiedades que inscriben su naturaleza en una gramática de la multiplicidad. Los participantes de la experiencia educativa expresan una identidad dinámica, compleja, en proceso, heterogéneas y descentradas –todas ellas, expresiones de la multiplicidad–. Cada una de estas categorías, liberan la acción cultural de prácticas y valores esencialistas y opresivos. La inclusión concebida como dispositivo de politización y revolución cultural, objeta la comprensión diferencial de determinados grupos sociales mediante una lógica de sentido restringida y esencialista, las diferencias consideradas como identidades oprimidas, subalternas y despreciadas, interrogan las formas tradicionales de mediación cultural, sus estrategias de construcción de justicia y aseguramiento del derecho a la educación. Insisto en la necesidad de pluralizar las normas y reglas de funcionamiento cultural que configuran las operatorias del derecho a la educación. ¿Qué supone distribuir un derecho?

El estudio del derecho *en la educación*, explicita una naturaleza bivalente (Fraser, 1995) integrada por mecanismos de reconocimiento –justicia cultural– y redistribución –justicia social–, nos obliga a analizar según Hill Collins (2019) las determinaciones articuladas por una amplia multiplicidad de desigualdades estructurales que inciden en el acceso y la calidad de la experiencia cultural y educativa. La revolución ideológica y cultural que persigue la Educación Inclusiva concebida como un mecanismo de transformación de todos los campos de pedagogía –principio de negatividad– consolida una consciencia discursiva que atiende al significado oculto y a las ideologías que se esconden tras determinados modos de hablar, leer, interpretar, escribir y contestar. Ante todo, la educación y la enseñanza constituyen mecanismos de resistencia y protesta cultural. Asumidas así, se proponen develar los procesos sociales que sustentan diversas prácticas y tecnologías de opresión y medios de cooptación de la experiencia y la subjetividad que emergen por vía de ampliación de oportunidades. Construir justicia social, no implica eliminar las diferencias de cada grupo, sino más bien, reconocer que dicha empresa sólo tendrá lugar en la medida que exista un cambio en la manera de concebir la igualdad entre grupos social y culturalmente diferentes (Young, 2002). Observamos en esta premisa una condición de redistribución significativa del derecho a la educación. Su aplicabilidad no alcanza dicho propósito, sino articula un análisis interseccional

(Hill Collins, 1990 y 2019; Brah, 2014; Yuval-Davis, 2014) sobre los medios de configuración de los riesgos a los que se enfrenta el derecho a la educación al interior de un espacio social y cultural particular.

Rikowski (2019) indica que las estrategias de inclusión social y cultural empleadas comúnmente, devienen en prácticas de inclusión a través de las desigualdades, reafirmando un fenómeno significado como *inclusión diferencial*. Determinan las modalidades de participación, configuran los sistemas de ingresos a diversas experiencias escolares y culturales determinando su calidad. De ese modo, *"los diferentes grupos tienen acceso diferencial a la educación formal, y esto a su vez determina su estatus en la sociedad. Por otro lado, diferentes poblaciones tienen diferentes necesidades educativas y experiencias con instituciones educativas formales"* (Hill Collins, 2019, p.3). El ejercicio del derecho a la educación expresa diversas *formas de cegueras* en relación a la diferencia; una de ellas, según Young (2002) consiste en legitimar sistemas de representación de sus usuarios como desviados o incultos. Argumentos de este tipo, reproducen la ideología del paternalismo, la exclusión y el acceso cultural, ubicándolos en circunstancias de desventajas, crea circunstancias particulares de seudo-inclusión y agudiza las desventajas sociales. Observo la necesidad de comprender las reglas sociales legitimadas que se convierten en mecanismos de configuración de cada uno de estos sistemas de desviación que afectan al conjunto de condiciones de aseguramiento del derecho en la educación. *"Es importante reconocer cómo las diferentes poblaciones que están situadas de manera diferente dentro de las relaciones de poder de género, raza, etnia, clase y sexualidad tienen acceso diferencial a la educación formal"* (Hill Collins, 2019, p.7). El problema de la ciudadanía cultural a través de las desigualdades convierte a la educación en un problema técnico, sustenta su actividad en un ideal arbitrario de la acción cultural en el que los marcos jurídicos apelan a una visión del derecho a partir de estrategias diferenciales, es decir, define derechos a partir de un mecanismo de diferenciación según características que delimitan la valía social –diferencias inherente– de cada colectivo, distinguidos analíticamente por género, raza, etnia, clase y sexualidad, religión, etc.

Una práctica antiopresiva y crítica de Educación Inclusiva inscribe su lucha en la producción de condiciones que favorezcan la plena participación y una inclusión liberadora de todas las personas concebidas como multiplicidad infinita de diferencias, en principios institucionales de la sociedad. Contrapone su actividad al ejercicio diferencial del derecho a la educación, desde una perspectiva cerrada y reduccionista de distribución –énfasis en todos colectivos–, se requiere entonces, una comprensión compleja de justicia, igualdad y equidad. Sobre este particular, coincido con Lazzarato (2006) al afirmar que, la redistribución de la justicia sugiere dar a cada colectivo lo que necesita en materia de derechos culturales y sociales, concibe la justicia desde

una perspectiva de todos distributivos. La peligrosidad analítica que supone la metáfora referida al *'todos colectivos'* consiste en ofrecer estrategias de reparación social, educativa y cultural homogéneas, aumentando el grado de subordinación en colectivos particulares producto de políticas de cuotas, devenidas en prácticas de asimilación y acomodación. El ideal asimilacionista según Young (2002) despliega su actividad en un trato igualitario a todas las personas al tiempo que perpetúa las desventajas y opresiones, articulando un conjunto de injusticias distributivas. En la perspectiva asimilacionista, las prácticas de aseguramiento del derecho a la educación se convierten en políticas formalmente neutras, que para Young (2002), ignoran las diferencias, reproduciendo sus múltiples sistemas de desventaja en colectivos cuyas diferencias los conciben como desviados –alteridad restringida–, agudizando su estigma y devaluación (Rinow, 1987). En él, el significado opresivo de la diferencia se convierte en una alteridad absoluta que articula un sistema de oposición categórica al interior de las políticas educativas. Todas éstas son manifestaciones de una praxis de Educación Inclusiva de tipo esencialista.

Para Lazzarato (2006) las ideologías objetivistas que atraviesan la experiencia subjetiva de la escolarización, comprenden cómo los estudiantes son marcados por una esencia, agudizando un poder simbólico que los nombra, los hace emerger a través de categorías sociales específicas predeterminadas, encerrando su espectro de oportunidades y potencialidades. Wasserstron (1997) explica que, contraponer el ideal de asimilación con la noción de diversidad posibilitaría clarificar el significado de la justicia y la igualdad, éstas, se tornan arbitrarias al focalizar neutral y normativamente en los múltiples sistemas de desventajas sociales que atraviesan la experiencia de un grupo en particular, producto de la ausencia de significado social. El desafío consiste el asumir la educación de la diferencia sin generar nuevas dinámicas de segmentación o diferenciación, razón por la cual, propongo la comprensión de un *enfoque relacional* aplicado al estudio del derecho a la educación. La proposición de un ideal de liberación sugiere una compleja redefinición ontológica, epistemológica y metodológica sobre educación, multiplicidad y prácticas culturales. Sin duda alguna, constituye un propósito clave en la configuración de una política de Educación Inclusiva desde el centro crítico de la multiplicidad.

En el ideal de la multiplicidad y la liberación, la inclusión, se convierte en una poderosa estrategia práctica y analítica de la política de la diferencia. Ante todo, expresa un *concepto relacional*. El objetivo de esta política según Young (2002) consiste en crear un significado positivo de la propia identidad, refutando las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y de la vida cultural alojadas en formaciones sociales específicas, las que funcionan como estrategias de regulación del sistema educativo. A través del concepto de *teoría de punto de vista*, es posible develar la naturaleza interpretativa que

disputan las prácticas educativas a través del lente de la justicia social, *"producido, circulado y disputado a través de articulaciones interseccionales"* (Brah, 2014, p.18). ¿Cómo analizar y teorizar la experiencia y la subjetividad de cada estudiante, sin caer en los mecanismos de cooptación del esencialismo? La experiencia educativa se convierte así en

> […] la experiencia es un proceso de significación, una práctica de dar sentido simbólica y narrativamente. Señala nuestras luchas por las condiciones materiales y de significado. La experiencia no le sucede a un sujeto constituido que experimenta, sino que es el lugar de la formación del sujeto, el sujeto que interpela / es interpelado. Por supuesto, los procesos de corporización (*embodiment*), en los que yo incluyo el funcionamiento de la psique, son cruciales. Las personas son mucho más que una amalgama de posiciones subjetivas —hay emociones, anhelos, funcionamientos de la psique desordenados y precarios, y un exceso interseccional de 'experiencia' (Brah, 2014, p.18).

La interseccionalidad en tanto *práctica analítica-crítica* aplicada al conjunto de relaciones complejas de desigualdad que atraviesan el ejercicio del derecho *en* la educación

> […] requiere que integremos las experiencias de vida marginalizadas, al mismo tiempo que subrayamos la importancia de entender el poder y el privilegio en sus múltiples manifestaciones. A través del lente de la interseccionalidad, ambas perspectivas advierten en contra de recitar el mantra de raza, clase, género y sexualidad sin prestar la debida atención a los procesos asociados a la constitución y representación de cada 'posicionamiento descentralizado' (Brah, 2014, p.18).

Por su parte, Yuval-Davis (2014), sostiene que el argumento acerca de

> […] la necesidad de reconocimiento es una de las fuerzas motoras tras los movimientos políticos nacionalistas y de otras identidades ('subalternos'). Taylor (1992: 32) afirma que la creciente importancia de las políticas de reconocimiento en la esfera pública es un resultado de la creciente importancia de dos asunciones supuestamente contradictorias —una, la que surge desde los derechos humanos, que llama a brindar a todos dignidad universal y respeto igualitario, y por otro lado, la de individualización que llama la atención hacia las identidades altamente diferenciadas, de individuos y grupos diferentes (p.21).

La comprensión relacional del derecho a la educación y las prácticas de enseñanza se articula así, con el género, la raza, la clase, etc. y con mecanismos de desigualdad más amplios, flexibles y en permanente movimiento. La inclusión inscribe su actividad en el corazón mismo de la democracia, su

potencia formativa no se reduce a la escolarización, sino que se inscribe en la educación, aquello que trasciende los límites rígidos del acontecimiento de aprendizaje. En tanto *categoría de análisis* no sólo refleja un aprendizaje funcional orientado a la decodificación de un determinado mensaje, se propone develar sus incidencias en la vida cotidiana de las personas, sus ideologías y en sus mecanismos de adherencias a determinadas comunidades. Hill Collins (2019) concibe la comunidad como *"un término que organiza las relaciones de poder"* (p.10). Sobre este particular, insiste la teórica social norteamericana, agregando que,

> […] el género, la raza, la clase y la sexualidad se sumergen en las nociones de público, pero estos mismos sistemas se organizan a través de múltiples comunidades. Estas comunidades proporcionan un lenguaje para comprender nuestra ubicación en las relaciones de poder, así como un sitio que explica mejor nuestro lugar en una noción abstracta del público. Y para mí, el lenguaje de la comunidad, uno que resuena con la gente de abajo, puede ser especialmente útil para lograr otro tipo de educación pública" (p.11).

Adhiero a su pensamiento, para quién, la justicia social asume sesgadamente un carácter de imparcialidad, en la que no necesariamente, la lucha por la equidad significa igualdad, cuyo carácter interpretativo involucra un conjunto de entendimientos complejos. Al relegarse el sentido y campo de actividad de la justicia social al terreno de la teoría social, sus acciones se tornan elásticas y arbitrarias. Se debe ofrecer un *mapa crítico* sobre intervenciones particulares que, desde una perspectiva compleja de justicia, logre articular respuestas según las necesidades de cada colectividad, evitando recurrir a acciones universalizadoras, devenidas en acciones infinitas. Sus intervenciones deben conectar con la vida cotidiana de sus actores, nivel en el que se ponen en juego las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y del sistema educativo, en particular. La justicia social en la actualidad se expresa en términos de una respuesta desconectada de la realidad, con un fuerte sentido de abstracción. Por ello, recupero el sentido de un pensamiento relacional para mapear las circunstancias críticas que afectan al ejercicio del derecho *en* la educación.

Los conceptos que estructuran el debate en este trabajo son: *justicia social*, *acción educativa* e *inclusión*, instrumentos de naturaleza relacional. Encierran un poder eminentemente significativo a nivel ético y político. Son expresiones de un compromiso ético y de un proyecto y político que atraviesa todos los campos de la vida social, cultural y ciudadana. Reconozco que construir una sociedad y un sistema educativo más justo, es una necesidad, es también plausible afirmar que, una empresa con dichas características resulta casi imposible al interior de las estructuras que articulan la vida social y cultural contemporánea

—capitalismo hegemónico—. *"Esto significa que también debemos examinar nuestra relación con la injusticia social y nuestras propias acciones y / o inacciones en relación con ella"* (Hill Collins, 2019, p.5). La connotada teórica del feminismo y la interseccionalidad, nos invita a reflexionar sobre la siguiente interrogante: ¿somos parte del problema o parte de la solución?

En la actualidad el derecho a la educación deviene en prácticas éticas y políticas incapaces de ofrecer una comprensión compleja acerca de las desigualdades –carece de recursos analítico-metodológicos–. A través de un examen interseccional (Hill Collins, 1990; Brah, 2014; Yuval-Davis, 2014) se demuestra que ambas concepciones no son neutrales, sino, ideológicamente contingentes. En este marco, la inclusión se convierte en una teoría educativa crítica y oposicional. Como tal, demanda discutir sobre sus contornos teóricos, conceptuales y metodológicos que posibilitan su comprensión en términos de una *metáfora* (Ricoeur, 2000) –confluencia de diversos elementos, recurre a la estrategia de préstamo, traducción y rearticulación– y *dispositivo heurístico* (Bal, 2004) –se interesa por explicar su posición a través de una multiplicidad de disciplinas, campos teóricos, discursos, influencias, métodos, etc. a través de las que es disputada–. Es menester desafiar las prácticas educativas, específicamente, a través de las interrogantes, de los contenidos, de los enfoques metodológicos y de los fundamentos éticos que sustentan una determinada concepción de derecho en la educación. Metodológicamente, su construcción debe encontrarse en estrecha sintonía con el mundo empírico social (Hill Collins, 2019). ¿Qué marcos de análisis proporciona la inclusión sobre los problemas educativos contemporáneos?, ¿bajo qué condiciones la inclusión se convierte en un mecanismo de develamiento y transformación de los diversos sistemas de opresión y de las ideologías que permean la construcción del sujeto alejándolos de su potencia?

A lo largo de este apartado he insistido en la reestructuración del sentido de la educación y la inclusión en tanto *protesta política* y *estrategia de resistencia*. Como tal, se convierte en fuente de imaginación epistémica y política, especialmente; en la construcción de otros mundos posibles, deviene en una estrategia de pensamiento radical. Su propósito consiste en liberar al sujeto de los espacios cotidianos de opresión en los que este reside. En su intersección con la equidad, para Hill Collins (2019) *"refleja las necesidades de una población dada dentro de un estado-nación"* (p.9).

Un desafío clave que enfrenta la formación práctica en la educación del profesorado, consiste en superar la apropiación individualista del conocimiento y del currículo escolar. Si el espacio pedagógico de la inclusión opera a través de una *ontología de lo menor*, es menester, reafirmar que, el currículo debe establecerse a partir de relaciones exteriores. Si este continúa en la lógica de apropiación individual, es posible, reproducir la contribución social dominante.

La formación práctica en el contexto de la educación de multiplicidad de diferencias se propone consolidar un proceso formativo contra-hegemónico. Tal empresa podría alcanzarse sí, los futuros educadores contaran con herramientas que les permitan incorporar los intereses de los grupos subalternizados, a esto, he denominado *didáctica de la subalternidad*, invitando a crear una multiplicidad de experiencias capaces de albergar las diversas clases de desigualdades estructurales y múltiples que atraviesan las trayectorias sociales y escolares. Requiere fortalecer la democracia, el estudio de las culturas, descartando la construcción del currículo desde una posición hegemónica. *"La justicia curricular promueve proyectos de cambio tentativos en busca de un equilibrio inestable entre el principio de igualdad y el reconocimiento de las diferencias, dado que la conjunción de ambos resulta inevitablemente conflictiva"* (Gimeno, 2001; citado en Rodríguez, 2003, p.278).

Un sistema de alfabetización crítica apuesta por la construcción de un sistema educativo, de una praxis y de una formación profesional y continúa situada. ¿Qué implica esto?, esencialmente, la noción de cambio según Rodríguez (2003) emerge desde una perspectiva local del cambio, otorga sentido a la relevancia contextual de los procesos educativos, es talante de la autotransformación. En efecto,

> […] dada la proliferación de las diferencias y su acompañante, la radical pluralidad, se necesitan esquemas de cambio versátiles que se adapten a la complejidad que está presente en la adscripción a grupos y categorías. Puesto que las categorías de identidad, se configuran de manera múltiple, fluida y con frecuencia contradictoria, interna y externamente, sólo iniciativas del cambio que incluyan la indeterminación como parte de su impronta podrán hacer frente a contextos educativos en los que, algunas veces puede predominar el género para orientar el cambio, pero en otras ocasiones podría resultar más decisivas la clase social o la raza e, incluso, pueden darse situaciones birraciales o de transexualidad o de localización dinámica en las clases sociales (Rodríguez, 2003, p.278-279).

Concebir las prácticas pedagógicas en términos de espacialidades situadas, es algo que no encaja con propuestas emancipatorias de tipo hegemónicas totalizadoras. Su propósito consiste en *"acoplarse a las múltiples facetas de la opresión, tratando de mitigarlas en relación con las formas específicas que adopta en cada grupo y para cada contexto"* (Rodríguez, 2003, p.279). La alfabetización crítica ha de evitar el cautiverio de los educadores y la ausencia de posibilidades, fortalece el llamamiento comprehensivo acerca del funcionamiento de las relaciones estructurales y opresivas, o bien, de freno al autodesarrollo. Una educación del profesorado centrada en la justicia social y la inclusión, aportará herramientas analíticas para examinar los diversos ejes de producción de la desigualdad y sus marcadores de desigualdad al interior de

las relaciones capitalistas que tengan lugar en el diseño curricular, la enseñanza, la mediación cultural y la gestión de la escuela.

La formación constituye una forma y una estrategia sociopolítica. Como tal, lucha por redefinir permanentemente el sentido de la educación. La escuela deviene en un espacio de encuentro de la diferencia, persigue una emancipación y trasformación diversificada (Rodríguez, 2003). ¿Cómo entender el cambio en el contexto de la política de la diferencia? Sus implicancias se dirigen a legitimar la base cultural de una amplia gama de estudiantes silenciados o atravesados por la condición de subalternidad. Debe construir una pedagogía cultural y éticamente relevante, crea formas alternativas de justicia, establece formas de mediación alternativas para abordar la diferencia, se convierte en un papel regulativo de las acciones de igualdad, justicia, equidad, etc. Establece compromisos morales y éticos específicos para discutir las nociones de igualdad y justicia –términos despolitizados en la actual formación del profesorado–, es necesario fortalecer una concepción y una consciencia crítica del educador. ¿A qué interés está sirviendo la formación práctica aplicada y, específicamente, en el contexto de la educación del profesorado para la Educación Inclusiva?, ¿con qué tipo de cambio social hoy se compromete?

Tal como explica Rodríguez (2003) la diferencia se construye en la escuela, regulada por las fuerzas de configuración del contexto cultural del aula y de cada institución educativa. Hegemónicamente, la visión de la diferencia que sustenta la formación del profesorado ha puntualizado en un tratamiento esencialista, estructurando procesos educativos a partir de las características de los otros. Un educador ha de estar preparado para abordar el currículo en términos de una reconstrucción cultural permanente,

> […] sobre todo deberían examinar las formas en que el racismo, el sexismo, el imperialismo cultural y el clasismo se transmiten desde la sociedad a la escuela, para articular una visión radical de los propósitos de ésta que hiciera posible su contribución a la diversidad social, alterando las estructuras sociales que producen desigualdad económica y cultural (Rodríguez, 2003, p.289).

Plantear la formación práctica para el cambio social supone actuar a través de la gramática de los movimientos sociales, lo que a juicio de Rodríguez (2003) deviene en una praxis interpretativa, teórica y eminentemente política. Los formadores de formadores enfrentamos el reto de ayudar a nuestros estudiantes a reconocer que la práctica pedagógica constituye un *continuum* de las prácticas sociales, del cambio, del pluralismo, de la igualdad, esto es lo que demanda una focalización sobre dimensiones sociales, políticas y éticas particulares. Zeichner (2010) insiste en la necesidad de concebir la formación como un proceso capaz *"de preparar a los profesores para que defiendan a justicia*

social y ofrezcan una educación de calidad a todo tipo de alumnos" (p.95). De este modo, *"todo plan de formación del profesorado adopta una postura, al menos implícitamente, sobre las actuales formas institucionales y el contexto social de la educación"* (Zeichner, 2010, p.96).

Otro desafío consiste en forjar un *pensamiento fronterizo* en materia de formación pedagógica y práctica. A través de esta noción es posible examinar la separación de cuestiones técnicas y morales. Las cuestiones morales son las menos abordadas dentro del proceso de formación profesional, es por esta razón que, el *destino social* se ve debilitado a través de la construcción del currículo escolar y de sus prácticas de enseñanza. No basta con asegurar un corpus de destrezas técnicas –que producto de este tipo de privilegios–, los aspectos éticos y políticos son relegados a un plano de invisibilidad formativa. Los compromisos morales, éticos y políticos se encuentran estrechamente vinculados con las competencias técnicas, repercuten directamente en las áreas de la enseñanza y del proceso educativo. El estudio de las dimensiones sociales y políticas de la educación desafían y se oponen a las estructuras formativas brindadas por la universidad, sugiere un cambio en las estructuras de conocimiento que estas brindan. Es moralmente inaceptable que estos compromisos permanezcan inmóviles en la propia formación, especialmente, cuando la gran mayoría de instituciones formadoras han otorgado un lugar central al discurso de la inclusión y la justicia social. Dicha situación plantea desafíos, tales como: a) el empoderamiento del profesorado, b) la capacidad de emitir juicios acerca de los contenidos presentes en el currículo escolar, c) fortalecer las políticas de las escuelas centradas en la lucha contra las desigualdades estructurales. Se observa en la actualidad, un reduccionismo de las políticas institucionales de cada unidad educativa a las establecidas por el índice de inclusión, descuidando la gama de tensiones descritas en este capítulo. d) Fomentar una visión más amplia de la democracia, el pluralismo y la inclusión, se convierten en principios de negatividad sobre la tarea educativa, e) ensanchar el concepto de inclusión, entre otras.

LA ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO FALSIFICADA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La incipiente historia intelectual de la Educación Inclusiva permite identificar tres grandes campos de conocimiento en su desarrollo. Cada uno de ellos, forja una estructura de conocimiento, conceptos y recursos metodológicos singulares para intervenir y actuar en el mundo. Encontramos así, un campo *falsificado*, un campo *mixto*[29] y un campo *auténtico*[30]. Cada uno de ellos, cristaliza

[29] El campo mixto se caracteriza por el entrecruzamiento de diversos recursos. Constituye el momento actual. Forja una mirada hibrida y dispersa. Lo mixto en tanto sinónimo de lo hibrido se emplea para

una determinada estructura de conocimiento. No es mi intención discutir sobre la infertilidad de los criterios de *objetividad* que pueden o no, estar vinculados a la construcción del saber de la Educación Inclusiva, sino más bien, encontrar evidencias que permitan discutir en torno a sus *condiciones de autenticidad*.

El campo falsificado es el más prominente y de mayor legitimación académica. Se caracteriza por la sustitución de los sistemas intelectuales empleados por el campo de Educación Especial, ensamblando una configuración teórico-metodológica de carácter travestida, debido a la ausencia de fundamentos claros. Su naturaleza y marcos de valores operan en base a un conjunto de ideas que se encuentran fuera de su estructura teórica. El efecto de falsificación denota ausencia de autenticidad respecto de su naturaleza epistemológica. Sustenta la multiplicidad de fracasos cognitivos, es decir, desplazamientos discursivos y teóricos empleados de forma reiterativa en la producción del conocimiento, al tiempo que conducen a errores. Constituyen ideas altamente utilizadas por los investigadores. El corpus de enunciados que sustenta su actividad altera la composición de sus razonamientos, desvirtúa su régimen de la mirada, distorsiona sus conceptos e inscribe su actividad a través de un objeto distorsionado, dando paso a la proliferación de una *estructura específica de contradicción*.

Recurriendo a la *verificación de principio* podemos establecer si un enunciado se encuentra o no, en sintonía con su estructura teórica y axiomas epistemológicos[31], evitando caer en construcciones vanas o que no hacen otra cosa que emprender una construcción teórica que reproduce implícitamente aquello que no es[32]. Explicita un mecanismo de seudo-correspondencia, demostrando hasta cierto punto, un sistema de incompatibilidad entre los sistemas de razonamientos disponibles y la naturaleza epistémica, política y ética de la Educación Inclusiva. La estructura institucional[33] de conocimiento *falsificada* de Educación Inclusiva se compone a través de un conjunto de premisas erróneas. Su conocimiento y vocabularios disponibles articulan un efecto de camuflaje que las hace funcionar sin suscitar un sistema de contradicción aparente. En términos deleuzianos, esta estructura posee la capacidad de operar en tanto *sistema de novedosidades*, es decir, argumentos que parecen innovadores, que son parte de lo dado y de lo mismo. El efecto de esta

designar las mezclas de fragmentos que circulan translocalizadamente, forjando practicas articulatorias que tienen lugar en repertorios epistémicos discontinuos.

[30] Corresponde al campo *anti/post*-disciplinar de la Educación Inclusiva.

[31] Véase *"Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico"*.

[32] Inspirado en Derrida (2000) he denominado a esto, falsas tareas y políticas de deconstrucción.

[33] Concibo lo institucional como el saber dominante y legitimo al interior de las estructuras académicas dedicadas a la formación y a la investigación en el campo de la Educación Inclusiva.

estructura de conocimiento, determina el círculo de reproducción epistemológica.

¿Qué consecuencias acarrea esto, en la formación del educador? Un primer aspecto, describe los elementos de la elaboración teórica, que al ser objeto de camuflaje con las fuerzas de Educación Especial, pareciera que la teoría está construida. No obstante, la estructura específica de contradicción se torna visible en la construcción de respuestas pragmáticas, es decir, en el encuentro con el saber pedagógico, sus demandas cada vez son más complejas y como tal, desbordan los sistemas de razonamientos disponibles. Se educa al futuro profesor para operar en un sistema dual, es decir, articular una agencia especializada al interior de las estructuras de escolarización, proliferando así, una práctica específica, para grupos específicos. Se observan debilidades significativas en la construcción de un sistema didáctico centrado en la multiplicidad de diferencias, o una modalidad evaluativa centrada en la heterogeneidad. Se forma al educador para una pedagogía del individualismo metodológico, siendo que la formación pedagógica en Educación Inclusiva se centra en las relaciones exteriores, en la neomonadolgía, en el encuentro con la singularidad.

La formación pedagógica para el individualismo metodológico sensibiliza al profesor con una variedad de formas de injusticia, cuestionándolas arbitrariamente, al tiempo que, carece de herramientas para intervenir en cada una de ellas y transformar el mundo. Se familiariza con figuras de alteridad acríticas, su racionalidad se aloja al interior del capitalismo, invita a luchar para transformar el mundo desde adentro, desde una estructura de reproducción. Se cristaliza un entendimiento del hacer pedagógico que articula su labor en una estructura homogénea en la que la cuestión del tiempo adscribe a una trama monocrónica, es decir, en relación a la presencia de un tiempo único. En él, los estudiantes hacen lo mismo, a un mismo tiempo y en un mismo espacio, negando la multiplicidad de diferencias, lo singular del tiempo pedagógico y la experiencia didáctica. La racionalidad sobre la que se rige esta formación, se estructura sobre el planteamiento del esencialismo liberal, dando paso a la proliferación de antagonismos de diversa naturaleza. La cuestión del tiempo según la naturaleza de la Educación Inclusiva, se expresa a través de lo que Ocampo (2018) denomina *heterocronías de aprendizaje*, un tiempo trastornado que reconoce y atiende a la presencia de múltiples tiempos que se entrecruzan al interior de la praxis pedagógica.

A pesar de sobreutilizar el concepto de diversidad e inclusión, los usos del primero, adscriben al problema ontológico de los grupos sociales[34], mientras que el segundo, opera en la *metáfora de la inclusión a lo mismo*, es decir, remite la

[34] Procesos de diferenciación.

discusión a un problema técnico, de absorción de grupos minoritarios, a un sistema de convivencia arbitraria, que desconoce las relaciones de la multiplicidad. La inclusión a lo mismo, en tanto, metáfora explicativa, permite comprender la ausencia de un cambio real sobre el funcionamiento de las estructuras educativas y sus modalidades de atención. Inserta el discurso en las lógicas de funcionamiento disponible que excluyen o bien, inscriben la lucha de la inclusión, la interculturalidad, el género, la justicia, etc. en los márgenes de la conciencia y la agencia de la institución educativa.

SOBRE LA CUESTIÓN METODOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este apartado me propongo abordar dos ámbitos de nulo desarrollo en el campo de la Educación Inclusiva, como son: la cuestión referida al *método* y a la *metodología* del presente enfoque. El campo teórico de la Educación Inclusiva se caracteriza por no haber desarrollado de manera adecuada una reflexión metodológica. ¿Cómo se rectifica este *déficit metodológico*?, especialmente, en su aplicación a objetos empíricos y sociales concretos de reflexión e investigación. En tal caso, Saur (2008) agrega que, *"la escasa reflexión de orden metodológico, que señala Howarth, no es casual, sino que expresa la marcada dificultad para enfrentar adecuadamente la compleja -y en un punto, irresoluble- tensión presente entre marco teórico y referente empírico"* (p.3). Me parece oportuno establecer inicialmente un conjunto significativo de distinciones analíticas entre ambas dimensiones. Constituyen temáticas polémicas que no sólo aportan luces para la investigación, sino que, su incomprensión acarrea un conjunto de problemáticas para la formación del educador, producto de la fragmentación de las disciplinas.

Como es de mi interés, articular respuestas en torno a la autenticidad del enfoque, no pretendo reducir este análisis a la observación que he venido explicitando en varios trabajos, observación que consiste en el reconocimiento de varios encuadres metodológicos para abordar los fenómenos de investigación significados como parte de la inclusión. El entrecruzamiento de varias perspectivas explicita que la Educación Inclusiva sustenta su actividad mediante un conjunto de prácticas metodológicas heterogéneas, coherente con la afirmación que denota a este enfoque como una estructura de conocimiento abierta. Sin embargo, observo con preocupación el entrecruzamiento de diversas perspectivas metodológicas, las que pueden conducir a problemáticas mayores, tales como, el aplicacionismo, la articulación, etc. En suma, estrategias que conducen, en cierta medida, a la negación de la autenticidad, constituyendo prácticas investigativas parasitarias. ¿Cuáles son las formas metodológicas que sustentan las prácticas de investigación en el contexto de la Educación

Inclusiva?, ¿cómo se expresan las dimensiones metodológicas que sustentan su campo teórico?, ¿cuáles de ellas sustentan el desarrollo de la profesión docente?

El propósito de este apartado, consiste en explorar los supuestos y las dimensiones analíticas implicadas en la comprensión metodológica de la Educación Inclusiva, concebida como una *red* de confluencia de concepciones, herramientas y lógicas que posibilitan su desarrollo. Concibo lo metodológico como líneas de acción en la construcción del conocimiento y la transformación social. La inclusión demanda la construcción de un método empírico conectado con el mundo real. La distinción entre método y metodología –*¿cómo se hace*?– impone una cuestión de orden epistemológico, permite develar las filiaciones y las conexiones entre sus diversas perspectivas y recursos de investigación. Asumir las preocupaciones metodológicas de la Educación Inclusiva implica considerar sus tensiones, apuestas e implicancias epistemológicas. La pregunta sobre cómo conocer construye marcos de acción capaces de sustentar la actuación profesional y la formación del educador y de los investigadores en este campo. *"Reestablecer el ámbito epistemológico de la reflexión metodológica es dotar de sentido el accionar profesional"* (Vélez, 2003, p.57).

El método –proveniente del griego méthodos, *metá*, a lo largo, y *odos*, camino– alude según Pérez Serrano (1998) al *"camino que se recorre"* (p.218). Un método determina modos de actuación específicas, previa determinación de elementos de sistematización analítica. Su actividad se define a partir de una forma particular de actuación, incide en la configuración de sus lógicas de sentido y razonamiento. Es consustancial al proceso metodológico y remite a la pregunta por los modos de actuación específica. De acuerdo con esto, el método en tanto recurso analítico devela problemas específicos, se concibe en términos de un conjunto de razonamientos analíticos, otorga cientificidad a la acción, se apoya en teorías específicas que determinan su acción, comprensión e intervención en el mundo. El método plantea una forma específica de hacer, una modalidad particular de estudiar la realidad, constituye *"un orden manifestado en un conjunto de reglas"* (Barreto, Benavides, Garavito y Gordillo, 2003, p.31). El método obedece a un conjunto de reglas que trazan el funcionamiento de un campo específico, refleja *"un conjunto de procedimientos estructurados, formales, sistematizados, científicamente fundamentados, característicos de una profesión y/o de la investigación. Los métodos variarán según los propósitos a que se destinen y según la estrategia social que se imponga"* (Lima, 1983, p.13).

La *estructura de conocimiento* de la Educación Inclusiva plantea múltiples formas de conocer, consagra una estructura teórica y metodológica abierta. Considerando tales ideas como un punto de partida, afirmaré que su construcción epistemológica no puede cerrarse a través de las formas epistemológicas y metodológicas tradicionales. Su estructura de conocimiento es configurada, en cierta medida, por una acción *extradisciplinar*, en la que sus

múltiples elementos convergentes no son concebidos como antagónicos o bien, objetos de violencia epistémica, sino más bien, como formas complementarias que sólo alcanzan su actividad mediante la rearticulación de sus aportes. Al constituir una estructura de conocimiento abierta expresa la capacidad de establecer diversos tipos de asociación y relación entre cada uno de ellos. Su singularidad expresa la capacidad conectar saberes, métodos, objetos, disciplinas, discursos, influencias, marcos teóricos, compromisos éticos y proyectos políticos alejados en su actividad científica, convergentes en algún tópico con los objetivos analíticos de la inclusión, posibilitando una visión holística, previa condición de traducción y rearticulación. ¿Qué lógica subyacente plantea la traducción y la rearticulación?

Son categorías de análisis de su estructura teórica, las siguientes nociones: *red*, *práctica teórica abierta*, *múltiples tipos y estilos de relaciones*, *exterioridad*, *dispositivo*, *heterogénesis*, *espacio de diáspora*, *malla de conexión de múltiples singularidades*, *espacio epistemológico de la multiplicidad*. Cada uno de estos conceptos pone a prueba la configuración y funcionalidad de su objeto, se convierten en pequeños modelos teóricos, encarnan prácticas epistémicas y metodológicas particulares.

La estructura de conocimiento concebida como una *praxis abierta a múltiples tipos de relaciones*, puede ser analizada a través de la metáfora de universo mosaico. Desde el punto de vista deleuziano, lo abierto plantea un tipo específico de indeterminación, no se reduce a un vano infinito de la infinitación, sino que más bien, circunscribe a lo que en páginas posteriores abordo en torno a la *condición diaspórica* de la Educación Inclusiva. Las *relaciones exteriores* –o principio de exterioridad epistémica– se convierten en un dispositivo de creación de lo nuevo y de lo posible, se encuentran imbricadas en las principales modalidades de vinculación y relación entre cada una de las singularidades que dan vida a la estructura teórica de la Educación Inclusiva. Las relaciones externas explicitan un enorme potencial analítico y metodológico. De esta forma,

> […] la teoría de la exterioridad de las relaciones implica a la vez que las relaciones son ampliamente independientes de los términos que las efectúan y que los términos pueden tener múltiples relaciones al mismo tiempo. Es decir que pueden estar a la vez en un sistema y en otro, que pueden cambiar algunas de sus relaciones sin cambiarlas todas (Lazzarato, 2006, p.19).

La teoría de las relaciones exteriores comprende que cada singularidad convergente que configura su estructura de conocimiento, describe cada uno de estos elementos como recursos constructivos flotantes –lo flotante hace posible la relación–, poseen la capacidad de conectar, de movilizarse, de vincular.

Operan en términos de un pegamiento epistémico-analítico-metodológico. Devela el conjunto de relaciones que sostiene cada una de sus singularidades. De modo que, *"el saber inmediato y empírico que se concentra sobre los «particulares» es un saber fenoménico que hace abstracción de sus vínculos y relaciones. Por el contrario, la teoría revolucionaria, sin negar los particulares, debe elevarlos hacia el «todo» en el cual desarrollan su vínculo"* (Lazzarato, 2006, p.20). Favorece los sistemas de vinculación, constelación, encuentro y traducción de saberes, discursos, métodos, disciplinas, preferentemente. En ella, cada elemento adopta una *"serie de formas que tienen, cada una, su individualidad"* (Lazzarato, 2006, p.21).

Las relaciones exteriores constituyen uno de los principales principios explicativos de la Educación Inclusiva, como tal, poseen la capacidad de relacionar elementos fundamentalmente de naturaleza heterogénea de diversas maneras, mediante condiciones de rearticulación. Sus sistemas de relación no poseen la capacidad de albergar a todas sus singularidades de forma cerrada. Las relaciones entre cada uno de los elementos establecen mecanismos particulares de operación. Así, *"«sin perder su identidad, una cosa puede adjuntarse a otra o dejarla partir», puede entrar en una composición, en una unidad, sin por ello estar completamente determinada por esta unidad, por esta composición"* (Lazzarato, 2006, p.23).

Cada objeto, sujeto, territorio, método, influencia, discurso, disciplina, compromiso ético, proyecto político, teoría, concepto, etc. se encuentran co-implicadas, su continuidad y funcionalidad se encuentra determinada por condiciones de traducción y rearticulación. La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva opera mediante un conjunto heterogéneo de continuidades y disyunciones, en ella, *"lo que se escapa es lo que hace el movimiento, lo que crea, lo que innova"* (Lazzarato, 2006, p.23). Al afirmar que, la epistemología de la Educación Inclusiva opera en la exterioridad, refiero a la capacidad de producir lo nuevo, mediante condiciones de vincularidad heterológicas. La producción de lo nuevo surge de espacios indeterminados, de lo que he denominado como trabajo en las intersecciones de las disciplinas.

La unión y la desunión de cada singularidad epistemológica configurante de la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva, establece operatorias y modalidades a través de las cuales *"las singularidades se componen y se descomponen, se unen y se separan"* (Lazzarato, 2006, p.24). Cada singularidad es objeto de *concatenamiento* mediante condiciones de rearticulación, establece modalidades de vinculación particulares entre cada una de ellas, definido a partir de sistemas dialécticos de uniones y disyunciones permanente. Sus condiciones de funcionamiento son determinadas por la metáfora del clinamen, es decir, estrategia de alteraciones causa-efecto. La lógica de sentido que reafirma la estructura teórica de la Educación Inclusiva opera en el diaspórismo y en la diseminación, a través de la categoría de

clinamen, Sousa (2010) explica que, cada singularidad configurante sea concebida como *"un poder de inclinación, un poder creativo, eso es, un poder de movimiento espontáneo"* (p.59). Cada uno de los elementos convergentes en el campo epistemológico de la Educación Inclusiva opera a través de la *acción-del-clinamen*.

La estructura de conocimiento concebida como una *malla de conexión*, sugiere una aclaración preliminar. La noción de malla de conexión y red se encuentran implícitas en la categoría de dispositivo propuesta por Foucault (1985). Tal como ya he mencionado, la noción de red reticular emerge del dispositivo, manifestando una naturaleza multi-lineal, heterogénea y atravesada por una multiplicidad no-lineal de relaciones entre cada uno de los elementos que confluyen y garantizan el funcionamiento de la estructura en análisis. La multiplicidad de elementos convergentes configura previa condiciones de traducción y rearticulación el objeto de la Educación Inclusiva. Según esto, la arquitectura que sostiene a la estructura teórica de la inclusión, se caracteriza por *"un conjunto multilineal […] líneas de diferente naturaleza […] Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar […] eso es lo que Foucault llama 'el trabajo en el terreno'"* (Foucault, 2002, p. 155). Las condiciones de producción se insertan en la comprensión de la naturaleza del vínculo –intenso e inestable– presente en elementos de diversa naturaleza, reconfigura los mecanismos de negociación y mediación entre ellos. Negociación e intermediación se convierten en estrategias de trabajo en las intersecciones de las disciplinas.

Concebir la estructura teórica de la Educación Inclusiva en términos de red remite al carácter estriado, fractal y reticular de su composición, denota mecanismos de interconexión, elementos que contienen, ocultan y visibilizan. Cada uno de sus elementos operan en el movimiento y en la circulación, poseen la capacidad de reconfiguración continua. De allí, la particularidad de su saber, un saber en permanente movimiento, configura una *historicidad del presente*.

La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva concebida como una *zona de contacto* (Pratt, 1992), demanda la visualización de una red multi-lineal de encuentro, convergencia, desplazamientos y eyecciones de diversas clases de recursos y singularidades epistemológicas. La zona de contacto en tanto categoría de análisis aparece por primera vez en el texto *"Arts of the Contact Zone"*, publicado en 1991 por Mery Louise Pratt. Como tal, demarca un concepto proveniente de la lingüística, a través del cual, explica de qué manera dos o más culturas establecen mecanismos de comunicación y negociación entre sí. En mi trabajo teórico recurro a ella, concibiéndola como una *categoría analítica* para analizar los mecanismos de encuentro, movimiento e interacción de diversos objetos, métodos, teorías, influencias, discursos, conceptos, saberes, compromisos éticos, proyectos políticos, marcos teóricos, etc. que crean y

garantizan del saber de la Educación Inclusiva. Identifica puntos en común de elementos ilegibles en su formación. Observa una estrecha relación entre zona de contacto, espacio de diáspora –como campo de conocimiento y producción– y diáspora epistémica. La inclusión en este marco se convierte en una zona intermedia, determina un uso particular en el abordaje de cada fenómeno, traza un orden y un sentido particular. Concebida en tanto zona de contacto, expresa un alto grado de fertilidad, permite observar diversos tipos y estilos de desplazamientos, movimientos, encuentros y constelaciones que experimentan cada una de sus singularidades epistemológicas. En ella, no sólo tienen lugar condiciones de movilidad y desplazamiento no-lineal, sino más bien, enfrentamientos, disputas y luchas entre sí. Visto así, su campo epistemológico se convierte en una *red analítica de dispersión*.

Concebir la estructura teórica de la Educación Inclusiva a través de la noción de zona de contacto, resulta altamente fértil, especialmente, al asumir la construcción de su conocimiento y la configuración de su objeto en términos post-disciplinarios. Sin duda, ello demanda, la creación de una *estructura teórica fronteriza*. ¿Qué supone concebir el objeto y la estructura teórica de la Educación Inclusiva como una noción fronteriza?

La zona de contacto se convierte así, en un espacio de encuentro, interacción y diálogo entre diversas clases de singularidades epistemológicas. Estructuralmente, posee la capacidad de derribar las barreras disciplinarias, reafirmando un funcionamiento extra-disciplinar, es decir, la capacidad de conectar, vincular y relacionar elementos, métodos, objetos, discursos, influencias, saberes y conceptos alejados de la actividad científica de la inclusión, contribuyendo a la ampliación y diversificación de sus sistemas de razonamiento. Como propiedad epistemológica se desplaza hacia el espacio y el tiempo del encuentro, enfatiza en las coordenadas y condiciones interactivas de los diversos estilos de encuentros. Es, en la zona de contacto que cada singularidad epistemológica se constituye *en* y *a través* de un sistema de relación mutua, se convierte en un mecanismo de crossing y connecting border. Desde mi posición teórica y política, concibo la zona de contacto como un *espacio indeterminado en la producción del conocimiento*. La construcción del saber en la zona de contacto recurre a las nociones de *presencia* y *simultaneidad*. La zona de contacto se convierte en una antesala de configuración y emergencia del *espacio de diáspora*. En la zona de contacto coexisten mecanismos de apropiación de unos saberes respecto de otros, así como, la presencia de legados que se transfieren y trans-epistemologizan, en ella, se encuentran saberes y campos de conocimientos comunes y dispares. Tres son sus principales características: a) ensamblaje, b) conexión e c) interconexión e interacción. La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva puede ser lecturada en términos de una transición que afecta al desarrollo educativo, *altera* sus experiencias,

saberes, marcos de valores, condiciones ontológicas, teóricas y metodológicas. Establece nuevas formas de imaginación epistémicas y pedagógicas. En aquello que *altera* reside su fuerza performativa. ¿Saberes que alteran?, ¿qué elementos permiten explicar la inclusión como un mecanismo de atravesamiento de las fronteras disciplinarias, metodológicas y discursivas?

El pensamiento epistémico de la inclusión es el pensamiento de la relación, del movimiento, del encuentro y de la producción de lo nuevo. La inclusión como categoría de análisis moviliza la frontera –líneas de demarcación rígidas–, constituye un pensamiento límite. Su conocimiento –propiedad de la novedad– apela a la ruptura de los límites establecidos por cada marco disciplinario, metodológico, discursivo, político, teórico y ético que participa de su ensamblaje. Interroga críticamente los mecanismos de prefijación y las condiciones heredadas. Concebir la estructura teórica de la Educación Inclusiva en términos de mestizaje epistémico-metodológico deviene en un proyecto complejo.

Describir la configuración epistemológica de la Educación Inclusiva a través de la metáfora: *'consciencia mestiza'*, devela un dispositivo de co-presencia, de alteridad epistémica y valorización a diversas singularidades epistemológicas, reconociendo en ellas, contribuciones fundamentales. La conciencia mestiza emerge de diversas clases de enredos y entrecruzamientos teóricos, políticos, éticos y metodológicos, forja una conciencia de saberes fronterizos, que poseen la capacidad de albergar una amplia diversidad de saberes. Forja un mecanismo de inclusividad epistemológica –no en el sentido laxo y acrítico de la palabra–, sino que, en el reconocimiento y valorización de contribuciones subyugadas por la transformación educativa, sujetos al *nepantlismo*[35] *mental* (Anzaldúa, 1987) –topónimo– que alude a la fragmentación de los caminos o rutas en la producción del saber, configuran un espacio de mutabilidad y fusión. La estructura teórica de la Educación Inclusiva forja un *centro de nepantla*, se concibe como un espacio de confluencia de diversas clases de singularidades epistemológicas compuestas por fuerzas de mutabilidad, plasticidad y fusión –esta última, en sintonía con la producción de lo nuevo, es decir, fuerzas de aleación para crear nuevas clases de saberes y recursos metodológicos–. A través de la noción de nepantla se observa el carácter trans-científico de la Educación Inclusiva, alude a aquello que queda entre dos o más elementos, remite –y a la vez contiene– la noción de trabajo en las intersecciones de las disciplinas. Lo que se encuentra en medio de dos o más singularidades epistemológicas es lo que posibilita la creación de nuevos saberes y metodologías de investigación emergentes. La nepantla en tanto categoría de análisis contribuye a la configuración de un tercer espacio, se entrelaza con la afirmación de Ocampo (2017) respecto que, el saber de la Educación Inclusiva

[35] Palabra náhuatl.

se encuentra en permanente movimiento, forja un conocimiento disponible para un determinado tiempo –provisional, de fuerza intensa e indeterminada–, es propiedad de una historicidad del presente. En suma, a través del concepto de nepantla refleja el sentido de inacabado de su saber, objeto de un sistema de transformación abierta, inconclusa e (in)voluntaria.

La nepantla pone en evidencia el *carácter intermedio* del espacio de producción de la Educación Inclusiva, permite reconocer que sus elementos no son ni lo uno, ni lo otro, es decir, configura un saber a partir de la indeterminación. Razón por la cual, es necesario aplicar condiciones de traducción a cada uno de sus recursos configurantes. La estrategia de nepantla se opone a las tecnologías de aplicación, no atrapa su saber en valores y marcos externos al fenómeno. Su interés emerge en referencia a la producción de lo nuevo. *"Mantiene su plena significación, aplicable en todo tiempo en cualquier forma de comprensión más profunda de situaciones similares"* (Troncoso, 2003, p.21). Concebida así, la estructura teórica de la Educación Inclusiva surge de las intersecciones que crean un nuevo espacio epistemológico, definido como un lugar inquietante de creación, producto del movimiento incesante de cada singularidad estructuradora, compuesto por una red cíclica que ordena y organiza sus fuerzas de producción. En ella, los saberes, los métodos, los objetos, las teorías, las influencias, los compromisos éticos y los proyectos políticos, no son objeto de clasificaciones y categorías, recurren al efecto de traducción y rearticulación, evitando crear un todo fragmentado, en el que cada uno de sus elementos se encuentra desvinculado. Las condiciones de traducción y rearticulación son expresiones de las relaciones exteriores.

Si la Educación Inclusiva consagra una estructura teórica abierta, ¿cuál es el lugar de lo discontinuo? Coincido con Foucault (1973) respecto de la necesidad de asumir una tarea negativa que permita aclarar el sentido de lo discontinuo. El sentido de lo negativo en la construcción del conocimiento no se reduce únicamente a aquello qué no es, como afirmará Derrida (2000), a lo que denomina vía negativa. Me parece más fértil el planteamiento de Adorno (2014) al concebir la negatividad en tanto estrategia de cuestionamiento, re-estructuración y transformación de lo dado. Sobre este particular, Gabilondo (1990) agrega, la discontinuidad *"trata de liberarse de todo un conjunto de nociones que están ligadas al postulado de continuidad, tales como las de «tradición», «influencia», «desarrollo», «teleología», o «evolución hacia un estado normativo», «mentalidad», «espíritu de una época»"* (p.118).

La conciencia fronteriza en términos epistemológicos configura algo nuevo, es fuente de producción de lo nuevo, es constitutiva de relaciones exteriores. Recorre otras rutas, articula nuevas posibilidades de análisis de los problemas educativos, posee la capacidad de superar la saturación epistemológica que podría ocasionar la presencia de singularidades

epistemológicas de diversa naturaleza, si no se disponen en condiciones de legibilidad, traducción, desarticulación y rearticulación. La discusión no se agota aquí. Es menester explorar los hábitos mentales presentes en los investigadores, especialmente, aquellos que sostienen saberes, ideas, formas metodológicas y semánticas indeseables u opuestas al sentido auténtico de la Educación Inclusiva que, en otras palabras, no es otra cosa, que simplemente un análisis de las condiciones de educación. La *flexibilidad* cognitiva y epistémico-metodológica se convierte en elemento clave en la construcción de su conocimiento.

La racionalidad mestiza transfiere herramientas para transitar y forcluir de hábitos mentales, disciplinarios y metodológicos rígidos. Inscribe su actividad en lo divergente, a través de un movimiento incesante toma distancia de lo tradicionalmente aceptado, institucionalizado y legitimado. Inscribe su actividad en el campo en la formación de un tercer espacio, no reducido a un mecanismo de hibridación, sino más próximo a un conjunto de relaciones exteriores, compuesta por múltiples sistemas de vinculación y libre de mecanismos de opresiones, fomenta la creación de una nueva estructura de funcionamiento. Una espacialidad intermedia se caracteriza por la presencia de un alto flujo de creatividad continua, en él, el movimiento –propiedad epistemológica clave en la inclusión, junto a la relación– rompe el aspecto unitario que proporcionan los paradigmas. Configura un escenario de morfogénesis basado en la diseminación, la dispersión y un conjunto de enredos propios de cada singularidad epistemológica. Conjuga diversas formas de pensar.

La estructura de conocimiento concebida en términos de *dispositivo*[36], refleja la capacidad de la Educación Inclusiva para albergar y conectar diversas clases de aportes, configurando una red heterogénea de objetos, sujetos, territorios, teorías, métodos, influencias, marcos teóricos, compromisos éticos y proyectos políticos, cuyas conexiones son establecidas a través de la noción de red. El funcionamiento del dispositivo y la red[37] –parasinónimos– se sostienen en la heterogénesis como principio explicativo de la Educación Inclusiva. El dispositivo reafirma la condición de epistemología de la dispersión, deviene en una estructura más menos coordinada de relaciones, configura así, *"una red de análisis que permita, una vez dado por objeto de dicho análisis relaciones de poder y no un poder, una analítica de tales relaciones, que habrán de ser captadas en la diversidad de su encadenamiento"* (Gabilondo, 1990, p.169). Cada una de sus singularidades

[36] La estructura teórica y metodológica, así como, el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva sólo pueden ser concebidos en términos de un dispositivo performativo, es decir, aquella red de conexión de elementos heterogéneos, cuya confluencia y ensamblaje permiten la alteración de la gramática epistémica, pedagógica, sus vocabularios y supuestos analítico-metodológicos. La naturaleza de la Educación Inclusiva emerge en la alteración de lo existente, en la creación de lo nuevo y de lo posible.
[37] Se sostienen mediante una metáfora reticular.

epistemológicas configuran un conjunto heterogéneo, atendiendo a la naturaleza del vínculo que entre ellas se establecen, incidiendo en el cambio de sus posiciones y sus funciones. No existe un solo mecanismo de vinculación entre cada uno de ellos, sino un conjunto de vinculaciones heterológicos, demanda la necesidad de poner en manifiesto las zonas *de vinculación* y *de continuidades oscuras* que conducen a errores en la fabricación de su conocimiento.

El dispositivo como herramienta teórica opera en la heterogeneidad, que en la trama epistemológica de la Educación Inclusiva remite según Mengue (2008) a una naturaleza heterogénea de lo heterogéneo. Si bien se compone de singularidades epistemológicas heterogéneas, es necesario especificar a qué territorios pertenecen, intentan comprender sus sistemas de razonamientos, con el objeto de sentar condiciones de rearticulación que contribuyan al develamiento de la autenticidad del saber epistemológico de la Educación Inclusiva. Cada uno de sus elementos confluyentes se encuentran en constante cambio, puesto que, al entrar en contacto, en *"resonancia, o en contradicción, con los otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá"* (Foucault, 1973, p.127), inscribiendo en un lugar privilegiado las condiciones de rearticulación en tanto estrategia de construcción del conocimiento. A través de la noción de dispositivo se constata la naturaleza dinámica, abierta, flexible y en permanente movimiento de la estructura teórica de la Educación Inclusiva, cuyos *"componentes, así como el conjunto de relaciones entre los mismos, varían en función del nivel de efectividad alcanzado en una coyuntura determinada"* (Rose y Miller, 1992, p.187).

Concebida así, su estructura teórica puede describirse como una estrategia compuesta de diversos sistemas de relaciones con el objeto de articular una respuesta a un problema específico. Cada uno de sus sistemas de relación constituyen estrategias de operación particulares al interior de dicha estructura teórica, convergiendo en ella, una serie de relaciones disímiles que sustentan la organicidad de su estructura teórica. La Educación Inclusiva como herramienta teórica forja una grilla de comprensión que alberga elementos dispersos de naturaleza heterogénea, organizándolos mediante condiciones de vinculación, captura y rearticulación –recurre de igual forma a la traducción con el objeto de establecer ámbitos de legibilidad entre cada una de sus elementos–. En tanto red de relaciones heterogéneas cristaliza un determinado orden de producción, que tal como he mencionado en trabajos anteriores, opera en la dispersión y la diseminación. Rescatando los planteamientos de Deleuze (1990) la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva describe una estructura compuesta por una arquitectura multilineal, en él, sus elementos –se encuentran en constante variación– no resultan de un orden armónico, sino de un conjunto de fracturas, crisis y relaciones no-lineales. Inscribe así, sus objetivos en la

producción de lo nuevo. ¿De qué depende el vínculo entre dispositivo y multiplicidad? Como afirmación preliminar, quisiera insistir en la orgánica de la estructura teórica de la Educación Inclusiva como un espacio en constante devenir. ¿Qué implica un orden de producción basado en la dispersión y en la diseminación?

La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva concebida como un *espacio de diáspora*, otorga herramientas para examinar los movimientos, las formas de relación y la tipología de nexos que emergen a través de la constelación, la plasticidad, lo relacional y el encuentro de múltiples elementos que dan vida a su campo de producción, tales como, objetos, sujetos, territorios, métodos, influencias, discursos, disciplinas, compromisos éticos, proyectos políticos, teorías, conceptos, etc. Cada uno de ellos, en el espacio de diáspora son objetos de rearticulación, se movilizan en diversas direcciones. El espacio de diáspora en tanto metáfora explicativa de las condiciones de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, no puede entenderse, sino, a través de dos nociones clave: a) *experiencia migratoria* y b) *diáspora epistémica*. El espacio de diáspora no se compone de un único estilo de desplazamiento, más bien, de él proliferan nuevas diásporas y nuevos desplazamientos de objetos, sujetos, territorios, métodos, influencias, discursos, disciplinas, compromisos éticos, proyectos políticos, teorías, conceptos, etc. se definen nuevos cruces de fronteras entre cada uno de estos elementos, visualizando el desnivel que explicita la proliferación de discursos diaspóricos –como es el propio de la inclusión– y la propia noción en términos epistémicos y analíticos.

En este apartado me propongo examinar la potencia que guardan los conceptos de *espacio de diáspora*, *diáspora epistémica* y *experiencia migratoria*, concebidas como poderosas herramientas teóricas. Como aspecto preliminar quisiera reflexionar en torno al concepto de diáspora epistémica –concepto que acuñé en 2016, en el texto Gramática de la Educación Inclusiva–, concebida como una estrategia de análisis sobre las diversas modalidades y estilos de relación que pueden ser establecidos entre cada uno de los elementos que convergen en el ensamblado de este campo. La diáspora epistémica se opone a los modos rígidos de fabricación del conocimiento, rechaza las cerraduras disciplinares, los atomismos metodológicos, su lógica de sentido sólo se expresa en el movimiento discontinuo, en la captura y entrelazamiento multi-lineal de cada uno de sus elementos. La noción de *frontera* y *fronterías* se encuentran implícitas en el concepto de diáspora epistémica. Las primeras, concebidas como límites entre dos o más disciplinas, por ejemplo, demandan condiciones de traducción y examen topológico. Las segundas, articulan su actividad en la creación de una zona indeterminada, un espacio completamente nuevo, coherente con lo expuesto por Ocampo (2016) como tercer espacio. En la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, las nociones de

fronteras[38] –lo rígido, la fijeza, el dictamen al pasado y de la aplicación. Líneas arbitrarias de división (Brah, 2011)– y fronterías –espacios indeterminados, creación de lo posible, producción de lo nuevo, novedad epistémica– son empleadas en tanto categorías analíticas y metodológicas. En términos deleuzianos, concebir el campo de producción de la Educación Inclusiva en términos de espacio de diáspora remite directamente a la noción de desterritorialización. El espacio de diáspora exige una *política de localización multiaxial* de sus recursos constituyentes. La estructura teórica de la Educación Inclusiva se convierte en un *sistema de lo múltiple*.

El espacio de diáspora configura una *red analítica* de diversos estilos de movimientos[39], da cuenta de las fuerzas de captura y forclusión de los mecanismos de intersección de cada uno de sus elementos. Se convierte así, en un espacio de confluencia entre cada uno de sus objetos, sujetos, territorios, métodos, influencias, discursos, disciplinas, compromisos éticos, proyectos políticos, teorías, conceptos, etc. donde cada uno de ellos, constituye un sistema heterogéneo de lo heterogéneo. Es, ante todo, un espacio configurado por una lógica de lo múltiple. Lo múltiple posibilita la construcción de una estructura teórica abierta –propiedad significativa de lo post/anti-disciplinario– en la que cada uno de sus elementos se encuentran en conexión permanente[40] –principio de heterogénesis–. Lo abierto implica lo indeterminado, establece modos singulares de implicación permitiendo analizar los enredos genealógicos que configuran el campo y los modos de vinculación abiertos entre cada una de las singularidades epistémicas que participan de su construcción. En efecto,

> […] Lo indeterminado es el caos. Sí, pero el caos no es lo opuesto de cualquier determinación sino aquella instancia que, en tanto encarna una potencia absoluta de diferenciación, tiende a hacer posible -aunque no necesariamente composible- la existencia de algo tal como un determinado. Remitidos entonces a la cuestión de la determinación, lo central del aporte deleuziano no reside en su supuesta opción por lo indeterminado sino en su reformulación de las condiciones bajo las cuales éste se relaciona con la determinación y lo determinado: lo indeterminado no es lo contrario de lo determinado sino su condición, aquel ámbito lógico u ontológico que hace posible cualquier determinación y que permite a los determinados existir unos junto a otros aun cuando resulten incapaces de componerse (Mengue, 2008, p.13).

[38] Tanto fronteras como fronterías constituyen categorías analíticas y metáforas cruciales en un análisis anti-disciplinario. Ambas no pude entenderse sino se remite exhaustivamente a la noción de desterritorialización.

[39] Para tal empresa, articula una política de localización en permanente contradicción, en palabras de Brah (2011) una posicionalidad de dispersión.

[40] Continúa conexión de carácter no-lineal, sólo se cierra para abrir.

El campo de producción de la Educación Inclusiva concebido a través del espacio de diáspora en tanto categoría de análisis, construye según Brah (2011) un campo *"«habitado» no sólo por aquellos que han migrado y sus descendientes"* (p.212). Su centro epistemológico emerge desde la dispersión, establece diversos sistemas de ramificación, movilidad, conexión, encuentro. En ese marco, la Educación Inclusiva recurre a la metáfora del viaje para construir su conocimiento, se moviliza por una multitud de disciplinas, campos y discursos, extrayendo lo mejor de cada uno de ellos, con el objeto de fabricar un nuevo saber. No se encuentra fija en ninguna disciplina. La diáspora epistémica ha de ser concebida como un *dispositivo heurístico*, es decir, constituye un sistema interpretativo y analítico, establece modalidades de construcción y comprensión de su saber, configura un método de análisis, una metáfora sobre su orden de producción –basado en la diseminación y el diaspórismo–. Es vinculante a la capacidad creadora y reguladora de su saber. Epistemológicamente, la heurística plantea discusiones relevantes en materia de producción del conocimiento, puede ser concebida según Mandolini (2013) como un método de resolución de problemas. En tal caso, *"la Heurística es la disciplina que prepara a la invención y al descubrimiento, y que acepta todos los argumentos que puedan conducir a realizar los proyectos propuestos"* (Mandolini, 2013, p.66). El espacio de diáspora dedica un análisis significativo no sólo a los movimientos que constituyen la funcionalidad de cada elemento, sino que como indica Brah (2011) atiende a las condiciones de arribo, asentamiento, salida y transformación. Se caracteriza por el posicionamiento relacional cada una de sus singularidades epistemológicas, discursivas y metodológicas confluyentes. De este modo,

> […] el *concepto* de diáspora comprende las formas históricamente variables de *relacionalidad* dentro de y entre las formaciones diaspóricas. Contiene las relaciones de poder que diferencian y establecen similitudes entre y a través de cambios en las constelaciones diaspóricas. En otras palabras, el concepto de diáspora *se centra en las configuraciones de poder que diferencian las diásporas de forma interna así como las sitúan en relación a las demás* (Brah, 2011, p.214).

El espacio de diáspora es constitutivo del pensamiento relacional, de la constelación intelectual, del encuentro, del pensamiento del caos, del movimiento, de la entropía epistemológica y de la plasticidad (Ocampo, 2017). En tanto *"objeto de análisis y herramienta de deconstrucción; esto es, como medio de investigar las condiciones de su formación, su implicación en la inscripción de jerarquías y su poder para movilizar colectivos"* (Brah, 2011, p.216). En el espacio de diáspora en tanto unidad relacional de producción epistemológica, ninguno de sus elementos convergentes se encuentran aislados unos de otros, atienden críticamente a la cuestión de la posición de cada elemento, atiende a sus marcadores de descentramiento, fijación, etc. El campo epistemológico de la

Educación Inclusiva constituye una red analítica de carácter reticular de multi-localización. El espacio de producción de la Educación Inclusiva se convierte en un espacio de reconciliación, encuentro y constelación de diversas unidades y herramientas metodológicas y analíticas.

Si la *desterritorialización* es una categoría analítica clave en el examen de la diáspora epistémica de la Educación Inclusiva, posibilita la conexión y el ensamblaje de unidades heterogéneas, describe las estrategias de desplazamiento y desubicación de cada uno de sus objetos, sujetos, territorios, métodos, influencias, discursos, disciplinas, compromisos éticos, proyectos políticos, teorías, conceptos, etc. Cada uno de ellos, son examinados multiaxialmente. *"El concepto de «territorio», así como sus significados y significaciones, es un espacio cuestionado por las posicionalidades de diáspora y de frontera, donde las cuestiones de territorialización, desterritorialización o reterritorialización son parte de luchas políticas"* (Brah, 2011, p.236).

El doble problema que explicita el estudio teórico de la Educación Inclusiva consiste en la transformación de su objeto, no así de sus métodos de aproximación e investigación de sus fenómenos. Reafirma una aproximación metodológica caracterizada por un cuestionamiento ideológico de los métodos utilizados en la investigación educativa. Esto exige la necesidad de generar condiciones de entendimiento epistemológico y metodológico coherentes con su base epistemológica: postdisciplinar. El campo de la Educación Inclusiva como desafío enfrenta la necesidad de rectificar su déficit metodológico, traducido como la incapacidad para desarrollar una estrategia de investigación empírica conectada a un fenómeno social específico. Frente a la no-identificación de problemas de orden teórico y metodológico que afectan a su campo de producción, su funcionamiento deviene en un conjunto de prácticas articulatorias dando paso al entrecruzamiento de herramientas metodológicas de diversa naturaleza. Parafraseando a Howarth (2005), el campo o terreno de investigación y producción del conocimiento de la Educación Inclusiva cristaliza un espacio relacional de carácter inestable[41], dinámico y en permanente movimiento[42]. Es un *espacio morfo-dinámico*.

Tal como he insistido a lo largo de este capítulo, el problema de *aplicación* también denominado aplicacionismo epistemológico y la *articulación*, constituyen temas claves en el develamiento de los errores que sustentan la configuración de la estructura metodológica de la Educación Inclusiva. La estrategia de *aplicación* según Saur (2008), es propia de las Ciencias Naturales. En lo específico de la Educación Inclusiva, ésta noción, con qué se encuentra

[41] No asume un sentido de debilidad y negatividad -ausencia de algo-, sino más bien, como un sistema de desestabilización que da paso a un mecanismo de apertura en un continuun.

[42] Cada una de las características enunciadas se albergan en el principio explicativo de heterogénesis que sostiene la praxis teórica y metodológica de la Educación Inclusiva.

relacionada –modalidad más recurrente de trabajo–, se convierte en una estrategia para la legitimación de la dominación intelectual y la regeneración permanente de modalidades opresivas a través de la investigación. Con el objeto de superar estas tensiones, debe aclararse la noción de aplicación al interior de la presente construcción epistemológica. La aplicación puede ser interpretada en términos de un corpus de herramientas de diversa naturaleza que van confluyendo en un mismo fenómeno con el objeto de comprenderlo, convirtiéndose así, en un modelo de intervención epistémica. No interesa en este campo la sobre-determinación conceptual que estructura la teoría, sino más bien, develar un método capaz de superar la problemática de la teoría general –concebida como marco comprehensivo– y la naturaleza de los problemas específicos que se propone abordar. Su objetivo consiste en consolidar un *"dispositivo conceptual que posee un grado elevado de cohesión, de sofisticación y un enorme potencial explicativo"* (Saur, 2008, p.7).

El repertorio metodológico de la Educación Inclusiva da cuenta de un sistema de articulación minuciosa de aportes procedentes de diversos campos –dimensión *extra-disciplinar*–, en cierta medida, tal idea, opera mediante la lógica hegemónica, sometiendo sus conceptos a condiciones de reproducción. Para Mowitt (1992) se fortalece el paradigma dominante de una disciplina, no así, su paradigma de base. El problema se reduce a lo siguiente: se aplican formatos teóricos y metodológicos que, a pesar de encontrarse vinculados en alguna arista al fenómeno, tienden a la reproducción o al atrapamiento en otros marcos epistemológicos. Este psicoanálisis epistemológico, ha de crear preguntas críticas que permitan superar este tipo de apropiación reduccionista y parasitaria. Sobre este particular, Sousa (2009) plantea que, la organización de una teoría mediante la técnica de *bricoleur*, deviene en una praxis parasitaria, puesto que, atrapa el fenómeno en lentes que no corresponden al objeto. La aplicación de cada una de las teorías y herramientas metodológicas que confluyen en el campo de la Educación Inclusiva, operan mediante un sistema de variación y articulación diferencial, se convierten en mecanismos de hibridación singular.

En este campo, los elementos confluyentes se repiten y son alterados, re-articulando sus fuerzas analíticas. Un aspecto significativo posible de documentar a través de la condición extra-disciplinar, consiste en visibilizar cómo un determinado enunciado puede ser lo mismo y lo otro. Es, tarea de la Educación Inclusiva, encontrar la especificidad de la naturaleza de su conocimiento. La dimensión extra-disciplinar coincide con el propósito de la polifonía, es decir, diversas voces abordan o se refieren a un mismo tema. En mi trabajo intelectual, lo que interesa es develar los sistemas de modificación y la

extracción de los aportes más significativos con el objeto de fabricar un nuevo encuadre metodológico, mediante el sistema de *traducción científica*[43].

Los conceptos se convierten en herramientas intersubjetivas que contribuyen a crear condiciones de entendimiento, éstos son concebidos como una caja de herramientas, poseen la capacidad de iluminar al investigador en la comprensión del objeto. En tal caso, la investigación no consiste en repetir lo mismo, sino en poner los conceptos al servicio de una creación metodológica. La traducción permite superar las oscilaciones entre lo mismo y lo otro. Tal como indica Saur (2008) *"el ir y venir entre lo mismo y lo otro, entre lo ya dicho y lo singular de un enunciado, esta apropiación inevitablemente producirá siempre algo del orden del acontecimiento"* (p.9). Estas ideas son centrales en la comprensión de los procesos de construcción del conocimiento, oscilan a partir de la integración multiaxial de lo nuevo y lo viejo, como consecuencia del tejido epistemológico que va modelando.

Interesa deslindar los elementos que determinan la autenticidad del fenómeno, con el objeto de evitar la repetición. A través de la traducción es posible observar, si se procede a lo reiterativo, a la reproducción o lo burocrático. A mi parecer, hasta cierto punto, la aplicación es restrictiva puesto que, tiende al atrapamiento del saber, sobre-impone modelos teóricos, en su sentido positivo, puede contribuir a establecer modalidades de conocimientos difusos, irregulares e incomprensibles a los ojos de cualquier persona, pero, ¿qué sucede cuando el orden de producción del campo presenta esta lógica? La condición post/anti-disciplinaria del objeto de la Educación Inclusiva enfrenta la tarea de hacer visible un objeto incomprensible, complejo y ambivalente, así como, sus reglas de funcionamiento.

Al imponer la aplicación se enfatiza en un *telos* de repetición, cuya fidelidad está asociada a la reproducción, se convierte en una estrategia de oposición a la creación y a la novedad, impone el teoricismo, como principal herramienta de desviación de la realidad. *"Esto habitualmente produce una lógica reproductiva que no contribuye a la reconfiguración, actualización e innovación teórica"* (Saur, 2008, p.11). *"Aplicar la teoría se opone a esta finalidad, promoviendo la imposición sobre la realidad de una matriz que ya está probada en otro sitio, diluyendo fuertemente la singularidad de los procesos investigados e imprimiéndole rigidez al aparato teórico, priorizando lo programado y los procesos de cálculo tributarios de las reglas"* (Saur, 2008, p.13).

Retomando la pregunta por el método, me parece plausible insistir en la superación de herramientas externas a él. Adopta la forma de un método contingente. La exploración del método de la Educación Inclusiva –sin tener

[43] Condición de producción de la Educación Inclusiva.

claridad en torno a su estructura teórica–, es posible describirlo en términos de un relacionismo arbitrario devenido en una praxis y política de todo vale. La comprensión metodológica de la Educación Inclusiva exige un análisis contexto-dependiente. La pregunta entonces es, ¿qué pasa con la transformación de las disciplinas que confluyen en este campo de producción? Al afirmar que la Educación Inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica-metodológica particular, observo el funcionamiento de una praxis analítica y metodológica abierta, propiedad del dinamismo, la multiplicidad abierta y el movimiento permanente –heterogénesis y exterioridad–. La comprensión metodológica y epistemológica de la Educación Inclusiva se convierte así, en un *dispositivo estratégico abierto* (Derrida, 2000). Desde la perspectiva derridaniana, el *dispositivo estratégico abierto* se convierte en un sistema no-cerrado respecto de reglas de funcionamiento, sus modalidades de relación y mecanismos de entrelazamiento abierto. Permite vincular cosas que no estaban relacionadas entre sí –presencia de lo extradisciplinar–, descritas en términos de un mecanismo de *desedimentación* y *desestabilización*.

La *estructura metodológica* de la Educación Inclusiva inaugura su actividad reflexionando acerca de cuáles son los métodos que permiten aproximarse o estudiar su quehacer. La insistencia por el método demuestra un conjunto de aproximaciones complejas y problemáticas, específicamente, a su formación en un marco anti-disciplinar. Si los métodos para Cifuentes (2002) son constituidos a partir de un conjunto de estrategias, procedimientos y técnicas, definen una lógica de sentido, cómo se expresa ésta, en un marco anti-disciplinario. Sin duda, un dispositivo de enmarcamiento anti-disciplinar plantea una redefinición de la Educación Inclusiva y, en particular, de los Estudios sobre Educación Inclusiva al interior de la academia tradicional. Incide en las estructuras de funcionamiento de las universidades, departamentos y centros de investigación –incluso aquellos que no dependan de una universidad como tal–, en sus formas de plantear la investigación y en la producción de saberes, conceptos y herramientas de investigación. Producto de la ausencia de un método claro, coherente con su base epistemológica, se observa la proliferación por todos lados de cursos y programas de formación del profesorado a nivel de pre y post-graduación que insertan el título de Educación Inclusiva, sin embargo, no conozco ningún departamento con dicha denominación. En caso de existir, estructuran su actividad mediante los presupuestos epistemológicos y metodológicos de la estructura de conocimiento institucionalizada falsificada, conduciendo a prácticas de travestismo epistémico, ético y político. Sin duda, esta es la tónica convencional que gobiernan las prácticas de formación del profesorado y de los investigadores. Un enfoque metodológico anti-disciplinario introduce a los investigadores –a su formación y a sus prácticas– en nuevos métodos y debates que, en ocasiones, chocan con las estructuras institucionales de formación. Ante

la creciente migración de las instituciones formadoras al campo de la inclusión es necesario privilegiar la incorporación de nuevos enfoques metodológicos: *anti-disciplinarios*.

Investigar lo inclusivo supone la creación de nuevos significados en torno al acto educativo y su relación con lo social, lo político, lo cultural, lo económico, etc. consiste en explorar con otros sentidos. Atiende a la deconstrucción de sus marcos de valores e ideologías sostenidas en ellas. Una metodología post/anti-disciplinaria permite reconocer cómo ciertas categorías, contenidos, ideologías o valores que explicitan un marcado carácter transformador, continúan reproduciendo un conjunto de ideas esencializadoras, reduccionistas y equívocas. Al inscribir el quehacer metodológico por fuera de los márgenes formalmente establecidos, es posible poner en evidencia dichos sistemas de contradicciones, pues su fenómeno, atraviesa todos los marcos disciplinarios disponibles. Es menester recordar que, referir al estudio epistemológico de la Educación Inclusiva no es otra cosa que, una reformulación, diversificación y ampliación de la teoría educativa. Me parece más oportuno situar el análisis en términos de transformación y traducción de la teoría educativa.

¿Cuáles son los planteamientos metodológicos de la Educación Inclusiva a través de un marco post/anti-disciplinar? Como aspecto preliminar, quisiera enfatizar en la obligatoriedad epistémica que demanda la construcción de una metodología anti-disciplinaria, especialmente, a través de la creación de conceptos *por fuera* y *en contra* de cada una de sus disciplinas, atendiendo a la fluidez de cada uno de ellos. Soy escéptico a la visión que inscribe la actividad de lo post/anti-disciplinario en términos de anarquismo, observo con mayor fertilidad el principio explicativo del viaje y su carácter des-centrado, él, me permite explicar que la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva no niega la presencia o contribución de diversas clases de disciplinas, sino que, extrae lo mejor de ellas, con el objeto de producir un nuevo saber, en una zona indeterminada, lugar de emplazamiento de cada una de sus singularidades confluyentes. Lo anti-disciplinario destaca una acción revolucionaria a cada campo de confluencia, puesto que, exige condiciones de transformación y diversificación. A diferencia de la interdisciplinariedad, lo post/anti-disciplinario, no agota su actividad en una simple confluencia o reunión de diversas clases de disciplinas, sino más bien, observa que limitantes establece cada una de ellas, previa determinación y extracción de sus aspectos más relevantes para la configuración de un nuevo marco teórico. En ella, juegan un papel significativo las políticas de localización multiaxial, el examen topológico, las condiciones de traducción, legibilidad epistémica y rearticulación. Estas últimas, actúan en las intersecciones de las disciplinas, es decir, por fuera de las fronteras institucionalizadas del saber. Una metodología post/anti-disciplinaria

reconoce la complejidad del objeto de la Educación Inclusiva, establece condiciones de adecuación a éste. Como tal, es un objeto que surge del desbordamiento de las fronteras disciplinarias, no sólo re-estructura su campo de conocimiento, sino que, incide en la reconfiguración de cada una de sus disciplinas discursos, método, objetos, teorías, influencias, etc., confluyentes. Desafía toda forma epistemológica dominante. ¿Qué pueden los conceptos de fronteras, fronterías, inclusión, diaspórismo epistémico, mestizaje, exclusión, viaje, traducción, espacio diaspórico y relaciones exteriores en la constitución de su método de investigación? Sorprendentemente, cada una de estas nociones describe no sólo categorías analíticas de su estructura teórica, también de su estructura metodológica. Cada una de ellas, permite la asunción de nuevas condiciones heurísticas y analíticas altamente diversificadas en torno a la producción de su saber.

La base epistemológica y metodológica de la Educación Inclusiva auténtica, es decir, inscrita en un marco anti-disciplinar se propone crear elementos para leer el presente, coherentes con la contemporaneidad. La complejidad del objeto de la Educación Inclusiva expresa consecuencias metodológicas significativas. Me parece oportuno insistir sobre la idea de reconfigurar el objeto de la educación a través de la creación epistémica de la inclusión. La justificación de un cambio metodológico emerge por vía de la diversificación y mutabilidad de su objeto. Muchas personas podrían asociar su condición de mutabilidad del objeto al reciente y creciente interés de diversos actores en lo denominado como inclusión y Educación Inclusiva. No obstante, la mutabilidad del objeto comienza mucho antes, específicamente, con la incorporación de la noción de totalidad y aseguramiento de condiciones de educación para la totalidad de estudiantes concebidos como singularidades múltiples. Se agregan, además, la comprensión situada de las diversas formas de desigualdades estructurales. Un examen con estas características atiende al carácter político, cultural, ideológico, social, etc. de las nuevas expresiones y demandas educativas. Lo anti-disciplinario se convierte en una estrategia de demarcación compleja respecto de los caminos a través de los cuales es posible moverse en la búsqueda de un método coherente con los nuevos desafíos que enfrenta la educación. En un marco anti-disciplinar la premisa consiste en crear un repertorio metodológico coherente con sus principios epistemológicos. Una posible respuesta podría encontrarse siguiendo la metodología de construcción del conocimiento que he propuesto, mediante la reunión de diversos métodos, extrayendo lo mejor de cada uno de ellos, mediante condiciones de rearticulación y traducción. Comparto con Bal (2002) que, el objeto y el método constituyen elementos que forman el campo, hasta ahora ininteligible, debido a la ausencia de un objeto y método claro. *Objeto* y *método*, forman el campo de la Educación Inclusiva, su función consiste en configurar un campo nuevo. *"Se rompe así la tendencia mecanicista que trata de engarzar la poleas supuestamente*

aisladas de la disciplina, el método y el objeto, proponiendo una herramienta fluida que use dialécticamente el resultado de unificar en una nueva forma esos vectores" (Català, 2014, p.25).

Su propósito consiste en orientar el análisis de los procedimientos que deben seguir las investigaciones a través de un marco anti-disciplinar y, con ello, construir herramientas de búsqueda del conocimiento. ¿Cuáles son los medios a través de los cuáles se llega al saber de la Educación Inclusiva atendiendo a su marcado carácter anti-disciplinario?, ¿cómo se construye el método de la Educación Inclusiva en una lógica anti-disciplinar?

La metodología según Vélez (2003), regula la actividad científica cautelando la aplicación de los supuestos establecidos por la matriz teórica que sustenta a un determinado enfoque. Para la investigadora argentina, la metodología es regulada a partir de un proceso dialéctico de reflexión-acción, promueve una *"comprensión fundamental de lo real –evitando caer en la manipulación operativa de lo social [del fenómeno]–"* (Vélez, 2003, p.58). La metodología queda previamente definida por la estructura teórica del enfoque, incide en la comprensión del objeto, *"es ante todo un proceso de conocimiento, acción y reflexión que se desarrolla conforme a una lógica particular, reguladora de un accionar especifico que demanda el cumplimiento de determinados objetivos"* (Vélez, 2003, p.59). La metodología *"se ocupa de los supuestos y de los modos particulares de aprehensión de la realidad compartidos por una comunidad académica, científica o profesional que conforme a unos objetivos y objetivos comunes constituyen lo propio o específico, es decir, el corpus de la actuación profesional"* (Vélez, 2003, p.59). La metodología corresponde al conjunto de medios teóricos y técnicos que configura una disciplina para alcanzar sus propósitos. ¿Qué sucede entonces, en el caso particular de la Educación Inclusiva, puesto que, no presenta una identidad científica de carácter disciplinar?, ¿cómo se configura entonces su método y metodología?

Una *estructura anti-disciplinar* se convierte en una especie de crítica a la razón disciplinar, se encarga de problemas que no encajan en ninguna disciplina existente, especialmente, al encontrarse más allá de ellas. Constituye una práctica que abarca variadas disciplinas afectadas por alguno(s) de los objetivo(s) analítico(s) de la Educación Inclusiva. Como tal, este enfoque puede describirse en términos de *palabra maleta* o *pegamento conceptual*. Explica un nuevo lenguaje epistemológico, una nueva forma de hacer y de pensar los problemas educativos más trascendentales. Surge del encuentro e intersección de sus campos confluyentes, a esto he denominado trabajo analítico y metodológico en las intersecciones de las disciplinas, concebido como una realidad indeterminada entre y más allá de sus disciplinas convergentes. Permite observar puntos de intersección o abordaje de fenómenos, así como, identificar instancias en las que diversas disciplinas, métodos, objetos,

influencias y discursos, por ejemplo, se aproximan o abordan un determinado fenómeno. Lo antidisciplinario configura un espacio metodológico marginal para la examinación de las problemáticas educativas. La investigación post-disciplinar posee la capacidad de producir nuevos conceptos, modelos, saberes, metodologías, metáforas y heurísticas. Se diferencia de lo extradisciplinar por que trabaja por fuera de las disciplinas, de su intersección emerge un nuevo saber. En cambio, las estructuras *extradisciplinares* poseen la capacidad de conectar campos alejados en su actividad científica al objeto de la inclusión. Para mí, la diferencia estriba esencialmente en la fabricación de un nuevo saber. Lo antidisciplinario que en mi trabajo epistemológico, es también, sinónimo de post-disciplinariedad, explicita un nuevo estilo de reflexividad, se propone crear un nuevo saber a partir de su movilización por diversos tipos de disciplinas, extrayendo aportes de diversa naturaleza, los que son sometidos a condiciones de traducción científica y a rearticulación.

¿Qué es lo que hace que la base epistemológica de la Educación Inclusiva presente un carácter post-disciplinario/anti-disciplinario? Como aspecto preliminar, quisiera enfatizar en la endeblez conceptual, epistemológica y metodológica que atraviesa a ambas nociones. A pesar de ofrecer definiciones bastante débiles, me propongo profundizar algunas de sus principales características, intentando determinar la fertilidad de su contribución a la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva. Un examen sobre la base metodológica de la Educación Inclusiva requiere de tópicos específicos y mecanismos que establezcan cómo lograr la obtención de su conocimiento. Coincido con Shapiro (2012) que el propósito que sustenta la comprensión de su método, consiste en la creación de un *"pensamiento a través del desplazamiento de formas institucionalizadas de reconocimiento en lugar de proporcionar una metodología simplista y directa para comprender el mundo"* (p.s/n). La particularidad de su método no se reduce exclusivamente a la proliferación de formas metodológicas que permitan abordar diversas clases de fenómenos que circulan al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, sino más bien, es concebida en términos de un mecanismo de creación de conceptos. Su dimensión epistémico-metodológica enfrenta un reto post-hermenéutico. Es menester recordar que los conceptos en tanto herramientas intersubjetivas (Bal, 2002) y estrategias de intermediación, poseen la capacidad explicar el funcionamiento de un determinado método, objeto y campo. Los conceptos no son simples palabras, poseen la capacidad de examinar analíticamente un fenómeno, reduce el poder de los límites disciplinarios, devenidos en problemáticas ligadas a la exclusión de métodos. La configuración del método de la Educación Inclusiva emerge desde la confluencia y constelación de diversos recursos metodológicos –previa condiciones de traducción y rearticulación–, aclarando inicialmente, la naturaleza y características esenciales del método y de las metodologías empleadas por cada disciplina o campo de confluencia. A esto, he denominado,

mapa crítico de la Educación Inclusiva. Una vez determinados, es posible someter cada contribución a examen topológico, a condiciones de traducción y rearticulación ampliamente mencionadas en este capítulo. Se observa así, una zona de contacto que opera en la configuración de su estructura teórica y metodológica. Sé que no es el objetivo de este trabajo discutir las condiciones que hacen de la Educación Inclusiva una herramienta crítica, anti-opresiva y anti-capitalista. Sin embargo, esta constituye un tema que cada vez se vuelve más insistente en mi trabajo teórico. Constituye un método complejo y alternativo en la medida que es capaz de ofrecer soluciones al estudio de las rupturas de las fronteras, la micropolítica de la inclusión y de la justicia, etc.

La partícula *post* o *anti –parasinónimos–* articula su actividad por fuera de las estructuras disciplinarias institucionalizadas, se interesan por las condiciones de fabricación del conocimiento en la intersección de dos o más métodos, objetos, disciplinas, discursos, preferentemente. Como segundo elemento, orientan su actividad a la construcción de un nuevo saber, no fijo en ninguna disciplina, corresponden a fenómenos cuya singularidad epistemológica, ética y política no pueden encerrarse en los límites rígidos de las disciplinas establecidas. No encajan en ellas, presentan un carácter más amplio y abarcativo. Configura un marco específico de análisis y un método particular para abordar los fenómenos educativos emergentes de la gramática de la multiplicidad. Introduce elementos para reevaluar, re-analizar, re-teorizar, reinterpretar y renegociar la teoría educativa a partir de la configuración de una nueva matriz reflexiva. Otorga elementos para superar las fallas teóricas desprendidas de la estructura de conocimiento institucional falsificada y mixta –momento actual del enfoque–. Las discusiones metodológicas son fértiles, poseen la capacidad de visualizar diversos tipos de consecuencias que acarrean para la formación del educador. Sin duda, la pregunta por las formas de consenso epistemológico, la búsqueda de una metodología específica y la articulación de preguntas se tornan críticas al momento de articular la educación del profesorado en torno a un lente anti-disciplinar. ¿Cómo se organiza un proyecto teórico, investigativo y formativo en términos anti-disciplinares?, ¿qué características posee un objeto y una práctica anti-disciplinaria?

La pregunta por el método remite a la determinación de su capacidad analítica, específicamente, acerca de cómo se aborda este fenómeno, identificando los impulsos anti-disciplinarios y las innovaciones metodológicas disponibles que podrían explorar los contornos tangibles de una metodología de Educación Inclusiva. ¿Qué elementos participan en la configuración de los contornos de una metodología apropiada a la Educación Inclusiva? Me parece plausible indicar que el estudio de la Educación Inclusiva no posee una base institucional robusta en relación a sus ámbitos más álgidos, su

institucionalización es tergiversada y provincializada a una estructura de conocimiento falsificada –que es lo que coexiste a nivel mundial en la formación del profesorado, en las prácticas de investigación y en las políticas públicas–. Cuando afirmo la presencia de una estructura de conocimiento falsificada no circunscribo el análisis examinando lo que debería –exclusivamente– la teoría de la inclusión, sino que intento responder cómo sería su trabajo. El *cómo* en tanto pregunta epistemológica nos lleva a reconocer un conjunto de preguntas que sustentan sus principales innovaciones metodológicas, evalúa críticamente sus filiaciones disciplinarias, metodológicas, objetos, influencias, etc. Es posible reconocer a la Educación Inclusiva como un método en sí mismo. Una observancia metodológica prudente de señalar, refiere a la clarificación conceptual y su encuadre teórico. En la investigación anti-disciplinar, no interesa encontrar un uso común, sino un nuevo significado, un nuevo concepto. Hasta la investigación interdisciplinaria, los fenómenos son abordados en referencia a un mecanismo de articulación, en cambio, lo post/anti-disciplinar recurre a condiciones de re-articulación, disloca, depura, produce algo completamente nuevo. No pretende el consenso, inscribe su trabajo en el disenso. La formulación de preguntas –clave en el desarrollo de una investigación– se orienta a la descripción analítica del fenómeno y a la re-organización de cada una de sus singularidades epistemológicas. Es posible hablar de *métodos y conceptos anti-disciplinarios* en el contexto de la Educación Inclusiva.

El prefijo *anti* se opone a las estructuras disciplinarias cerradas, atomizadas, fijas y restrictivas, su orgánica opera en el movimiento, en la apertura y el viaje, recurre a la integración. Lo anti-disciplinario adquiere significados contradictorios al interior de la investigación educativa. En el caso particular de la Educación Inclusiva permite documentar la multiplicidad de viajes que esta enfrenta a partir de la confluencia de elementos heterogéneos, movilizándose por cada uno de ellos, jamás estancándose. Hasta aquí, pareciera que emerge a partir de una estructura inter y trans-disciplinaria, puesto que, organiza su actividad a partir de la confluencia de diversas disciplinas. Sin embargo, la discusión no se agota aquí. Un aspecto característico de lo anti-disciplinario consiste en organizar su actividad más allá de las disciplinas, o por fuera de estas. Introduce las condiciones de examinación topológicas para graduar los niveles de proximidad de cada elemento, respecto de la naturaleza del fenómeno que se proponen co-crear, somete cada recurso a condiciones de traducción, es decir, analiza cada elemento en un plano de igualdad, posteriormente, extrae lo mejor de sí, establece condiciones de legibilidad y a través de un batido centrífugo, rearticula cada singularidad, aflorando nuevas contribuciones conceptuales, metodológicas y de saberes. Forja un saber que se construye en un espacio indeterminado.

Los supuestos que aparecen a continuación poseen la capacidad de enfocar el ámbito de investigación a través de los niveles[44] de comprensión epistémico-metodológicas implicados en el estudio y formalización de la Educación Inclusiva.

Niveles de comprensión	**Pregunta analítica clave**	**Descripción clave en la comprensión del método de la Educación Inclusiva**
Supuestos ontológicos	*¿Cuál es la naturaleza de la realidad?*	Ontología de lo menor
Supuestos epistemológicos	*¿Cuál es la relación entre el investigador y aquello que investiga?* *¿Cuál es su base epistemológica?*	Base epistemológica de naturaleza *post/anti*-disciplinaria
Supuestos axiológicos	*¿Qué papel juegan los valores en la investigación?*	Reconstrucción de marcos de valores
Supuestos metodológicos	*¿Cuáles son los procedimientos que se utilizan para construir la evidencia empírica, y cómo se relacionan lógicamente con el resto de las etapas del diseño?*	Metodología *post/anti*-disciplinar
Supuestos que sustentan su universo conceptual	*¿Qué características sustentan la gramática de la Educación Inclusiva?*	Gramática de la multiplicidad

Tabla 1: Niveles de comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva.
Fuente: Ocampo, 2018.

Antes de concluir, quisiera señalar que la búsqueda del método de la Educación Inclusiva, no sólo responde a la pregunta por su incidencia en la construcción del conocimiento y sus rutas para la investigación, sino que abre la reflexión hacia la identificación de los *métodos que participan de la aproximación a su objeto*. Tal como he enfatizado en trabajos anteriores, la escasez de producción vinculada a la comprensión de su objeto, continúa siendo un tema álgido y polémico. A pesar de encontrarse en mutación, no se observan

[44] También denominados sustentadores de la actividad científica. Como sostenes paradigmáticos poseen la capacidad de regular no sólo los procesos de investigación, sino también las prácticas de enseñanza, la configuración de la tarea docente, la comprensión de la realidad, del sujeto pedagógico, etc.

discusiones metodológicas que permitan justificar dicha situación. ¿Cuáles son algunas de las etiologías más significativas implicadas en el surgimiento de la Educación Inclusiva?, ¿qué elementos definen su expansión?, ¿cuáles son las ideas que sostienen y modelan la configuración de su objeto de conocimiento y participan de su definición? Observo necesario antes de ofrecer cualquier respuesta que pueda actuar como un mecanismo de cierre, reconocer la *multiplicidad de enredos* que dan vida a su estructura teórica. Tradicionalmente, su justificación teórica ha sido enraizada en la imposición del paradigma epistémico y didáctico de Educación Especial –articulando su endeblez teórico-metodológica–, dicha política de producción dió paso, a la articulación de un sistema de enmarcamiento caracterizado por la hibridación, el encapsulamiento –aplicación– y la omisión de su naturaleza; inscribiendo su actividad en una *estructura de conocimiento falsificada*, la cual, sostiene la producción de diversos fracasos cognitivos –errores en la producción del conocimiento–. Desde sus inicios, ha sido reducida a un simple *cambio de rostro de la praxis* de Educación Especial, devenida en una práctica de sustitución teórica. Sus consecuencias, son documentadas ampliamente a lo largo de la presente edición.

La *pregunta por el objeto* de la Educación Inclusiva se convierte en un ámbito crucial, caracterizado por un *plexo de relaciones* no-lineales, abiertas y en permanente movimiento. Dicho plexo demanda la identificación de técnicas o estrategias de aproximación a su objeto, su caracterización intentará responder a las siguientes preguntas: ¿de qué trata la Educación Inclusiva?, ¿de qué se encarga su objeto y qué implicancias posee esto en la configuración de una praxis analítica?, ¿cuáles son los elementos que permiten delimitar su objeto de estudio? Para articular una reflexión profunda en torno al objeto de la Educación Inclusiva, es preciso destacar, la precisión de su objeto teórico y objeto empírico, así como, de sus objetos específicos. No obstante, siempre debe existir una coherencia entre cada uno de ellos. El objeto teórico de la Educación Inclusiva plantea la construcción de una teoría que emerge de algo aparentemente inestable, abierto e insustancial. Reafirma el principio de exterioridad, negatividad y heterogénesis. La comprensión del objeto teórico permite determinar los vacíos que sostienen su archivo, lo que forja sus errores de producción o fracasos cognitivos[45], o bien, los recursos que describen la producción de su saber en términos diaspóricos y nómades. ¿Cuáles son los mecanismos de enmarcamiento de este objeto? El objeto material de la Educación Inclusiva no es otra cosa que el objeto general de la Educación. Este punto merece una nota a pie de página y una atención significativa.

El fenómeno de la Educación Inclusiva se encuentra profundamente enraizado en lo político y en lo estructural. Tal afirmación, significa que su

[45] Errores en la producción del conocimiento que se emplean como explicaciones confiables y de alta recurrencia al interior de las prácticas de formación e investigación.

campo de lucha atraviesa múltiples lugares, establece puntos de intersección y conexión estriada/esratificada. Como tal, cristaliza un campo teórico que opera a través de un pensamiento relacional, del movimiento y del encuentro. Sin embargo, queda la duda acerca de los elementos que permiten describir la Educación Inclusiva como ciencia post/anti-disciplinar y como ámbito de conocimiento fundamentalmente disputado por múltiples disciplinas, objetos, influencias, teorías, marcos teóricos, compromisos políticos, etc., previas condiciones de traducción y rearticulación. Sus herramientas metodológicas requeridas expresan un grado de complejidad y contingencia, tal como demanda la comprensión de su objeto. Sus conceptos epistemológicos se caracterizan por romper los marcos de fijeza disciplinar, movilizándose no-linealmente, por una amplia multiplicidad de disciplinas, en cada nuevo aterrizaje, sus fuerzas y significados son dislocados y alterados, girando sus fuerzas hacia otras comprensiones, expresan un estatus extra-disciplinar, es decir, posee la capacidad de conectar campos alejados en su actividad científica al objeto de la inclusión, interseccionando en un eje de tematización particular. Un aspecto problemático emerge en relación a los mecanismos de conexión y confluencia singular de diversos métodos, teorías, influencias, marcos teóricos y políticos, objetos, sujetos, territorios, que únicamente no trabajan en el campo educativo, más bien, expande su quehacer científico a otros ámbitos de análisis. Esta propiedad permite reconocer la elasticidad del campo de conocimiento y una práctica constructiva/analítica abierta, consagrando un saber en permanente movimiento. El continuum como propiedad epistemológica, le otorga la capacidad de atravesar los diversos dominios y sub-dominios de la Ciencia Educativa.

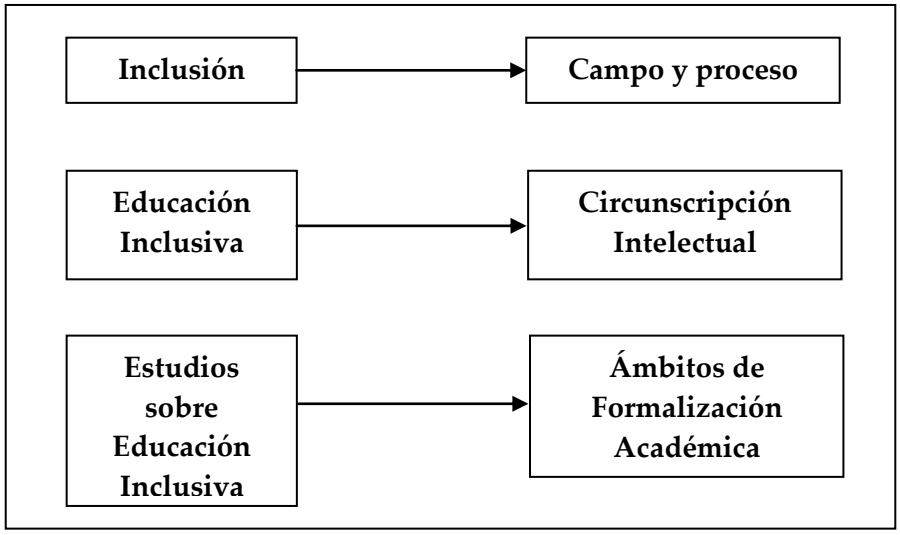
El ámbito de conocimiento que inscribe la actividad científica de la Educación Inclusiva muestra una centralidad en el terreno de la educación. Sin embargo, es posible identificar ámbitos de conocimientos colaterales o complementarios, como son, las dimensiones sociales y políticas. Su orden de producción opera en la dispersión y en la diseminación. Una de las principales innovaciones que expresa la intención discutida en este texto, consiste en atender a un tipo diferente de objeto –diversifica y trasforma–, concebido como un campo contrario a los enfoques tradicionales, desafía las interacciones entre los límites de las disciplinas y las intersecciones. Como tal, la inclusión se propone superar la práctica de exclusión de métodos –pregunta por la traducción y la autenticidad- producto de la separación disciplinaria. El método –*cómo lo haces*– demuestra debilidades para observar su transformación, mientras que, el objeto –*lo qué se estudia*– ha mutado. En la actualidad, la Educación Inclusiva en tanto *circunscripción intelectual*, enfrenta un problema de contenido y práctica. Deviene así, en problemáticas más concretas que afectan directamente a la formación, ¿cómo se expresan dichas tensiones en la formación del profesorado? En efecto, se observa una serie de combinatorias

mundanas e infértiles, atrapando el saber entre marcos disciplinarios particulares. Sumado a ello, la cristalización de una metodología inadecuada. La clarificación al método y el campo de la Educación Inclusiva se convierte en espacio de aceptación de temas incómodos a nivel disciplinario. La Educación Inclusiva se propone cambiar fundamentalmente el funcionamiento de la educación. Este punto merece una nota especial, pues sobre esta arista se inscribe mi actividad intelectual.

¿Cómo abordar la investigación en Educación Inclusiva?: a) delimitar el objeto de estudio –que elementos de ésta serán estudiados– y a partir de esa definición serán postulados los objetivos de investigación –que conformarán su programa científico–. b) Definir la perspectiva 'espacio-temporal', c) definir teóricamente el papel de la inclusión en la interpretación y descripción de situaciones particulares. Cada una de las dimensiones citadas, se entrecruzan configurando la base de elección para la formulación de un método de investigación coherente con las disposiciones epistemológica de este enfoque. Considero importante discutir el *papel de la teoría* en la configuración del diseño de investigación. La multiplicidad de singularidades epistemológicas que configuran la estructura teórico-metodológica de la Educación Inclusiva, en lo referido al método, demuestran una variedad de respuestas metodológicas –atrapadas en la estrategia de aplicación–. Si atendemos al principio de relación, de constelación y de encuentro, es posible evidenciar, la multiplicidad de teorías y métodos que dan vida este campo, diferenciándola de otras formas de conocimiento y sometiéndolas a condiciones de rearticulación.

Producto del significativo déficit metodológico y epistemológico que enfrenta el campo de sus niveles de formalización académica, operan en términos de elementos inteligibles, producto de la travestización epistémica que configura su ámbito de desarrollo en una estructura institucional de conocimiento falsificada. Frente a este hibrido interpretativo observo que, en la formación de los educadores, afloran por todas partes, cursos de perfeccionamiento, de extensión, de capacitación docente, programas de post-grado y asignaturas en pre-grado, que llevan en alguna parte de ellos, el nombre de Educación Inclusiva, pero que yo conozca, ningún departamento –y si es que lo hay, trabaja en la imposición del modelo tradicional de Educación Especial–. Esto exige asumir la inclusión como *campo*, la Educación Inclusiva como *circunscripción intelectual* y los Estudios sobre Educación Inclusiva como sistema de *formalización académica*. La figura que se presenta a continuación sintetiza los niveles de formalización académica[46] de la Educación Inclusiva.

[46] Elementos que instituyen la real práctica *intelectual* y *académica* de la Educación Inclusiva. Si bien, ambos términos pueden ser concebidos en términos de parasinónimos, cada uno posee una especificidad particular.



Cuadro 1: Niveles de formalización académica de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2018.

Bajo ningún punto de vista, la determinación de los niveles de formación académica expuestos anteriormente, persigue la intención de inscribir la real práctica de la Educación Inclusiva, en la meta-narrativa del conocimiento legitimado al interior de las estructuras académicas. Sino que, procede a brindar pautas de clarificación de su trama intelectual, persiguiendo el descentramiento de las políticas de control y producción del conocimiento elaborado, eminentemente, a través de un conjunto de fracasos cognitivos, articulando miradas y estilos de focalización y *"saberes que no están ni autorizados ni consolidados, sino más bien abiertos a las errancias crítico-creativas de los inestables y fluidos imaginarios de fin de siglo"* (Oyarzún, 1996; citado en Richard, 1998, p.192).

Al concebir la teoría[47] de la Educación Inclusiva como una estrategia de creación de lo posible, el lugar de la teoría –del griego *theoria*–, se convierte en un espacio disperso, armónicamente organizado, que conecta elementos de diversa naturaleza. Sus conocimientos son localizados, coyunturales y complejos. A través del pensamiento de la relación, del encuentro, del movimiento y la constelación, constituye la Educación Inclusiva una red epistemológica de dispersión y multiplicidad de elementos, mediante operaciones de rearticulación, desarticulación y traducción, va configurando nuevos instrumentos teóricos que buscan oponerse a las prácticas educativas y teórico-metodológicas ciegas impulsadas y legitimadas por la gramática académica tradicional que da vida a una estructura de conocimiento falsificada. La búsqueda de la autenticidad de la Educación Inclusiva constituye un problema teórico clave, puesto que, su configuración oportuna repercute en la

[47] Se rechaza la idea de teoría como voluntad de verdad. Evita convertirse en una camisa de fuerza. La Educación Inclusiva constituye una teoría viajera compleja.

creación de instrumentos conceptuales, teóricos y metodológicos claves que promueven un análisis crítico de la educación. Moviliza la frontera, rearticula cada uno de sus elementos, redefiniendo sus contribuciones, funciones, ámbitos léxicos, políticos, etc. Se propone interrogar los bordes críticos del quehacer educativo, especialmente, de su trabajo intelectual. La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva forja un saber y un objeto fronterizo y anti-disciplinario.

La formación del profesorado a la luz de la estructura institucional de conocimiento falsificada forja un programa homogéneo en la forma y contenidos que describen lo que supuestamente es la Educación Inclusiva, estrechamente emparejada al saber pedagógico de la abyección, de lo mayoritario, de lo universal y lo homogéneo, travestido a la endeblez conceptual de la Educación Especial. La formación del profesorado para la Educación Inclusiva ha de concebirse como un programa configurado por un conjunto de discursos, prácticas, perspectivas y métodos heterogéneos[48], que operan mediante un sistema de movilidad de posiciones diferenciadas. Al constituir una práctica teórica abierta y heterogénea, forja un proceso de formación compuesto por varios registros, los que inciden en la configuración de un nuevo estilo de subjetividad. De allí, que la Educación Inclusiva constituya un acontecimiento, es decir, una expresión teórica de la creación de lo posible. Es necesario someter los presupuestos ideológicos que sustentan los programas de formación a la crítica. Por norma, dichos programas no consideran los ámbitos descritos a lo largo del presente trabajo, se encuentran *"excluidas de todo análisis por la acotación de campo reproducida inercialmente a través de la formación disciplinaria"* (Richard, 1998, p.195).

La enseñanza de la Educación Inclusiva a pesar del déficit metodológico y epistemológico que enfrenta, debe abrir la formación a nuevos contextos de descubrimiento, en él, su propósito consiste en alterar *"el trazado de inclusión - exclusión del saber dominante, ya que ambos se inclinan hacia sujetos y objetos discriminados por el abusivo predominio de lo central (lo metropolitano, lo occidental, lo masculino, etc.)"* (Richard, 1998, p.196). ¿Cómo aborda los nuevos objetos que proliferan?, ¿qué registros intelectuales participan en su formación? Es menester disponer de un

> […] cuestionamiento no sólo conceptual, sino también retórico de las *formas de habla* que sobredeterminan los saberes heredados de las disciplinas, ya que son estas formas las que los ponen en situación de «exclusión o inclusión, complicidad o resistencia, dominación o relajo, abstracción o coyunturalidad, monólogo o polílogo, quietismo o

[48] Lo heterogéneo en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva no se conforma con la afirmación de diversas clases de recursos, sino más bien, intenta establecer puntos de convergencia entre cada una de las singularidades que dan vida a su estructura teórica.

> activismo, mismedad u otredad, opresión o emancipación, centralización o descentralización» frente al lenguaje codificador del programa académico (Richard, 1998, p.196).

La Educación Inclusiva no sólo persigue la formulación de nuevos objetos educativos, sino también sociales, culturales, políticos, económicos. Su formulación busca incidir en sus propios elementos de teorización. ¿Qué es lo que realmente moviliza la utilización de la teoría de la Educación Inclusiva?, ¿mediante qué estrategias altera las redes de conocimiento disciplinarios legitimadas e institucionalizadas? Intentaré responder a éstas interrogantes en páginas posteriores, específicamente, en la sección titulada *acerca de los espacios y lugares de la Educación Inclusiva*.

Si la base epistemológica de la Educación Inclusiva expresa un carácter *anti/post*[49]-disciplinario se propone diversificar para transformar el saber de la Ciencia Educativa. Se propone, además, fabricar nuevos objetos de estudios, fomenta la producción de metodologías de investigación emergentes, participa en la creación de nuevos saberes impactando en la comprensión de la realidad y en la proliferación de otros modos de escolarización. Una matriz reflexiva de carácter anti-disciplinaria conjuga el principio explicativo de exterioridad[50] y negatividad[51] de la Educación Inclusiva. El primero, clave en la configuración de su estructura teórica, examina la multiplicidad de formas de vinculación de cada uno de sus elementos, mientras que, el segundo, es talante de transformación, reconceptualización y re-estructuración. En suma, la negatividad constituye una *operación tropológica*, como tal, tiene la capacidad de girar los modos de concebir el conocimiento hacia otros rumbos y comprensiones. La opción antidisciplinaria que plantea la Educación Inclusiva permite subvertir el problema de la aplicación –aplicacionismo epistemológico– y articulación de elementos atrapándolos en lo dado, en lo disponible, consolidando así, un efecto epistémico de *novedosidad*[52], es decir, un saber aparentemente nuevo sujeto al dictamen de marcos disciplinarios heredados. La

---

[49] Prefijos que constituyen estrategias que interrogan las formaciones sedimentarias, fijas y rígidas del saber institucionalizado. Se propone examinar hasta qué punto las formas críticas apoyan la formación de un saber por fuera de las disciplinas. Es común observar en múltiples discursos y prácticas teóricas un cierto estilo de adiestramiento con la matriz de un saber instrumental.

[50] La exterioridad como principio explicativo de la Educación Inclusiva opera en el movimiento, en la relación, en el encuentro, en la alteración y en la dispersión, cada singularidad epistemológica se moviliza de forma compleja y no-lineal, mutando en el diálogo y en la intersección que establece con cada una de ellas. Alude a *múltiples tipos de relaciones.* Lo abierto plantea un tipo específico de indeterminación.

[51] La negatividad es un concepto proveniente de la teoría crítica, articula un espíritu deconstruccionista y reconceptualizador. El principio de negatividad se convierte en una *estructura dinámica* y en *fuerza de reflexión crítica*, favorece la emergencia de un nuevo tipo de crítica.

[52] Tomo este concepto de Deleuze (1969). Es coherente con el *llamado técnico* de la producción del saber. Según Richard (1998) se intenta *"producir un nuevo saber-en-orden (un saber que reclasifica) sin que la lengua encargada de transmitir ese saber acepte dejarse interrogar por la fuerza extrañante de lo desclasificado, de lo inclasificable"* (p.202).

configuración de un nuevo objeto enfrenta entonces, *"una reflexión sobre cómo pluralizar los modos de configuración discursiva del saber para que las palabras de lo nuevo no sigan cautivas de los viejos moldes de exposición"* (Richard, 1998, p.201).

El problema del aplicacionismo no sólo describe una táctica de *copy-page* o un sistema de ensamblaje arbitrario de saberes articulando la comprensión de un fenómeno desde la aplicación, juntura y articulación arbitraria de elementos de diversa naturaleza. Este tipo de práctica deviene en un sistema parasitario de intelectualidad, atrapa el saber en un marco externo, omitiendo la pregunta por su autenticidad. Tampoco se trata de consolidar una práctica teórica y metodológica agregativa de saberes, herramientas metodológicas e instrumentos conceptuales destinados a integrar una nueva matriz. Se trata más bien, de recuperar sus legados y contribuciones para someterlas a traducción, es decir, deslindar sus fuerzas heredadas, depurarlas hasta fabricar un saber en sintonía con la naturaleza de la Educación Inclusiva. Se propone forjar un nuevo lenguaje, un nuevo saber, un nuevo objeto. Da paso a la emergencia de una nueva racionalidad. Un marco antidisciplinario evita la proliferación de nuevos estilos de *programaticidades* discursivas, teóricas y metodológicas. Es necesario aprender a reconocer las *falsas formas de deconstrucción* en la producción del saber, especialmente, aquellas que parecen cambiar algo, al tiempo que reproducen implícitamente y con ello, confirman lo que no es. ¿Cuál es, entonces, la estrategia a través de la que emerge la producción del conocimiento de la Educación Inclusiva?, ¿qué deslizamientos analíticos plantea? Los estudios sobre Educación Inclusiva permiten leer una multiplicidad de problemáticas en rearticulación/desarticulación en un amplio rango de dialogicidad con diversas clases de métodos, objetos, sujetos, territorios, disciplinas, discursos, compromisos éticos y proyectos políticos. Su saber es eminentemente *interrogativo*.

La tabla que se expone a continuación sintetiza las principales dimensiones analíticas implicadas en el estudio de la Educación Inclusiva.

SÍNTESIS ESTRUCTURAL DE DIMENSIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
Concepto[53]	Concibo el sentido más intrínseco de la Educación Inclusiva como una estrategia de transformación de todos los campos de la educación. Me inclino más por el sentido de una 'educación' y una 'pedagogía' transformadora, más que alternativa. Lo alternativo da paso a la configuración de modalidades especializadas para responder a problemáticas particulares. Lo transformador alberga lo alternativo.

[53] Esencialmente, concibo el concepto de Educación Inclusiva como un término polémico, complejo, multidimensional y flotante. Expresa un carácter de actualización y transformación de todos los campos y dimensiones de la educación y la vida social. Posee un carácter activador y alterativo que interviene en la realidad de forma escultórica, forjando una nueva subjetividad más próxima a la naturaleza humana. La Educación Inclusiva es sinónimo de *creación de lo posible*. La educación en sí misma es una práctica ciudadana.

La inclusión constituye un concepto clave para el análisis de los fenómenos educativos contemporáneos. La elasticidad del término permite emplearlo para una variedad de proyectos intelectuales, políticos, éticos y pedagógicos. Epistemológicamente, su elasticidad configura una estructura teórica abierta y heterogénea. Como he señalado en diversos trabajos, presenta un ámbito ininteligible sobre su historia intelectual. No obstante, el uso del término inclusión surgió en diversas latitudes del mundo, siendo empleado por educadores, padres de familias, activistas, colectivos intelectuales, centros de formación e investigación, estructuras universitarias para lidiar con el problema de la injusticia social y educativa que afecta relacionalmente y en magnitudes diferenciales a un amplio conglomerado de personas. Por tanto, no es propiedad de ningún grupo. ¿Qué es lo que realmente examina la inclusión y la Educación Inclusiva?, ¿qué lente analítica construye?

La inclusión constituye una forma y estrategia de investigación, así como, una práctica crítica que articula de forma novedosa una variedad de temas, ofreciendo respuestas educativas complejas, deviene en la proliferación de un campo sintagmático. Establece nuevas orientaciones crítico-culturales-pedagógicas.

La *inclusión* y la *Educación Inclusiva* expresan funcionalidades diferentes[54]. La primera, corresponde al proceso y en términos epistemológicos, alude al campo. El sintagma[55] Educación Inclusiva por su parte, corresponde a la circunscripción académica, es decir, a los ejes de formación intelectual. Constituye la base de su estructura teórico-metodológica de carácter antidisciplinario. La naturaleza abierta de la Educación Inclusiva establece que puede ser utilizada de diversas maneras. Es sinónimo de una estructura y práctica indeterminada.

La inclusión se convierte en un pegamento conceptual y metodológico, posee la capacidad de adherir elementos de diversa naturaleza que dan vida a su estructura de conocimiento. En ella, tienen lugar la confluencia de diversos objetos, métodos, influencias, disciplinas, discursos, compromisos éticos, proyectos políticos, sujetos, territorios, etc. sometidos a condiciones de traducción, rearticulación y desarticulación. La inclusión es un concepto eminentemente relacional y estructural. Nos permite entender nuestra ubicación en las relaciones de poder.

La Educación Inclusiva constituye una teoría educativa crítica, una expresión de la transformación, de lo post-crítico y de la creación de lo posible. Su naturaleza constituye un *acontecimiento*[56]. Si el saber de la Educación Inclusiva se encuentra en permanente movimiento, entonces, se encuentra en permanente transformación. Tal propiedad, permite asumir la Educación Inclusiva en tanto teoría educativa crítica en permanente construcción. Como tal, posee la capacidad de redefinir los

[54] Para mayores detalles véase: *"La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias"*.
[55] Refiere a cadena de palabras.
[56] Aquello que irrumpe, que disloca, que interviene para trasformar.

	fundamentos de la *Teoría educativa contemporánea*. Al concebir la Educación Inclusiva como una teoría educativa crítica en permanente construcción, sus contornos teóricos exigen estudiarla en términos de *metáfora*, *dispositivo heurístico* y *paradigma*. El primero, es concebido como una malla de conexión, una epistemología de la dispersión, en la que elementos de diversa naturaleza son albergados modelando un nuevo entendimiento sobre el quehacer educativo. Esto define además su carácter viajero y diaspórico, a través de las cuales es posible configurar un mapa crítico demostrando los usos y las formas de emplear el término que efectúan diversos campos que participan de la fabricación de su saber. Como *dispositivo heurístico* entrega herramientas para la resolución de problemas ante una variedad de temáticas. Se interesa por explicar su posición a través de una multiplicidad de recursos epistemológicos. Finalmente, como *paradigma* –lo que me parece complejo, pensarla en estos términos, debido a su déficit epistemológico y metodológico– forja una nueva manera de asumir los problemas y el quehacer educativo. Supone un desafío significativo al saber pedagógico. Su naturaleza abierta permite utilizarla de diferentes formas, encontrando aplicaciones para una diversidad de proyectos.	
Objeto	El objeto de la Educación Inclusiva puede describirse como un fenómeno complejo que puede ser entendido de varias maneras. Sin embargo, su foco se encuentra en la educación, lo que invita a la construcción de un nuevo objeto y saber a través de los presupuestos que persigue. Debido a la complejidad de configuración de su objeto, este puede ser descrito como un *objeto en fuga*. El objeto de la Educación Inclusiva configura un objeto complejo, multidimensional y fronterizo. Es, eminentemente, *anti*/*pos*t-disciplinar.	
Método	Práctica metodológica abierta. A pesar de presentar un déficit teórico y metodológico significativo opera a través de entrecruzamientos de diversa naturaleza. Es menester, crear su propio método. Comparto con Bal (2009) la premisa de reemplazar los métodos por los conceptos, frente a la ausencia de un método claro, como es el caso aquí discutido. La configuración del método de la Educación Inclusiva, consolida una estrategia empírica conectada con una multiplicidad de fenómenos sociales y educativos.	
Ámbitos	Todos los ámbitos de la educación, es *transversal*, afecta, condiciona y permea todos sus ámbitos y dimensiones. Bajo ningún punto de vista forja una práctica educativa especializada, reconfigura el sentido de la praxis educativa. En tanto sistema de razonamiento relacional atraviesa y permea todas las dimensiones del desarrollo social: lo político, lo económico, lo jurídico, lo cultural, lo social, etc.	
Dimensiones	***Política***	La fundamentación política de la Educación Inclusiva articula una praxis abierta. En ella tienen lugar diversas luchas, tales como la lucha antirracista, anti-opresiva, anti-patriarcal y anti paternalista, anti-capitalista, etc. Vista así, se concibe en un espacio de revolución. Forja un espacio político y pedagógico de lo menor.
	Ontológico	Uso ontológico de lo singular, lo molecular y lo menor.

	Epistémica	Antidisciplinario/post-disciplinario.
	Ética	Ética del encuentro y de la exterioridad.
	Pedagógica	Pedagogía de lo menor y de la multiplicidad infinita de diferencias.

Tabla 2: Síntesis de principales dimensiones teórico-metodológicas de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2018.

ACERCA DE LOS ESPACIOS Y LUGARES DE LOS ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

El proyecto Estudios sobre Educación Inclusiva aparece como construcción y sistematización epistemológica a través de las líneas de trabajo emprendidas por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), primer centro de investigación creado en América Latina y el Caribe y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Institucionalmente, su genealogía se articula por fuera de las estructuras convencionales de la academia[57]. En este apartado me propongo examinar las presiones académicas que los Estudios sobre Educación Inclusiva han planteado a las estructuras universitarias, específicamente, en materia de investigación y formación del profesorado. ¿Qué culturas universitarias forman los contextos inmediatos en la formación del profesorado a partir de los Estudios sobre Educación Inclusiva?, ¿cuál es su ubicación al interior de la academia contemporánea? Me interesa discutir los ejes de configuración analíticos de los Estudios sobre Educación Inclusiva en tanto espacio y lugares de transformación intelectual.

¿Qué tipo de contextos de acción constituyen las universidades para los Estudios sobre Educación Inclusiva? Para Lehtonen (2009) las culturas universitarias caracterizan un conjunto de *"prácticas simultáneas, reales y simbólicas. Estas las prácticas consisten en ciertos procedimientos y suposiciones, un cuerpo relativamente estable de trabajos y suposiciones. Los valores, normas y comportamientos compartidos constituyen una cierta cultura que impregna todas las disciplinas académicas"* (p.68). El significado propuesto por Lehtonen (2009) respecto de las culturas universitarias difiere diametralmente, del conjunto de concepciones articuladas y legitimadas desde el centro crítico del capitalismo hegemónico, ratificando una falsa política interpretativa del sentido de la cultura universitaria. Sobre este particular, insiste Lehtonen (2009) señalando que, existe un énfasis desvirtuado respecto del funcionamiento de la academia. En la

[57] Institución internacional autónoma e independiente. No depende institucional, ni financieramente de ninguna IES. Concebido desde su fundación como un dispositivo de conexión heterogénea albergando redes con diversas y prestigiosas universidades del mundo, activistas, académicos, artistas e investigadores independientes. Organiza su actividad investigativa en las intersecciones de las disciplinas.

actualidad, es común observar la circulación de un conjunto de ideales que contribuyen parcialmente a explicitar el real funcionamiento de ésta.

La formación del profesorado no constituye un campo predominantemente autónomo o autosuficiente, más bien, es configurada a través de factores heterónomos, externos y diferentes a los desarrollados por la universidad convencionalmente. Ésta, converge eminentemente, a las trayectorias de vida de sus estudiantes, no sólo consiste en formarlos mediante la transmisión –o mejor dicho, reproducción de ciertos marcos de valores que conducen a una práctica educativa esencialista y liberal– de actitudes y concepciones sobre la justicia y la educación, preferentemente. Se encuentra sujeta a las consideraciones nacionales –demandas ciudadanas, giros en la política pública, necesidades e intereses sociopolíticos de los movimientos sociales más radicales del mundo contemporáneo–. *"Las políticas compulsivas o persuasivas hacia las universidades varían de una coyuntura a otra. En la coyuntura neoliberal actual, las universidades son obligadas y persuadidas para recrearse en la imagen" (*Lehtonen, 2009, p.69). ¿Bajo qué condiciones la universidad en tanto espacio de investigación y formación, asume su lugar a través de los planteamientos centrales de la Educación Inclusiva?

Un aspecto restrictivo en la articulación de una respuesta posible a esta interrogante, consiste en reconocer que las IES y, específicamente, la formación del profesorado se encuentra eminentemente orientada al mercado, es decir, deviene en una *falsa política de transformación del mundo* que sustenta su actividad en *políticas de todo vale*. El tipo de relación que establecen los Estudios sobre Educación Inclusiva respecto de la universidad y la sociedad, se caracterizan por un funcionamiento mucho más segmentado y heterogéneo. Introduce la necesidad de crear condiciones de servicio a la comunidad, evitando caer en el reduccionismo de la mirada técnica, sino más bien, servicios que logren garantizar espacios de emancipación de cada comunidad, reducción de las desigualdades estructurales y sistemas de opresión. Se requiere entonces garantizar una intervención social compleja de carácter micropolítica y crítica, previo examen interseccional de tipo estructural. Los Estudios sobre Educación Inclusiva introducen nuevos saberes, nuevas constelaciones metodológicas y lógicas de sentido para entender el funcionamiento educativo. Si su actividad, se centra en la producción de lo nuevo, en la creación de lo posible, entonces, de qué manera incide en la constitución y funcionamiento de las disciplinas académicas convergentes en la formación del profesorado. Al día de hoy, producto de los errores de aproximación de los investigadores y centros de investigación al objeto de la Educación Inclusiva, los supuestos analíticos críticos no siempre son bien comprendidos e incluso, son objetos de prácticas de violenciación epistemológicas, es decir, marginación al interior de los programas

de formación. En caso contrario, son atrapados mediante la lógica de la aplicación, es decir, no logran entrar en sintonía con el objeto, el método y la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva auténtica. Comparto con Lehtonen (2009) la premisa que las instituciones formadoras articulan una estética del hacer parecer las cosas, es decir, *"las apariencias tienen prioridad sobre el estado real de las cosas, al menos en las relaciones entre las universidades y los ministerios de educación o en las imágenes públicas de las universidades"* (p.72). Concebida así la formación para la inclusión, deviene en una praxis de reduccionismo

Lo que realmente hacen las instituciones formadoras de docentes no es educar, sino que, transformar a términos numéricos y modalidades de estandarización y homogenización, propiedades centrales de la acción neoliberal. El problema que representa la educación es que su fundamento intrínseco escapa y trasciende las lógicas de sentido de las estructuras institucionales de escolarización y formación del profesorado. En este marco, el segmento de *'educación'* del sintagma Educación Inclusiva choca con los regímenes de escolarización y con las tecnologías de actuación propias de la lógica de sentido neoliberal que afectan la formación del profesorado. La educación no puede reducirse a la escuela y a la universidad –o instituciones formalmente reconocidas–, sino más bien, atraviesan la experiencia subjetiva del ser humano, se encuentran presentes en todos los ámbitos de la cultura y la sociedad. ¿Qué es lo que realmente produce la formación del educador en este marco?, ¿qué tipo de crítica emerge de esta lógica de sentido? La educación del educador en este sentido, deviene en un proceso de aculturación a través de las disciplinas. En efecto, *"la enseñanza invisible de normas invisibles, y, segundo, llenando las posiciones de enseñanza con los que han absorbido estas normas aculturándose con éxito a la disciplina en cuestión"* (Lehtonen, 2009, p.72-73). El pensamiento divergente, la crítica como elemento de desestructuración y el pluralismo –que en sí mismos, constituyen ámbitos estructurantes del quehacer académico comprometido con las demandas de la sociedad contemporánea– son vistos como acciones aborrecibles y disidentes, condenando a sus académicos a un lugar marginal. Son éstas patologías del trabajo académico, las que ponen en riesgo el sentido auténtico de la inclusión, puesto que, las estructuras académicas al encontrarse sujetas a la tiranía del neoconservadurismo y los oportunismos políticos que en ella tiene lugar, produce un saber ficticio incapaz de transformar el mundo. Esta situación puede ser una de las causas de merma de la conciencia activista de los académicos e investigadores. Se forma e investiga para transformar el mundo, no para colaborar con la reproducción del estatus quo.

Los Estudios sobre Educación Inclusiva no deben ser concebidos como una matriz a través de la cual la universidad piensa sus problemáticas, sino que al revés. Las problemáticas de la universidad son pensadas a través de la matriz reflexiva y metodológica que éstos aportan. Si la Educación Inclusiva es un campo que no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular –a pesar de evidenciar la necesidad de encontrar su episteme y su método–, viaja y se moviliza por una amplia gama de disciplinas, métodos, objetos, discursos, influencias, compromisos éticos, proyectos políticos, etc. es decir, no se encuentra fija en ninguno de ellos, entonces, puede describirse en términos de una *teoría sin disciplina*. Me parece oportuno describirla también, en términos de *meta-disciplina*, puesto que, no toma la disciplina –en su concepción tradicional– como un punto de partida, sino que, analiza condiciones, consecuencias y problemáticas vinculadas según Lehtonen (2009) al sistema académico y disciplinario institucionalizado. Su estructura teórica de carácter abierta, compuesta por relaciones exteriores, promueve la rearticulación de diversos elementos, configuran una estructura de conocimiento libre en su configuración, siempre atenta a la autenticidad del enfoque. En síntesis, la estructura teórica de la Educación Inclusiva puede describirse en un campo libre, de encuentros, diálogos, mediaciones, rearticulaciones, confrontaciones, superposiciones, etc. Posee la capacidad de producir mecanismos de unificar, conectar y entrelazar elementos alejados, ajenos y separados de su actividad científica. Estas particularidades se convierten en mecanismos de comprensión de las prácticas de investigación y enseñanza de la Educación Inclusiva. Su particularidad, reside en la *no-exclusión* de elementos, conceptos, saberes y herramientas metodológicas significativa para su comprensión. Evita circunscribir su análisis a sus formas de conocimiento y regímenes de verdad históricamente legitimada, pues reconoce en ellas, estrategias de violenciación y exclusión. La inclusión fabrica su conocimiento por *fuera de las disciplinas*, específicamente, en las *intersecciones* que están forman en su constelación, relación, diálogo y plasticidad, distingue de aquello qué no es.

Es clave reconocer en la enseñanza de la Educación Inclusiva, la performatividad del poder, estrechamente vinculado con aquello que se estudia y cómo se estudia. No se debe exclusivamente a la ausencia de teoría en materia de inclusión, que la educación del profesorado enfatice en lo individual, alfabetice a los estudiantes en un lenguaje de la abyección liberal y en contenidos que describen el problema técnico. El *poder epistemológico* es aquel que permite definir apropiada o distorcionadamente las propiedades de un objeto de conocimiento. Tal como explico en el prólogo de este libro, los conceptos poseen la capacidad de comprender o distorsionar un objeto de conocimiento. En la actualidad, los conceptos que emergen de la estructura de conocimiento institucional falsificada de la Educación Inclusiva, contribuyen a distorsionar su

objeto y campo de investigación, deviniendo en un conjunto de *fracasos cognitivos*. Su estructura de conocimiento auténtica obedece a un marcado énfasis anti-disciplinario. A pesar de encontrarse el objeto de la Educación Inclusiva en la educación, el punto de vista anti-disciplinario, observa que este es un objeto de conocimiento no fabricado previamente; premisa coherente con la producción de lo nuevo. Aborda la educación como una dimensión no conocida, constituye algo que no se puede explicar fácilmente. Se interesa por fabricar un nuevo objeto –que, por lo demás, constituye una empresa altamente compleja–. La Educación Inclusiva se convierte en un objeto de interrogación, más que definir una lógica rígida, orienta su actividad a explicar su sentido, alcance y propósito desde un punto de vista revolucionario. Este es un campo que rompe las fronteras rígidas del conocimiento. ¿De qué manera, esto, índice en las políticas de trabajo académico e investigativo?, ¿es posible hablar de la muerte del objeto?

Al concebir la Educación Inclusiva como una práctica teórica y metodológica abierta, es decir, un campo libre; deben ser concebidos en términos de lo que hace bastantes años he venido insistiendo, un tercer espacio, es decir, una zona indeterminada de la que es posible hacer emerger nuevos saberes, conceptos y metodologías de investigación. En mi concepción, la necesidad de un tercer espacio bajo ningún punto de vista suscribe a una capacidad contenedora de algo, sino que, opera mediante múltiples sistemas de relación –exterioridad–, concebidos en términos de centros móviles, determina nuevos contornos teóricos y posibilidades heurísticas. El espacio epistemológico de la inclusión concebido en términos de un tercer espacio se concibe en términos de una *autopía*, es decir, *"un lugar de vigilancia constante de las fronteras, de la inclusión interminable de "nosotros" y la exclusión de "ellos""* (Lehtonen, 2009, p.76). Opera mediante un sistema de vigilancia fronteriza constante. Es un espacio concebido en términos de relaciones diaspóricas, de allí que Ocampo (2016), propusiera la metáfora: *'el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente'*. Lo diaspórico en la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva se convierte en un terreno de esperanza, de encuentro con lo diferente, forma una malla de conexión de elementos infinitamente heterogéneos entre sí, establece múltiples rutas, prevalece el sentido de lo no-idéntico. Un espacio diaspórico de producción en la Educación Inclusiva otorga a cada objeto, método, disciplina, discurso, sujeto, territorio, teoría, influencia, compromiso ético, marco teórico y proyecto político, una posición clara, al mismo tiempo móvil. ¿Qué consecuencias tiene esto para el poder institucional que habita en las estructuras de formación del profesorado? La condición diaspórica establece un viaje entre cada uno de los elementos que configura su malla de conexión –campo de producción y conocimiento–. Comparto la observación de Appadurari (1996) respecto de la necesidad de consolidar *"un esfuerzo por construir un entorno*

propicio para la diversidad, un esfuerzo por poner la diversidad en el centro del currículo y la demografía de la universidad" (p.26). ¿Es posible salir de éstas tensiones desde dentro de sus estructuras?, la verdad, creo que no.

Los Estudios sobre Educación Inclusiva parten del supuesto que la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina. ¿Es la inclusión una disciplina?, según lo documentado anteriormente, la respuesta sería no, esencialmente, porque su actividad trasciende las circunscripciones y delimitaciones teóricas y metodológicas de una disciplina en particular. A pesar de encontrar coincidencias en determinados objetivos analíticos, no le pertenece a ninguna de las regiones disciplinarias, discursivas, éticas, políticas y metodológicas presentes en cada uno de sus campos de confluencia. No necesita incorporarse a disciplinas ya establecidas, esto sin duda, constituiría un error de producción. Es posible delimitar un objeto en un marco anti-disciplinario de análisis, en qué reside la especificidad de éste. Si bien, los Estudios sobre Educación Inclusiva se fundamentan en torno a la especificidad de dicho dominio, coexisten demandas significativas sobre el objeto. ¿Cómo se demarcan los territorios significantes que participan de dicha empresa?, ¿cómo se definen las disciplinas confluyentes que crean y garantizan la emergencia del saber auténtico de la Educación Inclusiva? Cada una de las disciplinas y campos de conocimiento que participan de su configuración se definen a partir de un objeto determinado. Comparto con Bal (2004) que lo primero es el objeto, su naturaleza determina el carácter post-disciplinario. En tal caso, quisiera precisar que, los conceptos de *'post-disciplina'* y *'anti-disciplina'*, expresan un carácter parasinónimo, es decir, nociones analíticas que poseen un mismo significado o bien, comparten un significado muy próximo (CVC, 2019). Lo mismo sucede con la relación educación y Educación Inclusiva. La creación de un objeto postdisciplinario particulariza tres condiciones básicas: a) que su construcción no le pertenece a nadie, b) se propone crear un nuevo fenómeno o campo de fenómenos y c) inscribe su actividad en una zona fronteriza, más allá de las disciplinas convencionales y de sus límites rígidos formalmente determinados. Según esto, la teoría de la Educación Inclusiva, su episteme y método, no le pertenecen a nadie. Son propiedades exteriores, emergen de la producción de lo nuevo.

Una disciplina tiene aspectos constitutivos externos, no las convierte en espacio de baja autonomía. Este es un campo abierto, su estructura teórica y objeto se compone de un conjunto de prácticas teóricas y metodológicas heterogéneas. *"Las disciplinas académicas son de hecho evocadoras de feudos autonómicos con sus propios nobles y limitada apertura en su funcionamiento"* Lehtonen, 2009, p.71). ¿Cómo se crea un nuevo objeto desde un punto de vista post-disciplinario? Atendiendo a los elementos constitutivos del sintagma Educación Inclusiva, observo que, los objetos referidos a la educación siempre

han existido. Es necesario emprender un análisis sobre las condiciones de vinculación entre ambas nociones, sometiéndolos a condiciones de traducción y rearticulación. La configuración de un objeto post-disciplinario se pregunta: ¿qué cosas se conciben en términos de objetos?, ¿qué singulariza su dominio? Comparto con Hooper-Greenhill (2000), la ambigüedad del término.

Sin duda, las tensiones descritas sucintamente en esta sección del trabajo, representan un cambio en el orden de producción epistemológico de la Educación Inclusiva, así como, en su lógica de sentido y orden discursivo. Instala modos de planificación heterológicos para practicar la educación. La inclusión concebida como un pegamento epistémico-metodológico y analítico, se convierte en un entramado gramatical[58] complejo, resulta de la asociación de múltiples predicados concebidos como recursos epistemológicos heterogéneos. De modo que, el campo de la inclusión *"requiere ser analizado a partir de conceptos que provienen de ámbitos y autores diversos"* (Virno, 2003, p.75). La formación del campo epistemológico de la Educación Inclusiva se convierte en una estructura de conjunción compleja.

SOBRE EL OBJETO[59] DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La interrogante acerca del objeto de la Educación Inclusiva no admite respuestas provisionales, estratégicas e instrumentales, pues asume un objeto de acción post-disciplinar, cuya fuerza teórica reside en la sección *educación* del sintagma. Es un objeto complejo, que puede ser abordado de maneras diferentes y multiaxialmente, es decir, en diversos niveles de análisis. Comúnmente, en diversas reuniones científicas, cursos de postgrado y de capacitación docente, el público asocia la Educación Inclusiva[60] con la educación de las diferencias, con el respeto, la aceptación, emerge la búsqueda de la creatividad, la innovación, el deseo por hacer de la educación algo diferente, incrementar los niveles de justicia, cumplir con su mandato politizador que lucha por una praxis pedagógica anti-racista y anti-opresiva. Sin embargo, soy escéptico al situar éstas ideas exclusivamente como parte de la inclusión, pues si examinamos más detalladamente, observo un trasfondo que remite a la reconexión con el sentido intrínseco de la educación. Entonces, aflora la pregunta, ¿son éstas ideas, propias de la educación o de una práctica especializada? La respuesta es clara, son intrínsecas al quehacer educativo. Es un objeto problemático y complejo. *Problemático*, ya que rebosa los límites disciplinarios establecidos y sus prácticas metodológicas aceptadas al interior

[58] Extraigo la metáfora de lo gramatical de Bachelard.
[59] Coincidiendo con Appaduari (2001) plantea una diferencia situada en la forma de percibir e interpretar la inscripción de su dominio. Es una diferencia que se coloca en relación con algo específico, local.
[60] Posee un significado flotante.

de la Ciencia Educativa. Esto demuestra además que, la Ciencia Educativa presenta un déficit metodológico significativo. Su construcción no acontece al interior de una disciplina singular, sino que en lo indisciplinar, somete a crítica las razones disciplinares, convirtiéndolo en un objeto antidisciplinar. Combate las categorías disciplinares tradicionales. Forja neo-categorías para *lecturar* el presente y la praxis educativa. Es *complejo*, debido a que no emerge de una filiación específica de singularidades y recursos epistemológicos, lógica que trasciende las formas teóricas, gramaticales, metodológicas y los vocabularios institucionalizados. Esto, demanda una *formación post-disciplinar* del educador.

Un objeto *anti/post*-disciplinario se opone al meta-relato universal devenido en proposiciones normativas al interior de los espacios de formación del profesorado. Persigue la articulación de un giro epistémico-metodológico. Entre las principales problemáticas que enfrenta la educación del profesorado a partir del déficit metodológico de la Educación Inclusiva, figura la inauguración permanente de la búsqueda de nuevas formas para estudiar la educación, la justicia, etc. atrapado a dictamen del pasado. No son capaces de alterar la relación entre saber y método. Se propone trascender las divisiones disciplinarias, viaja incesantemente a través de las disciplinas, aborda un fenómeno complejo a través de lentes metodológicos más flexibles. Contreras (2013) señala que, *"en la era posdisciplinar no solo se abaten las fronteras de los saberes sino que también se objeta la diferencia entre teoría y práctica. Tal como plantea Taylor (2011) la teoría mejora la práctica y la práctica siempre escenifica una teoría, por lo que las barreras entre el hacer y el pensar dejan de ser infranqueables para devenir auspiciosos territorios de intercambio e innovación"* (p.s/n).

El redescubrimiento del objeto de la Educación Inclusiva apoya la emergencia de un *giro* epistémico-metodológico, esencialmente, caracterizado por la difuminación de las fronteras de las disciplinas y otros estilos de recursos epistemológicos, asumiendo su plasticidad. Sus efectos no calzan con las lógicas y formas analíticas estipuladas por ninguna disciplina, las trasciende. Todo ello, inaugura una nueva forma de hacer educación.

El objeto de la Educación Inclusiva bajo ningún punto de vista constituye un comentario teórico obligado a referencias educativas, ni participa en la configuración de una forma particular de pedagogía y educación –práctica o modalidad–. Lo cierto, es que forja un estilo particular de conciencia educativa *activando* un campo de reunión de elementos problemáticos de diversa naturaleza, de allí, su carácter metálogo. Alberga, además, complejas discusiones académicas, éticas, políticas, epistémicas y pedagógicas. Su fuerza acontecimental –aquello que irrumpe, disloca y reestructura– a pesar de su déficit epistemológico y metodológico ha impulsado el reconocimiento de otras

formas de hacer educación y practicar la escolarización. Constituye fundamentalmente, un campo disputado por una multiplicidad de disciplinas, objetos, métodos, territorios, discursos, saberes, conceptos, etc. Se convierte en una estrategia de vinculación de diversas singularidades y recursos epistemológicos, actuando como puente mediante la lógica de la rearticulación.

El objeto de la Educación Inclusiva se convierte en un espacio significativo de lucha e intervención política. También forja un lugar para la crítica educativa. Intenta reparar la exclusión de métodos, derribando los marcos disciplinarios heredados y legitimados; construye su saber en las afueras de las disciplinas, se propone crear un nuevo saber. Es una estrategia reconciliadora y fuente de producción de lo nuevo. Su especificidad se propone asumir de forma más compleja los fenómenos educativos, asume una variedad de temáticas de forma diferente. Su marcado énfasis post-disciplinario surge de la insatisfacción de los contenidos, las incidencias ideológicas y las limitaciones conceptuales y metodológicas que ofrecen una variedad de campos en su aproximación al fenómeno de la educación, la justicia y la multiplicidad.

A pesar que su objeto ha mutado, se observa la insistencia por inscribirlo en una estructura institucional de conocimiento falsificada. Sumado a ello, el déficit metodológico coherente con su base epistemológica. En síntesis, afirmaré que, su objeto ha cambiado, no así, sus métodos de aproximación e investigación, reafirmando la necesidad de su construcción. No se trata aquí de elegir el método más apropiado para estudiar la Educación Inclusiva –lo que hasta cierto punto puede resultar estéril–, sino más bien, sentar las bases de un *método* y de una *metodología* apropiada a su naturaleza epistemológica. A continuación, analizo dos de las principales características del objeto de la Educación Inclusiva, como son, su carácter *antidisciplinario*[61] y *fronterizo*. Ambos lo inscriben como un objeto mutante e intersticial.

UN OBJETO ANTIDISCIPLINARIO

La Educación Inclusiva constituye la genealogía de un objeto antidisciplinario[62], emerge como una crítica a la razón disciplinaria. Constituye un campo eminentemente disputado por una multiplicidad de recursos y singularidades epistemológicas. Un objeto antidisciplinario reconoce que la construcción teórica de la Educación Inclusiva se encuentra en permanente construcción, da paso a una modalidad teórica de intensidad inestable, que frente a diversos fenómenos va irrumpiendo hacia otras lógicas. Es un espacio de irrupción de la novedad. Rechaza la voluntad de la verdad como punto de término de la teoría, concibe la teoría como una red compuesta por múltiples

[61] Véase: *"Educación Inclusiva: la genealogía de un objeto antidisciplinario"*.
[62] Alude a su configuración intelectual.

singularidades y recursos epistemológicos, coordinando un sistema infinito de elementos que coordinan varias posiciones activadas por su núcleo teórico. Cada uno de ellos, son objeto de profundas y complejas rearticulaciones y desarticulaciones. ¿Cómo se problematizan las categorías de *educación* e *inclusión* en este campo?, ¿qué tipo de educación se encuentra en el debate de la postmodernidad? Un objeto antidisciplinario recupera una confluencia específica de disciplinas[63], configurado mediante un doble desplazamiento, operando no meramente dentro y entre las disciplinas, sino en un proceso de rearticulación y desarticulación permanente. Supera la reducción formalista de las disciplinas que restringen su capacidad de rearticulación. Lo antidisciplinario es también una matriz de configuración intelectual, que *"no es necesariamente real, es una ficción regulativa que, sin embargo, real, trabaja para orientar la investigación dentro de un campo particular de investigación"* (Mowitt, 1992, p.29). Plantea un cambio en la existencia institucional expresando según Mowitt (1992) la forma de una crisis en el sistema o red de disciplinas. Todo ello, designa un objeto decididamente peculiar –incesantemente en movimiento y transformación–. Su dominio interno queda entonces definido como una forma organizativa de volatilidad del proceso histórico. ¿Qué disputas intradisciplinares tienen lugar?, ¿cuáles son los conceptos que permiten entender la Educación Inclusiva como ciencia anti/postdisciplinar? Sugiere, además, un análisis pormenorizado que devele sus principales problemas post-disciplinarios.

Tal como indica Bal (2003) el concepto sólo se vuelve significativo cuando es capaz de describir y comprender mejor el objeto en sus propios términos. Así, la atención sostenida al objeto se convierte en una de las tareas críticas que enfrenta la educación. ¿Qué naturaleza poseen los objetos de estudios de las disciplinas que confluyen en el espacio de producción de la Educación Inclusiva?, el problema es que no todos ellos estudian la educación, más bien, se conectan en algún punto al fenómeno, pero no estructuran su campo de actividad a partir de ello. Aquí encontramos los casos de la Filosofía, la Antropología, la Sociología, por ejemplo. Este análisis no restringe su concepción a una práctica o concepción particular de educación. ¿Qué rol cumple el calificativo *inclusivo* en Educación Inclusiva? Una posible consideración consistiría en movilizar una distinción sobre la práctica disciplinaria tradicional al interior de la Ciencia Educativa. Mediante su prisma post-disciplinar, el análisis de la multiplicidad de objetos que en ella confluyen se asume como elementos integrados y comprometidos con objetivos más amplios, orientados a la construcción de un nuevo marco teórico y conceptual.

Constituye un objeto complejo, atravesado no-linealmente por elementos e influencias de diversa naturaleza y textura, compuesto por mecanismos

[63] Es necesario explorar la etiología de dicha confluencia.

particulares de enmarcamiento desafiando los dogmas metodológicos legitimados. Como tal, puede ser lecturado como un terreno fundamentalmente disputado dentro de una serie de disciplinas académicas. Resultando imperioso develar la forma en que llegó a ocupar dicha posición y el tipo de tropismos que de él se desprenden, específicamente, cuando nos preguntamos acerca del tipo de educación, sociedad, escolarización y sujeto al que nos conduce. El reconocimiento de un objeto post-disciplinario –como el aquí analizado– exige un examen sobre la genealogía crítica de las condiciones sociales e intelectuales que propenden a su emergencia.

La fabricación del objeto de la Educación Inclusiva concebido como una genealogía post-disciplinaria, atiende a la potencialidad analítica del concepto de 'posición' y 'transferencia', respecto de la comprensión del conjunto de articulaciones y re-articulaciones que experimentan determinados saberes, conceptos, objetos, discursos y disciplinas en la red reticular que alberga la configuración de su campo de conocimiento. Al inscribir el objeto en una perspectiva post-disciplinaria, se observa cómo cada disciplina, influencia, teoría, marco teórico y político, discurso y objeto es capturado y re-articulado mediante un sistema de traducción científica. En palabras de Mowitt (1992) un examen de esta naturaleza, exige una discusión más amplia en torno a la razón disciplinaria y a sus formas de legitimación y poder que en ella tienen lugar. Esto nos contribuye a la identificación acerca de cuál es la idea de educación se pone en juego a través de su genealogía post-disciplinar mediante la cual, la multiplicidad de elementos que configuran su campo de producción –diaspórico y reticular– son re-articulados mediante condiciones específicas, exclusivamente estipuladas por la naturaleza del campo y de su orden de producción. Lo sugestivo de la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva consiste en reconocer que su objeto inscribe su actividad como el resultado de complejas, intensas e interactivas condiciones de intermediación entre diversas disciplinas. Es un objeto en permanente movimiento, por lo que podría describirse como un fenómeno itinerante.

UN OBJETO FRONTERIZO

El carácter fronterizo de su objeto tiende a la indeterminación y la hibridez como palabra-código que designa un espacio de producción de lo nuevo, una zona libre de valores reduccionistas. Su conexión con la hibridez a través del reciclaje y de la traducción de elementos de diversa naturaleza que confluyen y son capturados por su red analítica, crean y garantizan la producción de su saber auténtico. Richard (2009) señala que, *"el beneficio teórico del concepto de "hibridez" radica, primeramente, en su efecto desustancializador, ya que sirve para abrir los rígidos binarismos"* (p.25). El objeto de la Educación Inclusiva en su dimensión fronteriza es el resultado de complejas transacciones de

repertorios epistémicos discontinuos. La traducción –estrategia clave en la producción de este conocimiento– se convierte en un proceso de *"desinscripciones y reinscripciones de significados que son trasladados de una cadena de signos a otra, de una matriz de cultura e identidad a otra, mediante procesos de conversión de lenguajes"* (Richard, 2009, p.25). Es un objeto que surge de la formación de un espacio indeterminado a partir del encuentro de varias singularidades que crean y garantizan la formación de su campo. Cada una de estas singularidades posee una potencia enunciativa y performativa. Es un objeto intersticial que emerge de una red de segmentaciones dispersas, proliferando un nuevo contexto de referencialidad. *"Un entre-lugar fluctuante que, al surgir de las discontinuidades y variaciones de lo global, nunca logra autoafirmarse naturalmente como una territorialidad satisfecha que se concibe propietaria de sí misma"* (Richard, 2009, p.27).

LA PREGUNTA POR EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La pregunta por el *lugar* de la Educación Inclusiva constituye una interrogante que ha rondado mi trabajo intelectual durante varios años. Sin embargo, mientras confeccionaba el presente texto observé que ya había respondido esta interrogante, específicamente, cuando afirmo que, constituye un sistema de *actualización* de la teoría educativa y de la Ciencia Educativa. A muchas personas esta afirmación les parece algo banal y sin sentido, no obstante, inaugura su punto de ebullición. En un sentido filosófico, la actualización no enuncia un simple sistema de renovación o de presentismo, sino que, configura una fuerza que pone en acto, que interviene y realiza, sujeta un intenso proceso de creación. La pregunta por el *lugar* inaugura la configuración de un territorio móvil, indeterminado, multidimensional y complejo. Su lugar es *transversal* a todos los campos y dominios que conforman las denominadas Ciencias de la Educación, reside en el centro crítico del quehacer educativo. Inscribe así, una territorialidad *situada* y *mutante*. Posee la capacidad de desplazar signos, sentidos y alcances constitutivas de la red-mundo que traza el funcionamiento de la Ciencia Educativa y lo micro-diferenciado que permite el acontecimiento de *"los pliegues y las estratificaciones de zonas irregulares y hablas disímiles"* (Richard, 1998, p.24) que sostiene su centro crítico de producción.

El lugar puede clarificarse mediante la confrontación de su objeto. La pregunta por el objeto es otro tópico de análisis que abordo en este capítulo. Tradicionalmente, se ha asumido que la Educación Inclusiva constituye una práctica especializada, es decir, un tipo de educación específica para determinados tipos de estudiantes, producto de la hibridación y travestización

ocasionada por la sustitución epistemológica ciega del naciente campo de inclusión con la fuerza teórica y metodológica de la Educación Especial. La Educación Inclusiva significa a secas hablar de educación, discutir sus problemáticas de mayor alcance, supone un cambio en la forma de pensar una variedad de temáticas, es un sintagma eminentemente *relacional* y *estructural*. El estudio de las *cegueras* no remite a una epistemología de una visión, sino más bien, a qué cosas se tornan erróneas, contradictorias e incluso, distorsionadas en la producción del conocimiento. La presencia de una sólida estructura de conocimiento falsificada da paso a una visión distorsionada del *quehacer* y del *saber* pedagógico, regulado a partir de lo extraño, lo ajeno, lo universal y lo eminentemente esencializador. Su acción nos conduce siempre a una forma de ignorancia. La búsqueda del lugar deviene en una interrogante epistemológica por lo ausente, aquello que queda fuera, lo que es marginado o expulsado por sus sistemas de enmarcación. Se propone examinar las formas de supresión de la posibilidad de realidades alternativas. Para Sousa (2009) constituye *"una demanda de subjetividades desestabilizadoras, subjetividades que se rebelan contra prácticas sociales conformistas, rutinarias y repetitivas"* (p.90).

Morín (2008) anuncia que las cegueras en la producción del conocimiento nublan la producción de lo nuevo, se convierten en estrategias de fijeza al pasado –marcos heredados–, se resisten a la capacidad de innovar y transformar. Constituyen prácticas de sujeción a un modelo institucionalizado globalizado, instalado en la academia a nivel internacional, demostrando una doble dirección: por una parte, la insistencia ciega en enunciar el lugar de la inclusión en la voz travestida que reconoce que es un imperativo ético educar a todos los estudiantes, al tiempo que resuelve pragmáticamente esta cuestión, desde los saberes de la Educación Especial[64], lo adaptativo y los marcos de valores del individualismo metodológico. Y por otra, que reconoce la diferencia en términos de alteridad, imponiendo un marco de consideraciones analíticas más amplias que conectan en la ausencia de reciprocidad. En ninguna de estas direcciones aparece la novedad, aquello que irrumpe e interviene. En la actualidad cobija una pluralidad de prácticas teóricas y metodológicas. No obstante, debe encontrar su propio marco teórico y metodológico, coherente con su base postdisciplinar. A pesar de este empeño, las fuerzas de traducción, examinación topológica, rearticulación y desarticulación, no es objeto de una definición unitaria.

Si los conceptos de diferencia, diversidad, alteridad, otredad, heterogeneidad, entre otros, son categorías que se encuentran contenidas en el *centro crítico de la multiplicidad*, entonces, es plausible afirmar que, el locus epistémico-político de la Educación Inclusiva se inscribe en ella.

[64] Política que obedece a una cuestión estratégica.

EDUCACIÓN INCLUSIVA SINÓNIMO DE CREACIÓN DE LO POSIBLE

Sin duda la teoría de la Educación Inclusiva es sinónimo de creación de lo posible, invención de otros mundos, de otras formas de escolarización que escapan a los presupuestos de la imaginación pedagógica y epistémica disponible. La *creación de lo posible* en sí misma, encierra un acto de teorización radical, un acontecimiento crítico, algo que activa y esculpe la realidad en una dirección imaginada. El saber de la Educación Inclusiva se encuentra intrínsecamente comprometido con lo político[65] –es un compromiso con el *conflicto* político–, su fuerza performativa se expresa en términos de un elemento activador y alterativo de la realidad, reestructura sus modos de pensar y los modos de subjetividad. Describe una *operación tropológica*, pues descentra y gira focalizando hacia otras comprensiones. Su naturaleza re-estructuradora actúa sobre los sujetos, afectándolos y sensibilizándolos. Si tuviésemos que establecer categorías su fuerza podría describirse como *alterativa* y *escultórica*, interviene y modela el espacio. Es un mensaje que interpela. En este apartado me propongo explicar lo qué puede *hacer* la teoría de la Educación Inclusiva en el mundo, más que, remitirme a una examinación reduccionista sobre lo que *es*. La inclusión a través de su fuerza performativa se convierte en una estrategia y praxis de provocación. Al poseer una actuación silenciosa no siempre se comprende su vincularidad con lo político y lo cultural, por ejemplo. Si su naturaleza teórica es alterativa, escultórica *e* interviene[66] en la realidad, ¿qué rol desempeña la conjunción copulativa *e*?

¿Qué rol juega la conjunción copulativa *e*[67]?, ¿a qué tipo de intervención en el mundo nos conduce la inclusión y, particularmente, la Educación Inclusiva? La inclusión acontece en la búsqueda de nuevas formas de relaciones analíticas y políticas, se compromete profundamente con el conflicto político que constituye un mundo plagado de injusticias. Sin embargo, la performatividad de su discurso no se alcanza con la mera enunciación del adjetivo 'inclusivo', sino a través del tipo de compromiso ético y político que en ella tienen lugar. Lamentablemente, su concepción fundamentada en una estructura de conocimiento falsificada, restringe el compromiso con el conflicto político. El campo de la Educación Inclusiva eminentemente disputado por diversas influencias, también puede ser descrito en términos de un *dispositivo heurístico*[68] implicado en la construcción de objetos poderosos, para intervenir el

[65] Concibo lo político como espacio de conflicto.
[66] La interrogante por las formas de intervención en el mundo remite a la pluralidad de respuestas.
[67] Abstracción políticamente significativa que establece nuevas formas de relación analítica.
[68] La Educación Inclusiva concebida como dispositivo heurístico expresa múltiples usos, deviene en una práctica analítica abierta e indeterminada, pudiendo funcionar incluso, en términos de una estrategia de pegamento conceptual y metodológico.

mundo comprometiendo ideas, sensaciones, percepciones, subjetividades, etc. La inclusión conlleva un implícito mandato politizador y su marcado compromiso ético describen un terreno de una compleja lucha política e ideológica. El lugar de *e* no sólo describe una cuestión agregativa de elementos de diversa naturaleza, sino más bien, una tensión de relación, observa la mutualidad y la performatividad que da lugar la inclusión. Al poseer la capacidad de dar forma, forja un modo singular de compromiso con determinadas ideas. Se convierte en una performance epistémica, conceptualizadora, política, pedagogía y metodológica. Su gramática interpretativa del mundo deviene una articulación armoniosa entre teoría, pensamiento político y activismo.

La Educación Inclusiva es un *acto performativo,* constituye un espacio significativo para el cambio, la invención, el esparcimiento y la creación de otros mundos y modalidades de educación. Como dispositivo intelectual devela una compleja y particular mezcla de múltiples perspectivas, discursos, formas metodológicas e influencias –consolidando un lente intelectual atractivo y poderoso– que iluminan su función a partir del rescate de contribuciones provenientes de lo Anticolonial, lo Post-colonial, el Feminismo, la Filosofía de la diferencia, los Estudios Visuales, la Teoría crítica, los Estudios Queer, el Pragmatismo, etc. Su interés se expande más allá de los limites rígidos, esencialistas y fijos al pasado que acostumbran tener lugar en la educación, articulando prácticas intelectuales y pedagógicas anacrónicas. Se preocupa por reinscribir los sistemas de dominación que tienen lugar en la comprensión de las estructuras educativas, traza nuevos mapas para enseñar a diversos grupos de estudiantes, interrogándose permanentemente acerca de qué tipo de compromisos que tienen lugar en la escuela, respecto de lo inclusivo, se convierten en acciones transformadoras reales. La Educación Inclusiva es una expresión teórica de la post-crítica, de la multiplicidad de diferencias, de la trasformación y de la transgresión. Se convierte en una tecnología escultórica para la *creación de otros mundos*.

Si la Educación Inclusiva es sinónimo de creación de lo posible –abierto al futuro–, entonces, se convierte en un dispositivo de ruptura del orden natural de las cosas, constituye algo nuevo, que irrumpe y desestabiliza cualquier cosa previamente definida. Ello la describe como un acontecimiento. *"Los acontecimientos desatan una cadena o serie de sustituciones, no un proceso de esencialización o desenvolvimiento esencial. En consecuencia, un acontecimiento puede dar lugar a una desestabilización desintegradora y a una recontextualización disminuida, al igual que es capaz de crear un espacio abierto al futuro"* (Caputo, 2014, 89). La inclusión concebida como acontecimiento deviene en una multiplicidad de tareas. Para Derrida (2006) anuncia algo que está por venir, mientras que, Caputo (2014) lo describe en términos de una solicitud que espera ser

contestada. Aquello que espera ser contestado remite a la creación, a la creación de otros estilos de vidas, despliega otros modos de subjetividad, se propone aprender a erradicar las diversas formas de injusticias que tienen lugar en la cotidianeidad. El acontecimiento es sinónimo de novedad, de producción de lo nuevo, tiene lugar en el movimiento –principal característica epistemológica de la Educación Inclusiva–. Los acontecimientos establecen un tipo de relación de intensidad inestable y diferencial entre cada uno de sus elementos –coinciden de este modo, con el principio de relaciones exteriores–, coinciden en parte, con una de las propiedades del saber epistemológico[69] de la Educación Inclusiva, siempre en movimiento y transformación. Lo inestable refleja el carácter provisorio. *"Las relaciones tenemos que pensarlas como flujos (móviles) que se cruzan y entrecruzan; y estos entrecruzamientos pueden generar, a su vez, nuevos flujos o destruirlos; ya que cualquier flujo puede conectar y desconectarse con cualquier otro creando o aniquilando constelaciones"* (Esperón, 2016, p.22).

Concebir la teoría de la Educación Inclusiva en términos de acontecimiento sugiere, un espíritu cuestionador, orienta su propósito hacia la dislocación, la reconceptualización y la reformulación, es talante de transformación educativa. A través del acontecimiento su campo teórico nombra la aparición de la novedad, sus argumentos y lógica de sentido se convierten en algo que irrumpe el curso habitual de las cosas. El discurso de la Educación Inclusiva *"subvierte el estado de cosas imperante haciendo necesario redefinir a partir de ella tanto el status quo actual, como el pasado y el futuro, pues pasado y futuro se resignifican a partir de la encarnación material del acontecimiento efectuado"* (Esperón, 2016, p.26). Observo una estrecha relación entre acontecimiento e imaginación epistémica y política, dos ámbitos claves en la transformación del mundo y en la producción de nuevos horizontes teóricos y políticos.

Al constituir la Educación Inclusiva una expresión de la creación de lo posible, se convierte en una estrategia de mediación dialéctica entre las fuerzas de negatividad –deconstrucción/reestructuración– y de positividad –edificación de otros mundos, espacios, entre otras.–. Se propone movilizar nuevas formas para concebir la escolarización, la gestión del currículo, los modos de organizar la escuela, entender el aprendizaje, la multiplicidad infinita de diferencias, etc. modela un nuevo estilo de subjetividad. Su fuerza es ante todo escultórica, interviene el espacio, opera en la configuración, en la remoción y la dislocación. La inclusión es una operación tropológica y performativa y una fuerza acontecimental que sostiene el centro crítico de la transformación educativa. Se convierte en una poderosa *estratagema* que interpela, desafía y desestabiliza al saber pedagógico. La Educación Inclusiva puede *concebirse* en términos de:

[69] Constelación provisoria. Fundamentalmente, una conexión desconexión azarosa.

- Dispositivo *heurístico* y *performativo*.
- Estrategia de actualización –doble proceso de creación– de la Ciencia Educativa.
- Proyecto *político* y proyecto *crítico-ciudadano* complejo.
- Operación tropológica.
- Praxis abierta e indeterminada.
- Una estratagema de *interpelación* al saber pedagógico que irrumpe y moviliza el cambio. Es, eminentemente, escultórica.
- Una expresión teórica de la post-crítica, de la transformación y la multiplicidad.
- Discurso alterativo y actividad, interviene y activa *algo* en la realidad. Es fuente de *producción de lo nuevo*.
- Su objeto constituye un *metálogo*, es decir, se encuentra caracterizado por la confluencia y abordaje de temáticas complejas.
- Establece diferentes formas de construcción de sentido al interior de las diversas configuraciones pedagógicas que apertura.
- Un complejo y multidimensional *objeto* postdisciplinario, fronterizo y acontecimental.

CONCLUSIONES: POR UNA PEDAGOGÍA DE LO MENOR

*Pedagogía de lo men*or constituye un sintagma elaborado como parte del trabajo desarrollado por la línea de investigación sobre *epistemología de la Educación Inclusiva* del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Una pedagogía de lo menor no significa un estilo o formato específico de educación para un determinado perfil de estudiantes, tampoco constituye una modalidad acotada de la pedagogía. Una pedagogía de lo menor, es una forma pedagógica que forja una minoría al interior de una estructura de escolarización de la mayoría –homogeneización–. Se convierte en una estrategia de resistencia y en una operación política. Posee la capacidad de desterritorializar las estructuras de escolarización.

Inscribe su articulación en el giro molecular, produce un territorio indeterminado, es singular en tanto alejado de todo vínculo de serialización

subjetiva. Tiene lugar en un conjunto de *relaciones exteriores*[70], al decir de Dussel (1985) constituye una espacialidad que débilmente ha sido permeada por las diversas expresiones del poder[71] –segregación, violencia estructural, discriminación silenciada, opresión, dominación, etc.– Un espacio pedagógico de lo menor deconstruye las cadenas de montaje de la subjetividad para crear otros mundos[72], lugares no-habitados, propios de un nuevo impulso de la imaginación epistémica y pedagógica a favor de la singularidad de nuestra experiencia. En él, tienen lugar procesos de singularización por sobre modos de producción de la subjetividad. La fertilidad de los procesos de singularización a juicio de Guattari y Rolnik (2006) cristaliza *"una manera de rechazar todos esos modos de codificación preestablecidos, todos esos modos de manipulación y de control a distancia, rechazarlos para construir modos de sensibilidad, modos de relación con el otro, modos de producción, modos de creatividad que produzcan una subjetividad singular"* (p.29). Una pedagogía de lo menor articula su actividad formativa en la creación –*labor positiva*[73]– de dispositivos de transformación del mundo que habitamos. Sin embargo, coincido con Sousa (2010) respecto de la necesidad de fomentar un nuevo pensamiento para pensar las alternativas en educación, especialmente, si la transformación, como fuerza *performativa* y *acontecimental* reafirma un compromiso social particular, *lo alterativo* modifica la realidad. De lo contrario, constituye un *performativo absoluto*, es decir, una agenciamiento discursivo que enuncia retóricamente el cambio sin un efecto concreto en la realidad. A decir verdad, este constituye uno de los principales puntos de inflexión de las teorías educativas críticas contemporáneas. Una pedagogía de lo menor abraza el cambio en todas sus manifestaciones, apuesta por una *pragmática epistemológica* dedicada a fomentar un pensamiento alternativo de las alternativas en educación, agudiza la imaginación epistémica y pedagógica[74].

¿Qué significa que la praxis educativa devenga en menor? Prefiero optar por un proceso concebido en términos de singularización, concebida como un sistema de alteración de la gramática escolar dominante. A través de ellas, se transfieren herramientas de creación y de potencia libre, estableciendo vínculos de diversa naturaleza entre cada una de sus partes –relaciones exteriores–. Una pedagogía de lo menor forja un espacio de creación de lo posible, en ella, la fuerza creativa se convierte en un dispositivo de intervención en lo producido (Núñez, 2010). Lo menor posee la capacidad de desvincular las imágenes de contracción que configuran hoy parte del mundo cognitivo de la inclusión y la

[70] Principio explicativo de la Educación Inclusiva.
[71] En adelante formatos del poder.
[72] Alude al *espacio heterotópico* de la Educación Inclusiva en tanto tercer espacio, no-lugar, realidad indeterminada.
[73] La labor positiva constituye uno de los principios explicativos de la Educación Inclusiva, opera dialécticamente con el principio de negatividad. La *positividad* es sinónimo de edificación, creación y producción de lo nuevo, mientras que la *negatividad* inscribe su fuerza analítica en la deconstrucción.
[74] Punto de obstrucción del pensamiento educativo post-moderno.

educación de la diferencia. Arranca las imágenes de lo homogéneo y lo idéntico y, especialmente, de los múltiples sistemas de categorización de la que son objeto un amplio número de singularidades aglutinadas en el espacio escolar, emancipando la fuerza de la esencia dada. Se interesa por rescatar la *potencia de lo minoritario*. El espacio pedagógico de lo menor, constituye un espacio abierto, se estructura a partir de múltiples tipos de relaciones –no siempre concatenadas–, sino más bien, sujeta a circunstancias particulares y en constante movimiento. Establece condiciones revolucionarias para pensar y practicar la educación, asume la tarea de *"trazar mapas de análisis de las circunstancias concretas. Esta actividad se complementa con la de crear salidas posibles o modos de hacerse cargo (líneas de fuga) de determinadas estructuras anquilosadas y asfixiantes que nos impiden pensar crear-desear-vivir"* (Núñez, 2010, p. 44). La relación ontológica que plantea una pedagogía de lo menor, se expresa en términos de desterritorialización, no sólo concebida como la reinvención del espacio y sus categorías analíticas, sino más bien, como la *alteración* de la gramática escolar que la sostiene. Por esta razón, prefiero concebir la inclusión en términos de un *dispositivo performativo*.

Una pedagogía de lo menor reconfigura la *cuestión del tiempo*, comprende que la praxis educativa de la singularidad –aquello que siempre ha estado presente en lo educativo– es contraproducente al efecto de la *monocronía*, es decir, del tiempo único, estable, homogéneo y universal, etc. –propiedad de la física mecanicista newtoniana– denominado *cronosistema*. El cronosistema en tanto expresión del orden capitalístico cristaliza un tiempo de equivalencias, dando paso a la producción de relaciones pedagógicas universales, sustentada en la lógica de sentido que, en un mismo espacio, la totalidad de estudiantes concebida en bloque, hacen lo mismo. El tiempo pedagógico de la multiplicidad de diferencias es propiedad de la *heterocronía*, es decir, la presencia de múltiples tiempos únicos e irrepetibles que se encuentran, constelan y entrecruzan al interior de la praxis educativa. Atiende a la novedad y a la complejidad de la multi-temporalización, a la co-presencia de diversos tiempos, del entrecruzamiento de diversas temporalidades en una misma espacialidad. La heterocronía atiende a la multi-temporalización del sujeto educativo, es propiedad de la negatividad concebida como un espíritu que todo lo cuestiona y lo transforma. Entre las principales manifestaciones de la heterocronía destacan: a) articula su actividad en la exterioridad, b) emerge desde los valores e intereses de la gramática de la multiplicidad, c) plantea otros modos de pensar el espacio pedagógico a partir de la noción de multitemporalización, d) es propiedad del pensamiento heterogéneo, de lo no-idéntico (Adorno, 2014) y de lo abierto –en constante movimiento y transformación–, funda su actividad en el principio explicativo de la heterogénesis, e) inscribe su fuerza analítica en los fundamentos de la dialéctica negativa, f) permite observar modalidades de

hibridación del tiempo pedagógico, social y cultural, g) promueve una lectura discontinua de la acción pedagógica y h) la experiencia pedagógica y de aprendizaje en la heterocronía es sinónimo de desorden organizado, en ella, el espacio pedagógico se torna coherente con las relaciones exteriores, es decir, queda compuesta por relaciones discontinuas, disemínales y dispersas, vinculadas a un punto de convergencia. La invitación es a trastornar el tiempo pedagógico.

REFERENCIAS

Adorno, Th. W. (2014). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal.

Agamben, G. (2006). ¿Qué es un dispositivo? Recuperado el 26 de agosto de 2018: http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf

Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Recuperado el 20 de agosto de 2018 de: http://catedras.fsoc.uba.ar/reigadas/pdf/Biblioteca/Textos/Appadurai.La.modernidad.desbordada.PDF

Anzaldúa, G. (1987). *Bordelands/La Frontera: the new mestriza. San Francisco: Aunt Lute.*

Bal, M. (2002). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.

Bal, M. (2004). "El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales", Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 2, 11-50.

Barreto, C., Benavides, J., Garavito, A., Gordillo, N. (2003). Metodología y métodos de Trabajo Social en 68 libros en bibliotecas de unidades académicas de Trabajo Social en Bogotá. Recuperado el día 02 de agosto de 2017 de: http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000348.pdf

Benhabib, S. (1987). "The Generalized and the Concrete Other", , en Benhabib, S., Cornell, D. (eds.), *Feminism as Critique*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 77-95.

Bowman, P. (2010). "Reading Rey Chow", Postcolonial Studies, V. 13, n.3, 239-353.

Brah, A. (2011). *Cartographies of Diaspora, Contesting Identities*. Madrid: Traficante de Sueños.

Brah, A. (2014). "Pensando en y a través de la Interseccionalidad", en: Zapata, M., García, S., Chan de Avila, J. (Edit.). *La interseccionalidad en debate.* Actas del Congreso Internacional "Indicadores interseciconales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior". Berlín: Aimee Heredia, 14-20.

Català, J. (2014). "Notas sobre el método", Intexto, Porto Alegre, UFRGS, n. 31, 20-51.

Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.

Canguilhem, G. (1980). *Le cerveau en la pensé*. Paris: MURS.

Caputo, D, J. (2014). *La debilidad de Dios: Una teología del acontecimiento.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

Cifuentes, R.M. (2002). *Memorias del VII Colectivo Nacional de Pedagogía Reeducativa*. Bogotá: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Contreras, M.J. (2013). La acción tiene la palabra: Las artes en la era de la posdisciplina. Recuperado el 04 de febrero de 2019 de: http://www.observatoriocultural.gob.cl/revista/3-articulo-2/16-las-artes-en-la-era-de-la-posdisciplina/

CVC. (2019). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado el 19 de octubre de 2018 de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/diccio_ele/default.htm

Chambers, I. (2001). *La cultura después del humanismo.* Madrid: Ediciones Cátedra.

Chow, R. (2006). 'The Age of the World Target: Atomic Bombs, Alterity, Area Studies', in The Age of the World Target, Durham, NC: Duke University Press, págs. 25-43.

Deleuze, G. (1969). *Diferencia y repetición*. Madrid: Edit. Jucar.

Deleuze, G., Guattari, F. (1973). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Deleuze, G., Guattari, F. (1975). *Kafka. Por una literatura de lo menor*. Madrid: FAA.

Derrida. J. (2000). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.

Derrida, J. (2006). *Decir el acontecimiento, ¿es posible?* Madrid: Arena Libros.

Dussel, E. (1985). "La exterioridad en el pensamiento de Marx", en: Aguirre, J.M. (Comp.). Pensamiento Crítico, ética y absoluto. México: Edit. Eset.

Esperón, J. P. (2016). Heidegger, Deleuze y la diferencia. Aportes para pensar la irrupción de la novedad. AISTHESIS Nº 59, 143-156.

Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

Foucault, Michel (1985), *Saber y verdad*. Madrid: Editorial Piqueta.

Foucault, M. (2002). *Microfísica del poder*. Madrid: Editorial Piqueta.

Fraser, N. (1995). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a "Postsocialist" Age, New Left Review, I/212, 68-93.

Gabilondo, A. (1990). *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Madrid: Antrhopos.

García Fanlo, L. (2011). "¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben", *A Parte Rei: revista de filosofía*, 74, 8pp.

Gimeno Sacristán, J. (2001). Educar y convivir en la cultura global, citado en: Rodríguez, M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.

Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Guha, R. (2000). Las voces de la historia y otros discursos subalternos. Recuperado el 06 de noviembre de 2018 de: http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/318.pdf

Hill Collins, P. (1990). *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment.* London: Routledge.

Hill Collins, P. (2019). "Interview with Patricia Hill Collins on Critical Thinking, Intersectionality and Educational Justice", Journal JCPS, UK. 15 págs. Entrevista efectuada por Aldo Ocampo González.

Howath, D. (2005). "Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la Articulación" en *Studia Politicae Nº 5* (otoño de 2005). Córdoba: Editorial Universidad Católica de Córdoba.

James, W. (1914). *Introduction à la philosophie*. París: Marcel Rivière.

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

Leveque, J. (2011). "El Concepto de «Acontecimiento» en Heidegger, Vattimo y Badiou". *Azafea. Revista de filosofia. N° 13*. 69-91.

Lehtonen, M. (2009). Spaces and Places of Cultural Studies. Recuperado el 06 de diciembre de 2018 de: http://www.cultureunbound.ep.liu.se/v1/a06/cu09v1a06.pdf

Lima, B. (1983). *Contribución a la epistemología del Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.

Mandolini, R. (2013). Heurística y arte, una contribution para la comprensión de los procesos artísticos creativos. Revista de Humanidades de Valparaíso, 1(1), junio. 63-92. Recuperado el 2 de enero de 2019 de http://www.revistafilosofiauv.cl/wp-content/uploads/2013/11/Ricardo-Mandolini-Heuristica-y-arte.pdf.

Mellino, M. (2008). *La crítica poscolonial. Descolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios poscoloniales*. Madrid: Traficante de Sueños.

Mengue, Ph. (2008). *Deleuze o el sistema de lo múltiple*. Buenos Aires: Las cuarenta.

Miller, P. y Rose, N. (1992). "Political Power beyond the State: Problematics of Government", en *The British Journal of Sociology*, London, London School of Economics and Political Science, vol. 43, N° 2, 183-184.

Mohanty, Ch. (1990). "On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s." *Cultural Critique* 14 (Winter 1989/90): 179-208.

Morin, E. (2008). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Mowitt, J. (1992). *Text: The Genealogy of an Antidisciplinary Object*. Durham and London: Duke.

McLaren, P., Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.

Núñez, A. (2010). "Gilles Deleuze. La ontología menor: de la política a la estética", Revista de Estudios Sociales, 35, 41-52.

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

Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.

Ocampo, A. (2018). Editorial. Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa, Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 2 (2), 16-46. Recuperado el 03 de agosto de 2018 de http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/16-46/pdf

Oyarzún, K. (1996). "Introducción", revista *Nomadías, Nº* 1, en: Richard, N. (2009). "Antidisciplina, Transdisciplina y Rediscipliniamientos del Saber". Recuperado el 16 de febrero de 2018 de: http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/185

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

Pratt, M.L. (1992). *Imperial Eyes: writing and transculturation*. Routledge: London.

Saur, D. G. (2008). ¿Aplicar teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el Análisis del Discurso. Recuperado el 20 de enero de 2019 de: http://www.magarinos.com.ar/Daniel_Saur-Aplicar.pdf

Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO.

Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce. Extensión Universitaria de la República.

Shapiro, M. (2012). The Micropolitics of Justice: Language, Sense and Space. Recuperado el 30 de noviembre de 2018 de: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1743872110387519

Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el subalterno? Recuperado el 13 de junio de 2017 de: http://www.macba.cat/uploads/20170111/spivak_pueden_hablar_los_subalternos.1.pdf

Richard, N. (1998). "Antidisciplina, Transdisciplina y Rediscipliniamientos del Saber". Recuperado el 16 de febrero de 2018 de: http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/185

Rikowski, G. (2019). "Interview with Dr. Glenn Rikowski on Marxism, Critical Pedagogy and Inclusive Education: Discussions for a Revolutionary Discourse". Revista Izquierdas, 45, 260-276. Recuperad el 14 de diciembre de 2018 de: http://izquierdas.cl/images/html/n45/index45.html

Rodríguez, M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.

Rorty, R. (1979). *La filosofía y el espejo de la naturaleza.* Madrid: Cátedra.

Troncoso, R. (2003). Nepantla. Una aproximación al témrino. Recuperado el 23 de diciembre de 2018 de: http://www.academia.edu/6916191/Nepantla_una_aproximacio_n_al_te_rmino

Vattimo, G. (2002). *Las aventuras de la diferencia*. Barcelona: Península.

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

Vélez, O. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Espacio Edit.

Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de sueños.

Wasserstrom, R. (1997). "On Racism and Sexism", en: *Philosophy and Social Issues*, Notre Dame: Notre Dame University Press.

Winker, G., Degele, N. (2011): "intersectionality as multi-level analysis: dealing with social inequality". En: *European Journal of Women's Studies*, 18, 1, pp. 51–66.

Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.

Yuval-Davids, N. (2014). "Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución: interseccionalidad y estratificación", en: Zapata, M., García, S., Chan de Avila (Coord.). La interseccionalidad en debate. Berlín: MISEAL, 21-34.

Zeichner, K. (2001). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

3. Los apoyos a la inclusión: marcos de referencia y prácticas efectivas

Soledad Vercellino
Mónica Amado
Lesly Aylin Silva Sanhueza

En la edición anterior de estos Cuadernos de Inclusión Educativa se compartieron diversas reflexiones acerca de la Educación Inclusiva en los primeros años del siglo XXI. Destacados investigadores del campo de la educación, problematizaron los criterios filosófico epistémicos, metodológicos y teóricos en los que se fundamentan las decisiones políticas y pedagógico didácticas que habilitan – o no – el camino hacia una Educación Inclusiva.

El trabajo que aquí se presenta surge de una investigación empírica desarrollada en el marco del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue, Patagonia Norte, Argentina. Dicha investigación intenta aportar elementos a la comprensión de las formas efectivas que adopta la configuración de "apoyos" destinados a los niños con discapacidad que transitan la escuela primaria.

El estudio que presentamos, surge en un escenario nacional e internacional signado por políticas y normativas educativas que propugnan la inclusión de alumnos con discapacidad en el sistema educativo común y que instituyen una serie de dispositivos de acompañamiento para hacer efectiva dicha inclusión. Focalizamos esta investigación en uno de ellos: el sistema de apoyos.

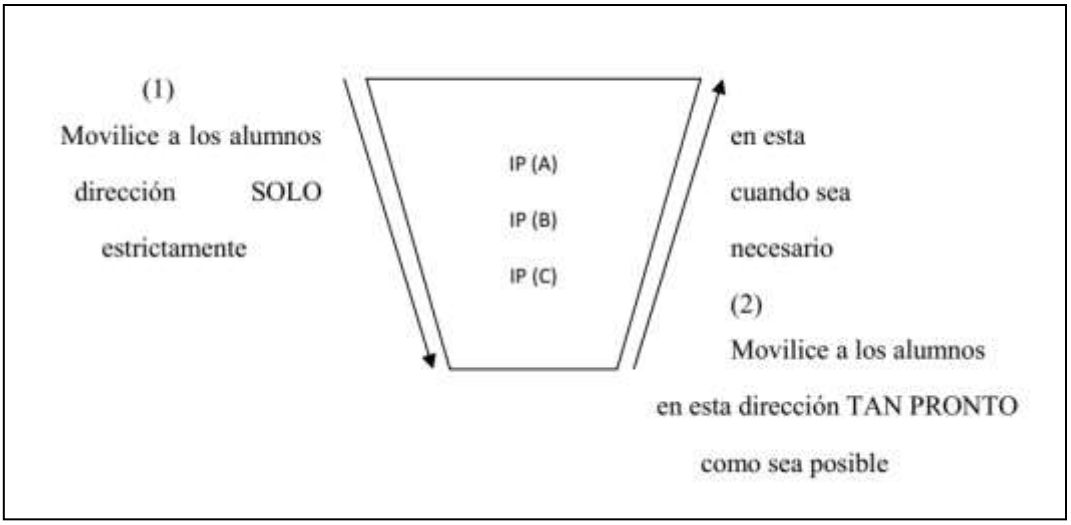
Cada época y diferentes circunstancias históricas han transformado el enfoque conceptual que sostuvo la educación de las personas con discapacidad, por lo que la trayectoria escolar de las mismas ha estado signada por diferentes mecanismos ampliamente estudiados, a saber: *exclusión* (Álvarez Uría, 1996; de la Vega 2010), *segregación* (Dubrovsky, 2005; Luz, 2005; de la Vega, 2010), *integración* (Arnaiz 2005, Dubrovsky, 2005; Luz, 2005; De la Vega, 2008, 2010) y, en estos tiempos asistimos a la conformación de un nuevo paradigma: el de la *inclusión* (Moriña Diez, 2004; Luz, 2005; Boggino y De la Vega, 2006; De la Vega, 2008, 2010)

Ciertos acontecimientos internacionales prepararon las condiciones del modelo de escuela inclusiva: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990); la Declaración de Salamanca, y su consecuente Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales; el Foro Consultivo Internacional para evaluar avances desde la Conferencia de Jomtien (1996); el Marco de Acción de Dakar (2000) que sella el compromiso de una Educación para Todos en 2015.

Dentro del marco normativo argentino, en la década del '90 la Ley Federal de Educación Nº 24.195 en lo referido a educación especial, define un currículum único con adaptaciones para la enseñanza, los lineamientos para la conformación de los equipos profesionales, la capacitación y formación de docentes. Consecuencia de las transformaciones impulsadas por la Ley Federal y posteriormente en 2006 por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), la educación especial pasa de ser un sistema paralelo a una modalidad integrada al sistema educativo, definida como una modalidad educativa destinada a las personas con discapacidad, regida por el principio de inclusión educativa. Otras normativas federales definen lineamientos en relación al cuidado de las trayectorias escolares de los alumnos, integrando los niveles y modalidades; enfatizando en la detección de la discapacidad y la provisión de los apoyos necesarios, con la finalidad de que transiten su escolaridad en el entorno educativo y comunitario, con el mayor grado de autonomía posible.

La provincia de Río Negro se posicionó como pionera respecto de políticas educativas para la integración de personas con discapacidad a la escuela común (Morante y Misischia, 2003), pues con la sanción de la Ley Provincial Nº 2055/85 se instituyó un régimen de promoción integral de las personas con discapacidad, desde el cual promovió su integración social en lo familiar, educacional, laboral, recreativo y/o deportivo. Hacia fines de la década del 80 se definió el cuerpo normativo que reguló la escolarización de alumnos con discapacidad en las escuelas primarias comunes en la provincia.

El período 1986 - 1993 fue el momento en que la integración fue objeto de propuestas pedagógicas concretas. Los fundamentos pedagógicos que sustentaban dichas prácticas eran brindados por el "modelo de integración en cascada", que contemplaba tres modalidades: integración parcial (IP) A, B y C, tal se esquematiza en la siguiente figura propuesta por Morante y Misischia (2003):



Fuente: Morante y Misischia, 2003.

En IP "A" el alumno concurría a la escuela común, el equipo integrador conformado por un técnico de escuela especial, un técnico de servicio de apoyo técnico, un maestro de grado de escuela común y un maestro integrador, brindaba apoyos dentro o fuera del aula, orientaba al docente, a la institución escolar y a la familia. En IP "B", el alumno concurría a la escuela común y en contra turno a escuela especial; el equipo integrador apoyaba al docente de grado común. En IP "C" el alumno concurría a escuela especial y se integraba en actividades de áreas especiales (educación física, música, etc.) de la escuela común.

El incremento de alumnos alcanzados por esas estrategias de integración y su posterior derivación a escuela especial condujo a redefinir cuestiones organizativas, entre ellas, las responsabilidades de los distintos actores involucrados, los mecanismos de integración, la documentación mínima y necesaria para incorporar a los alumnos en la estrategia de integración, la matricula mínima de los grupos escolares, el tiempo de permanencia de los mismos. En el 2006 se realiza una evaluación provincial sobre esta situación, que arroja como resultado la necesidad de generar nuevos marcos conceptuales que puedan sostener las prácticas inclusivas que se pretendía llevar adelante para favorecer la trayectoria educativa de los alumnos con discapacidad en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

Los nuevos lineamientos[75] sobre acompañamiento de las trayectorias escolares de los/las estudiantes con discapacidad en todos los niveles y

[75] En consonancia con el trabajo federal emprendido en torno a la Ley Nº 26.206 y a la Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 155/11, se va definiendo el marco referencial normativo y de política educativa para la inclusión de los alumnos con discapacidad en la provincia de Río Negro. Esto se concreta con la aprobación de la Resolución Nº 3438/11 del Consejo Provincial de Educación.

modalidades del sistema educativo parten de suponer que la inclusión surge de la necesidad de transformación de la Escuela Común, para acoger a todos los niños, y es entendida "como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico, guiado por definiciones políticas que protegen el interés superior del niño y de los sujetos de la educación" (Resolución Nº 3438/11:6). Una escuela inclusiva, se sostiene, "cuestiona a quién se le enseña, qué se enseña, para qué y cómo se lo hace" (Resolución Nº 3438/11:8)

Desde el marco normativo provincial se propone un Servicio de Apoyos como dispositivo e acompañamiento para la inclusión de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo, el que comprende las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para diseñar, orientar, contribuir en las decisiones acerca de las ayudas que requiere la persona con discapacidad para desempeñarse en el entorno educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible. En este sentido, las configuraciones de apoyo apuntan a la atención, orientación, asesoramiento, provisión de recursos, etc. Deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado, con la selección de estrategias apropiadas documentadas formalmente en convenios y/o acuerdos interinstitucionales.

En este capítulo focalizaremos en los modos de configuración efectiva de esos apoyos, en el marco de prácticas institucionales concretas. Así, a partir de un estudio de casos que ya detallaremos, nos preguntamos: ¿cuáles son los marcos de referencia que guían la configuración de los apoyos?, ¿cuál es el marco que prima en las reglamentaciones que prescriben la inclusión de alumnos con discapacidad en el nivel primario? y ¿cuáles son los marcos conceptuales que orientan las prácticas de los actores involucrados en las configuraciones de apoyo: docentes y técnicos? También nos interrogamos ¿en qué trama intersubjetiva e interinstitucional se implementan efectivamente esos apoyos?: ¿cuál es la naturaleza de la demanda de apoyo?, ¿quiénes son los destinatarios de esos apoyos? y ¿cómo se planifican, ejecutan y evalúan los mismos?

A continuación intentaremos dar respuesta a esos interrogantes. Concluiremos puntualizando que nos enseñan los casos en estudio, que lecciones aprendimos de ellos en relación a la formación inicial y continua de los docentes.

LA CONFIGURACIÓN DE APOYOS: MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO DE UN ESTUDIO DE CASOS

La educación de las personas con discapacidad ha ocupado en los últimos años, un lugar importante en el debate educativo. Numerosos estudios, empíricos y teóricos, de Iberoamérica se abocan a la temática (Romero y Lauretti. 2005; Aznar y González Castañón, 2005; Blanco, R. 2006; Alemany, 2006; Skliar, 2008; Zabalza, 2009; López y Torrijo, 2009; Suria Martínez, 2012, entre otros). La problemática de la inclusión de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo común ha sido investigada desde distintas perspectivas teóricas: desde una perspectiva histórico –cultural (Dubvrovsky, 2005; Sipes, 2005; Larripa y Erausquin, 2010), desde lo genealógico-discursivo (De la Vega, 2004, 2010), desde perspectivas psicoanalíticas (Belgich, 1998; Szyber, 2009) y desde perspectiva institucionales (Aznar y Castañón, 2009; Zabalza, 2009). Ciertas investigaciones focalizan en el maestro de grado, como actor fundamental ante la escolarización de alumnos con discapacidad (Misischia, 2006; Suria Martinez, 2012; Alemany, 2006; Ferber y Del Giúdic, 2009; Talou y otros, 2010; Giordano y Silva.2011) y numerosos estudios ministeriales abordan la temática desde la política educativa (Dubrovsky, Navarro, y Rosenbaum, 2005; Ministerio de Educación, 2007; Dirección de Educación Especial del Consejo General de Educación, 2007; Casal, V y Sosa, S. 2011; Di Pietro y Pitton, 2012).

Del recorrido bibliográfico realizado hasta el momento advertimos que a la hora de investigar la escolarización en el sistema educativo común de alumnos con discapacidad, los estudios muestran que la existencia de un corpus normativo-legal es insuficiente (Dubrovsky, 2005), más aún, que las normas han estado históricamente más bien al servicio de una voluntad de ordenamiento y control social (De la Vega, 2004), tratándose más de las veces de una trasformación discursiva que real que produce, incluso, efectos contrarios a los principios filosóficos que las fundamentan (De la Vega, 2004, Ministerio de Educación de Río Negro, 2007; Ministerio de Educación de Entre Ríos, 2007).

Los estudios asimismo advierten que resulta necesario, antes que el desarrollo de una pedagogía especial para niños especiales, comprender el aprendizaje escolar de todo niño como un sistema complejo, considerando dimensiones subjetivas (Belgich, 1998, Dubvrovsky, 2005; Sipes, 2005; Szyber, 2009), intersubjetivas, pedagógico didácticas e institucionales (Dubvrovsky, 2005; Sipes, 2005; Szyber, 2009, Misischia, 2006, Ferber y Del Giúdic, 2009; Dubrovsky, Navarro y Rosenbaum, 2005). En el caso de la escolarización de alumnos con discapacidad se desafía, además, los modos de relación interprofesional e interinstitucional (Educación Común - Educación Especial), generando el encuentro, altamente conflictivo, entre reglas, tradiciones,

instrumentos, objetivos, modelos mentales, identidades, etc. (Larripa y Erausquin (2010). Los estudios interpelan los marcos de referencia de los actores institucionales, tanto los presentes en la formación docente (Misischia, 2006; Giordano y Silva, 2011), en los técnicos (Talou y otros, 2010) como en los enfoques institucionales sobre la educación de alumnos con discapacidad (Ferber y Del Giúdic, 2009). La bibliografía propone a los 'apoyos' como la modalidad de intervención dentro del paradigma de la inclusión (Aznar y Castañón, 2009 y Zabalza, 2009), encontrándose solo dos investigaciones que abordan la implementación de esta modalidad de atención (Casal y Sosa, 2011 y Di Pietro y Pitton, 2012).

Los 'apoyos' como modalidad de intervención educativa para acompañar la escolaridad de alumnos con discapacidad en el sistema educativo común, encuentran una referencia en el corpus normativo que los instituye. Ahora bien, nos interesa analizar cómo ese marco legal, se incorpora -o no- a los marcos de referencia de los actores escolares y qué otros sentidos, suposiciones, nociones, ideas en torno a la discapacidad y a las formas de intervenir ante la misma, aparecen y operan orientando la configuración de los apoyos. Sabemos, siguiendo el planteo de Aznar y Castañon, (2008) que en diferentes momentos históricos se pueden reconocer tres modelos de la discapacidad desde los cuales se han ido delineando los diferentes dispositivos de intervención: modelo médico, modelo social y modelo subjetivo. El modelo médico de la discapacidad concibe como central una enfermedad que debe ser curada para rehabilitarse, da valor a la mirada técnica, dejando en un segundo plano a la persona, objetualizando al sujeto. El vínculo con la persona con discapacidad, implica darle algo que él estuviera requiriendo, diseñando acciones basadas en la caridad y la buena intención. La aplicación del modelo médico, bajo el paradigma del déficit, fue dibujando un escenario social caracterizado por el asistencialismo, el proteccionismo y una marcada segregación. El modelo social de la discapacidad surge como respuesta a aquel modelo médico y que impregnaba el imaginario social. La discapacidad es entendida como una problemática social que implica una responsabilidad individual y colectiva; desde este modelo, deja de focalizarse en la persona, para pasar a destacar el ambiente donde esta se encuentra; plantea la integración como una estrategia para promover la inclusión, pone el acento en las adaptaciones y los esfuerzos que realiza la persona para participar del contexto. Finalmente, desde el modelo subjetivo *"la discapacidad es una condición relacional, un producto en el cual una limitación funcional en cualquier área del funcionamiento humano queda sancionada por la sociedad como una anomalía de escaso valor social"* (Aznar y Castañon. 2008, p.57). La subjetividad es una multiplicidad, se compone de cuerpo, mente, otros, historia y encuentros, que se imbrican, interpretan, producen y reproducen. Desde este modelo la discapacidad es concebida como una circunstancia personal y un problema colectivo, por lo que la acción más

importante es la inclusión de la persona con discapacidad dentro de su comunidad. El eje de intervención es la provisión personalizada de apoyos, teniendo como fuente de los mismos a la persona, los recursos comunitarios genéricos y los servicios especializados. Asimismo, se considera que hay transformaciones y adaptaciones que debe hacer la persona con discapacidad (integración) y otras que debe hacer su entorno social inmediato (inclusión). El Estado opera cuidando el cumplimiento de las leyes y acuerdos existentes y promueve los planes individualizados de apoyo. Tiene un lugar preponderante el deseo del sujeto, que es el que le permitirá apropiarse de los diferentes espacios, aprendizajes, relacionarse con otros desde sus propias conquistas. Los logros obtenidos subjetivamente habilitarán la inclusión social genuina. *"Si la rehabilitación no incluye la habilitación del deseo, tendremos logros de gran magnitud por la vía del "adiestramiento"* (Aznar y Castañon. 2008, p.58).

Zabalza (2009) nos advierte que el apoyo no puede considerarse aisladamente, pues se realiza en relación a una institución, la escuela, en el marco de un proyecto formativo, que es el curriculum, y con un propósito fundamental, dar una respuesta educativa, para lo que hay que tener en cuenta la singularidad del sujeto. Es decir, que el apoyo se encontraría condicionado por estos tres ejes.

A fin de esta investigación se tuvieron en cuenta los siguientes elementos que componen al apoyo y de las relaciones entre ellos: destinatarios del apoyo, naturaleza de la demanda, planificación de actividades de apoyo y la evaluación.

Son diversos los tipos de apoyos que se pueden brindar, éstos dependerán de quienes sean los destinatarios del mismo. Tomando aportes de Zabalza (2009) podemos encontrar los siguientes tipos de apoyo: apoyo a los alumnos, es el trabajo individualizado que se construye teniendo en cuenta las necesidades educativas del alumno; apoyo a situaciones o procesos concretos que se realizan en la escuela o en el aula: realizados para llevar adelante algún proyecto de la escuela o la puesta en marcha de algún contenido o actividad específica; apoyo a la institución escolar en su conjunto: apunta al desarrollo y mejora de la misma, tratando de reforzar los recursos disponibles para el logro de los objetivos. Zabalza plantea que *"cuanto más amplio es el ámbito al que se proyecta el apoyo y más afecta a la estructura institucional mayor posibilidad existirá de que se produzca un cambio en la institución"* (2009, p.25). Asimismo, sostiene que el objetivo de todo apoyo es hacer posible la desaparición del mismo y que este esté orientado hacia las instituciones para que se potencie el cambio en las mismas. Indagar la naturaleza de la demanda supone focalizar en la solicitud de apoyos: qué manifestaciones fenomenológicas aparecieron en el escenario escolar y originaron el pedido; quiénes realizaron el pedido (equipo directivo, docentes, familias). Estos elementos permiten analizar el carácter de la

demanda, en un rango que puede ir desde la ausencia de demanda (donde el apoyo es suministrado por imperativo legal "porque así lo señala la normativa", por el solo hecho de que la persona tenga una discapacidad certificada por Organismo Oficial), a una demanda forzada (presión directa o indirecta desde dentro de la institución escolar como desde fuera de ella), a la demanda formal (realizada por los órganos competentes de la institución) hasta la demanda real, que surgiría del deseo de afrontar la situación que se presenta, con un compromiso de la institución frente a ella (Zabalza, 2009).

Los apoyos necesitan ser diseñados y coordinados por los agentes sociales responsables de dicha configuración. Una vez determinado el vínculo con el otro se planifican las actividades de apoyo, resultando interesante analizar la frecuencia (esporádica, mensual, semanal, diaria u horaria, es decir, intervención constante o permanente) y la complejidad del apoyo diseñado. La complejidad, tiene que ver con el nivel de preparación previa de quien debe brindar el apoyo, y adquiere múltiples variantes, desde orientar a la persona para que realice la actividad por sí misma, posibilitándola desde indicaciones verbales, recordatorios, motivaciones, etc., intervención realizada desde el sentido común, por cualquier miembro de la comunidad educativa hasta el apoyo que requiere de estrategias acordadas o conocimientos previos de la persona, supervisión o asesoramiento de alguien con alta capacitación previa, o intervención profesional directa, es decir, la intervención la realiza un experto con conocimientos y práctica frente al tipo de actividad diseñada.

Finalmente, Aznar y Castañon (2008) plantean que la evaluación es necesaria, pues los apoyos cambian a lo largo de la vida de la persona. La evaluación busca conocer la intensidad de los apoyos brindados, la frecuencia de los mismos, y el logro de los objetivos propuestos, por ello que deben ser periódicas, lo que posibilitará rediseñar los apoyos, revisar si los recursos asignados y las estrategias implementadas son acorde a las necesidades de la persona.

Ahora bien, preguntarse por la configuración de "apoyos" destinados a los niños con discapacidad que transitan la escuela primaria implica indagar en las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se arman en relación con la persona con discapacidad; los recursos, las estrategias utilizadas (Aznar y González Castañón, 2008); en aquellas tramas que se van tejiendo para el acompañamiento de la trayectoria escolar de los alumnos. Reconociendo estos supuestos teóricos se llevó adelante una investigación de tipo cualitativa que nos posibilitó construir elementos de análisis, recuperar y privilegiar las significaciones intersubjetivas de los actores que componen el escenario donde se produce la escolarización de alumnos con discapacidad y la configuración de apoyos. Esta decisión supone una opción epistemológica de un enfoque hermenéutico/ interpretativo, es decir,

priorizamos la producción de categorías interpretativas a partir de los datos. Utilizamos un diseño de investigación de carácter flexible, ya que la complejidad del objeto de estudio requirió que algunas decisiones se tomaran previas al ingreso al campo (identificación de dimensiones de análisis y la elección del estudio de caso como estrategia metodológica) y otras decisiones se fueron tomando en el transcurso del proceso de investigación: la selección de la muestra, que si bien se había definido los actores claves para tal fin, se terminó de definir en el trabajo de campo (Marradi, Archenti, y Piovani. 2010). Dos grandes dimensiones de análisis estructuran esta indagación: el marco referencial del "apoyo" y la implementación de la configuración de apoyos. En relación al marco referencial del "apoyo" analizamos, por un lado el marco normativo provincial de la configuración de apoyos y, por otro lado, identificamos el marco normativo a partir del cual dicen intervenir los diferentes actores, por último, focalizamos en los modelos conceptuales de discapacidad que operan tanto a nivel discursivo como en la práctica de los actores. En este punto, indagamos en torno a la comprensión de la problemática: concepción de discapacidad, inclusión, configuración de apoyos, y sobre el eje de intervención: objetivos, acciones, aspectos que pondera, estrategias educativas que propone. Se observaron diferentes espacios de la vida escolar: clases, recreos, salidas extra escolares, hora libre, ensayo de acto.

Con respecto a la implementación de la configuración de apoyos, indagamos en torno a cuatro aspectos: los destinatarios de los apoyos, la naturaleza de la demanda de apoyo, la planificación de los apoyos y la evaluación de los apoyos. Observamos la trama del escenario escolar en la que se fueron tejiendo los apoyos en los dos casos en estudio (dinámica áulica, apoyos brindados, disposición del niño/a en el aula, de la Maestra de Apoyo a la Inclusión –MAI-, Maestra de Grado, compañeros, estrategias educativas empleadas por los diferentes docentes). Analizamos el legajo escolar del año en que se desarrolló el trabajo de campo (historia escolar, evaluaciones realizadas por el Equipo de Apoyo a la Inclusión (EAI), informes, actas de encuentros con la familia).

Una vez definido nuestro campo de indagación y entendiendo que la realidad social en que se inscribe el objeto de estudio es compleja, dinámica y cambiante, definimos como estrategia metodológica el estudio de caso, por considerar que brinda los fundamentos conceptuales, pautas metodológicas, principios éticos y técnicas de investigación que permiten profundizar y dar cuenta de la multiplicidad de dimensiones que atraviesan la configuración de apoyos como así también de la experiencia de aprendizaje de los niños con discapacidad que se encuentran escolarizados en escuelas primarias.

Dadas las características de esta investigación se seleccionaron dos casos, para poder analizar y observar en profundidad. A la hora de seleccionar los

casos en estudio consideramos criterios que se establecieron en función de los objetivos de investigación, entre ellos: los niños debían encontrarse transitando su escolaridad en una escuela primaria bajo los lineamientos de inclusión que establece la normativa provincial; debían tener necesidades educativas originadas en una discapacidad intelectual y los casos debían tener la apertura y consentimiento de la familia del niño/a, para poder realizar el trabajo de campo propuesto. Dos fueron los casos en estudio: el caso 1, Pilar, una alumna de una escuela primaria de gestión privada con diagnóstico de discapacidad intelectual. El caso 2, Franco, un alumno de una escuela primaria estatal con diagnóstico de discapacidad auditiva. Se recurrió a múltiples fuentes de información: fuentes documentales, tales como normativas nacionales y provinciales, también se consultaron los legajos de los alumnos y la planificación de actividades de apoyo. Asimismo, se recolectaron datos de los diferentes actores institucionales que conforman el Equipo de Apoyo a la Inclusión. Se desarrollaron 16 entrevistas en profundidad (a técnicos de Escuela Especial, de ETAP, MAI, Maestra de Grado, familias y los propios alumnos), se realizó observación no participante de 16 jornadas escolares y 02 Espacios extraescolares (clase de equitación, visita de la escuela primaria a la escuela especial) y se realizó análisis documental. Dada la investigación cualitativa que llevamos adelante, la codificación y el análisis de los datos la realizamos en forma conjunta con la etapa de recolección de la información.

¿QUÉ MARCOS DE REFERENCIAS GUÍAN LA CONFIGURACIÓN DE LOS APOYOS?

En este apartado indagaremos las nociones, supuestos, sentidos, significados (Coll y Miras 1999) en torno a la discapacidad y a las modalidades de intervención educativa ante la misma, que sostienen diferentes actores escolares y que operan como condición de posibilidad y límite a la hora de configurar los apoyos. A los fines de indagar esos marcos de referencia, en primer lugar se analizará el marco normativo provincial que al momento de la investigación instaura y regula - y es la referencia de derecho- de la configuración de apoyos, en segundo lugar, se identificará cuál es el marco normativo que los diferentes actores que intervienen en la escolarización de los niños con discapacidad reconocen como tal y, finalmente se analizará que modelos conceptuales de discapacidad aparecen tanto en el discurso como en las prácticas de esos actores.

El marco de referencia normativo - legal de la configuración de apoyos en nuestra provincia es la Resolución Nº 3438/2011. Como ya adelantamos, esta norma ubica a la inclusión como un principio filosófico, social, político, económico y pedagógico orientado a proteger el interés superior del niño y de

los sujetos de la educación. Principio que de asumirse interpela a la propia escuela, el qué, para qué y cómo se enseña.

Por otra parte, reconoce barreras al aprendizaje y a la participación, como obstáculos provenientes del entorno, que dificultan o impiden la participación de las personas con discapacidad y afectan su aprendizaje. Estas barreras pueden ser: culturales, legales, normativas, arquitectónicas, de acceso a bienes culturales. Respecto de las adecuaciones curriculares, contempla el diseño de las mismas partiendo de un curriculum universal y de las trayectorias singulares de los alumnos. También sienta las bases para la evaluación, acreditación y promoción de los mismos, planteando que las herramientas y dispositivos deberán contemplar las posibilidades del alumno. Asimismo, propone la figura de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI), conformado por profesionales de diferentes disciplinas que debe trabajar como una totalidad operativa, deben favorecer la construcción de escenarios inclusivos, evaluar, proponer y diseñar los apoyos que requieren los alumno/as con discapacidad para su inclusión en la escuela; acompañar en la red de comunicación entre los distintos servicios y apoyos que se configuran desde, para y con la persona con discapacidad (organismos, instituciones, ONG, familia). La resolución establece que el equipo se conformará en el nivel primario por los siguientes perfiles: el Maestro de grado (MG); un Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI) especializado en la discapacidad que presentara el niño: visual, auditiva, motora, mental; un Técnico de Escuela de Educación Especial; un Técnico de Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico (ETAP); y profesionales de otros ámbitos que trabajen con el niño, cuando resulte posible. Las configuraciones de apoyo apuntan a la atención, orientación, asesoramiento, provisión de recursos, etc. Deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado, con la selección de estrategias apropiadas documentadas formalmente en convenios y/o acuerdos interinstitucionales.

Se observa que el marco normativo provincial, en consonancia con los avances en materia de derechos humanos y los acuerdos internacionales posibilitadores del debate y unificadores de criterios para pensar a las personas con discapacidad en los diferentes ámbitos, instituye un cambio de paradigma: de la integración a la inclusión. Y lo hace desde un modelo de discapacidad subjetivo (Aznar y Castañon, 2009), pues ubica como principio rector la inclusión, lo que supone combinar el principio de normalización con el cumplimiento de los Derechos Humanos. Se pondera la provisión personalizada de apoyos, teniendo como fuentes a personas (docentes, técnicos, etc.), recursos comunitarios y servicios especializados (Educación Especial). En el diseño e implementación de las estrategias educativas el contexto es el que se esfuerza para modificarse y alojar al sujeto, implicando por ello acciones colectivas.

Ahora bien, como advierten estudios previos (Dubrovsky, 2005, Skliar, 2008, De la Vega, 2004, Ministerio de Educación de Río Negro, 2007; Ministerio de Educación de Entre Ríos, 2007) la existencia de ese marco de referencia normativo, no es condición suficiente para establecer que el mismo es el que orienta como marco referencial a las configuraciones de apoyo que se efectivizan en las instituciones. Es por ello que a continuación se analizará el marco normativo que los diferentes actores que intervienen en la escolarización de los niños con discapacidad del estudio reconocen como guía de sus prácticas. Para ello tomaremos los datos de las entrevistas a los diferentes actores que intervienen en la configuración de apoyos.

Consultados sobre las normativas que guían sus intervenciones los MAI, Técnicos de ETAP y de Escuela Especial entrevistados, identifican, con disímil precisión, el corpus normativo. Consultados por los cambios introducidos a partir de la Resolución N° 3438/11, dos de los entrevistados plantean que el cambio fue superficial, como una cuestión de cambio de terminología:

> *"cambio en cuanto a términos, antes decíamos integración, ahora es inclusión […]" (Entrevista a MAI. D. Auditiva ILSA).*

> *"Para mí, los cambios no fueron muy profundos, hubo algunas cuestiones de forma, de normativa […] para mí no hubieron grandes modificaciones, cambiar la palabra integración por inclusión, te lo dice la 3438, un concepto es más abarcativo que otro y plantea algunas cuestiones referidas a la inclusión" (Entrevista a Técnica de Educación Especial).*

Otro actor - considerado clave en nuestra investigación por su trayectoria profesional dentro del campo educativo y psicopedagógico - lo percibe como un cambio profundo:

> *"Fue un cambio muy importante para integrar a los chicos en la escuela común, antes se derivaba, un chico con síndrome de Down ni se pensaba en escuela común. […] Con la 3438 se habló de discapacidad como corresponde […] se redujo enormemente la población […] un cambio de paradigma, no es que los niños deben adaptarse a la escuela, la escuela debe adaptarse a los niños haciendo adecuaciones curriculares, superando barreras físicas, haciendo una acogida y una bienvenida, allanando el camino a las familias […] la población que está bajo la 3438 es la que debe ser […] para los niños que tienen problemas de aprendizaje o son pobres las escuelas tienen que repensar hacia adentro, sus prácticas, sus propuestas pedagógicas, pero no inventar discapacitados para tener una maestra" (Entrevista a Técnica de ETAP).*

Ahora bien, ¿de qué manera esos actores escolares se apropian de los marcos normativos vigentes, construyendo sus propios marcos de referencia? Los datos que surgen de las entrevistas realizadas permiten advertir distintos posicionamientos del "actor educativo" frente a estas reglas que debe seguir y deben orientar su tarea, lo que redunda en formas disímiles de construir sus marcos referenciales. En algunos de ellos, las normas aparecen como leyes y resoluciones aisladas, sin articulación entre sí. La norma se construye e instituye desde el saber hacer cotidiano, día a día, desde las prácticas que se llevan adelante. La norma aparece como algo externo al sujeto, operando como fundamento de lo que se puede o no hacer, de lo que se debe o no hacer. Asimismo, adquiere valor de norma aquello que sea acordado y legitimado por el Equipo de Inclusión. Veamos algunos recortes del discurso:

> *"Ahora está la 3438/11, se hace una modificación en el 2011 […] cambia la forma de trabajo, tenemos que fundamentar mucho cuando sacamos del aula […] lo fundamentamos y se permite […] pero lo tenemos que acordar, se acuerda en el equipo, y mantenerlo informado todo el tiempo […]" (Entrevista a MAI. D. Mental).*

> *"Bueno una de las normativas es esta que digo, la 3438, la ley de educación 26.206 y bueno después es una prueba piloto con Franco, porque habia tenido una muy fea experiencia en la otra escuela, como que tampoco acompañaba el equipo en ese entonces o todos los integrantes del equipo, la familia estaba negada, entonces al venir acá fue una apertura de todos digamos, esas son las normativas" (Entrevista a MAI. D. Auditiva ILSA).*

> *"Por empezar el sentido común más que normativas […] no hay una normativa específica que llevemos a cabo" (Entrevista a Técnica de ETAP).*

Aquí puede verse como la práctica que se lleva adelante opera como una categoría legitimadora de algunas decisiones pedagógicas que se toman y cómo a través de ella se naturalizan las intervenciones que realizan. Nos resulta interesante resaltar un elemento distintivo que aparece en los recortes tomados: el lugar del sentido común como marco referencia.

En otros actores, la norma es un constructo histórico, donde el sujeto aparece como parte de esta construcción, y por tal motivo aparecen como corpus normativos articuladas entre sí, como sustentos, legitimadores de las prácticas que se llevan adelante. Podríamos decir que las diferencias en los posicionamientos de los actores frente al marco normativo responden a la formación y trayectoria profesional, ya que hay actores con diferentes formaciones y antecedentes de trayectoria profesional. Por otro lado, las

diferentes formas de interactuar con las normativas responden a las funciones que cada uno de ellos desempeña dentro del EAI.

A continuación se profundizará el análisis de los marcos de referencia de los apoyos, partiendo de las formas en que los entrevistados entienden, conceptualizan, teorizan, consideran tanto la problemática de la discapacidad como las formas de intervenir ante los alumnos con discapacidad que ingresan al sistema educativo común. Y esto se realizará a partir del análisis de lo que los docentes refieren en las entrevistas, como de observaciones áulicas realizadas.

MARCOS CONCEPTUALES DE LOS DIFERENTES ACTORES

En las entrevistas realizadas, aparece como forma de referir a la discapacidad el "déficit", los diferentes actores nombrarán a la discapacidad, como "minusvalía", "dificultad física", como "falta de una cosa" (audición o inteligencia, en los casos del estudio), "capacidades diferentes", "características especiales", aparece como una cualidad, como una condición del sujeto. Enunciados que corresponden a una estructura de pensamiento que ubica al sujeto con discapacidad desde un paradigma del déficit. Recortes del discurso dan cuenta de ello:

> *"persona que presenta alguna minusvalía o dificultad física para trasladarse" (Entrevista a MAI D. Mental).*
>
> *"[…] es una falta que no le permite hacer determinadas cosas" (Entrevista a MAI. D. Auditiva-ILSA).*
>
> *"es falta de una cosa, eso no te define el sujeto, es simplemente una cualidad, una condición" (Entrevista a Técnica de ETAP).*
>
> *"creo que hay cuestiones orgánicas o no de las personas que permiten tener un desarrollo distinto al esperado […] lo esperado de cualquier persona […] como que necesitan poder ser atendidos desde eso que les falta o que no pueden" (Entrevista a MG).*
>
> *"Dificultad o capacidades diferentes […]" (Entrevista a MG - Lengua y Cs. Sociales).*
>
> *"todos no tenemos las mismas capacidades […] de qué forma nosotros podemos adaptar a todos al sistema, porque el sistema es rígido, el sistema debe cambiar, debe modificarse, por eso cuesta tanto la inserción de chicos con capacidades diferentes" (Entrevista a Técnica de ETAP).*

> *"[…] es un niño con una característica diferente, pero no me molesta […] niño con características especiales […]" (Entrevista a MG – Matemática y Cs. Naturales).*

Ello permite pensar que en la concepción de discapacidad que enuncian, se pondera la discapacidad del niño, ubicándolo como una desviación de la norma, de lo esperado. En este sentido, el niño es pensado, hablado desde un modelo de normalidad, desde una concepción arraigada en un paradigma médico biologicista (Aznar y Castañon, 2008), donde se enfatiza el déficit del sujeto y se lo ubica como un ser en falta.

Dentro de las acciones que los actores ponderan para la inclusión de niños con discapacidad encontramos diversas posturas. Los actores señalan la centralidad pedagógica, ubicando como primera acción la inclusión del niño dentro de su grupo de pares, dentro del aula:

> *"en primer lugar esta cuestión de poder incluirlo en el grupo, con lo que esto implica […]" (Entrevista a MG).*
>
> *"Que esté trabajando adentro de su grupo y que tenga el contenido el mismo" (Entrevista a MAI. D. Mental).*
>
> *Otros actores ponen el acento en la dimensión institucional, planteando como acción primordial "una institución abierta":*
>
> *"[…] primero tiene que estar la escuela primaria abierta […]" (Entrevista a MAI. D. Auditiva-ILSA).*
>
> *"Primero para mí, la institución tiene que estar abierta a tener niños, yo he trabajado en otras instituciones privadas donde la institución no está abierta a la inclusión […]" (Entrevista a MG-Matemática y Cs. Naturales).*

Otros hacen hincapié en el trabajo en equipo:

> *"Y más que nada un trabajo en equipo […]" (Entrevista a MG-Lengua y Cs. Sociales).*
>
> *"[…] trabajo en equipo y respeto cada una de las funciones […]" (Entrevista a MAI. D. Auditiva -ILSA).*

Otra acción que señalan los actores es la cuestión actitudinal frente a la inclusión:

> *"es importante esta actitud de aceptación […] porque en la medida que lo aceptas podes relacionarte y ayudarlo más que nada" (Entrevista a MG).*

> *"el docente tiene que tener una mirada muy amplia para tener un niño en el aula así, tiene que ver mucho la actitud docente […]" (Entrevista a MG- Matemática y Cs. Naturales).*

Al indagar en torno a los actores necesarios para llevar adelante la inclusión de niños con discapacidad, nos encontramos que una gran mayoría de los entrevistados coinciden en ubicar al equipo de apoyo como actores claves. Al respecto, una de las docentes manifiesta *"trabajo en equipo, que el niño sea visto como alumno de la institución no alumno del MAI"* (Entrevista a MAI. D. Mental). Algunos actores señalan la importancia de poder trabajar con los profesionales que atienden al niño, en este sentido una de las MAI plantea "el niño tiene que ser el mismo" (Entrevista a MAI. D. Auditiva -ILSA). Asimismo reconocen el lugar preponderante de la familia. Frente a ello una docente expresa *"Es quien habilita el proceso de alguna manera… los demás roles podemos ir ocupando diferentes personas"* (Entrevista a MG). También se señala al grupo de pares como actores claves en la inclusión de los niños y se pondera el lugar de las autoridades políticas y de los medios de comunicación. Una de las técnicos plantea que es fundamental la posición ideológica del equipo directivo frente a la inclusión, sostiene *"Si los equipos directivos no están convencidos y hacen un como sí, la inclusión es un como sí"* (Entrevista a Técnica de ETAP). Señala que es necesario sostener y mantener una postura de equipo frente a la familia, el Consejo Provincial de Educación, los supervisores.

Ahora bien, consultados por la configuración de apoyos y las estrategias educativas utilizadas, emergen diferentes modos de concebir los apoyos. Desde una mirada centrada en el/la alumno/a, los apoyos son considerados estrategias y recursos que compensan el déficit, la dificultad, que aquel soporta y así permitirían alcanzar los objetivos educativos. Se enfatiza en el recurso, la intensidad es medida por la cantidad de intervenciones que se realizan, ubicando la falta en el niño. En este sentido, rescatamos el discurso de los actores:

> *"los apoyos pueden ser por ejemplo las rampas de acceso […] las mesas […] los apoyos didácticos, los que ofrecemos los MAI, esto de las estrategias variadas […] Buscar todas las estrategias posibles para que el alumno llegue al conocimiento o pueda desenvolverse en la sociedad […]" (Entrevista a MAI.D. Mental).*

> *"el apoyo para mi es poco lo que se da a los chicos que están en inclusión, tiene que ver mucho la parte familiar […] tampoco podemos hacer magia me parece sin el apoyo […] uno hace lo que puede pero son 4 hs. […] (Entrevista a MG-Matemática y Cs. Naturales).*

> *"Todo va supeditado a los informes y a la discapacidad que tenga, en general nosotros pedimos la mayor cantidad, y después nos otorgan lo que se puede otorgar […]" (Entrevista a Técnica de ETAP).*

En este punto es menester volver al eje de intervención desde el marco de referencia médico, desde el cual se interviene buscando al profesional adecuado, al especialista, y se propone un tratamiento médico-rehabilitación, adoptando medidas de carácter individual, y donde se propone como estrategia educativa la separación.

Desde una mirada centrada en el contexto de aprendizaje, otros actores refieren a la configuración de apoyos como todas aquellas estrategias que buscan aminorar las barreras al aprendizaje y la presencia y participación del niño en dicho contexto. Estas estrategias se pueden brindan al alumno, a su grupo de pares, a la familia, a los docentes, a la comunidad educativa en general.

> *"es todo el trabajo que el niño hace en el aula conmigo, o yo acompañarlo en todas las actividades que él hace […] así como yo trabajo con Franco puedo trabajar con otros chicos" (Entrevista a MAI. D. Auditiva ILSA).*

> *"en principio el equipo técnico de ETAP, de especial, la MAI con el perfil adecuado, y después otros apoyos pueden ser, según el tipo de caso, a las barreras de la escuela, no solo físicas, sino pedagógicas, sociales, trabajar sobre esos apoyos, trabajar sobre esos apoyos externos […] en el caso de algunos chicos la adaptación de los materiales de trabajo, como te contaba lo que hicimos del lápiz, los espacios gráficos, los cuadernos más grandes o más chicos, el uso de computadoras […]" (Entrevista a Técnica de ETAP).*

Aquí puede verse que, desde lo discursivo, el marco conceptual de referencia de la intervención estaría ubicado desde modelo social (Aznar y Castañon, 2008), ya que se propone la acción de todos los actores y se ubica la responsabilidad en cada uno, desde el rol y funciones establecidos. Asimismo, enfatiza en las adaptaciones necesarias para que el sujeto pueda participar del contexto áulico, integrado con su grupo de pares.

Ahora indaguemos los marcos de referencia que operan en las prácticas efectivas observadas en los casos en estudio. Pilar es una niña de 11 años, es la mayor de dos hermanas y vive con su mamá, abuela materna, tíos y primos en un barrio periférico de la ciudad, alejado de la escuela a la que concurre. Cursa 5º grado en una escuela de gestión privada. Se encuentra bajo los lineamientos de la Resolución Nº 3438/11 por tener un diagnóstico de "retraso mental", por

lo que recibe acompañamiento de una MAI en Discapacidad Mental, con una frecuencia de 3 veces por semana, dos días con una intensidad de 40 minutos y un día 80 minutos.

Dentro de las estrategias se observa que realizaron adecuaciones metodológicas y curriculares para que pueda acceder al conocimiento:

> *"la imagen y las cosas concretas […] ella necesita poder concretar lo que está leyendo o lo que vos le estas contando […]" (Entrevista a MG- Lengua y Cs. Sociales).*
>
> *"[…] tuve que empezar readecuar los mismos, los chicos trabajan con manual, los mismos textos del manual se los achicábamos, le poníamos letra más grande, por ahí buscábamos otras imágenes más sencillas para que ella pudiera verlas […]" (Entrevista a MG- Matemática y Cs. Naturales).*
>
> *"yo traté de promover las adecuaciones curriculares, que esa es la función específica mía" (Entrevista a MAI. D. Mental).*

Por otra parte, de las observaciones surge que la MAI no trabaja como pareja de la MG, sino que realiza un acompañamiento pedagógico solamente a la niña, trabajando con actividades diferentes a las del grupo de pares. En otros momentos, la MAI retira a la alumna del aula, y trabaja en un espacio separado del grupo de pares y la MG, que se ha instituido como "aula de apoyo"- al decir de la MAI-, donde trabaja con la niña, a partir de los contenidos acordados con la MG. Ella es quien realiza la planificación de las actividades, no tienen espacios de planificación conjunta.

Franco es un niño de 7 años que cursa 2º grado en una escuela pública, con diagnóstico de discapacidad auditiva. Se encuentra acompañado por una MAI en Discapacidad Auditiva Interprete en Lengua de Señas Argentinas, en adelante ILSA, con una frecuencia e intensidad diaria, es decir, durante toda la jornada escolar.

Las estrategias utilizadas por las docentes permiten ver que han realizado adecuaciones metodológicas para que pueda acceder al conocimiento. Apuntaron al área de la comunicación, ya que el niño no tiene lenguaje oral, por lo que no puede decir lo que piensa, siente, quiere; pronuncia algunas palabras que lo dejan por fuera del circuito de la comunicación. En este sentido señalan como estrategias las siguientes:

> *"apuntaron a la motricidad o que pueda acceder a la lecto-escritura con cuestiones de aprestamiento, como picar papel con la mano,*

> *porque no podía usar la tijera primero e incluso también para el lápiz y poder hacer alguna letra" (Entrevista a MG).*
>
> *"las estrategias que tuvimos siempre es favorecer el lenguaje de él, también iniciarlo en la lectoescritura […] lenguaje, vocabulario, la independencia de él también lo conductual, la autonomía, la seguridad" (Entrevista a MAI.D.Auditiva ILSA).*

En este caso, la MAI trabaja como pareja pedagógica de la MG, planifican juntas las actividades, y ambas son consideradas referentes pedagógicos para el niño. Aquí pudo observarse dos momentos bien trazados, uno, donde se desarrolla el trabajo pedagógico con los contenidos curriculares planificados y otro, donde la MAI realiza dos espacios de taller semanales, uno con la docente y el grupo de pares, y otro con la familia del niño, el grupo de pares y la docente. En estos talleres trabajan la Lengua de Señas Argentina (LSA) a través de recursos audiovisuales, de actividades que apuntan a garantizar el acceso a la comunicación, la participación y el aprendizaje del grupo escolar. En estos espacios participan todas las personas que forman parte del contexto más próximo del niño, la familia, el grupo de pares y docentes. Aquí puede verse que los apoyos no son exclusivos del niño, sino que son apoyos para todo el grupo de pares, la MG y la familia.

En síntesis, ya en el campo de las prácticas efectivas, en los dos casos en estudio advertimos dos marcos de referencia diferentes: en el caso de Pilar operaría un marco de referencia médico, mientras que en el caso de Franco, se inspiraría en el marco subjetivo (Aznar y Castañon, 2008).

Como resultado se advierte que la construcción de los marcos de referencia de la configuración de apoyos para la escolarización de alumnos con discapacidad, lejos de ser monolítica y coherente, es paradojal y contradictoria, encontrándose diferencias entre lo que se dice y lo que se hace e incluso entre los modos de entender la discapacidad y las formas de intervenir ante ella.

LA IMPLEMENTACIÓN EFECTIVA DE LOS APOYOS A LA INCLUSIÓN: UN ESTUDIO DE CASOS

Analizados los marcos de referencia que guían la configuración de los apoyos, describiremos la implementación efectiva de esos apoyos. Los interrogantes que guiarán el recorrido de este capítulo serán ¿qué actores intervienen en el **modelado** de los apoyos?, ¿cómo se le va dando forma a los apoyos?, ¿qué **formas** puede adoptar el apoyo?, ¿a quienes va destinado el apoyo? Analizaremos la trayectoria[76] escolar de dos niños, Franco y Pilar, desde

[76] La actual normativa provincial define a la trayectoria educativa integral *"como el recorrido que los alumno/as realizan por grados, ciclos o niveles a lo largo de su biografía escolar"* (Resolución Nº 3438/11 del CPE)

cuatro aspectos: **los destinatarios de los apoyos**; la **naturaleza de la demanda de apoyo**; la **planificación de los apoyos** y por último la **evaluación de los apoyos.**

CONFIGURACIÓN DE APOYOS: CASO PILAR

En el primer caso en estudio, el destinatario de los apoyos es Pilar, una niña de 11 años que inicia el nivel primario a los 6 años de edad en una escuela primaria ubicada en un barrio de la ciudad, considerado como uno de los sectores con características de vulnerabilidad social. Transcurrido el primer año de escolaridad primaria, la niña realiza una permanencia en 1º grado. La institución escolar es la que realiza el pedido de intervención al ETAP. El equipo interviene a partir de evaluaciones pedagógicas, con lo que arriba a la decisión de incorporar a la niña al *"Proyecto de Integración"*. Ello implicó que empezara a recibir acompañamiento de la modalidad de educación especial, a través de la figura de "Maestro Integrador en Discapacidad Mental".

Inicia 2º grado en otra escuela, un establecimiento educativo de gestión privada, al que asiste al momento de realización de la investigación.

En relación a la naturaleza de la demanda, encontramos que el pedido de apoyo parte de la maestra de 2º grado ante el cambio de escuela. Luego es sostenido también por la técnica de ETAP. El origen del pedido es la dificultad de la niña para alfabetizarse, la maestra expresa *"llego sin leer ni escribir"*. Describe la escena del ingreso de Pilar, recordando:

> *"Nosotros ni siquiera cuando la ingresamos en 2º sabíamos que era una nena con integración, había venido sin papeles digamos que te acreditaba eso y cuando empecé a indagar un poquito de su escuela, me contacté con la directora de la otra escuela, ella me dijo que era una nena en un proyecto de integración de la escuela especial S…"* (Entrevista a MG-Lengua y Cs. Sociales)[77].

Esto deriva en una configuración de apoyo bajo el supuesto de una discapacidad intelectual originada en un retraso madurativo.

La madre de la niña describe los primeros dos años de la escolaridad de Pilar como una experiencia poco favorable para la niña y para ella también, lo que la llevó a tomar la desición de cambiarla de escuela. Expresa:

[77] El relato de la docente se torna significativo para esta investigación ya que es una de los actores que trabaja con la niña desde que ingreso a la escuela M. Fue la docente de Pilar cuando ingreso a la escuela en 2º grado.

> *"yo la mandaba a Pilar en la escuela allá en el barrio, pero que pasaba,* ***en 1º grado como que la venían molestando*** *[…] le compraba un montón de cositas para que vaya arregladita y bueno las pibas* ***se la sacaban o se la rompían*** *[…] bueno dos por tres tenía que pedir permiso en el trabajo, agarrar e irme a la escuela […]* ***entonces una vuelta me canse****, digo ¡no!, prefiero buscarle algo para que ella este mejor, para que ella pueda salir adelante […] ya en esta escuela venía observando viste, porque me gustaba […] yo soy la mamá y yo soy la responsable de ella, en el tema del aprendizaje de Pilar yo soy responsable"* (Entrevista a Mamá de Pilar)

Es a partir del pedido de la segunda escuela que se arriba al diagnóstico, lo que permite elaborar una propuesta educativa frente a las necesidades educativas que presentaba la niña y que tenían origen en el "retraso madurativo". En el período en estudio, el EAI[78], define dentro de la planificación de los apoyos una frecuencia semanal (160 minutos semanales distribuidos en tres días), con una carga horaria diaria con la siguiente distribución: dos días de 40 minutos y uno de 80 minutos. Los apoyos se desarrollaban al interior del aula y en un espacio ad hoc implementado fuera del aula. El apoyo consiste en adecuaciones de contenidos y metodológicas, estas últimas destinadas a la niña y a sus maestras de grado. El apoyo es planificado para desarrollarse fundamentalmente de manera individual, a cargo de la MG o de la MAI. El trabajo cercano y personalizado con su MG y la interacción con sus pares (adecuaciones metodológicas planificadas) no se logra implementar acabadamente. Este apoyo se configura a partir de estrategias acordadas por el EAI, y en su implementación se advierte desigual cumplimiento de los objetivos por parte de las personas que lo brindan: MAI y las MG. El trabajo por separado incide en el cumplimiento parcial de los objetivos. La supervisión y asesoramiento por parte de actores con alta capacitación previa, se desarrolla a partir de un trabajo fragmentado, desde el lugar de experto, con escasa colaboración entro los técnicos de la escuela especial, técnicos de ETAP y MAI.

Respecto a la evaluación de los apoyos, se desarrolló en los tres cortes evaluativos establecidos por la normativa (inicial, medio y final).

A partir de la evaluación inicial, se definió la propuesta educativa para la niña, la cual quedó plasmada en la Adecuación Curricular Individual (ACI). Se

[78] Conformado por actores de la **escuela M**: Equipo Directivo y dos docentes una de ellas, llamada Ángeles, a cargo de los espacios curriculares Lengua y Ciencias Sociales y la otra, Laura a cargo de Matemática y Ciencias Naturales. De la **Escuela de Educación Especial S**: el Equipo Directivo, la MAI en Discapacidad Mental y la Técnica Asistente Educacional. Del **ETAP Escuelas Privadas**, la Técnica Asistente Educacional.

establecieron los propósitos generales y los contenidos para dos de los espacios curriculares: Lengua y Matemática. Para Lengua y Literatura definieron como ejes: oralidad, lectura y escritura. Para Matemática, los ejes fueron: números, estadística y probabilidad, geometría y magnitudes y medidas (Contenidos - ACI 2014).

De la evaluación media surgió una modificación en la configuración de apoyos: implementar un espacio fuera del aula Para ello se destinó un "aula de apoyo", nombrada así por los actores, que se encuentra ubicada al lado de la dirección. Frente a ello una de las docentes expresa:

> *"… para mí el apoyo dentro del aula perjudicó, porque ella no pudo avanzar, era más productivo el de afuera. Observé su incomodidad, esto de ver qué pasaba con el otro porque estaba su seño al lado, he, estar siguiendo la explicación que yo le estaba dando al grupo antes de seguir la explicación que le estaba dando su seño […] las horas que estuvo dentro del aula la perjudicaba… no la ayudaban a avanzar, pero cuando venía de afuera, cuando volvía al aula ella trabajaba porque ya había comprendido el tema"* (Entrevista a la MG-Matemáticas y Ciencias Naturales)

De la evaluación final, se desprende otra modificación en la configuración de apoyos: incrementar la frecuencia e intensidad de los apoyos. Frente a ello la Técnica de EEE expresa:

> *"… yo propuse para el año que viene ampliar la cantidad de intervenciones del MAI, porque Pilar puede y puede más de lo que se le está dando, entonces eso es plantear las configuraciones, es cambiar, yo* ***necesito que Pilar tenga más apoyos porque puede dar más****, eso lo plantee en la evaluación final, a parte cuando hagamos la selección de contenidos para el año que viene yo voy a apuntar mucho más a la selección de contenidos funcionales"* (Entrevista a Técnica de EE)

El análisis expuesto permite identificar como destinatarios del apoyo, a la niña y las maestras de grado. Encontramos que la naturaleza de la demanda, no varió sustancialmente en el período en estudio. La planificación de apoyos orientó las intervenciones de los actores educativos en la realización de las adecuaciones de contenido y metodológicas acorde a las necesidades educativas de la niña. La evaluación posibilitó modificar la configuración de apoyos para dar una respuesta educativa acorde a la discapacidad de la niña.

CONFIGURACIONES DE APOYO: CASO FRANCO

En el segundo caso en estudio, el destinatario de la configuración de apoyos Franco, un niño de 7 años, que comienza su trayectoria escolar en sala de 3 años en un establecimiento ubicado en un barrio periférico de la ciudad de Viedma, al que concurrió hasta sala de 5 años.

La mamá del niño expresa, que en los informes de los docentes de las salas de 3 y 4 años de nivel inicial lo describen como *"… un nene normal…"* y también plantea *que los docentes "no se daban cuenta tampoco de que él era un nene especial"* (Entrevista a Mamá de Franco).

Es recién en sala de 5 que la familia comienza a sentirse interpelada pues Franco no podía comunicarse con los otros niños y adultos. La mamá narra ese tramo de la trayectoria de Franco como momentos difíciles para el niño y para ella:

> *"me costó mucho dejarlo porque cada vez que iba lloraba y no quería quedarse y yo sufría muchísimo al verlo llorar… me costó muchísimo dejarlo en el jardín"… "yo lloraba todos los días, sin que me vea nadie, porque estaba sola, a la nena la dejaba en la escuela, a F en el jardín y decía porque yo, qué hice, por qué a mí".* (Entrevista a Mamá de Franco)

Franco comienza 1º grado en una escuela primaria de su barrio, en adelante Escuela D. La mamá manifiesta *"no hacía nada, no le prestaban atención"*.

El pedido de apoyo lo realiza la escuela, ante la falta de conexión del niño con el ámbito escolar y sus efectos en el aprendizaje, cuando cursaba su primer año. La técnico picopedagoga del ETAP[79] describe la escena cuando llega a la escuela a conocer al niño: *"me llamaron a la escuela y Franco estaba tirado en primer grado en una silla, dormido, que no se sabía bien que le pasaba, si estaba medicado, que le pasaba a ese chico, si era sordo"* (Entrevista a Técnica de ETAP).

Esta manifestación del niño en el espacio escolar y la evaluación psicopedagógica realizada, derivan en una configuración de apoyo bajo el supuesto de una discapacidad intelectual, lo que define el acompañamiento pedagógico – didáctico de un Maestro de Apoyo en discapacidad mental.

A un mes y medio del comienzo de clases, se produce un cambio de escuela por decisión de la familia. Cambia la organización, el contexto de la institución educativa, otros espacios, otras condiciones y formas de hacer, tiempos diferentes, otros roles, otras tares, en fin, una nueva cultura

[79] Esta técnica es considerada una referente clave en nuestra investigación, pues es quien desde nuestro campo disciplinar reconstruye el proceso de configuración de los apoyos de Franco.

institucional. Una nueva trama comienza a tejerse. Nuevos desafíos para la familia, para el niño y para ese grupo de pares, docentes e institución que lo reciben.

También se produce un cambio en el profesional fonoaudiólogo que lo asiste de manera privada, decisión tomada por la madre del niño, *"la fonoaudióloga anterior me decía que era culpa mía de que Franco no avanzaba porque yo estaba muy pegada a él, y eso también me hizo re mal".*

La nueva fonoaudióloga es quien, a través del estudio de audiometría[80], detecta la disminución auditiva: *"recién ahí supimos que él tenía hipoacusia en el oído derecho […] ni bien cambie de fonoaudiólogo le (sic) mandó a Bahía Blanca […] nadie se dio cuenta hasta que no le hizo el estudio M, recién supimos"* (Entrevista a la Mamá de Franco)

Tanto en el ámbito escolar como en el familiar no habían advertido la disminución auditiva, la mamá expresa *"no nos habíamos dado cuenta, veíamos que él respondía cuando le hablábamos"*.

Un nuevo entramado comienza a producirse a partir del diagnóstico médico: *"Convulsiones –Shock Séptico a los 7 meses de vida. Hipoacusia Unilateral OD. Síndrome Fonológico Específico. Retardo Severo del lenguaje Expresivo. Tumoración Supraclavicular"*[81] (Informe 2013).

Se detecta la hipoacusia y cambia la configuración de apoyo, ya no bajo el supuesto de la discapacidad intelectual, sino auditiva. Al pasar el alumno al segundo grado ser reformula el apoyo, cambiándose el MAI en discapacidad auditiva por un MAI intérprete de Lengua de Señas Argentina.

---

[80] La audiometría es un estudio de la audición. Se distinguen dos grandes tipos de pruebas al medir la audición: por un lado, aquellas que buscan determinar el umbral de audición y que se denominan por ello liminares y, por otro lado, aquellas que no buscan ese umbral sino poner de manifiesto determinadas peculiaridades de la fisiología auditiva con el fin de determinar si el origen de una hipoacusia es coclear o retrococlear.

[81] El S*hock Séptico* es una insuficiencia circulatoria aguda que se produce debido a la presencia de bacterias en la sangre o a la presencia de microbios en los tejidos habitualmente estériles. En los casos más severos de shock séptico, ciertos órganos del cuerpo muestran un disfuncionamiento importante, y en algunos casos, puede ocasionar la muerte. El diagnóstico *Hipoacusia Unilateral OD* indica que la pérdida auditiva que se localiza en un solo oído, el oído derecho, mientras el otro oído tiene una audición normal. El *Síndrome Fonológico Específico*, es un tipo de trastorno a partir del cual el niño presenta problemas en el aprendizaje del sistema de sonidos del lenguaje (fonología). Es decir comprende el lenguaje oral pero tiene dificultades para la expresión del lenguaje oral, que se manifiesta como ausencia de palabras y la dificultad para la elaboración de frases sencillas de dos palabras, por ello el diagnóstico de *Retardo Severo del lenguaje Expresivo.* Asimismo, se le diagnosticó *"Tumoración Supraclavicular"*, ello indica la presencia de un tumor en a región supraclavicular (situada en las partes laterales del cuello, por encima de la clavícula).

La planificación de los apoyos se realizó bajo la modalidad de pareja pedagógica, trabajo llevado adelante por la maestra de grado y la MAI .D. Auditiva ILSA.

Para configurar este apoyo se recurre a estrategias acordadas por el EAI, y se cumplimenta a partir de la idoneidad y responsabilidad de las personas que lo brindan (MAI-ILSA y MG).

La supervisión y asesoramiento por parte de actores con alta capacitación previa, se desarrolla a partir del trabajo colaborativo de los técnicos de la escuela especial, técnicos de ETAP y MAI. En este caso, también se destaca la intervención que realiza un experto con conocimientos y práctica frente al tipo de actividad diseñada: el ILSA. Desde la escuela especial, se trabajó a partir de estrategias que buscaron el abordaje propio de la disminución auditiva partir de la Lengua de Señas Argentina (LSA) se trabajó en el vocabulario, la estructuración del lenguaje, la lecto escritura, la comunicación, como así también cuestiones de la vida cotidiana del niño. Frente a ello la maestra expresa *"él entre que empezó el año y terminó parecía que habían pasado tres años en el medio con todos los logros que pudo obtener, te sorprende"* (Entrevista a MG).

La jornada escolar del niño, fue definida de la siguiente manera: en el turno mañana concurriría a la escuela especial para recibir los apoyos requeridos por la discapacidad auditiva. En el turno tarde asistiría a la escuela primaria común, con el acompañamiento de una MAI Auditiva ILSA.

La evaluación de los apoyos se desarrolla en los tres cortes evaluativos establecidos por la normativa (inicial, medio y final). De la evaluación surgió la necesidad de cambiar el tipo de apoyo (en discapacidad auditiva a interprete de señas); y la planificación de talleres de Lengua de Señas destinados a la familia (en la EEE) y a los compañeros, docentes y familia (Escuela Primaria).

En el caso de Franco, el apoyo focaliza en varios de los actores que intervienen en la situación de aprendizaje del niño: el niño, sus docentes, sus padres, sus pares y se interviene (fundamentalmente) para el logro o aprendizaje de un código común (LSA) entre esos actores que permita, al final de cuenta, el lazo social entre ellos. El pedido de apoyo varía a lo largo de la escolarización en términos de qué lo origina y quiénes lo solicitan. La planificación es connotada como constante, se realiza luego de cada proceso de evaluación, ya que el equipo va evaluando en función de los objetivos propuestos. Es una planificación que caracterizan como flexible, abierta a los cambios que vayan surgiendo en torno a las necesidades del niño. Se advierte una evaluación continua, más allá de las instancias previstas por normativa, que impacta en la planificación, por ejemplo, se incrementan los objetivos de aprendizaje previstos, fundamentalmente en matemática.

El análisis de la configuración de apoyos para la escolarización de Pilar y Franco, muestra que configurar apoyos implica pensar las trayectorias escolares de los niños y la trayectoria de todos los actores intervinientes, pues del encuentro entre ellos se arma la trama, que posibilita ligar al sujeto a la cultura, hacer lazo con otros.

Dichas configuraciones de apoyos implican una dinámica signada por encuentros y desencuentros, por imponderables, por responsabilidades compartidas entre instituciones (escuela común, escuela especial), profesionales (ETAP, técnicos de escuela especial, profesionales del ámbito privado), actores (familia, el niño, los pares, los docentes, los técnicos). Esa urdimbre hace de sostén del apoyo.

Requiere delimitar roles, funciones, lugares, espacios, tareas, modos de trabajo, reglas, frente al quehacer cotidiano.

Los destinatarios de los apoyos no son fijos, emergen de la trama, puede ser el niño, pero también los pares, la familia, los docentes, la institución. Se definen en función de la demanda de los apoyos; que es una construcción en la que participan varios: familia, técnicos de ETAP y de EE, docentes, directivos.

Advertimos que la demanda del apoyo se resignifica constantemente y por ello, resulta fundamental problematizar en torno a la escuela, al alumno y a las configuraciones de apoyo realizadas. Aquí tiene un lugar central la evaluación de los apoyos, que implica una construcción colaborativa, posibilita tomar decisiones que inciden en el proceso de aprendizaje del niño; estas decisiones se reflejan y materializan en la planificación de los apoyos, posibilitando la realización de adecuaciones curriculares, metodológicas.

Ello permite ver, que los destinatarios, la naturaleza de la demanda, la planificación y evaluación de los apoyos, no son una sucesión lineal de aspectos a considerar para configurar apoyos, tampoco una suma de tiempos, hechos, situaciones, relaciones; sino más bien, un recorrido que nos lleva a interrogarnos por quién o quines están allí, qué tramas se configuran en el interjuego del tiempo (entre pasado, el presente y el provenir), en el encuentro con otros, y van modelando la red, la trama que sostienen al sujeto o no en el entorno educativo, deben posibilitar que transite con el menor grado de dependencia posible y generar la mayor autonomía posible.

CONCLUSIONES

La configuración de apoyos es un dispositivo tendiente a acompañar la escolarización de alumnos con discapacidad en la escuela primaria propuesta por la normativa educativa, la que instituye un cambio de paradigma, de la

integración a la inclusión, desde un modelo de discapacidad y de intervención educativa ante la misma de tipo subjetivo. En términos de Aznar y Castañón (2008) esto supone, concebir a la discapacidad como una circunstancia personal y un problema colectivo. Parte de concebir que hay transformaciones y adaptaciones que tiene que hacer el alumno y otras que debe hacer la escuela. Es la escuela la que debe esforzarse para modificarse y alojar al alumno. Este esfuerzo institucional implica a varios: directivos, docentes, maestros de apoyo a la inclusión, técnicos, escuelas especial, escuela común, compañeros de aula, familia. Y a estos les exige conformar una red de apoyo (la norma enuncia que las políticas educativas inclusivas implican intervenciones coordinadas desde el Sistema Educativo y las políticas públicas concurrentes). Se aleja así de la concepción médica de la discapacidad e intenta superar el modelo social, de la integración.

Ahora bien, los marcos de referencia de los actores escolares responsables de la implementación de los apoyos no son homogéneos ni coherentes, sino que los hemos caracterizado como paradojales y contradictorios. Ellos suponen procesos de interpretación y apropiación del corpus normativo (provincial, nacional, etc.), disímiles, en función de las trayectorias y experiencias de formación y laborales. También hemos detectado contradicciones conceptuales entre el nivel discursivo y lo que ocurre en las prácticas efectivas, e incluso entre el concepto de discapacidad que se sostiene y la forma de intervenir ante ella.

En lo que refiere a las prácticas efectivas a partir del estudio de casos, advertimos, en coincidencia con Dubrovsky (2005) y De la Vega, (2004) que la existencia de un corpus normativo, es condición de posibilidad para la inclusión educativas, pero no es condición suficiente. En algunos casos (como el de Pilar) se trata más de una trasformación discursiva que real que produce, incluso, efectos contrarios a los principios filosóficos que las fundamentan (De la Vega, 2004; Ministerio de Educación de Río Negro, 2007; Ministerio de Educación de Entre Ríos, 2007).

Los apoyos se van configurando en función de la trama que se va tejiendo entre los recorridos subjetivos, profesionales, institucionales e interinstitucionales de diferentes actores. Trama no exenta de conflictos, pues se trata del encuentro entre reglas, tradiciones, instrumentos, objetivos, modelos mentales, identidades (Larripa y Erausquin, 2010), marcos de referencia (Misischia, 2006; Giordano y Silva, 2011; Talou y otros, 2010) y enfoques institucionales sobre la educación de alumnos con discapacidad disímiles (Ferber y Del Giúdic, 2009).

Los resultados obtenidos en el análisis nos hacen pensar que lo que está en cuestión no es un problema técnico o de "pedagogía especial", se trata más bien del posicionamiento de los adultos antes el aprendizaje escolar de cualquier niño y de los múltiples entrecruzamientos que lo hacen un fenómeno complejo: desde las cuestiones subjetivas (Belgich, 1998, Dubvrovsky, 2005; Sipes, 2005; Szyber, 2009), a las intersubjetivas, pedagógico didácticas e institucionales que se juegan en el mismo (Dubvrovsky, 2005; Sipes, 2005; Szyber, 2009, Misischia, 2006, Ferber y Del Giúdic, 2009; Dubrovsky, Navarro y Rosenbaum, 2005).

Es aquí donde queda en evidencia que las reformas educativas promovidas por un cambio de paradigma deben acompañarse de una formación permanente del profesorado: el que se encuentra en ejercicio, y el que potencialmente se desempeñará.

En el año 2005, la Provincia de Río Negro diseña la apertura de carreras de Profesorado en Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual en dos Institutos de Formación Docente, en las ciudades de Villa Regina y San Carlos de Bariloche y renueva su diseño curricular en 2015. En el primer diseño se construyó una propuesta orientada a un perfil de educador con competencias profesionales para la actuación en contextos de escuelas de nivel inicial, primaria y secundaria, siguiendo la transformación que prometía la Educación Especial como modalidad educativa transversal a todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Se incluyó en el diseño de formación un espacio disciplinar de investigación educativa, desde el convencimiento (fundado en sus estudios, en la pasada década) de los beneficios que traería aparejado para la formación de profesores sensibles a las necesidades de sus alumnos y preparados profesionalmente, no sólo para transmitir conocimientos y formar a sus alumnos, sino también para producir conocimientos científicos sobre la realidad cotidiana del aula (Castilla, 2003).

Se desconoce si hubo una evaluación formal de este Diseño. Recientemente, se ha sustituido por otro, siguiendo las orientaciones de los Lineamientos Federales para la Formación Docente de Educación Especial, existentes a partir de 2011, y que aportaron una base común necesaria a todas las Juridicciones Provinciales, bajo la aspiración de constituir una matriz comprensiva, de política común y federal tanto para la formación docente, como para la organización de la Educación Especial como modalidad en el sistema educativo, dando fin a la multiplicidad de formas que adquirieron los servicios educativos "especiales" de nuestro país, a lo largo de la historia de su educación.

Un cambio de paradigma no se vive sin resistencias. La cultura académica de los Institutos y Universidades juegan un papel de fundamental importancia, a la hora de decir qué formaciones incluir en la oferta académica, qué orientaciones se imprimen a los planes de estudios, qué perfiles docentes se van seleccionando y potenciando, qué vínculos o relaciones se propone con las comunidades de prácticas pertinentes (Escuelas, Institutos, Organismos Oficiales, grupos de interés del sector privado) en las sociedades en que se insertan.

Las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de docentes. La cultura transmite a los nuevos partícipes las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad. (Hargreaves, 2005:189). Por ello, las principales trabas que se encuentran ante el paradigma inclusivo devienen de la exigencia de un cambio de formación y actitud (EADSNE, 2003; 2006; Echeita y Verdugo, 2008).

En nuestro país, los planteamientos de la formación docente en algunas Universidades se reorientaron tomando como referencia a los estudios de epistemología de la Educación Especial aportados por Skrtic (1996) desde una crítica teórica y una crítica práctica. Así, Castilla (2003) propone a la investigación educativa como *"un camino posible para la actualización permanente del docente, para resignificar los saberes recibidos en su formación a la luz de los acontecimientos cotidianos y en el marco de la historicidad de su identidad profesional docente"* (Castilla; 2003, p.164).

Una reorientación del conocimiento fundacional de la educación especial propuesto por aquel autor debe conducir a la revisión del currículum educativo vocacional. Una crítica teórica y una crítica práctica que sacuda los cimientos del campo, orientadas por la utopía de reunir en un discurso democratizado: los intereses y comprensiones de los teóricos, los científicos aplicados, los profesionales en práctica, los padres y los consumidores y defensores de la educación especial (Skrtic, 1996).

A más de veinte años de aquellos planteamientos, si bien hoy es posible reconocer avances en los lineamientos normativos, aún hay debates pendientes para superar la antinómica o paradójica relación entre Educación Especial y Educación Inclusiva.

Por una parte, se reconocen acciones claramente dirigidas a superar un modelo médico, que advierten sobre la creciente patologización de la infancia. Cuestionamientos a las taxonomías que, reunidas bajo la forma de Manuales

que unifican criterios de clasificación y de intervención, representan un riesgo de utilización acriteriosa de agentes psicoeducativos que podrían generar efectos de estigmatización en la infancia. Los aportes del psicoanálisis y las teorías sociológicos y antropológicas críticas han contribuido a ello. Constituyen saberes necesarios, en nuestra época, a la formación de los docentes que trabajan en el campo de la EE.

Los documentos oficiales y orientaciones prácticas promueven el accionar docente y de los equipos escolares a recuperar la centralidad de la enseñanza: el corrimiento de la mirada hacia las patologías y el saber médico y psiquiátrico contribuyó en demasía a relegar a un segundo orden los saberes disciplinares transpuestos al currículum.

Esta tendencia puede y debe ser revertida con una formación docente que enfatice en las didácticas de los distintos espacios disciplinares que componen la currícula escolar.

Los aportes de la Psicología Educacional han contribuido a repensar los contextos de aprendizaje escolar y la relación con la discapacidad como problema social y cultural. La construcción social de un modelo comunitario de la discapacidad, el giro contextualista introducido en la reconceptualización del aprendizaje escolar, la perspectiva de aprendizaje situado, los aportes de la psicología socio-cultural e histórica (con base en el pensamiento Vigoskiano) son contenidos que deben ser recuperados, renovados, introducidos en la enseñanza, en la formación de los maestros y en los enfoques didácticos que aporten a principios de orientación organizativos y metodológicos para el desarrollo de aulas inclusivas.

En torno al dilema: ¿qué docente para una escuela y una educación inclusiva?

La decisión de orientar hacia un perfil determinado la formación del docente obedece en gran medida a reconocer el carácter de una problemática educativa. Es este un problema político, no es técnico.

Estamos a mitad de camino, en la re o disolución de este dilema, presentándose como opciones: a) ¿Formar docentes que fortalezcan una educación especial al servicio de una educación inclusiva? (y reproduciendo en su seno una relación dilemática o paradojal) O b) ¿Profundizar en el análisis de las paradojas de estas relaciones para luego tomar decisiones en consecuencia?.

La primera opción, podría perpetuar la existencia de subsistemas de actividad separados históricamente (especial y común):

- Por un lado, el docente de educación especial, con su formación y su comunidad de origen (en la escuela especial), que asume una función "de inclusión" en un subsistema donde se encuentra el docente de la "escuela común, que pretende ser inclusiva".

- Por otro lado, el docente de la escuela común que debe responsabilizarse del proceso de aprendizaje del niño con discapacidad "incluido" en el ámbito del aula a su cargo.
- Ambos, siendo parte de una configuración de agentes educativos, psicoeducativos y terapéuticos que acompañen a éstos: del ETAP, de EE, (más profesionales del ámbito de salud y/o rehabilitación).

Tomar el camino de una transformación social a favor de la igualdad, de la superación de una educación segregada, desde una perspectiva de derechos humanos, exigiría superar esa separación que actualmente vemos: dos unidades que interaccionan en conflicto, para configurar una unidad mayor en el sistema de actividad, una unidad "expandida". Lo cual lleva a pensar en la formación de un docente generalista, una formación que se viera enriquecida con los desarrollos teóricos de una educación inclusiva.

Entendemos que la opción B debería ser el camino a seguir, lo cual exigiría: una formación general sólida en pedagogía, en filosofía, en didácticas disciplinares y especiales; desde el dominio de una didáctica general, afrontar las didácticas específicas; una formación técnico-operativa que desarrolle competencias para diseñar estrategias y técnicas psicodidácticas, para reconocer y comprender los fundamentos en que se basan las técnicas de uso corriente, a fin de reconfigurarlas, combinarlas o recrearlas con sentido crítico en relación a los contextos específicos en que desarrolle su práctica.

En la formación general deben contemplarse las teorías del aprendizaje y de la enseñanza que incluyan perspectivas como: aprendizaje situado, comunidades de práctica, tipo de aprendizajes que pongan de relieve la dimensión social antes que la individual (aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas) psicología y sociología de las organizaciones educativas (que brinden conocimientos acerca de las perspectivas institucionales para la lectura de las problemáticas del aula). Se debería incluir, desde los inicios de la formación, el trabajo en equipo, reconfigurando los modelos mentales que priman en nuestra cultura escolar y social (más individualistas y competitivos, que cooperativos y grupales).

Posteriormente, sí abordar la formación orientada o especializada hacia la atención de discapacidades que exigen el dominio de metodologías o adaptaciones específicas, a fin de garantizar el desarrollo y el aprendizaje de los sujetos con ceguera, con sordera, con sordoceguera. Y en esta dimensión técnica, se ubicaría el papel de las tecnologías como medios de desarrollo. El desafío está planteado.

REFERENCIAS

Alemany, I., & Villuendas, M. (2006). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales,* (34). Consultado de https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1572

Álvarez Uría, Fernando. (1996). "La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial". En: *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Comp. Barry Franklin. Ediciones Pomares- Corredor. Madrid.

Aznar, A., González Castañón, D. (2008). "¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples". Noveduc. Bs. As.

Aznar, A., González Castañón, D. (2008). *Estudio estadístico-descriptivo sobre la Educación Inclusiva en el Cono Sur Argentina-Chile-Paraguay-Uruguay*. Fundación ITINERIS. Santa Fé.

Belgich, H. (1998). "Niños en Integración Escolar. Hacia una lógica democrática de los procesos de inclusión". Ed. Homo Sapiens.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafios de la educación y la escuela hoy. [En línea]. [Consulta: 17 de junio de 2013] < http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>

Boggino, N., De La Vega, E. (2006). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta*. Ed. Homo Sapiens. Rosario. Santa Fé.

Casal, V., Sosa, S. I. (2011). "Configuraciones prácticas de apoyo de educación especial en contextos educativos situados en escuelas comunes". [En línea]. 3er Congreso Internacional de Investigación, 15 al 17 de

noviembre de 2011, La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1374/ev.1374.pdf

Castilla, M. (2003). "Una mirada a las investigaciones en Educación Especial. Su influencia enla formación del docente de Educación Especial". EDUCERE, 7, Nº 22, Julio-Agosto-Septiembre, 159-164. Disponible en: www.saber.ula.ve/…m/123456789/19798/1/articulo3.pdf

Coll, C., Miras, M. (1999). "Características individuales y condiciones de aprendizaje"; en: Coll, C.; Palacios, J.; & Marchesi, A., *Desarrollo Psicológico y educación*, vol. 2, p. 395-417.

De La Vega, E. (2004). *Genealogía de la educación especial en la Argentina. La constitución del dominio de la anormalidad en el ámbito de la Educación*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario

De La Vega, E. (2008). *Las Trampas de la Escuela Integradora. La intervención posible*. Noveduc. Buenos Aires.

De La Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales: genealogía de la educación especial.* Noveduc. Buenos Aires.

Dubrovsky, S. (2005). "La integración escolar como problemática profesional. Noveduc. Buenos Aires.

Echeita, G., Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. [En línea]. [Consulta: 30 de marzo de 2014] < http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956 >

Ferber, Del Giúdic. (2009). *Criterios pedagógicos e integración escolar*. Proyecto de investigación. Buenos Aires: Universidad CAECE.

Giordano, M. F., Silva, J. O. (2011).*Educación inclusiva y formación docente nuevas alfabetizaciones.* [En línea]. [Consulta: 14 de febrero de 2013]< http://bdigital.uncu.edu.ar/3595 >

Hargreaves, A. (2005) *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado).* Ed. Morata. España.

López Torrijo, M. (2009). *La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea*. [En línea]. [Consulta: 10 de febrero de 2012] < http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm.

Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Gedisa. Buenos Aires.

Misischia, B. (2006). *Narraciones de los profesores del Instituto de Formación Docente de Bariloche a cerca de las personas con discapacidad*. Maestría en Formación de Formadores. Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A. San Carlos de Bariloche.

Morante, L., Misischia, B. (2003). *Reformas anticipatorias, contradicciones y rupturas (como pérdidas) de la provincia de Río Negro ante la Ley Federal de Educación*. III Congreso Nacional de Investigación Educativa. Cipolletti.

Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Ediciones ALJIBE.

Romero, R., Lauretti. (2005). "Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica", Vol.10, N. 3, 347-356.

Skliar, C. (2008) ¿Incluir las diferencias? sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. [En línea]. [Consulta: 15 de enero de 2012] < http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ed. Morata. Madrid.

Szyber, G. (2009). "De la integración a la inclusión, de la inclusión a la escuela para todos". En: Patologías actuales en la infancia. Bordes en clínica y educación. Noveduc. Buenos Aires.

Zabalza, M.A (2009). "Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa". En: Apoyo a la escuela: un proyecto de colaboración. Comp. Parrilla, A. Ediciones Mensajero. Buenos Aires.

DOCUMENTOS MINISTERIALES

Dubrovsky, Navarro, Rosenbaum. (2005). Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común.[En línea] [Consulta: 05 de febrero] < http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/ilusiones.pdf>

Ministerio de Educación. (2007). *Evaluación del Proyecto de Integración de Alumnos con Discapacidad al Sistema Educativo Común. Informe final*. Río Negro: Mineduc.

Dirección de Educación Especial del Consejo General de Educación. (2007). Estudio realizado por la Dirección de educación especial del Consejo general de educación.

Di Pietro, S., Pitton, E. (coords.). (2012). Las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal. Estudio sobre los dispositivos que brindan orientación a las escuelas para el logro de trayectorias educativas integrales y el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación. Buenos Aires

NORMATIVAS CONSULTADAS

Ley Nº 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. [En línea]. [Consulta: 05 de octubre de 2013] http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm

Ley de Educación Nacional Nº 26.206. [En línea]. [Consulta: 03 de octubre de 2013] http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Ley Nº 26.378. [En línea]. [Consulta: 25 de septiembre de 2013] http://www.unsj.edu.ar/descargas/institucional/comisionDiscapacidad/ley26378.pdf

Ley provincial Nº 2055/85

Resolución del CFE Nº 155/11. [En línea]. [Consulta: 05 de agosto de 2013] http://www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/especial/files/2011/05/Resoluci%C3%B3n-N%C2%B0-155-11-Federal-de-Educaci%C3%B3n.pdf

Resolución del CPE Nº 3438/11. [En línea]. [Consulta: 05 de agosto de 2013]< http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203438-11%20(Inclusi%C3%B3n)_0.pdf

4. Comprensión Epistemológica de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades[82]

Aldo Ocampo González

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Debilidades analítico-metodológicas para pensar el fin del capitalismo y la emergencia de un modelo social heterológico.

- Explicitar el conjunto de complicidades que el discurso dominante y hegemónico de la inclusión establece con el capitalismo, alojando sus principales actividades al interior de este, lo que constituye un factor clave

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

- Se aborda la igualdad en términos de un universalismo negador de las diferencias y el problema de la ontología social para concebir el concepto de grupo social e inclusión.

- La incapacidad para imaginar el fin de las diversas operatorias del poder, así como, comprender metodológicamente, su naturaleza regenerativa y performativa. En efecto, dichas fuerzas participan de la modelización de la fuerza de desarrollo estructural.

- La incapacidad para acabar con los formatos del poder: exclusión, dominación, opresión, desigualdad silenciada, exclusión, entre otras.

- La incapacidad para reconocer la captura de la tarea crítica de la inclusión por parte del capitalismo hegemónico, cuyos efectos restringen la creación de nuevos formatos de justicia social. El discurso actual se fundamentaliza en una visión alojada al interior del capitalismo.

- Transversalmente, se observa la dificultad para crear sustantivos críticos (conceptos) coherentes con las demandas epistémicas y metodológicas de la *multiplicidad*, que sin duda alguna, es la base organizativa de su universo conceptual.

- Incapacidad para responder a los problemas de la modernidad: igualdad y para pensar otras formas de disposición y configuración de nuevas reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad coherentes con la *naturaleza relacional* que demanda la *multiplicidad* y el *pluralismo*.

- Incapacidad para ampliar los mapas cognitivos, el paradigma, los saberes y los métodos, favoreciendo la cristalización de principios de acciones a favor de la totalidad concebida como singularidades múltiples de la población que promuevan la realización de dichas condiciones fortalece según Sousa (2010) la potencia y la potencialidad de las alternativas.

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

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

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

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

ÁMBITOS RELEVANTES EN LA COMPRENSIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017a), expresa un patrón de funcionamiento basado en el *encuentro* y en el *movimiento*, cuyo ensamblaje –a través de la lógica del dispositivo (Foucault, 1973; Deleuze, 1990; Agamben, 2006)–, constituye en palabras de Bal (2016) un *pensamiento temporal* que emerge en el movimiento. Por tanto, afirmar que, la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina, no sólo refiere a su naturaleza *post-disciplinar* y a la producción de *lo nuevo*[83], sino más bien, al conjunto de mecanismos de re-organización de la Ciencia Educativa y de la pedagogía, desde las afueras de las disciplinas, evitando encapsularse en ellas. Esto es, un saber que no le pertenece a ninguna disciplina, que debe avanzar en la configuración de la autenticidad de su objeto y de sus cuerpos de conocimientos. En suma, la epistemología de la Educación Inclusiva es la epistemología de la Ciencia Educativa en el siglo XXI, puesto que, moviliza un conjunto heterogéneo de transformaciones en cada una de sus disciplinas configurantes –las refunda–. A este sistema de actualización[84] permanente –pensamiento temporal– lo he denominado *'dispositivo macro-educativo'* (Ocampo, 2017b). Metodológicamente, es un conocimiento que emerge de la extracción de los aportes más significativos –diaspóricos y viajeros– de sus campos de conocimientos y objetos confluyentes, cuya operación constituye la clave para avanzar en la construcción de sus saberes auténticos. Su naturaleza *'in-disciplinar'* –no fija en ninguna disciplina– exige también, la creación de nuevos modos de lectura y producción en el abordaje de sus fenómenos.

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

[83] Refiero a la capacidad de producir sus saberes auténticos, mediante los cuales es posible transformar los modos de análisis y praxis de la educación a través de una nueva espacialidad.
[84] En palabras de Derrida (2006) involucra un intenso proceso de creación de lo nuevo.

teorías e influencias intelectuales y metodológicas –no visibilizadas y comprendidas hoy por sus investigadores–, compromisos éticos y proyectos políticos, conformando un espacio diaspórico de producción y análisis, ratificando la necesidad de avanzar en la construcción de una *metodología de saberes auténticos* del enfoque[85] –ejes gravitantes en la creación del nuevo marco de sustentación teórica exigida por el campo de conocimiento auténtico de esta–. Confluyen en esta espacialidad analítica una multiplicidad de saberes, métodos, objetos, teorías y temporalidades. La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva ofrecida por Ocampo (2015, 2016 y 2017b) no puede ser examinada sin referir a la *'experiencia migratoria'* y los *'ejes de movilidad y desterritorialización'* que afectan a sus saberes y principales geografías epistémicas que participan en el ensamblaje de su campo de conocimiento auténtico –de naturaleza post-disciplinar–. De acuerdo con esto, es menester señalar que, a pesar de existir una serie de problemáticas por parte de los investigadores para aproximarse al real objeto de la Educación Inclusiva y de la omisión permanente de su historia intelectual, es posible observar tres grandes campos de conocimiento en su incipiente desarrollo teórico –determinados según períodos particulares–. Tales campos son: a) *falsificado*[86] (configurado predominantemente a partir de la insistencia por el esencialismo y del individualismo metodológico, la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial, metáfora de mayor operatividad procedimental –invisible y omitida en los debates intelectuales– *inclusión a lo mismo*[87] y los esfuerzos acomodacionistas en términos teóricos, políticos y prácticos), b) *mixto*, *hibrido* o *travestizado*[88] (articulado por fuerzas que determinan la elasticidad del campo, la convergencia de una amplia multiplicidad de influencias, aportes teóricos y opciones metodológicas que operan mediante un funcionamiento diaspórico, es decir, saberes y fragmentos de información repartidos por distintos campos intelectuales y disciplinas, el cruce epistemológico cuya examinación se posiciona desde el aplicacionismo epistémico y en desconocimiento de la demanda teórico-epistemológica auténtica de este campo y, la ambigua demanda teórica asociada al enfoque

[85] Para profundizar sobre este objetivo intelectual, véase el documento de trabajo 3 titulado: "Epistemología de la Educación Inclusiva: una exploración sobre las estrategias de producción del conocimiento".

[86] 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.

[87] Metáfora explicativa identificada por Ocampo (2017), descrita en el documento: *"Micropolítica de la Lectura: aproximaciones desde la Epistemología de la Educación Inclusiva"*, la cual consiste en el desarrollo de propuestas críticas retóricamente que operan sin producir un cambio en las estructurales educativas y societales, las que funcionan en referencia a las operaciones propias de los formatos del poder.

[88] Corresponde al momento intelectual actual de la Educación Inclusiva.

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

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

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

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

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

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

fronteras 43.-Modos de lectura 44.-Temporalidad 45.-Historicidad del presente 46.-Focalización 47.-Estrategia 'mirar con recelo' 48.-Saberes visibles invisibles 49.-Espacio diaspórico 50.-Espacio heterotópico o no-lugar 51.-Totalidad concebida como singularidades múltiples 52.-Pensamiento de la relación, del movimiento y del encuentro 53.-Experiencia migratoria de saberes y heterocronismo 54.Desterritorialización de saberes 55.-Pensamiento temporal 56.-Análisis inclusivo 57.-Fracasos cognitivos 58.-Multiplicidad de accesos a su campo de conocimiento	intelectual 90.-Mecanismos de enunciación por geografías epistémicas 91.-Educación inclusiva sinónimo de deconstrucción permanente 92.-Saberes en movimiento y temporales 93.-Movimiento poli-angular 94.-Intersecciones epistémicas 95.-Desplazamientos epistémico-metodológicos 96.-Contextualismo epistémico de la Educación Inclusiva 97.-Política de Educación Inclusiva 98.-Fabricación de consciencia crítica de la Educación Inclusiva 99.-Condiciones de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva	lenguaje analítico de la Educación Inclusiva 149.-Rutas epistemológicas 150.-Memorias y legados epistémicos 151.-Ejes de determinación de la relevancia y sus grados 152.-Transferencias de saberes 153.-Condiciones de traducción e inconmensurabilidad 154.-Representación e interpretación distorsionada del saber 155.-Formación de estrategias 156.-Contradicciones epistémicas 157.-Disciplinas ausentes y subalternizadas 158.-Límites de interpretación y representación 159.-Instrumentos conceptuales 160.-Historia intelectual 161.-Mecanismos de falsificación del	y disciplinas 210.-Cruce de disciplinas 211.-Campo de multiplicidad de objetos 212.-Desnaturalización de las auto-evidencias otorgadas por las geografías epistémicas 213.-Centro de emergencia de saberes 214.-Centro de emergencia de conceptos 215.-Mecanismos de fijación 216.-Orden epistemológico (establece las limitaciones y las ubicaciones(posiciones) de los campos) 217.-Obstáculo pragmático 218.-Orden visual (establece las limitaciones) 219.-Herramientas epistemológicas heredadas 220.-Herramientas lingüísticas heredadas 221.-Herramientas epistemológicas de la Educación Inclusiva 226.-Herramientas

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

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

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

Tabla 1. Nociones estructuradoras claves en el acceso, organización y comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva.
Fuente: Ocampo, 2018.

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

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

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

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

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

El trabajo que presento en este capítulo analiza las condiciones de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva. Inicio esta trayectoria analítica reconociendo las problemáticas y los *fracasos cognitivos* (Spivak, 2008) que enfrentan los investigadores para aproximarse al real objeto de conocimiento de la Educación Inclusiva, efectos que impactan directamente en su política de producción intelectual y en la configuración de sentidos de los programas de pre y post-graduación de los educadores, imponiendo una suerte de elasticidad que parece albergar todo tipo de ideas, sin necesariamente evaluar su nivel de relación y fuerza epistémica –de allí, la producción de sintagmas vacíos[89], de diversa naturaleza, desvanecidos en su aplicabilidad en la realidad educativa, social, cultural y política. Ejemplo de ello son: *didáctica de la inclusión*, *deporte inclusivo*, *lectura inclusiva*, etc. – sin referir a la real naturaleza del enfoque y a sus principios epistémicos fundantes. En efecto, la comprensión

[89] Cadenas de palabras que en su aplicación carecen de herramientas metodológicas acordes a los objetivos que se proponen.

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

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

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

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

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

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

conceptos y reivindicar sus formas interpretativas, consolidando nuevas opciones metodológicas a partir de la capacidad fundacional que otorgan sus conceptos y saberes. La comprensión se encuentra más cercana a la realización del análisis epistémico. El estudio de los conceptos organizativos del campo epistemológico de la Educación Inclusiva se conciben como conceptos fundacionales de su nueva intelectualidad, contribuyen a la construcción y definición de su objeto, establecen las directrices de organización y funcionamiento de su campo de conocimiento, la naturaleza de la praxis que configuran, contribuyen a determinar los dispositivos de operación de su nueva espacialidad –de tipo heterotópica– y sus conceptos organizativos. La capacidad que ofrecen los conceptos en la configuración de un nuevo campo intelectual implica visibilizar las nuevas formas de ordenación de sus fenómenos y sus nuevos énfasis en la consolidación de una agenda de investigación coherente con sus principios epistemológicos y explicativos. El descubrimiento del objeto de conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva –a pesar de afirmar que no le pertenece a ninguna disciplina, avanza en un esfuerzo teórico con estas características, constituye una tarea clave en la transformación de la Ciencia Educativa–, profundiza en la capacidad proyectiva y de propagación de sus saberes, en la negociación entre sus disciplinas, etc. La construcción de dicho objeto, supone la unión e intersección de su praxis epistemológica y científica. Con el objeto de ofrecer una respuesta estratégica a estos nuevos requerimientos metodológicos, emerge la necesidad de comprender las operatorias del movimiento[90] de las disciplinas y la dispersión de saberes, su potencial y los usos desmedidos. Un análisis con estas características se interesa el grado de filiación de sus saberes e instrumentos conceptuales a determinadas geografías del conocimiento, identifica los conceptos y saberes claves en la organización y comprensión de su nuevo objeto, sus centros de emergencia –legados y memorias–, las estrategias de filiación que emplean, sus patrones de separación-aglutinación, el papel de las intersecciones epistémicas, etc.

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

[90] ¿Qué implica investigar el movimiento en la construcción del conocimiento?

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

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

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

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

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

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

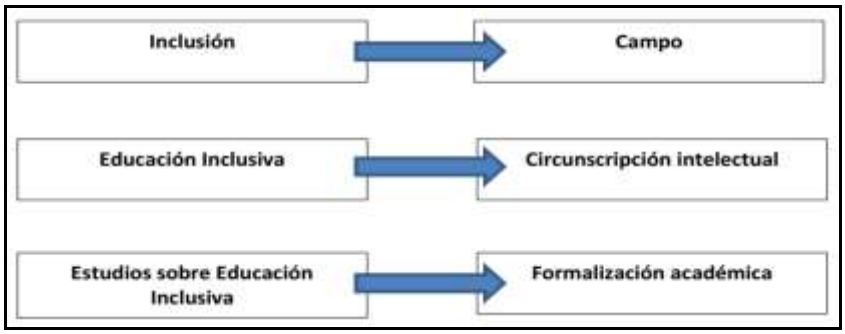


Figura 1. Niveles de comprensión implicados en la formalización académica de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2018.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

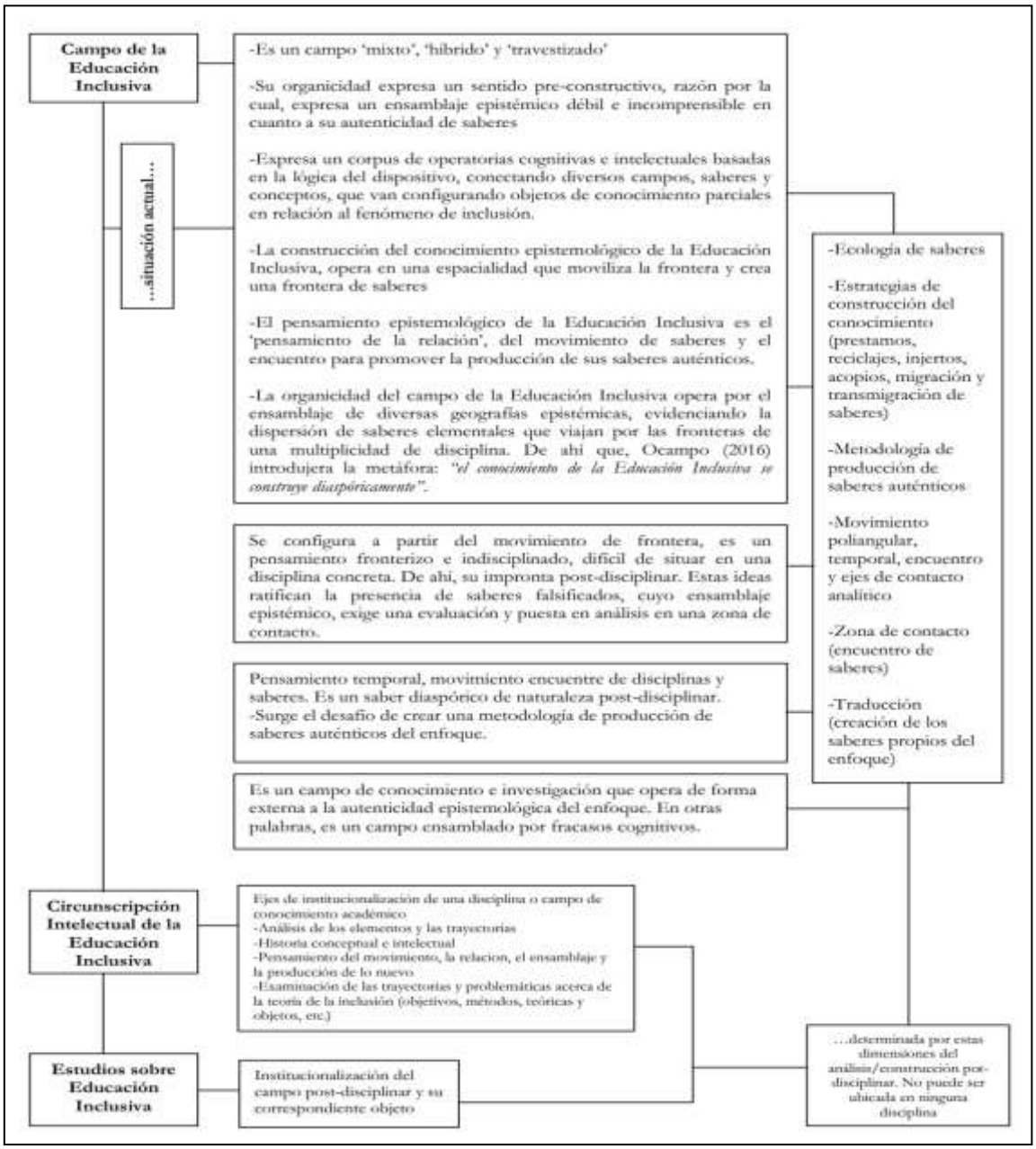


Figura 1. Ejes de configuración del campo, las estrategias de circulación intelectual y los dispositivos de ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva.
Fuente: Ocampo (2018).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

un objeto nuevo que no pertenezca a nadie hace imposible definir su dominio como una agrupación de elementos" (Bal, 2004, p.13), siendo necesario liberarlos de sus esencialismos epistémicos empleados en sus alianzas intelectuales –pre-constructivas– de tipo tradicionales. Una vez deslindadas dichas cargas interpretativas y sistemas de razonamientos, podrá emerge lo nuevo. Es menester distinguir entre *'creación de un objeto'* y *'clasificación de determinados objetos'*. El primero, alude a la identidad científica y sus sistemas intelectuales y estrategias de construcción del conocimiento, mientras que, la segunda, se expresa como un reduccionismo dedicado al listado de disciplinas de diverso objeto. Más bien, este debe concebirse como una estrategia inicial de determinación de sus territorios, posteriormente, debe superar su obstáculo metodológico para intencionar lo nuevo. El objeto de la Educación Inclusiva –en referencia a su dimensión post-disciplinar– requiere caracterizar los siguientes elementos analíticos: a) ámbitos de definición, b) estrategias de construcción y agrupamiento, c) mecanismos de funcionamiento y d) estatus[91].

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

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

[91] Para profundizar sobre este tema, véase: *"Construcción de la Teoría Curricular de la Educación Inclusiva y los desafíos implicados en el desarrollo de un programa de investigación didáctica. Apostar por la totalidad concebida como multiplicidad"*, trabajo de la conferencia impartida en la Universidad Nacional del Chimborazo, Ecuador, en junio de 2017.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las cuestiones sobre el *'método de análisis'* implicados en este contexto, seguirán entonces las tareas analíticas desprendidas de su objeto y sus medios de derivación, mientras que, sus medios de interpretación deben desprenderse de dichas tareas. ¿Qué tipo de tareas intelectuales exige tal comprensión metodológica? En efecto, Bal (2004) recomienda que, la construcción de dicha metodología recoja e integre las directrices centrales de su objeto, resaltando de este modo, la relevancia de los Estudios sobre Educación Inclusiva (Ocampo, 2017a), demostrando el tipo de políticas que sustentan su funcionamiento. En este apartado, analizaré algunos de los requerimientos de la *'reflexión metodológica'* que exige la comprensión de las políticas de la mirada y sus estrategias de focalización, el ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva y la herencia que aporta a la construcción de una metodología de saberes auténticos –coherentes con su naturaleza epistemológica–, representando una tarea intelectual compleja, abarcativa y poliédrica. ¿Qué tipo de distancias pueden ser establecidas, a partir de la reflexión metodológica asociada a la comprensión de las políticas de la mirada y a la producción de los saberes auténticos del enfoque?, ¿qué medios de expresión tendrán, en cada caso, dichos principios metodológicos? y ¿de qué depende la efectividad de los mismos? Considerando las exigencias de ambas construcciones metodológicas, inicialmente, han de superar el problema de la *aplicación*, que en ningún caso, subordinarán el objeto de tipo in-disciplinar a las herramientas epistemológicas implicadas en la comprensión de la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto, las problemáticas metodológicas que comparten ambas construcciones destacan: a) el problema de la aplicación, b) la naturaleza de las prácticas interpretativas y los dispositivos de construcción de su significado, c) los elementos organizativos de la tarea crítica –respetando la especificidad[92] de cada caso– y d) examinación detallada de cada uno de los regímenes histórico-

[92] Refiere a la construcción del método de interpretación de las políticas de la mirada y a la dimensión metodológica implicada en la construcción/producción de los saberes auténticos de este enfoque.

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

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

LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO OBJETO DE IMPORTACIÓN

¿Cuáles son las interrogantes teóricas y los conceptos que permiten pensar el campo de producción teórica de la Educación Inclusiva? Al menos cinco de ellos ocupan un lugar estructurante: la ideología, la multiplicidad, las configuraciones antidisciplinarias, las relaciones exteriores, estructura teórica abierta, conjunto de prácticas analíticas heterogéneas, política ontológica de lo menor. La traducción en tanto estrategia crucial en la fabricación de su conocimiento, consiste en presentar objetos de conocimientos –teóricos, empíricos, etc.– presentes en otros fenómenos, depurándolos, extrayendo lo mejor de sí, para ensamblar un fenómeno completamente nuevo. Para ello, delibera explicando los elementos del objeto que son específicos epistemológicamente, desafía los argumentos de la fidelidad en la búsqueda de la autenticidad. La traducción[93] –no son neutras ni pasivas– como estrategia de construcción de su saber auténtico, se convierte en una tarea hermenéutica.

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

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

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

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

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

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

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

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

La exterioridad[94] en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva deviene en un concepto abierto, expresando múltiples usos y funciones. Se convierte en una categoría que funciona en términos de pegamento analítico y conceptual. Una de sus aplicaciones describe por vía de la alteridad, lo infinito del ser, mientras que, su uso a nivel epistemológico traza sistemas de vinculación entre elementos de diversa naturaleza convergentes en la fabricación de una estructura teórica. A nivel político, la exterioridad posibilita la producción de lo nuevo, irrumpe en la realidad dislocando los modos tradicionales de comprensión de un determinado fenómeno. Su aplicación a la configuración antidisciplinaria de la Educación Inclusiva inscribe el trabajo teórico por fuera o más allá[95] de los marcos disciplinarios metodológicos establecido, posibilitando conexiones de diversa naturaleza intensas e inestables. Constituye una operatoria clave en la producción del saber y de sus conceptos, por fuera de sus marcos institucionados. Va al encuentro de espacios no autorizados desde donde producir otro tipo de significantes sobre el objeto aquí discutido. La comprensión epistemológica[96] de la Educación Inclusiva se convierte en un dispositivo estratégico que desestabiliza la red de inteligibilidad proporcionada erróneamente por la Educación Especial –escándalo epistémico persistente–. Consolida una práctica teórica que busca informar sobre otros regímenes de escolarización y formas de organización cultural y académica, dando paso a la emergencia de otro estilo de subjetividad. Sin duda, esta representa uno de los principales objetivos de la creación de lo posible. Como tal, deviene en un campo de intensas subjetividades intelectuales. Su lógica post-disciplinaria cristaliza un *sistema de audibilidad* para escuchar dentro, entre, a través y por fuera de los campos académicos que en ella concursan. La Educación Inclusiva en sí misma es una práctica performativa y contra-hegemónica.

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

---

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

[95] Coloca a prueba la noción más allá de las interpretaciones teóricas, sus proposiciones y posiciones metodológicas.

[96] Espacio intelectual que se propone estudiar y analizar de la manera más completa, atenta, rigurosa y compleja posible, antes de tomar cualquier decisión, declaración u opción interpretativa.

encuentro y la constelación de diversas singularidades epistemológicas, develan un sistema de entrelazamiento de fuerza y significación fuerte. La construcción del conocimiento mediante el movimiento revela un conjunto de sesgos, líneas de falla, apertura, desenredo, inversión, desplazamiento, etc. entre cada uno de sus elementos. Cristaliza un campo de interacciones complejas e intensas entre cada uno de sus elementos que confluyen, crean y garantizan la producción[97] de su saber, forjando un *proyecto ético-político* peculiar. Si la Educación Inclusiva construye un campo descrito en términos de direcciones en constante cambio y que al mismo tiempo, se define como un proyecto político[98], ¿es posible lograr una intervención teórica coherente?, ¿en qué mundo institucional se ubica?

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

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

[97] La producción del conocimiento para Chow (2006) oscila entre lo contingente y lo convencional.
[98] Lleva implícito su mandato politizador.

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

EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SE FABRICA

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

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

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

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

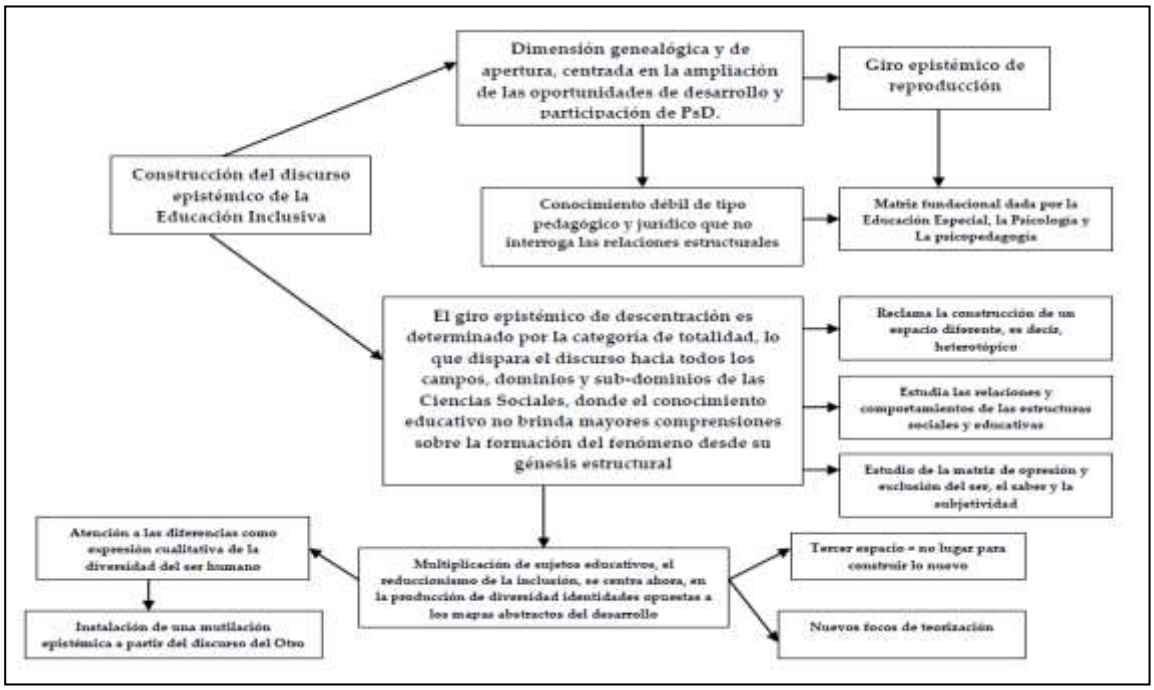


Figura 2. Elementos que participan de la constitución de emergencia del discurso epistémico de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2016.

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

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

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

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

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

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

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

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

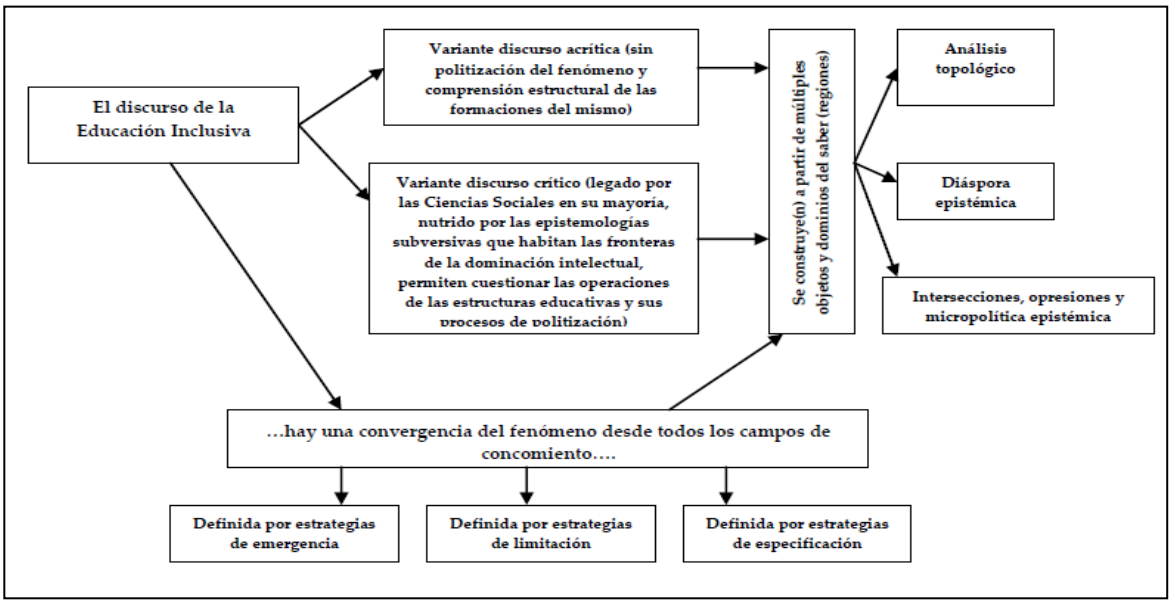


Figura 3. Elementos que participan de la configuración del discurso de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2016.

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

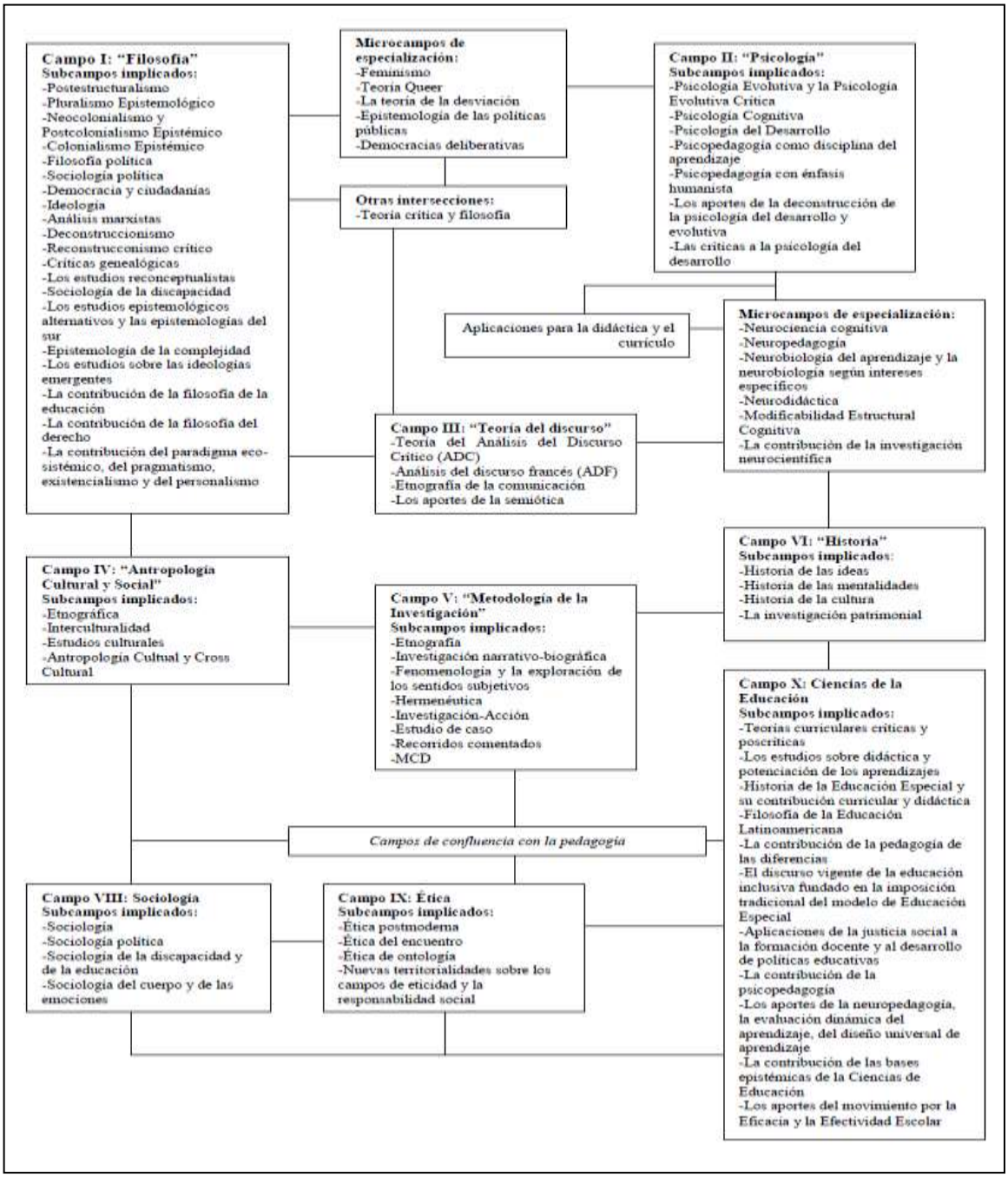


Figura 4. Campos de confluencia incidentes en la producción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2016.

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

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

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

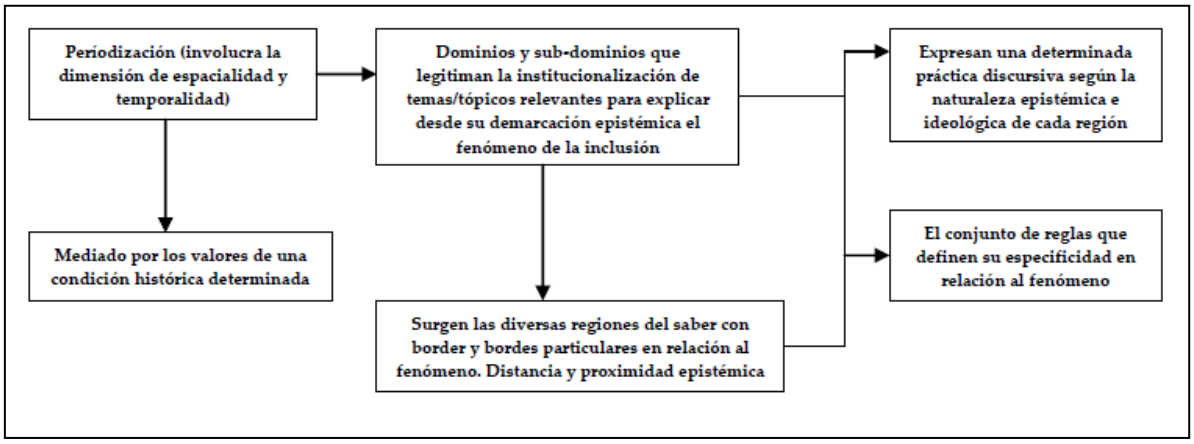


Figura 5. Aportes del concepto de periodización en la formación del espacio de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, (2016).

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

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

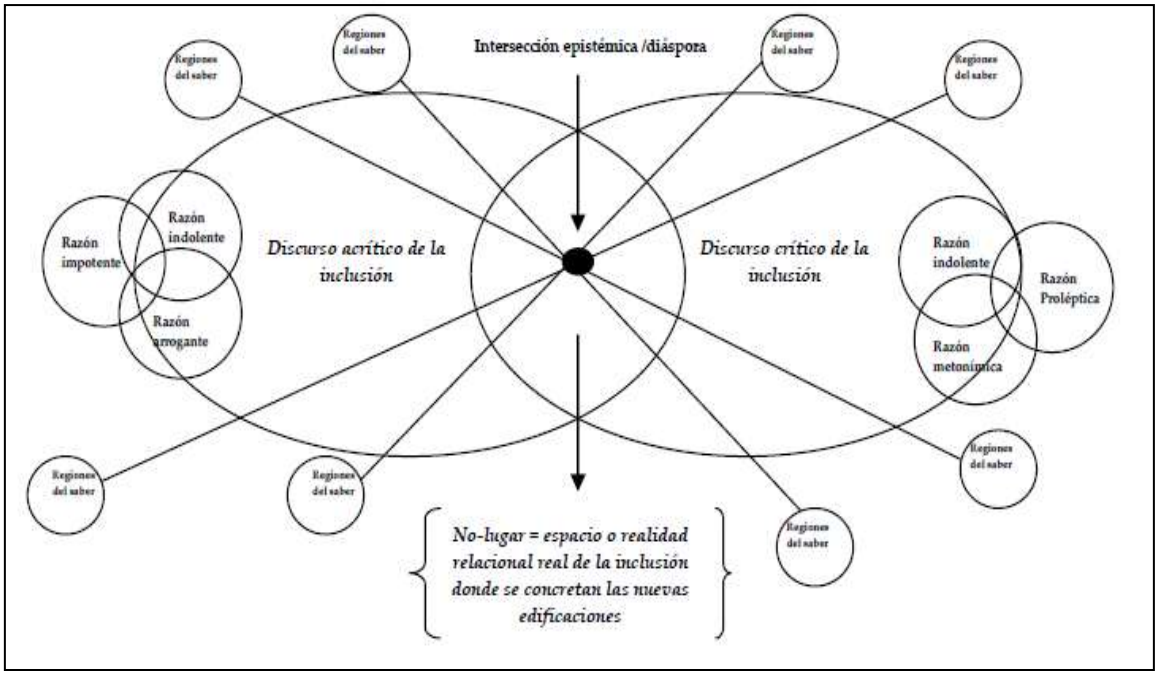


Figura 6. Intersecciones epistémicas en movimiento poliangular de tipo diaspórico de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2016.

EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SE CONSTRUYE DIASPÓRICAMENTE

El concepto de diáspora (Safrán, 2012; Tölölyan, 1996; Cohen, 1997; Bruneau, 2004; Brubaker, 2005; Mera, 2007; Walsh, 2013), ha sido ampliamente desarrollado por los Estudios Culturales[99], Antropológicos y Postcoloniales, para referirse a los dispositivos (Agamben, 2006) que producen poblaciones dispersas, en diversas latitudes geopolíticas del mundo. Según Safrán (2012), el concepto de diáspora ha devenido en un instrumento teórico-metodológico, cuya carga analítica, consagró uno de los paradigmas más relevantes de la post-modernidad (Sorj, 2007; Follari, 2007; Mera, 2011), para interpretar la dispersión judía y africana. Mera (2011), explica que, semánticamente, la categoría de diáspora, ha experimentado una multiplicación de campos de interpretación, aludiendo a la dispersión de la población en un espacio determinado (visión normativa), a partir de lo cual, se hace preciso describir cómo se forjan los centros o locus de producción que articulan la dispersión del saber epistémico constitutivo de la Educación Inclusiva. En términos epistemológicos el concepto de *"diáspora"* (Tölölyan, 1996; Cohen, 1997; Chivallon, 2002) coincide con la

[99] Campo de investigación de tipo interdisciplinario orientado a la producción de significados articulados temporalmente por grupo social particular.

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

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

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

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

condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, implica identificar cómo operan aquellos constructos *"estáticos"* que adoptan un sentido esencialista, o bien, con argumentos estrechos, en la configuración del campo discursivo de la misma. Un ejemplo de ello, lo constituye la versión acrítica de su discurso, el cual, fundamenta y organiza su actividad intelectual, a partir de la sobre-imposición del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial (convirtiendo a este, en un modelo estático y rígido), lo que refuerza un sentido semántico, gramatical, ideológico, político, epistémico y pedagógico híbrido –visión acrítica del saber–, al imponer y dar continuidad a organizadores intelectuales muertos y estáticos que no interrogan las relaciones estructurales donde tienen lugar las múltiples intersecciones de opresión, marginación y exclusión. Estas ideas refuerzan la concepción que, explica que, el conocimiento de la Educación Inclusiva, es un conocimiento de cara a los problemas emergentes de la educación, en términos más abarcativos, representándose epistemológicamente, como un *saber inconcluso, abierto, nómada y en constante redefinición*[100]. Es un conocimiento que se va fabricando de acuerdo a las tensiones del tiempo histórico y sociopolítico que acoge.

Rescatando los conceptos de *"hibridación"* y *"comunidad"* de Gómez Peña (1996), es posible acceder a la formación de los "border", donde la primera, refiere a los mecanismos de fabricación del saber y, la segunda, a las diversas regiones, cuerpos o campos de conocimiento que confluyen sobre el objeto de la Educación Inclusiva. La hibridez[101] en este sentido, puede ser interpretada como el resultado de la ambigüedad (producto de la contradicción entre los diversos lentes que cada campo y sus fronteras emplean para acceder a la construcción del fenómeno de la inclusión) y como una estrategia orientada a deslindar las rupturas del saber hegemonial (crítico[102] y acrítico[103]) que convergen sobre el pensamiento que piensa la Educación Inclusiva. La mediación de ambos, permite comprender las intersecciones del saber que forjan nuevas zonas indeterminadas o espacios alternativos que develen la naturaleza que define la autenticidad de dicho saber. Según esto, la inclusión, entendida como movimiento de reforma, es decir, de transformación radical de todos los campos de la vida ciudadana y educativa, actuaría como un dispositivo

[100] Características intrínsecas del conocimiento de la Educación Inclusiva.

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

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

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

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

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

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

Todos estos argumentos iniciales, reafirman la presencia de *dispositivos de inestabilidad* sobre la identidad científica que compone la cara real de la Educación Inclusiva, más allá, de sus clásicos sistemas de imposición e institucionalización epistémicos, legados o no, por sus principales paradigmas fundantes[104]. En términos pedagógicos, la sobre-imposición del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial (Slee, 2012), de la Psicopedagogía y de la Psicología, para pensar la Educación Inclusiva, han contribuido a la consolidación de *redes de hibridación del saber*, restringiendo el afrontamiento de mecanismos que propician la estabilidad de su identidad pedagógica, política, epistémica, metodológica y ética. Frente a lo cual, cabe preguntarse: ¿cuáles son los mecanismos de estabilidad y estabilización que

[104] Se coincide con Slee (2012) al señalar que, el paradigma fundamente en la regionalización epistémica del conocimiento pedagógico de la inclusión, está determinado por la Educación Especial. No obstante, la constitución de sus paradigma de base, demuestran un carácter pluriparadigmático.

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

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

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

al interior de la construcción pre-discursiva (Paveau, 2006) de la inclusión[105], actúan como dispositivos monolíticos e institucionalizantes que, legitiman los círculos de reproducción epistémica, mutilando su producción de significados contextuales, por medio de sistemas de injertos y préstamos epistémicos, demostrando una debilidad en las múltiples formas de organización del saber a través de las diversas confluencias colectivas que participan de su objeto de conocimiento. Es menester rescatar, los dispositivos de construcción articulados por las epistemologías convertidas en subalternas[106], a través de los modos dominantes del saber logocentrista y eurocéntrico del pensamiento educativo postmoderno.

De acuerdo a los datos entregados, el concepto de diáspora epistémica[107] remite en la formación epistemológica de la Educación Inclusiva, de *"fronteras"* (Grimson, 2005), *"border"* –línea divisoria– (Trigo, 1997), *"bordeland"* (zona imprecisa), *"territorio"* y *"espacio"*, todos ellos, enmarcados en el concepto foucaltiano de *"topois"* y *"tropos"*, lo cuales, pueden descritos desde los dominios y sub-dominios que cada campo de confluencia efectúa a la configuración del campo de conocimiento de la inclusión. Todo ello, exige promover un proceso de anarquismo epistémico (Feyerabend, 1993) para pensar y reconstruir la Educación Inclusiva. El análisis diaspórico desde la perspectiva del examen topológico, enfrenta el desafío que, *"en lugar de la oposición identidad/flujo, debe analizarse como actúa el flujo en el interior de las identidades y como las identidades se organizan en el flujo"* (Sorj, 2007, p.5). Por otra parte, el análisis diaspórico aplicado a las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, implica proponer disociaciones políticas e ideológicas hegemónicas, a partir de *"un análisis de las operaciones emergentes de control que explican nuevas relaciones de conectividad entre espacios discretos y organizaciones de datos"* (Mezzadra y Neilson, 2012, p.61), al tiempo que, facilite la comprensión de los dispositivos de bordeamiento incidentes en la proliferación de diversos entrecruzamientos de los *"topois"* que participan de la fabricación y funcionamiento del saber epistémico, pedagógico, ético y político de la inclusión como movimiento de reforma y transformación de todos los campos de las Ciencias de la Educación y de la vida ciudadana.

---

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

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

[107] Dispositivo de análisis que puede emplearse en la comprensión de las operaciones de dispersión o repartición del saber constitutivo de la inclusión en diversas regiones del conocimiento.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

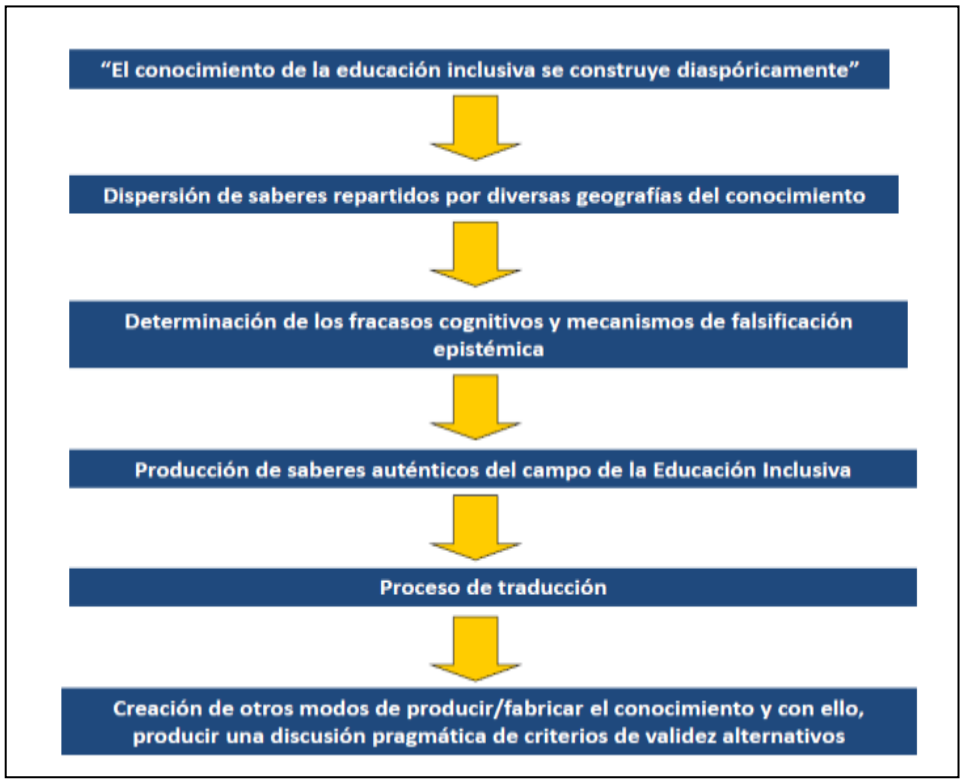


Figura 7. Principales mecanismos de construcción/producción de saberes auténticos epistemológicamente sobre Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, (2017).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

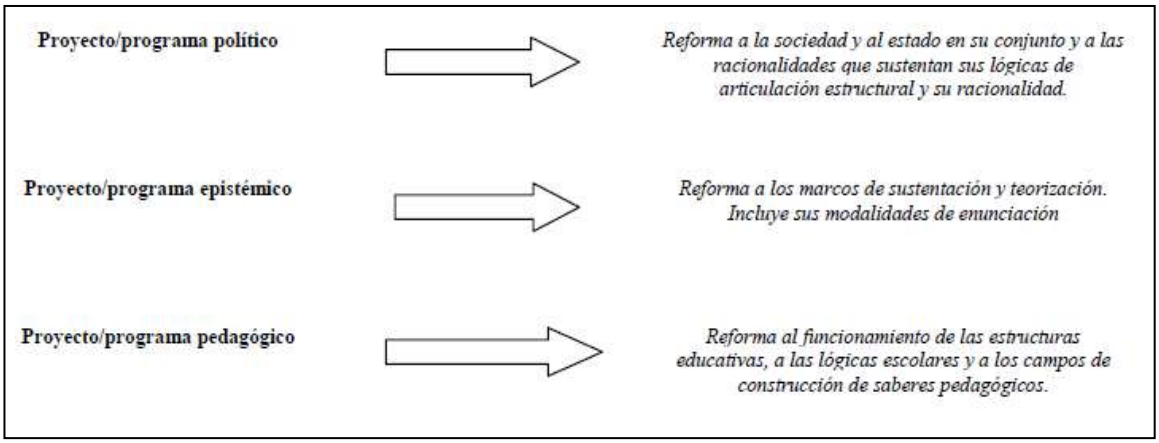


Figura 8. Características generales de las principales manifestaciones que expresa la Educación Inclusiva en la cristalización de sus proyectos intelectuales. Fuente: Ocampo, (2017).

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

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

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

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

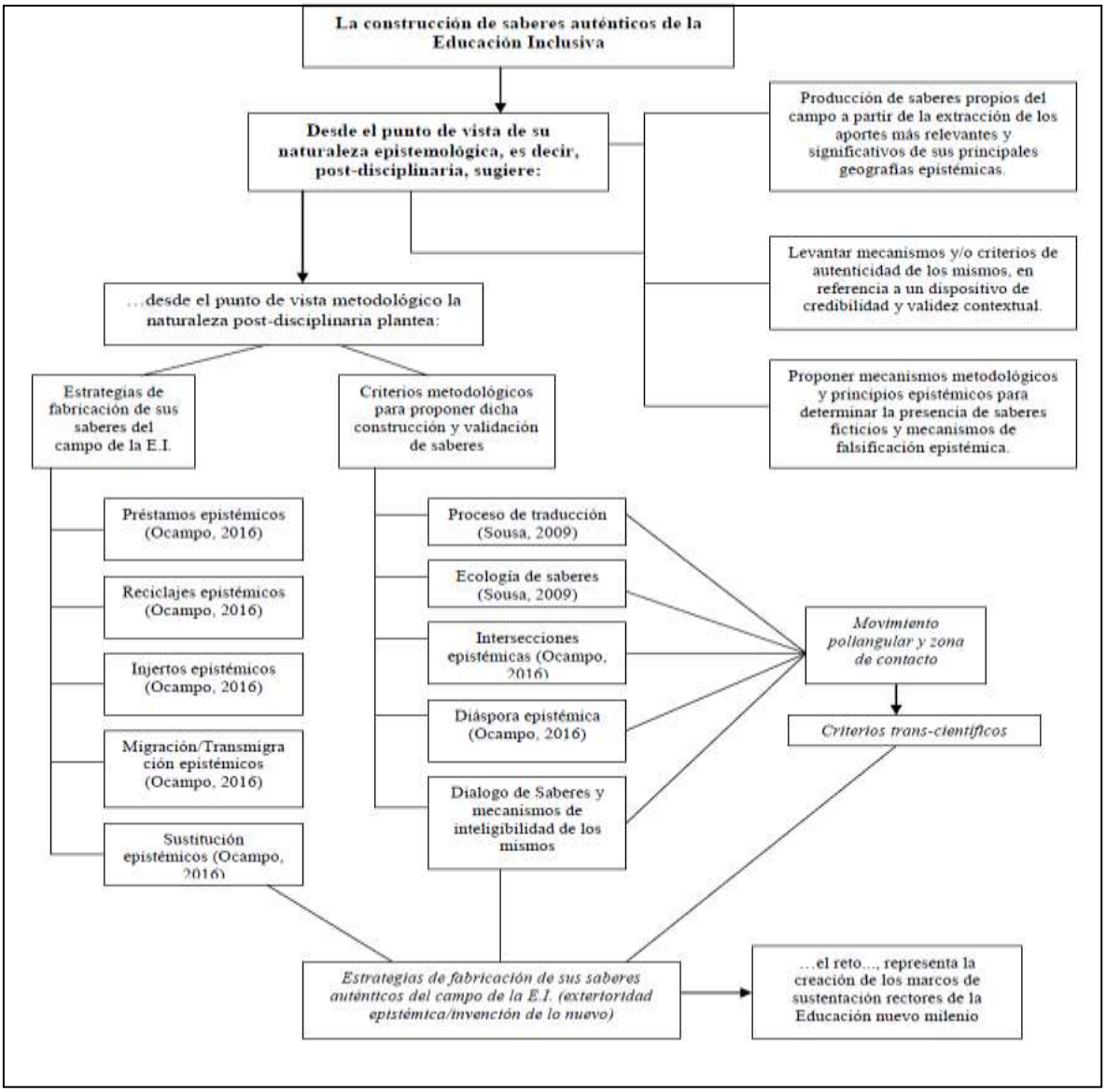


Figura 9. La construcción de saberes auténticos de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2017.

LA CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

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

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

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

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

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

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

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

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

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA TEORÍA VIAJERA Y SIN DISCIPLINA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LA NECESIDAD DE AVANZAR EN LA COMPRENSIÓN DE LOS INSTRUMENTOS CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

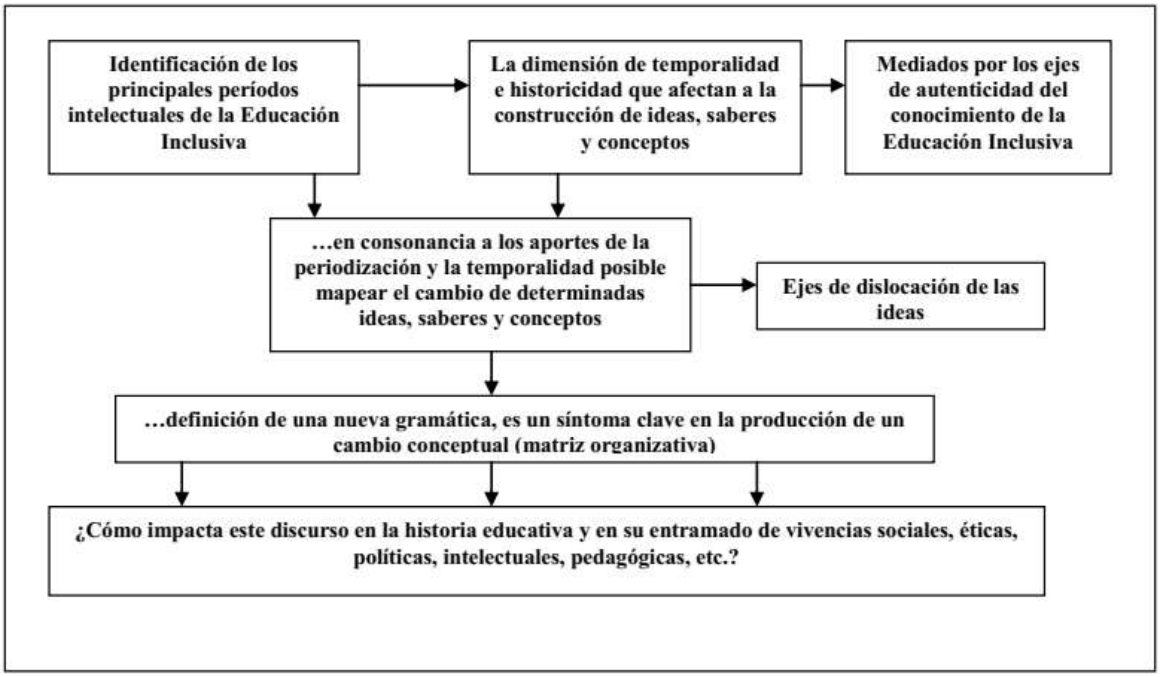


Figura 10. Ejes críticos implicados en la comprensión de los patrones de producción de los instrumentos conceptuales de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2017.

SABERES DIASPÓRICOS Y CONCEPTOS VIAJEROS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Palabra	**Concepto**
• Expresiones empleadas con sentido de ligereza. • Se convierten en acepciones vacías en términos de fuerza analítica y metodológica. • Conducen a la proliferación de explicaciones fetichizadas. • Involucra un cambio travestizado e hibridizado. • Propone una gramática y una episteme subliminal. • Se utilizan de forma reduccionista. • Carecen de fuerza conceptualizadora, restringiendo su capacidad de examinación analítica.	• El concepto permite la revolución y la transformación intelectual. • Redefine un objeto de estudio, otorga inteligibilidad a sus métodos. • Si se encuentra claramente definidos permiten la posibilidad de construir y/o fundar un nuevo campo de conocimiento. • Otorgan inteligibilidad a las principales unidades de ensamblaje epistémico, permitiéndoles utilizarlas en referencia a su autenticidad epistémica y metodológica. • Poseen un estatus epistémico y metodológico claro y profundo.

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

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

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

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

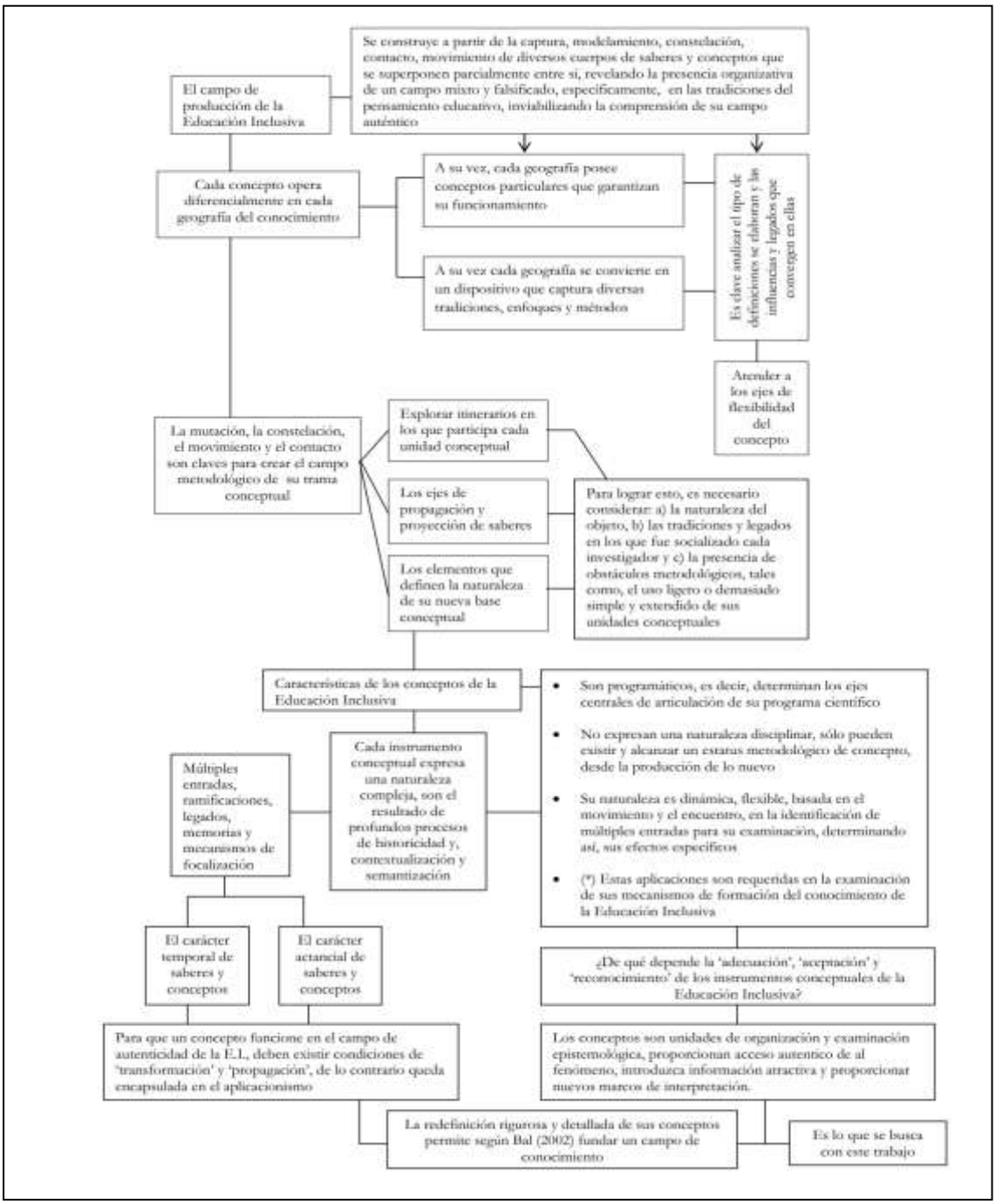


Figura 11. Principales mecanismos de examinación crítica de los conceptos viajeros y saberes diaspóricos de la Educación Inclusiva. Fuente: elaboración propia.

LAS METÁFORAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSIONES

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

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

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

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

REFERENCIAS

Agamben, G. (2006). "¿Qué es un dispositivo?" Recuperado el 12 de febrero de 2018: http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf

Ankersmit, F. (2003). *Historia y tropología. Acenso y caída de la metáfora*. México: FCE.

Ayala, L. (2015). "De territorios, límites, bordes y fronteras: una conceptualización para abordar conflictos sociales". Revista de estudios sociales, Nº. 53, págs. 175-179.

Bal, M. (1985). *Teoría de la Narrativa (Una introducción a la narratología)*. Madrid: Cátedra. Estudios y Crítica.

Bal, M. (1990). "Experiencing murder: ritualistic interpretation of ancient texts", in: Kathleen, M. Ashley (eds.). Victor Turner and the Construction of Cultural Criticism: between Literature and Antropology. Bloomington: Indiana University Prees, 3-20 pp.

Bal, M. (2002). "Conceptos viajeros en las humanidades", Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 3, 28-77.

Bal, M. (2004). "El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales", Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 2, 11-50.

Bal, M. (2016). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Akal.

Bal, M. (2018). "Entrevista con la Dra. Mieke Bal acerca de un estudio y posterior trabajo de conceptos en el campo de la Diferencia e Inclusión", efectuada por Aldo Ocampo González, presentada a Revista Internacional de Filosofía Aplicada Hacer. Universidad de Sevilla, España, 10 págs. *En revisión*.

Bajtín, M. (1988). *Teoría y estética de la novela. Trabajos de Investigación,* trad. Helena S. Kriúkova y Vicente Cazcarra, Madrid, Altea, Taurus, Alfaguara (Serie Teoría y Crítica Literaria).

Barthes, R. (1984). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Recuperado el 06 de febrero de 2018: https://bondideapuntes.files.wordpress.com/2017/04/barthes-roland-el-susurro-del-lenguaje.pdf

Bauman, Z. (2012). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona Paidós.

Bussolini, J. (2010), "What is a Dispositive?", *Foucault Studies*, 10, 85-107.

Beuscart, J. S., Peerbaye, A. (2006), "Histoires de dispositifs", *Terrains & Travaux*, 11, 3-15.

Beuchot, M. (2005). *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca: San Esteban.

Bodeker, H.-E. (2009). *Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte*. Göttingen: Wallestein Verlag.

Bourdieu, P., Chamboredon, C., Passeron, J.C. (1975). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1993). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Bowman, P. (2010). "Reading Rey Chow", Postcolonial Studies, V. 13, n.3, 239-353.

Butler, J. (2002). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.

Black, M. (1962), *Models and Metaphors*. Ithaca, New York: Cornell University Press.

Brah, A. (2011). *Cartographies of Diaspora, Contesting Identities*. Madrid: Traficante de Sueños.

Bubacker, R. (2005). "The 'diaspora' diaspora", Ethnic and Racial Studies, Vol. 28, 1, 1-19.

Bruneu, M. (2004). *Diasporas et espaces transnationaux*. Paris: Anthropos.

Canguilhem, G. (1975). *La formation du concept de réflexe aux XVIIe et XVIIIe siècles*, París: PUF.

Cohen, R. (1997). *Global Diasporas: An Introduction*. London: UCL Press.

Collins, P. (2009). *Black Feminist Thought. Kwoledge , consciousness, and the politics of empowerment*. London: Routledge.

Coserieu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Recuperado el 23 de julio de 2017 de: https://textosenlinea.com.ar/academicos/Introduccion%20a%20la%20linguistica.pdf

Culler, J. (1998). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Madrid: Cátedra.

Clifford, J. (1994). "Diásporas", Recuperado el 23 de noviembre de 2016 de: https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/can.1994.9.3.02a00040

Chambers, R. (1992). *Rural appraisal: rapad, relaxed and participatory*. Recuperado de https://www.ids.ac.uk/files/Dp311.pdf

Chivallon, C. (2002). *La diaspora noire des Amériques. Réflexions sur le modèle de l'hybridité de Paul Gilroy*. Recuperado de https://www.cairn.info/publications-de-Chivallon-Christine--2045.htm

Chow, R. (2006). 'The Age of the World Target: Atomic Bombs, Alterity, Area Studies', in The Age of the World Target, Durham, NC: Duke University Press, págs. 25-43.

Deleuze, G. (1990). "¿Qué es un dispositivo?", VV.AA. Michel Foucault Filosofo. Barcelona: Gedisa.

Deleuze, G. (1969). *La lógica de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Deleuze, G. (2002). *Diferencia y Repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.

Deleuze, G., Guattari, F. (1970). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Ediciones Pre-Textos.

Deleuze, G. (1990). *¿Qué es la filosofía?*, Recuperado el 12 de enero 2017 de: http://webs.ucm.es/info/pslogica/um/queesfilosofia.pdf

Derrida. J. (1967). *Gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Derrida. J. (2000). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.

Derrida. J., Caputo, D. J. (2000). *Deconstrucción en una cascara de nuez*. Buenos Aires: Prometeo.

De Mussy, L., Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae.

Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours.* Paris: Minuit.

DRAE. (2017). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid: RAE.

Esperón, (2014). "El acontecimiento y la diferencia en la filosofía de Gilles Deleuze", Nuevo pensamiento. Revista de Filosofía, 4 (4), 286-314.

Feyerabend, P. (1993). *Against Method*. Londres: Verso.

Follari, R. *(2007). Epistemología y Sociedad. Acerca del debate contemporáneo.* Rosario: Homo Spiens Ediciones.

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: FCE.

Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

Foucault, M. (1975). Of others spaces, Diacritics, pp.22-27.

Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Editorial Piqueta.

Foucault, M. (2002). *Microfísica del poder*. Madrid: Editorial Piqueta.

Fuentes, R. (1996). *La investigación de la comunicación en México: sistematización documental 1986-1994.* Jalisco. ITESO-Universidad de Guadalajara

Fussell, P. (1980). *Abroad: British Literary Traveling Between the Wars*. New York: Oxford University Press.

Gabilondo, A. (1990). *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Madrid: Antrhopos.

Gadamer, H. (1997). *Hermenéutica de la sospecha*. Recuperado el 05 de febrero de 2018 de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/297/22241_La%20hermen%C3%A9utica%20de%20la%20sospecha.pdf?sequence=1

Gadamer, H. (1996). Estética y hermenéutica, Daimon: Revista de filosofía, Nº 12, págs. 5-12.

García Fanlo, Luis (2011), "¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben", *A Parte Rei: revista de filosofía*, 74, 8pp.

Gianella, A. (1995). *Introducción a la epistemología y la metodología de la ciencia*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.

Giddens, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

Gil, J.M. (2001). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XXI*. Santiago: RIL Editores.

Girola, L. (2011). "Historicidad y temporalidad de los conceptos sociológicos", en: Sociológica (Méx.) vol.26 no.73 México may./ago. 2011. Recuperado el 30 de junio de 2017 de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200002

Gómez Peña, G. (1996). *The new world border . prophcies, poems & loqueras for the End of the Century* . San Franciso: City Ligths.

Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de Sueños.

Grice, P. (1989). *Studies in the Way of Words.* Cambridge, MA: Harvard University Press

Grimson, A. (2005). "Fronteras, estados e identificaciones en el Cono Sur", en MATO, D. (comp.), *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, 127-142.

Hartsock, N. (1990): "Foucault on power: a theory for women?", en: L. NICHOLSON (ed.), Feminism/postmodernism. Londres, Routledge, págs. 157-175.

Healy, K. (2000). *Trabajo Social: perspectivas contemporáneas*. Madrid: Ediciones Morata.

Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. London: Routledge.

Hjelmslev, L. (1943). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

Jiménez, C., Novoa, E. (2014). *Producción social del espacio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Kant, I. (2005). *Cómo orientarse en el pensamiento*. Buenos Aires: Cuadrata.

Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.

Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Lakoff, G., Johnson, M. (2009), *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Law, J. (2004). *After Method. Mess in Social Science Research*. London: Routledge.

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

Lecourt, D. (1970). *Para una crítica de la epistemología*. México: Siglo XXI editores.
Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio, Papers. Revista de Sociología, Vol. 3, 219-229.

Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. University of Minnesota Press, Minneapolis.

Mera, C. (2007). *Globalización e identidades migrantes. Corea y su diáspora en la Argentina*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: UBA. Inédito.

Mera, C. (2011). "El concepto de diáspora en los estudios migratorios: reflexiones sobre el caso de las comunidades y movilidades coreanas en el mundo actual", en: Revista de Historia, 12, 1-14.

Mercklé, P. (2012), "Les réseaux: un nouveau concept, une vieille histoire. Sociologie des réseaux sociaux", *in Portail des Sciences Economiques et Sociales*.

Merton, R. (2002). *Teorías y estructuras sociales*. México: FCE.

Mezzadra, S., Neilson B. (2012). "Between Inclusion and Exclusion: On the topology of global space and borders" Theory Culture Society, 29, (4-5), 58-75.

Morin, E. (1977). *El método I. la naturaleza del método*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.

Musso, P. (2001), "Génesis y crítica de la noción de red", *in* Daniel Parrochia (org.), *Penser les réseaux*. Seyssel: Editions Champ Vallon, 194-217.

McLaren, P. (2007). *La vida en las Escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Nisbet, (1969). Nisbet, R. (1969). Social change and History: Aspects of the Western Theory of Development. Londres: Oxford University Press.

Navarro, J. (2010). *Cómo hacer filosofía con palabras. A propósito del desencuentro entre Searle y Derrida*. Ciudad de México: FCE.

Ocampo, A. (2015). "Fundamentos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI y su desarrollo en el Latinoamérica", en: Ocampo, A. (Coord.). Lectura para Todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equitación de oportunidades. Málaga: AECL-CELEI, pp. 13-49.

Ocampo, A. (2016a). "Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva", en: Ocampo, A. (Coord.). Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1. Los Rumbos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque. Ediciones CELEI: Santiago, 24-89

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

Ocampo, A. (2017a). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.

Ocampo, A. (2017b). "Educación Inclusiva crítica y exploración del espacio de exclusión: revelando el potencial crítico de la decolonialidad epistémica y los Estudios de Performance como ejes analíticos", en: Pérez, A. (Coord.). Perspectivas críticas acerca de la discapacidad. Aportes de la Filosofía y

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Polanyi, K. (2007). *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Recuperado el 06 de julio de 2017 de: https://www.traficantes.net/sites/default/files/Polanyi,_Karl_-_La_gran_transformacion.pdf

Pêcheux, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod.

Pêcheux, M. (1975). *Les vérités de la palice*. Paris: Maspero.

Pêcheux, M. (1980). "Lire l'archive aujourd'hui", en: Archives et documents. Paris: CNRS.

Pêcheux, M. (1983). "Rôle de la mémoire", en: Linguistique et Histoire. Paris: CNRS.

Pêcheux, M. (1984). "Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours", en: Mots, 9, St. Cloud.

Peirce, C. (1990). The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings. Vol.2. (1893-1913). Bloomington: Indiana University Press.

Pepper, S. (1942). *World Hypotheses*. Berkeley: University of California Press.

Putnam, H. (1995). *Pragmatism, An Open Question*. Oxford: Blackwell.

Pratt, M.L. (1992). *Imperial Eyes: writing and transculturation*. Routledge: London.

Ramírez, R. (2010). *Introducción teórica y práctica a la investigación histórica. Guía para historiar en las Ciencias Sociales*. Medellín: UNC.

Ricoeur, P. (2001), *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad y Editorial Trotta.

Ricoeur, P. (2002). *La memoria, la historia y el olvido*. Madrid: Trotta.

Richard, N. (2009). "Antidisciplina, Transdisciplina y Redisciplinamientos del Saber". Recuperado el 16 de febrero de 2018 de: http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/185

Richards, A. (1936). *Land, Labour and Diet in Northern Rhodesia*. Oxford: Oxford University Press.

Rivadulla Rodríguez, A. (2006), "Metáforas y modelos en ciencia y filosofía", *Revista de filosofía*, 31(2), 189-202.

Ruivo, F. (2000), *Um Estado labiríntico. O poder relacional nas relações entre poderes central e local em Portugal*. Porto: Afrontamento.

Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Ed. Oikos-Tau.

Safran, W. (1991). Diaspora: A Journal of Transnational Studies, Volume 1, Number 1,. Spring, 83-99

Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Ed. Oikos-Tau.

Soto, E. (2012). Prefacio. Análisis del discurso. Principios y procedimientos. Traductora. Santiago: LOM.

Sorj, B. (2007). "Diáspora, Judaísmo y Teoría Social", en: Revista Cultura y Religión, 1, (1), 1-14.

Sousa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.

Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: CLACSO.

Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo-Uruguay: Ediciones Trilce.. Extensión Universitaria de la República.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

Spivak, G. (2008). "Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la historiografía", en: Mezzadra,S., Spivak, G., Tapadle, Ch., Sota, E., Hall, S. Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N. y Róala, F. *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales.* Madrid: Traficante de Sueños, 33-68.

Spivak, G. (2010). *Crítica de la razón postcolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal.

Tölölyan, K. (2012). *Diaspora studies. Past, present and promise*. Working Papers. Oxford: International Migration Institute (IMI). Retrieved from http://www.imi.ox.ac.uk/publications/imi-working-papers/wp-55- 2012-diaspora-studies-past-present-and-promise

Toro, A. (2002). "Die Spezies ´Aus-Länder", en: Journal der Universität Leipzig, p.30.

Turner, V. (1974). *Dramas sociales y meaforas rituales*. Recuperado de http://carlosreynoso.com.ar/archivos/turner-dramas-sociales.pdf

Trigo, A. (1997). "Fronteras de la Epistemología: epistemologías de la frontera" Papeles de Montevideo, 1, 71-89.

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

Velásquez, A. (2013). La producción política del espacio: el problema de la praxis. Utopía y Praxis Latinoamericana, 63, 63–74.

Vercellino, S. (2011). La metáfora de la red en el concepto foucaultiano de dispositivo. Documento 425, Oficina Centro de Estudos Sociais, Universidade do Coimbra. ISSN: 2182-7966, pp.1-18.

Watson, P. (2002). *Historia Intelectual del siglo XX*. Barcelona: Editorial Crítica.

Wasskrstrom, R. (1980). "On Racism and Sexism", en: *Philosophy and Social Issues*, Notre Dame: Notre Dame University Press.

Wallersterin, I. (2000). *Conocer el mundo, saber el mundo*, México, Siglo XXI editores.

Walsh, C. (2013). "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos", en: Walsh, C. (editora). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: UASB/AbyaYala, 23-68.

Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.

Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Ciudad de México: Sexto Piso.

5. Conceptos y estrategias para maximizar los beneficios de la Educación Inclusiva

Kelly Kathleen Metz
Silvia Romero-Contreras

La educación inclusiva ha mostrado ser la forma más democrática y avanzada de educar a las personas con necesidades educativas especiales (NEE). La presencia de ciertas discapacidades o condiciones produce disonancias con las condiciones de las aulas y las formas de enseñanza como las conocemos actualmente, lo que, a su vez, produce la necesidad de cambios. Estos cambios en la enseñanza no solo benefician al alumnado con NEE sino a todos los miembros de la comunidad educativa. La transformación en la educación requiere de la creación y uso de recursos novedosos, apela a la creatividad, a la modificación de actitudes y consecuentemente al abandono de la zona de confort. Esta situación, suele crear resistencias, pero una vez que se logra instalar en un aula un conjunto de modificaciones y se valoran sus efectos, el proceso educativo avanza y se democratiza.

La educación inclusiva resulta en beneficios para toda la comunidad. El alumnado se beneficia en los niveles académico y social, pues aprende de formas diversas, utilizando distintos recursos intelectuales, emocionales y sociales para construir aprendizajes más profundos, y logra empatizar con las formas de aprendizaje y socialización de una amplia gama de individuos.

Los profesores se benefician en su desarrollo profesional y personal; profesionalmente descubren nuevas e interesantes formas de interactuar con el conocimiento y con sus alumnos, enfrentan desafíos que les hacen modificar sus prácticas y sentirse más eficaces, inician un proceso de colaboración con sus pares que les muestra en forma directa los beneficios de la creación de comunidades de aprendizaje; en el nivel personal, descubren y enfrentan sus miedos y limitaciones, se reconstruyen como miembros de una comunidad, aprecian el apoyo que reciben y el que pueden proporcionar tanto a alumnos y familias como a otros docentes. Uno de los cambios más importantes y benéficos de la educación inclusiva es la colaboración. Destaca la necesidad de establecer vínculos profesionales horizontales de colaboración entre el profesor generalista y el profesor de educación especial en los que unos se benefician de las fortalezas de los otros. Como lo plantean Metz, Chambers & Fletcher (2013),

el profesor generalista cuenta, con competencias y experiencia para el manejo de grupos grandes, en comparación con el profesor de educación especial quien está más habituado al trabajo en pequeños grupos y cuenta con conocimientos sobre discapacidad y formas de diferenciar la instrucción que pueden ser útiles no solo para los alumnos con NEE sino para todo el alumnado.

Las familias de todo el alumnado se beneficia, pues esta filosofía educativa se basa en la construcción de comunidad y en la empatía, cualidades útiles para el desarrollo de la familia y su entorno social. Cuando los padres y madres asumen la diversidad de sus propios hijos y de los hijos de otros están más cerca de comprender la complejidad de la sociedad y de los desafíos de la globalización.

Las escuelas y las autoridades se benefician pues lo que antes se veía como un problema difícil de evadir se convierte en un desafío, en una oportunidad de cambio y de crecimiento. Ya no se trata de justificar por qué sí o por qué no un alumno puede estar en una escuela o puede aprobar o no un curso o una materia, sino de encontrar formas creativas para que todos aprendan y se beneficien de un esfuerzo común por avanzar en conjunto. El contenido escolar se convierte no en la meta, sino en el medio para construir redes de colaboración dentro y fuera de la escuela para que todos los miembros de la comunidad enfrenten en forma efectiva el desafío de resolver juntos problemas reales.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En las aulas regulares se pueden ofrecer varias adecuaciones de acceso y adecuaciones curriculares que faciliten la participación del alumnado con NEE en la comunidad de aprendizaje. Una adecuación de acceso permite el acceso al currículo general sin generar cambios en los objetivos de aprendizaje; una modificación o adecuación curricular implica hacer cambios en los objetivos de aprendizaje para un alumno o conjunto de alumnos en particular. Cuando a un estudiante sordo, por ejemplo, se le da la información en lengua de señas a través generalmente de un intérprete (asumiendo que el estudiante es usuario de esta lengua) se está haciendo una adecuación de acceso pues la traducción le permite comprender el contenido académico al que de otra forma no tendría acceso. Algo similar ocurre cuando se pone una rampa para que un alumno con discapacidad motora que utiliza silla de ruedas pueda llegar al aula para participar en sus clases. Aunque éstos parezcan ejemplos muy distintos, ambos se refieren al acceso, es decir a facilitar que el alumno pueda tener la experiencia curricular como la tienen sus demás compañeros sin NEE.

Por otra parte, cuando el profesor selecciona un texto más sencillo, con vocabulario más simple sobre el contenido o tema que revisará en la clase para un alumno con dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita, se está haciendo una modificación o adecuación curricular, pues el nivel de lectura esperado es más sencillo y la cantidad de vocabulario que se espera que aprenda es menor. Si bien las adecuaciones de acceso y las modificaciones o adecuaciones curriculares se pueden emplear para atender a alumnos con NEE diversas, hay algunas que suelen ser más específicas para ciertas condiciones o discapacidades. A continuación se definen y describen las condiciones o discapacidades con ejemplos específicos.

PROBLEMA ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Problemas Mentales, mejor conocido como DSM, versión 5 (*American Psychological Association* [APA], 2013), el problema específico de aprendizaje (PEA) es una condición que afecta la capacidad de aprender o utilizar alguna de las habilidades académicas básicas (i.e. lectura, escritura, cálculo) sobre las que se construyen otros aprendizajes académicos. Los problemas específicos de aprendizaje son "inesperados" pues todos los demás aspectos del desarrollo evolucionan adecuadamente.

Algunas de las adaptaciones que típicamente pueden beneficiar al alumnado con PEA para que logre participar en un aula regular son: ampliar el tiempo para completar las actividades o tareas, entrenar al alumno en el uso de un procesador de textos con revisor de ortografía y gramática, y uso de una calculadora para resolver problemas de palabras (es decir, Juan tiene 7 manzanas en un cesto y 12 en otro. ¿Cuántos le faltan para tener 25?) .

Con frecuencia, las adecuaciones son suficientes para que los alumnos con problema específico de aprendizaje logren participar en el currículo general. Sin embargo, en algunos casos puede resultar necesario que se hagan modificaciones al currículo que apoyen su aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas, como se muestra a continuación.

- **Lectura**. Se puede especificar que el alumno aprenda un número más reducido de objetivos o metas, o que trabaje o lea el mismo tópico que el resto de la clase, pero con un texto de menor complejidad. También se le puede facilitar a alumno el acceso a audiolibros.

- **Escritura**. Se le puede permitir al alumno el uso de software para convertir dictado de voz en texto, o que dicte el trabajo que debe

entregar por escrito o las respuestas a un examen al docente, la asistente o a algún compañero tutor, o bien que los grabe y entregue en audio en lugar de escribirlos. Se le puede asignar un número menor de palabras para que estudie el vocabulario o aprenda la ortografía, o puede ser evaluado con pruebas o formas de calificación alternativas. Un ejemplo de modelo alternativo para evaluar ortografía podría ser que elija la opción correcta entre tres posibilidades, en lugar de escribir la palabra él mismo. En una evaluación tradicional de ortografía de palabras o frases, una forma alternativa de calificación sería darle crédito por las secuencias bien escritas, en lugar de marcar toda la palabra o frase mal por algún error. Ver el ejemplo en la figura 1.

- **Matemáticas**. Se le puede permitir al estudiante el uso de material concreto/objetos para contar, apoyos visuales tales como una tabla de multiplicar, o el uso de calculadora para realizar las operaciones en lugar de solicitarle que las haga manualmente. En este caso, el uso de la calculadora es una modificación, más que una adecuación, pues aquí el objetivo es que resuelva las operaciones, a diferencia del ejemplo anterior en el que lo que se pretende es que comprenda la operación necesaria para resolver un problema presentado en forma narrativa –ver arriba. Al facilitar la calculadora, en este caso se está cambiando la habilidad que se busca que el estudiante domine ya que en lugar de que se entrene en la habilidad de hacer operaciones, se le da un recurso –la calculadora- para resolverla.

Hay que tener en cuenta que al realizar una modificación *se está* cambiando el contenido instruccional o la expectativa de aprendizaje general, por ello, los educadores deben tener cuidado de no utilizar las modificaciones cuando no sea indispensable para evitar que el alumno se rezague respecto del currículo general, cuando si sea capaz de lograrlo sólo con adecuaciones (Thompson, sf).

Calificación tradicional	Calificación alternativa
1. kasa ✓	1. ~~k~~asa casa +3/4
2. gado ✓ gato	2. gad~~o~~ gato +3/4
3. vaka ✓ vaca	3. vak~~a~~ vaca +3/4
4. trin ✓ tren	4. tri~~n~~ tren +3/4
5. frute ✓ fruta	5. frute ~~f~~ruta +4/5
+0/5 = 0%	+16/21 = 76%

Figura 1. Formato de evaluación alternativa para trabajo escrito otorgando crédito parcial por las secuencias de letras correctas.
Fuente: elaboración propia.

DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La discapacidad intelectual, anteriormente conocida como retraso mental, se refiere a una discapacidad de las habilidades mentales que afecta las posibilidades del individuo para funcionar en alguno de tres dominios: conceptual, social y práctico. El domino conceptual incluye las habilidades de lenguaje, lectura, escritura, matemáticas, razonamiento, conocimiento y memoria. El dominio social involucra habilidades para la comunicación interpersonal, el juicio social, la habilidad para empatizar con otros, hacer y mantener amistades. El dominio práctico incluye habilidades para el cuidado personal, el desempeño laboral, el manejo de dinero, la recreación y la organización de actividades académicas y de trabajo. Los síntomas se inician en los años tempranos, durante el desarrollo. La severidad se determina por el impacto de la discapacidad en el comportamiento adaptativo del individuo (APA, 2013).

Una persona con discapacidad intelectual podría beneficiarse de todas las adecuaciones y modificaciones mencionadas para estudiantes con problemas específicos de aprendizaje, sin embargo, los alumnos con discapacidad intelectual suelen requerir de modificaciones significativas al currículo especialmente en la reducción en el número de objetivos y metas que deben dominar, así como la asignación de textos de nivel más simple para realizar su trabajo.

En la medida en que el alumno con discapacidad intelectual avance de grado, es importante enfatizar sus habilidades de lectura funcional y académicas. También se recomienda el uso de formatos de evaluación y calificación alternativos.

TRASTORNOS EMOCIONALES/PROBLEMAS DE CONDUCTA

Los trastornos emocionales, también conocidos como problemas de conducta, es un término que incluye una diversidad de trastornos emocionales, conductuales o de salud mental. De acuerdo con la ley de educación especial de los EE. UU., Ley de Educación para Individuos con Discapacidad (IDEA), se considera que un individuo padece un trastorno emocional cuando presenta una o más de las siguientes condiciones en un periodo de tiempo prolongado: 1) una incapacidad para aprender que no puede explicarse por factores intelectuales, sensoriales o de salud; 2) una incapacidad para construir y mantener relaciones interpersonales; 3) presencia de sentimientos o conductas inapropiadas; 4) depresión; 5) tendencia a desarrollar síntomas o temores asociados con problemas personales o escolares. Esta definición incluye las siguientes condiciones: problemas de ansiedad, problemas de conducta, trastorno maniaco-depresivo, problemas de alimentación, trastorno obsesivo-compulsivo y esquizofrenia (*Center for Parent Information and Resource*s/ Centro para la información y recursos para padres [CPIR] 2010).

Las adecuaciones de acceso para estudiantes con problemas de aprendizaje derivados de una condición como la descrita pueden variar dependiendo de la naturaleza del trastorno, pero en lo general un estudiante con un trastorno emocional o problema de conducta puede beneficiarse de las siguientes: intercalar tareas desafiantes o desagradables para el alumno con tareas de menor complejidad o que le resulten agradables a fin de reducir la frustración y aumentar el cumplimiento y perseverancia en la actividad, ofrecer formas alternativas de responder a la instrucción o involucrar al estudiante actividades de ejercicios y prácticas tales como el uso de un procesador de textos o juegos interactivos con software educativos, y/o oportunidades dar tutoría o de enseñar una habilidad a un estudiante más joven. Si el estudiante no tiene ningún otro trastorno adicional al trastorno emocional, es probable que no se requieran adecuaciones o modificaciones curriculares.

DESORDEN DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (DAH)

El DAH es una condición que ocasiona que la persona tenga dificultad extrema para permanecer sentado y/o poner atención o controlar su

comportamiento. Los estudiantes con esta condición pueden tener problemas principalmente para poner atención o para permanecer sentado, o ambos. Los estudiantes con ADH tiene dificultad para enfocarse en una actividad y mantener la atención en una tarea, para seguir instrucción, para organizar y completar el trabajo escolar y para controlar sus impulsos (CPIR, 2015). En casos extremos, los padres pueden consultar a un médico para recibir medicamentos específicos para ayudar al alumno a poner atención y concentrarse en la escuela. A continuación se presentan algunas adecuaciones que pueden hacer los docentes para apoyar a estos alumnos. 1) Reducir las distracciones ambientales, así como permitir al alumno que trabaje en un cubículo separado o en un área silenciosa y aislada del resto del grupo. 2) Segmentar las tareas en partes más pequeñas, utilizando un sistema de medición de tiempo o de recompensas para la realización de pequeños trozos de la actividad. Por ejemplo, un estudiante puede recibir una calcomanía por cada fila de problemas concluida, y posteriormente ganarse cinco minutos de tiempo libre o de juego que implique una actividad física cuando complete toda la página asignada. 3) Utilizar el auto monitoreo verbal o listas de cotejo de auto gestión para completar las actividades.

PROBLEMAS DE AUDICIÓN

El término problemas de audición incluye a los individuos con pérdidas auditivas profundas, es decir, sordos, así como aquellos que presentan pérdidas auditivas menores. Una pérdida auditiva puede afectar solo uno de los oídos (unilateral) o ambos (bilateral) y puede variar en cuanto a grado de moderada a profunda. En general, el término discapacidad auditiva se emplea para referirse a una persona con una pérdida auditiva, sin importar su grado, que puede comunicarse predominantemente de manera oral (utilizando o no amplificación), en tanto que el término sordo suele emplearse para referirse a una persona cuyo principal modo de comunicación es la lengua de señas. El término sordo, también se usa para referirse a un individuo que pertenece a la cultura sorda. Algunos individuos con pérdidas unilaterales o moderadas pueden tener una pérdida auditiva "educativamente significativa" que afecte su capacidad para avanzar académicamente sin el apoyo adecuado. Para las personas con discapacidad auditiva o sordera son útiles las siguientes adecuaciones: ubicación preferencial cerca y con buena visibilidad del hablante, uso de un sistema FM para mejorar la señal y disminuir el ruido, presencia de un intérprete de lengua de señas (siempre que la lengua de señas sea o deba convertirse en el modo primario de comunicación), ritmo más lento para la instrucción y tiempo suficiente para que el intérprete haga la traducción y/o para que se procese la información, contar con un resumen del material que se presente en clase, contar con un alumno que le apoye tomando las notas

durante la clase, uso generalizado de apoyos visuales, uso de subtitulaje en películas o videos, revisión constante de la comprensión que el alumno vaya logrando del contenido, y uso de estrategias para reparar y reorientar la comunicación cuando ésta se pierda. En la tabla 1, se describen más en detalle estas adecuaciones.

Adecuación	Descripción/Justificación
Ubicación preferencial	El estudiante debe sentarse en un lugar cercano al hablando y donde pueda verlo sin obstrucciones para facilitar la lectura labial y la precepción de claves visuales, tales como expresiones faciales, lenguaje corporal, o apoyos visuales. Se debe tomar en cuenta cuál es el mejor oído del estudiante para determinar su ubicación en el aula.
Sistema FM	Un sistema FM es un dispositivo de frecuencia modulada que mejora la relación señal ruido entre el hablante y el oyente aumentando en forma diferenciada la voz o la señal auditiva meta en relación con el ruido de fondo. Hay varios tipos de sistemas FM, algunos funcionan en combinación con auxiliaries auditivos o implantes coclares, otros que pueden ser empleados por una persona que tiene una pérdida auditiva pero que no usa un auxiliar auditivo. Para más información sobre los sistemas FM véase los siguientes enlaces: http://oirpensarhablar.com/wp-content/uploads/Utilización-de-los-Sistemas-de-FM-en-el-Contexto-Escolar.pdf http://www.hearinglink.org/living/loops-equipment/fm-systems/what-are-fm-systems/
Intérprete de lengua de señas	Contar con un intérprete de lengua de señas es una adecuación esencial para el estudiante cuyo modo primario de comunicación es la lengua de señas. El intérprete escuchará lo que el docente u otros participantes digan y lo comunicará al alumno en lengua de señas. A la inversa, el intérprete verá las señas que haga el estudiante y lo comunicará en forma oral al docente y a los compañeros oyentes. El intérprete no es el maestro del alumno sordo, esto significa que el docente conserva la responsabilidad de enseñar al alumno sordo o con discapacidad auditiva, de contestar a sus preguntas y de monitorear sus avances. El intérprete

Adecuación	Descripción/Justificación
	únicamente facilita la comunicación al traducir de voz a señas y de señas a voz. Aun cuando la lengua de señas no sea (o aún no sea) el modo primario de comunicación de un estudiante es benéfico e incluso necesario contar con un intérprete de señas. Si el estudiante no avanza satisfactoriamente solo con comunicación auditivo/oral, es prudente incorporar a un intérprete de señas. El estudiante puede aprender la lengua de señas a través de la exposición a la lengua de señas que tenga con el intérprete junto con entrenamiento formal en señas con un maestro para alumnos sordos y con discapacidad auditiva o con otro especialista. Por otra parte, a veces un estudiante sordo que cuenta con amplificación logra funcionar como parcialmente sordo y comunicarse oralmente en un ambiente ideal, silencioso y en interacción uno a uno, puede beneficiarse del apoyo de un intérprete en una situación de aula con un grupo numeroso. Cabe señalar que la lengua de señas no es un lenguaje universal. Por ejemplo, mientras que en muchas regiones de México se comparte la misma versión de la lengua de señas mexicana, en España se utiliza la lengua de signos española; las diferencias entre estas lenguas es tan amplia como la que existe entre cualquier par de lenguas orales (i.e. inglés y español). Esto plantea la necesidad de contar con intérpretes de lengua de señas específicos para cada región y grupo o comunidad de personas sordas.

Adecuación	Descripción/Justificación
Ritmo más lento para la instrucción	Durante las clases expositivas en el aula, es útil que el docente haga pausas o espere un momento entre puntos clave, entre páginas de un libro, o después de hacer una pregunta. El ritmo más lento cumple varios propósitos. Por una parte, permite a *todos* los alumnos contar con un poco más de tiempo para procesar y asimilar lo que se dijo, o pensar acerca de la pregunta, o responder. Por la otra, permite a los alumnos sordos que usan un intérprete tener el tiempo necesario para dejar de mirar al intérprete y focalizar su atención en los apoyos visuales o las ilustraciones del libro, además da al intérprete el tiempo necesario para traducir la idea completa.
Resumen de clase	Para el alumno sordo, resulta difícil observar al intérprete y tomar notas al mismo tiempo, por lo que contar con un resumen por anticipado de la clase que expondrá el docente puede resultar de gran ayuda para poder seguir mejor la exposición y tomar notas.
Compañero que tome notas	Debido a la dificultad que tiene el alumno sordo para observar al intérprete y tratar de tomar notas al mismo tiempo, contar con el apoyo de un compañero que tome notas resulta de enorme utilidad, especialmente cuando en las clases se hacen presentaciones orales de manera frecuente. El docente puede solicitar autorización a un estudiante que tenga una escritura legible para hacer una copia de sus notas para entregarla al alumno sordo, el alumno que toma notas también puede emplear papel de autocopia (papel copia sin carbón) para hacer un duplicado de sus apuntes.

Adecuación	Descripción/Justificación
Apoyos visuales	Los apoyos visuales tales como imágenes, gráficas, tablas o presentaciones en Power Point que contengan las ideas clave ayudan a todos los alumnos a seguir y comprender mejor la clase. Estos apoyos son particularmente útiles para los alumnos sordos o con discapacidad auditiva, así como para los alumnos que tienen problema de lenguaje o comunicación o que son hablantes de una lengua distinta a la lengua de instrucción (español), como sería el caso de los alumnos cuya lengua materna es una lengua originaria (indígena) o una lengua extranjera y que están en proceso de aprender español (alumnos aprendices de español).
Películas o videos subtitulados	Las películas y videos deben contar con subtítulos o ser traducidos por un intérprete para que puedan ser comprendidos por los alumnos sordos; para los alumnos con discapacidad auditiva, deben contar con subtítulos. Esta adecuación beneficia no solo a los alumnos sordos o con discapacidad auditiva sino también a los alumnos aprendices del español o quienes tienen problema de comunicación o lenguaje.
Verificación de la comprensión	Las estrategias para verificar la comprensión se describirán más detalladamente en la sección de "Estrategias de Enseñanza" dentro de este capítulo. Por lo pronto, baste con mencionar que la revisión de la comprensión debe ser empleada en forma permanente durante las clases expositivas y las discusiones de clase para asegurarse que los alumnos sordos o con discapacidad auditiva (y de hecho, todos los alumnos) están siguiendo la clase y comprendiendo el material.
Estrategias para reparar/reorientar la comunicación	Cuando el docente se da cuenta, a través de preguntas o de procedimientos de verificación de la comprensión, que un alumno sordo o con discapacidad auditiva no ha entendido un mensaje hablado, es tiempo de usar algunas estrategias para reparar la comunicación. Una estrategia de este tipo puede ser refrasear en lugar de repetir la información. Si una persona no entendió el mensaje la primera vez, es probable que no lo entienda la segunda; sin embargo, si se refrasea o dice de otra forma, en lugar de repetirlo en forma idéntica, es probable que la persona comprenda el mensaje. Otras estrategias comunicativas básicas son: evitar

Adecuación	Descripción/Justificación
	pararse enfrente de una fuente de luz (ventana, proyector, etc.), al hablar, evite hacerlo de espaldas al estudiante (i.e. como cuando escribe en el pizarrón), evitar poner las manos u otros objetos sobre su boca al hablar. El poder ver el rostro y la boca ayuda a las personas en general, y en particular a las personas sordas o con discapacidad auditiva, a observar los movimientos de la boca (lectura labial) y los gestos que complementan o matizan el lenguaje oral.

Tabla 1. Adecuaciones de acceso para estudiantes con discapacidad auditiva o sordera. Fuente: elaboración propia.

DISCAPACIDAD VISUAL

La discapacidad visual incluye tanto individuos con ceguera como quienes tienen baja visión. Las adecuaciones que típicamente podrían emplearse para una persona con baja visión incluyen: utilizar dispositivos para baja visión, impresión en letra grande, convertidores de voz a texto y texto a voz y audio libros. Una persona con ceguera puede beneficiarse de estas adecuaciones así como de libros en Braille y de máquina de escribir o impresora en Braille. El salón deberá estar lo más ordenado posible para facilitar el desplazamiento con un bastón. Si el alumno únicamente tiene una discapacidad visual no requiere ninguna adecuación curricular o modificación. Sin embargo, no es raro que los estudiantes con ceguera o baja visión tengan discapacidad múltiple. Cuando existan discapacidades concurrentes se tendrán que implementar las modificaciones recomendadas para las discapacidades en conjunto. En los siguientes enlaces se puede encontrar una serie de dispositivos de apoyo para baja visión y ceguera:

- http://tecnoayudas.com/index.php/baja-vision-y-ceguera
- http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad_10/m10_tecnologia_digital_aula.htm#aulas

ORTHOPEDICALLY IMPAIRED

De acuerdo con la ley de educación especial de Los Estados Unidos, *la Ley de Individuos con Discapacidad* (IDEA), una discapacidad ortopédica es un impedimento ortopédico severo que afecta el rendimiento académico del

alumno. El término incluye impedimentos causados por una anomalía congénita, impedimentos causados por la enfermedad, e impedimentos por otras causas (por ejemplo, parálisis cerebral, amputaciones, fracturas o quemaduras (CPIR 2010).

Las adecuaciones comúnmente empleadas para personas con discapacidad ortopédica incluyen: cambios al salón de clase para permitir el acceso para silla de ruedas o andadera, teclados adaptados, agarraderas para lápices, tiempo adicional para completar las actividades o para hacer transiciones entre actividades o entre clases, formas alternativas de respuesta tales como el uso de un procesador de textos, programas de predicción de palabras o software para convertir habla a texto.

ATENDIENDO A LA DIVERSIDAD

La enseñanza diferenciada o diversificada y el diseño universal son propuestas metodológicas cuyo objetivo es apoyar el proceso educativo del alumnado con NEE. A continuación se describen estas propuestas con algunos ejemplos y se plantean sus principales similitudes y diferencias.

ENSEÑANZA DIVERSIFICADA

La enseñanza diferenciada consiste en tomar en cuenta las diferencias individuales o variaciones en los niveles y formas de aprendizaje de los miembros del grupo para ofrecer al alumnado una experiencia de aprendizaje más adecuada (Tomilson, 2000). Según Tomilson, los profesores suelen hacer diferenciaciones o variaciones en al menos cuatro aspectos: *el contenido académico* que enseñan y la manera en la que lo presentan; los *procesos de enseñanza*, que involucran las, actividades o secuencias de aprendizaje mediante las cuales se espera que los alumnos logren apropiarse de los contenidos; los *productos o tareas que solicitan a los alumnos* para propiciar el avance en el conocimiento y la práctica; y *el ambiente de aprendizaje*, es decir, la forma en la que se organiza el grupo para las distintas actividades y el clima que se percibe para el aprendizaje.

La educación diferenciada se origina dentro del campo de la educación especial como un proceso de educación situada y en cierta forma es un recurso reactivo, que considera la realidad de un salón de clase en un momento concreto para una enseñanza específica y busca soluciones adecuadas. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), sin embargo es un modelo proactivo, más que reactivo, que promueve una educación cada vez más

incluyente para proporcionar enseñanza de calidad para grupos de estudiantes marcadamente heterogéneos.

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se plantea el problema de la diversidad en los grupos escolares y en las sociedades de aprendizaje, se va desarrollando a partir de la necesidad de hacer accesible la información y el aprendizaje a todas las personas. Está vinculado con las tecnologías pues éstas se difunden y son empleadas en forma masiva por personas con perfiles muy diversos. Está inspirado en el movimiento de Diseño Universal en la arquitectura, que plantea que los edificios deben construirse desde el principio para el acceso a todos y no ser reparados o modificados cuando se tiene una necesidad particular (Gronneberg & Johnson, 2015). El DUA tiene tres principios para su aplicación en el aula: 1) ofrecer múltiples representaciones del contenido; 2) ofrecer diversas opciones para expresión y la evaluación de los aprendizajes; 3) proporcionar múltiples medios y alternativas para lograr la motivación y el interés del alumnado para aprender (Blamires, 1999). El diseño universal busca responder a las necesidades de todos haciendo uso de la diversidad y la flexibilidad, como lo plantea Lancaster (2008) *"DUA logra el propósito de cubrir las necesidades individuales ofreciendo alternativas, no buscando una sola solución para todos"*(p. 2). El lector interesado puede consultar el tutorial sobre DUA con guías prácticas y recursos para implementar la educación diferenciada consultado el siguiente enlace del Iris Center: http://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/udl-spanish/#content (The IRIS Center, 2009).

EL MANEJO DEL SALÓN DE CLASES

Para implementar en forma efectiva la instrucción, particularmente la instrucción que requiere de una variedad de formatos de agrupación, como sucede con las estrategias de educación diferenciada para poder cubrir las necesidades de alumnos diversos, es fundamental que el docente tenga excelentes habilidades de manejo del salón de clase. Por este motivo, proporcionamos una breve descripción de algunos de los principales principios y procedimientos de manejo de grupo que le permitirán al docente implementar en forma efectiva las estrategias que más adelante plantearemos.

El Plan de Disciplina. Una parte importante del manejo de grupo es tener un plan de disciplina o de conducta. Un plan de disciplina consiste de cinco o seis reglas claramente enunciadas sobre cómo han de comportarse en la

clase, así como los reconocimientos o premios por seguir las reglas y las consecuencias por no seguirlas. Las reglas deben estar planteadas en forma positiva más que en forma negativa. Por ejemple, en lugar de decir, "No hablar cuando no sea su turno", hay que decir, "Levantar la mano para hablar" o "Escuchar a los otros mientras hablan". Las reglas también deben ser concretas y específicas. Por ejemplo, en lugar de decir algo vago como "Hay que ser amables", la regla debe plantearse en términos concretos y observables, como "Digamos *por favor* y *gracias*". Los reconocimientos por seguir las reglas pueden incluir la aprobación del grupo, calcomanías o pegatinas, notas de felicitación que se envían a la casa, tiempo libre u otros privilegios especiales. Las consecuencias, por su parte, deben ser adecuadas al grado escolar y al tipo de falta que se cometa. Típicamente las consecuencias incluyen una advertencia verbal inicial, seguida por consecuencias más severas tales como la pérdida de privilegios o tiempo libre o una nota a los padres sobre la falta.

La Rutina del Aula. Otro componente importante del manejo de aula es contar con una rutina claramente estructurada. A los estudiantes se les debe enseñar en forma explícita, al inicio del ciclo escolar, los comportamientos esperados en el aula y la rutina de la clase. Necesitan saber cuáles son los procedimientos para las rutinas diarias tales como para entregar la tarea, qué hacer cuando requieran ayuda, cómo utilizar el material de trabajo del aula, cómo limpiar o asear sus espacios de trabajo, como formarse y cómo pasar de una actividad a la siguiente o de una clase a otra. Se debe invertir tiempo en la práctica de estos aspectos durante la primera semana de clase. Aunque pudiera parecer una pérdida de tiempo practicar algo como el procedimiento para hacer una fila en la puerta cuando el grupo va a ir a otro espacio de la escuela, el hecho es que cuando se dominan estas rutinas se ahorra mucho tiempo durante todo el año ya que no se les tiene que estar llamando la atención a los alumnos por comportamientos inapropiados o incompatibles con las rutinas cotidianas. Las clases diarias también deben tener una estructura. Los estudiantes deben conocer los objetivos de aprendizaje para cada periodo y qué se espera de ellos y se les debe proporcionar un resumen de las actividades que van a realizar, así como las indicaciones de qué podrían hacer en caso de terminar lo asignado de manera anticipada. En la tabla 2, se presenta un ejemplo de cómo se pueden presentar estas indicaciones en una clase de matemáticas de 3er grado.

Indicaciones del docente	Propósito
El día de hoy aprenderemos una nueva operación en Matemáticas. Ya han	Activación de los conocimientos previos, revisión y refuerzo de la palabra de

aprendido dos operaciones: suma y resta.	vocabulario "operación".
Hoy aprenderemos una nueva operación, llamada multiplicación.	Comunicar los objetivos de aprendizaje de la sesión o periodo.
Primero veremos un video que muestra que la multiplicación es realmente una suma repetida. Luego, resolveremos algunos problemas juntos en el pizarrón y posteriormente ustedes resolverán una página de su libro de matemáticas.	Comunicar lo que van a hacer para que los estudiantes sepan qué esperar y puedan participar y mantenerse involucrados.
Si terminan antes de que acabe la clase podrán leer en silencio o escribir en su diario.	Comunicar a los alumnos que suelen terminar anticipadamente qué pueden hacer de tal forma que puedan concentrarse en otras actividades, en lugar de interrumpir a los alumnos que aún no hayan terminado.

Tabla 2. Comunicando las expectativas de la sesión o período.
Fuente: elaboración propia.

SEÑALES PARA ATRAER LA ATENCIÓN DEL GRUPO

Cuando los estudiantes están participando en alguna actividad colaborativa o los centros de trabajo, es útil que el docente cuente con algunas estrategias para atraer la atención del grupo. Una forma efectiva de realizar esto es tener una señal (o quizás dos o tres señales diferentes) que pueda usar cuando necesita que toda la clase pare la actividad y ponga atención a lo que el docente tiene que comunicarles. Las señales debe enseñarse y practicarse en la última semana de clase hasta lograr que los alumnos respondan de manera efectiva y automática. Algunos ejemplos de señales para atraer la atención del grupo son: 1) El docente anuncia: "¡Uno, Dos, Tres, Ojos hacia mí!" Los estudiantes paran lo que están haciendo y miran al docente. 2) El docente hace una secuencia breve de aplausos. Los estudiantes interrumpen la actividad que están haciendo y copian/repiten el ritmo, mostrando al docente que están listos para poner atención. 3) El docente apaga y prende dos veces las luces del salón. Los estudiantes inmediatamente paran lo que están haciendo y atienden lo que va a decirles. 4) El docente camina a un lugar previamente establecido del salón

y levanta su mano derecha. Cada alumno que la ve, para la actividad, levanta su mano derecha y espera a que todos estén listos.

AGRUPAMIENTO PARA LA ENSEÑANZA

Cuando se diferencia la instrucción para atender a la diversidad estudiantil, los docentes usan una variedad de agrupamientos que van desde enseñanza al grupo completo, hasta enseñanza individualizada o a pequeños grupos. La investigación ha mostrado que los alumnos que reciben enseñanza en pequeños grupos dentro del salón de clase logran un mejor aprovechamiento que quienes no reciben este tipo de instrucción (Tomilson, 2000). Algunas posibles variaciones de agrupamiento para la enseñanza pueden consultarse en Romero (1999). Aquí retomamos algunas de las ideas de ese texto con modificaciones y adiciones para enfatizar la atención a alumnos con necesidades educativas especiales en el aula inclusiva.

Enseñanza dirigida a todo el grupo. La enseñanza dirigida a todo el grupo es la forma más común de agrupamiento en el aula. Aunque este formato es empleado en forma excesiva, ofrece algunas oportunidades para atender necesidades individuales siempre que se utilicen estrategias didácticas adecuadas. Mientras el docente está dando una clase a todo el grupo, es recomendable que haya un docente de apoyo, voluntario u otro personal dentro del aula que circule en el salón para ayudar a los alumnos a mantenerse atentos en la tarea y proporcione ayuda específica a los estudiantes que así lo requieran. Sin embargo, con o sin personal de apoyo, el docente puede emplear varias estrategias para implementar la enseñanza dirigida a todo el grupo, tales como revisar frecuentemente la comprensión de los alumnos y propiciar discusiones en tres etapas: pensar, discutir y compartir. En la siguiente sección de este capítulo, se profundizará en estas estrategias.

Trabajo independiente con apoyo individual o grupos de instrucción. El docente puede asignar una tarea o actividad que está seguro que los estudiantes pueden realizar de manera independiente mientras él o ella trabaja con un alumno o un pequeño grupo de alumnos para ofrecer instrucción específica para sus necesidades. El trabajo independiente puede planearse en distintos formatos. Ya sea que los alumnos trabajen en su lugar en silencio realizando una actividad específica, o que circulen individualmente o en pequeños grupos a través de distintos centros de aprendizaje realizando actividades prácticas.

Grupos de colaboración entre pares. El docente puede asignar proyectos o tareas para que los alumnos los realicen de manera colaborativa. Los grupos

de aprendizaje colaborativo pueden estar formados por estudiantes con diferentes niveles de habilidades o con el mismo nivel de habilidad, dependiendo de la tarea y los resultados de aprendizaje esperados. El docente puede circular entre todos los grupos para monitorear la participación, contestar preguntas, observar el trabajo que realizan juntos para aprender los contenidos y resolver los problemas que se les planteen, recabando información sobre las habilidades que demuestran mientras realizan la tarea, y/o para proporcionar ayuda específica a grupos o individuos cuando se requiera. Debido a que los grupos de colaboración puede resultar ruidosos y en ocasiones caóticos, es necesario que el docente haga uso de sus mejores estrategias para el manejo del grupo. Por ejemplo, el docente puede emplear la técnica del semáforo con tres círculos de colores (verde, amarillo y rojo) para ayudar a los estudiantes auto monitorearse, en este caso en relación con el nivel de ruido en el salón. Así, cuando toda la clase esté trabajando en silencio o con un nivel de ruido aceptable se exhibe el círculo verde. Cuando el nivel de ruido comience a subir, se exhibe el círculo amarillo como medida de advertencia. Finalmente, si los estudiantes no logran ajustar el nivel de ruido, se exhibe el círculo rojo para indicar que han llegado al límite. Para que esta técnica funcione, debe establecerse, con anterioridad, alguna consecuencia asociada al círculo rojo que, por ejemplo, podría consistir en que todos paren su actividad y guarden silencio total por un minuto, para luego continuar trabajando manteniendo un nivel de ruido aceptable.

Pequeños grupos o grupos de instrucción. Se divide a los estudiantes en varios grupos, generalmente de entre 5 y 8 alumnos, que compartan el mismo nivel de habilidad. El docente enseña a un grupo, y algunos otros adultos (asistentes de maestro, personal de apoyo, voluntarios, etc.) enseñan a uno de los otros pequeños grupos. Durante el año escolar, el docente y los otros adultos de apoyo pueden ir alternándose entre los grupos, de tal forma que los estudiantes se beneficien del contacto con diferentes estilos de enseñanza y comunicación. Para que estos grupos de instrucción sean funcionales, el docente deberá preparar las lecciones que cada miembro del equipo de apoyo impartirá y proporcionarles el plan de trabajo con el objetivo y el contenido de la lección claramente explicado y estructurado (introducción, explicación o desarrollo y evaluación), y los recursos y materiales necesarios. Si se juzga necesario, el docente deberá ofrecerles una breve capacitación para impartir la lección.

Apoyo para la instrucción en pequeños grupos. Aunque muchos docentes pueden implementar distintos formatos de grupo y proporcionar instrucción uno a uno o en pequeños grupos o grupos de instrucción, siempre es mejor hacerlo cuando se cuenta con más de un adulto o docente. El trabajo

con grupos de instrucción es ideal cuando se cuenta con un asistente en forma permanente. Desafortunadamente, esto no siempre sucede, por lo que ofrecemos algunas sugerencias para implementarla aún en ausencia de un asistente de tiempo completo.

- Personal de apoyo. El docente puede solicitar, en forma esporádica, el apoyo de docentes de educación especial, terapeutas, docentes de segunda lengua, incluso a psicólogos de la escuela o personal administrativo, que realicen una clase colaborativa con él o ella para poder ofrecer instrucción en pequeños grupos o grupos de instrucción (Tomilson, 2000).

- Padres voluntarios. Las madres y padres (u otros familiares de los alumnos como abuelos, tíos, etc.) pueden participar como asistentes voluntarios para la docencia. Para el caso de las escuelas que cobran cuotas, se puede ofrecer un descuento de la cuota cuando los familiares participen como voluntarios. El descuento puede ser relativo al número de horas de voluntariado.

- Voluntarios comunitarios. Los miembros de la comunidad, después de pasar una verificación de antecedentes, también pueden apoyar como voluntarios, tutores o asistentes de maestros. Algunos sitios donde se puede hacer reclutamiento de voluntarios son: Iglesias u organizaciones de la sociedad civil, cuyos miembros pueden desear apoyar la escuela como una forma de hacer servicio comunitario para cumplir su necesidad de ayudar a otros. Los estudiantes universitarios u otros adultos que están considerando ingresar a la profesión docente pueden interesarse en hacer voluntariado en las escuelas para adquirir experiencia. Algunos negocios pueden interesarse en asociarse con escuelas o con otras agencias comunitarias cediendo algunas horas de sus empleados a la semana para hacer trabajo voluntario como una forma de promover el desarrollo moral de sus empleados y de favorecer las relaciones armónicas en la comunidad.

- Voluntarios de grados avanzados. El docente puede solicitar a alumnos de grados más avanzados que funjan como tutores de algunos estudiantes o que participen como instructores de pequeños grupos. La primera autora de este trabajo ha involucrado a estudiantes de grados avanzados con necesidades especiales para cumplir estos propósitos con buenos resultados. En ocasiones, un estudiante que muestra problemas de conducta en su clase o que tiene dificultades para realizar trabajo académico, puede funcionar adecuadamente como tutor en grados inferiores. Esta es una situación positiva para todas las partes por varias

razones: el docente recibe una ayuda extra, el docente cuyo alumno funge como voluntario descansa de la desafiante presencia del alumno mientras éste apoya a otro docente, el alumno tutor tiene la oportunidad de funcionar en un ambiente donde puede destacar como líder, en lugar de batallar con la frustración que le produce el constante fracaso que experimenta en su clase. Además, al experimentar éxito, el alumno tutor puede mejorar su auto estima, y lograr mejorar su propio rendimiento escolar.

EL CICLO DE LA ENSEÑANZA

Para asegurar una enseñanza efectiva, es necesario primero evaluar al estudiante para determinar su nivel de desempeño identificando los conocimientos y habilidades con los que cuenta a fin de planear una instrucción adecuada y evitar que lo que se le enseñe sea demasiado fácil o demasiado difícil. De esta forma, la evaluación o prueba inicial es el punto de partida para planificar la instrucción. Después de la instrucción, se vuelve a evaluar para determinar si los objetivos de aprendizaje se cumplieron. De esta forma, la enseñanza es un ciclo continuo de evaluación, planeación, implementación y re-evaluación. Ver figura 2.

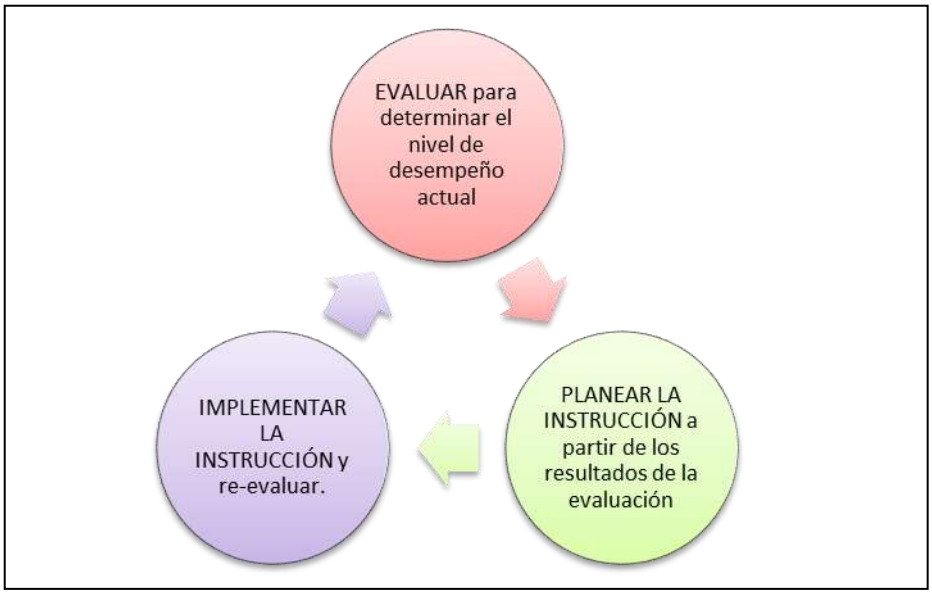


Figura 2. El ciclo de enseñanza.
Fuente: elaboración propia.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

En esta sección presentaremos varias estrategias de enseñanza o instruccionales que son efectivas y que pueden ser particularmente útiles cuando se diferencia la instrucción una audiencia diversa.

Verificación de la comprensión. Es una forma de asegurarse que los estudiantes están poniendo atención y comprendiendo el material que se enseña. Existen muchas estrategias para que el maestro haga una verificación rápida con toda la clase (o el grupo instruccional con el que esté trabajando) que pueden formas divertidas y rápidas para que el maestro propicie la participación de todo el grupo y verifique la comprensión al tiempo que ajusta el ritmo de la instrucción a partir de lo que observa. A continuación se presentan algunos ejemplos.

- Pulgares arriba/ pulgares abajo: el docente pide a los estudiantes que manifiesten su acuerdo o desacuerdo con una afirmación o que contesten a una pregunta de verdadero o falso usando la seña de pulgares arriba o pulgares abajo. Por ejemplo, el docente dice "Muéstrenme sus pulgares arriba si están de acuerdo con esta afirmación 'Mercurio está más cerca del Sol que la Tierra.'" De esta forma, toda la clase contesta al mismo tiempo, en lugar de pedirle a un alumno que lo haga individualmente, y el docente puede ver inmediatamente quiénes dan la respuesta correcta. La señal puede variar, en lugar de pulgares arriba/pulgares abajo se pueden usar otras señales como una cara feliz de un lado y una cara triste de otro en un cartón sostenido por un palo de paleta para comunicar acuerdo o desacuerdo o tarjetas con A, B, C o D para indicar la respuesta a una pregunta de opción múltiple, o mostrar un cierto número de dedos también para responder a una pregunta de opción múltiple.

- Pizarrones blancos o convencionales. Se pueden emplear pequeños pizarrones blancos para plumón o pizarrones normales para gis para que los alumnos escriban su respuesta a una pregunta. El estudiante contesta y alza su pizarrón para que lo vea el docente. Nuevamente, todos participan y el docente puede ver de inmediato quién tiene la respuesta correcta. Esto funciona muy bien para problemas de matemáticas, ortografía, preguntas de opción múltiple o preguntas de respuesta corta.

Si una cantidad importante de estudiantes contesta incorrectamente durante la verificación de la comprensión, el docente sabe que tiene que ajustar el ritmo de la instrucción o quizás explicar algo de forma distinta. Si solo uno cuantos estudiantes no responden correctamente, el docente sabrá que estos estudiantes necesitan instrucción adicional en pequeños grupos o apoyo adicional.

Apoyo adicional. Se refiere a proporcionar mayor ayuda a un estudiante para que pueda participar en las actividades instruccionales que no podría comprender o dominar de manera independiente. El apoyo adicional puede ofrecerse ubicando al estudiante en una diada con un compañero que tenga mayor dominio de la habilidad y el contenido y que pueda modelar la forma correcta de hacer o responder lo que se pide. Otros apoyos pueden incluir que el alumno reconozca entre dos o tres alternativas la respuesta correcta en lugar de recordar la respuesta correcta sin opciones o estímulos específicos, o realizar una actividad práctica con la ayuda de objetos concretos u objetos que pueda manipular (e.g. usar objetos para contar o una calculadora para hacer un problema de aritmética).

Pensar, discutir, compartir. Esta es una forma de hacer una pausa durante una actividad con todo el grupo. El docente plantea una pregunta, les pide a los alumnos que piensen cada uno en la respuesta, luego que se reúnan con otro compañero lo discutan entre sí, para finalmente compartirlo con el grupo cuando se les solicite. Esta estrategia funciona especialmente bien cuando las preguntas requieren de una mayor reflexión. Por ejemplo, "¿Piensas que el primer cochinito (del cuento de los Tres cochinitos) actuó acertadamente cuando construyo su casa de paja? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? ". Al igual que cuando se verifica la comprensión, esta estrategia promueve la participación de toda la clase al mismo tiempo, y le da al docente información para saber si los estudiantes están comprendiendo el material.

Organizadores gráficos. Existen organizadores gráficos para todas las materias. Estos organizadores funcionan como apoyos visuales y herramientas de estudio para apoyar a los alumnos a organizar y comprender la información, para presentar información en varios formatos y para organizar o planear el trabajo. Siempre que se emplea un organizador gráfico por primera vez, el docente debe elaborar junto con el grupo algunos ejemplos, antes de pedirles a los estudiantes que completen un organizador ya sea en forma individual, en parejas o grupos pequeños. Veamos algunos ejemplos de organizadores gráficos para distintas materias. Para lectura, los estudiantes pueden hacer un mapa de la historia para representar visualmente los elementos centrales de la historia tales como escenarios, personajes, trama y conclusión. Para escritura, los estudiantes pueden usar un organizador gráfico asociado con algún formato de escritura, como por ejemplo, para escribir una receta de cocina (este organizador gráfico debe tener cuadros separados para las secciones de la receta: ingredientes y modo de preparación). Existen varios sitios en internet con organizadores gráficos para diferentes propósitos de escritura (narración, ensayo, texto persuasivo, etc.), por ejemplo:

- https://www.understood.org/~/media/b93d587a6e0340098f4b26fda733b963.pdf
- https://es.pinterest.com/explore/organizadores-gráficos-de-escritura-894749450248/

VIÑETA DE CLASE

La maestra Rosa enseña cuarto grado de primaria (escuela básica). En este momento están a la mitad del ciclo escolar. La maestra Rosa tiene 30 estudiantes cuyas edades fluctúan entre 9 años 4 meses y 10 años 5 meses. La evaluación inicial realizada mostró que en el grupo hay tres niveles de rendimiento escolar. El tercio más bajo de la clase tiene un rendimiento de 2º grado intermedio a 3er grado intermedio (Grado Escolar –GE- 2.5-3.5). El tercio medio de la clase tiene un rendimiento 3er grado alto a 4º grado intermedio (GE 4.7-5.2). El tercio con mejor desempeño de la clase tiene un rendimiento de 4º grado algo a 5º grado inicial (GE 4.7-5.2). Durante el ciclo escolar, a partir de información obtenida con distintas evaluaciones (evaluaciones anuales estatales, evaluaciones basadas en el currículo, pre pruebas de las unidades de contenido, muestras del trabajo de los alumnos y observaciones y otros datos obtenidos por la docente) la maestra Rosa ha dividido a la clase en tres grupos para cada una de las principales materias (i.e. tercio bajo, tercio medio y tercio algo para lectura, escritura y matemáticas). A partir de estos grupos, la maestra Rosa ha asignado a cada estudiante dos "Compañeros de Estudio" a los que les ha asignado los colores de la escuela, que son azul y blanco, como etiquetas para identificarlos. Las parejas de Compañeros Azules tienen el mismo nivel de rendimiento/habilidad, mientras que las parejas de Compañeros Blancos tienen diferente nivel –uno tiene un nivel más bajo y el otro un nivel más alto. Así, cuando la maestra Rosa quiere que los estudiantes trabajen en forma colaborativa con otro compañero con un nivel similar, por ejemplo, en una actividad de lectura, les dice a sus alumnos "Trabajen con su Compañero Azul de Lectura". Si lo que quiere es que los estudiantes con niveles distintos trabajen juntos en una actividad de matemáticas (para que el compañero de nivel alto apoye al que tiene nivel bajo) entonces les dirá: "Trabajen con su Compañero Blanco de Matemáticas". Es importante señalar que los alumnos no conocen los criterios que ha usado la docente para hacer los grupos, lo único que saben es que tienen un Compañero Azul y un Compañero Blanco para cada una de las principales materias.

Ahora describiremos la organización física del salón de clase de la maestra Rosa. Hay una puerta en la esquina izquierda de la pared norte, que es el "frente" del salón. A la derecha de la puerta está un pizarrón de anuncios con un calendario, el horario diario, la lista de roles de trabajo/apoyo semanal que

desempeñan los alumnos en el aula, las reglas del salón, los reconocimientos y las consecuencias. Hacia la derecha de esto (si nos movemos en el sentido de las manecillas del reloj en el salón) hay un pizarrón blanco a lo largo de la mayor parte de la pared frontal. En la parte superior central del pizarrón blanco está una pantalla que se baja y sube y una serie de mapas. En la parte superior de la pared que da al este hay un pizarrón con contenidos instruccionales relacionados con las unidades de estudio que están trabajando. En la parte inferior de la pared este hay una repisa con unos contenedores cúbicos abajo donde se guardan materiales. La parte superior de la pared sur, la pared posterior, tiene una hilera de ventanas. En el extremo este de la pared del posterior es un armario alto para el almacenamiento de materiales. A la derecha de éste es una repisa con cubículos de almacenamiento debajo. Sobre la repisa hay varias plantas y mascotas del salón. El escritorio de la maestra está en la esquina suroeste del salón, mirando hacia el centro del salón. Hacia la derecha del escritorio de la maestra, en la pared oeste, hay dos computadoras en sendos cubículos de estudio que miran a la pared. Hacia la derecha de las computadoras están los percheros para que los alumnos cuelguen sus abrigos y mochilas. En el centro del salón, hacia el frente, hay dos filas de escritorios acomodadas en grupos –cada uno de cinco. En la parte trasera del salón, hay dos mesas en forma de herradura que se usan para dar instrucción individual o de pequeños grupos. Ver la figura 3 del diagrama de la clase.

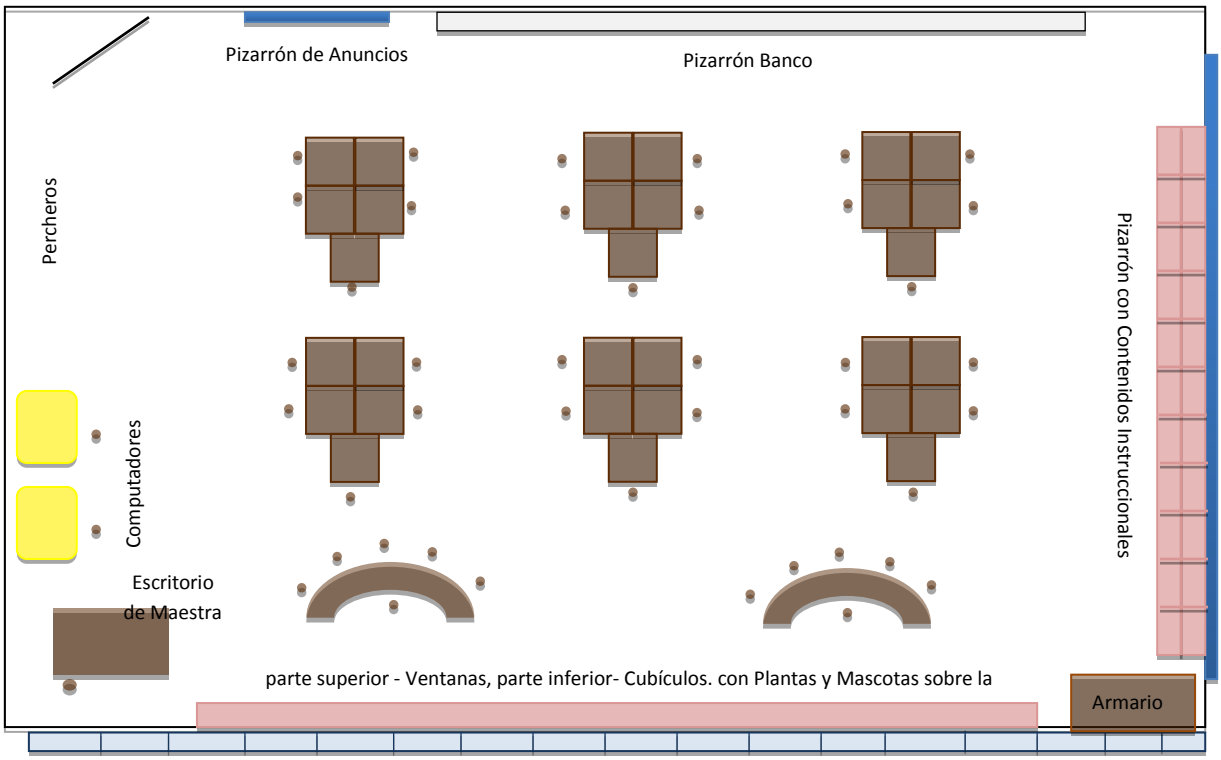


Fig. 3. Diagrama de clase.
Fuente: elaboración propia.

Ahora asomémonos al salón de la maestra Rosa mientras realiza una clase de ciencia, usando algunas de las estrategias que hemos descrito previamente. El objetivo de esta clase es que los estudiantes puedan definir la materia, y describir y dar ejemplos de materia en diferentes estados: sólido, líquido y gaseoso. Los recursos para esta clase pueden encontrarse en inglés y español en el sitio web *Sciencie A-Z*. Estos son recursos muy valiosos para un grupo diverso como el de la maestra Rosa, pues, por ejemplo, sobre el tema de la materia hay libros en tres niveles de lectura. El enlace de este sitio de internet es: https://www.sciencea-z.com/. La maestro Rosa comienza su clase diciendo a los estudiantes que la materia es algo que ocupa espacio. Después, apela a su interés y los motiva invitándolos a aportar ideas sobre cosas que ocupan espacio. Escribe lo que los alumnos van diciendo en el pizarrón en tres columnas (sólido, líquido o gaseoso) que *todavía no están rotuladas*. Ver figura 4 con las respuestas que los estudiantes han generado.

escritorios	agua	
sillas	leche	
manzanas		
gente		
montañas		
libros		

Fig. 4. Respuestas de los alumnos sobre objetos que ocupan espacio.
Fuente: elaboración propia.

Observe que los alumnos han nombrado varios sólidos y dos líquidos, pero que no hay nada aún en la tercera columna. Ella pide a los alumnos que observen las dos columnas y piensen qué tienen en común las cosas en cada una. Un estudiante dice que el agua y la leche están mojadas. Otro estudiante es capaz de identificar que amos son líquidos, entonces la maestra Rosa rotula la 2ª columna con la palabra Líquido. Un estudiante menciona que los elementos de la primera columna son sustantivos. La maestra Rosa reconoce que eso es cierto, pero también señala que son todos sólidos, objetos concretos que tienen una forma definida. Escribe en la parte superior de la primera columna la palabra Sólido. Después la maestra Rosa señala que la materia, o las cosas que ocupan un espacio, existen en tres estados: Sólido, Líquido y Gaseoso, y rotula la 3ª columna con la palabra Gaseoso. La maestra Rosa comenta que un gas es algo que no siempre se puede ver. Les pide a los alumnos que traten de pensar en

algo que no pueden ver pero que ocupa un lugar. Los estudiantes tienen dificultades para dar alguna respuesta, entonces la maestra Rosa les pregunta que qué se usa para llenar un globo. Los estudiantes entonces mencionan la palabra "aire". La maestra rosa agrega esta palabra a la tercera columna y hace notar que al aire también se le llama oxígeno. Después, la maestra Rosa pregunta a los estudiantes de qué se llenan los globos que flotan y que se sostienen con una cuerda. Un alumno es capaz de mencionar la palabra "helio". La maestra Rosa agrega esta palabra a la tercera columna. Un alumno menciona el "gas" que se le pone a los autos. La maestra Rosa explica que a veces decimos "vamos a ponerle gas al auto" pero en realidad, queremos decir "gasolina" y lo abreviamos, pero que la gasolina es un líquido, no un gas como del que están hablando en la clase. Después, la maestra Rosa les da una pista preguntando a los alumnos quien sabe con qué se llenan los tanques que se utilizan para hacer asados o parrilladas. Un estudiante es capaz de ofrecer la palabra "propano", y la maestra Rosa agrega esta palabra a la 3ª columna. La maestra Rosa continúa la clase explicando las características de los tres estados de la materia. Termina la clase con una verificación de la comprensión diciendo: "Muéstrenme pulgares arriba si están de acuerdo con lo que digo y pulgares abajo si están en desacuerdo." Enseguida, les dice varias afirmaciones como esta: "Un sólido no tiene una forma definida y no puede verse" (Todos los estudiantes responden con pulgares abajo). "Un líquido toma la forma del envase que lo contiene" (En este caso, los estudiantes dan respuestas divididas). A pesar de que la maestra Rosa explicó esta información cuando describió las características de los líquidos, no corrige a quienes respondieron con pulgares abajo. Hace notar que la clase tiene una opinión dividida y pide a los estudiantes que sigan pensando porque les volverá a preguntar en otro momento. (Este es el inicio de la unidad y la maestra Rosa sabe que tiene planeadas actividades prácticas más adelante que ayudarán a los estudiantes a descubrir la respuesta por ellos mismos). Después de darles a los alumnos cinco preguntas de verificación de la comprensión, la maestra Rosa explica que la materia a veces puede cambiar de un estado a otro. Da el ejemplo del agua que es un *líquido*, pero al congelarse se convierte en hielo, que es un *sólido*.

Después la maestra Rosa hace tres grupos, con estudiantes de niveles diferentes de habilidad. Explica a los estudiantes que harán algunas actividades para explorar la materia en diferentes estados. La maestra Rosa pide a los alumnos que juntes dos grupos de escritorios para hacer grupos de 10, en lugar de cinco. Al primer grupo le da materiales para hacer jugo a partir de latas congeladas. Al segundo grupo, les da jugo, junto con moldes para hacer paletas y les pide que vacíen el jugo en los moldes y los pongan en el congelador. Al 3er grupo, les da globos, vasos de agua y popotes o pajillas. La maestra Rosa les recuerda a los estudiantes que el gas es algo que no siempre se puede ver, y les

pregunta cómo pueden usar los materiales que les ha dado para mostrar evidencias de que el gas existe. (En este grupo, la maestra rosa hace varias preguntas exploratorias para guiar a los estudiantes a la conclusión de que pueden llenar los globos con aire, y también pueden ver el aire haciendo burbujas en los vasos con agua usando los popotes o pajillas. Cada uno de los grupos también tiene tarjetas con preguntas para discutir cuando terminen la actividad práctica. Los estudiantes tienen diez minutos para trabajar en cada mesa, y luego deben pasar a la siguiente hasta completar las tres actividades. El proceso de trabajo de grupos funciona en forma correcta y eficiente porque la maestra Rosa con frecuencia hace que sus alumnos participen en actividades grupales y les ha enseñado cómo trabajar en grupo como asumir responsabilidades específicas en el grupo. (A inicio de toda actividad grupal, los estudiantes hacen un sorteo de utilizando las "tarjetas de responsabilidad" en las que se indican los papeles que desempeñarán. Entre las responsabilidades están: administrador de materiales, vigilante del tiempo, secretario (que escribe las observaciones y conclusiones del grupo) y moderador de la discusión.

Una vez que todos han realizado las tres actividades, la clase vuelve a reunirse y la maestra Rosa hace otro ejercicio de "Verificación de la Comprensión". Esta vez, los estudiantes usan pizarrones blancos individuales para escribir las palabras *sólido*, *líquido* o *gaseoso* para identificar los ejemplos o características que da la maestra Rosa. En la clase, hay un estudiante con parálisis cerebral a quien le resulta mucho más fácil usar un teclado que escribir, así que el teclea la respuesta en letra grande, de 48 puntos, en un documento de Word en una computadora portátil, cuando tiene la respuesta, voltea la pantalla para que la maestra pueda verla. Los demás alumnos escriben sus respuestas y levantan sus pizarrones blancos para que la maestra pueda revisarlas.

Para la próxima una o dos semanas, Maestra Rosa continuará proporcionando una variedad de actividades de instrucción multisensorial a los estudiantes para explorar el concepto de la materia. Los estudiantes leerán los niveles de lectura sobre la materia a apropiadas para el desarrollo, van a escuchar a los textos sobre la materia en su nivel de comprensión oral, van a escribir sobre la materia y que van a hacer varios experimentos y actividades manuales. Maestra Rosa utilizará actividades de tecnología y multimedia de abordar las inteligencias múltiples y diversos estilos de aprendizaje de sus alumnos, proporcionando así una comunidad de aprendizaje que tiene éxito para todos!

REFERENCIAS

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Blamires, M. (1999). Universal Design for Learning: Re-establishing Differentiation as Part of the Inclusion Agenda? *Support for Learning, 14*(4), 158-163.

Center for Parent Information and Resources (CPIR). (2010). *Emotional disturbance*: *NICHCY fact sheet #5*, Retrieved August 8, 2016 from http://www.parentcenterhub.org/wp-ontent/uploads/repo_items/fs5.pdf

Center for Parent Information and Resources (CPIR). (2010). *Parálisis Cerebral*, Retrieved August 11, 2016 from http://www.parentcenterhub.org/repository/paralisiscerebral/

Gronneberg, J., & Johnston, S. (2015, April 6). 7 things you should know about universal design for learning [Brief]. *Educause Learning Intitiative*. Retrieved from http://www.educause.edu/library/resources/7-things-you-should-know-about-universal-design-learning.

Lancaster, Paula (2008) "Universal Design for Learning," Colleagues: Vol. 3: Iss. 1, Article 5. Available at: http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol3/iss1/5

Metz, K. K., Chambers, A., & Fletcher, T. (2013). Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica: Estatus, beneficios y retos para la inclusión. [Special education in the United States; Benefits and challenges of inclusion]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.

Romero, S. (1999) La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica. México, D. F. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

The IRIS Center. (2009). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Creando un ambiente de aprendizaje que reta e involucra a todos los estudiantes*. Accedido el [28, julio, 2016] de http://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/udl-spanish/

Thompson, S. J. (n.d.). Instruction/Instructional Accommodations | Special Connections. Retrieved August 3, 2016, from

http://www.specialconnections.ku.edu/~kucrl/cgi-bin/drupal/?q=instruction/instructional_accommodations

Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. ERIC Digest.

6. Desarrollo Profesional Docente en la Educación Inclusiva

María Leticia Moreno Elizalde

En el marco de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de la Educación (CIE) (1998) establece que la educación inclusiva puede considerarse como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos. Por lo que, es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa. Esta filosofía cimentada en los derechos se esboza en las declaraciones, convenciones e informes internacionales relevantes para la educación inclusiva.

Hay varias formas de lograr que el desarrollo de la educación inclusiva llegue a ser parte de cambios más amplios a nivel del sistema educativo o de la sociedad en su conjunto. La educación inclusiva puede, por ejemplo, formar parte de una reforma educativa integral. En países como México, la educación inclusiva es parte de los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, define en concreto cuáles serán las estrategias y las líneas de acción para alcanzar en el tiempo el objetivo planteado, tales como: Objetivo 3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

La educación inclusiva puede formar parte de una reforma dirigida a cambiar la situación de los grupos marginados de la sociedad en su conjunto, o puede estar vinculada al intento de resolver los problemas de la pobreza, el analfabetismo y la marginación. La educación inclusiva también puede formar parte de reformas democráticas más fundamentales destinadas a forjar y consolidar sociedades abiertas e inclusivas.

El factor más crítico para el desarrollo de la educación inclusiva es el profesorado. La educación inclusiva no puede convertirse en práctica sin las adecuadas estrategias de enseñanza y aprendizaje, y sin docentes comprometidos y competentes. Desafortunadamente, todavía son muchos los docentes de educación superior que no se encuentran suficientemente cualificados para afrontar la profunda transformación que requiere el sistema

educativo bajo el reto que supone dicho modelo. Los esfuerzos por mejorar las competencias docentes de los profesionales vinculados con ella, tienen que estar presididos por una comprensión de los factores que facilitan el desarrollo de buenas prácticas educativas.

Consideramos que este estudio es importante, en primer lugar, hay un interés por discutir la formación y profesionalización de los docentes en la educación inclusiva. En segundo lugar, tratar de identificar las competencias docentes hacia el modelo de educación inclusiva. Por último, referirse a las competencias que deben adquirir los profesionales en el sistema educativo.

SOBRE LA NOCIÓN DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

La inclusión educativa configura un área de gran interés científico en el momento actual. La inclusión educativa del alumnado como objeto de estudio y como categoría de análisis ha experimentado un progresivo aumento en el número y variedad de investigaciones en la última década. En la actualidad, sabemos que el desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar; sin embargo, en la actualidad, a pesar de los múltiples argumentos por la inclusión en el discurso educacional, la pregunta de cómo se pueden cubrir mejor las necesidades divergentes de los jóvenes dentro de los sistemas educacionales sigue siendo un tema muy debatido y controvertido.

En esta perspectiva, un gran número de autores está de acuerdo en considerar al profesorado como una pieza fundamental a la hora de satisfacer las necesidades del alumnado al objeto de propiciar una enseñanza de calidad para "todos" los estudiantes (Salend y Duhaney, 1999; Low, 2007). En este sentido, algunos autores han expresado diferentes capacidades que debería tener el profesor como una herramienta poderosa para favorecer la inclusión. (Villar, 2008; Zabala y Arnau, 2007; Messiou, 2008; O'Rourke y Houghton, 2008; Timperley y Alton-Lee, 2008; Díez et al., 2009, Alegre, 2010).

Alegre (2010) realiza una aportación al describir diez capacidades docentes fundamentales para la atención a la diversidad del alumnado: capacidad reflexiva, medial, gestionar situaciones de aprendizaje en el aula, ser tutor y mentor, promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, capacidad de comunicarse e interactuar, capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, la de motivar e implicar con metodología activas al alumnado y la de planificar.

De igual forma, Batanero (2013) subraya que en en el marco de la educación superior, los docentes se deben caracterizar para atender la diversidad por sus capacidades para:

- Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.
- Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos.
- Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular, o de los planteamientos comunes.
- Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional.

Asimismo, los trabajos desarrollados por autores como Shank (2006), Morales Bonilla (2007), Pujolàs (2009) señalan que la colaboración, bajo diferentes formas, es uno de los referentes en la preparación del profesor para la atención a la heterogeneidad de su población. La colaboración entre profesionales es una de las constantes en los estudios y las reflexiones sobre inclusión educativa, en el discurso legislativo sobre educación y también entre las competencias profesionales del docente. Es decir, el rendimiento del alumno y su motivación, las actitudes socio-familiares y las competencias docentes relacionadas con la atención a la diversidad, constituyen factores determinantes en la mejora de la calidad educativa del centro escolar como comunidad acogedora.

FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Las teorías contemporáneas del aprendizaje plantean que los docentes deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje (Ainscow, 2001; Beyer, 2001; Riehl, 2000). La construcción de políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, de modo de promover comunidades educativas inclusivas.

Ainscow (2005) plantea nuevas formas de abordar la información utilizada para evaluar desempeño escolar. Al igual que las metodologías de enseñanza tradicionalmente se han centrado en el alumno promedio, también lo han hecho las formas en que se evalúan los aprendizajes. La medición de logros

en la escuela ha sido muy rígida en contraste con la variabilidad de estudiantes que habitan una sala de clase contemporánea. Entonces, más que configurarse en una forma de potenciar el aprendizaje se ha constituido en un obstáculo a este. En este sentido, Ainscow sugiere que los docentes en formación desarrollen en sus cursos habilidades que les permitan construir estándares de inclusión que, por ejemplo, consideren procesos organizacionales de las escuelas y el uso de las visiones de los actores que habitan estos espacios.

De igual forma, Arteaga y García García (2008) sostienen que el tomar en cuenta la diversidad de los estudiantes, requiere de cambios metodológicos, definir un modelo de profesor, con al menos, cuatro competencias básicas: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Por otra parte, Operttiti (2013) hace notar que la inclusión supone, entre otras cosas, trabajar articuladamente en torno al tipo de docente deseado, jerarquizar su rol en atender las diversidades y el permanente apoyo a su trabajo en el aula. El autor menciona cuatro sub-temas que permearon el debate de la 48ª reunión de la CIE (2008).

(a) La constatación de la existencia de dos órdenes complementarios de problemas: (i) fuerte resistencia de los docentes a trabajar en escuelas y aulas heterogéneas e (ii) insuficiencia de competencias y conocimientos sobre cómo abordar las diversidades en los perfiles y en las maneras de aprender de alumnas y de alumnos.

(b) El predominio del discurso de la desviación que establece jerarquías situando a cada estudiante según sus competencias cognitivas por sobre el inclusivo que enfatiza el potencial de aprendizaje de cada estudiante que debe ser descubierto y estimulado de manera progresiva.

(c) Los currículum de formación docente carecen en general de un marco conceptual y de los instrumentos metodológicos para hacer frente a la diversidad de expectativas y necesidades de los estudiantes.

(d) Compartir prácticas que parecen funcionar bien en diferentes regiones – trabajo interdisciplinario en equipos docentes; apoyo a los docentes en escuelas comunes en relación a los estudiantes con necesidades especiales; la consideración de las escuelas especiales como centros de recursos; tutorías que impliquen un apoyo pedagógico personalizado; redes de contacto entre escuelas (por ejemplo, comunidades de prácticas docentes) y coordinación estrecha con instituciones sociales.

Operttiti y Belalcazar (2013) mencionan que los resultados que emanaron de los trabajos de la 48ª reunión de la CIE (2008) indican la necesidad de profundizar y afinar la conceptualización de la educación inclusiva, la identificación de su campo de acción y la implementación de sus prácticas. Teniendo en cuenta y respetando la existencia de relevantes diferencias regionales y nacionales, se requiere consensuar un significado compartido del alcance y del sentido de la educación inclusiva para poder incorporarlo eficazmente en el diseño e implementación de políticas y programas. Las intervenciones pusieron de manifiesto que la inclusión no se limita sólo a la educación sino que es trasversal a la vida de todos los ciudadanos. Es por esto que las políticas públicas en educación inclusiva deben ir bajo una perspectiva multisectorial y una estrategia compartida de desarrollo y bienestar de la sociedad.

Por otro lado, la 48ª reunión de la CIE (2008) destaca que todos los docentes deben tener actitudes positivas respecto de la diversidad de los alumnos y comprender las prácticas inclusivas, desarrolladas durante la formación inicial y en los procesos permanentes de perfeccionamiento profesional, en un sistema de educación inclusiva. Además, algunos docentes deberán desarrollar un nivel superior de competencias especializadas. Gran parte de la formación que necesitan los docentes en relación con la práctica inclusiva puede realizarse durante la formación inicial ordinaria o por medio de cursillos de formación en el empleo.

En este sentido, es importante la introducción de un currículo básico de formación de docentes que comprenda asesoramiento sobre la forma de:

- Evaluar los progresos de todos los alumnos en el programa de enseñanza, incluida la forma de evaluar a los educandos con bajo nivel de desempeño y cuyos progresos son lentos. Utilizar las evaluaciones como instrumento de planificación para la clase en su conjunto, así como para la preparación de planes individuales para los alumnos.
- Observar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, en particular utilizando listas de control sencillas y calendarios de observación.
- Establecer una relación entre la conducta de determinados educandos y las pautas normales de desarrollo (especialmente importante para los docentes que se ocupan de niños pequeños).
- Hacer participar a los padres y alumnos en el proceso de evaluación.
- Colaborar con otros profesionales y saber cuándo recurrir a su asesoramiento especializado y cómo utilizar sus evaluaciones con fines educativos (48ª reunión de la CIE, 2008).

En suma, la profesionalización docente debe considerarse parte de una concepción del cambio del sistema en su conjunto. Además, los formadores de

docentes necesitan oportunidades para reorientar su función, en particular cuando la formación general y especial han estado tradicionalmente separadas una de otra. Las actividades de formación deben mantenerse a lo largo del tiempo de manera planificada y sistemática. El desarrollo del cuerpo docente es decisivo, en particular en países en que los recursos materiales son escasos. Las cuestiones claves del perfeccionamiento profesional son las siguientes (CIE, 2008):

- Los educadores especiales deben desarrollar una nueva serie de competencias en consultoría, currículos de educación general, prácticas de clase inclusivas, etc., ya que, en un enfoque inclusivo pasan más tiempo trabajando en escuelas comunes y prestando apoyo a los docentes.
- Los programas de formación docente deben organizarse en consonancia con las ideas de inclusión. Debe sustituirse la separación rígida entre los programas de educación general y especial por programas más integrados o pasajes más flexibles de un programa a otro.
- Los propios formadores deben entender las prácticas inclusivas. Deben adquirir mayores conocimientos en materia de educación general y, en particular, los tipos de prácticas adecuadas para las clases inclusivas.
- La formación inicial y en servicio deben proporcionar oportunidades para la reflexión y el debate sobre los enfoques inclusivos, ya que se basan en conjuntos de actitudes y valores, así como en conocimientos y competencias pedagógicos.

Por otro lado, en cuanto al modelo de los programas de desarrollo profesional permanente, deben tenerse en cuenta lo siguiente:

- El perfeccionamiento profesional debe considerarse parte de un enfoque de cambio que afecta al sistema en conjunto.
- El desarrollo profesional docente de la escuela, destinado a apoyar su evolución, debe ser especialmente sólido en las primeras etapas de la introducción de una educación más inclusiva.
- La enseñanza a distancia puede ser importante cuando se presentan problemas de logística.
- Deben revisarse las estructuras de la formación docente. En particular, será necesario establecer una "jerarquía" de oportunidades de formación, a fin de que todos los docentes tengan algún conocimiento sobre las barreras al aprendizaje y algunos tengan la oportunidad de desarrollar competencias especializadas.

- Será necesario proporcionar acceso a la formación a los educadores especializados para que puedan reorientar su función a fin de trabajar en contextos inclusivos.

CONCLUSIONES

Debido a lo planteado anteriormente, la formación de los profesores se constituye en un desafío para las instituciones de educación superior y una forma de expresar el concepto de inclusión. Al respecto, es necesaria la formación de un profesional que lidere las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión. El desarrollo de la inclusión requiere un profesorado coherente, es decir, fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un profesor transmisor de valores. En este sentido, Se demanda un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado para el desarrollo de la inclusión. Ello exige un refuerzo constante de las competencias para: investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, abrirse al cambio, pues ello contribuirá a mejorar la calidad de la educación, con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la sociedad actual.

Finalmente, se apuesta por el desarrollo de competencias éticas para desarrollar valores, como aspecto esencial que debe tener todo docente en su formación. Hallazgos coincidentes con los expresados por Arteaga y García García (2008) cuando se refieren a la necesidad de compromiso y actitud positiva hacia la inclusión, por parte de los docentes. Se resaltan aspectos destacados por Alegre (2010) en lo relativo a la reflexión y la autocrítica, ya que éstas se manifiestan como capacidades docentes imprescindibles para atender las necesidades de todo el alumnado, además de las competencias pedagógico-didácticas.

Asimismo, el grado de compromiso con la política de inclusión que se desarrolla en los centros educativos contribuye a la motivación docente y al éxito escolar, pues ayuda a afianzar en el profesorado la aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas para lograr un aprendizaje significativo en todos los alumnos. Con lo cual desarrolla competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad. En este sentido, coincidimos con autores como Salend y Duhaney (1999) y Low (2007) al considerar al profesorado como una pieza fundamental para propiciar una enseñanza de calidad para “todos” los estudiantes.

REFERENCIAS

Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas.* Alcalá: Eduforma.

Arteaga, B., García, M. (2008). "La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula". *Revista Complutense de Educación,* 19(2), 253-274.

Fernández Batanero, J. M. (2013). "Competencias docentes y educación inclusiva". *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 15(2), 82-99. Recuperado de: http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html

Díez, E. et al. (2009). Estándares de actuación para programas y servicios de atención a estudiantes universitarios con discapacidad. En M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urríes y M. Crespo (Eds.), *Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (pp. 413-426). Salamanca, España: Amarú.

Low, C. (2007). "A defense of moderate inclusion and the end of ideology". En R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded*? (pp. 3-15). Londres: Routledge.

Messiou, K. (2008). "Encouraging children to think in more Inclusive Ways". *British Journal of Special Education*, 35(1), 26-32.

Morales Bonilla, R. (2007). "Nuevas miradas y aprendizajes virtuales en la docencia universitaria. Actualidades investigativas en educación", 7(3), 43-65.

Opertti, R., Belalcazar, C. (2013). "Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos", *Dossier Educación Inclusiva. Perspectivas*, vol XXXVIII, n°1, pp.149–179. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE. Los informes de los talleres y las conferencias regionales están disponibles en: http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2013.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Internacional de Educación. (2008). Conclusiones y Recomendaciones emanadas de la 48a reunión de la Conferencia 37 Internacional de Educación. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE. [Consultado el 12 de julio de 2016], http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html

O'rourke, J., Houghton, S. (2008). "Perceptions of secondary school students with mild disabilities to the academic and social support mechanisms

implemented in regular classrooms". *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 227-237.

Programa Sectorial de la Educación 2013-2018. [Consultado el 21 de junio de 2016],http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.V8JHcrUa-cU

Pijolás, P. (2009). "La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad". *Revista de Educación*, 349, 225-239.

Salend, S. J., Dujaney, L. M. (1999). "The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators". *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.

Shank, M. J. (2006). "Teacher storytelling: A means for creating and learning withinacollaborative space". *Teaching and Teacher Education*, 22, 711-721.

Timperley, H., Alton-Lee, A. (2008). "Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners". *Review of Research in Education*, 32, 328-369.

Villar, L. M. (2008). "Competencias básicas para uso y dominio de los nuevos medios e instrumentos". En M. L. Sevillano (Coord.). *Nuevas tecnologías en educación social* (pp. 53-84). Madrid: McGraw Hill.

Zabala, A., Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2009). *Ser profesor universitario hoy. La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.

7. Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva: relato de experiencia del PIBID UESB-Brasil

Marina Helena Chaves Silva
Luziêt Maria Fontenele-Gomes

En época de grandes transformaciones tecnológicas y sociales, marcadas por fuertes movilizaciones, sobre todo de grupos minoritarios en busca de derechos que les otorguen la oportunidad de vivir una vida digna y productiva, los profesores no pueden eximirse del papel esencial de formar a los alumnos para ejercer la ciudadanía política y social. La práctica pedagógica se reviste, entonces, de importancia porque debe centrarse en el principio de la diversidad como construcción histórica, social y cultural, en función del siguiente aspecto: garantizar una educación de calidad para todos. Contradictoriamente, aprendemos a ver y a distinguir como diferencia todo lo que es negativo, al paso que la identidad es, en general, asociada a valores positivos. No nos damos cuenta que tales posicionamientos son convencionales, visto que fueron inventados y producidos socialmente, creando tensiones y conflictos, en la medida que generan extrañamiento y hasta rechazo con los que son rotulados como diferentes (Gomes, 2006; Silva, 2011).

El objetivo de este estudio es socializar los resultados que están siendo obtenidos en el desarrollo del Subproyecto Interdisciplinar en la línea de acción Educación Especial, vinculado al Proyecto Micro red Enseñanza-Aprendizaje-Formación, del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), financiado por la Coordinación de perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) en sociedad con la Universidad Estatal del Sudoeste de Bahia (UESB), ambas instituciones brasileñas.

El PIBID es un programa de concesión de becas a estudiantes de los cursos de licenciatura participantes de proyectos de iniciación a la docencia propuestos por instituciones de enseñanza superior (IES) en sociedad con escuelas de educación básica de la red pública de enseñanza. La UESB es *multicampus*, su sede se encuentra en Vitória de la Conquista y posee, también, el campus de Jequié y él de Itapetinga, todos localizados en la región Sudoeste de

Bahia, que engloba aproximadamente 60 (sesenta) municipios. Los tres campus ofrecen 47 (cuarenta y siete) cursos de graduación en las diversas áreas de conocimiento, siendo 26 (veintiséis) licenciaturas y 22 (veintidós) licenciaturas con magisterio, algunas con ingresos en el primero y segundo períodos lectivos; ofrece, también, 14 (catorce) cursos vinculados al Programa de Formación de Profesores (PARFOR). La UESB posee 20 (veinte) Programas de Posgrado *Stricto Sensu*, siendo 20 (veinte) maestrías y 5 (cinco) doctorados y más 18 (dieciocho) cursos de Posgrado *Lato Sensu* (UESB, s/d).

Su cuerpo docente es formado por 1.017 (mil y diecisiete) profesores del cuadro permanente, siendo 69 (sesenta y nueve) con nivel de postdoctorado, 407 (cuatrocientos siete) doctores, 407 (cuatrocientos siete) con maestría, 171 (ciento setenta y un) especialistas y 3 (tres) graduados y, también, 60 (sesenta) profesores temporarios. En cuanto al régimen de trabajo, hay 728 (setecientos veintiocho) con Dedicación Exclusiva; 293 (doscientos noventa y tres) de 40 horas y 36 (treinta y seis) de 20 horas. Actualmente, son cerca de 11.503 (once mil quinientos tres) alumnos matriculados en los tres campus universitarios (UESB, s/d).

El Proyecto Micro Red Enseñanza-Aprendizaje tuvo su inicio en la UESB, en 2010, después de su aprobación en el Pliego nº 02/2009 del PIBID/CAPES. En esa época, fueron encaminados 7 (siete) subproyectos ligados a los cursos de licenciatura en Letras, Pedagogía, Matemática, Biología y Física para ser desarrollados en escuelas de la red pública municipal y estatal situadas en los municipios de Jequié y de Vitória de la Conquista. En 2012, la CAPES divulgó el Pliego nº 11 ampliando el número de becas. La Coordinación Institucional del PIBID, UESB, engloba, así, 21 (veintiún) cursos, de modo a beneficiar a todas las licenciaturas existentes en los tres campus – exceptuando el "*curso de Ciencias Sociales por ser, en la época, recién implantado, no atendiendo a la exigencia de, al mínimo, tres años de funcionamiento en la Institución, uno de los requisitos del Pliego de la Coordinación de perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior – CAPES*" (Gonçalves; Fontenele-Gomes, 2016, p.19).

Vinculado a la Rectoría de Graduación de la UESB, el Proyecto Micro Red Enseñanza-Aprendizaje y Formación fue aprobado en el Consejo de Enseñanza, Investigación y Extensión (CONSEPE), órgano de consultoría, supervisión y deliberación en materias relativas a esos tres pilares que son indisociables en las universidades: enseñanza, investigación y extensión. Los criterios adoptados para la selección de estudiantes de los diferentes cursos de licenciatura de la UESB son: estar matriculado entre el 2º y 7º semestre de un curso de licenciatura; demonstrar tener tiempo mínimo de 2 (dos) semestres para la completar el currículo; no tener beca de cualquier tipo; no tener vínculo de prácticas no obligatorias; no tener relación de trabajo con la UESB o con la

escuela en la que desarrollará las actividades del subproyecto; tener disponibilidad de carga horaria mínima de 10 (diez) horas semanales para dedicarse a las actividades del proyecto y comprometerse a cumplir el plano de actividades.

Para concurrir a las plazas de supervisor, los profesores deben ser del cuadro efectivo de las escuelas vinculadas a la red pública de enseñanza municipal y estatal, situadas en uno de los municipios donde la UESB está localizada. Los candidatos deben tener en cuenta los siguientes requisitos: tener licenciatura en área correspondiente al subproyecto; tener experiencia de magisterio en la modalidad, nivel de enseñanza y/o disciplina en estrecha relación con el subproyecto de, al mínimo, 2 (dos) años; estar en ejercicio efectivo de sala de clase en la disciplina de conocimiento, nivel y modalidad, de acuerdo con la especificidad de cada subproyecto; tener disponibilidad de 8 (ocho) horas semanales para dedicarse a las actividades.

En ese programa, el becario de Iniciación a la Docencia (ID) tiene la oportunidad de vivir una inmersión anticipada en el cotidiano de la sala de clase, en la perspectiva de una formación académica más sólida, a partir del desarrollo de actividades didáctico-pedagógicas bajo la supervisión de un profesor de la escuela básica de la red de enseñanza y la coordinación de un profesor de la universidad.

El proceso de formación de los participantes de cada subproyecto incluye el diálogo y acciones interdisciplinares, tales como: estudios del tipo etnográfico; actividades relativas a la investigación-acción; elaboración de diarios de campo y relatos de experiencias; sesiones de estudios; visitas técnicas y clases de campo; planificación y elaboración de materiales didácticos, realización de eventos de extensión en las escuelas, monitorias didácticas y evaluación continua y procesual de las actividades desarrolladas.

El estudio de tipo etnográfico es estructurado en el momento inicial de los trabajos, teniendo como fin posibilitar que los becarios comprendan la escuela, los saberes y quehaceres allí presentes, los alumnos y profesores, reconociéndolos en sus diferencias, potencialidades y limitaciones. También es importante identificar los mecanismos de dominación, resistencia, opresión y contestación que pueden facilitar o dificultar el proceso de enseñanza y aprendizaje (UESB, 2013).

Las sesiones de estudios son constituidas por encuentros semanales o quincenales, realizadas en la UESB, bien como en las escuelas asociadas, con el objetivo de profundizar la lectura, reflexión y discusión de referenciales teóricos relacionados a los temas o aspectos del área de alcance de cada subproyecto.

Análisis de cuestiones didáctico-pedagógicas, realización de visitas técnicas a las instituciones de enseñanza, también son momentos que proporcionan la oportunidad a todos los participantes del subproyecto de intercambiar informaciones significativas, necesarias a la formación y a la autoformación.

La monitoria didáctica se reviste de importancia por posibilitar que los becarios desarrollen acciones de intervención en la sala de clase, bajo la supervisión del profesor de la educación básica y de la coordinación de área. Esas intervenciones son planeadas y sistematizadas y resultan del trabajo conjunto del equipo, en articulación con los saberes y quehaceres de la escuela.

El diario de campo es el instrumento de registro de todo el trabajo realizado, esencial para la elaboración de relatos de experiencia y de los informes parcial y final. Son utilizados en la elaboración de artículos científicos, trabajos de conclusión de curso, pudiendo, también, proporcionar elementos substanciales para disertaciones y tesis. Esas producciones son puestas a disposición en el ambiente *moodle* del PIBID, UESB, dotado de espacio específico para cada subproyecto.

Para comprender mejor la importancia del Subproyecto Interdisciplinar, Línea de Acción Educación Especial para la formación docente, consideramos esencial hacer una breve exposición de la problemática vivida por las personas con discapacidad.

DISCAPACIDAD: CONCEPTO, IMPLICANCIAS Y DILEMAS EN LA REALIDAD BRASILEÑA

Como la denominación "discapacidad", actualmente, es muy utilizada, aunque los sentidos que le son atribuidos sean diversos generando equívocos y problemas, es esencial hacer un breve abordaje sobre el término. Hasta el siglo XIX, poca atención era dada a la discapacidad o impedimento. Conforme Wasserman *et al*. (2011), eso puede ser explicado de forma simple: esos conceptos ni siquiera existían. A partir de ese período, la ciencia estableció diferencias en las formas y funciones humanas, clasificadas como "anormalidad" y "desvío". Una vez establecidas esas categorías, fue posible hablar y generalizar sobre "las personas con discapacidad" (Hacking, 1990; Davis, 2002 *apud* Wasserman *et al.*, 2011).

La filosofía política que resurgió en la segunda mitad del siglo XX, preocupada en eliminar o reducir las injustas desventajas generadas por la discapacidad, tendió a tratarla como la causa primaria de esas desventajas y a enfrentarla con corrección médica y medidas de compensación promovidas por el gobierno. Posteriormente, los teóricos sociales comenzaron a ver la

discapacidad como una fuente tanto de discriminación y opresión, cuanto de identidad de grupo, comparable, bajo ese aspecto con raza y sexo.[108]

Estudiosos vinculados a la *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS) defienden que la sociedad oprime a las personas con discapacidad por tratarse de un grupo minoritario. Están sujetas a la estigmatización y a la exclusión tanto cuanto las minorías raciales o étnicas. En ese sentido, es esencial que haya una legislación que las proteja de la discriminación. Otro aspecto defendido por la UPIAS es que la experiencia de la discapacidad, es semejante a la de otras minorías estigmatizadas, a ejemplo del segmento LGBT (lésbicas, gais, bisexuales, travestis y transgéneros), de las mujeres, así como de las personas con características consideradas atípicas que no constituyen una minoría política o cultural específica, pero son frecuentemente remembradas por su diferencia. Ese es el caso de las personas viudas, ancianas que se sienten excluidas en eventos sociales organizados para parejas, cuando no enfrentan la rumores de que tienen otros compañeros (Wasserman *et al*., 2013, s/p).

En Brasil, estudiosos como Silva (1986); Sassaki (2003); Diniz (2007); Diniz *et al.* (2009); Lobo (2008), entre otros, se dedicaron a realizar estudios sobre la discapacidad como producción social y el impacto en la vida das personas.

La concepción de persona con discapacidad está expresada en los dispositivos legales en vigencia, principalmente en el Estatuto de la Persona con Discapacidad, sancionado en 6 de julio de 2016, mediante la Ley nº 13.146/2015: *"aquélla que tiene impedimento de largo plazo de naturaleza física, mental, intelectual o sensorial, el cual, en interacción con una o más barreras, puede obstruir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás personas"* (Brasil, 2015).

Así, como puede observarse, la discapacidad resulta de la interacción entre el impedimento y las barreras impuestas por la sociedad, las cuales se manifiestan bajo la forma de prejuicio y discriminación. En esa perspectiva, los estudiosos comprenden que la discapacidad es un producto social. Es

[108] Ese estudio de Wasserman et al. (2011) todavía está sin traducción para a lengua española. Así, en este parágrafo, la base está calcada en el fragmento a seguir: "The lack of attention to 'disability' or 'impairment' in general may have a simple explanation: there were no such concepts to attend to until 19th century scientific thinking put variations in human function and form into categories of abnormality and deviance. Once such categories were established, it became possible to talk, and generalize, about 'the disabled', and philosophers have done so for various purposes (Hacking, 1990; Davis, 2002, Ch. 4). The resurgent political philosophy of the second half of the last century, preoccupied with eliminating or reducing unearned disadvantages, tended to treat disability as a primary source of those disadvantages, to be addressed with medical correction or government compensation. Somewhat later, social philosophers began to see disability as a source both of discrimination and oppression, and of group identity, akin to race or sex in these respects" (Wasserman et al. Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2011, s/p).

importante destacar que, a lo largo de la historia, las restricciones impuestas a ese segmento estaban correlacionadas a la supuesta visión de que esas personas eran "incapaces", "inválidas", "anormales" en consecuencia de "enfermedades" o "patologías". Ese posicionamiento se mantiene en el imaginario social, a pesar de la resistencia y movilización de militantes en el mundo entero y, de forma más tardía, en Brasil. Como resultado de esos movimientos, fueron elaborados documentos internacionales, a ejemplo de la Convención sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad (CDPD), promulgada por Brasil con equivalencia de enmienda a la Constitución Federal de 1988, mediante el Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009).

No se puede dejar de destacar que ese y otros documentos derivan de la necesidad de construir una sociedad inclusiva, pautada en el reconocimiento de la diferencia generacional, cultural, de género, sexo, raza, etnia, condición de discapacidad, entre otros. Una sociedad que debe ser estructurada en función de la igualdad de oportunidades y de la no discriminación, en fin, de la justicia y de los derechos humanos.

Según el Censo Demográfico 2000 (Brasil, 2012), cerca de 14,5% de la población brasileña tenía algún tipo de discapacidad, o sea, 24,5 millones de personas. En 2010, hubo un crecimiento de 58,1% en el número de personas con discapacidad, lo que significa decir que cerca de 45.623.910 de la población brasileña tiene algún tipo de discapacidad. Sobre la discapacidad visual, los datos estadísticos de 2000 apuntaban un universo de 48%. Ese porcentaje creció en 2010, alcanzando cerca de 58% de la población con alguna discapacidad. Esos datos estadísticos del IBGE por región son presentados así:

GRANDES REGIONES (EN %)		
Región	**2000**	**2010**
Norte	7,54	7,79
Nordeste	32,97	31,44
Sudeste	38,39	40,30
Sur	14,63	13,68
Centro Oeste	6,46	6,78

Cuadro 1 – Distribución de personas con discapacidad por región.
Fuente: Cartilla del Censo 2010 Personas con discapacidad (Brasil, 2012, p.13).

Como puede observarse en el Cuadro 1, no hubo alteración significativa en esos números. O sea, el Nordeste y el Sudeste de Brasil se presentan como las regiones que concentraban un mayor número de personas con discapacidad, tanto en el año 2000 como en 2010, y las regiones con menor porcentual fueron el Centro Oeste, el Norte y el Sur. En el caso específico de Bahia, en 2000, cerca de 15,64% de la población tenía discapacidad y, diez años después, esos datos subieron para 24,97%.

En Brasil, el censo demográfico de 2000 contabilizó 148 mil personas ciegas, siendo que 57 mil vivían en el Nordeste y, de esos, 15,4 mil personas estaban localizadas en Bahia, el segundo estado brasileño con mayor número de personas con discapacidad visual. En ese mismo censo, São Paulo, localizado en el Sudeste, figura como el estado con mayor incidencia de personas con discapacidad visual, estimado en 23,9 mil ciegos. De esos, se estima que 2 millones tenían baja visión (Portal Vejam, 2008).

En relación a la situación económica, los datos estadísticos obtenidos en 2000 y 2010 están establecidos en el Cuadro 2, a seguir:

BRASIL: Trabajo y Renta (%)	**Población Total**		**Población con discapacidad**		**Población sin discapacidad**	
	2000	**2010**	**2000**	**2010**	**2000**	**2010**
OCUPACIÓN (Personas de 10 años o más de edad)						
Ocupadas	47,94	53,31	**38,62**	**46,21**	49,92	55,98
No ocupadas	52,06	46,69	**61,38**	**53,79**	50,08	44,02
RENDIMIENTO (Personas de 10 años o más de edad)						
Hasta 1SM	17,92	32,67	**31,87**	**36,75**	15,02	31,41
+ de 1 a 5 SM	28,64	51,55	**27,81**	**45,66**	28,83	53,37
+ de 5 SM	11,21	9,18	**9,36**	**7,97**	11,61	9,55
Sin Rendimiento	42,23	6,60	**30,96**	**9,61**	44,54	5,67

Cuadro 2: Trabajo y Renda de la Población Brasileña Total y Porcentual con discapacidad y sin discapacidad.
Fuente: Brasil. Censos Demográficos del IBGE de 2000 y 2010.

En el escenario mundial, la discapacidad se presenta en todas las clases sociales, sin embargo, lo que se percibe es su predominio entre los económicamente menos favorecidos. En el Censo de 2000, del total de 24,5

millones de personas, cerca de 70% vivía por debajo de la línea de pobreza. Ahora bien, hay que indagar si, sin condiciones económicas para sobrevivir dignamente, ¿esas personas consiguen tener acceso a los recursos tecnológicos? La respuesta no podría ser otra: ese acceso está restricto a las escuelas públicas y organizaciones no gubernamentales que, según parece, no consiguen ofrecer servicios a todas las personas con discapacidad, cuando no acontece que ni siquiera en esos espacios esas tecnologías estén a la disposición de ese segmento.

Los índices relativos al número de personas con discapacidad sin instrucción o que no llegaron a concluir la enseñanza fundamental era alto en 2000 (76,76%) y continua así en 2010 (61,14%). Al paso que los porcentuales relativos a las personas sin discapacidad que estaban sin instrucción o con la enseñanza fundamental incompleta en 2000 era de 55,09% y en 2010 disminuyó para 38,23%. Ya, la formación en cursos de nivel superior en 2000 alcanzó 2,69% entre las personas con discapacidad y 5,48% sin discapacidad. El censo demográfico de 2010 demuestra que la formación en curso superior entre las personas con discapacidad subió para 6,66% y sin discapacidad alcanzó 10,38%. En el Cuadro 3, están los datos de la educación de la población brasileña con y sin discapacidad.

BRASIL: Educación (%)	**Población Total**		**Población con discapacidad**		**Población sin discapacidad**	
	2000	**2010**	**2000**	**2010**	**2000**	**2010**
ALFABETIZACIÓN (Personas de 5 años o más de edad)						
Alfabetizadas	84,30	89,47	**71,90**	**81,74**	86,66	92,23
FRECUENCIA EN LA GUARDERÍA O ESCUELA						
Frecuentaban	31,44	31,23	**13,02**	**16,08**	34,59	36,00
+ de 1 a 5 SM	28,64	51,55	**27,81**	**45,66**	28,83	53,37
AÑOS DE ESTUDIO (Personas de 15 años o más de edad)						
Sin instrucción y Fundamental incompleta	59,21	44,91	**76,76**	**61,14**	55,09	38,23
Fundamental completa y media incompleta	17,39	19,00	**9,90**	**14,16**	19,14	21,00

Media completa y superior incompleta	17,53	26,22	**9,35**	**14,16**	19,45	29,73
Superior completa	4,94	9,30	**2,69**	**17,67**	485,	10,38
No determinado	0,93	0,58	**1m30**	**6,66**	0,84	6,60

Cuadro 3: Educación de la Población Brasileña con y sin discapacidad.
Fuente: Brasil. Censos Demográficos del IBGE de 2000 y 2010.

Aunque la inclusión escolar de personas con discapacidad sea pequeña, debe pensarse en dotar cada vez más a la red pública municipal y estatal de recursos tecnológicos, así como es necesario crear políticas públicas que propicien que las familias menos favorecidas adquieran, a precios módicos, computadores o notebooks. Coll y Solé resaltan:

> […] En lo que se refiere al desarrollo y al aprendizaje, la idea de que ellos ocurren por medio de las interacciones entre el niño y personas significativas para él, sean adultos u otros niños, da destaque a la dimensión social que implica el acto de enseñar, visto (...) como un proceso continuo de negociación de significados, que ocurren a lo largo de las interacciones en grupo. (*apud* Laplane y Batista, 2008, p.219)

No obstante, la interacción entre niños con y sin discapacidad no ocurre siempre, principalmente en la pre-escuela, cabiendo al profesor crear estrategias de aproximación entre ellos, mediante el uso de metodologías de enseñanza apropiadas y de recursos adaptados que favorezcan la actividad conjunta.

En cuanto a los recursos tecnológicos desarrollados para ese público-blanco de la Educación Especial, es necesario que el profesor busque de la mejor forma posible sacar provecho de esos materiales en sala de clase, mediante la planificación y ejecución de una práctica pedagógica que atienda a la diversidad y que, especialmente, pueda favorecer el proceso de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos. Asimismo, como consumidores en potencial, las personas con discapacidad deben ser atendidas en otros espacios donde la tecnología es una realidad, de modo que puedan valerse de esos medios para obtener una mayor autonomía.

FORMACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: LA EXPERIENCIA DEL PIBID/UESB, CAMPUS DE JEQUIÉ

El Subproyecto Interdisciplinar intitulado *Prácticas Metodológicas Inclusivas: una garantía de educación de calidad para todos* tuvo inicio en agosto de 2012, con la selección de 20 (veinte) becarios de iniciación a la docencia, a partir de ahora citados como becarios ID, estudiantes de los cursos de licenciatura, siendo 6 (seis) de Pedagogía, 5 (cinco) de Letras, 5 (cinco) de Biología y 4 (cuatro) de Matemática. Al definir las licenciaturas, el curso de Pedagogía fue privilegiado con más becarios ID por ser responsable por la formación de profesores para la Educación Infantil y los años Iniciales de la enseñanza Fundamental, conforme la Resolución CNE/CP nº 1/2006, que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de licenciatura en Pedagogía (Brasil, 2006). Para supervisión de los becarios ID en las escuelas asociadas, fueron seleccionados 4 (cuatro) profesores.

En 2013, la CAPES divulgó el Pliego nº 061/2013 del PIBID, permitiendo que las instituciones de enseñanza superior encaminasen sus proyectos. Cada subproyecto fue configurado en modalidades de enseñanza vinculadas a la Educación Básica y esas, a su vez, fueron divididas en enseñanza Fundamental y enseñanza Media, posibilitando que los becarios ID obtengan el conocimiento más amplio posible de la educación. El subproyecto Interdisciplinar que, en 2012, era direccionado para la Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva, en 2014, pasó a contar con las siguientes modalidades o líneas de acción: Educación Ambiental; Educación del Campo - Enseñanza Fundamental; Educación del Campo - Enseñanza Media; Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Especial, teniendo a su frente coordinadores de área, responsables por la elaboración de la propuesta. Se estimó la participación de 102 (ciento y dos) licenciandos matriculados en los cursos de las áreas de Letras Vernáculas, Letras Modernas, Pedagogía, Teatro, Danza Historia, Geografía, Matemática, Física, Química, Ciencias Biológicas y Educación Física, seleccionados en pliego público, con derecho a la beca de iniciación a la docencia. También, fue abierto el proceso selectivo para profesores que deberían supervisar a los estudiantes becarios ID del PIBID.

Esencialmente, esas líneas de acción se revisten de gran importancia, una vez que fundamentan las políticas de Educación Inclusiva, entendida como la garantía de una educación de calidad para todos. Al desarrollarlas, las coordinadoras de área buscan otorgar a los licenciandos los saberes y prácticas que envuelven grupos minoritarios y problemáticas bastante actuales, teniendo como base los principios de equidad y de los derechos humanos.

La línea de acción Educación Especial es compuesta por un equipo con 24 (veinticuatro) personas, siendo 20 (veinte) becarios ID y 4 (cuatro) profesoras supervisoras con especialización en Educación Especial, pertenecientes al cuadro efectivo de las escuelas asociadas. Los becarios ID son 4 (cuatro) de Pedagogía, 5 (cinco) de Educación Física, 4 (cuatro) de Matemática, 5 (cinco) de Biología y 2 (dos) de Letras. Las acciones son realizadas en 3 (tres) instituciones de enseñanza asociadas, siendo 2 (dos) dotadas de Salas de Recursos Multifuncionales y 1 (un) órgano denominado Centro de Apoyo Pedagógico (CAP-Jequié), establecimiento que desarrolla acciones suplementares y complementares en la línea de la educación especial.

La transversalidad y la interdisciplinaridad sirven de base para las actividades que son implementadas por las líneas de acción. La primera es entendida como compromiso de los profesores en desarrollar una práctica educacional direccionada para la construcción de la ciudadanía, a partir de acciones que contribuyan para que el alumno comprenda la realidad social en la que vive, reconociéndose como detentor de derechos y responsabilidades consigo mismo, con los otros y también con el medio ambiente.

Los objetivos y los contenidos de los temas transversales no constituyen áreas de conocimiento o disciplinas, son cuestiones presentes en la realidad actual, bajo diferentes formas, que carecen de urgencia para ser resueltas o minoradas. Así, cuestiones relativas a la Ética, a la Pluralidad Cultural, al Medio Ambiente, a la Salud y a la Orientación Sexual deben ser tratadas por las varias áreas de conocimiento, dando un mayor sentido a la enseñanza y al aprendizaje (Brasil, 1997). En cuanto a la interdisciplinaridad, ella se aproxima de la transversalidad por romper con la visión fragmentaria del conocimiento, por evidenciar que la realidad es compleja y es pautada en el proceso de interacción social. Al mismo tiempo, ese eje se caracteriza por ser epistemológico, mientras la transversalidad abarca la dimensión didáctica (Brasil, 1997).

En la estructuración de los trabajos, era necesario que el grupo se detuviese en temáticas relativas al estudio etnográfico y al proceso de inclusión escolar de la persona con discapacidad y dificultades de aprendizaje. En ese sentido, las discusiones propiciaran la comprensión de la discapacidad como construcción histórica, teniendo como fundamento los análisis de Dechichi y Silva (2012). Paulatinamente, fueron desarrolladas algunas situaciones-problema para propiciar que los participantes comprendan que la incapacidad tan atribuida a las personas con discapacidad no está solamente relacionada a la limitación o al impedimento, pero sí a la forma como la sociedad percibe la diferencia.

Los resultados alcanzados fueron y han sido bastante provechosos en el ámbito del aprendizaje de los becarios ID y en la receptividad de los alumnos,

profesores y profesionales de la educación implicados en cada unidad escolar. Los impactos observados por las producciones generadas se han mostrado proficuos, tanto en la elaboración de materiales didácticos, como producciones de textos escritos y orales, como en la elaboración de juegos y materiales lúdicos que incentivan el reciclaje y la creatividad de los alumnos, además del aprendizaje de las nuevas técnicas de actuación en sala de clase. En el contexto de la interdisciplinaridad, el PIBID facilitó una mayor interacción entre los becarios y supervisores de las diferentes áreas de conocimiento, en función de una práctica docente pautada en la inclusión escolar. Así, contribuir para que los becarios puedan redefinir su mirada sobre la discapacidad y, consecuentemente, la educación inclusiva, entendida en su sentido amplio, como un derecho a ser usufructuado por todos, ha sido nuestro propósito.

Los comentarios de los becarios ID y supervisores acerca del subproyecto Interdisciplinar intitulado *Prácticas Metodológicas Inclusivas: garantía de educación de calidad para todos (2012-2013)* son bastante contundentes. Por eso, son evidenciados y analizados en esa sección, resguardando, sin embargo, sus identidades, que serán identificadas aleatoriamente por letras. Sobre la importancia del PIBID en la perspectiva de la inclusión, la becaria ID x analiza que:

> […] Hemos desarrollado una mirada diferenciada sobre las personas con discapacidad, aprendizaje que, con certeza, hará toda la diferencia en nuestra actuación como futuros docentes. Hoy, con casi un año de existencia del subproyecto, percibimos los cambios presentes en nosotros, como pensábamos acerca de esas cuestiones y como nuestro conocimiento se amplió. Vemos también los resultados de nuestra práctica en la escuela donde actuamos. (Relato de Experiencia, julio/2013).

Los cambios a los que se refiere la becaria ID x son citados en los otros relatos, así como la percepción de la resistencia de los profesores en acoger la diferencia. En esa perspectiva, es relevante dar visibilidad a un comentario hecho por el becario ID y, acerca de la omisión de una dada profesora ante el alumno con discapacidad: "*él es remembrado sólo en los momentos de ejecución de las actividades, cuando la regente solicita de la cuidadora o de nosotros, becarios, que le auxiliemos, exentándose de esa tarea*". Para ilustrar eso, el becario ID y se reporta a un momento en que estaba siendo desarrollada una actividad de colaje: *"la profesora colocó pegamento en la hoja de todos los alumnos, excepto en la suya. Cuando hubo un cuestionamiento sobre la falta del pegamento, habló con la cuidadora para que la colocase, siendo que el tubo estaba en sus manos"* (Relato de Experiencia, julio/2013).

Es importante resaltar que hay un evidente entendimiento de que, a pesar de haber iniciado las actividades en 2012, con casi un año de trabajo, los

participantes aún tenían mucho que aprender sobre la diferencia, conforme está explicitado en ese fragmento del Becario ID z, *"ser becario de ese subproyecto me ha permitido percibir que todavía hay mucho a ser hecho en el grupo"* (Relato de Experiencia, julio/2013). El mismo becario ID, también evalúa los objetivos que fueron alcanzados a lo largo de esos meses:

> […] [ellos] están siendo alcanzados poco a poco y muchas cosas en nuestras vidas han mudado, pues vemos a las personas con discapacidad con otra mirada, una mirada que no es de pena, pero sí de orgullo, una mirada que cree en su potencial, además de la esperanza de contribuir para un mundo mejor, donde esas personas puedan ser respetadas y aceptadas por la sociedad. (Relato de Experiencia, julio/2013).

La redefinición de esa mirada para la persona con discapacidad puede resultar en la adopción de nuevas y efectivas prácticas metodológicas, dado que esas son las herramientas indispensables para el desarrollo de una práctica inclusiva, necesaria para garantizar una educación de calidad para todos. Las vivencias e intervenciones propuestas en el Subproyecto Interdisciplinar en la línea de acción Educación Especial fueron relevantes por la posibilidad de visualizar en la mirada de los becarios ID la receptividad, el interés y el deseo de vencer desafíos, de romper barreras y de realizar intercambios, de percibirse únicos. Una de las supervisoras es enfática al evidenciar la presencia del PIBID en su escuela y en la vida de los becarios ID:

> […] El PIBIB permitió que los becarios ayudasen a los niños del Centro de Apoyo Pedagógico (CAP-Jequié) a despertar para los contenidos y temáticas trabajadas, a desarrollar sus potencialidades. El PIBID proporcionó a los becarios la experiencia del placer de, como aprendiz, aprender, el placer de querer saber, de conocer y de ser parte de la construcción para el pensar, ejercitando así su propia búsqueda de respuestas a sus inquietudes. (Supervisora n, Relato de Experiencia, julio/2013).

Ese placer, que es citado por la supervisora *n*, no fue siempre presente durante el desarrollo de las acciones previstas en el cronograma de trabajo. Sonaría ingenuo pensar en la consolidación de una política inclusiva en una sociedad tan excluyente como la nuestra, regida por el sistema capitalista. Por cierto, no faltó tiempo para discutir y deconstruir esa realidad, buscando comprender la situación vivida por las minorías, conforme acentúa la supervisora z que actúa en la Sala de Recursos Multifuncionales de otra escuela:

> […] Ser parte de un grupo que trata de la educación como un derecho, nos trajo desafíos y reflexiones acerca del mundo en que

> vivimos y del mundo en que queremos vivir. Tales aprendizajes nos mostraban a cada día la intensidad de nuestra caminada en busca de igualdad y justicia. Tuvimos que convencer a colegas, padres y hasta alumnos a ser parte de ese trabajo, en busca de una escuela más inclusiva, una escuela para todos. Las becarias estaban siempre animadas y creían que iban a cambiar el mundo con una acción. Sufrieron, dejaron de creer por un minuto que habría una solución para los problemas detectados, pero al otro día se animaban nuevamente y llegaban listas para el nuevo desafío. Necesitaban aprender a hacer actividades de diversas formas: en el computador, en el tablet, en la plastificadora. Necesitaban cortar, colar, dibujar y rehacer, pues todo tenía que estar bien hecho. No faltaron risas, fotos, reclamaciones, pero todo eso fue parte de un proceso que nos hizo crecer como personas y como profesionales. (Relato de Experiencia, julio/2013).

Sobre las experiencias que están siendo vivenciadas por los becarios ID y las supervisoras, a partir de 2014 hasta la presente data, algunas declaraciones son distintivas en demonstrar su relevancia:

> […] En ese contexto, el PIBID aparece como elemento clave, promoviendo en nosotros experiencias de formación tanto en el campo teórico cuanto en el campo práctico. Estar en la "arena de la escuela", con un marco que va más allá del que es nos ofrecido en las clases de la graduación, nos instrumentaliza para que en un futuro próximo podamos enfrentar las barreras más actuales del campo escolar, además de auxiliarnos para que la democratización del conocimiento acontezca. (Becario ID k, Relato de Experiencia, febrero/2015).

En ese fragmento, el becario ID k es enfático al referirse a la formación que está obteniendo en el PIBID, refiriéndose a una laguna presente en el currículo del curso de licenciatura en Educación Física. También el becario ID h, discente del curso de Matemática, hizo referencia al cambio de su mirada sobre la discapacidad y sus implicaciones en el ámbito de la educación básica:

> […] Un divisor de aguas para los futuros trabajos, ciertamente, fue la desmitificación de que las personas con discapacidad son incapaces. Así, pasamos a comprender la discapacidad como producto social y, consecuentemente, generador de barreras que dificultan la participación plena de ese segmento, tanto en la escuela como en la sociedad como un todo. (Relato de Experiencia, febrero/2015).

En los textos producidos, becarios ID y supervisoras resaltan aspectos significativos de la línea de acción Educación Especial, así como de la

problemática de la discapacidad, del significado que atribuyen al PIBID para su formación profesional. No pasó desapercibida, sin embargo, la crisis que se abatió sobre ese Programa, a partir de 2015, que resultó en el corte de recursos, en el anuncio de reducción del número de becarios ID y, principalmente, en la amenaza de interrupción de sus actividades, seguida de la tentativa de modificaciones estructurales que pondrían en risco el fin primero del PIBID: la mejoría de la formación de los estudiantes de los cursos de licenciatura. Ese momento de impase también fue objeto de reflexión:

> […] Estamos ante un Programa innovador, pero, en el ejercicio del año de 2015, dio señales que los años subsecuentes no serán fáciles: prenuncio de actuación limitada; retrocederá al revés de ascender; restringirá el número de becarios al revés de ampliarlo. Eso significa que el número de licenciandos contemplados para ingresar en el Programa será considerablemente limitado y comprometerá el alcance de su objetivo precipuo: contribuir substancialmente para la formación de profesores, sumergiendo el licenciando en el cotidiano de la educación básica para que teoría y práctica se fundan, de tal forma que resignifiquen la formación del futuro profesor y establezcan el intercambio entre la escuela pública y la universidad (Supervisora w Relato de Experiencia, febrero/2015).

Diversas movilizaciones fueron realizadas en todo Brasil, así como otras estrategias lideradas por representantes de las instituciones de enseñanza superior, con el objetivo de mantener el Programa, rechazando las alteraciones que estaban siendo anunciadas por la CAPES. Las acciones fueron exitosas y la perspectiva es de continuidad del PIBID y, consecuentemente, del fortalecimiento de la actividad docente.

En esa perspectiva de fortalecimiento de una política orientada para la iniciación a la docencia, es imperioso que la educación inclusiva esté presente, discutiendo y reelaborando investigación y práctica en el cotidiano de la escuela y de la sala de clase. Ocampo (2016, p.32) resalta que:

> […] La reconstrucción del discurso imperante de la educación inclusiva establece grandes aportes para reexaminar su práctica e investigación. Asimismo, otorga elementos para cartografiar la identidad y naturaleza científica de este modelo, con el propósito de reformular su campo conceptual, ideológico, político, ético y pedagógico. Abre, además, la posibilidad de enriquecer y modernizar las bases teóricas e investigativas vinculadas a la Educación Especial, por tanto, es una reformulación de la sociedad, de la política y de la educación en general. La educación inclusiva debe ser concebida como la construcción de un proyecto político, histórico y ético más amplio.

Así, la educación inclusiva posibilita redimensionar una discusión, no solamente en los límites de la sala de clase, mas también en otros campos del saber, en otras áreas cognitivas, ideológicas y políticas, facilitando una visión igualitaria y plural para la formación de ciudadanos más éticos y solidarios.

CONSIDERACIONES FINALES

El ejercicio de la docencia requiere una formación plural, orientada para el reconocimiento de la diversidad como condición humana. La escuela constituye un locus de interacción social, de intercambios de experiencias, de aprendizaje entre estudiantes y profesores que, en sí, son diferentes en género, sexo, raza, etnia, edad, condición o no de discapacidad. El reconocimiento de esas diferencias depende, fundamentalmente, de la comprensión de que cada persona tiene un modo propio de aprender, teniendo como punto inicial su historia de vida y su cultura.

El Subproyecto Interdisciplinar, en todas sus líneas de acción, tiene un destaque especial al romper la concepción homogeneizadora de la sala de clase, dando visibilidad a las minorías oprimidas, entre ellas a la persona con discapacidad. El trabajo desarrollado en el Programa PIBID, UESB, se caracteriza por ser de carácter fuertemente político, dado que busca romper con la invisibilidad de niños, jóvenes y adultos que fueron marcados por una historia de opresión social, por los estigmas y rótulos fundados en la negación de los derechos de ciudadanía. Así, este trabajo, aun con dificultades, fragilidades y algunas lagunas alumbró nuevas perspectivas que posibilitaran y posibilitan una postura para la construcción de una cultura inclusiva de la educación.

REFERENCIAS

Bahia. *Guia do Estudante da UESB*. (2013a). [Consultado el 10 de mayo de 2016], <http://www.uesb.br/gradua cao/guia-do-estudante.pdf >

Brandão-Gonçalves, M. de C. P. y Fontenele-Gomes, L. M. (2016). *Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação*: propostas e experimentações do PIBID UESB. Curitiba: CRV.

Brasil. Cartilha do Censo 2010 Pessoas com Deficiência (2012). [Consultado el 10 de mayo de 2016], <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/

default/files/publicacoes/cartilha-cens- 2010-pessoas-co m-deficienciareduzido.pdf>

Brasil. *Decreto nº 13.146/2015* (2015). Estatuto da Pessoa com Deficiência. 2015. [Consultado el 10 de mayo de 2016], <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>

Brasil. Decreto nº 6.949/2009. Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. (2009). [Consultado el 10 de mayo de 2016], <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>.

Brasil. IBGE. *Censo Demográfico 2000* (2000). [Consultado el 10 de mayo de 2016], <http://www.ibge.gov.br/> home/estatistica/populacao/censo2000/default_populacao.shtm>

Brasil. IBGE. Censo Demográfico 2010 (2010). [Consultado el 10 de mayo de 2016], <http://www.ibge.gov.br/ home/estatistica/populacao/censo2010/ caracteristicasreligiao deficiencia/defaultcaracteristicasreligiaodeficiencia.shtm>

Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). *Temas Transversais*. Brasília: MEC.

Dechichi, C.; Silva, L. C. (2012). *Princípios e fundamentos da educação especial* (Módulo II do Curso de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado – EAD). Uberlândia: UFU.

Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense.

Diniz, D.; Barbosa, L.; Santos, W. R. dos (2009). "Deficiência, Direitos Humanos e Justiça". *SUR. Revista Internacional de Direitos Humanos*. [Consultado el 16 de junio de 2016], <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-6445200900020000_4>

Gomes, N. L. (2007). *Indagações sobre currículo*: Diversidade e currículo. [Consultado el 25 de abril de 2016], <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/ pdf/Ensfund/indag4.pdf>

Laplane, A. L. F. de y Batista, C. G. (2008). "Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola". *Caderno Cedes*, vol. 28. [Consultado el 25 de octubre de 2015], <http://www.cedes.unicamp.br>

Lobo, L. F. (2008). *Os infames da História* – pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina.

Ocampo, A. (2016). Aproximaciones y descripciones iniciales en torno a la formación del objeto de la Educación Inclusiva; en: Ocampo, A. (Coord.). Cuadernos de Educación Incluisva.Vol. I. Los rumbos de la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque. Santiago: Ediciones CELEI, 24-89.

Portal Vejam (2008). *Estatísticas e Dados.* [Consultado el 10 de junio de 2016], <http://www.vejam. com.br/node/39>

Sassaki, R. K. (2009). "Inclusão, Acessibilidade, Lazer, Trabalho e Educação". *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*. [Consultado el 5 de mayo de 2016] <http://www. apabb.org.br/admin/files/Artigos/Inclusao%20-%20Acessibilidade% 20no %20lazer,%20 tra balho%20e%20educacao.pdf>

Silva, M. H. C.; Gonçalves, M. de C. P. B. (2013). *Práticas Metodológicas Inclusivas*: Relato de Experiências vivenciadas pelos licenciandos da UESB-Campus de Jequié/BA. [Consultado el 10 de junio de 2015], <http://www.memorialdainclusao.sp. gov.br/ br/ebook/Textos/Marina_Helena_Chaves_Silva.pdf >

Silva, O. M. da (1986). *Epopeia ignorada*: a pessoa deficiente na história do mundo e de hoje. São Paulo: CEDAS.

Silva, T. T. da (Org.) (2011). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes.

UESB. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. (2013b). *Projeto Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação*. [Consultado el 10 de mayo de 2016], <http://www.uesb.br/links/2013/05/fapesb/projeto_institucional_2012.pdf

UESB. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. (s/d). *Catálogo dos cursos*. [Consultado el 8 de junio de 2016],<http://www.uesb.br/index.php>

Wasserman, D. *et. al*. (2013). "Disability: Definitions, Models, Experience". En: Zalta, E. N (ed.). *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, [Consultado el 15 de mayo de 2016], <http://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/disability/>

8. Formación de maestros en educación inclusiva desde la Universidad Abierta y a Distancia

Sandra Acevedo Zapata

Para abordar la educación inclusiva se ha planteado según Acevedo (2015) que la educación inclusiva hace parte de la esencia misional de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, porque la inclusión es una de sus funciones sustantivas, ya que busca lograr la pertinencia social y estratégica, para ello ha creado unidades académicas y misionales con programas y actividades para aportar a búsqueda de la permanencia estudiantil, el cual se configura en indicador de la experiencia de educación inclusiva universidad, es así como los esfuerzos de todos los actores de la universidad se deben orientar de la gestión para institucionalización de la educación inclusiva.

Es así como, para el logro de estos propósitos se presentó concurso para recibir apoyo del Ministerio de Educación Nacional en dos convocatorias, el primer proyecto fue consolidado en el convenio 741 en 2011 sobre permanencia estudiantil y implementó en el año 2012. En el segundo proyecto se inició el proceso de configuración del campo de la educación inclusiva se adelantó según Convenio 1087 de 2013 el cual se desarrolló en 2014. Los mencionados convenios se celebraron entre la UNAD y el Ministerio de Educación Nacional, en el segundo realizamos alianza con la Corporación para la Educación y las TICS.

En el convenio 741, los productos fueron la propuesta de integración de sistemas a través de la innovación curricular para garantizar la formación integral con la estructuración de campos y la creación del campo de formación complementario, articulados a la reestructuración de los sistemas nacionales de bienestar y de consejería académica para favorecer la permanencia estudiantil. En el convenio 1087, desde la investigación para aportar a la configuración del campo de la educación inclusiva como estrategia para la inclusión social, se desarrollaron dos estados de arte de la educación superior inclusiva, se creó el semillero de investigación Umbral, se realizó el rediseño de la línea de

investigación visibilidad, gestión del conocimiento y educación inclusiva, y se diseñó e implementó el curso de educación inclusiva en ambientes de aprendizaje para la formación de maestros a la luz de los hallazgos investigativos, además se generó el espacio de seminario y congreso de educación inclusiva y tecnologías de la comunicación para lograr procesos permanentes de distribución y construcción de conocimiento.

METODOLOGÍA

En el primer proyecto se preguntó por la búsqueda de soluciones para el fenómeno de la deserción asumiendo el problema: ¿Cómo diseñar una propuesta institucional que permita desarrollar estrategias integrales que potencien la permanencia estudiantil en educación superior a distancia en la UNAD? Y el segundo ¿Cómo desarrollar un proceso de investigación sobre el estado del arte de la educación inclusiva en la UNAD y desarrollar el diseño de un curso para estudiantes de la Escuela de Ciencias de la educación con el fin de propiciar la apropiación de la educación inclusiva dirigida a poblaciones diversas a las cuales la UNAD brinda procesos de formación?

Para los dos proyectos se el diseño metodológico fue de tipo cualitativo y descriptivo, se abordó desde las etapas de investigación propuestas por Hurtado (2002) donde se inicia con la etapa exploratoria con el rastreo documental de las categorías fundamentales de los proyectos, luego en la descriptiva donde se aplicaron los instrumentos de investigación, luego se pasó a la sistematización de datos, para terminar con la etapa de análisis que permitió consolidar los productos ya mencionados, por último se realizó la etapa proyectiva, en la cual, se marcó el camino para seguir investigando y realizando esfuerzos, por aportar a la configuración del campo de la educación inclusiva y la formación de maestros e investigadores. Sobre las categorías para realizar la lectura del estado de arte y aportar de los procesos de formación de docentes en programas, proyectos e investigaciones. Luego de estos procesos, se produjeron análisis que se aportan como resultados que se comparten en este escrito, y que permiten proponer algunos elementos para la formación de maestros en educación inclusiva.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO CAMPO EN CONSTRUCCIÓN

El proceso investigativo desarrollado, a través de los proyectos permitió concretar que la educación inclusiva es un campo en construcción, el cual requiere según Acevedo (2015) continuar con procesos de investigación que

permitan sistematizar la experiencia y construir conocimiento pedagógico sobre cómo formar maestros desde y para la educación inclusiva, como educación para todos, de manera que permita a los maestros con una clara perspectiva epistemológica, comprender e interactuar con las diversas poblaciones que permita apropiar los procesos de construcción de conocimiento de las poblaciones para generar procesos de participación, de justicia social y ejercicio de derechos a través de las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la comunicación.

Es así como, es necesario proponer dinámicas que superen el mero activismo instrumental, generar procesos de formación y asumir la investigación, en la línea de investigación que orienta el trabajo del grupo de investigación Umbral, se asume el reto de la "Visibilidad, gestión del conocimiento y educación inclusiva" para responder a la esencia misional de la universidad nacional abierta y a distancia (UNAD) como es la inclusión. Los ejes temáticos se orientan a elementos esenciales en la formación de maestros para que tengan las capacidades para responder a las necesidades de formación de los sujetos de las diversas poblaciones.

Las sublíneas que propuso Acevedo (2013) sobre la línea de investigación y que son las sublíneas donde se hace énfasis en los elementos en los cuales se debe formar un docente para la educación inclusiva, estas son representadas en el gráfico:

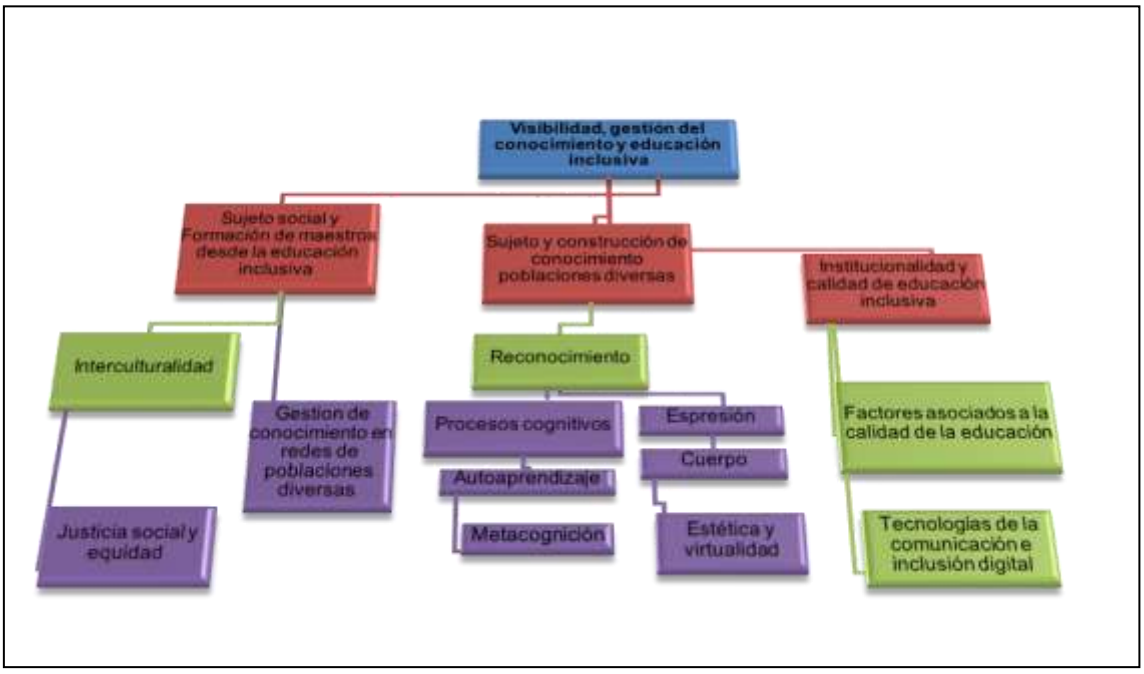


Gráfico. 1. Línea de investigación: Visibilidad, gestión del conocimiento y educación inclusiva. Fuente: Acevedo (2013)

EL MAESTRO COMO SUJETO Y LA POTENCIACIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DE POBLACIONES DIVERSAS

Toda acción pedagógica debe estar encaminada a la humanización del hombre, a propiciar procesos de constitución subjetiva, donde el reconocimiento se realiza en prácticas de vida (Honnet, 2012), por tanto la educación es la vivencia de la experiencia educativa, donde se viven relaciones de alteridad permite reconstruirse, en relaciones intersubjetivas de reciprocidad, para poner en juego y el circulación el conocimiento de la propia cultura sobre cómo se construye conocimiento en cada población y como se construyen soluciones para el bienestar de la comunidad.

Por tanto, el maestro desde la educación inclusiva se preocupa por el comprender cómo aprendizaje de los sujetos, encontrando las diferencias, para dinamizar estrategias de autoaprendizaje y metacognición; pero es muy importante que tales estrategias, se orienten desde el reconocimiento auténtico de cada sujeto, brindando planes y actividades para superar la barreras que cada uno encuentra. Por tanto, el maestro debe ser capaz de comprenderse a sí mismo, superar sus propios obstáculos para poder acompañar a otros con el diseño de proyectos pedagógicos pertinentes para resolver los problemas de acceso y éxito de los estudiantes. Según Acevedo (2013)

> […] Es importante que se resalte que la investigación en educación inclusiva es una apuesta por comprender cómo se puede dar el despliegue subjetivo en las múltiples potencialidades del sujeto en los procesos educativos, y cómo se pueden dinamizar prácticas de libertad a través de la configuración de espacios de expresión que permitan la visibilidad, con el fin de representar la existencia a través de la expresión artística en las diferentes formas ya sea en la música, la danza, la plástica, la escritura, el teatro, las artes visuales y en la recuperación de las formas tradicionales y ancestrales de expresión, en los diferentes entornos aprovechando los virtuales para propiciar la inclusión digital. En así como, el cuerpo se vuelve una categoría esencial y un escenario para la expresión del despliegue subjetivo, para propiciar la pedagogía del encuentro consigo mismo y con el otro para explorar las capacidades de aprendizaje, el universo cognitivo y las posibilidades existenciales de ser y de la experiencia de vivencia de la libertad (p.12).

Lo anterior confirma que el maestro puede propiciar el despliegue subjetivo de los estudiantes, desde todos ámbitos del conocimiento, y por esta razón debe ser un investigador de su propia practica pedagógica y preocupado por cómo diseñar propuestas pedagógicas para propiciar también la reconstrucción simbólica con narrativas que permitan vivenciar en la construcción de nuevas maneras de ser y escribir un nuevo camino.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SUJETO SOCIAL EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

La educación inclusiva es la educación para todos con prácticas de liberación, superando los límites que se han construido a lo largo de la vida, por tanto, el maestro mismo solo puede acompañar a otro es sus procesos de constitución subjetiva y de libertad, si ya es un sujeto libre, porque sólo desde la vivencia del respeto y el reconocimiento se puede comunicar de manera autentica el reconocimiento.

La construcción de la identidad y del lugar en el mundo se da por la relación con los otros, es necesario vivir la experiencia de la comunidad, la etnia, la familia u otros grupos que permitan relaciones con el mundo desde la cultura, ya que se retoma lo planteado por León y Zemelman (1997) quienes abordan la identidad como forma de subjetividad ya que refiere a la pertenencia colectiva, lenguajes, signos, memoria que permiten la experiencia de trascendencia social.

Es así como, se requiere de un abordaje epistemológico que propicie prácticas de libertad (Freire, 1969) donde el maestro que propia procesos de concienciación, que ayude a los sujetos generar cambios sobre su manera de pensar, siendo realista para comprender las posibilidades de ser con acciones eficaces y vivir la dignidad con prácticas de libertad, desde el discurso de la posibilidad.

LA INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

La vivencia de la interculturalidad es fundamental en la formación de maestros para hacer real la educación inclusiva, la pedagogía misma es el reconocimiento en la diferencia con equidad, ya que en se deben generar procesos de empoderamiento como lo plantea Carrasco (2005) al abordar la interculturalidad y se materializan en las propuesta pedagógicas, sus propósitos y el diseño pedagógico es el espacio de la formación desde y para la libertad.

> […] En efecto, el maestro es aquel que reconoce y potencia proceso de sujeto de una manera dinámica, comprendiendo las múltiples e infinitas formas de ser sujeto y las resistencias a los dispositivos de normalización para favorecer las identidades movibles y transitorias que hoy se encuentran en los ambientes de aprendizaje. (Rose, 1999, retomado por Acevedo 2013, p. 13).

La educación inclusiva requiere de un maestro que reflexione e investigue sobre sus propias prácticas pedagógicas para generar interacciones con cargas simbólicas en la interculturalidad. Por tanto la perspectiva pedagógica se debe materializar en currículo, con la flexibilidad, con relaciones pedagógicas de reconocimiento, asumida como acción simbólica (Melich, 1996) centrada en el ejercicio de derechos y la justicia social en las interacciones de los sujetos.

FORMAR MAESTROS PARA LA INTERACCIÓN Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LAS DIVERSAS POBLACIONES

Para lograr procesos de formación que permitan la transformación cultural, se requiere un compromiso con la gestión del conocimiento de las diversas poblaciones, por tanto el maestro está llamado a apropiar las categorías epistemológicas que propician la educación inclusiva como estrategia para lograr la inclusión social.

Por tanto, la educación inclusiva, se hace real a través de las interacciones sociales, donde se va más allá de la aceptación para pasar a relaciones de reconocimiento, en el encuentro en las necesidades de del otro para la construcción de proyectos conjuntos que requieren de la gestión social del conocimiento, los cuales se consolidan con la reconstrucción de la memoria colectiva, el análisis del presente y la construcción del futuro para el bienestar de todos.

Para tal efecto, la gestión del conocimiento se debe trabajar en redes a través de las tecnologías de la comunicación, para ellos se puede retomar a Nonaka y Takeuchi (1999), quienes exponen que el conocimiento se construye en la interacción social a través del conocimiento el tácito y el explícito en movimiento y la circulación permanente. El conocimiento tácito es el implícito y pasa de generación en generación en la convivencia y la interacción, son las tradiciones y valores que aportan fuertemente a la construcción de la identidad, mientras el conocimiento explícito se expresa simbólicamente y es más fácilmente transmisible o almacenable, se materializa en rituales, la expresión oral, los discursos o la escritura.

Es así como, la gestión social del conocimiento se hace fundamental Acevedo (2016) porque se dinamiza como mecanismo constante de relaciones para lograr conservar y convertir el conocimiento en las poblaciones diversas y se requieren para conservar y propiciar la adaptación de los conocimientos ancestrales para que iluminan alternativas de solución para las problemáticas generadas por la cultura occidental, por ejemplo en la relación del hombre con

la naturaliza, para generar dinámicas de sostenibilidad y sustentabilidad dentro de cada grupo y como aprendizaje para toda la humanidad.

LA JUSTICIA SOCIAL Y LA EQUIDAD: ELEMENTOS FUNDAMENTALES DE LA CONFIGURACIÓN DEL SUJETO SOCIAL Y DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La formación de maestros implica formar para comprender y aplicar elementos fundamentales para vivenciar la educación inclusiva, como son la justicia social y la equidad, la primera se puede experienciar a través de las interacciones de los sujetos en el ejercicio de la democracia, con la participación de todos, con espacios donde las poblaciones diversas tengan garantizados sus derechos; Según Rawls (1996), a través de la distribución de responsabilidades, derechos, servicios y bienes para todos con la inclusión significativa de estos sujetos en las practicas institucionales: sociales, culturales académicos, investigativos y de bienestar en la garantía de la formación integral.

El segundo elemento, la equidad es fundamental porque se refiere a la superación de barreras para lograr la universalización del acceso al conocimiento; barreras que implican desigualdades, sociales, económicas, culturales, sociales, físicos, cognitivos y académicos. Esta equidad implica el reconocimiento de la diversidad de las poblaciones de manera que se generen estrategias y proyectos integrales para garantizar el derecho a la educación y la inclusión social y laboral, que redunde en la mejora de las condiciones de vida de los sujetos de las diversas poblaciones.

En el momento que está viviendo Colombia se hace más esencial ejercer la educación inclusiva, porque venimos de décadas de educación en la exclusión, por tanto se requieren maestros capaces de construir la experiencia de la democracia con la vivencia de los derechos humanos, porque se debe potenciar la construcción de esa sociedad justa e incluyente, que permita que los sujetos experimenten la reconstrucción subjetiva a partir de procesos de reflexión y concienciación sobre su biografía y construir otras formas de relacionarse. Por tanto, la educación inclusiva es una estrategia fundamental para la transformación cultural de la sociedad con prácticas de justicia social y equidad.

LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA INSTITUCIONALIDAD Y LA CALIDAD PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Es así como la formación de maestros requiere también la formación para la vivencia de la institucionalidad, porque el sujeto se constituye en la experiencia de la institucionalidad, la cual le sirve como referente y es el espacio de su autonomía por el respecto a sus derechos, donde su voz es fundamental y así el mismo y su grupo social se legitima por su participación en las organizaciones y en su comunidad.

La institucionalidad permite garantizar las prácticas de la justicia social y requiere que todos los aspectos académicos, organizacionales, de bienestar, financieros se articulen para el servicio justo a todos los actores de la comunidad educativa. La institucionalidad se vivencia en la parte académica con estructuras curriculares flexibles, modelos pedagógicos críticos, sistemas de evaluación flexibles y adecuados a las características de los sujetos y las poblaciones que conforman la universidad.

En este sentido el M.E.N. (2013, p.24) expone que

> […] la inclusión educativa" alude a las dificultades propias de los estudiantes, mientras la "educación inclusiva", busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema educativo. "La educación inclusiva" es entonces una estrategia central para la inclusión social que, saliendo de lo estrictamente académico y curricular para enfocarse en la constitución misma de lo social, se define como: un proceso educativo que busca potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las identidades y particularidades de los estudiantes), promover el respeto a ser diferente y facilitar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural.

La mayor evidencia de la vivencia de la institucionalidad en la educación es el logro de la permanencia, graduación e inclusión social exitosa que propicie el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes y las poblaciones a las cuales pertenecen. Tales logros se consiguen con la calidad de la educación en todos los servicios y procesos académicos para la formación integral de todos los estudiantes y consiguiente pleno despliegue subjetivo.

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La calidad se configura en una vía para superar barreras de manera que la organización tanto maestros como estudiantes puedan desarrollar sus acciones

para su formación sin discriminación, sin exclusión, por tanto se deben hacer procesos de evaluación de las prácticas y las interacciones para permanecer en una mejora continua hacia la inclusión social de todos.

Por tanto, los maestros son la esencia de la calidad en la educación, es a través de sus conocimientos y sus experiencias que se pueden cumplir los fines sociales e institucionales y se hace muy necesaria la reflexión desde la investigación sobre la formación integral, los procesos de enseñanza, la construcción y vigencia de la política, las garantías de la participación, los procesos administrativos, financieros y todos los factores que influyen en la educación inclusiva.

LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INCLUSIÓN DIGITAL

La formación de maestros debe brindar las habilidades para creación, uso y apropiación de tecnologías de la comunicación para que a través de ellas se pueda facilitar los procesos y condiciones necesarias para la inclusión se den, pues es hoy en día existe una gran brecha digital, la cual va creciendo y empobreciendo a quienes se mantienen ajenos a estas tecnologías.

El maestro es una agente de acceso, el mismo es una puerta abierta o una barrera, para los procesos de inclusión de todos los estudiantes que interactúan con él, de las diversas poblaciones que llegan a la educación superior, porque posibilita construcción de proyectos pedagógicos y tecnológicos, que sean, fruto de investigaciones donde se identifiquen las necesidades de la poblaciones diversas con propuestas desde la pedagogía critica con apuestas curriculares contextualizadas.

En este sentido es necesario aclarar que los diseños de soluciones tecnológicas deben ser fruto de investigación, que propicien la inclusión digital, pero es importante que se tenga presente que se debe superar el uso meramente instrumental (Acevedo, 2009) porque es necesarios que lo tecnológico se convierta en medio de trasformación cultural, para mejorar las condiciones de vida de las diversas poblaciones.

La inclusión digital supera la simple alfabetización y la inicial accesibilidad, implica procesos de transformación cultural a través de la investigación, el maestro debe formarse en la investigación y el reconocimiento de las necesidades y las identidades para la construcción de alternativas de solución son el uso del conocimiento ancestral, aprendiendo de la sabiduría y manteniendo el cuidado de la vida con procesos de formación para sujetos conscientes de su importancia en la naturaleza y la sociedad.

CONCLUSIONES

La formación de maestros en la educación inclusiva implica el compromiso con la investigación sobre las necesidades de la población y el desarrollo de soluciones que propicien la inclusión académica y para la vida misma. Por tanto es indispensable aprender a identificar y reconocer las necesidades de las diversas poblaciones y de los contextos a las cuales ellos pertenecen, desde una perspectiva de análisis cultural y desde la pedagogía dialógica del reconocimiento.

Los diseños pedagógicos de los maestros inclusivos se deben realizar a partir de la pedagogía crítica donde se propicia con el estudiante una reflexión de su historia y su contexto y la construcción de proyectos pedagógicos con el uso de las tecnologías de información y la comunicación.

El desarrollo de propuestas tecnológicas centradas en el estudiante como sujeto protagónico en interacción con medios, las mediaciones y los mediadores con procesos de evaluación permanente que propicien la metacognición para el mejoramiento y autorregulación de su proceso y la consecución de las metas propuestas para su vida y para su comunidad.

También se requiere del diseño de apuestas formativas desde la interdisciplinariedad propiciando el diálogo de saberes, la construcción permanente y la integración de conocimiento para resolver problemas y diseñar proyectos que respondan a necesidades de las diversas poblaciones en procesos de formación.

En la Universidad Nacional Abierta y a Distancia impronta formativa direcciona de manera armónica con la educación inclusiva hacia la formación de un sujeto crítico y que dé respuestas a las necesidades de la sociedad, y en donde la formación integral está orientada al desarrollo de competencias de liderazgo con conciencia social, y a contribuir a la construcción de una sociedad solidaria, justa y libre (PAPS, 2011).

Los maestros formados para la educación inclusiva deben propiciar espacios para el desarrollo de un pensamiento crítico, con el fin poder argumentar y fundamentar con análisis rigurosos de situaciones de vida de las diversas poblaciones. A su vez también se requiere una gran capacidad de identificar las problemáticas para diseñar soluciones desde la educación inclusiva que generen transformaciones culturales en las prácticas cotidianas de ser y relacionarse a partir del reconocimiento y la libertad.

El maestro inclusivo requiere desarrollar la capacidad para interactuar en el medio social y transformarlo, de acuerdo con las necesidades y dinámicas

culturales del contexto en el que actúe, con una actitud de pensamiento reflexivo desde lo multidimensional y desde la interculturalidad.

También implica que el maestro inclusivo sea capaz de diseñar proyectos pedagógicos de educación inclusiva con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para poblaciones diversas en contextos sociales contemporáneos, fundamentados epistemológicamente en la teoría crítica, la justicia social, la equidad y los derechos humanos.

El maestro inclusivo contemporáneo requiere de conocimiento y hablidades sobre las tecnologías de la comunicación para aplicarlas en el diseño y desarrollo de proyectos pedagógicos que fomenten la subjetividad a través de la virtualidad.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2003) "Desarrollo de sistemas educativos inclusivos", Ponencia presentada en San Sebastián, University of Manchester.

Acevedo, S. (2015). *Gestión de procesos de institucionalización de la educación inclusiva en la universidad virtual*. Bogotá: Editorial UNAD.

Acevedo, S. (2013). Reflexiones sobre inclusión y educación superior. En Revista de investigaciones UNAD. Volumen 15. Enero a junio de 2014. Bogotá.

Acevedo, S. (2013). Segundo producto: documento que da cuenta de la línea de investigación en educación inclusiva, articulando la trazabilidad entre pregrado y posgrado en la ECEDU. Convenio 1087 UNAD CETICS Ministerio de Educación Nacional: Proyecto Educación Inclusiva en la UNAD.

Acevedo, S. (2009). Sujeto. Escuela y tecnología. En Pedagogía y Saberes N. 29. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Acevedo, S. (2016) Educación inclusiva mediada por tecnologías de la comunicación. II congreso de educación inclusiva y tecnologías de la comunicación. 1ª. San Luis: Edición. Nueva Editoral Universitaria.U.N.S.L.

Augé, M. (1996). *Dios como objeto*. Barcelona, Gedisa.

Carrasco, H. (2005). El discurso público mapuche: comunicación intercultural mediatizada. *Estud. filol.* ISSN 0071-1713. http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132005000100003.

Freire, P. (1969). *La educción como práctica de libertad*. Montevideo: Tierra nueva.

Honnet, A. (2009). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buens Aires: Katz editores

León E., Zemelman H. (1997). *Subjetividad, Umbrales de pensamiento social*. Barcelona: Anthropos Rubí.

Melich, J. C. (1996). *Acción simbólica como acción educativa*. Barcelona: Editorial Paidós.

Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. Bogotá: Mineduca.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. Oxford: Oxford University Press.

Proyecto Académico Pedagógico Solidario. V. 3.0 (2011). UNAD. Bogotá.

Rawls, J. (1996). *Liberalismo político*. Barcelona: Editorial crítica.

Rose, N. (1999), *Powers of freedom, reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

UNAD-ECE, (2010). *Investigación en ciencias de la educación*. Bogotá: Ediciones UNAD.

Este documento forma parte de la colección *Pedagogías Transformadoras y de lo Menor* articulada por el Sello Editorial Transgresiones de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en diciembre de 2018, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Patalino Linotype y Garamond, a través del programa Adobe Systems.

La Educación Inclusiva no posee teoría, sino un conjunto de ideas sueltas –conectadas en algún punto– que deambulan no-linealmente de un lado a otro, por una amplia multiplicidad de campos, discursos, disciplinas e influencias, dando lugar a un conjunto de enredos genealógicos de dispersión. Refleja además, un déficit metodológico que repercute significativamente en la estructuración de los procesos de formación del profesorado a nivel de pre y post-graduación, en parte, producto de la fragmentación de las disciplinas. Si atendemos a la afirmación que describe la Educación Inclusiva como un campo fundamentalmente disputado por varias disciplinas, discursos, territorios, influencias, objetos y métodos –preferentemente–, como disposición de disciplinas, como disposición histórica específica de verdad (forma de saber), cuya configuración epistemológica traza una operatoria anti/postdisciplinaria y una política ontológica de lo singular y lo molecular, sintetizadas oportunamente en la noción de lo menor.

De acuerdo al contextualismo epistemológico de la Educación Inclusiva es posible afirmar que, no existe una teoría de la Educación Inclusiva, sino un conjunto de complejas de influencias, métodos, objetos, compromisos éticos y políticos. Su campo es ensamblado a partir de varios cuestionamientos que asumen el post-estructuralismo, lo post-colonial, la filosofía política, la historia de la conciencia, el feminismo contemporáneo, la post-crítica, los estudios de género, queer y de la mujer, etc. Responsables de la apertura de su estructura dinámica. En su interacción con cada una de ellas, establece modalidades específicas de relación. Sus temas centrales recuperan el sentido auténtico de la educación, discuten sobre condiciones de justicia y redistribución, eliminación de injusticias distributivas, ausencias de reconocimiento, las formas institucionalizadas en el funcionamiento de la sociedad constituyen trabas de opresión y dominión. Se propone consolidar nuevas espacialidades educativas y modalidades de escolarización. Este último punto, demuestra ausencia de condiciones de imaginación epistémica. Sin duda, cada uno de los puntos sintéticamente mencionados, constituyen premisas de la crítica que fábrica este enfoque. Concebida así, expresa un carácter de creación de lo posible, irrumpe en la realidad transformando los modos habituales de significar su sentido. Es una expresión teórica de la post-crítica, la transformación y de la creación de lo posible.

EDICIONES CELEI
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)