



# Universidad de Granada

**Programa oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación**

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar**

**Tesis doctoral**

## **Epistemología de la Educación Inclusiva: Un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento**

**Doctorando: Aldo Ocampo González**

**Directora de Tesis: Dra. Rosario Arroyo González**

*Línea de investigación: Currículum, organización y formación para la equidad en la formación del conocimiento.*

**Junio, 2017**

**Granada, España**



# Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La Dra. Rosario Arroyo González, Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, miembro del claustro de profesores del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación y en calidad de directora de la tesis doctoral presentada por Don Aldo Ariel Ocampo González con el título:

## *Epistemología de la Educación Inclusiva: Un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*

### **HACE CONSTAR:**

Que el presente trabajo reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación

En Granada, a 02 de junio de 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Aldo Ariel Ocampo González  
ISBN: 978-84-9163-784-4  
URI: <https://hdl.handle.net/10461/10461>

El doctorando Aldo Ariel Ocampo González y la Directora de la tesis Dra. Rosario Arroyo González, garantizamos al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de la directora de esta tesis doctoral y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores citados, cuando se han utilizados sus resultados y publicaciones.

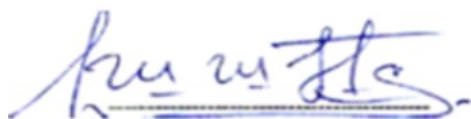
Granada, 02 Junio de 2017

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'R. Arroyo', written in a cursive style.

Firma / Signed

---

*Fdo: Prof. Dra. Dña. Rosario Arroyo González  
Directora de la tesis doctoral*

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Aldo Ariel Ocampo', written in a cursive style.

*Fdo: Don Aldo Ariel Ocampo González  
Doctorando*





## AGRADECIMIENTOS

*A la Profa. Dra. Doña Rosario Arroyo González, directora de esta investigación, por haber accedido a dirigir esta tesis doctoral, además, de su constante apoyo y buena voluntad conmigo durante estos años de trabajo..., especialmente, por su comprensión en momentos difíciles por los que tuve que atravesar...*

*A cada uno de los investigadores y expertos que aceptaron participar de ésta investigación y, en especial, por ayudarme a pensar qué rumbos guarda este enfoque y cómo poder dislocar sus modos dominantes, y con ello, transformar la educación...*

*A cada una de las personas que en los múltiples devenires de mi vida como educador e investigador han confiado y creído en mis ideas, particularmente, en este campo de trabajo, infinitas gracias a quienes incluso, las han materializado...*

*A Elena por constantemente mostrarme la luz y ayudarme a entender mi misión en este planeta...*

*A todos aquellos que han creído en mí y han sabido mirar a través de mí y en lo más profundo de mí..., especialmente a mis verdaderos amigos...*

*A Dios por darme la fuerza y el coraje para desarrollar esta investigación...y ser fuente de inspiración permanente...*

*A todos mis estudiantes, especialmente, aquellos que me han tenido en su formación como futuros maestros y estudiantes de post-grado....*

## DEDICATORIA

*Dedico este trabajo a la memoria de los grandes educadores de este planeta, gracias por sus ideas, su dedicación y vida..., especialmente, a Rudolf Steiner por la revolución que guardan sus sabias enseñanzas...*

*Dedico este trabajo doctoral a Juanita, mi mamá, por siempre estar a mi lado y ser una luz de esperanza, especialmente, por enseñarme la pasión por hacer bien las cosas y luchar por nuestros sueños...*

*Dedico este trabajo doctoral a Víctor, mi papá, por formar mi creatividad y potenciar cada una de mis ideas...*

*Dedico este trabajo doctoral a mis hermanos Allen y Maryam, por siempre ser una luz de amor, cariño y apoyo permanente en mi camino....*



## ÍNDICE

<b>Resumen</b>	<i>35</i>
<b>Abstract</b>	<i>37</i>
<b>Introducción</b>	<i>40</i>
<b>Capítulo I: Objeto de Investigación</b>	<i>72</i>
1.-Objeto de Investigación	<i>72</i>
1.1.-Introducción	<i>72</i>
1.2.-Educación Inclusiva y modernización de su discurso: de formas, tensiones, consecuencias teóricas y disensos por asumir	<i>73</i>
1.2.1.-Nuevos retos para una educación más “inclusiva” en el siglo XXI: descripción de su crisis y necesidad de un análisis más trasgresor	<i>73</i>
1.2.2.-Educación Inclusiva y el desarrollo de un proyecto ideológicamente neutral: sobre qué deben puntualizar las políticas para avanzar en la construcción de una nueva justicia educativa	<i>81</i>
1.2.2.1.-Síntesis de los desafíos éticos y pedagógicos que cruzan a la modernización de la Educación Inclusiva en los primeros años del siglo XXI	<i>104</i>
1.3.-En la búsqueda de argumentos más amplios para consolidar oportunamente la modernización de la Educación Inclusiva en los inicios del siglo XXI	<i>106</i>
1.3.1.-Cartografiando las posibilidades de emprender un discurso más amplio para comprender los dilemas de la Educación Inclusiva en el siglo XXI	<i>108</i>
1.3.2.-Del discurso acrítico al discurso crítico-deliberativo de la Educación Inclusiva	<i>115</i>
1.4.-Los campos de confluencia y la formación discursiva que sustenta el discurso vigente de la Educación Inclusiva en los primeros años del siglo XXI	<i>127</i>
1.5.-La Educación Inclusiva y su relación con la Teoría Crítica: aproximaciones iniciales	<i>140</i>
1.6.-Una aproximación breve a la relación entre democracia y Educación Inclusiva: avanzar hacia una democracia deliberativa	<i>154</i>
1.7.-El débil abordaje de la diversidad y la diferencia en el discurso de la Educación Inclusiva	<i>172</i>
1.7.1.-Los aportes de la traducción en la clarificación epistémica de las nociones de diversidad y diferencia en el terreno de la Educación Inclusiva	<i>174</i>
1.7.1.1.-Mapeando el terreno: tensiones iniciales	<i>174</i>
1.7.2.-Tensiones en el abordaje de la diversidad y la diferencia en la comprensión hibridizada que fundamenta la Educación Inclusiva	<i>179</i>
1.7.3.-Temporalidad y configuración epistemológica en el abordaje de la diversidad y la diferencia en el espectro de la Educación Inclusiva	<i>204</i>

1.7.4.-Factores relevantes para efectuar el proceso de traducción entre las nociones de diversidad y diferencias	207
1.7.5.-Tensiones significativas asociadas a la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva	207
1.7.6.-El problema de la exterioridad de la alteridad al interior de la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva	214
1.7.7.-La Educación del profesorado en el contexto de la Educación Inclusiva: tensiones, modernizaciones y desafíos de futuro	215
1.8.-La ecología de saberes en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva y la formación del profesorado	220
1.8.1.-La ausencia de saberes en la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva y la educación del profesorado	222
1.9.-El problema de la totalidad y la singularidad en la modernización del discurso de la Educación Inclusiva: el desafío de deconstruir y reinventar ambas categorías	227
1.9.1.-Tensiones políticas y epistémicas en la configuración de la categoría de la totalidad en la producción de la Educación Inclusiva	232
1.10.-La necesidad de comprender cómo se vincula realmente la teoría crítica con la Educación Inclusiva: el desafío de transformar las estructuras societales	249
1.11.-Los formatos del poder: naturaleza regenerativa y performativa	286
1.12.-A modo de conclusión	293

## **Capítulo II: Antecedentes de Investigación**

2.-Antecedentes de Investigación	298
2.1.-Introducción	298
2.2.-Justificación y organización epistémico-metodológica del capítulo	300
2.3.-Análisis del discurso: principios y procedimientos	301
2.4.-Arqueología del saber	309
2.5.-La fabricación del conocimiento: un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia	319
2.6.-La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos	329
2.7.-La escuela extraordinaria: escolarización, exclusión y Educación Inclusiva	331
2.8.-Presentación. Orden epistemológico; orden político. La apuesta por la alternativa	347
2.9.-Oscar Varsavky. La política como clave de abordaje epistemológico	349
2.10.Ética postmoderna	350
2.11.-Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades	353
2.12.-Investigación Inclusiva en tiempos difíciles: certezas provisionales y debates pendientes	360
2.13.-El orden en la producción del conocimiento: normatividades en la educación chilena en torno a la diversidad	364
2.14.-Aproximaciones y descripciones generales en torno a la formación del objeto de la Educación Inclusiva	367
2.15.-Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus ejes de producción y funcionamiento epistémico	368
2.16.-Micropolítica. Cartografías del deseo.	369

2.17.-Cartografías de diásporas. Identidades en cuestión	377
2.18.-Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control	393
2.19.-Fronteras de la epistemología: epistemologías de la frontera	398
2.20.-La epistemología crítica y el concepto de configuración: alternativas a la estructura y función estándar de la teoría	401
2.21.-La formación del espíritu científico. Contribución de un psicoanálisis del conocimiento objetivo	407
2.22.-El signo ideológico y la filosofía del lenguaje	419
2.23.-Descolonizar el saber, reinventar el poder	425
2.24.-Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria	442
2.25.-Reinventar la democracia. Reinventar el Estado	472
2.26.-Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación	480
2.27.-Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad	489
2.28.-Prefacio de la edición castellana un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico	501
2.29.-La entrevista a Walter Mignolo. Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder	507
2.30.- ¿Qué conocimiento(s). Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano	511
2.31.-Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos, introducción del libro pedagogías decoloniales. Practicas insurgentes, (re)existir y (re)vivir	516
2.32.-Interculturalidad: conocimientos y decolonialidad	525
2.33.-Introducción: (re)pensamiento crítico	530
2.34.-Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial	535
2.35.-Educación Intercultural crítica: construyendo caminos	543
2.36.-El malungaje: hacia una poética de la diáspora africana	549
2.37.-Pedagogía decolonial y educación antirracista e intercultural en Brasil	552
2.38.-Al margen de Europa. Pensamiento colonial y diferencia histórica	555
2.39.-La postcolonialidad y el artilugio de la historia: ¿quién habla en nombre de los pasados coloniales	562
2.40.-Temas e intersecciones de los pasados coloniales indios	570
2.41.- ¿Puede hablar el sujeto subalterno?	576
2.42.-Estudios de la subalternidad: deconstruyendo la historiografía	595
2.43.-Violencia epistémica y descolonización del conocimiento	602
2.44.-Inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos	605
2.45.-Estudios Postcoloniales. Estudios Fundamentales	629
2.46.-El lugar de la cultura	647
2.47.- ¿Qué es la crítica?, un ensayo sobre la virtud de Foucault	659
2.48.-Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción	663
2.49.-Cuerpos que importan. Sobre los límites discursivos y materiales del sexo	665
2.50.-Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía	692
2.51.-El campo de la psicopedagogía: discusiones, procesos de formación, identidades y prácticas	695
2.52.-Aportes para una reflexión epistemológica en psicopedagogía	697

2.53.-Formación psicopedagogía y epistemología. Reflexiones sobre la construcción de una asignatura de epistemología disciplinar	699
2.54.-Reflexión epistemológica en psicopedagogía: relevancias y condiciones de posibilidad	702
2.55.-La movilidad de conceptos en el campo psicopedagógico: una aproximación a las relaciones entre conceptos propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández	705
2.56.-Revisión bibliográfica sobre la relación con el saber. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares	707
2.57.-¿Es posible pensar la disciplinar psicopedagógica en términos de campo?	708
2.58.-Balances y perspectivas de la psicopedagogía en la bisagra del milenio	710
2.59.-Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en la Argentina	711
2.60.-La reflexión epistemológica en psicopedagogía Argentina y en el mundo. Una revisión bibliográfica	713
2.61.-Bases teóricas y de investigación en Educación Especial	719
2.62.-El proyecto docente para optar al cargo de profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la facultad de Ciencias de la Educación de la UGR	735
2.63.-Deconstrucción de la Educación Especial y construcción de la Inclusiva	758
2.64.-La identidad científica de la Educación Especial: marcando el sendero de la inclusión educativa	777
2.65.-La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento	779
2.66.-Los siete saberes necesarios para la educación del futuro	794
2.67.-Introducción al pensamiento complejo	799
2.68.-Micropolítica de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas	815
2.69.-Feminismos negros: una antología	818
2.70.-La intersección de opresiones	828
2.71.-El discurso de los otros: las feministas y el post-modernismo	833
2.72.-Otras inapropiables	835
2.73.-Excitable speech. A politicsof performative	844
2.74.-El pensamiento del afuera	852
2.75.-Methodology of the oppressed	854
2.76.-La lógica de sentido	860
2.77.-Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político	866
2.78.-Lenguaje, dogmatismo y estrategias discursivas	868
2.79.-Contrapoder. Una introducción	870
2.80.-Ideología. Un mapa de la cuestión	881
2.81.-El reverso de la diferencia. Identidad y política	888
2.82.-La estructura de las revoluciones científicas	897
2.83.-Conocimientos situados. La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial	903
2.84.-Between inclusión and exclusión: on the topology space and borders	908
2.85.-Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor red	910
2.86.-Discurso y materialidad. Pensar las prácticas semiótico-materiales	911



2.87.-Las minorías en el lenguaje del derecho. Performatividad, cuerpos y teorías de las ficciones	914
2.88.-La psicología social en la encrucijada post-construccionista: historicidad, subjetividad, performatividad, acción	917
2.89.-A modo de conclusión	920

### **Capítulo III: Marco Teórico**

3.-Marco Teórico	924
3.1.-Introducción: la naturaleza de la Educación Inclusiva es micropolítica, diaspórica, heterotópica y post-disciplinar	924
3.2.-¿Cómo entender este capítulo?: lineamientos teóricos y metodológicos	958
3.3.-La naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva	965
3.3.1.-Características más significativas del conocimiento de la Educación Inclusiva	987
3.3.2.-¿Cuáles son los mecanismos de subalternización y/o reproducción utilizados en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva?	989
3.3.3.-¿Qué elementos deben considerarse claves en la construcción de un programa científico sobre Educación Inclusiva?	991
3.3.4.-Fuentes fundamentales del conocimiento de la Educación Inclusiva	992
3.3.5.-¿Existen criterios que permitan indisciplinar el campo de producción de la Educación Inclusiva?	993
3.3.6.-¿Cómo se organizan las formas de generación del conocimiento de la Educación Inclusiva?	995
3.3.7.-Principales características del híbrido epistémico de la Educación Inclusiva	997
3.4.-Las dimensiones analíticas de la Educación Inclusiva	1000
3.4.1.-La dimensión semántica de la Educación Inclusiva	1000
3.4.2.-La dimensión pragmática de la Educación Inclusiva	1001
3.4.3.-La dimensión epistémica de la Educación Inclusiva	1002
3.4.4.-La dimensión sociológica de la Educación Inclusiva	1003
3.4.5.-La dimensión política de la Educación Inclusiva	1004
3.4.6.-La dimensión histórica de la Educación Inclusiva	1005
3.5.-El programa micropolítico de la Educación Inclusiva	1006
3.6.-La formación del objeto de la Educación Inclusiva	1007
3.6.1.-Configuraciones relevantes que participan de a formación del objeto de la Educación Inclusiva	1007
3.6.2.-Los mecanismos de falsificación epistemológica empleados para la construcción de la Educación Inclusiva	1038
3.7.-Hacia la caracterización de los elementos que participan de la producción del espacio de la Educación Inclusiva	1039
3.7.1.-Elementos que definen el espacio de la Educación Inclusiva	1048
3.8.-El conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente	1056
3.8.1.-Síntesis de los principales ejes relevantes en la articulación diaspórica del conocimiento de la Educación Inclusiva	1076
3.8.2.-El concepto de diáspora epistémica	1077

3.9.-Gramática de la Educación Inclusiva	1081
3.10.-Inclusión crítica y Educación Inclusiva	1089
3.10.1.-Educación Inclusiva crítica y performance: explorando algunas conexiones iniciales	1103
3.10.2.-Exploraciones generales sobre los rumbos de la formación de los maestros para la Educación Inclusiva: énfasis, conocimientos y desafíos	1108
3.10.3.-Principales desafíos que enfrenta la formación de los maestros para la Educación Inclusiva desde el punto de vista del descubrimiento de la autenticidad de sus conocimientos	1123
3.10.3.1.-¿Qué deben estudiar los maestros en relación a la Educación Inclusiva?	1125
3.11.-La contribución de los intercambios lingüísticos en la formación de la gramática de la Educación Inclusiva	1127
3.11.1.-Ejes claves que permiten comprender la configuración del hecho hegemónico de la Educación Inclusiva	1139
3.11.2.-La Educación Inclusiva plantea un conocimiento enunciativo y performativo	1150
3.11.3.-La Educación Inclusiva presenta un interdiscurso y un pre-discurso fortalecido	1150
3.11.4.-El pre-discurso de la Educación Inclusiva	1153
3.12.-La configuración de los Estudios sobre Educación Inclusiva	1154
3.13.-Los criterios de validez y credibilidad implicados en la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva	1155
3.13.1.-La representación de los límites de la Educación Inclusiva	1155
3.14.-La necesidad de comprender el lenguaje analítico de la Educación Inclusiva y los procesos de alfabetización crítica	1157
3.15.-La formación de los educadores y la visión epistémica de la Educación Inclusiva	1157
3.16.-A modo de conclusión	1158

#### **Capítulo IV: Diseño Metodológico de la Investigación**

4.-Diseño Metodológico de la Investigación	1164
4.1.-Introducción	1164
4.2.-Premisa, interrogantes, objetivos	1168
4.2.1.-Premisa	1168
4.2.1.1.-A modo de contextualización del posicionamiento epistémico-metodológico empleado en la investigación	1168
4.2.1.2.-Visión genealógica de la Investigación cualitativa: debates provisionales y aportes de relevancia a la investigación epistemológica	1170
4.2.1.2.1.-El papel de la “comprensión” en la investigación cualitativa: posiciones, conceptualizaciones y dimensiones relevantes	1176
4.2.1.2.2.-El papel de la “interpretación” y la producción de significados en la investigación cualitativa	1180
4.2.1.2.2.1.-La relevancia epistémico-metodológica de la hermenéutica en el campo de la investigación cualitativa	1180

4.2.1.2.3.-Breve reseña sobre la evolución histórico-epistémica de la investigación cualitativa	1185
4.2.1.2.4.-El papel de la “descripción” y la “interpretación” en la investigación cualitativa reflexiones sobre un debate pendiente	1192
4.2.1.2.5.-El carácter multi-metodológico y comprensivo de la investigación cualitativa	1197
4.3.-Alcances de investigación	1206
4.4.-Interrogantes	1211
4.5.-Objetivos de Investigación	1217
4.5.1.-Objetivos general de investigación	1217
4.5.2.-Objetivos específicos de investigación	1217
4.6.-Método de Investigación	1219
4.6.1.-Encuadre epistémico del método de investigación: “Estudio de Caso Simple”	1219
4.6.1.1.-Contextualización semántica y epistemológica	1219
4.6.1.1.1.-El Estudio de Caso: conceptos y características	1223
4.6.1.1.2.- ¿Qué es un Estudio de Caso Simple?	1247
4.6.1.1.2.1.-Características del Estudio de Caso Simple o Único	1250
4.6.1.1.2.1.1.-Características metodológicas del caso simple configurado a partir de expertos de reconocida trayectoria internacional	1251
4.6.1.1.2.2.-Tipo de Estudio de Caso: “simple” o “único”	1262
4.6.1.1.2.3.-Dimensiones relevantes implicadas en el diseño del estudio de caso	1264
4.6.1.1.2.4.-Consideraciones relevantes en la contextualización del Estudio de Caso Simple adoptado en la investigación	1266
4.6.1.1.2.5.-Parámetros de Análisis de la Información	1268
4.6.1.1.2.6.-Criterios de validez y fiabilidad del Estudio de Caso simple o único y sus limitaciones	1271
4.7.-Coyuntura multi-metodológica y emergente implicada en la contracción del diseño de investigación: intersecciones entre hermenéutica analógica, fenomenológica, etnometodológico y teoría fundamentada	1275
4.7.1.-El énfasis en la hermenéutica analógica como criterio concéntrico del diseño multi-metodológico	1275
4.7.2.-La contribución de la hermenéutica analógica en el diseño de investigación	1278
4.7.3.-El complemento metodológico de la fenomenología	1281
4.7.4.-El complemento metodológico de la teoría fundamentada	1284
4.7.5.-El complemento etnometodológico del diseño de investigación	1290
4.8.-Participantes	1293
4.8.1.-Unidad de Análisis de la Investigación	1296
4.8.2.-Población de la Investigación	1296
4.8.3.-Muestra de la Investigación	1300
4.8.3.1.-Esquema de síntesis del proceso de configuración de la población y muestra de investigación	1303
4.8.4.-Tipo de muestreo empleado en la investigación: teórico e intencional	1304
4.8.4.1.-Criterios de selección de los sujetos participantes de investigación	1317
4.9.-Procedimientos	1318

4.9.1.-Técnicas e instrumento de recogida de datos	1318
4.9.1.1.-Delimitación epistémico-conceptual de la entrevista en profundidad	1324
4.9.1.2.-El aporte epistémico de la entrevista focalizada como complemento metodológico	1331
4.9.1.3.-El aporte epistémico de la entrevista a expertos como complemento metodológico	1344
4.9.2.-Descripción metodológica de las entrevistas en profundidad con orientación focalizada y especializada dirigida a expertos	1336
4.9.3.-Clasificación y naturaleza del contenido de las interrogantes presentes en cada una de las entrevistas en profundidad de tipo focalizadas y dirigidas a expertos	1347
4.9.4.-Dimensiones implicadas en la entrevista en profundidad de tipo focalizadas dirigida a expertos – “(Des)vinculaciones entre Educación Inclusiva y Democracia”	1361
4.9.5.-Dimensiones implicadas en la entrevista en profundidad de tipo focalizadas dirigida a expertos – “Condiciones de producción epistemológicas incidentes en la Educación Inclusiva”	1361
4.9.6.-Dimensiones implicadas en la entrevista en profundidad de tipo focalizadas dirigida a expertos –“Vinculaciones epistémicas ente Educación y Educación Inclusiva”	1362
4.9.7.-Dimensiones implicadas en la entrevista en profundidad de tipo focalizadas dirigida a expertos – “Exploración de formas condicionales posibles para la Educación Inclusiva”	1363
4.9.8.-Dimensiones implicadas en la entrevista en profundidad de tipo focalizadas dirigida a expertos – “Formaciones discursivas incidentes en la Educación Inclusiva”	1364
4.9.9.-Dimensiones implicadas en la entrevista en profundidad de tipo focalizadas dirigida a expertos – “Consideraciones epistemológicas generales participantes en el terreno de la Educación Inclusiva”	1364
4.9.10.-Esquema de integración de las características más relevantes de los instrumentos empleados en el trabajo de campo	1366
4.9.11.-Síntesis metodológica de las entrevistas en profundidad especializadas y dirigidas a expertos	1367
4.9.12.-Síntesis del proceso de aplicación de los instrumentos de recolección de datos de la información – entrevistas en profundidad de tipo focalizadas dirigidas a expertos	1372
4.9.12.1.-Esquema de aplicación de las entrevistas en profundidad focalizadas y dirigidas a expertos durante el trabajo de campo	1374
4.10.-Validez de los instrumento de recolección de la información: juicio de expertos cualificados	1375
4.11.-Análisis de los juicios emitidos por los expertos sobre los instrumentos empleados en el trabajo de campo	1382
4.11.1.-Presentación de los expertos validadores o jueces cualificados	1385
4.11.2.-Síntesis del proceso de validación de los instrumentos de recolección de la información	1397

4.11.3.-Criterios de rigor científicos que expresan los instrumentos de investigación evaluados mediante la técnica de juicio de expertos	1398
4.11.4.-Criterios de rigor científicos implicados en la configuración del diseño metodológico de la investigación	1401
4.11.5.-Respecto de la credibilidad	1418
4.11.6.-Respecto de la transferibilidad	1418
4.11.7.-Esquema de síntesis de sobre los criterios de rigor científicos empleados en el desarrollo de la investigación	1420
4.11.8.-Esquema de síntesis del proceso de los principales criterios de rigor científico empleados a nivel macro y micro de la investigación	1421
4.12.1.-Método y/o técnicas de reducción de los datos	1421
4.12.2.-La contribución de la corriente discursiva francesa al plan de análisis de datos en el contexto de la investigación	1423
4.12.2.-La contribución del método de análisis de contenido a la configuración del plan del plan de análisis de datos	1427
4.12.2.1.-El papel del campo en el aporte del método de análisis de contenido	1429
4.12.2.2.-El papel del texto en el aporte del método de análisis de contenido	1433
4.12.2.2.1.-Principales estrategias de construcción del texto y los sistemas de categorización empleados en la investigación	1436
4.12.3.-Tipo de análisis de contenido empleados en la investigación	1440
4.12.3.1.-Principales pasos empleados en el análisis de recolección de la información de datos mediante el método de análisis de contenido	1440
4.12.3.2.-Principales criterios implicados en el proceso de captación de significados a partir del proceso de aplicación de las entrevistas en profundidad de tipo focalizadas y dirigidas a expertos	1452
4.12.4.-Principales características del software Atlas-ti 17.1.	1453
4.12.5.-Esquema de síntesis del proceso de obtención de resultados	1456
4.13.-Proceso de obtención y verificación de las conclusiones	1457
4.13.1.-Esquema general del diseño metodológico empleado en la investigación	1462
4.14.-A modo de conclusión	1463

## **Capítulo V: Resultados de Investigación**

5.-Resultados de Investigación	1467
5.1.-Introducción	1467
5.2.-Justificación y contextualización del capítulo	1471
5.3.-Presentación de los sujetos participantes de investigación	1472
5.3.1.-Sexo de los sujetos informantes de investigación	1473
5.3.2.-Nacionalidad de los sujetos informantes de investigación	1472
5.3.3.-Edad de los sujetos informantes de investigación	1474
5.3.4.-Grados y formación académica de los sujetos informantes de investigación	1475
5.3.5.-Campo de desarrollo profesional actual de los sujetos informantes de investigación	1476
5.3.6.-Años de experiencia profesional y/o académica de los sujetos informantes de investigación	1477

5.4.-Análisis de cada instrumento por “familias de códigos” o “categorías emergentes”	1478
5.4.1.-Análisis de la entrevista en profundidad de tipo focalizada y dirigida a expertos de reconocida trayectoria a número 1: “(Des)vinculaciones entre Política, Democracia y Educación Inclusiva”	1478
5.4.1.1.-Contextualización del instrumento	1478
5.4.1.2.-Familia de código A: “Condiciones de producción y funcionamiento del discurso político y ético de la Educación Inclusiva”	1479
5.4.1.2.1.-Netware A: “Condiciones de producción y funcionamiento del discurso político y ético de la Educación Inclusiva”	1494
5.4.1.2.2.-Familia de código B: “Vinculaciones epistemológicas entre democracia y Educación Inclusiva”	1495
5.4.1.2.2.1.- Netware B: “Vinculaciones epistemológicas entre democracia y Educación Inclusiva”	1497
5.4.1.2.3.-Familia de código C: “Producción de ficciones epistemológicas y democráticas en el campo de la Educación Inclusiva”	1498
5.4.1.2.3.1.-Netware C: “Producción de ficciones epistemológicas y democráticas en el campo de la Educación Inclusiva”	1510
5.4.1.2.4.- Familia de código D: “Educación Inclusiva como nuevo proyecto político y saberes contra-hegemónicos”	1511
5.4.1.2.4.1.-Netware D: “Educación Inclusiva como nuevo proyecto político y saberes contra-hegemónicos”	1514
5.4.1.2.5.-Familia de código E: “Mecanismos de agenciamiento del sujeto político en el campo de la Educación Inclusiva”	1515
5.4.1.2.5.1.-Netware E: “Mecanismos de agenciamiento del sujeto político en el campo de la Educación Inclusiva”	1519
5.4.2.- Análisis de la entrevista en profundidad de tipo focalizada y dirigida a expertos de reconocida trayectoria a número 2: “Condiciones de producción epistemológicas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva”	1520
5.4.2.1.-Contextualización del instrumento	1520
5.4.2.2.-Familia de código A: “Elementos participantes en la formación y producción del conocimiento de la Educación Inclusiva”	1521
5.4.2.2.1.-Netware A: “Elementos participantes en la formación y producción del conocimiento de la Educación Inclusiva”	1536
5.4.2.2.2.-Familia de código B: “Contradicciones epistemológicas en la formación y producción del discurso actual de la Educación Inclusiva”	1537
5.4.2.2.2.1.-Netware B: “Contradicciones epistemológicas en la formación y producción del discurso actual de la Educación Inclusiva”	1539
5.4.2.2.3.-Familia de código C: “Sistemas de razonamientos y condiciones de producción epistémicas empleadas en el campo de la Educación Inclusiva”	1540
5.4.2.2.3.1.-Netware C: “Sistemas de razonamientos y condiciones de producción epistémicas empleadas en el campo de la Educación Inclusiva”	1546
5.4.2.2.4.-Familia de código D: “Políticas de producción del conocimiento y representación de sujetos en el campo de la Educación Inclusiva”	1547
5.4.2.2.4.1.-Netware D: “Políticas de producción del conocimiento y representación de sujetos en el campo de la Educación Inclusiva”	1550

5.4.2.2.5.- Familia de código E: “Relaciones analogotas y mecanismos de veracidad incidentes en la construcción epistémica de la Educación Inclusiva”	1551
5.4.2.2.5.1.- Netware E: “Relaciones analogotas y mecanismos de veracidad incidentes en la construcción epistémica de la Educación Inclusiva”	1555
5.4.3.- Análisis de la entrevista en profundidad de tipo focalizada y dirigida a expertos de reconocida trayectoria a número 3: “(Des)vinculaciones epistémicas entre Ciencias de la Educación y Educación Inclusiva”	1556
5.4.3.1.- Contextualización del instrumento	1556
5.4.3.2.-Familia de código A: “Elementos participantes del saber epistemológico de la Educación Inclusiva”	1557
5.4.3.2.1.Netware A: “Elementos participantes del saber epistemológico de la Educación Inclusiva”	1564
5.4.3.2.2.-Familia de código B: “Tensiones y contradicciones en la formación de los educadores en el campo de la Educación Inclusiva”	1565
5.4.3.2.2.1.-Netware B: “Tensiones y contradicciones en la formación de los educadores en el campo de la Educación Inclusiva”	1578
5.4.3.3.-Familia de código C: “Funcionamiento de las estructuras educativas frente a la articulación de procesos de inclusión/exclusión”	1579
5.4.3.3.1.-Netware C: “Funcionamiento de las estructuras educativas frente a la articulación de procesos de inclusión/exclusión”	1582
5.4.3.4.-Familia de código D: “Principales incongruencias entre las condiciones de producción de la Educación Especial y la Educación Inclusiva”	1590
5.4.3.4.1.- Netware D: “Principales incongruencias entre las condiciones de producción de la Educación Especial y la Educación Inclusiva”	1590
5.5. Análisis de la entrevista en profundidad de tipo focalizada y dirigida a expertos de reconocida trayectoria a número 4: “Exploración de las formas condicionales requeridas para la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la Educación Inclusiva”	1591
5.5.1.-Contextualización del instrumento	1591
5.5.2.- Familia de código A: “Condiciones de producción y fabricación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva”	1592
5.5.2.1.- Netware A: “Condiciones de producción y fabricación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva”	1615
5.5.2.2.-Familia de código B: “Construcción didáctica y formas condicionales para la Educación Inclusiva”	1616
5.5.2.2.1.-Netware B: “Construcción didáctica y formas condicionales para la Educación Inclusiva”	1625
5.5.2.3.- Familia de código C: “Formas condicionales y construcción curricular y evaluativa de la Educación Inclusiva”	1626
5.5.2.3.1.- Netware C: “Formas condicionales y construcción curricular y evaluativa de la Educación Inclusiva”	1633
5.5.2.4.-Familia de código D: “Funcionamiento de las estructuras educativas frente a la articulación de procesos de inclusión/exclusión”	1634
5.5.2.4.1.-Netware D: “Funcionamiento de las estructuras educativas frente a la articulación de procesos de inclusión/exclusión”	1638

5.6.-Análisis de la entrevista en profundidad de tipo focalizada y dirigida a expertos de reconocida trayectoria a número 5: “Formas discursivas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva”	1639
5.6.1.-Contextualización del instrumento	1639
5.6.2.- Familia de código A: “Condiciones de enunciación de la Educación Inclusiva”	1640
5.6.2.1.-Netware A: “Condiciones de enunciación de la Educación Inclusiva”	1645
5.6.2.2.-Familia de código B: “Formación del interdiscurso y tipología discursiva en el desarrollo actual de la Educación Inclusiva”	1646
5.6.2.2.1.-Netware B: “Formación del interdiscurso y tipología discursiva en el desarrollo actual de la Educación Inclusiva”	1654
5.6.2.3.-Familia de código C: “Formaciones ideológicas más relevantes incidentes en el desarrollo actual de la Educación Inclusiva”	1655
5.6.2.3.1.-Netware C: “Formaciones ideológicas más relevantes incidentes en el desarrollo actual de la Educación Inclusiva”	1658
5.6.2.4.-Familia de código D: “Elementos performativos y gramaticales de la Educación Inclusiva”	1659
5.6.2.4.1.-Netware D: “Elementos performativos y gramaticales de la Educación Inclusiva”	1661
5.7.-Análisis de la entrevista en profundidad de tipo focalizada y dirigida a expertos de reconocida trayectoria a número 6: “Consideraciones epistemológicas generales incidentes en el campo de la Educación Inclusiva”	1662
5.7.1.-Contextualización del instrumento	1662
5.7.2.-Familia de código A: “Condiciones de formación y producción en el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva”	1663
5.7.2.1.-Netware A: “Condiciones de formación y producción en el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva”	1680
5.7.3.-Familia de código B: “Principales contradicciones epistemológicas presentes en el discurso actual de la Educación Inclusiva”	1681
5.7.3.1.-Netware B: “Principales contradicciones epistemológicas presentes en el discurso actual de la Educación Inclusiva”	1685
5.7.4.-Familia de código C: “Temas claves en la construcción de un marco epistémico y en el desarrollo de las políticas de producción del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva”	1886
5.7.4.1.-Netware C: ““Temas claves en la construcción de un marco epistémico y en el desarrollo de las políticas de producción del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva”	1690
5.7.5.-Familia de código D: “Funcionamiento de las estructuras educativas frente a la articulación de procesos de inclusión/exclusión”	1691
5.7.5.1.- Netware D: “Funcionamiento de las estructuras educativas frente a la articulación de procesos de inclusión/exclusión”	1696
5.7.6.- Familia de código E: “Limitaciones políticas de la Educación Inclusiva y nuevas formas de expresión de la exclusión/opresión educativa”	1697
5.7.6.1.- Netware E: “Limitaciones políticas de la Educación Inclusiva y nuevas formas de expresión de la exclusión/opresión educativa”	1702



5.7.7.-Familia de código F: “Formación de alianzas transdisciplinarias de investigación en el campo de la Educación Inclusiva”	1703
5.7.7.1.- Netware F: “Formación de alianzas transdisciplinarias de investigación en el campo de la Educación Inclusiva”	1707
5.8.-A modo de conclusión	1708

## **Capítulo VI: Discusión**

6.-Discusión	1713
6.1.-Introducción	1713
6.2.-Organización del capítulo	1715
6.3.-Discusión referida al objetivo específico número 1 de investigación	1717
6.4.-Discusión referida al objetivo específico número 2 de investigación	1752
6.5.-Discusión referida al objetivo específico número 3 de investigación	1783
6.6.-Discusión referida al objetivo específico número 4 de investigación	1801
6.7.-A modo de conclusión	1817

## **Capítulo VII: Conclusiones**

7.-Conclusiones	1822
7.1.-Introducción	1822
7.2.-Organización del capítulo	1822
7.3.-Conclusiones de investigación	1837
7.3.1.-Conclusiones generales de investigación	1839
7.3.2.-Conclusiones específicas de investigación	1867
7.3.2.2.-En relación al objetivo específico número 1 de investigación	1872
7.3.2.3.- En relación al objetivo específico número 2 de investigación	1880
7.3.2.4.- En relación al objetivo específico número 3 de investigación	1887
7.3.2.5.- En relación al objetivo específico número 4 de investigación	1890
7.4.-Limitaciones del estudio	1898
7.5.-Prospectiva o proyecciones de la investigación	1900
7.6.-Líneas de investigación futuras	1902
7.7.-A modo de cierre	1906

<b>Referencias</b>	1920
--------------------	------

## **Anexos de Investigación**

- Instrumentos de recolección de la información
- Certificados de Validación de Instrumentos mediante Técnica de Juicio de Expertos
- Cartas de solicitud de Entrevistas a Expertos de Reconocida Trayectoria internacional
- Cartas de Validación de Instrumentos según Juicio de Expertos
- Cronograma general de la investigación



## INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Síntesis de los principales desafíos que enfrenta la comprensión de la Educación Inclusiva	105
Figura 2: Principales campos de confluencia implicados en la construcción del discurso de la Educación Inclusiva: una aproximación inicial y general	122
Figura 3: Intersecciones relacionales que definen el espacio de la inclusión auténtica	230
Figura 4: Operaciones cognitivas y fuentes relacionales implicadas en la comprensión de la totalidad y la singularidad en el campo de la Educación Inclusiva	233
Figura 5: Valor distributivo versus valor colectivo	244
Figura 6: Espacialidad sociopolítica y patologías sociales crónicas	264
Figura 7: El conocimiento micropolítico de la Educación Inclusiva	287
Figura 8: Formatos del poder y códigos coloniales	289
Figura 9: Espacio de inclusión y micro-espacios analíticos	293
Figura 10: Los formatos del poder	293
Figura 11: Funcionamiento performativo de los formatos del poder	294
Figura 12: Principales estrategias de razonamiento analógicos comentadas por Knorr (2005)	327
Figura 13: Síntesis de los diversos tipos/estilos de racionalidad cosmopolitas propuestas por Sousa (2006)	457
Figura 14: Ejes de configuración de la disciplina de la Educación Especial	720
Figura 15: Características generales de las principales manifestaciones que expresa la Educación Inclusiva en la cristalización de sus proyectos intelectuales	971
Figura 16: Síntesis de los ejes de construcción científica de la Educación Inclusiva	977
Figura 17: La construcción de saberes auténticos de la Educación Inclusiva	979
Figura 18: Combinación de saberes desde una perspectiva post-disciplinaria	980
Figura 19: Comprensión de la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva	982
Figura 20: Principales características de la epistemología de la Educación Inclusiva	989
Figura 21: Perspectivas de acceso a la comprensión de la exclusión como formato del poder	1004
Figura 22: Elementos que participan de la constitución e emergencia del discurso epistémico de la Educación Inclusiva	1009
Figura 23: Elementos que participan de la configuración del discurso de la Educación Inclusiva	1012
Figura 24: Campos de confluencia incidentes en la producción del conocimiento de la Educación Inclusiva	1013
Figura 25: Apuntes del concepto de periodización en la formación del espacio de la Educación Inclusiva	1014
Figura 26: Intersecciones epistémicas en movimiento poliangular de tipo diaspórico de la Educación Inclusiva	1015

Figura 27: Análisis del significado y del significante articulado al interior del pre-discurso de la Educación Inclusiva	1019
Figura 28: Características del significado y del significante en la construcción pre-discursiva de la Educación Inclusiva como eje de re-descubrimiento de su materialidad	1020
Figura 29: Elementos constituyentes del movimiento poliangular, diaspórico e interseccional de los saberes constitutivos del espacio epistémico de la Educación Inclusiva	1036
Figura 30: Intersecciones entre espacio de exclusión, espacio de inclusión ficticia y consolidación del no-lugar, es decir, el verdadero espacio de la inclusión, un espacio otro	1043
Figura 31: Transiciones epistemológicas en la búsqueda de un espacio heterotópico para la Educación Inclusiva	1045
Figura 32: Elementos claves en la exploración del espacio de la Educación Inclusiva	1047
Figura 33: La inclusión como tercer espacio. Su “verdadera” naturaleza	1054
Figura 34: Elementos constitutivos en la intersección del espacio heterotópico de la Educación Inclusiva	1061
Figura 35: Síntesis de los principales ejes relevantes en la articulación diaspórica del conocimiento de la Educación Inclusiva	1077
Figura 36: Imagen de referencia sobre las lógicas de configuración y conocimiento del campo diaspórico de la Educación Inclusiva	1080
Figura 37: Principales periodizaciones analíticas de la Educación Inclusiva	1102
Figura 38: Elementos que participan de la producción de la gramática de la Educación Inclusiva	1141
Figura 39: Elementos de semantización incidentes en la evaluación del concepto de diversidad y diferencias en el pre-discurso de la Educación Inclusiva	1146
Figura 40: Elementos que permiten cartografiar los elementos participantes de la gramática de la Educación Inclusiva	1149
Figura 41: Síntesis metodología de la muestra de investigación	1303
Figura 42: Principales mecanismos implicados en la construcción del muestreo teórico de la investigación	1306
Figura 43: Graficación visual de las operaciones cognitivas implicadas en el muestreo teórico de la investigación	1307
Figura 44: síntesis del proceso de determinación, selección y consulta de los sujetos informantes de investigación	1308
Figura 45: Graficación del conjunto de estrategias implicadas en el procesos de saturación teórica y de los ejes de complementariedad introducidos por el método de comparación constante	1316
Figura 46: Principales características teóricas y/o metodológicas del trabajo década uno de los diversos instrumentos de investigación empleados en el estudio	1366
Figura 47: Descripción del proceso de aplicación de las entrevistas aplicadas en el trabajo de campo del estudio	1374
Figura 48: Esquema de síntesis del proceso de validación de los instrumentos de recolección de la información	1397
Figura 49: Síntesis de los criterios de rigor científicos implicados en la	1420

investigación	
Figura 50: Principales criterios de rigor científicos presentes en la investigación	1421
Figura 51: Principales elementos metodológicos implicados en el análisis del discurso de cada entrevista empleada en el estudio	1432
Figura 52: Síntesis de los procesos de inferencias ya pertura empleados en el desarrollo de la investigación	1453
Figura 53: Niveles de análisis empleados del programa Atlas-ti 17.1	1455
Figura 54: Esquema de síntesis general de los procesos de obtención de resultados empleados en la presente investigación	1456
Figura 55: Síntesis estructural del repertorio metodológico empleado en la presente investigación	1462
Figura 56: Síntesis estructural sobre el sexo de los sujetos participantes de investigación	1472
Figura 57: Síntesis estructural sobre la nacionalidad de los sujetos participantes de investigación	1473
Figura 58: Síntesis del tramo etéreo de los sujetos participantes de investigación	1474
Figura 59: Síntesis estructural sobre el nivel de formación de los sujetos participantes de investigación	1474
Figura 60: Síntesis estructural sobre el campo de desarrollo profesional de los sujetos participantes de investigación en la actualidad	1476
Figura 61: Síntesis estructural sobre los años de experiencia profesional y/o académica de los sujetos participantes de investigación	1477
Figura 62: Relaciones topológicas implicadas en el análisis de la entrevista en profundidad número 1	1479
Figura 63: Red semántica nivel descriptivo-inferencial de las condiciones de producción y funcionamiento del discurso político –ético de la Educación Inclusiva	1494
Figura 64: Red semántica correspondiente al tipo de vinculaciones e intersecciones epistémicas emergentes entre democracia y Educación Inclusiva	1497
Figura 65: Red semántica descriptivo-inferencial sobre las condiciones de producción que devienen en la implantación de ficciones epistemológicas y democráticas en el campo de la Educación Inclusiva	1510
Figura 66: Red semántica descriptivo-inferencial sobre los ejes de acceso a la determinación de los contenidos programáticos que definen la inclusión como proyecto político	1514
Figura 67: Red semántica descriptivo-inferencial en torno a los ejes de agenciamiento político del sujeto de la Educación Inclusiva	1519
Figura 68: Relaciones topológicas implicadas en el análisis de la entrevista en profundidad número 2	1536
Figura 69: Red semántica descriptivo-inferencial en torno a los elementos participantes en la formación y producción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva	1539
Figura 70: Red semántica descriptivo-inferencial en torno al conjunto de contradicciones epistemológicas implicadas en la formación y producción actual de su discurso	1546
Figura 71: Red semántica descriptivo-inferencial sobre el conjunto de razonamientos y condiciones de producción epistémicas implicadas en el campo de la Educación Inclusiva	1550
Figura 72: Red semántica descriptivo-inferencial en torno a los ejes de articulación/propagación de las políticas de producción del conocimiento y representación de los sujetos al interior del campo de la Educación Inclusiva	1550

Figura 73: Red semántica descriptivo-inferencial sobre los formatos de relaciones analógicas y mecanismos de veracidad implicados en la construcción epistémica de la Educación Inclusiva	1555
Figura 74: Relaciones topológicas implicadas en el análisis de la entrevista en profundidad número 3	1557
Figura 75: Red semántica descriptivo-inferencial en torno al conjunto de elementos participantes en la definición y/o construcción del saber epistemológico de la Educación Inclusiva	1564
Figura 76: Red semántica descriptivo-inferencial en torno a las principales tensiones y/o contradicciones en la formación de los educadores para la Educación Inclusiva	1578
Figura 77: Red semántica descriptivo-inferencial en torno al funcionamiento de las estructuras educativas y la articulación de procesos de inclusión/exclusión	1582
Figura 78: Red semántica descriptivo-inferencial sobre las principales incongruencias entre las condiciones de producción de la Educación Especial e Inclusiva	1590
Figura 79: Relaciones topológicas implicadas en el análisis de la entrevista en profundidad número 4	1592
Figura 80: Red semántica descriptivo-inferencial de las principales ideas que describen el conjunto de condiciones de producción y fabricación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva	1615
Figura 81: Red semántica descriptivo-inferencial en torno a los ejes más significativos implicados en la construcción didáctica y en las formas condicionales implicadas en la Educación Inclusiva	1625
Figura 82: Red semántica descriptivo-inferencial dedicada a resumir los aspectos más relevantes implicadas en las formas condicionales y en la construcción curricular y evaluativa mediante el lente epistémico de la Educación Inclusiva	1636
Figura 83: Red semántica descriptivo-inferencial dedicada a sintetizar los mecanismos implicados en la comprensión del funcionamiento de las estructuras educativas frente a la articulación de procesos de inclusión/exclusión	1638
Figura 84: Relaciones topológicas implicadas en el análisis de la entrevista en profundidad número 5	1639
Figura 85: Red semántica descriptiva-inferencial acerca de las ideas más relevantes que describen las condiciones de enunciación presentes en la trama epistémica de la Educación Inclusiva	1645
Figura 86: Red semántica descriptiva-inferencial en torno a los elementos que permiten describir los ejes de configuración del interdiscurso y tipología discursiva en el abordaje actual de la Educación Inclusiva	1654
Figura 87: Red semántica descriptiva-inferencial en torno a los elementos que permiten diversificar las comprensiones implicadas en los ejes de formación ideológicas más relevantes incidentes en la configuración actual de la Educación Inclusiva	1658
Figura 88: Red semántica descriptiva-inferencial en torno a los elementos que permiten explorar los ejes performativos y gramaticales implicados en la Educación Inclusiva	1661
Figura 89: Relaciones topológicas implicadas en el análisis de la entrevista en profundidad número 6	1662
Figura 90: Red semántica descriptiva-inferencial acerca de los ejes de comprensión que posibilitan la exploración de las condiciones de formación y producción implicadas en la construcción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva	1680
Figura 91: Red semántica descriptiva-inferencial en torno al conjunto de elementos que permiten analizar las principales contradicciones implicadas en la configuración teórica y epistemológica de la Educación Inclusiva	1685

Figura 92: Red semántica descriptiva-inferencial en torno al conjunto de elementos sugeridos para iniciar la formulación de un nuevo marco teórico de Educación Inclusiva	1690
Figura 93: Red semántica descriptiva-inferencial en torno a los ejes que posibilitan pensar el funcionamiento de las estructuras educativas y las lógicas escolares a través de la racionalidad de la inclusión y la exclusión	1696
Figura 94: Red semántica descriptiva-inferencial sobre las principales limitaciones políticas que enfrenta a la Educación Inclusiva en la actualidad	1702
Figura 95: Red semántica descriptiva-inferencial en torno a los ejes que posibilitan la comprensión de las estrategias implicadas en la formación de alianzas de tipo transdisciplinarias al interior del campo de la Educación Inclusiva	1707
Figura 96: Elementos más relevantes implicados en la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva	1775
Figura 97: Tránsitos de las perspectivas organizativas del campo de investigación de la Educación Inclusiva	1909





## INDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Conjunto de influencias que han contribuido al crecimiento de la Educación Inclusiva	91
Cuadro 2: Principales ideas implicadas en la comprensión de la Educación Especial	722
Cuadro 3: Síntesis de los modos de conocer tradicionales	737
Cuadro 4: Síntesis de los diversos tipos de análisis micropolíticos que convergen en el estudio de la Educación Inclusiva desde una perspectiva modernizadora de su discurso	929
Cuadro 5: Características generales de las principales manifestaciones que expresa la Educación Inclusiva en la cristalización de sus diversos proyectos intelectuales	
Cuadro 6: Elementos que definen la interpretación de los mecanismos de producción espacial contextualizado al estudio de la Educación Inclusiva	1046
Cuadro 7: Síntesis de las principales decisiones de selección de los expertos validadores	1377
Cuadro 8: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 1, de la familia de código A	1480
Cuadro 9: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 1, de la familia de código B	1495
Cuadro 10: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 1, de la familia de código C	1498
Cuadro 11: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 1, de la familia de código D	1511
Cuadro 12: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 1, de la familia de código E	1515
Cuadro 13: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 2, de la familia de código A	1520
Cuadro 14: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 2, de la familia de código B	1537
Cuadro 15: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 2, de la familia de código C	1540
Cuadro 16: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 2, de la familia de código D	1547
Cuadro 17: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 2, de la familia de código E	1551
Cuadro 18: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 3, de la familia de código A	1558
Cuadro 19: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 3, de la familia de código B	1565
Cuadro 20: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 3, de la familia de código C	1579
Cuadro 21: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en	1583

profundidad de tipo dirigida y focalizada número 3, de la familia de código D	
Cuadro 22: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 4, de la familia de código A	1593
Cuadro 23: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 4, de la familia de código B	1616
Cuadro 24: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 4, de la familia de código C	1626
Cuadro 25: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 4, de la familia de código D	1634
Cuadro 26: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 5, de la familia de código A	1640
Cuadro 27: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 5, de la familia de código B	1645
Cuadro 28: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 5, de la familia de código C	1655
Cuadro 29: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 5, de la familia de código D	1659
Cuadro 30: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 6, de la familia de código A	1663
Cuadro 31: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 6, de la familia de código B	1681
Cuadro 32: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 6, de la familia de código C	1686
Cuadro 33: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 6, de la familia de código D	1691
Cuadro 34: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 6, de la familia de código E	1697
Cuadro 35: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 6, de la familia de código F	1703



## INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Síntesis de diferenciación sobre las principales características para una educación más inclusiva en el siglo XXI	103
Tabla 2: Descripción de los sentidos de la Educación Inclusiva desde la perspectiva de los intereses de conocimiento de la ciencia	122
Tabla 3: Principales finalidades implicadas en la concepción política y reformista de la Educación Inclusiva	144
Tabla 4: Implicancias socioeducativas de las propuestas de Educación Inclusiva desde un análisis reconstruccionista	151
Tabla 5: Dimensiones interpretativas asociadas a la comprensión producción de la noción de diferencia	183
Tabla 6: Las cuatro proposiciones	340
Tabla 7: Plan de acción colectiva	345
Tabla 8: Síntesis de los diversos tipo de razones determinadas por Sousa (2006)	458
Tabla 9: Centros del saber en Amawtay Wasi	529
Tabla 10: Principales ejes de inflexión colonial	607
Tabla 11: Enfoques conceptuales de la Educación Especial	726
Tabla 12: Los enfoques de investigación en Educación Especial	730
Tabla 13: Diversas dimensiones implicadas en la investigación sobre Educación Especial	734
Tabla 14: Niveles de organización paradigmáticos aplicados a la comprensión epistemológica de la Educación Especial	736
Tabla 15: Características de los principales macro-modelos paradigmáticos aplicados a la comprensión epistémica de la Educación Especial	751
Tabla 16: Principales enfoques de investigación en Educación Especial	755
Tabla 17: Temas de investigación más relevantes en Educación Especial	757
Tabla 18: Perspectivas o críticas a la Educación Especial	758
Tabla 19: Ejes de progresión de las nociones analíticas implicadas en el desarrollo de la Educación Inclusiva	768
Tabla 20: Los 7 principios de Morin	789
Tabla 21: Dimensiones de conocimiento pertinente	798
Tabla 22: 3 dimensiones claves en los problemas esenciales	799
Tabla 23: Principales patologías del pensamiento	801
Tabla 24: Panorama sintético sobre los elementos constitutivos de la complejidad	808
Tabla 25: Mecanismos diferenciales de la autoridad científica	907
Tabla 26: Síntesis de las ideas más relevantes aportadas por Virno (2003) en torno a las dimensiones de analíticos implicadas en la subjetividad como nipón de multiplicidad	958
Tabla 27: Dimensiones analíticas, fundamentos teórico-metodológicos y campos de acción de la Educación Inclusiva	966
Tabla 28: Mecanismos de análisis de saberes y regiones del saber que forman el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva	1011

Tabla 29: Principales características de las categorías de “fronteras” y “fronterías” entendidas como unidades analíticas en el estudio epistémico de las intersecciones y aportes que se articulan entre las diversas regiones del conocimiento que convergen sobre el espacio de la inclusión	1017
Tabla 30: Desplazamientos epistémicos más relevantes articulados en el campo de la Educación Inclusiva	1027
Tabla 31: Aportes más significativos de las principales regiones del conocimiento que convergen sobre la formación del campo de saberes de la Educación Inclusiva	1034
Tabla 32: Cartografías discursivas de tipo acrílicas y crítico-deliberativas implicadas en la formación de la Educación Inclusiva	1088
Tabla 33: Principales manifestaciones, características y ejes diferenciales entre Inclusión Crítica e Inclusión Funcional	1099
Tabla 34: Síntesis de contenidos y énfasis adoptados en la formación de maestros para la Educación Inclusiva	1121
Tabla 35: Características de los elementos claves que forman el habitus y el mercado lingüístico de la Educación Inclusiva	1136
Tabla 36: Caracterización de los elementos claves que forman el “hecho hegemónico” de la Educación Inclusiva	1139
Tabla 37: Principales componentes que definen los procesos de semantización de la Educación Inclusiva a nivel estructural en la producción de su conocimiento	1145
Tabla 38: Contextualización de los principales componentes implicados en el desarrollo del Estudio de Caso en la investigación	1236
Tabla 39: Elementos claves implicado en el desarrollo de un protocolo analítico de estudio de caso simple	1245
Tabla 40: Características e implicancias metodológicas en le desarrollo de un estudio de caso simple	1262
Tabla 41: Ejes de contextualización del estudio de caso simple a las características del presente estudio	1268
Tabla 42: Parámetros implicados en el proceso de análisis inductivo en el estudio de caso simple o único	1271
Tabla 43: Características y/o criterios metodológicos implicados en la selección de la muestra	1300
Tabla 44: Parámetros de determinación de la muestra de tipo teórica e intencional	1302
Tabla 45: Proceso de selección de informantes claves según geografías epistémicas y sub-dominios configurantes del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva	1311
Tabla 46: Criterios de selección de los informantes claves de la investigación	1313
Tabla 47: Criterios empleados para determinar el nivel de saturación teórica durante el trabajo de campo	1315
Tabla 48: Síntesis estructural de cada una de las entrevistas en profundidad de tipo dirigidas, especializadas y focalizadas empleadas en el trabajo de campo	1347
Tabla 49: Síntesis de preguntas dirigidas a determinar la experiencia de los sujetos informantes	1350
Tabla 50: Síntesis de las preguntas dirigidas a determinar el grado de conocimiento sobre los sujetos informantes	1352
Tabla 51: Síntesis de las preguntas dirigida a determinar los nivel de gran recorrido	1354

Tabla 52: Síntesis de las preguntas dirigida a determinar el mini-recorrido	1355
Tabla 53: Síntesis de preguntas mediante patrones de términos inclusotes y términos incluidos	1359
Tabla 54: Síntesis de preguntas según ejemplos de contraste	1360
Tabla 55: Síntesis de las dimensiones implicadas en la entrevista en profundidad dirigida y focalizada número 1	1361
Tabla 56: Síntesis de las dimensiones implicadas en la entrevista en profundidad dirigida y focalizada número 2	1362
Tabla 57: Síntesis de las dimensiones implicadas en la entrevista en profundidad dirigida y focalizada número 3	1363
Tabla 58: Síntesis de las dimensiones implicadas en la entrevista en profundidad dirigida y focalizada número 4	1363
Tabla 59: Síntesis de las dimensiones implicadas en la entrevista en profundidad dirigida y focalizada número 5	1364
Tabla 60: Síntesis de las dimensiones implicadas en la entrevista en profundidad dirigida y focalizada número 6	1365
Tabla 61: Síntesis estructural de los instrumentos de investigación	1371
Tabla 62: Criterios empleados en la selección de los expertos cualificados	1389
Tabla 63: Síntesis estructural de los expertos cualificados	
Tabla 64: Criterios generales de rigor científicos implicados en el diseño metodológico de la investigación	1403
Tabla 65: Tipos de validez y fiabilidad identificadas/presentes en la investigación	1411
Tabla 66: Niveles de implicación de las decisiones asumidas en los diversos momentos de desarrollo del estudio	1414
Tabla 67: Caracterización de los principales momentos definidos por la corriente discursiva francesa concebida como mecanismo de interpretación de los resultados	1426
Tabla 68: Principales pasos implicados en la interpretación de los resultados mediante el análisis de contenido	1449
Tabla 69: Niveles de estudio de las capacidades del lenguaje aplicadas a la interpretación de datos	1451
Tabla 70: Criterios empleados en la captación de significados superficiales y profundos de cada entrevista	1452

## RESUMEN

---

El conjunto de contradicciones que enfrenta la configuración del campo de producción de la Educación Inclusiva, en términos epistémicos y pragmáticos, exige poner en tensión la pertinencia, relevancia y validez de sus ámbitos de configuración y sustentación. En tal caso, atendiendo al reconocimiento de la nulidad de teorización y abordaje epistemológico que expresa este campo de investigación, es que, el presente estudio se inscribe en la exploración de las condiciones que crean y garantizan el funcionamiento del conocimiento de la Educación Inclusiva. La investigación que se ofrece a continuación, puede concebirse como pionera en el campo, puesto que, al mapear el tipo de producciones articuladas en el contexto de la Educación Inclusiva, no se identificaron acciones comprensivas con estas características.

La investigación sobre epistemología de la Educación Inclusiva, se concibe como una tarea analítica de apertura, en la búsqueda de sistemas de razonamientos otros, alternativas y heterológicos, que permitan superar la estrechez cognitiva sobre la que opera en la actualidad este enfoque, especialmente, a partir del reconocimiento de una racionalidad cognitiva, así como, de un programa político y científico inexistente, del cual, emergen múltiples interrogantes, más que respuestas consolidadas, en torno, a sus ejes de constitución, producción de sentidos, relevancia y legitimidad de sus cuerpos de saberes, entre otras. En efecto, el conjunto de organizadores intelectuales empleados para fundamentar y/o organizar el ensamblaje teórico, epistémico y metodológico de la Educación Inclusiva, opera desde la interioridad epistémica, construyendo la ausencia de su campo de producción a partir de legados, memorias intelectuales y saberes que no pertenecen a la autenticidad epistemológica del enfoque, derivando de esta forma, en la cristalización de un saber ambiguo, hibridado y travestizado, conllevando a múltiples fracasos cognitivos. Un aspecto interesante documentado en esta investigación, refiere a la validez de los cuerpos de conocimientos que en la actualidad estructuran el pseudo campo intelectual de la inclusión, a partir de mecanismos de falsificación epistémica. En tal caso, los saberes sobre los cuales operan cognitivamente la precariedad intelectual de la Educación Inclusiva, obedece a saberes ficticios y a procesos de falsificación epistemológicos, expresando la capacidad discursiva de formar parte de su espectro de producción, al someterlos al grado de autenticidad de la naturaleza epistémica analizada en este trabajo, expresan un cierto grado de desviación.

La comprensión epistemológica ofrecida en este documento, ofrece en respuesta a estas tensiones, criterios metodológicos que permitan efectuar un sólido proceso de ecologización y traducción epistémica, de la cual, surgen mecanismos para avanzar en la producción de saberes propios del campo, esto es, de naturaleza post-disciplinaria, los cuales, al ser sometidas a un proceso de traducción, promueven la emergencia de saberes propios del campo, cada vez, más coherentes con la naturaleza y la autenticidad epistémica de la misma. De acuerdo con esto, las estrategias de construcción del conocimiento operan a partir de préstamos, injertos, sustitución, migración y trasmigración de conceptos, ideas y significados, es decir, la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva opera de forma diaspórica, es decir, mediante una dispersión de saberes, repartidos por una amplia regionalización de campos de influencias. Tanto la construcción de su proyecto epistémico

como político, exigen la necesidad de implantarse en un tercer espacio, o bien, en un no-lugar, para co-crear un orden otro, a nivel político, ético, teórico y pedagógico. Los aportes contenidos en este trabajo doctoral, se han organizado sobre la intención de indagar en la búsqueda de argumentos transcientíficos que permitan indisciplinar el campo de producción de la misma, y con ello, transitar científicamente hacia el redescubrimiento de sus fuerzas intelectuales y la autenticidad de su campo de saberes, específicamente, aportando a la comprensión de los ejes más significativos que participan de la configuración de su representación distorsionada, la interpretación de cada uno de los formatos del poder y su vinculación con la comprensión de las relaciones estructurales que participan de la configuración de la mecánica regenerativa y performativa de cada una de las patologías sociales crónicas que definen a su vez, las bases del conflicto social y educativo post-moderno.

Bajo este contexto, el propósito terminal de la investigación se orientó a conocer las estrategias de producción y fabricación del conocimiento epistemológico de la Educación Inclusiva, desde una perspectiva transdisciplinaria, compuesta por expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional. Metodológicamente, la indagación se encuadró en un enfoque de tipo cualitativo e interpretativo de tipo crítico y deconstruccionista, con alcance exploratorio y descriptivo. La organización de su diseño de investigación, recurrió a los lineamientos proporcionados por los Estudios de Casos “simples”, con complemento multimetodológico para el análisis de la información, a través de la intersección de los aportes introducidos de la fenomenología, la hermenéutica analógica y la teoría fundamentada. La selección de los sujetos participantes, se estableció mediante los aportes del muestreo teórico de tipo intencional y por conveniencia, quedando compuesta la muestra, por un total 24 expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, en alguna de las geografías epistémicas participantes de la configuración del campo de producción de la Educación Inclusiva, procedentes de las siguientes nacionalidades: Estados Unidos (4.16%), b) Australia (4.16%), c) España (25.0%), d) México (4.16%), e) Brasil (8.33%), f) Bolivia (8.33%), g) Argentina (37.5%), h) Cuba (4.16) y i) Chile (12.5%). Las técnicas de recolección de la información, corresponden a seis entrevistas en profundidad, diseñadas sobre los ámbitos más relevantes de disgregación implicados en la comprensión del problema epistémico analizado en este trabajo. El análisis de la información y/o resultados obtenidos, se procesó mediante la utilización del software Atlas-ti 17.1, mientras que, la interpretación de los mismos, se efectuó siguiendo las directrices de la corriente discursiva francesa en complemento con los supuestos básales del método de análisis de contenido. Se constató que, la construcción del conocimiento y los mecanismos de razonamientos implicados en la comprensión de la Educación inclusiva, operan mediante un conjunto de fracasos cognitivos, los cuales, conducen a la producción de saberes ficticios o bien, que no surgen de la autenticidad epistémica de la misma, configurando de esta forma, un corpus de mecanismos de falsificación epistemológica para organizar su campo de teorización.

---

**Palabras clave:** *Epistemología de la Educación Inclusiva, post-disciplinarietà, producción epistémica, estrategias de fabricación del conocimiento, programa político y científico, mecanismos de falsificación del saber, saberes otros.*

---



## ABSTRACT

---

The group of contradictions which the configuration of the production field in inclusive education faces in terms of epistemic and pragmatics, demand to call into question the pertinence, relevancy and validity in configuration and foundation fields. In such a case, dealing with the recognition of invalidity in epistemological theorizing and approaching, which this field of investigation conveys, is that the current study is inserted, in the exploration of the conditions they create and which ensure the functioning of knowledge about inclusive education. The following investigation can be conceived as a field pioneer because when mapping the sort of productions articulated in the context of inclusive education, no comprehensive actions with those characteristics were identified.

The investigation about inclusive education epistemology, is conceived as an initial analytical task, in the search of other reasoning, options and heterological which allow to overcome cognitive limitation on which this approach operates currently, especially from the recognition of a cognitive rationality, as well as a no-existent political and scientific program, from which emerge multiple questions, more than consolidated answers, around the formation focus, senses production, relevance and legitimacy of their bodies of knowledge, inter alia. In fact, the group of intellectual organizers used to support or/and arrange the theoretical, epistemological and methodological assembly of inclusive education, work from the epistemological interiority, building the absence of its production field based on legacies, intellectual memories and wisdoms that do not belong to the epistemological authenticity approach, leading into ambiguous hybridized and travestied knowledge crystallization, leading to multiple cognitive failure. An interesting aspect documented in this research, refers to the bodies of knowledge validity, which at this moment, organize the pseudo- intellectual field of inclusion, from epistemological forgery mechanisms. In such a case, the knowledge on which intellectual precariousness of inclusive education operates, respond to fictitious knowledge and to epistemological forgery processes, expressing the logical capacity to take part in the production range, when subjected to epistemological origin authenticity degree analyzed here, expresses a certain deviation degree.

The epistemological comprehension offered in this paper, provides an answer to these tensions; methodological criteria which allow to execute a strong greening process and epistemological translation, from which appear the mechanisms to make progress on the production of inherent field knowledge, this is, post-disciplinary nature, when subjected to a translation process, promote the emergence of inherent field knowledge, increasingly consistent with epistemological nature and authenticity. According to this, building knowledge strategies operate from loans, grafts, replacement, migration and transmigration of concepts, ideas and meanings, this is, the inclusive education building of knowledge operates in a diasporic way, through spreading of knowledge, dispersed by a wide regionalization of influence fields. Either the building of an epistemological or a political project, both demand the need for a third space or a non-place to co-create another order, in a political, ethical, theoretical and educational level.

The contributions of this doctoral work, have been organized under the intention of investigate transcendent arguments which allow to disobey its production field and then moving in a scientific way towards the rediscovery of its intellectual forces and its field of knowledge authenticity, specifically by contributing to the more significant axis comprehension which participate in the configuration of its distorted representation, the interpretation of every and each form of power and its link with the structural relations understanding which participate in the regenerative and performative mechanic configuration of each chronic social pathology which, at the same time, define the post-modern social and educational conflict basis.

Under this context, the main purpose of the research was pointed to know production strategies epistemological knowledge building in inclusive education, from a trans disciplinary perspective created by worldwide well-known experts. Methodologically, the research belongs to a qualitative and interpretative kind of focus, also questioning and deconstructionist, with probing and descriptive coverage. The investigation design organization used the guidelines given by 'simple' situation studies, with multi-methodological complement for info analysis through the introduced intersection of phenomenology contributions, analogue hermeneutics and grounded theory. The subjects' selection, was established through the contributions of the theoretical purposive sample and for convenience, where the sample is made up of 24 worldwide well-known experts, in some of the epistemological geographies participating in the inclusive education production field, from the following nationalities: a) United States (4,16 %), b) Australia (4,16 %), c) Spain (25,0 %), d) Mexico (4,16 %), e) Brazil (8,33 %), f) Bolivia (8,33 %), g) Argentina (37,5 %), h) Cuba (4,16 %) and i) Chile (12,5 %). Information collection techniques correspond to six deep interviews, designed around the most relevant disintegration scopes, implied in the epistemological problem comprehension, analyzed here, in this work.

The information analysis or/and the data obtained, were processed by using Atlas-ti 17, while the interpretation, was made by following the guidelines of French discursive thought in addition to the basal assumptions of the content analysis method. It was verified that, knowledge building and reasoning mechanisms involved in inclusive education comprehension, operate through a group of cognitive failures which lead to fictitious knowledge production that do not emerge from epistemological authenticity, thus configuring a corpus of epistemological forgery mechanisms to organize its theorizing field.

---

**Key Words:** *Inclusive education epistemology, post-disciplinary, epistemological production, building knowledge strategies, scientific and political program, knowledge forgery mechanisms, general knowledge.*

---



## INTRODUCCIÓN

El campo de producción de la Educación Inclusiva expresa un conjunto de incomprendiones referidas a los ejes y/o dimensiones de diferenciación y autenticidad de campo epistemológico, particularmente, se desconoce cuál es el grado de pertinencia, relevancia y validez de las premisas organizativas empleadas para fundamentar su campo de teorización. En efecto, la precariedad intelectual que expresa dicho campo de investigación, demuestra la ausencia de una construcción epistemológica en la materia, que permita aclarar los grados de autenticidad de sus cuerpos de conocimientos y el carácter que estructura su naturaleza epistémica. En efecto, la invisibilización del campo epistemológico de la Educación Inclusiva, puede explicarse en referencia al fortalecimiento de una representación distorsionada sobre sus dimensiones y ámbitos de estructuración, a partir de la travestización de los supuestos intelectuales legados por la Educación Especial. En tal caso, la visión distorsionada que en la actualidad ofrecen las estrategias de teorización en la materia, tienden a fabricar un ensamblaje conceptual, metodológico y teórico, organizado a partir de saberes ficticios y de mecanismos de falsificación epistémicos, es decir, cuerpos de conocimientos, significados y conceptos que no forman parte de la autenticidad epistemológica del mismo. De acuerdo con esto, el conjunto de saberes y cuerpos de conocimientos empleados para teorizar la Educación Inclusiva en la actualidad, operan mediante la cristalización de repertorio de fracasos cognitivos, es decir, explicaciones que funcionan con un alto nivel de recurrencia, pero que, conducen a la instalación de múltiples errores, entre ellos, la pertinencia y contextualidad de los saberes organizativos del campo.

El estudio de las condiciones de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, insiste sobre la caracterización de los ejes que crean y garantizan el conocimiento, así como, en el tipo de estrategias de construcción del mismo, empleadas en el redescubrimiento de su autenticidad epistémica. La naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, expresa un énfasis de tipo post-disciplinario, es decir, no se reduce ni encierra, en los mecanismos de falsificación de las disciplinas, como tradicionalmente, se

ha sostenido. Sino más bien, el surgimiento de su arquitectura del conocimiento, opera extrayendo los aportes las relevantes y significativos de sus principales geografías epistémicas que participan de la configuración de su campo de investigación, sometido a un proceso de ecologización y traducción epistémica, concebido como dispositivos claves en la producción de saberes propios del enfoque. Las ideas descritas brevemente en este párrafo, ratifican que, la autenticidad epistemológica del enfoque en discusión, sólo encuentra sentido en la exterioridad epistémica, es decir, en la invención/producción de lo nuevo. La configuración del programa científico de la Educación Inclusiva, sugiere reflexionar en torno a la crisis del paradigma dominante (Educación Especial y sus medios de reforma), los elementos de contextualidad y constructividad de su naturaleza emergente, los ejes que definen su relevancia, validez y contextualización. Se agrega además, el interés por los procesos de apartheid y violencia epistémica, observando que, las diversas geografías epistémicas participantes de la producción de su campo de conocimiento, son concebidos como campos trans-científicos, orientados a producir nuevos saberes que contribuyan a indisciplinar el campo cognitivo de la Educación Inclusiva, con la finalidad de promover nuevos sistemas de razonamientos orientados a la autenticidad y diferenciación paradigmática, en rechazo de la multiversalidad de esencialismos estratégicos que condicionan, parte de su ensamblaje teórico.

Pensar la Educación Inclusiva en el siglo XXI, implica asumir una serie transformaciones de todo orden, en los diversos campos del conocimiento educativo. En este sentido, debe ser entendida como un movimiento de reforma estructural sobre las bases del pensamiento educativo y político que orienta el devenir de todas las sociedades. El logro de dicho propósito converge en la transformación de sus sistemas de razonamientos, transitando desde argumentos reduccionistas políticamente, es decir, mecanismos interpretativos que dan continuidad a los múltiples efectos opresivos del modelo educativo neoliberal, al perseguir el objetivo de implementar sistemas de ajuste, acomodación y aceptación estructural para colectivos en situación de riesgo, mientras la producción científica y los modelos epistemológicos dominantes (aplicacionistas), omiten la comprensión de los ejes de producción de una matriz diferencial sobre la desigualdad estructural que condiciona las trayectorias y posiciones sociales de todos los ciudadanos.

Esto es, tanto los colectivos mayoritarios como los minoritarios experimentan múltiples situaciones de opresión. Metodológicamente, el desafío consiste desde la conformación de prácticas educativas y ciudadanas, mapear cómo a través del derecho “*en*” la educación, es decir, desde las prácticas institucionalizadas y legitimadoras, se articulan dichos ejes de opresión, exclusión, distinción, etc., que condicionan la producción de subjetividades, el disciplinamiento de la acción política y los posibles valores de subversión intelectual. De manera que, se requiere de un análisis que profundice en las intersecciones epistémicas que crean y garantizan el conocimiento desde esta perspectiva.

En efecto, la Educación Inclusiva en el siglo XXI, sólo puede ser concebida en términos de ruptura radical y giro epistemológico, esto es, la consolidación de un pensamiento alternativo que deslinde los tradicionales sistemas de razonamientos estáticos, restrictivos y esencialistas que condicionan su campo de producción. Es menester reconocer que, las actuales directrices de dicho enfoque, a través de un lenguaje legado por la justicia social, el derecho a la redistribución y a la diferencia, vuelven a reinstalar los patrones funcionalistas del esencialismo epistémico, ya no, desde la patologización que aludía en su fase genealógica, a la producción a cuerpos enfermos, sino que más bien, a condiciones de producción, especialmente políticas y epistemológicas que, imponen bajo la diferencia y la diversidad de la naturaleza y experiencia humana, una situación diferencial, que vuelve a instalar dichos colonialismos epistémicos y patriarcados políticos, sobre-representando así, la condición de “*vulnerabilidad*”, “*víctima*” y sujetos en situación de progresiva pérdida de sus ganancias sociales. El esencialismo bajo esta óptica, opera como un mecanismo de naturalización epistémica sobre las nuevas formas de producción, expresión y simbolización de la condición subalterna, significada en una multiplicidad de discursos que, pretenden el reconocimiento de la diferencia, sin resignificar (ingenuamente) o bien, proponer un marco de valores subversivos que permiten comprender cómo funcionan los círculos de reproducción epistemológica que mutilan la diferencia, a partir de nuevas condiciones de abyección y representación sociopolítica.

La Educación Inclusiva, en términos pedagógicos, ha instalado una serie de ficciones políticas e ideológicas, traducidas en la constatación de un pensamiento educativo

restrictivo, normativo y limitado para asumir un análisis críticamente democrático e ideológicamente subversivo sobre estas tensiones. Por ficciones políticas e ideológicas se entiende a la producción e institucionalización de una serie de lenguajes, gramáticas, prácticas y acciones que devienen en la cristalización de un pensamiento fantasmal, falso y ambiguo, para dar respuesta a los múltiples efectos estructurales que dicho modelo se propone resolver. La ausencia de “*tarea crítica*” por parte de la Educación Inclusiva en desarrollo, ha dado continuidad a argumentos ficticios como la igualdad de oportunidades, la inclusión fundamentada en procesos de reparticipación a las mismas estructuras sociétales y educativas que generan mecanismos de exclusión, distinción y opresión. Este hecho, pone en evidencia una de sus principales consecuencia teórico-prácticas, refuerzan el obstáculo epistémico (necesidad de construcción de un nuevo marco teórico) y pragmático (necesidad de edificar una nueva arquitectura social, educativa, ciudadana, económica y política que sustente dichos planteamientos).

El *terreno* en el que se sitúa la presente investigación, corresponde a un examen analítico en torno a las condiciones de fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, orientado a determinar la autenticidad de sus diversos cuerpos de conocimientos, así como, el tipo de estrategias mediante el cual se construyen su ensamblaje teórico. La investigación se concibe como una antesala para la caracterización y comprensión de las dimensiones de trabajo implicadas en la configuración de su historia intelectual. Las reflexiones contenidas en este estudio, persiguen como centro de interés la innovación y la consagración de argumentos para indisciplinar el campo de producción y los ejes de articulación sobre los cuales se sustenta su programa político y epistémico.

El *interés científico* del estudio se orientó a explorar los ejes de construcción del conocimiento de la Educación inclusiva, cuya especificidad resaltó la capacidad de avanzar en la creación de formatos metodológicos que ofrecieran la posibilidad de producir y legitimar los saberes auténticos del enfoque. En contraste, al simple examen epistémico, su interés avanzó hacia la descripción de los saberes auténticos y ficticios del campo, las estrategias de producción del conocimiento y la determinación de nuevos fundamentos, todo ello, estructurado a través de los ejes diferenciales sobre los que se sustenta su

naturaleza epistémica: post-disciplinaria. El *interés social y sociopolítico* de la investigación, por su parte, se enmarcó en la construcción de ejes de análisis que participan de la formación del programa político y científico del enfoque, interrogándose en torno a tensiones no siempre reconocible al interior de este campo de investigación.

Entre las *novedades más relevantes* que expresa la presente investigación, se identifica la proposición de los Estudios sobre Educación Inclusiva, la determinación de las principales geografías epistémicas que participan de la configuración de su campo de conocimiento, la creación de criterios de transitividad epistémica y de actualización entre Educación Especial e Inclusiva, las estrategias de producción del conocimiento, los mecanismos de traducción del conocimiento, los fundamentos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI, entre otras. Se agregan además, una propuesta de saberes post-disciplinarios propios del campo, mecanismos de comprensión de la autenticidad del saber propio de la inclusión, los ámbitos de determinación post-disciplinaria, así como, un análisis en torno a los fracasos cognitivos y mecanismos de falsificación del saber, empleados para ensamblar teórica y metodológicamente su actual campo de producción. El autor del trabajo, conciente del impacto y las repercusiones que los elementos estructuradores del programa científico y político de la Educación Inclusiva, tienen en los procesos de formación de los educadores, introduce algunas sugerencias, especialmente, orientadas a la fortalecimiento de la formación política, al relevamientos de los saberes marginados de la formación y que a su vez, permiten indisciplinar sus sistemas de razonamientos, así como, intervenir sobre la formación de cada una de las patologías sociales crónicas. Aspectos a la fecha, no considerados por la formación de pre y post-graduación en la materia.

El **capítulo I** de la investigación, ofrece un análisis transdisciplinario en torno al objeto de investigación. Particularmente, en él, el lector encontrará un repertorio amplio y diverso de elementos analíticos que permiten comprender multiversalmente, los diversos ejes de constitución del problema epistemológico que entrecruza el campo de producción de la Educación Inclusiva.



El capítulo versa en torno a los siguientes ámbitos, tales como: a) la necesidad de clarificar oportunamente los fundamentos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI, desde un proceso organizativo amparado en los criterios metodológicos de la traducción epistémica, dirigidos a la producción de cuerpos de saberes coherentes con la autenticidad epistémica de la Educación Inclusiva, apoyados en un interés de tipo post-disciplinario, que en sí mismo, corresponde a una de las principales características epistemológicas de la Educación Inclusiva. b) Descripción de los ámbitos más relevantes y significativos implicados en la empresa referida a la modernización de las bases teóricas, epistémicas, metodológicas, éticas, pedagógicas y políticas de enfoque, dimensiones que consideran la descripción del espacio político y los contenidos que configuran su programa científico, profundizando en los mecanismos de cristalización y/o constitución de los diversos fracasos cognitivos invisibilizados a través de los cuales se construye su conocimiento. c) La necesidad de avanzar con la consolidación de argumentos progresistas para identificar el *repertorio* y *archivo* de perspectivas de acceso a la comprensión del espacio de la Educación Inclusiva, en referencia a la descripción constructivista y contextual de su formación ideológica, política y pedagógica, interrogando el grado de validez de sus contenidos y saberes. Frente a lo cual, el investigador ofrece un conjunto de explicaciones para describir si, los saberes considerados como legítimos al interior de este campo de comprensión, expresan o no, autenticidad epistemológica. De acuerdo con los antecedentes aportados, se constata que, en la actualidad, la Educación Inclusiva, opera cognitivamente a partir de un repertorio de saber objetos de falsificación epistémica. d) Se agrega además, el interés por develar las perspectivas de acceso al espacio político, metodológico y epistémico de la exclusión. Sobre este particular, el autor introduce el concepto de *formatos del poder*, para explicar el potencial de la fuerza regenerativa y performativa, que expresan cada una de las múltiples patologías sociales crónicas, reafirmando con ello, que este campo de investigación, ha sido incapaz de promover acciones orientadas a salir el provincialismo enunciativo y fetichizado de sus argumento, ratificando la necesidad de reconocer la ausencia de mecanismos metodológicos para comprender lógicas de funcionamiento y las racionalidades cognitiva que suponen cada uno de los diversos diseños del poder, especialmente, la exclusión.

Finalmente, el presente capítulo, expone un análisis en torno a las consecuencias teóricas y prácticas sobre el ausentismo epistemológico de este enfoque, sus repercusiones en la formación de los educadores y de los investigadores. Asimismo, agrega la cartografización de las principales manifestaciones del discurso crítico y acrítico de la Educación Inclusiva, un examen epistémico acerca de los ámbitos de indisciplina de las nociones de diversidad y diferencias. El acápite cierra con un examen sobre las (in)comprensiones más trascendentales asociadas al campo de producción de la Educación Inclusiva.

El **capítulo II** de la investigación, expone los principales antecedentes referidos al objeto de estudio. Sobre este particular, es menester destacar, la complejidad que obligó a transitar a la investigación, debido al profundo ausentismo de trabajos especializados o parcialmente vinculados al contexto epistemológico de la Educación Inclusiva, o bien, sobre sus condiciones de fabricación. En efecto, cabe destacar que, más allá de los trabajos esbozados por el autor de esta pesquisa, no se reportaron trabajos de investigación o de reflexión vinculados particularmente a este campo. De modo que, la organización del capítulo, procedió mediante el levantamiento de un conjunto de criterios epistémicos y metodológicos, a través de los cuales, se determinó previamente, mediante el levantamiento del conjunto de geografías epistémicas que participan de la formación de su campo de conocimiento, fue posible determinar, a modo de bricoleur, un conjunto de influencias y antecedentes relevantes, a través del lente de la trans-disciplinariedad de aportes relacionados parcialmente, al objeto de indagación. En este contexto, los antecedentes que se ofrecen en este trabajo, deben considerarse como perspectivas de acceso a su comprensión epistemológica, considerando que, éstos, sólo alcanzaran un cierto grado de eficacia epistémica, en la medida que, se disponga de un profundo proceso de traducción de sus aportes para organizar/configurar el campo epistémico de la Educación Inclusiva.

De acuerdo con esto, el acápite integra los aportes de las epistemologías de la complejidad, del análisis crítico del discurso, de la teoría de la enunciación, de la teoría queer, de las epistemologías subalternas, de los Estudios Postcoloniales, de los Estudios Feministas, de la Interseccionalidad, de la conciencia oposicional, del colectivo de

colonialidad/modernidad, de la Filosofía Analítica y de la Diferencia, de la Hermenéutica Analógica, de las diásporas, de las epistemologías del sur, del pensamiento político contemporáneo, entre otras contribuciones de gran relevancia. Cabe destacar que, la determinación de los diversos contra-puntos de interés e influencias teóricas recogidas en este acápite, demostraron la necesidad de construir modos heterológicos para fracturar los dispositivos de constitución y sustentación del pensamiento educativo postmoderno. En tanto, se consta la profunda necesidad de someter a traducción y actualización epistémica todos los dominios de este, a fin de ofrecer respuestas educativas y políticas más coherentes con las poblaciones cambiantes y el arribo nuevos sujetos al interior de las estructuras educativas. Por tanto, las perspectivas recogidas en este trabajo, posibilitan la demostración del estancamiento del pensamiento educativo para pensar uno de sus temas de mayor impacto, como es, el campo epistemológico de la Educación Inclusiva.

El **capítulo III**, refiere a la construcción del marco teórico de la investigación. Antes de comenzar, es menester destacar que, la organización de este apartado, no revisa, ni discute en torno a los distintos conceptos y/o perspectivas de comprensión en torno al objeto de estudio. Sino que más bien, al enmarcarse la investigación en los aportes de enfoque interpretativo de tipo crítico, la construcción del marco teórico se concibe como la propuesta de una epistemología de la Educación Inclusiva. En él, se analizan los mecanismos de construcción del conocimiento, los ejes de definición de la naturaleza de su saber, los aspectos gramaticales implicados, las pautas de configuración de su lenguaje analítico, los sistemas de razonamiento que emplea. Se agrega además, un breve comentario en torno a las estrategias de construcción del conocimiento, los patrones de movilidad de conceptos, las características de la diáspora epistémica, sus geografías epistémicas que participan en la configuración de su campo de conocimiento, así como, de los principales contenidos que definen la vigencia de su proyecto científico y político. En este contexto, se fortalece un examen acerca de los mecanismos de formación de su objeto y de sus conceptos, anexando una descripción detallada en torno a la falsificación de los cuerpos de saberes empleados para fundamentar su ensamblaje teórico vigente. Se finaliza proponiendo un catálogo de saberes auténticos del enfoque y la caracterización de los mecanismos y grados de validez y legitimidad implicados en los mismos. Es menester

señalar la constitución de los fracasos cognitivos más relevantes, empleados para producir el conocimiento vigente de la misma. Se agregan además, la organización de las líneas de sustentación de los Estudios sobre Educación Inclusiva y de los Estudios sobre Epistemología de la Educación Inclusiva.

Los antecedentes contenidos en este acápite deben considerarse como parte de la propuesta epistemológica de la Educación Inclusiva, particularmente, referida a evitar la proliferación de sistemas de razonamientos mutilados/restringidos, que condicen a la producción de saberes desde la interioridad, es decir, desde la reproducción. La propuesta analítica de sustentación epistémica se estructura a partir de la racionalidad legada por la post-disciplinariedad. En este contexto, es menester destacar que, la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, expresa un sentido micropolítico, heterotópico, post-disciplinario y diaspórico. Concebir el campo epistemológico de la Educación Inclusiva, sugiere intencionar la factura de las bases dominante y contra-hegemónicas que sustentan el pensamiento educativo y el hecho pedagógico post-moderno.

La finalidad de mayor impacto que expresa la Educación Inclusiva en el siglo XXI, no refiere, ni se provincializa ni fetichiza en torno a la atención de las minorías, concebidas micro-políticamente, como mayorías, sino que, más bien, su naturaleza y vigencia, se encuentra determinada por construir y operacionalizar nuevos ordenes epistémicos, pedagógicos y políticos. En la medida que, la racionalidad aportada por su comprensión epistemológica no logre impactar en las estructuras sociétales y educativas, ésta, continuará residiendo entre las retóricas falsacionistas más importantes y atractivas dispuestas al interior de la educación. La Educación Inclusiva debe concebirse como un dispositivo de ecologización, interseccionalidad y traducción epistémica, orientada a actualizar y re-significar todos los campos y dominios de la educación. A través de este estudio, se ha confirmado el carácter de des-actualización y mutilación de los saberes empleados para configurar los micro-proyectos de cada uno de los campos de la Ciencia Educativa. La epistemología de la Educación Inclusiva debe concebirse en términos de trasgresión epistemológica, politización de su radio de acción y campo de lucha ideológica. Para que cada uno de estos tópicos, se conviertan en *políticas de acontecimientos* en la trama

educativa vigente, es menester, romper con el conjunto de mecanismos de falsificación epistémica empleados de forma inconsciente para organizar su campo de producción, los que a su vez, definen diversos tipos de esencialismos estratégicos.

El **capítulo IV** de la investigación, corresponde al encuadre sobre el que fue organizado el diseño metodológico de la misma. Sobre este particular, cabe destacar que, la presente, se inscribe en un paradigma de tipo interpretativo crítico y deconstruccionista (Kaplan, 1964; Bogdan y Biklen, 1982; Shulman, 1986; Sáez, 1988; Carr y Kemmis, 1988; Tesch, 19990; Wolcott, 1992; Donmoyer, 1992; Denzin y Lincoln, 1994; Glesne y Peskin, 1992; Lecompte, Millroy y Preisle, 1992, Stocking, 1993; Vidich y Lyman, 1994; Hammersley y Atkinson, 1994; Morse, 1994; Angulo, 1995; Anguera, 1995; Stake, 1995; Maxwell, 1996; Pérez Serrano, 1998 y Valles, 2000), apoyado en un alcance de tipo exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y descriptivo (Jenicek y Cleroux, 1996; Manerota 2014), mientras que su diseño de investigación adscribe a los posicionamientos de un Estudio de Caso Simple (Denny, 1978; Marcelo y Parrilla, 1981). El estudio recurrió a la integración multi-metodológica a nivel teórico para solidificar la construcción del repertorio del mismo, recurriendo así, a los aportes de la Hermenéutica Analógica (Beuchot, 2013), la Fenomenológica (Merleau-Ponty, 1974; Bullington y Marlon, 1984; Maykut y Morehouse, 1994; Crispin, 2000; Flick, 2002) y la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967).

El propósito terminal de investigación, se orientó a conocer las estrategias de producción y fabricación del conocimiento epistemológico de la Educación Inclusiva, desde una perspectiva transdisciplinaria, compuesta por expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional. Mientras que sus objetivos específicos se dirigieron a: a) identificar las condiciones de producción y funcionamiento del discurso ético y político de la Educación Inclusiva desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, b) describir las estrategias que participan en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva desde una perspectivas transdisciplinaria que integre la voz de expertos de reconocida trayectoria a

nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, c) enunciar las condiciones de producción y fabricación epistemológicas articuladas al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva y sus contradicciones y tensiones más relevantes desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva y d) caracterizar el escenario epistémico-pragmático que enfrenta la formación del profesorado en la construcción de formas condiciones requeridas por la Educación Inclusiva para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje, desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.

La muestra de la investigación, corresponde a un muestreo teórico (Glasser y Strauss, 1967; Patton, 1990; Morse, 1998; Flick, 2004) de tipo intencional y por conveniencia, efectuando una consulta a expertos de reconocida trayectoria internacional que, directa o indirectamente, estuviesen vinculados al campo de producción de la Educación Inclusiva. La muestra quedó definida por un total de 24 sujetos informantes (NT=100%), procedentes de países tales como: Estados Unidos (4.16%), b) Australia (4.16%), c) España (25.0%), d) México (4.16%), e) Brasil (8.33%), f) Bolivia (8.33%), g) Argentina (37.5%), h) Cuba (4.16) y i) Chile (12.5%), entre otros. Los instrumentos de investigación empleados, corresponden al tipo de entrevistas en profundidad (Valles, 1997; Rodríguez, Gil y García, 2003; Ruiz, 2003; Flick, 2004; Coffy y Atkinson, 2005; Cisterna, 2005; Scribano, 2007; Blasco y Otero, 2008; Robles, 2011), de tipo focalizada y dirigida a expertos. El diseño de cada una de las entrevistas, estuvo a cargo del autor de este trabajo, construyendo así, seis formatos diferentes, dirigidos a medir diversos tipos de relaciones y ejes de constitución vinculados a la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva.

El trabajo de campo se organizó de tres formas diferenciadas. La primera de ellas, operó mediante la aplicación de las entrevistas de forma presencial, sólo a los expertos que aceptaron participar de la investigación, residentes en la ciudad de Santiago de Chile,

debido a ser el lugar de residencia del autor de este trabajo doctoral. La segunda, consistió en la aplicación de los instrumentos mediante entrevistas organizadas y agendadas por cada entrevistado según sus tiempos, haciendo uso del software comunicacional “skype” y, finalmente, un grupo menor de entrevistados, decidió contestar las entrevistas de forma auto-administrada, existiendo la posibilidad de remitir al e-mail del investigador, antes del 19 de diciembre de 2016, en formato audio o bien, en Word. La elección de este tipo de respuestas, se debió a la multiplicidad de compromisos de los expertos informantes de investigación.

En relación al proceso de validación de los instrumentos (Skjong y Wetworht, 2000), se recurrió a la técnica de juicio de experto, solicitando a un total de 9 validadores distribuidos en diversas geografías epistémicas que participan de la configuración del conocimiento de la Educación Inclusiva, además, de un especialista en comunicación científica y Ciencias de la Información, este último, con el objeto de dotar de mayor rigurosidad a los procesos de redacción de cada una de las entrevistas. Para evaluar la rigurosidad y veracidad de los juicios aportados, se procedió a la determinación de la Escala Kappa (K).

El plan de análisis de reducción de datos, se efectuó mediante la utilización del software computacional denominado Atlas-ti 17.1, mediante el cual, cada una de las entrevistas semi-estructuradas, fueron sometidas a interpretación, estableciendo sus respectivas relaciones topológicas, unidades hermenéuticas, familias de códigos (categorías) y netware o redes semánticas. El plan de interpretación de los resultados de las seis entrevistas, se posicionó en torno a los aportes teóricos de la Corriente Discursiva Francesa apoyado en los aportes de Método de Análisis de Contenido (MAC). Cada uno de los análisis ofreció una descripción profunda sobre la diversidad de temas emergentes más relevantes, acompañados de contribuciones teóricas significativas y de la experiencia del investigador en este campo de trabajo.

El **capítulo V**, expone de forma sintética los principales hallazgos de investigación, documentados por cada una de las seis entrevistas en profundidad aplicadas a expertos de

reconocida trayectoria internacional. Los resultados se presentan de forma descriptiva y densa, aplicando la capacidad reflexiva e interpretativa del investigador, complementándolas mediante contribuciones teóricas de alto impacto, según la naturaleza del objeto de indagación. En un primer momento, se presenta mediante gráficos circulares (orientados medir el grado de participación) las características etáreas y psicográficas de los sujetos informantes. En un segundo momento y final, se expone la reducción de datos y análisis de los mismos, a partir de cada uno de los instrumentos empelados, determinado sus relaciones topológicas, unidades hermenéuticas, familias de códigos (categorías) y netware o redes semánticas.

El **capítulo VI** de la investigación, presenta la discusión de la misma, estructurada a partir del análisis denso y detallado de cada una de las seis entrevistas. Se recurrió de esta manera, a la interpretación descriptiva y contextual, determinando que, no existen marcos de referencia para iniciar la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva, situación que exige efectuar un proceso de traducción, a fin de producir saberes post-disciplinarios, es decir, auténticos del enfoque. Se constató que, la construcción del conocimiento de la Educación inclusiva, opera mediante un conjunto de fracasos cognitivos, los cuales, conducen a la producción de saberes ficticios o bien, que no surgen de la autenticidad epistémica de la misma, configurando de esta forma, un corpus de mecanismos de falsificación epistemológica para organizar su campo de teorización, especialmente, desde las fuerzas de interioridad epistémica.

Finalmente, el **capítulo VII**, describe el conjunto de conclusiones a las que llega la investigación. Es menester destacar que, este acápite se organiza en dos grandes momentos. El primero de ellos, expone el conjunto de conclusiones generales o estructurales del fenómeno, mientras que, en el segundo y final, se profundizan las conclusiones de acuerdo a cada objetivo de investigación. Se presentan además, las limitaciones, prospectivas y futuras líneas de investigación que se desprenden de la apertura del campo de trabajo iniciado en esta investigación, referida a la *Epistemología de la Educación Inclusiva*.



Entre las conclusiones más relevantes que afloran del estudio, es menester señalar que, la comprensión de las condiciones epistemológicas propias del campo de la Educación Inclusiva, no forman parte de las agendas de investigación y de los intereses sociopolíticos de quienes construyen el conocimiento, demostrando así, una omisión profunda sobre sus marcos de científicidad y, especialmente, sobre el conjunto de estrategias implicadas en la construcción de su conocimiento. La omisión y el desconocimiento evidenciado a través de una consulta internacional a expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, en el campo o bien, en alguna de las principales geografías epistémicas que participan de la configuración de su campo de conocimiento, ratifica la presencia del círculo de reproducción epistémica que afecta en todos los planos y dimensiones de la educación.

En tal caso, los marcos de conocimientos instalados, son presa de las fuerzas de sujeción epistémica, cuyos marcos de valores, operan a través de la racionalidad devenida por la *“interioridad epistémica”* (Lazzarato, 2006), es decir, de la reproducción, lo cual, choca y entra en tensión, con la naturaleza de la Educación Inclusiva, puesto que, su función epistemológica no redunde en el aumento de niños, jóvenes y adultos matriculados en los diversos niveles del sistema educativo, sino más bien, en la subversión de todos aquellos, lenguajes, perspectivas y marcos de sustentación que imposibiliten la producción de lo nuevo. En tal caso, la producción de lo nuevo, debe concebirse como la creación de un orden epistémico, político, pedagógico y ético de tipo heterológico, es decir, invita a la creación de otros formatos y gramáticas sobre las cuales asentar el hecho educativo, interrogando los patrones de opresión que mediante la ingeniería genética del neoliberalismo, fuerza regenerativa y performativa, ha adoctrinado la racionalidad de la inclusión, obligándola silenciosamente, a operar a través de sus organizadores intelectuales, específicamente, mediante la producción de ficciones epistémicas y políticas, con el objeto de hacer creer que avanzamos hacia la creación de una nueva forma sociétal y educativa, cada vez más esperanzadora, pero que, en la práctica, cada una de las lógicas de estructuración de la experiencia educativa, omiten tales propósitos, producto de encontrarse condicionados por los marcos de valores de dicha ingeniería.

Si bien es cierto, tradicionalmente, diversas voces al interior del campo de la educación y, particularmente, algunas procedentes desde la Educación Especial anglosajona, han afirmado que, la Educación Especial no es lo mismo que la Educación Inclusiva, incluso dicha afirmación, ha servido de título de algunas obras de renombre internacional. No obstante, a pesar de concebir en términos pre-reflexivos la diferenciación epistémica de ambos campos, la comunidad investigadora y profesional, ha insistido en operar a partir de un conjunto de fracasos cognitivos, ausencia de saberes propios del campo, mecanismos de falsificación y dispositivos de ficcionalización epistémica para organizar el espectro discursivo, político, teórico y pedagógico de la inclusión. Frente a este complejo contexto, cabe destacar que, la presencia de *errores cognitivos* no constituye hoy, un tema visible y mucho menos, reconocido y depurado teóricamente, por quienes construyen el saber (precario y ficticio) de este campo de trabajo. Los errores cognitivos surgen de la ausencia de una racionalidad propicia y auténtica del campo de la inclusión, obligando a pensar a partir de saberes que no son propios de su naturaleza epistémica, pero que, expresan una eficacia discursiva y psicoanalítica que les otorga la capacidad de formar parte, parcialmente, de este campo, a pesar de no ser conocimientos propios de su naturaleza epistémica. Mientras que, a nivel de la formación de los educadores se constataron los siguientes nudos críticos, entre los cuales destacan:

- Necesidad de buscar argumentos más amplios para pensar e iniciar la modernización del discurso de la Educación Inclusiva que promueva el desprendimiento epistémico de tipo normativo.
- El saber epistémico y pedagógico propio de este modelo ha permanecido omitido producto de procesos de violencia epistémica que han subalternizado la contribución crítica de saberes que permiten subvertir los efectos silenciados de la exclusión y sus nuevos dispositivos de expresión.
- La producción del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva, desconoce el concepto de espacialidad, construyéndose a partir de sistemas de hibridación epistémica y metodológica, reciclajes, reorganizaciones y sistemas de enunciación, así como el

repertorio de saberes basados en un interdiscurso constituido por el conjunto de discursos previos. Estos temas hoy, son fuente de omisión, específicamente, a través de la investigación y la formación de los maestros.

- Se observa presencia de un discurso crítico y acrítico deliberativo, ambos imponen los mapas abstractos del desarrollo, al tiempo que, los desplazamientos epistemológicos y temporales no responden a la comprensión de los fenómenos educativos.
- Las categorías de diversidad/diferencia deben concebirse como nociones construidas de forma temporal, contra-hegemónica, históricas y oposicionales, fuentes constitutivas de la naturaleza humana.
- Sistemas gramaticales de tipo binarios que condicionan la lucha actual por la inclusión y cristalizan un campo epistémico normativo de trabajo, derivando en una noción entrecomillada de otredad que excluye, niega, invisibiliza y omite a la diversidad (mecanismo de violencia epistémica), como propiedad inherente a todo ser humano.
- La acción pre-discursiva y pre-constructiva del campo epistémico, discursivo, teórico, ético, político, pedagógico, didáctico e investigativo de la Educación Inclusiva, se fundamenta en un híbrido epistémico que niega la visibilización de su sujeto político, imposibilitando la identificación con claridad, de aquellos elementos que, definen su acción política, al encontrarse superpuesta en una gramática débil y binaria, reducida a la proliferación de oposiciones simples sobre sus sentidos y alcances más elementales
- Enfrenta el desafío de construir dispositivos que les permitan atender los procesos de exclusión/distinción/opresión que enfrentan todos los estudiantes en su paso por la educación superior, representando un avance fundamental en la reformulación del campo investigativo de la inclusión y de las condiciones necesarias para despatriarcalizar y descolonizar el pensamiento sobre el devenir minoritario y sus micro-políticas de producción.

- Es necesario cartografiar lo *no dicho* y lo *no reconocido*, respecto de su naturaleza epistemológica, su historia política, pedagógica e intelectual, así como, de sus contenidos configurantes de su proyecto político y científico.

Sin duda que, los aportes contenidos en este estudio contribuyen a abrir perspectivas para indisciplinar el campo de producción de la Educación Inclusiva. Las reflexiones y los hallazgos que se ofrecen, deben considerarse como un contra-punto analítico inicial. No obstante, es altamente necesario abrir las perspectivas comprensivas del campo a fin de evitar operar cognitivamente en referencia a la producción de mecanismos de falsificación epistémica, devenidos en la instauración de diversos estilos y formatos de fracasos cognitivos, tan presentes en la investigación y en el ensamblaje teórico de este enfoque. Finalmente, la intención del presente trabajo jamás ha sido, avanzar en la construcción de una teoría o de una epistemología, sino más bien, proponer un examen en torno a las condiciones de producción y fabricación de su conocimiento, rechazando las visiones aplicacionistas que, únicamente, tienden al descrédito y cosificación de la autenticidad y potencia epistémica de la inclusión. Los tópicos configurantes el examen y/o construcción epistémica presentes en esta tesis, deben considerarse como puertas de entrada al fortalecimiento de su programa político y científico.

Como sugiere el título de esta investigación, el interés del autor consistía en explorar las condiciones de fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, específicamente, contribuir en la descripción del conjunto de condiciones que crean y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva, así como, los mecanismos de autenticidad epistémica del mismo, ofreciendo un análisis que permita identificar y evaluar las formas condicionales y los mecanismos de vigencia y legitimidad de los legados intelectuales más relevantes que corresponden con su autenticidad epistémica, objetos de falsificación y detenimiento, debido a la ausencia de mecanismos de traducción. En tal caso, la indagación sobre las condiciones epistemológicas implicadas en el estudio de la Educación Inclusiva, no deben ser reducidas al aplicacionismo epistémico, puesto que, a través de su racionalidad se contribuye a la omisión y cosificación de la naturaleza epistémica y a la cosificación de la autenticidad de sus marcos inteligibilidad. Coincidiendo

con los aportes de las perspectivas deconstruccionistas el posicionamiento crítico de la misma, se expresa mediante la identificación y evaluación de los discursos, saberes, modalidades de teorización y dispositivos analíticos que participan en la configuración del pseudo-programa científico, empleados en la actualidad, para fundamentar su campo de producción y se convierten asimismo, en versiones dominantes, que a través de sus pautas de enunciación, transmiten y reproducen los diversos formatos del poder.

La investigación epistemológica sobre Educación Inclusiva, se convierte, a través de estos elementos analíticos, no sólo en una tarea crítica, sino más bien, en un conjunto de elementos que permiten interrogar y colocar entre paréntesis, de qué manera los enfoques críticos convergentes en la construcción y funcionamiento (mediante fracasos cognitivos) de la pre-construcción de su campo, imponen una operación cognitiva orientadas a perpetuar, fortificar y conversar el amplio espectro de fuerzas dogmáticas, o bien, que actúan a favor del disciplinamiento epistémico del campo. En tal caso, surge la necesidad de comprender cómo se forman determinadas prácticas y campos de influencia que avalan la vigencia de un ensamblaje epistémico organizado a partir de mecanismos de falsificación, configurando de esta forma, un programa pseudo-científico y determinados regímenes de verdad que difícilmente, puntualizan en torno a las reales condiciones de inscripción del fenómeno.

Desde el punto de vista de Foucault (1980), los regímenes de verdad, desempeñan una función reguladora, es decir, *“organizan nuestra experiencia cotidiana del mundo. Influyen o gobiernan nuestras ideas, nuestros pensamientos y nuestras acciones encaminándolas en una dirección concreta, pero también constituyen fronteras –a través de una serie de procesos de inclusión y exclusión– que delimitan lo que en una época y en un cultura determinada se considera como verdad y la forma correcta de hacer las cosas”* (Foucault, 1980; citado en Dahlberg, Moss y Pence, 2005:57). Frente a esto, surge la necesidad de cartografiar los ejes de expresión de los regímenes de verdad que expresa el desarrollo del campo intelectual de la Educación Inclusiva, coincidiendo a través de este objetivo, con la necesidad de fortalecer los procesos de constitución de la historia intelectual de la misma. Los regímenes de verdad institucionalizados por la Educación

Inclusiva, han sido incapaces de avanzar hacia el redescubrimiento del saber pedagógico fundante de este enfoque, imponiendo de esta forma, un conjunto de saberes que contribuyen a reducir la potencia del mismo, siempre en referencia a los múltiples mecanismos de devaluación del sujeto, excluyendo así, modos otros de conceptualizar y abordar la comprensión del mismo.

La exploración de las condiciones de producción y/o fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, intentan colocar al descubierto, someter al escrutinio e intencionar múltiples disensos, los es ámbitos de análisis políticos y epistémicos sobre el que se elabora el pseudo/precario campo de trabajo intelectual de la inclusión, a fin de interrogarse por un conjunto de condiciones que trasciendan la interrogante más allá del disciplinamiento teórico legado por la Educación Especial. En efecto, los sistemas de razonamientos alineados con la autenticidad epistémica de la Educación Inclusiva, deben concebirse como acciones de tipo trans-científicas, es decir, que posibiliten ir más allá de los tradicionales formatos de investigación, con el objeto de discutir cuestiones más amplias, tales como, cada una de las aristas desarrolladas en el marco teórico de este trabajo. El escrito que se presenta, se enmarca en un conjunto de problemas que exceden la comprensión tradicional de los supuestos epistemológicos, dirigiendo su interés al examen crítico acerca de la naturaleza del conocimiento, de su relación con la cultura, la política, la ideología, la pedagogía y la ética. La preocupación del autor de este trabajo, excede en estricto rigor, las preocupaciones clásicas de los estudios epistemológicos, posicionándose en discusiones teóricas más generales y con ello, contribuyendo a la apertura de un campo de investigación inexistente como son, los Estudios sobre Educación Inclusiva y, particularmente, sobre Epistemología de la Educación Inclusiva. Es menester señalar que, el trabajo que el lector tiene en sus manos, debe concebirse como una introducción crítica al estudio de la Educación Inclusiva, sus mecanismos de producción, investigación y funcionamiento, siendo fuente de confluencia de diversas posturas, discusiones y críticas en la materia.

En este contexto, la investigación epistemológica sobre Educación Inclusiva, no se ciñe a los dogmatismos tradicionales establecidos por los principales modelos

paradigmáticos empleados en la filosofía de la ciencia occidental. Es más, su construcción se organiza a partir de la comprensión de sus ámbitos de producción, relevancia de saberes y grados de validez de sus propuestas. Por tanto, se concibe como un mecanismo de indisciplina, orientado a proporcionar respuestas alternativas ante la invisibilización de los lineamientos de producción de su conocimiento. Sobre este particular, resulta crucial señalar que, la relevancia teórica de esta investigación, consiste en aportar a la comprensión de los mecanismos de producción y/o fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, así como, de las características que definen su programa científico, los patrones de constitución de su naturaleza epistémica, las estrategias de validación y legitimación de sus axiomas, saberes y geografías epistémicas que participan de la organización de su campo de conocimiento. No obstante, la investigación epistemológica en este contexto, debe evitar ser encerrada y provincializada en los marcos de interés tradicional de la ciencia, puesto que, la definición de su programa científico trasciende a estos, exigiendo asimismo, que dicho proyecto epistémico, se oriente a comprender el funcionamiento estructural, es decir, fuerzas propias del campo cultural, político e ideológico, constituidas como fuerzas claves que determinan las condiciones de posibilidad de los discursos y proyectos científicos.

De este modo, una nueva preocupación interpretativa que emana, sigue la necesidad de no reducir la comprensión epistémica de la inclusión, a un mero mecanismo de desfundamentación científica de la Educación Especial, ya que, a través de este argumento, se reinstala la producción de su campo de conocimiento a partir de un repertorio y archivo extenso de fracasos cognitivo. Esto, en parte, ratifica que, la Educación Especial expresa una episteme disciplinar, mientras que, la inclusiva, demuestra una de tipo post-disciplinaria. En tal caso, la primera, pone de manifiesto la necesidad de reformulación su campo de organización intelectual, producto del deterioro cognitivo que la entrecruza a la luz de los superficiales y estrechos sistemas de razonamiento que rige el funcionamiento y devenir de la Educación Inclusiva. Si tuviésemos que evidenciar algunos efectos de los procedimientos de violencia epistémica, este sería un claro ejemplo, de deterioro, subalternización y marginación del campo. Llama la atención que, a pesar del insistente rechazo por la comunidad intelectual para referir a los incipientes elementos que permiten

acceder a la naturaleza epistémica de la inclusión, expresa un sentido diferenciador a lo especial, no obstante, las agendas de investigación, la formación de los educadores, las políticas públicas y los discursos profesionales, insisten inconscientemente, en la imposición de su legado, en términos discursivos, políticos y pragmáticos.

En tal caso, la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva ofrecida en este trabajo, intenta avanzar en la determinación de elementos intelectuales que favorezcan el indisciplinamiento de su campo de producción, el redescubrimiento de sus cuerpos de saberes, estrategias de producción del conocimiento, naturaleza de su saber y axiomas sobre los cuales se organizan dicha interpretación epistemológica. De ninguna manera, inquiera en la creación de dispositivos de desfundamentación de la Educación Especial, pues, se comprueba en este trabajo que, la naturaleza teórica, política, pedagógica ética y epistémica de la Educación Inclusiva, e más amplia, cuyo proyecto científico no es reducido a los mecanismos que perpetúan el conjunto de efectos dominantes de la realidad, sino más bien, invita a la construcción de un orden educativo, político y sociétal de tipo heterológico.

Pensar en referencia a la desfundamentación de la Educación Especial como fuente de construcción de la Inclusiva, es perpetuar, el círculo de reproducción epistémica, organizado a partir de un amplio espectro de fracasos cognitivos. Se abre de esta forma, la necesidad de explorar y caracterizar en profundidad, la poética, los ejes de constitución y validación de dichos errores empleados en el ensamblaje del discurso actual de la misma. La emergencia de la epistemología de la Educación Inclusiva, rechaza y se opone taxativamente, a articular su campo comprensivo en referencia de los ecos de los diversos macro-modelos científicos, más bien, recurre al efecto diaspórico de producción, extrayendo lo mejor y más relevante de sus premisas, a fin de fortalecer dicha propuesta.

Bajo este contexto, surge la necesidad de formular respuestas críticas en torno a la emergencia de su campo de trabajo. En tal caso, la contribución que se ofrece en esta ocasión, no se concibe como un conjunto de respuestas conducentes a la elaboración e institucionalización de diversos tipos de consensos, sino más bien, instalar interrogantes útiles para entender los ámbitos de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva



y su naturaleza, intentado ir más allá de ellas. ¿Desde dónde y bajo qué mecanismos construimos el conocimiento de la Educación Inclusiva?, ¿qué tipo de concepción epistemológica forja la producción de mecanismos de falsificación de sus cuerpos de saberes?, ¿qué modelo de sociedad forja y sugiere la configuración de un programa epistémico y político, organizado sobre la autenticidad científica de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son sus finalidades? En tal caso, la configuración y consagración de un proyecto epistémico sobre Educación Inclusiva, no puede obtener un cierto grado de eficacia, si este no opera en referencia a la multiversalidad de sujetos educativos y sociales, a sus modos de complejidad mutante y dislocantes, así como, sobre el funcionamiento interno y/o la mecánica de constitución de las estructuras sociétales y escolares, al tiempo que ofrezca pautas para interpretar el encuadre socio-histórico que nos toca vivir.

En términos filosóficos, la germinación de preguntas críticas enfrentan el desafío de indisciplinar los razonamientos empleados para traer a este contexto analítico las nociones de diversidad, multiplicidad, justicia social y potencia del sujeto. En tal caso, es menester determinar las diversas interpretaciones que asumen cada una de las categorías antes citadas en la organicidad intelectual precaria vigente de la inclusión, a fin de identificar cómo se forman, configuran, mutan y transmigran sus múltiples consecuencias teóricas y prácticas. Así como, los estilos de investigación (énfasis y dimensiones metodológicas) que se desprenden y/o favorecen al surgimiento y desarrollo de la episteme de este campo de producción. Se agrega además, un examen sobre los tópicos que conducen y/o refuerzan sus mecanismos de falsificación y apertura, sus continuas preocupaciones y profundas ausencias. En relación al conjunto de estrategias de propagación retórica que expresa el campo pre-construido de la Educación Inclusiva, surge la necesidad de reflexionar acerca de los efectos de representación de la misma, las estrategias de ficcionalización que instala y el tipo de implicancias para el desarrollo de su conocimiento.

La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva, es concebida como una tarea crítica de descentración, es decir, no actúa a partir del legado de la concepción dominante y contra-hegemónica de la misma, sino más bien, se concibe como un proceso construido sobre una ecología de saberes y un complejo proceso de traducción en torno a

sus fuerzas organizativas. La ecología de saberes, concepto tomado de la contribución de Sousa (2009), sugiere la *“identificación de otros saberes y de otros criterios de rigor que operan creíblemente en las prácticas sociales. Esa credibilidad contextual debe ser considerada suficiente para que el saber en cuestión tenga legitimidad a la hora de participar en debates epistemológicos con otros saberes”* (p.114). En tal caso, la comprensión epistémica sobre Educación Inclusiva emerge desde la confirmación de una epistemología ausente y, al mismo tiempo, falsificada, omitida por fuerzas que ficcionalizan, disfrazan y opacan su autenticidad epistemológica, visualizando en la traducción la capacidad de integrar los puntos de convergencias y divergencia y desde allí, ofrecer pautas para la producción de otros tipos de saberes, especialmente, de tipo post-disciplinarios. Sobre este último tópico, emerge persistentemente la necesidad de clarificar metodológicamente, qué tipo de criterios de construcción, relevancia, representación y legitimación se encuentran implicados en tal grado de producción. Retomando la contribución de Sousa (2009), la fuerza de exterioridad, así como, la producción de saberes post-disciplinarios, son concebidas como mecanismos de superación de la ignorancia, puesto que logran completar aquello que falta. El análisis epistémico que emprende el campo de Educación Inclusiva, antes de proponer las bases de legitimación y funcionamiento de su construcción epistémica, debe proponer criterios metodológicos orientados a determinar los mecanismos conducentes al olvido de determinados saberes, la aceptación, devaluación, marginación y des-aprendizaje de otros. En tal caso,

[...] en una ecología de saberes, la ignorancia no es necesariamente un estado inicial o un punto de partida. Podría ser el resultado del olvido o el desaprendizaje implícitos en un proceso de aprendizaje recíproco a través del cual se consigue la interdependencia. Así, en cada paso de la ecología de saberes es crucial cuestionar si lo que se está por aprender es válido o si deberá ser olvidado o desaprendido. La ignorancia es sólo una forma de descualificación cuando lo que está por ser aprendido es más valioso que lo que se está por olvidar (Sousa, 2009:114).

En efecto, la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, al reconocer los mecanismos de falsificación de sus cuerpos de saberes empleados para fundamentar un campo de trabajo que posee otra autenticidad epistémica, sugiere que, las estrategias de construcción de su conocimiento, así como, el conjunto de mecanismos que crean y

garantizan el funcionamiento de los mismos, ofrezcan la posibilidad de *“aprender nuevos y extraños saberes sin necesariamente tener que omitir los anteriores”* (Sousa, 2009:114). De ahí, la relevancia de la traducción como estrategia de producción de lo nuevo, transitividad y diferenciación epistémica. La construcción epistemológica que se ofrece en esta investigación, no intenta devaluar, destruir, marginar o subalternizar los cuerpos de saberes y/o comprensiones previas, sino mas bien, evaluar la pertinencia, los grados de validez y distorsión de los mismos, a fin de documentar estrategias para avanzar en la producción de otros saberes, cada vez más coherentes con la naturaleza epistémica y con las manifestaciones de autenticidad científica de la Educación Inclusiva. Desde otro ángulo, surge la necesidad de comprender en qué sentido cabría la denominación epistémica de la Educación Especial, como parte de la organización de la Educación Inclusiva. Sobre este punto, es menester avanzar hacia la determinación de criterios metodológicos y sondeos epistémicos, especialmente, desprendidos de sus fuerzas implicadas en la formación de conceptos. Así como, el tipo de características epistémicas revestiría este formato/sustrato de formación epistemológica, evitando de esta forma, dar cuenta a *“una pretenciosa muestra de supuesta erudición apelando a conceptos desconocidos”* (Follari, 2007:26).

En relación a la planteamientos de Sokal (2011), específicamente, aquellos referidos a la insuficiencia de las pruebas, es decir, a la ausencia de solidez de los argumentos y de las premisas analíticas empleadas para organizar el campo de producción de la Educación Inclusiva, es menester destacar, los mecanismos/patrones de irrelevancia conceptual y científicas, que afectan a la construcción de su programa intelectual. Sobre este particular, se insiste en la necesidad de explorar, los ejes de formación de las inconsistencias epistemológica que en a actualidad expresa el campo de la Educación Inclusiva, siendo clave proponer criterios de verificación y evaluación de las premisas que confirman dichas aseveraciones. En tal caso, sugiere Follari (2007), identificar las condiciones de enunciación y producción discursivas que forman un discurso compuesto hábilmente, al tiempo que, se encuentra plagado de errores y sin sentidos. Frente a esto: ¿cómo se expresan los mecanismos de validez y legitimación de los conocimiento que hoy, forman parte de la trama epistemológica de la Educación Inclusiva?, ¿mediante qué acciones comprensivas es posible, documentar y/o describir el conjunto de ideas que devienen en

la representación distorsionada de su episteme?, ¿bajo qué condiciones intelectuales es posible, identificar la ausencia de rigor en el desarrollo de su ensamblaje teórico vigente?, ¿mediante qué sistemas de razonamientos, alcanza su funcionamiento y la pretenciosa validez que expresan los mecanismos de falsificación epistémica empleados en la organización el campo teórico de la Educación Inclusiva? En respuestas a estas interrogantes, es necesario avanzar hacia la determinación de los medios que encubren la falta de solidez en las referencias y las argumentaciones que estructuran el conocimiento hibridizado, travestizado reduccionista y mutilado empleado para organizar el campo intelectual del enfoque discutido en este trabajo. A esto se suma, la necesidad epistémico-metodológica de proponer criterios que permitan el mal uso de los argumentos, conceptos y modalidades de teorización, a través de los diversos períodos de la historia intelectual de la Educación Inclusiva y en los grandes momentos de dislocalización de su discurso. En efecto, emerge el interés de comprender las periodizaciones intelectuales sobre la que se forma y desarrolla su archivo y repertorio epistémico.

La construcción teórica de la Educación Inclusiva, examinada desde la interioridad, la precariedad epistémica y el aumento de interrogantes acerca de la validez de sus supuestos, se observa, por lo general, “*al no decir nada se nos quiere hacer pasar como si algo decisivo se hubiera significado, a través de expresiones tan altisonantes como huecas*” (Follari, 2007:26). Frente a esto, surge la necesidad de explorar los posibles ejes de inconmensurabilidad entre Educación Especial e Inclusiva, con el objeto de hacer más expeditas las diferencias científica de ambos campos y comprobar con ello, si existe tal distanciamiento. Este proceso, es altamente recomendable al operacionalizar, de los procesos de traducción, en la intersección de las diversas geografías epistémicas participantes de la configuración de su campo de conocimiento. Un aspecto de gran relevancia comentado por Follari (2007), en torno a la *insuficiencia de las pruebas*, consiste en la determinación de aquellos mecanismos de deslizamiento de los argumentos carentes de sustento epistémico y validez, empleadas como saberes, cuerpos de conocimientos o explicaciones, que expresan la capacidad de adoptar formas funcionales de virtualización de su validez y relevancia. La empresa destinada a promover criterios de transición y estrategias de indisciplina epistémico, sólo puede ser alcanzada en la medida que,

permita concebir la autenticidad científica del enfoque en discusión, exigiendo identificar cuáles son las principales falacias, carencias y malentendidos que forjan los modos actuales de comprensión, los sistemas de razonamientos y las estrategias de producción empleadas al interior del campo. ¿Cuál es la finalidad que se organiza tras la necesidad de develar la autenticidad epistémica de la Educación Inclusiva?, ¿qué sentidos guarda la necesidad de explorar los modos que garantizan la naturaleza y/o pertinencia de sus saberes epistémicos?, ¿cómo opera la centralidad de los clásicos en el examen epistémico de la Educación Inclusiva?, ¿existen clásicos referentes a la autenticidad de su saber?, entre otros.

A lo largo de este trabajo doctoral, se ha insistido en la noción de mecanismos de falsificación epistémica y del conocimiento de la Educación Inclusiva, idea que emergió durante el proceso de reducción de datos y análisis de datos. En tal caso, se observa que, la configuración intelectual de la Educación Inclusiva, procede a partir de saberes, significados y conceptos que, a pesar de demostrar una directa relación con la configuración semántica del campo, sus ejes de estructuración, no se encuentran en relación al patrón de autenticidad epistemológica que expresa este enfoque. Según esto, se confluencia que, los cuerpos de saberes empleados en la actualidad para organizar el campo de producción teórica y parte del proyecto epistemológico no reconocido de la Educación Inclusiva, procede mediante saberes que no forman parte de la autenticidad de su trama científica, expresando así, un cierto grado de falsificación en las estrategias de construcción del conocimiento, los mecanismos de movilidad y transferencia de saberes, así como, en la determinación de los conceptos y saberes propios del campo. La organicidad de su ensamblado teórico en la actualidad requiere develar los grados de legitimación de este mecanismo de fabricación, el cual, conlleva a la ficcionalización del campo, a la emergencia y legitimación de una comprensión superficial, estructurada en torno un conjunto de fracasos cognitivos.

Un aspecto de escaso reconocimiento e intensidad epistemológica, al interior de los formatos de pseudo-teorización empujados para organizar el campo de producción de la Educación Inclusiva, especialmente, desde la interioridad epistémica, consiste en la débil clarificación de sus fundamentos teóricos, epistémicos, metodológicos, políticos, psicológicos, pedagógicos, didácticos, filosóficos y éticos. En tal caso, es menester destacar

que, si bien, es posible encontrar algunos fundamentos precarios en la materia, estos demuestran un énfasis en la aplicación, mediante un sistema de injerto, reciclaje y préstamos epistémicos, recurriendo a los formatos de la justicia social, tales como, la equidad y la igualdad de oportunidades. No obstante, en estricto rigor, tales comprensiones no pueden considerarse como fundamentos o principios estructuradores del campo teórico de la misma, más bien, pueden ser concebidas como elementos de argumentación de la dimensión política y filosófica de sus fundamentos. En tal caso, surge la necesidad de ensamblar a partir de un sólido proceso de traducción epistémica, concebida como antesala a la producción de los saberes propios del campo, a través de las condiciones de fabricación propuestas por el lente de la post-disciplinariedad. En esta investigación se describe una propuesta de fundamentos para organizar la Educación Inclusiva, en referencia a las dimensiones antes señaladas.

La investigación en desarrollo, mediante el análisis detallado, profundo y objeto de traducción epistémica de la multiplicidad de ideas, saberes y conceptos contenidos en ellos, se determinó, en especial referencia, a los mecanismos empleados para la construcción de su conocimiento que, la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva, expresa un propósito de carácter *post-disciplinario*, es decir, la fabricación de sus cuerpos de conocimientos, cada vez más próximos a sus niveles y grados de autenticidad, operan mediante la extracción de los aportes más relevantes de cada una de sus geografías epistémicas, posteriormente, sometida a un efecto de traducción. En tal caso, surge la necesidad de explorar los mecanismos metodológicos de la racionalidad post-disciplinaria de la Educación Inclusiva, especialmente, referida a la construcción de los saberes propios del campo. Asimismo, emerge el desafío de avanzar en la proposición de estrategias y criterios metodológicos que permitan efectuar el proceso de ecologización y traducción, concebidas como ámbitos analíticos previos en la producción de saberes propios de este campo. Se agrega el interés por describir el tipo de mecanismos de validación y contextualidad de los mismos.

En efecto, la reforma la campo de investigación de la Educación Inclusiva sugiere la necesidad de proponer diversos formatos metodológicos para profundizar en la intersección

entre democracia e inclusión, particularmente, otorgar fuentes de reconstrucción del contrato social, así como, de los ejes de ficcionalización de su desarrollo a partir de la racionalidad cognitiva aportada por la concepción dominante de la Educación Inclusiva. Un tema que merece un abordaje de mayor detenimiento, consiste en la descripción de la micropolítica de la Educación Inclusiva, especialmente, concebida más allá, de los simples intercambios y análisis en torno al poder, es decir, sugiere la necesidad de volver a concebir el sentido epistémico político y performativo de la misma, así como, los recursos y las herramientas analíticas que forma, en referencia a la posibilidad de abrir las visiones en torno a las prácticas de resistencia, la agencia política y la subversión de los códigos coloniales del poder. Las necesidades intelectuales que se describen en este apartado, observan la pertinente descripción y/o caracterización de las políticas de producción del conocimiento empleadas a través de los diversos períodos intelectuales de la Educación Inclusiva, así como, por la multiplicidad de énfasis que esta expresa a través de su ensamblaje teórico falsificado.

En tal caso, la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva, sugiere la capacidad de deshacer las nociones de diversidad y diferencia, someterlas a un examen traductológico y post-disciplinario, con el objeto de evitar la propagación de fuerzas políticas e ideológicas que imponen a través del sustrato y/o mecánica de la opacidad epistémica, nuevas estrategias, cada vez más sutiles de diferenciación y diferencialismo, específicamente, al interior de los argumentos más amplios para referir a dichas concepciones. En tanto, la diversidad debe ser concebida como una propiedad intrínseca de todo ser humano, estructuradora de su naturaleza y experiencia humana, mientras que, la diferencia, es un ámbito de modulación de la misma y fuente de inscripción de dicha naturaleza en el universo simbólico y sociopolítico.

Un tema crucial que enfrenta la formación de pre y post-graduación de los educadores para la Educación Inclusiva, concebida a partir de sus axiomas epistémicos y de su naturaleza post-disciplinaria, consiste en el diseño de un proceso de alfabetización crítica para comprender no sólo el lenguaje y las lógicas que sustentan la nueva racionalidad cognitiva de la Educación Inclusiva, sino más bien, examinar los formatos del poder, las

mecánicas de funcionamiento de cada una de las patologías sociales crónicas, sus fuentes de regeneración y performatividad. Por otra parte, surge la necesidad de organizar la formación a partir de la comprensión de dichas fuerzas, a fin de garantizar y asegurar estrategias de intervención en torno a las mismas, especialmente, promover comprensiones más amplias en torno al funcionamiento de las fuerzas estructurales que definen gran parte de su trabajo pedagógico.

Finalmente, los aportes contenidos en este trabajo, deben concebirse como una puerta de entrada a la configuración del campo de los denominados Estudios sobre Educación Inclusiva, así como, de los Estudios Epistemológicos sobre Educación Inclusiva. Bajo ningún punto, este trabajo debe entenderse como algo acabado, sino como un aporte inicial a la exploración de las formas de organización propias del campo, orientadas a la búsqueda permanente de cuerpos de saberes y mecanismos intelectuales que sometan a traducción constante los diversos campos implicados en las Ciencias de la Educación Inclusiva. Los sistemas de razonamientos establecidos a partir de la comprensión epistémica sobre Educación Inclusiva, ofrecidos en este trabajo, expresan la necesidad de condicionar cada uno de los campos de la educación, a partir de su racionalidad. Los cuerpos de saberes propuestos en ella, constituyen un portal de ingreso y mutación asociado a la construcción de su programa político y científico.

El trabajo doctoral presentado para esta candidatura, se concibe como esfuerzo inicial por contribuir al indisciplinamiento cognitivo, político y conceptual de la Educación Inclusiva, jamás debe ser entendido como un repertorio de ideas acabadas, sino más bien, en permanente redefinición. La complejidad del fenómeno, enfrentó al investigador a la superación de dos niveles de análisis. El *primero* de ellos, referido a la capacidad de relevar un corpus amplio y significativo de hallazgos que permitiesen develar la estrechez intelectual y política de su programa científico, así como, los fracasos cognitivos más relevantes empleados para construir su conocimiento. En tal caso, el panorama aportado por medio de diversos lentes epistemológicos al interior de las Ciencias de la Educación, demostró incompreensión en torno a los ejes de configuración epistémica de la misma, así como de las estrategias de fabricación de sus saberes y parámetros de autenticidad de la



misma. El *segundo nivel de complejidad* y final, quedó determinado a través la construcción de un conjunto de argumentos que permitiesen avanzar en la redescubrimiento de dicha trama epistémica, particularmente, ofreciendo en claves metodológicos implicados en los procesos de producción de saberes propios del campo y, especialmente, en la organización epistémica y metodológica de los Estudios sobre Educación Inclusiva. Con la finalidad de avanzar en la construcción del campo epistemológico, esta trabajo ofrece un espectro amplio de comprensiones, especialmente, referidos a los procesos de fabricación de sus conocimiento, estrategias de construcción del saber, dimensiones que describen la naturaleza de su conocimiento, niveles de autenticidad, ámbitos de validez, legitimidad y relevancia de cada una de sus propuestas.



**CAPÍTULO I**

**OBJETO DE INVESTIGACIÓN**

---

## **CAPÍTULO I**

### **1.- OBJETO DE INVESTIGACIÓN**

#### **1.1.- INTRODUCCIÓN**

Este capítulo efectúa una aproximación inicial en torno a los elementos que configuran y participan en la fabricación del discurso de la educación inclusiva en los primeros años del siglo XXI. De este modo, recurriendo a los aportes deconstruccionistas y reconceptualistas de la última década del nuevo siglo, se analizan los campos de confluencia requeridos para modernizar el discurso de la educación inclusiva y sus conexiones que propenden a la creación de un proyecto ético y político más amplio. Partiendo del reconocimiento de la ausencia de una construcción epistémica y teórica, se propone la caracterización del campo investigativo y metodológico de la educación inclusiva. Se agrega además, la descripción del discurso acrítico y crítico-deliberativo de sus propuestas, con el interés de cartografiar los valores requeridos para la reformulación de su desarrollo teórico e investigativo. En un primer momento, se expone un conjunto de argumentos más amplios para abrir la discusión. En un segundo momento, se describe la formulación discursiva, ideológica y política de su campo de investigación. En un tercer momento, se profundiza inicialmente en los elementos que participan en la formación/configuración del objeto de la educación inclusiva, más allá, de la imposición del modelo tradicional de la educación especial. En un cuarto momento, se exponen elementos que permiten comprender la interrelación existente entre política, inclusión y democracia, dando pistas para indagar en las conexiones requeridas por los aportes de la teoría crítica y la educación inclusión como movimiento de reforma. Se concluye, reafirmando la necesidad de modernizar el discurso de este enfoque desde una perspectiva transdisciplinaria, que permita superar la estrechez de su discurso y el carácter reduccionistas de sus prácticas educativas, sociales y ciudadanas.

## **1.2.- EDUCACIÓN INCLUSIVA Y MODERNIZACIÓN DE SU DISCURSO: DE FORMAS, TENSIONES, CONSECUENCIAS TEÓRICAS Y DISENOS POR ASUMIR**

### **1.2.1.- NUEVOS RETOS PARA UNA EDUCACIÓN MÁS “INCLUSIVA” EN EL SIGLO XXI: DESCRIPCIÓN DE SU CRISIS Y NECESIDAD DE UN ANÁLISIS MÁS TRASGRESOR**

«...Toda la naturaleza comienza a susurrar sus secretos a nosotros a través de sus sonidos. Los sonidos que antes eran incomprensibles para nuestra alma ahora se convierten en el lenguaje significativo de la naturaleza...» (Steiner)

El nuevo milenio trajo consigo una revolución estructural de todos los campos del conocimiento científico (Kuhn, 1971; Martínez, 1999; Santos, 2009), del pensamiento (Burman, 1994; Knorr, 2005; Grieshaber y Cannella, 2005) y del desarrollo humano (Ocampo, 2015). Tanto los estudios epistemológicos tradicionales (Glasser y Strauss, 1967; Kant, 1973; Heidegger, 1974; Lakatos, 1978; Bunge, 1979; Ortega y Gasset, 1981; Popper, 1982 y 1988; Cohen y Manion, 1990; Ritzer, 1993) como los emergentes (Foucault, 1977; Rorty, 1980; Lather, 1991; Spivak, 1999; Quijano, 2000; Harding, 2003; Follari, 2007; Martínez, 2007; Morín, 2007 y 2008; Santos, 2003 y 2009; Rivera, 2013; Rietti y Rivera, 2013), han sido concluyentes al reafirmar la necesidad de superar la imposición de modelos cementerios (Bauman, 2012) o bien, modelos dominantes<sup>1</sup> (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) recurrentemente utilizados para problematizar, analizar y resolver las principales tensiones que enfrenta la Ciencia Educativa (Freire, 1977; Capitán Díaz, 1986; Giroux, 1990; Sáez Carreras, 1998; Arroyo, 1998, Albarracín, 2002; Viñao, 2006) en todos sus campos y dimensiones. Numerosos autores explican que, los primeros

---

<sup>1</sup> Según Dahlberg, Moss y Pence (2005), los modelos dominantes corresponden a ideas, discursos, ideologías, prácticas y construcciones que gobiernan el pensamiento y el accionar a través de influencias particulares del poder. Estos autores insisten que a pesar de que son contriciones ideológicas y pragmáticas gobernantes, no quiere decir que existe consenso sobre las mismas por diversos campos del saber. No obstante, Cherniavsky (1995), Grieshaber y Cannella (2005) agregan que, todas aquellas construcciones que no encajen o cedan al discurso dominante tienden a ser devaluadas, reforzando dicho discurso.

años del siglo XXI, transitan por uno de los momentos de mayor ruptura en cuanto al conocimiento y a sus diversas formas de cristalización se refieren. En tal caso,

[...] hay que destacar que este concepto de “crisis” viene a corresponderse, de manera aproximada, con la idea de “corte” o “ruptura” adoptada por Gaston Bachelard para situar el avance de la ciencia en la discontinuidad con los hábitos mentales tradicionales experimentados por los científicos. Como ocurre en el caso de Kuhn, Bachelard coloca la evolución científica en la superación de las resistencias y prejuicios constitutivos del marco conceptual y de las ideas dominantes que forman parte de la “configuración epistemológica” que se pretende sustituir (Bachelard 1987) (Vidal, 2011:24),

donde la exploración de nuevos campos de indagación, responde a la *“tendencia a la resistencia al cambio, la insistencia en operar, por consiguiente, nuevas articulaciones y modificaciones en la teoría actual para eliminar cualquier conflicto aparente, suele ser la respuesta normal a la crisis”* (Vidal, 2011:24), cuyos resultados apuestan por *“descripciones y propuestas abiertas, provisionarias, sujetas a modificaciones y enriquecimiento permanente, como resultado de la activa participación democrática y consensuada de expertos y actores”* (Rietti y Rivera, 2013:11).

La educación inclusiva (Fulcher, 1989; Slee, 1993, 1995 y 1996; Stainback y Stainback, 1999; Slee, 2000; Ainscow, 2001; Sapon-Schawin, 2001; Weiner, Slee y Tomlinson, 2001; Pujolàs, 2001; Arroyo y Salvador, 2003; Moraña, 2004, Lorenzo Delgado, 2004; Salvador, 2004; Farrell, 2006; Perkins, 2006; Echeita, 2007; Tomlinson, 2008; Aguerrondo, 2008; Casanova, 2011; Parrilla y Susinos, 2013; Duschatzky y Skliar, 2013; Morales, 2014; Ocampo, 2014, 2015 y 2016) no ha estado ajena a estos cuestionamientos. Cada vez existe mayor consenso sobre la necesidad de entender más oportunamente qué es la educación inclusiva y, cuáles son sus desafíos de futuro. La comunidad científica internacional y su comunidad profesional especializada, han coincidido al afirmar que, el discurso vigente de la educación inclusiva, ha comenzado a demostrar ciertas «contradicciones teóricas» (Slee, 2012; Parrilla y Susinos, 2013; Ocampo, 2015b) (especialmente determinadas por la ausencia de una construcción epistémica que dé cuenta de la naturaleza particular de este campo y, que combata la concepción heredada<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> En la filosofía de la ciencia, las concepciones heredadas corresponden a construcciones y modelos institucionalizados al momento de iniciar un camino reflexivo más específico (Rivera, 2013). Este concepto

(Putnam, 1960 y 1988; Quezada, 2004) de la Educación Especial<sup>3</sup> (Arnáiz, 1987; Fortes, 1987; Reynolds, 1990; Vaughn y Schumm, 1995; Murphy, 1996; Salvador y Gallego, 1999; Illán, y Arnáiz, 1999; Solá, López y Cáceres, 2009; Gallego y Rodríguez, 2012), cuyo mecanismo compensatorio crea poblaciones excedentes<sup>4</sup>) y «contradicciones metodológicas» (superación de su obstáculo pragmático vinculado con la gestión de servicios desprendido de estos planteamientos). Retomando los aportes de Valeda, Rivas y Mezzadra (2011), resulta altamente significativo comprender el propósito de las explicaciones teóricas postmodernas desarrolladas por Young (1990), Slee (1998) y

---

fue acuñado por primera vez por el filósofo norteamericano Hilary Putnam, quién aporta una visión axiomática para sustentar los postulados de las epistemologías alternativas durante la primera mitad del siglo XX. En lo específico, las concepciones heredadas refieren a construcciones Epistemológicamente preestablecidas, para lo cual, recurren a la definición de términos teóricos, especifican procedimientos admisibles para una teoría y promueven la emergencia de un significado cognitivo para dichos axiomas. En el caso de esta investigación, resulta particular indagar en las “bases de la epistemología que recibimos como herencia resulta imprescindible para poder apreciar la especificidad de otras propuestas o alternativas” (Rivera, 2013:2) que promuevan un giro (Bachelard 1987) y un nuevo estilo epistemológico (Varsavsky, 1982) para comprender los sentidos de la educación inclusiva y su relación con la Ciencia Educativa en general.

<sup>3</sup> Conceptualizar la Educación Especial es un tema complejo, pues no circunscribe un dominio particular del conocimiento. Más bien, existen diversas concepciones y corrientes epistemológicas y axiológicas para su comprensión. Si bien, un hecho común a todas sus construcciones es aquella que reafirma una situación de desventaja y una relación de alteridad negativa hacia los “Otros” que escapan al “Nosotros” (Skliar, 2008; Morales, 2014), ejerciendo un gran impacto en las construcciones ideológicas y políticas de la educación.

<sup>4</sup> En Latinoamérica, los aportes de Valeda, Rivas y Mezzadra (2011) resultan altamente iluminadores para esbozar una arquitectura funcional sobre una nueva ingeniería social y educativa, desde los planteamientos fundacionales de la Sociología Educativa Francesa, impulsada fuertemente por el Doctor Francois Dubet. Estos autores, en el documento: “*La construcción de justicia educativa*” (2011), otorgan un análisis detallado para comprender de qué manera la escuela puede ser trasformada sin transformar toda la sociedad en su conjunto. Al respecto, son enfáticos al señalar que no es posible solucionar los problemas de las poblaciones excedentes o de los menos favorecidos sólo creando programas para ellos. Estas medidas conducen a la fragametación de los ciclos, niveles y tramos educativos, derivando en la creación de tantas escuelas como sea posible. Situación muy similar a la expresada en las Repúblicas latinoamericanas a través de sus denominados programas de integración e inclusión educativa y social dirigidos a colectivos de ciudadanos denominados burdamente como: a) personas en situación de discapacidad, b) grupos vulnerables, c) diversidad sexual, d) grupos étnicos u originarios, e) niños con altas o bajas capacidades cognitivas, f) personas en situación de transito migratorio, entre otras. Según Morales (2014), esta situación ha derivado en un travestismo discursivo, ideológico y pragmático sobre la alteridad, constituyendo una figura de sujeto como deficiente o ausente de reciprocidad, reforzando un emblema mutilado frente a las tensiones que experimenta el modelo social, que basa su esperanza en la inclusión de las poblaciones marginadas o excedentes. La necesidad de formular preguntas críticas es un hecho inevitable, especialmente, cuando se trata de develar y devaluar las posiciones dominantes.

Thomas y Loxley (2007) para comprender de qué manera la presencia de programas específicos para poblaciones excedentes conducen a una determinada forma de pensar a dichos colectivos, siempre cosificándolos a sistemas categoriales que restringen su existencia. Sobre este particular, se torna exigible comprender que:

[...] la escuela es un sistema y que no es posible solucionar sus problemas multiplicando los dispositivos en el margen, los dispositivos especiales para los niños menos favorecidos. A largo plazo, esta estrategia conduce a fragmentar la escuela y a proponer tantas escuelas como públicos escolares. No solamente estos dispositivos no son eficaces en términos escolares, sino que además transforman la escuela en un servicio social, en un eslabón del trabajo social y de la lucha contra la pobreza perdiendo de vista los objetivos puramente educativos. La escuela debe ser la escuela y no un dispositivo de la lucha contra la pobreza, ésta es esencial pero debe estar a cargo de otras instituciones. La segunda afirmación de partida es que la escuela es un sistema y que es el sistema mismo el que debe ser objeto de la política. En la materia, la política educativa no es solamente una cuestión de medidas técnicas, es más bien consecuencia de los principios de justicia elegidos por una sociedad. Antes de actuar, hay que definir los fines de la acción (p.9).

En tal caso, la reformulación del campo<sup>5</sup> de la educación inclusiva,

[...] es claramente contrahegemónica y afirmamos con Slee (1997) que es necesario que la investigación contribuya a ir construyendo un nuevo marco teórico que indague las conexiones epistemológicas y metodológicas en la construcción de identidades de colectivos en situación de desigualdad y riesgo de exclusión por razones culturales, de género, sociales y de discapacidad o cualquier otro (en la escuela, en la sociedad, en la política educativa, etc.)” (Parrilla y Susinos, 2013:90),

con el propósito de contribuir a

[...] la formulación de nuevas interrogantes frente a viejos problemas, en un intento por ubicar el discurso de la alteridad en otro plano de análisis, más allá de lo tradicional, de lo aceptado o de lo esperado. Dicho de otro modo, es problematizar el tema de la alteridad, interrogándolo a partir de otras miradas que permitan una deconstrucción del fenómeno aludido. Desde este prisma, Ugas (2003) ahonda en el tema explicando que si se entiende por problematizar hacer preguntas distintas respecto a los mismos problemas, entonces se debe revisar algunos conceptos que a la luz de los nuevos tiempos cambian, amplían y/o restringen su validez; particularmente, delinear algunos nudos temáticos del discurso escolar, considerados como paradójicos, bien sea por enunciación discursiva o por sus manifestaciones socio históricas (Morales, 2014:3)

---

<sup>5</sup> Corresponde al terreno en juego para interpretar sus desafíos y posibilidades de transformación, ya sea en términos epistémicos, políticos, éticos, psicológicos, investigativos, históricos, pedagógicos y educativos.



La reformulación del campo de la educación inclusiva, según Brantlinger (1997), Tolimson, (2000), Farrell (2006), Thomas y Loxley (2007) y Slee (1998 y 2012), debe efectuar una carga de elección (Welter, 1979; Rorty, 1989) *“a favor de la inclusión si hay unos principios informados que guíen la teoría general de la educación”* (Slee, 2012:12). Esta situación explica que, la reconceptualización de sus bases teóricas y metodológicas (Foucault, 1978; Bredekamp, 1987; Davies, 1989 y 1991; Walkerdine, 1990; Best y Kellner, 1991; Cherniavsky, 1995; Mouffe, 1996; Grieshaber y Cannella, 2005; Dahlberg, Moss y Pence, 2005; Ocampo, 2014 y 2015a), expresa un cierto grado de obstrucción, especialmente, por la ausencia de un conocimiento claro e iluminador para aproximar los desafíos, las tensiones y los debates más elementales que enfrenta la educación occidental, en una comprensión multidimensional, que promueva la desnaturalización de la exclusión (Kaplan, 2006; Filmus, 2008; Tenti Fanfani, 2008; Gentili, 1998 y 2012) como patología social no siempre reconocida, donde lo relevante sea poner en duda su régimen normal o mecanismo de expresión tradicional (Tobin, 1997). Las voces neocolonialistas (Viruru y Cannella, 1999) y poscoloniales<sup>6</sup> (Spivak, 1988; Romero, 2012) señalan con firmeza que el régimen dominante (Eyer, 1992; Cherniavsky, 1995; Cannella y Viruru, 1999) expresado por la educación inclusiva, explícita una visión colonizadora sobre la exclusión, sin otorgar salidas para su erradicación. Con ello, se intenta relevar una diversidad de pensamiento que hasta ahora han sido excluidas de este análisis. Sobre este particular, se debe insistir en:

[...] construir uno de los análisis más sólidos y exhaustivos de la exclusión con el fin de poder cuestionar las relaciones sociales y culturales tal como están medidas por la educación a fin de dismantelar la opresión y promover la inclusión. Esta tarea es difiere radicalmente de la comprensión de la etiología y los síntomas de síndromes y trastornos con el objeto de controlar y enseñar a personas diferentes, con independencia de lo bienintencionado que sea tal empeño (Slee, 2012:123),

con el propósito de: a) comprender de qué manera los modos tradicionales en la educación han restringido la implementación de nuevas posiciones epistémicas que contradigan los

---

<sup>6</sup> Las teorías poscoloniales desarrollan herramientas conceptuales para interpretar la realidad social con el propósito de transformar las ideologías y prácticas instaladas sobre determinados campos del saber. Fundamentan su acción en el reconocimiento de un saber ideológicamente distorsionado. Sus marcos de interpretación tienen como fin el derribamiento de los sistemas imperialista del saber, otorgando un posicionamiento relevante a la figura del Otro/a, del diferente o del subalterno. Su énfasis se sitúan en los campos éticos y políticos del saber. Razón por la cual, resultan altamente iluminadores sus aportes para esta investigación. La investigación postcolonial en sus preocupaciones ético-políticas intenta explicar tal como han sido y deben ser las cosas.

discurso dominantes (Eyer, 1992; Cherniavsky, 1995; Cannella y Viruru, 1999) sobre las diferencias y la diversidad y b) la reconceptualización de la educación inclusiva tiene grandes implicancias para la vida social (Tijoux, 2008 y 2013) y escolar (Smetana, 1986; Goñi, 1989) de todos los ciudadanos, no sólo para aquellos colectivos en situación de desventaja social. Su modernización intenta que todos los ciudadanos puedan desarrollar una vida más vivible (Butler, 2014). En términos pedagógicos, el destrabamiento de la exclusión más allá de los síndromes (Cigman, 2007), inquiere en interrogantes que den cuenta de qué manera la cristalización de prácticas educativas de tipo inclusivas, actúan como mecanismos de colonización y dominación sobre la emergencia de nuevas identidades en representaciones culturales y marcos interpretativos más amplios, cuyo propósito consiste en:

[...] enfocar en primer plano las particularidades culturales arrolladas por el colonialismo dando voz a los subalternos y explicitando su punto de vista por encima de los discursos producidos por la historiografía y la sociología clásicas, mientras que el cosmopolitismo intenta despejar y abstraer, a partir de la experiencia particular, aquellos rasgos universales que tienen en común todos los humanos en cuanto tales. Desde el punto de vista ético, el postcolonialismo quiere rescatar las tradiciones culturales específicas de los colonizados en tanto el cosmopolitismo se fundamenta, originalmente, en el derecho natural y la razón universal, como continuador del proyecto ilustrado. En cuanto al enfoque político, el postcolonialismo aboga por la vindicación de las identidades culturales específicas de los subalternos, y el cosmopolitismo, muy al contrario, argumenta, si bien con matices, la irrelevancia de las distinciones de tal tipo a favor de una comunidad humana universal. En palabras de Fine: «El universalismo, basado en el alcance global de la modernidad y la unidad última de la humanidad, es tanto su enfoque metodológico [de la teoría social cosmopolita] para comprender el mundo como su enfoque normativo para cambiarlo» (2007: x) (Romero, 2012:152).

Desde esta perspectiva, la lucha por la inclusión (Fulcher, 1989; Slee, 1993, 1995 y 1996; Stainback y Stainback, 1999; Slee, 2000; Ainscow, 2001; Sapon-Schawin, 2001; Weiner, Slee y Tomlinson, 2001; Pujolàs, 2001; Arroyo y Salvador, 2003; Moriña, 2004, Lorenzo Delgado, 2004; Salvador, 2004; Farrell, 2006; Perkins, 2006; Echeita, 2007; Tomlinson, 2008; Aguerrondo, 2008; Casanova, 2011; Parrilla y Susinos, 2013; Duschatzky y Skliar, 2013; Morales, 2014; Ocampo, 2014, 2015 y 2016) y la por la transformación radical del modelo social establecido (Lander, 1993; Giroux, 2009; Tedesco, 2005; Gentili, 2012), sitúan su campo de reformulación en una perspectiva interpretativa (Barton y Tomilson, 1984; Carrier, 1986; Clough y Barton, 1995) y

humanista de la investigación (Salvador y Rodríguez, 2001). De modo que, indaga en las dimensiones estructurales del sistema que establecen relaciones opresivas para la población en general; siendo necesario comprender que:

[...] la desconstrucción del conocimiento no es un artefacto epistemológico sin consecuencias, sino que implica la desconstrucción de prácticas sociales y la descalificación de agentes sociales que operan de acuerdo con el conocimiento enjuiciado. En lo que respecta a la economía convencional, el énfasis especial dado al espectador significativo impuso una visión única particularmente arrogante, de ahí que el epistemicidio resultante fuese aún de mayores proporciones (De Sousa, 2009:81).

Es necesario entonces, ofrecer un análisis más oportuno sobre las rupturas, las discontinuidades, las ambigüedades y, sus perspectivas y paradojas más comunes en la escolarización de todos los ciudadanos (Emiliozzi, 2004; Abal y Nejamkis, 2004), en oposición a los enfoques que intentan equilibrar la educación, desde colectivos de personas que exceden (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011), de la educación (Slee, 1998, 2001 y 2012); con el propósito de reforzar la concepción que una educación más inclusiva y justa, nos *“obliga a privilegiar la igualdad y el reconocimiento de las singularidades culturales y sociales”* (Valeda, Rivas y Mezzadra, 2011: 10). Agregando que, la educación inclusiva desde su imperativo ético (Bauman, 1993; Dahlberg, Moss y Pence, 2005; Ocampo, 2016a) *“nos obliga a ver la inclusión no como algo que hacemos a una población discreta de niños, sino, más bien, como algo que debemos hacer para nosotros mismos”* (Hevea, 1992:75).

La negación e invisibilización de los efectos opresivos (Salvador y Rodríguez, 2001; Gentili, 2012; Dubet, 2012) de tipo estructurales que se cristalizan y operan en la educación y en prácticas educativas concretas (Kaplan, 2006), actúan por medio de tecnologías invisibles (Preciado, 2012) y dan continuidad y sustentan los *“patrones cambiantes de la educación especial e imponen formas más sutiles de segregación en la escuela ordinaria”* (Slee, 2012:223) y más tarde, en la conformación de prácticas de descuidadización. Situación también extensible, a los procesos de inclusión de personas

en situación de discapacidad en la educación superior.<sup>7</sup> Entonces, ¿bajo qué parámetros o medios es posible, el encuentro con la diversidad en un espacio de mismidad?, ¿cuáles son las formas estructurales de combatir estos fenómenos?, ¿qué estrategias nos aporta la modernización del discurso de la educación inclusiva?

La problemática de base que enfrenta la educación inclusiva es, que no posee una identidad científica<sup>8</sup> (Sousa, 2009; Torres, 2011; Martínez, 2013) que aclare sus significados, fines y alcances oportunamente para la población en general, sin demarcar las deficiencias (Barton, 2011) o las diferencias<sup>9</sup> (Skliar, 2008; Morales, 2014; Skliar y Pérez, 2014) que ponen en desmedro el potencial humano (Gardner, 2012) o bien, describen al sujeto como carente de reciprocidad (Levinas; Butler, 1993). Al respecto, Derrida (1989) expresa que, *“la tradición filosófica occidental, esta marcada por una violencia fundamental que trata de reducir al Otro al estatus de destinatario”* (Dahlberg, Moss y

---

<sup>7</sup> El desarrollo de procesos de educación superior desde los planteamientos pre-construidos de la educación inclusiva, han redundado en la imposición del modelo tradicional de educación especial en la formación profesional. Gran parte de las investigaciones desarrolladas en la materia, centran su atención en: a) el estudio de las representaciones sociales de los actores comunitarios con el propósito de comprender cómo la comunidad facilitaría o bien, restringirían el paso por la formación universitaria de personas en situación de discapacidad, b) estudios dedicados a comprender los procesos de trabajo colaborativo entre profesores y estudiantes para dar respuestas a dichos colectivos y c) baja presencia de estudios sobre las condiciones institucionales y académicas para dar cabida a dichos colectivos como sujetos en potencia. En la actualidad, Latinoamérica ha planteado una visión neoespecial para la educación superior sobre estas temáticas. Incluso se observan documentos donde los sujetos y formas condicionales de la educación superior inclusiva redundan en los grupos históricamente excluidos de este derecho a través de nuevas formas categoriales, con lo cual no se reduce el problema de las poblaciones excedentes. Más bien, implica invertir el rol de la educación universitaria para reformar sus posibilidades en la justicia social como mecanismo de encuentro para todos sus ciudadanos.

<sup>8</sup> De acuerdo al rastreo efectuado en la literatura científica especializada, se observa que la categoría de identidad científica, no posee mayor grado de teorización y conceptualización. En tal caso, Bunge (2000) expresa que, la identidad científica es la base de las generalizaciones que expresan determinados esquemas que describen un conjunto de rasgos científicos diferenciadores para un campo especializado del saber. Son rasgos distintivos a nivel epistémico.

<sup>9</sup> En la literatura desarrollada por el Doctor Carlos Skliar, la diferencia ha suscitado una aproximación a debates éticos y políticos más amplios. Para este autor, las diferencias no pueden ser cuestionadas, reprimidas y mucho menos negadas, pues son inherentes a las personas. Mientras que las construcciones sobre lo diferente obedecen a prácticas de descuidadización y a construcciones históricas y sociales situadas a un tiempo y momento particular de la historia y de sus mentalidades.

Pence, 2005:69), donde la imposición de fuerzas opresivas conservadoras, actuarían como un mecanismo semántico de mutilación, sin lograr la emancipación de dichas estructuras, limitando la emergencia de una interpretación situada sobre su funcionamiento y conllevando a la puesta en marcha de un proyecto ideológicamente neutral. En contraste, si *“reconocemos en todos los alumnos una igual dignidad y altas expectativas en sus posibilidades de acción, y se conocen de igual forma sus particularidades, podrán concebirse políticas tendientes a reducir las injusticias del sistema educativo”* (Valeda, Rivas y Mezzadra, 2011: 16).

### **1.2.2.- EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL DESARROLLO DE UN PROYECTO IDEOLÓGICAMENTE NEUTRAL: SOBRE QUÉ DEBEN PUNTUALIZAR LAS POLÍTICAS PARA AVANZAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA JUSTICIA EDUCATIVA<sup>10</sup>**

«...Educar a la juventud es cultivar en la tierra el espíritu, en el hoy en el mañana, en la vida terrenal el ser espiritual...» (Steiner)

La consagración de un proyecto ideológicamente neutral a los fines y propósitos que persigue la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI ((Fulcher, 1989; Slee, 1993, 1995 y 1996; Stainback y Stainback, 1999; Slee, 2000; Ainscow, 2001; Sapon-Schawin, 2001; Weiner, Slee y Tomlinson, 2001; Pujolàs, 2001; Arroyo y Salvador, 2003; Moriña, 2004, Lorenzo Delgado, 2004; Salvador, 2004; Farrell, 2006; Perkins, 2006; Echeita, 2007; Tomlinson, 2008; Aguerrondo, 2008; Casanova, 2011; Parrilla y Susinos, 2013; Duschatzky y Skliar, 2013; Morales, 2014; Ocampo, 2014, 2015 y 2016) en relación a sus finalidades éticas (Bauman, 1993, Butler, 1993; Mouffe, 1996), ha reforzado una concepción tradicional de tipo compensatoria (Wacquant, 2010; Valeda, Rivas y Mezzadra, 2011), sustentada en la integración de discursos que tienden a disfrazar su carácter y formas condicionales a través de lenguajes más democráticos y justos socialmente. Bratlinger (1997) y Slee (2012), explican que este fenómeno

---

<sup>10</sup> En Latinoamérica destacan los aportes de Valeda, Rivas y Mezzadra (2011), quienes explican que *“enlaza con la perspectiva del reconocimiento, ya que no predefine estilos de vida, sino que potencia a los sujetos y grupos sociales para expresarse social y políticamente de diversas maneras”* (p.65).

[...] representa el reposicionamiento de la educación especial para alinearse con las formas condicionales de la educación inclusiva que promueven las administraciones educativas de todo el mundo. Ellen Bratlinger describe de qué modo los investigadores tradicionales han injertado la educación inclusiva en los títulos e insertado un capítulo sobre la inclusión en los libros de texto prescrito para sus asignaturas de educación especial (Slee, 2012:102),

imposibilitando la fabricación de un nuevo campo de equidad (Pinto, 1997; Nuñez, 1999; Mezzadra y Rivas, 2005; Llach, 2006; Saraví, 2007; Martucelli, 2009), justicia social (Carnegie Take Forceo in Teaching as a Profesión, 1986; Young, 1990; Zeichner, 1991; Fraser, 1997; Burbules y Torres, 2000; Rawls, 2001; Rivas, Vera y Veleda, 2009; Dubet, 2012) y eticidad<sup>11</sup> (Navia, 2015), por sobre los tradicionales grupos en situación de exclusión, desventaja o marginación presentes en las sociedades occidentales. Si bien es cierto que, estas cuestiones de *“algún modo tienen un estatus neutral encarnado en un racionalismo progresista de libre circulación, son presunciones peligrosas y debilitantes”* (Ball, 2001:103).

Wacquant (2010), explica que esta situación, se transforma en una sobrerrepresentación de las minorías históricamente excluidas, elaborando una política social y educativa de tipo paternalista, que refuerza un grado de colonización mental para pensar los grandes temas estructurales que afectan al desarrollo ciudadano y educativo. Es frecuente observar que, la lucha por la inclusión y la erradicación de la exclusión (Aruj, 2004; Kaplan, 2006; Greco, 2012; Gentili, 2012; Dubet, 2012), *“son una capa discursiva con la que se oculta una nueva expresión de asimilación (Branson y Miller, 1989). Se convierten en una búsqueda de la normalización (Ball, 1990; Rose, 1989), donde las escuelas siguen funcionando como de costumbre”* (Slee, 2001:141). En este sentido, los modelos compensatorios inician

[...] un quiebre en la atención homogénea y focaliza los esfuerzos presupuestarios en las escuelas más desfavorecidas. Los dispositivos de la política educativa se transforman y toman formatos materiales y modalidades distributivas: comedores, becas, equipamiento y financiamiento de proyectos en escuelas

---

<sup>11</sup> Describe las cualidades necesarias para concebir el campo ético de la educación inclusiva. En su génesis, la eticidad de la educación inclusiva, supera los juicios normativos y cuestiona las bases de las perspectivas de ontológicas. No se reduce al simple reconocimiento del Otro, sino que observa la construcción de sujeto en potencia.

vulnerables. Se modifica la noción de igualdad y se impone el concepto de equidad: dar más a los que menos tienen, con un tratamiento diferenciado de las escuelas más pobres. La equidad se asume como estrategia para lograr mayor igualdad. Se abre un gran debate sobre la intervención universal o focalizada del Estado (Duschatzky y Redondo, 2000; Jacinto y Caillods, 2006; López, 2005), que genera en muchos casos una polarización ideológica y confusión en los tomadores de decisiones (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:29).

Tanto la imposición de la epistemología (Rigo y Talens, 1987; Salvador, 1999; Arroyo, 2001; Arroyo y Salvador, 2003; Rodríguez, 2005) como del modelo tradicional de educación especial (Wolff, 1981; Arráiz, Molina y Nuño, 1987; Bratlinger, 1997; Salvador, 1997; Arnáiz y Illán, 1999; Farrell, 2006; Slee, 2012), han consagrado la emergencia de determinados saberes que *“pueden implicar el olvido de otros y, en última instancia la ignorancia de estos”* (Sousa, 2009:114). En lo específico de la inclusión, las ignorancias son determinadas por la reconversión de las formales condicionales, investigativas, profesionales y formativas que la Educación Especial (Gallego y Rodríguez, 2012) como saber pedagógico<sup>12</sup> fundante de la educación inclusiva (Ocampo, 2014a).

Asimismo, hace reconocible las faltas de conciencias (Garfinkiel, 1975) que han sustentando la promoción de discursos especializados para conceptualizar, comprender y representar las finalidades teleológicas (Torres, 2011) de la inclusión, especialmente; emanadas desde la misma Ciencia Educativa (Freire, 1977; Capitán Díaz, 1986; Giroux, 1990; Sáez Carreras, 1998; Arroyo, 1998, Albarracín, 2002; Viñao, 2006) y de una sociedad opresora (Best y Kellner, 1991). La mutilización más directa que expresa el discurso de la inclusión desde una perspectiva postmodernista (Lyotard, 1984; Vattimo, 1986; Follari, 1992; Bauman, 1993; Toulmin, 1990; Rorty, 1991; Stafseng, 1994), reafirma la imposibilidad de dar cabida a las identidades contrarias (Cannella y Viruru, 1999; Grieshaber y Cannella, 2005) al discurso dominante elaborado por la psicología del desarrollo (Shapiro, 1987; Burman, 1994; Walkerdine, 1984) y del aprendizaje, por la pedagogía (Readings, 1996; Stone Wiske, 2008), el currículo (Jackson, 1991; Torres, 1992; Apple, 1993; Puiggros, 1994; Peralta, 1996), la didáctica (Bolívar, 2008) y la evaluación (Santos Guerra, 2002).

---

<sup>12</sup> Hernández (1995) explica que el saber pedagógico es *“un conocimiento ordenado y generalizado de las modalidades y posibilidades de la educación, basado en la experiencia directa y en la reflexión”* (p.70)

Otra consecuencia teórica (Burman, 1994; Zeichner, 2010) esta relacionada con la «neutralidad» y «nulidad» de los programas de formación del profesorado (Bartlinger, 1997; Zeichner, 2010; Slee, 2012), pues estos, refuerzan la imposición tradicional del modelo de educación especial (Wolff, 1981; Arráiz, Molina y Nuño, 1987; Bratlinger, 1997; Salvador, 1997; Arnáiz y Illán, 1999; Farrell, 2006; Slee, 2012), reduciendo la capacidad de los futuros educadores para asumir compromisos ideológicos y políticos que permitan contrarrestar los efectos de descuidanización que tocan a todos sus estudiantes. Estas contradicciones silenciadas en la reformulación de las políticas públicas de formación docente en Latinoamérica al igual que en el contexto europeo y australiano, han dado paso a que las

[...] administraciones educativas de todo el mundo impusieran asignaturas obligatorias de educación especial en los programas de formación del profesorado porque creían que, de ese modo, promoverían la educación inclusiva en las escuelas. Las facultades se apresuraron a presentar propuestas a través de las comisiones de acreditación de asignaturas de sus universidades. Se crearon títulos de la imposible unión de “educación inclusiva y educación especial”. Los educadores especiales tradicionales insertaron capítulos sobre la educación inclusiva en sus manuales de educación especial, adaptaron su lenguaje mientras reformulaban los apuntes de clase, pero retuvieron sus premisas sobre el carácter defectivo del individuo y las necesidades educativas especiales (Slee, 2012: 223),

de acuerdo a estas tensiones, se reafirma la necesidad de desaprender y desarraigar la educación inclusiva desde un imaginario idealizado. Al respecto Zeichner (2010), en su obra: *“La formación del profesorado y la lucha por la justicia social”*, expresa que:

[...] últimamente, estos debates sobre el significado de justicia han empezado a aparecer en la literatura sobre la formación del profesor para la justicia social (por ej. McDonald, 2007), aunque la mayoría de los programas de formación del profesorado supuestamente orientados a la justicia social especifican muy poco lo que quieren decir cuando se refieren a ella (McDonald y Zeichner, 2009). Existen básicamente tres categorías de teorías sobre la idea de justicia: a) teorías distributivas que se centran en el reparto de los bienes y los servicios materiales (por ej. Rawls, 2001); b) teorías del reconocimiento que se centran en las relaciones sociales entre los individuos y los grupos de las instituciones en las que viven y trabajan (por ej. Young, 1990); y c) teorías que intentan prestar atención tanto a la justicia distributiva como a la relacional (por ej. Fraser, 1997). Mi idea de justicia social que ha guiado mi trabajo en la formación del profesorado se aproxima más a aquellas que intentan abarcar tanto el reconocimiento (unas relaciones sociales de atención y respeto, en las que se trata con dignidad a todas las personas y todos los grupos) como la redistribución (con reparto más justo de los recursos materiales) (Zeichner, 2010:22-23).



La formación de los educadores (Liston y Zeichner, 1991; Parrilla, 1993; Bartlinger, 1997; Rault, 2004; Zeichner, 2010, Slee, 2012) y sus necesidades de especialización en el campo de la modernización del discurso de la educación inclusiva (Ocampo, 2016b) expresan que sus principales debilidades dependen de:

- a) las dificultades para fundamentar epistemológicamente la educación inclusiva. En particular, esta situación puede explicarse a partir de múltiples factores implicados, tales como: a.1) la confusión de los investigadores ante la multiplicación de los campos de investigación que expresan su objeto a través de la inclusión, a.2) la inespecifico de los debates conceptuales imposibilitan la identificación de un punto de partida para conceptualizar y rastrear el terreno específico de la inclusión, a.3.) la confluencia amplia y diversificada de campos de confluencia para investigar y examinar la educación inclusiva; a.4.) la gran diversidad de intentos por describir y cartografiar el campo de estudio más allá de la educación especial y de las relaciones opresivas y; a.5.) la amplitud de su campo de estudio limita una comprensión más global y situacional sobre dichos fenómenos.
  
- b) Slee (2012) identifica tres grandes grupos de trabajo para referirse a la educación inclusiva, entre los que destacan: b.1) el neoespecial caracterizado por reposicionamiento de las formas condicionales e investigativas de Educación Especial a través de la emergente fundamentación de la educación inclusiva; b.2.) la visión troyana de la educación especial e inclusiva, caracterizada por una explosiva crítica a la educación especial bajo la emergencia de paradigmas divergentes<sup>13</sup> y; b.3.) las discusiones sobre intereses específicos derivados de la inclusión, los que intentan reexaminar el fenómeno de la exclusión en diversos colectivos. Se presta un especial énfasis a las categorías de identidad, género, raza, entre otros. Al respecto, el autor expresa muy acertadamente que *“los intereses específicos pueden hacerse visibles también a través en torno a áreas específicas de interés educativo”* (Slee, 2012:103). No obstante, cabe preguntarse si éstas indagaciones permiten

---

<sup>13</sup> Se hace referencia a la emergencia de perspectivas diferentes para explicar los fines científicos de la educación especial a la luz de la diversificación de sus estructuras de pensamiento durante la última década del siglo XX.

escuchar la voz de los excluidos (Salvador y Rodríguez, 2001; Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011). En tal caso, la formación de pre y postgraduación de los educadores a la luz de la modernización del discurso de la educación inclusiva, debe orientarse hacia la *“necesaria pluralidad de voces como modalidad participativa de la gestión pública de la educación. La idea de construcción exige romper con las representaciones verticalistas muchas veces dominantes de la política educativa”* (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:71). Sobre este particular, tales autores agregan que:

[...] uno de sus sustratos claves recorre toda la concepción, y refiere a abrir nuevos canales de voz a los sectores populares, a los que viven alejados de las grandes ciudades, a las comunidades indígenas, a los migrantes, a los privados de libertad, a los excluidos de diversas formas más o menos activas por la estructura social y educativa. La formación de voces propias por parte de todos los actores sociales es el camino más profundo hacia la justicia educativa. La idea de escucha no apunta necesariamente a los llamados “procesos consultivos” o a la creación de consejos participativos en distintos ámbitos de gobierno (incluso en las escuelas). Esto claramente es parte de una concepción más democrática de la educación, a la que suscribimos. Pero en un sentido más profundo, dar voz implica entender los diversos contextos y adecuar las políticas, el currículum, las pedagogías. Dar voz supone reconocer y revertir las prácticas más naturalizadas y cotidianas de exclusión educativa, que se manifiestan por ejemplo cuando un alumno repite y es empujado al fracaso. De esta manera, el trabajo de la justicia educativa no se desprende de arriba hacia abajo, sino que se trata de repensar las relaciones entre los actores políticos y las comunidades educativas, entre el centro y los territorios. La escucha de las voces más invisibles y la articulación de compromisos diversos por la educación son dos caras de una misma perspectiva democrática que se traslada en el plano de la justicia (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:72).

- c) la limitación que expresa la formación del profesorado para justicia social (Zeichner, 1991a; 1991b; 1993; 2003, 2005 y 2010), especialmente desde la

[...] divergencia cultural entre los profesores y sus alumnos se complica más aún por la ausencia de en la mayoría de los programas de educación del profesor de un atención permanente a la preparación de profesores para que en su trabajo sepan cruzar las líneas divisorias entre la etnicidad/raza, la lengua y la clase social. La respuesta habitual de los programas de formación del profesorado ante la creciente diversidad del alumnado, desde preescolar a la enseñanza secundaria postobligatoria, ha sido añadir al currículo uno o dos cursos sobre educación multicultural, enseñanza bilingüe, enseñanza del inglés como segunda lengua o educación urbana, dejando el resto del currículum prácticamente intacto (Ladson-Billings, 1999a; Villegas y Lucas, 2001; Zeichner y Hoefl, 1996) (Zeichner, 2010:32),

de modo que, la evidencia científica ha constatado que pese a toda la retórica que apela a la importancia de incluir a estudiantes que por razones de desigualdad educativa, injusticia social y limitadas oportunidades sociales, no han logrado conseguir grandes avances para reformular el disfrute de la educación como derecho. Con ello, se ha reforzado una visión político-ideológica que ha resuelto estas contradicciones, desde la creación de programas alternativos que elaboran un sobrerrepresentación de las minorías o bien, refuerzan la concepción de que la educación inclusiva es un servicio destinado a grupos con menor representación (Zeichner, 2010). En este sentido, la lucha en la formación del profesorado por la justicia social, han conllevado al surgimiento de perspectivas reconstruccionistas sociales (Limbert, 1934; Rogers, 2002; Rodgers, 2006; Slee, 2012) que reconocen en su génesis que los programas de formación y sus necesidades de especialización, *“escapan a los esfuerzos para prepararlos como agentes del cambio sociales que trabajarán con sus colegas y las comunidades locales para mejorar los problemas de desigualdad e injusticia en las escuelas y en la sociedad más amplia”* (Zeichner, 2010:58).

Otra tensión identificada en los aportes de Zeichner (2010) sobre la formación del profesorado para la justicia social, expresan que:

[...] las diversas concepciones de la justicia y la opresión tienen diferentes implicaciones para el modo de organizar un programa de formación del profesorado, y para lo que se espera que los profesores sean capaces de saber y aprender a hacer. Por ejemplo, el compromiso con una idea distributiva de la justicia social (Rawls, 1999) supondría interesarse principalmente por la asignación equitativa de los bienes materiales y los recursos educativos (por ej., el tiempo y la atención del profesor, la calidad de las preguntas formuladas, etc.) entre alumnos individuales. No se preocuparía necesariamente tanto como otras ideas de justicia (por ej. Fraser, 1997; Young, 1990) de combatir las formas de opresión que sufren las personas como miembros de diversos grupos étnico-raciales, lingüísticos, de clase social y otros que están enraizados en unas determinadas estructuras institucionales y societales (McDonald y Zeichner, 2009) (Zeichner, 2010:59).

Estas evidencias exigen ampliar el marco teórico existente con el propósito de iniciar la búsqueda de un conjunto de argumentos éticos, políticos, antropológicos, culturales, cognitivos, epistémicos y sociales capaces de sustentar una crítica al discurso tradicional de la inclusión, de la escuela y de la formación del profesorado que comprenda de qué manera, una política de formación docente es más segura cuando *“la reducción de*

*las desigualdades educativas se sitúa por fuera del campo educativo, y radica en la mejora del bienestar para todos los habitantes (López y Tedesco, 2002; Maurin, 2002; Dubet, 2005)” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:80).*

Se sugiere de este modo que, la deconstrucción del sujeto pedagógico (Viruru y Cannella, 1999; Grieshaber y Cannella, 2005; Zemelman, 2011) y del sujeto docente (Dahlberg, Moss y Pence, 2005; Grieshaber y Cannella, 2005; Bauman, 2012) a inicios del siglo XXI, son claves significativas para avanzar hacia la re-construcción de la tarea educativa. De modo que, las formas de aproximarnos a la enseñanza y concebir el aprendizaje desde la emergencia de nuevos sujetos educativos, inicia la búsqueda de nuevas concepciones más situadas y cercanas a la naturaleza humana. Los enigmas de la enseñanza y el aprendizaje a inicios del nuevo milenio, son cada vez más complejos, pues contradicen las verdades universales, que al día de hoy condicionan fuertemente la formación de pre y postgraduación de los educadores.

Las propuestas de formación de los maestros (Slee, 1995, 2008 y 2012; Zeichner, 2010; Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) sobre educación inclusiva (Slee, 2008 y 2012) en la materia, expresan proposiciones híbridas, en tanto, comprensión del fenómeno se refiere. Los programas referidos a la formación inicial docente, han emparejado contenidos derivados de la Educación Especial (Arnáiz, 1987; Fortes, 1987; Reynolds, 1990; Vaughn y Schumm, 1995; Murphy, 1996; Salvador y Gallego, 1999; Illán, y Arnáiz, 1999; Solá, López y Cáceres, 2009; Gallego y Rodríguez, 2012), anexados bajo un lenguaje más democrático, justo socialmente e integrando los principios del modelo social de la discapacidad (Barton, 2011). La contradicción de este proceso de formación es, que por un lado, se otorga respuesta a una demanda cada vez más creciente, desde discursos vacíos y modelos mutilados a los nuevos desafíos que resultan el arribo de nuevas identidades (Grieshaber y Cannella, 2005) y formas de expresión cognitivas (Perkins, 2003; Stone Wiske, 2008; Gardner, 2012; Armstrong, 2012) y ciudadanas a la escuela (O'Donnell, 1993 y 2007; Schwartzman, 2013).

Por otro lado, el discurso proveniente del modelo social de la discapacidad han resultado limitante, al iniciar una problematización desde el currículo, la evaluación y la didáctica que responda a la heterogeneidad de todos los estudiantes, desde una construcción más integradora, que supere el enfoque categorial aún vigente (Bratlinger, 1997; Slee, 2012). En la actualidad, la formación avanza discursivamente, sin resignificar sus comprensiones y lógicas de trabajo y, en la práctica, se continúa imponiendo el modelo individual de la psicopedagogía, la pedagogía modernista de tipo universalista y la Educación Especial.

La formación especializada de postgrado sobre educación inclusiva en Latinoamérica (Ocampo, 2016a), ha experimentado avances significativos para profesionalizar este campo de investigación. Si bien, existe un programa doctoral especializado en educación inclusiva (impartido en México), su naturaleza y líneas de investigación, enuncian el problema antes citado. El resto de programas doctorales, abordan las temáticas de educación inclusiva en sus líneas de investigación, concluyendo que este campo de interés no se haya en la naturaleza de dichos programas.

Asimismo, los programas de maestría han fortalecido la renovación de la educación especial, a través de una visión neoespecial, que unifica los aportes de lo especial con nomenclatura inclusiva. En países como Guatemala, Honduras, Costa Rica, El Salvador, existe baja presencia de programas especializados en la materia. Una línea interesante de trabajo que ha constituido un avance significativo en la reorientación de los programas de postgraduación, ha sido aportada por la neuropedagogía (Amstrong, 2010 y 2012) y la neurodidáctica (Forés, 2011). Si bien, ambas concepciones apuntan a la reconstrucción de las formas tradicionales de enseñar y comprender el aprendizaje de todos los estudiantes, hace preciso avanzar hacia aportes directos en la didáctica y la evaluación en un contexto de heterogeneidad.

En lo referido a la investigación en educación inclusiva en Latinoamérica, se observa un interés progresivo sobre sus principales objetos de investigación (Kauffman y Hallahan, 1995; Dunkin, 1996; Slee, 2008; Parrilla y Susinos, 2013). Un aspecto

significativo esta determinado por el refuerzo de la visión individual (Slee, 2008 y 2012) en los procesos de investigación. Los estudios sobre educación inclusiva en Latinoamérica, explicitan un corpus de investigación centrado en las representaciones sociales sobre la diversidad, la inclusión, los procesos de aceptación en prácticas culturales, sociales y pedagógicas concretas. Se carece de estudios epistémicos y meta-teóricos sobre la misma. Donde lo que interesa es,

[...] promover un modelo de investigación que proporcione la oportunidad de pensar la inclusión y la exclusión más allá de las fronteras disciplinares que tradicionalmente la han enmarcado. Esta opción supone transgredir las fronteras tradicionales, pero también abrir espacios en nuestros trabajos que favorezcan el diálogo de colectivos que habitualmente no han sido tomados en consideración, sin voz reconocida para la investigación. Supone en segundo lugar asumir que el conocimiento válido no se genera y mantiene únicamente en estructuras y nodos institucionales cerrados y atomizados. Y, finalmente exige repensar la propia estructura y los modelos desde los que conducimos las investigaciones enfrentándonos a la necesidad de crear nuevos agrupamientos y núcleos de investigación que proporcionen un contexto más fértil y divergente en la construcción del conocimiento (Parrilla y Susinos, 2013:92).

Al respecto, la ampliación de los campos de investigación expresados por el movimiento postestructuralista, los estudios feministas y de género, la sociología política, los estudios postcoloniales, la crítica genealógica de la infancia y los debates sobre las democracias en desarrollo en Latinoamérica. El discurso acrítico y dominante de la educación inclusiva, según Popkewitz (1994) describe una intención modernista que intenta propagar un razonamiento limitado para pensar la diversidad, la desigualdad y la desventaja social. En contraposición, el discurso crítico sustentado en una integración transdisciplinaria, ofrece una carga interpretativa sobre los procesos que oprimen el desarrollo oportuno de todos los colectivos de ciudadanos. La integración e interrelación entre diversos campos científicos para estudiar el fenómeno de la inclusión, demuestra un interés cada vez más creciente por un amplio número de investigadores.

Slee (2012), en su obra: *“La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva”*, realiza grandes aportes, entre ellos, identifica la gama de intereses que conforman en la educación inclusiva sus campos de investigación. A continuación, se

exponen dichos campos, con objeto contribuir a la fabricación de un saber especializado en materia de inclusión educativa.

<b>Campos de confluencia identificados en la educación inclusiva y su construcción discursiva</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• La educación especial tradicional y sus antecedentes en medicina y psicología</li><li>• La teoría crítica y la nueva sociología de la educación y, en particular, la aplicación de este campo desde la crítica a la teoría y práctica de la educación especial</li><li>• Los estudios de la discapacidad y los estudios de la discapacidad en la educación</li><li>• El postestructuralismo, los estudios culturales y la teoría feminista</li><li>• Los estudios poscoloniales, los estudios del desarrollo y la teoría crítica de la raza</li><li>• La teoría política</li><li>• La sociología política</li><li>• La investigación sobre el currículum, la pedagogía y la evaluación (incluyendo la pedagogía crítica)</li><li>• La formación del profesorado</li><li>• La geografía social</li><li>• Los estudios sobre metodología de la investigación</li></ul>

**Cuadro 1: Conjuntos de influencias que han contribuido al crecimiento de la educación inclusiva. Slee, 2012.**

El carácter reconceptualista otorgado por los aportes del pensamiento postmodernista (Vattimo, 1986; Rorty, 1989; Lather, 1991), demuestran un cierto grado de performatividad y reveldad al intentar concientizar que el tema ya no redunda en niveles de fundamentación de tipo pedagógicos (visión tradicional o teorías de ajuste/adaptación) y en una visión limitada y sesgada, otorgada por la perspectiva positivista de la de la segunda mitad del siglo XX. Los niveles de fundamentación requeridos para una educación inclusiva en el siglo XXI son de tipo transdisciplinarios, es decir, basados en los aportes de las teorías críticas (Foucault, 1979; Follari, 2007) y postcríticas (Butler, 1993; Flecha, 1997), contribuyendo a la reformulación profunda de su campo.

Las teorías posmodernas (Vattimo, 1986; Rorty, 1989; Lather, 1991; Popkewitz, 1993 y 1994) que cuestionan las verdades universales y generan mapas abstractos (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) sobre el desarrollo humano y cognitivo, sobre la pedagogía, sus intereses y campos de investigación. Tienen como objeto, refutar las cargas de elección, fundadas en regímenes ideológicos y discursivos dominantes, que

*“sirven para incluir como para excluir mediante la pretención de medir lo que es bueno y malo y lo que es normal y anormal”* (Dahlbeg y Lenz Taguchi, 1994:89). Si transferimos estos planteamientos a la investigación de la educación inclusiva, se observa que, el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) tanto en su génesis como en su desarrollo actual, describe una fabricación semántica e ideológica que, no problematiza e interroga a las estructuras de escolarización, sobre las dimensiones que conducen al fracaso de todos los estudiantes. Su oportunismo político, se utiliza como bandera para conseguir recursos e impone a las trayectorias de los estudiantes significados como NEE, un sentido de desventaja cognitiva, lingüística y cultural, a merced de discurso burocráticos que contradicen la diversidad humana. En este sentido,

[...] la investigación sobre la discapacidad ha sido incapaz de deshacerse del individualismo metodológico inherente a la investigación social positiva de todo tipo. En este género dominante de la investigación, la discapacidad se abstrae del mundo social que la produce. En consecuencia, la investigación sobre la discapacidad ha reforzado el modelo individual de la discapacidad, considerando los problemas a los que se enfrentan las personas con discapacidad están causados por sus minusvalías individuales (Slee, 2012:122).

Si bien es cierto, el derecho incipiente al disenso sobre los grandes tópicos de investigación asociados al movimiento por la inclusión, han avanzado en términos muy generales, a la incorporación de aportes provenientes de la sociología (Amito, 1980; Ansart, 1990; Bourdieu, 1979, 1980, 1990, 1999 y 2000; Sennett, 2000; Kaplan, 1992, 2006 y 2007; McLaren y Kincheloe, 2008; Dubet, 2012), la política (Oliver, 2000; Ware, 2004; Velasco, 2009; Colombo, 2011), el postestructuralismo (Leavitt, 1994; Burman, 1994), el neocolonialismo (Lather, 1991; Cannella y Bailey, 1999) y los estudios de género (Weeddon, 1997; Viruru y Cannella, 1999). Su integración ha derivado en ciertos travestismos discursivos que, en ocasiones, neutralizan su potencial de indagación y restringen el progreso de comprensiones más amplias destinadas a politizar el tema.

Un paso relevante que debe enfrentar la emergente investigación sobre epistemología de la educación inclusiva (Ocampo, 2013, 2014b, 2015c, 2016a), exige por un lado, aclarar los límites de verdad y su relación con otros modelos teóricos complementarios y al mismo tiempo, opuestos a esta construcción. Con ello, se espera



*“ampliar el margen de las interpretaciones sin perder los límites; de abrir la verdad textual, esto es, la de las posibles lecturas de un texto, sin que se pierda la posibilidad de que haya una jerarquía de acercamientos a una verdad delimitada o delimitable”* (Beuchot, 2005:21). Y, por otra, prestar una mayor atención *“el resultado del olvido o del desaprendizaje implícito en un proceso de aprendizaje recíproco a través del cual se consigue la interdependencia. Así, en cada paso de la ecología de saberes es crucial cuestionar si lo que está por aprender es válido o si deberá ser olvidado o desaprendido”* (Sousa, 2009:114). Razón por la cual surge esta investigación.

Un tema pendiente en la fabricación del conocimiento especializado (Villoro, 1997; Knorr, 2005) sobre educación inclusiva (Fulcher, 1989; Slee, 1993, 1995 y 1996; Stainback y Stainback, 1999; Slee, 2000; Ainscow, 2001; Sapon-Schawin, 2001; Weiner, Slee y Tomlinson, 2001; Pujolàs, 2001; Arroyo y Salvador, 2003; Moriña, 2004, Lorenzo Delgado, 2004; Salvador, 2004; Farell, 2006; Perkins, 2006; Echeita, 2007; Tomlinson, 2008; Aguerro, 2008; Casanova, 2011; Parrilla y Susinos, 2013; Duschatzky y Skliar, 2013; Morales, 2014), ha imposibilitado avanzar al *“borramiento de la división en clases sociales”* (Wacquant, 2010:53). Más bien, ha establecido una enunciación discursiva de tipo colonizadora sobre estas problemáticas, sin grandes posibilidades de transformación efectivas para las ciudadanías latinoamericanas (O’Donnell, 1993 y 2007; Schwartzman, 2013). Al respecto, este autor agrega que, la no borradura que sustenta las divisiones entre grupos sociales, ha sido *“reemplazada por una oposición técnica y moral entre los “competentes” y los “incompetentes”, los “responsables” y los “irresponsables”, en que las desigualdades sociales no son ya sino un reflejo de esas diferencias de personalidad” – como en Murria y Hernstein lo son de capacidad cognitiva”- y sobre la cual no puede tener influencia ninguna política pública”* (Wacquant, 2010:53).

La necesidad de invertir el sentido ideológico y político de la inclusión (Oliver, 2000; Ware, 2004; Velasco, 2009; Slee, 2012; Colombo, 2011) más allá de los tradicionales grupos en situación de excusión (Bourdieu, 1999; Wacquant, 2010), exige reconocer que las políticas sociales (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) en Latinoamérica han olvidado la meta de reformar la sociedad (Wacquant, 2010), en tal sentido,

[...] la inclusión de niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo es posible a condición de profundizar en la comprensión de la subjetividad de los alumnos entendida como un punto de encuentro entre las políticas, las condiciones materiales de vida, las expectativas y las estrategias que se despliegan en o con relación a la institución escolar. Las instituciones escolares juegan un papel central en las mediaciones entre la estructura social y las trayectorias y expectativas que estructuran los niños, adolescentes y jóvenes (Kaplan, 2006:23).

Agregando, una reflexión que conlleva a *“preguntarse cómo una escuela [y la sociedad] mira/identifica/comprende/interpreta/clasifica/nombra a estos estudiantes a travesados por condiciones de miseria y sufrimiento social”* (Kaplan, 2006:31). La exploración de las bases científicas de la educación inclusiva exige en su formulación,

[...] un cambio de énfasis que pase de la confrontación con la naturaleza a una conversación entre personas, de la correspondencia con una realidad objetiva a la negación del significado” (Kvale, 1992:51). Su propósito terminal apela a la capacidad de hacer “referencia a la idea de trascender la apariencia o las intenciones proclamadas para descubrir lo que hay detrás, lo implícito (Sigmon, 1987)” (Arroyo, 2000:138),

donde lo relevante sea,

[...] explorar prácticas científicas alternativas que se han vuelto visibles a través de las epistemologías pluralistas de las prácticas científicas y, por otro lado, de promover la interdependencia entre los saberes científicos producidos por la modernidad occidental, y otros saberes, no científicos (Sousa, 2009:115).

En tal sentido, la educación inclusiva como modelo teórico pre-construido (Ocampo, 2014a), en sus desafíos fundacionales, no expresa un punto de partida claro para conceptualizarse. No obstante, confluyen diversas perspectivas sobre su entendimiento (Slee, 2012), lo cual, contribuye a reforzar la necesidad de superar la estrechez de su discurso. De modo que, la modernización de sus bases teóricas y metodológicas desde una perspectiva de postmodernidad (Lyotard, 1984; Vattimo, 1986; Follari, 1992; Bauman, 1993; Toulmin, 1990; Rorty, 1991; Stafseng, 1994), sugiere un análisis cuya elección (Welter, 1979; Rorty, 1989), debe un campo de eticidad caracterizado por

[...] la responsabilidad de hacer valoraciones sin reducir la decisión a un mero asunto de racionalidad administrativa por la que la cuestión de valor se transforme automáticamente en una cuestión de carácter técnico (Gergen, 1992). No constituyen preguntas que inquieran acerca de los valores, que admitan la posibilidad de múltiples perspectivas y significados, de diversidad y de

incertidumbre, y que abran la puerta a la participación democrática, al diálogo y a nuevas preguntas (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:13).

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.

A continuación, se mencionan la determinación de fundamentos que a la luz de estos planteamientos podría vertebrar la educación inclusiva en el siglo XXI. Entre ellos encontramos:

- a) El «fundamento ético-filosófico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: apostar por una «ética del encuentro» en el centro de las relaciones sociopolíticas y socioeducativas.
- b) El «fundamento político» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: desarrollar una «lucha política» que asegure un nuevo concepto de «ciudadanía» y de «democracia».
- c) El «fundamento antropológico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: asumir la «diversidad» como una «propiedad intrínseca» a todo ser humano.
- d) El «fundamento psicológico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: valorar la «heterogeneidad» como «propiedad del aprendizaje» y reconocer la presencia de «nuevas subjetividades» e «identidades contrarias».

- e) El «fundamento epistemológico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: apostar por un «enriquecimiento transdisciplinario» que promueva una «crítica genealógica» sobre su paradigma fundante de Educación Especial.
- f) El «fundamento Pedagógico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: la necesidad de educar desde los «talentos» y desde la «neuro-didáctica».

La tabla que se ofrece al lector, sintetiza en forma diferenciada las principales características para una educación más inclusiva en los primeros años del siglo XXI en Latinoamérica, acerca de los fundamentos posibles para una pedagogía de la inclusión. El propósito consiste en clarificar los sentidos requeridos para una educación inclusiva en el siglo XXI en la región, especialmente, a la luz de sus desafíos y tensiones.

<b>¿Qué es la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI?</b>	<b>¿Qué no es la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI?</b>
La educación inclusiva es una lucha y un proyecto político de mayor amplitud que debe eliminar los efectos opresivos que experimentan todos los colectivos de ciudadanos a fin de conseguir que vivan una vida más vivible.	La educación inclusiva no es una nueva forma de educación especial. Esta disparidad fuertemente validada en nuestro continente ha generado según Slee (2012) una visión troyana de la educación inclusiva. La educación inclusiva es una herramienta de transformación de todos los campos y/o dimensiones de la Ciencia Educativa.
La educación inclusiva es ante todo, una reformulación radical e intencionada de todos los campos de la Ciencia Educativa actual.	La educación especial, estancada en su

<p>La educación inclusiva una reforma social que toca todos los campos de la sociedad sin distinción alguna. Representa una crítica genealógica a los dispositivos sociales, políticos, culturales, económicos, éticos y educativos que avalan la exclusión y las múltiples formas de presentación de los males sociales, en vez de reducirlos o eliminarlos.</p>	<p>fundamentación tradicional, requiere de un enfoque re-construccionista y re-conceptualista acorde a los desafíos del nuevo milenio. Esta relación nos lleva en palabras de Garfinkiel (1975) a un sistema de faltas de conciencias y a una falsa visión de lo que debiese ser la política de la inclusión (Slee, 2012).</p> <p>En términos epistémicos esta situación actúa como una forma de justificación de la exclusión, mientras que la educación inclusiva debe decirnos qué hacer para su erradicación total. De modo que, sí la educación inclusiva no es lo mismo que la educación especial, Slee (2012) explica que, es entonces, <i>“una lucha general contra el fracaso y la exclusión”</i> (p.181).</p> <p>Este hecho reconoce la pluralidad de identidades contrarias al discurso social, político, cultural y psicológico imperante en la pedagogía modernista y tradicional, prestando mayor reconocimiento a la producción y/o circulación de diversos grupos vulnerables que necesitan de ayudas educativas, sociales y políticas extras o específicas.</p>
<p>La Educación inclusiva es una estrategia de transformación social basada en la consolidación de una nueva visión sobre la ciudadanía, el rol de los ciudadanos y de la democracia a través de un</p>	<p>La educación inclusiva no implica abordar la construcción de saberes pedagógicos desde la imposición del modelo tradicional de educación especial.</p>

<p>conjunto de argumentos políticos y éticos más amplios.</p>	<p>Este problema se debe a la ausencia de una epistemología o de una teoría apropiada a esta discusión. En términos pragmáticos se imponen recursos derivados de la educación especial, forzando una visión clínica bajo un lenguaje más equitativo y democrático.</p> <p>La necesidad de construir una teoría de la inclusión permitirá re-orientar la pertinencia de los servicios sociales, políticos, culturales y educativos desprendidos de este modelo. Su propósito será entonces, dar respuesta a las múltiples subjetividades e identidades contrarias a lo que la pedagogía y la psicología tradicional han comprendido.</p>
<p>La educación inclusiva es un modelo en construcción que no posee una epistemología y una construcción teórica, cuya riqueza logre abrazar los desafíos del nuevo milenio en sus dimensiones políticas, históricas, éticas, sociales, culturales, económicas y educativas. De acuerdo a los aportes de Said (2000) constituye una teoría ambulante.</p>	<p>La educación inclusiva no es lo mismo que la educación para todos. Es relevante señalar que la inclusión educativa es un modelo en construcción, que hoy opera a través de los planteamientos tradicionales de la educación especial.</p> <p>Mientras que la educación para todos, en términos teóricos/metodológicos no alcanza un nivel de enfoque o paradigma. Es sólo una orientación política ratificada como meta por casi todos los Estados a nivel mundial.</p>
<p>La educación inclusiva debe comprender profunda y estratégicamente el modus operandi de la exclusión y sus efectos en la educación.</p>	<p>La educación inclusiva no se reduce a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales. Tampoco resalta las diferencias en negativo, ni pretende únicamente dar</p>

<p>Una intervención crítica en materia de educación inclusiva, resultará del convencimiento de que todo proyecto político que pretenda la construcción de un nuevo orden ético, histórico, educativo, social y ciudadano, asumirá en palabras de Butler (1999), que la vida social de todos los colectivos de ciudadanos sea más vivible, en la medida que, el mundo socio-histórico y el proyecto político transformador que los alberga, abandone aquellas categorías restringidas que hasta ahora lo han venido sustentado. Este nivel de sustentación se opone a las perspectivas materialistas primigenias del discurso por la inclusión.</p>	<p>respuestas a los colectivos históricamente excluidos de los campos sociales y educativos.</p>
<p>Un ejemplo de ello, radica en la concepción de la educación inclusiva como nueva promesa social (Ocampo, 2014) que impone una estrategia de gestión sobre el cambio social (Torres, 2011) basada únicamente desde la vulnerabilidad y desde la imposición de un modelo tradicional de educación especial (Slee, 2012). Este abordaje requiere de una interpretación más profunda sobre sus presupuestos teóricos y sobre la manera de operar dentro de un conjunto de argumentos políticos (Butler, 1999) situados a esta problemática.</p>	<p>La educación inclusiva como proyecto político más amplio, entiende que su abordaje desde los sistemas de categorización imperantes, no re-significarán a las personas, sólo las trabarán en visiones que cristalizan y resaltan las desventajas sociales. Esta situación no permite existir ni vivir como reales y auténticos sujetos sociales.</p> <p>Esta concepción exige un nuevo campo de fundamentación en lo político y en lo ciudadano. La deconstrucción y la modernización del discurso imperante de la educación inclusiva, debe gestarse en y desde el campo de lo político, pues, no sólo, implica un cambio retórico desde la integración a la inclusión.</p>
<p>La educación inclusiva debe ser entendida y conceptualizada como una herramienta política-ética-ideológica que articule a través de sus proposiciones el asentamiento de las</p>	<p>La educación inclusiva no se basada únicamente en la construcción del Otro, sino que propone un marco de comprensión destinado a garantizar de forma situada una</p>

<p>transformaciones y cambios sociales, políticos, culturales y educativos que las sociedades postmodernas requieren y reclaman.</p>	<p>intervención crítica que nos problematice frente a los males sociales que nos afectan a todos como ciudadanos.</p>
<p>La educación inclusiva como proyecto histórico-político-ético debe fomentar el desarrollo de políticas intersectoriales e interseccionales dirigidas a comprender el modus operandi de las múltiples formas de violencia estructural y de relaciones opresivas que tienen lugar en la sociedad latinoamericana.</p>	<p>La educación inclusiva no ampara su experiencia discursiva en el reforzamiento de una visión individual de sus problemáticas. Su campo de problematización se ancla en lo estructural como medida transformacional.</p> <p>La educación inclusiva no reduce su campo de investigación al reforzamiento de la visión individual, sino que centra su interés, en un conjunto de relaciones transdisciplinarias capaces de re-organizar el contexto estructural de los dilemas sociales y educativos postmodernos. En sí, la investigación en educación inclusiva debe concebirse como un cuestionamiento radical, con el propósito de deliberar, deconstruir y reconceptualizar del discurso político y cultural vigente.</p>
<p>La educación inclusiva como proyecto político más trasgresor pretende consolidar escenarios sociopolíticos que permitan no sólo apostar por el reconocimiento del derecho a la educación.</p> <p>La educación inclusiva como creación de un nuevo orden ético es ante todo, una lucha directa contra la cultura dominante, la cual, comprende</p>	<p>La educación inclusiva no reconoce, no visibiliza y tampoco hace explícito el discurso de la exclusión. La educación inclusiva nos brinda marcos comprensivos para eliminar sus efectos en la educación y en la sociedad en general. Por lo menos, debe trabajarse en función de ello.</p>



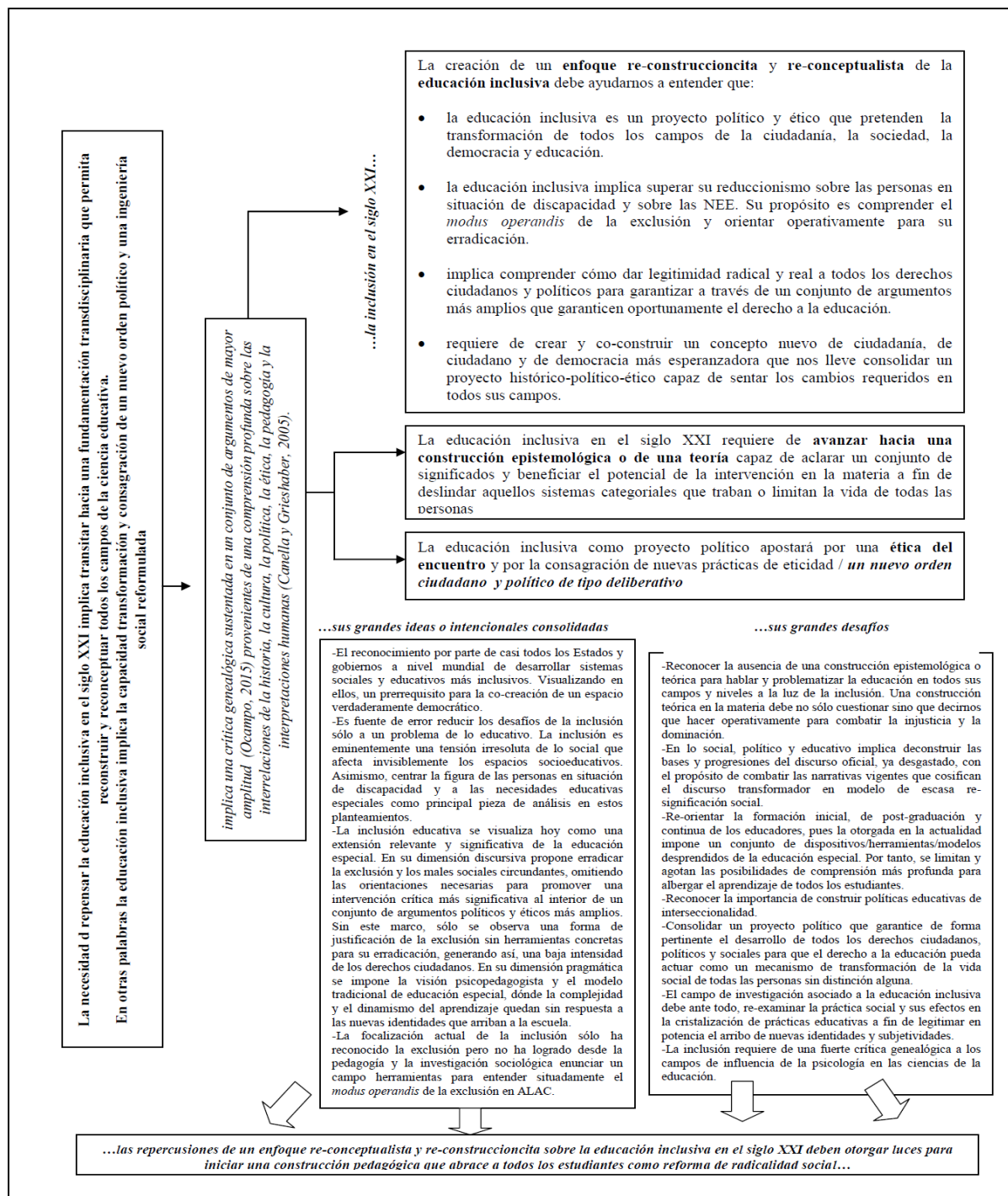
<p>que antes de legitimar el derecho a la educación, se debe garantizar oportunamente los demás derechos ciudadanos, sino los efectos neoliberales que limitan el potencial de la educación como herramienta de concreción ciudadana.</p>	<p>La educación inclusiva como modelo en construcción no fue ratificada en la Declaración de Salamanca. En ella, sólo se ratificó el derecho a la educación.</p>
<p>La educación inclusiva es ante todo una reforma social y democrática radical que no simplifica ni cosifica el discurso de los derechos humanos. La educación inclusiva más bien, como recurso de transformación implica reconstruir y reconceptuar los paradigmas, enfoques y modelos circundantes dirigidos a explicar los fenómenos sociales y educativos.</p>	<p>La educación inclusiva a través del discurso actual que valora la instrumentalización introducido por la calidad educativa, ha derivado en la pérdida de sentidos sobre sí misma.</p> <p>La educación inclusiva no es un artefacto de eficiencia social, es una lucha política y prerrequisito ciudadano, que implica la restitución de sentidos para una educación bajo la creación de un nuevo orden político e histórico para América Latina y el Caribe en los inicios del nuevo milenio.</p>
<p>En términos pedagógicos la educación inclusiva apuesta por la reconstrucción y reconceptualización del currículum, la didáctica, la gestión de las instituciones, la evaluación, etc.</p> <p>De forma, que inicia una nueva fundamentalización para albergar a todos los estudiantes desde la educación de sus talentos. En palabras sencillas, requiere de la creación de nuevas perspectivas para concebir la educación. No es compatible con modelos desgatados o mutilados que a la fecha, explican se imponen</p>	<p>Es de gran relevancia comprender que la búsqueda de nuevos fundamentos una educación más inclusiva en el siglo XXI, no es otra cosa que, comenzar a gestionar e instalar de forma oportuna, un conjunto de condiciones necesarias para implementar las transformaciones que a educación (en todos sus campos) y las sociedades (en todas sus aristas) requieren.</p> <p>Una nueva fundamentación para una educación más inclusiva y reformista que</p>

<p>como estrategias de innovación y respuesta ante los grandes dilemas y enigmas que condicionan el desarrollo de la educación latinoamericana.</p>	<p>enfrente los dilemas, las tensiones y las oportunidades que explicita el nuevo milenio, hará un esfuerzo significativo por consolidar una profunda reforma social, política, económica, educativa y cultural capaz de proponer un:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nuevo concepto de educación</li> <li>• nuevo concepto de ciudadanía amparada en una concepción democrática de tipo deliberativa</li> <li>• nuevo campo de interpretación/legitimación de las identidades circundantes en la estructura social y escolar</li> <li>• un campo de deconstrucción y reconceptualización sobre las prácticas de enseñanza, sobre los factores incidentes en el aprendizaje, sobre las múltiples formas de presentar el currículo y la enseñanza. En suma, no es otra cosa que articular los cambios y transformaciones sociales/educativos requeridas</li> <li>• un nuevo campo de interpretación capaz de sentar las bases de un nuevo modelo económico, pues el actual (neoliberalismo) ha entrampado/cosificado/reducido a la población en general a nuevas formas de esclavitud y dependencia a inicios del nuevo milenio.</li> <li>• un nuevo enfoque de interpretación de la</li> </ul>
---	---

	<p>calidad y su vincularidad con la educación inclusiva. En términos estrictos, estas dos categorizaciones son incompatibles. Por un lado, la calidad es una media particularista de eficiencia social que en vez de dictaminar para equilibrar las brechas sociales, sólo actúa como una estrategia invisible de homogenización y como un dictamen de exclusión. Mientras que la inclusión intenta superar los efectos neoliberales en la educación y reformar los campos de desarrollo social para operativamente lograr la equidad y la resignificación social de todos los ciudadanos.</p>
--	--

Tabla 1: Síntesis de diferenciación sobre las principales características para una educación más inclusiva en el siglo XXI.

## 1.2.2.1.- SÍNTESIS DE LOS DESAFÍOS ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS QUE CRUZAN A LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS PRIMEROS AÑOS DEL SIGLO XXI



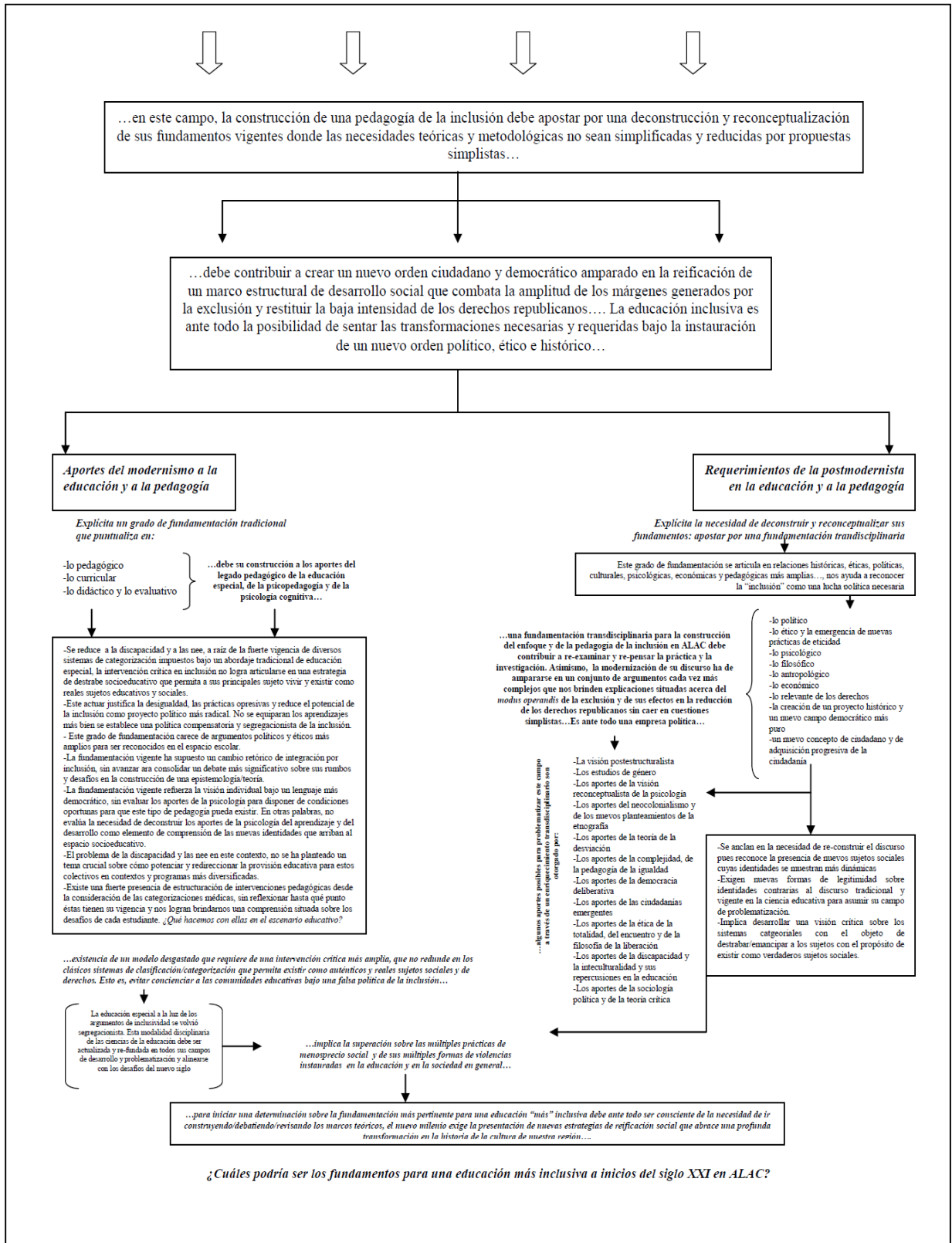


Figura: 1: Síntesis de los principales desafíos que enfrenta la comprensión de la Educación Inclusiva

### **1.3.- EN LA BÚSQUEDA DE ARGUMENTOS MÁS AMPLIOS PARA CONSOLIDAR OPORTUNAMENTE LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS INICIOS DEL SIGLO XXI**

«...La expansión condicionada de los sistemas nacionales de educación en América Latina expresa, quizá, el resultado de un trueque perverso cuyas raíces están ancladas en sociedades profundamente democráticas: los poderosos parecen haber aceptado que las masas deben tener derecho a la educación, siempre y cuando el sistema educativo se debilite como institución capaz de garantizar la permanencia y, con ella, ese derecho. Además de permanecer, para tener derecho a la educación hay que “pertenecer”, ya que, como dice la publicidad de una exclusiva tarjeta de crédito, “pertenecer tiene sus privilegio”... » (Gentili)

La modernización del discurso de la educación inclusiva (Ocampo, 2015b y 2016), no sólo reconoce el exceso de significado de sus principales cargas semánticas (Benveniste, 1977; Slee, 2008), sino que además, sugiere ampliar sus campos de interpretación desde la búsqueda de argumentos éticos, políticos, históricos, culturales, ideológicos, pedagógicos, didácticos, psicológicos, antropológicos y, ciudadanos, más amplios, con el propósito de fabricar nuevos mecanismos que contribuyan a consolidar un emergente proyecto ciudadano más vivible (Butler, 1993).

Said (2000), Farrell (2006) y Slee (1999, 2001, 2012), explican que las definiciones conceptuales y operacionales sobre educación inclusiva en los inicios del siglo XXI, constituyen cuerpos teóricos ambulantes (Troyna, 1994; Said, 2000, Slee, 2012). Esto es, carente de significados apropiados a su tiempo y a su naturaleza epistémica (Torres, 2010 y 2011; Martínez, 2013). Rizvi (1993) reafirma esta situación, añadiendo que, la educación inclusiva no posee un significado abiertamente aceptado para debatir o construir nuevos marcos de interpretación sobre sí misma (Slee, 2008). En particular, esta situación puede ser explicada, a partir de la imposición de la epistemología (Rigo y Talens, 1987; Salvador, 1999; Arroyo, 2001; Arroyo y Salvador, 2003; Rodríguez, 2005) y del modelo tradicional de educación especial (Wolff, 1981; Arnáiz, Molina y Nuño, 1987; Bratlinger, 1997; Salvador, 1997; Arnáiz y Illán, 1999; Slee y Weiner, 2001; Farrell, 2006; Slee, 1995, 1996, 1998, 2008, 2012), derivando en la construcción de un discurso acrítico (Cicourel, 1980; Van Dijk, 1999; Orlandi, 2012) y naturalizado sobre sí misma, que carece de la confrontación y diálogo entre sus saberes fundantes.

Brantlinger (1997) en el documento: *“Using ideology: cases of non-recognition of the politics of research and practice in special education”*, explica que los principales errores relacionados con la investigación en educación inclusiva, están determinados por: a) la ausencia o carencia de reconocer teorías pertinentes para iniciar esta discusión o bien, visualizar a través de un despeje epistémico, cuáles son las confluencias teóricas más significativas que apoyan la reformulación del campo epistemológico, metodológico, práctico e investigativo de la inclusión en el siglo XXI. Asimismo, cuestiona las formas condicionales e investigativas para reexaminar la inclusión como modelo autónomo e independiente. b) La autora agrega además, que la multiplicación del interés por investigar la inclusión en los últimos años del siglo XX y en los inicios del siglo XXI, han contribuido al desarrollo de generalizaciones sin fundamentos, lo que ha restringido según Knorr (2005) la oficialización de un saber especializado a esta materia.

Esta situación, según Lynch (1983), Villoro (1997) y Knorr (2005), se debe la invisibilidad de su saber epistémico y pedagógico fundante (Ocampo, 2014a), que explique qué marcos de sustentación permiten describir los énfasis de su campo fundante. Al respecto, Knorr (2005) agrega que, para explorar su posible cultura epistémica, es necesario desmontar el orden ideológico-discursivo-pedagógico dominante, con el propósito de describir los puntos críticos y divergentes, que sustentan el desorden sus opciones de transformación. En este caso, las culturas epistémicas son aquellas que *“crean y garantizan el conocimiento”* (Knorr, 2005:12) y pueden en ocasiones, conducir a epistemicidios (Sousa, 2009). c) Finalmente, Bratlinger (1997), evidencia posturas erróneas para problematizar la identidad científica y el campo contextual de la investigación sobre educación inclusiva. Retomando los planteamiento del célebre Doctor en Sociología del Derecho, Boaventura De Souza Santos (2009), en su obra: *“Una epistemología del Sur”*, explica que *“la confrontación y el diálogo entre los saberes supone un diálogo y una confrontación entre diferentes procesos a través de los cuáles prácticas diferentemente ignoradas se transforman en prácticas diferentemente sabias”* (Sousa, 2009:115).

De acuerdo con las reflexiones de Souza (2009) sobre la ecología de saberes y la identificación de prácticas sabias, cabe rescatar la interrogante que el célebre investigador

australiano Dr. Roger Slee (2008 y 2012), se plantea sobre si la educación inclusiva no es educación especial, entonces, ¿qué es?, es posible afirmar que la educación inclusiva no es lo mismo que la educación especial, puesto que la primera constituye una reforma social más amplia consagrada a través de un proyecto político más radical. Argumento que apoya la necesidad de modernizar el discurso de la educación inclusiva a inicios del nuevo milenio. Mientras que la educación especial ha reforzado una falsa política de la educación inclusiva situándola en los colectivos históricamente excluidos del derecho a la educación y de los múltiples campos de participación ciudadana. La educación inclusiva debe ser entendida como una lucha contra la exclusión (Gentili, 2012), la violencia estructural (Bourdieu, 1991, 1993, 1999 y 2000) y la desigualdad silenciada (Kaplan, 2006) que afecta a todos los ciudadanos sin distinción alguna.

### **1.3.1.- CARTOGRAFIANDO LAS POSIBILIDADES DE EMPRENDER UN DISCURSO MÁS AMPLIO PARA COMPRENDER LOS DILEMAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SIGLO XXI**

«... La subjetividad se manifiesta en figuras diversas que expresan la dimensión simbólica de la vida social y los fenómenos de lectura e interpretación del sentido, por medio de la que se constituyen los diversos actores en el espacio social...» (Urresti, 2008)

En este sentido, la modernización del discurso de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI, ha intentado avanzar hacia la necesidad de sentar un conjunto de condiciones epistémicas (Martín, 2006; Marková, 2006; Cortassa, 2011) para bifurcar esta discusión. De modo que, sí, se intenta aclarar lo que es la educación inclusiva, ésta, no escapa a luchas y tensiones sobre el poder (Apple, 1993; Quijano, 2000; Souza, 2009), el saber (Lautor y Woolgar, 1986; Knorr, 2005; Walsch, 2009), la identidad (Grieshaber y Cannella, 2005), las subjetividades (Butler, 1993; Tadeu da Silva, 1999; Skliar, 2008; Tijoux, 2013), la desventaja (Kaplan, 2006) y la opresión (Slee, 2008 y 2012). Tensiones que en el discurso actual no logran ser examinadas, ni mucho menos comprendidas, sobre su *modus operandi*, en prácticas y relaciones estructurales concretas (Escobar, 2003) que benefician a la población en general y no sólo, a quienes han sido históricamente



construidos como sujetos de diferencias (Morales, 2014) o bien, grupos vulnerables<sup>14</sup> (Pieck, 2012; Reygadas, 2014), donde

[...] los diferentes se vuelven desiguales. Con frecuencia, la desigualdad se genera y se justifica a partir de la diferencia: se utilizan las distinciones culturales para producir y legitimar accesos asimétricos a las ventajas y desventajas. La identidad y la alteridad, las diferencias entre “nosotros” y “los otros”, son componentes fundamentales de los procesos de inclusión y exclusión, lo mismo que en los de explotación y acaparamiento de oportunidades (Reygadas, 2014:21),

teniendo como resultado,

[...] la institucionalización en la sociedad y en la educación pública de dos teorías, que se prestan apoyo mutuamente: la racionalidad organizativa y la de la patología humana. En efecto, cuando a raíz de los movimientos sociales de la industrialización, la inmigración y la escolarización obligatoria, entró en la escuela un contingente enorme de alumnos, a quienes resultaba difícil enseñar en las aulas tradicionales, el problema del fracaso escolar se reinterpreto como dos problemas relacionados: el de la organización ineficaz (no racional) de la Escuela (problema organizativo) y el de los alumnos deficientes (problema patológico) (Arroyo y Salvador, 2003:49)

Una de las principales características de la ética postmoderna, según Bauman (1991) esta determinada por repensar la moral. De este modo, surge la ética del encuentro (Young, 1990; Butler, 1993; Dahlberg, Moss y Pence, 2005; Begrich, 2007), como estrategia de oposición a todo mecanismo de devaluación y opresión de la diferencia, del dinamismo y del descentramiento del ser humano (Grieshaber y Cannella, 2005). La ética del encuentro al igual que sus prácticas de eticidad, nos invita a encontrar nuevos significados para restituir la categoría de diversidad (Skliar, 2008; Arroyo y Salvador, 2003, Morales, 2014), como una propiedad intrínseca y connatural a todo ser humano y a toda experiencia humana (Ocampo, 2011 y 2012). De lo anterior, se desprenden dos grandes desafíos. El primero de ellos, esta dirigido ha avanzar en la búsqueda de nuevos fundamentos destinados a ampliar el marco teórico (Toulmin, 1991; Slee, 2001, 2008 y 2012; Ocampo, 2015a y 2016b) y metodológico que sustenta la educación inclusiva. Tal como señala Ocampo (2015), se ha de consolidar un cuerpo de conocimientos y saberes especializados (Marková, 2006), con el

---

<sup>14</sup> Categoría que emerge en la década de los ochenta, producto de las reformas del desarrollo social progresista occidental.

propósito de superar el problema epistemológico y pragmático (Parrilla y Susinos, 2013) que lo entrecruza.

Enfocar la educación inclusiva desde la referencia a las necesidades educativas especiales (Salvador, 1999; Ainscow, 2002; Gross, 2004; Gallegos y Rodríguez, 2012), sugiere un giro alternativo en el pensamiento educativo para investigar y explicar la exclusión (Castells, 2004; Slee, 2012; Gentili, 2012; Bauman, 2012), dando paso a la fabricación de estrategias situadas para su erradicación; especialmente, desde el discurso y la imaginaria que emplea. De modo que, su objeto de investigación se traslada a la comprensión de relaciones estructurales (Spivak, 1998; Escobar, 2003) donde la educación no ha podido intervenir oportunamente. Asimismo, resulta de gran relevancia, *“dar cuenta de la articulación existente entre procesos de exclusión, de distinción y de segregación al interior de las escuelas: visibilizar qué sujetos son objeto de estos procesos, prácticas y actitudes, haciendo conscientes las consecuencias sobre la constitución de subjetividad”* (Kaplan, 2006:13). La necesidad de avanzar hacia la integración de *“diversas interpretaciones hacen visible el modo en que los discursos particulares actúan para constreñir y limitar lo que es posible, deseable y agradable”* (Cambell y Smith, 2005:155) para la ciudadanía (O’Donnell, 1993 y 2007; Schvartzman, 2013) y para la educación desde la cristalización de tendencias sin mayores niveles de sustentación (Glasser y Strauss, 1967; Martín, 2006), como es, el problema enunciado en este estudio.

Para Slee (2008), explica que, el problema crucial de la educación inclusiva se haya en la ausencia de dispositivos para comprender multidimensionalmente, las diversas tensiones políticas y los ausentismos que resultan en construcciones teóricas e investigativas restringidas para problematizar una teoría posible de la inclusión. El autor, extiende este análisis, señalando que la educación inclusiva no tiene un punto de partida claro (Slee, 2012). No obstante, su fundamentación ha evolucionado a través de aportes de diversos campos. Aportes, que a la fecha no logran consolidar una base argumental de tipo transdisciplinaria (Martínez, 2005), que redundan en *“la tendencia reductora de categorizar el saber y a los investigadores”* (Slee, 2012:104) desde una posición dominante en el campo de la educación inclusiva de inicios del siglo XXI. La educación inclusiva

como lucha política, desde la perspectiva de Salvador y Rodríguez (2001), es un acto político en sí mismo y esta condicionada por la política al mismo tiempo.

El desafío de la educación (Sapon-Schawin, 2001; Weiner, Slee y Tomlinson, 2001) a la luz de los planteamientos inclusivos, no sólo radica en la lucha por la igualdad (Dubet, 2008 y 2012) en todos los campos del desarrollo social, cultural, político y educativo. Más bien, plantea el desafío de comprender la naturaleza, el funcionamiento y las nuevas formas de presentación que adquiere la exclusión (Slee, 2012; Gentili, 2012), la equidad (Valeda, Rivas y Mezzadra, 2011) y la igualdad<sup>15</sup> (Rancière 1990; Rivas, 2009), en su paso por la educación. Sugiere la deconstrucción de un imaginario idealizado sobre el sentido y el significado de la inclusión como dispositivo de reconstrucción social (Zeichner, 2010). Al respecto, Slee (2012) señala que, *“en el momento que permitamos que la educación inclusiva sea la educación especial para los nuevos tiempos, nos someteremos a la indiferencia colectiva”* (p.180). Los planteamientos reconstruccionistas (Leavitt, 1994) sobre la educación inclusiva, son siempre ambiciosos y jamás inocuos. El carácter de reconstrucción aplicado a estos planteamientos, no sólo involucra aclarar significados asociados al qué y al cómo de la inclusión (Sapon-Schawin, 2001; Weiner, Slee y Tomlinson, 2001), sino que debe concebirse como un mecanismo de innovación y actualización de todos los campos de la Ciencia Educativa y de la sociedad en general. La reconstrucción educativa desde la modernización de la educación inclusiva, sugiere una

[...] complicada teoría de reconstrucción educativa y el plan para llevarlo a cabo. La inclusión es una condición previa, como sostiene Bernstein, de la educación democrática. Como tales, las ideas de ella que representan la amalgama de la educación ordinaria y de la especial constituyen un obstáculo para una reforma productiva. Como subconjunto de la educación crítica, la educación inclusiva plantea preguntas acerca de las relaciones de poder de la escolarización, da testimonio de la injusticia y busca un acuerdo educativo que facilite los conocimientos, las destrezas y las disposiciones necesarias para un mundo mejor (Slee, 2012:226).

Desde una perspectiva social y política, los desafíos que enfrenta la educación inclusiva se encuentran relacionados con la determinación de un proyecto político (Slee,

---

<sup>15</sup> En la literatura de Rancière la categoría de igualdad se expresa sin un lugar fijo para iniciar su interpretación.

2012) sustentando en nuevos ordenadores intelectuales (Franco, 2014) capaces de consolidar un escenario democrático de tipo deliberativo (Schvartzman, 2013). Sugiere entonces, la emergencia de nuevas aproximaciones para comprender el aporte de la justicia social (Young, 1990; Fraser, 1997; Rawls, 1999; Zeichner, 2010) en la reconstrucción de las bases ciudadanas (Schvartzman, 2013) coherentes con la naturaleza explicitada por el discurso de la educación inclusiva (Fulcher, 1989; Slee, 1993, 1995 y 1996; Stainback y Stainback, 1999; Slee, 2000; Ainscow, 2001; Sapon-Schawin, 2001; Weiner, Slee y Tomlinson, 2001; Pujolàs, 2001; Arroyo y Salvador, 2003; Moriña, 2004, Lorenzo Delgado, 2004; Salvador, 2004; Farrell, 2006; Perkins, 2006; Echeita, 2007; Tomlinson, 2008; Aguerrondo, 2008; Casanova, 2011; Parrilla y Susinos, 2013; Duschatzky y Skliar, 2013; Morales, 2014). La necesidad de aclarar y resignificar la posición epistémica (Lather, 1992; Pinar, 1996; Valls, 2009) y la contribución de sus unidades discursivas (Orlandi, 2012), es sin duda, un paso relevante para combatir las propuestas que limitan la expansión de su discurso a otras problemáticas de mayor amplitud, no siempre reconocidas en este campo de indagación, por ejemplo: la comprensión de las relaciones estructurales que tienen lugar en la educación y cómo éstas, afectan y condiciona a la vida escolar de sus ciudadanos.

La preocupación por la resignificación epistémica (Follari, 2007; Sousa, 2009) de las principales formaciones discursivas de la inclusión, no se reducen a un debate conceptual, sino que abren marcos de comprensión a la luz de una ingeniería social emergente. Su complejidad depende de la integración de un interdiscurso (Orlandi, 2012) que debe ser reinterpretado con el propósito de caracterizar las formaciones discursivas dominantes y sus posibilidades de transformación. Un ejemplo de ello, está determinado por la crítica postestructural (Cherryholmes, 1999) a la categoría de igualdad (Simon, 2008, Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011; Dubet, 2012). De ninguna manera se podría estar en contra de la igualdad, pues, es ésta, fundamental en la construcción de una sociedad democrática. No obstante, hace preciso avanzar hacia reconfiguración del discurso hegemónico de la igualdad, haciendo patente sus principales trampas y debilidades (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011; Dubet, 2012) que se profundizan a través de un debate intelectual más amplio con el objeto de beneficiar a la población en general.

La comprensión del interdiscurso (Orlandi, 2012) desarrollado en lo genealógico y en la evolución actual de los planteamientos inclusivos, coopera en el destrabamiento de aquellas unidades discursivas (Pêcheux, 1975) que no tiene nada que ver con la inclusión y con la posibilidad de comprender las relaciones de la opresión en la investigación educativa actual (Salvador y Rodríguez, 2001), determinando cuáles de ellas, se refuerzan en estos campos de exploración. El desafío, en la creación de un nuevo campo de fundamentación sobre la educación inclusiva, requiere transitar desde lo *interdisciplinar* (Carr, 1990; Fullat, 2000; Torres, 2000; Morin, 2003) a lo *transdisciplinar* (Martínez, 2005), con el objeto de garantizar la puesta en marcha de un discurso que contribuya a la deliberación y a la redefinición del campo político y cultural que alberga estas cuestiones.

La búsqueda de argumentos más amplios para referirse a la educación inclusiva en el nuevo milenio, debe ante todo, garantizar el derecho al disenso (Butler, 1993; Walsh 2009; Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) como principal elemento en la fabricación de su conocimiento (Knorr, 2005). La cuestión de fondo en cualquier construcción teórica y/o epistémica es, determinar qué tipo de conocimiento debe ser producido según su especificidad. Las construcciones teóricas, sus análisis y su aplicación en las Ciencias de la Educación (De Alba, 1990; Torres, 2000; Reyes, 2006), experimentan una obstrucción determinada por la comprensión preferencial de las disciplinas. En consecuencia, “*el problema es que, en la educación, y en la educación especial en particular, los instrumentos analíticos de las principales disciplinas no suelen servir para el análisis de sus propios objetos*” (Thomas y Loxley, 2007:21). De este modo, se hace uso de un determinado tipo de pensamiento (Rancière, 1990; Greco, 2012).

Asimismo, contribuir a repensar los campos estructurales y vertebrantes posibles sobre los fundamentos intelectuales para una educación inclusiva en el siglo XXI, tiene como propósito evitar caer en errores, reduciendo las posibilidades que su saber especializado, quede encriptado sobre sí mismo (Foucault, 1977). La vigencia del discurso acríptico como pieza fundamental en la promoción actual de la educación inclusiva, da cuenta, del desarrollo de un «constructo provisional» (Bourdieu, 1984), sobre sus matrices de sustentación (Glasser y Strauss, 1967). Por constructo provisional se entiende, a un

conjunto de ideas, razonamientos y proposiciones, cuya oscilación discursiva (Orlandi, 2012), ideológica (Larraín, 2006), teórica (Knorr, 2005; Slee, 2008 y 2012) y metodológica (Parilla y Susinos, 2013), es frágil y limitada, en su nivel de interpretación. No posee un campo de fundamentación acabada sobre sus dilemas y proposiciones. Cuando un concepto provisional (Bourdieu, 1984) alcanza un grado de dominación y dirección de los análisis, por lo general, proporciona un marco explicativo que nos entrapa en respuestas sin salida (Foucault, 1980). Situación similar experimenta hoy la construcción de una pedagogía de la inclusión, especialmente, desde su concreción didáctica y evaluativa, dirigida a albergar a todos los estudiantes bajo un mismo clima de participación y aprendizaje, evitando caer en discusiones que los patologizan. No obstante, la concepción dominante en términos pedagógicos (Infante, 2010; Andreola, 2013) sobre la inclusión, demuestra que su nudo crítico radica en el “*desmoronamiento de la educación inclusiva por la preocupación de las necesidades educativas especiales*” (Slee, 2012:182).

Tadeu da Silva (1999), agrega que, en su mayoría, las construcciones teóricas son una proposición representacional y mimética sobre la realidad. En el caso de los desafíos epistémicos que enfrenta la educación inclusiva desde los aportes reconstruccionistas y reconceptualistas de inicios del siglo XXI, apoyados firmemente en los planteamientos post-estructuralistas, entienden que “*la teoría no se limitaría a descubrir, a describir, a explicar la realidad: estaría implicada en su producción*” (Tadeu da Silva, 1999:3). Con ello, se intenta que la investigación nos permita reflexionar sobre los grandes nudos de la pedagogía postmoderna, refutando “*los regímenes de verdad (Foucault, 1977) que dan preferencia a algunos niños mientras marginan a otros (Kessler, 1991; Lubeck, 1994; Walkerdine, 1984) y que estandarizan en lugar de celebrar y favorecer la diferencia (New y Mallory, 1994; Silin, 1995)*” (Grieshaber y Cannella, 2005:15). Es menester entonces, no hablar de

[...] teorías sino de discursos o textos. Al desplazar el énfasis del concepto de teoría hacia el de discurso, la perspectiva pos-estructuralista quiere destacar precisamente el involucramiento de las descripciones lingüísticas de la “realidad” en su producción. Una teoría supuestamente descubre y describe un objeto que tiene una existencia relativamente independiente de la teoría. Un discurso, en cambio, produce su propio objeto: la existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística que supuestamente lo describe (Tadeu da Silva, 1999:4).

En su obra: *“Documentos de Identidad: una introducción a las teorías del currículo”*, Tadeu da Silva (1999), ofrece un marco de interpretación posible, desde dónde cartografiar el sentido y significado de las categorías de «teoría» y «discurso», a través de los lentes del postestructuralismo de finales del siglo XX. Sobre este particular, el autor es taxativo al expresar que toda construcción teórica (Slee, 2012) debe tener en cuenta sus efectos discursivos, con el propósito de evitar errores en su formulación. La importancia de fabricar oportunamente un saber discursivo (Orlandi, 2012) como elemento consustancial a toda proposición epistémica, radica en la aptitud de enunciar tal como deben ser las cosas. De modo que, toda enunciación discursiva (Orlandi, 2012), es también una construcción histórica situada (Dahlberg, Moss y Pence, 2005), *“que se fue constituyendo a lo largo de la historia y fue produciendo decires, la memoria que posibilitó ese decir para esos sujetos en un determinado momento y que representa el eje de su constitución (interdiscurso)”* (Orlandi, 2012:39). Si trasladamos estas ideas al problema estructural que enfrenta la educación inclusiva en el siglo XXI: ausencia de una construcción teórica y epistemológica, apta para desnaturalizar y destrabar su saber especializado e identidad científica, es que esta investigación cobra mayor relevancia.

### **1.3.2.-DEL DISCURSO ACRÍTICO AL DISCURSO CRÍTICO-DELIBERATIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

«... las ideas reformadoras de nuestra época sólo podrán resultar fecundas y prácticas, si se basan en esa profunda investigación de la vida humana...» (Steiner)

La desnaturalización de la educación inclusiva en términos epistemológicos (Osorio, 2013), sugiere iniciar la construcción de nuevos conceptos (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) y la delimitación de un campo discursivo (Viruru y Cannella, 1999), resultando clave para el levantamiento de una cultura epistémica (Torres, 194; Knorr, 2005) que otorguen mayor soporte a dichos planteamientos. De acuerdo a los aportes otorgados por la literatura internacional especializada, en la actualidad, es posible concluir, la coexistencia de una estructura discursiva nutrida de aportes multidimensionales (Morin, 2007), carentes de conceptos especializados a esta discusión, que reporten el establecimiento de un campo metodológico (Knorr, 2005) para investigar la inclusión (Slee,

2012) y, permitan la determinación de procedimientos analíticos para su profundización y validación. Se concluye observando que, la vigencia del saber especializado (Villoro, 1997) sobre educación inclusiva en la región, alude a lógicas intelectuales de educación especial (Thomas y Loxley, 2007), dejando entrever la existencia de un discurso incipiente y de una teoría ausente de reflexiones simbólicas (Orlandi, 2012) y políticas (Valeda, Rivas y Mezzasra, 2011), capaces de identificar otros procesos de significación presentes en esta discusión.

La amplitud del discurso acríptico (Norris, 1997) sobre educación inclusiva en gran parte de la literatura científica internacional (Fulcher, 1989; Slee, 1993, 1995 y 1996, 2000; Ainscow, 2001; Sapon-Schawin, 2001; Weiner, Slee y Tomlinson, 2001; Arroyo y Salvador, 2003; Salvador, 2004; Farrell, 2006; Perkins, 2006; Tomlinson, 2008; Aguerro, 2008; Parrilla y Susinos, 2013), ha consagrado una suerte de naturalización sobre los fines, los propósitos, las luchas y las tensiones de la misma, cosificada a sus reduccionismos clásicos: discapacidad (Barton, 2003, 2005 y 2011), grupos vulnerables (Gray, 2001; Bourdieu, 2008; Reygadas, 2014), interculturalidad (Arroyo, 1998; Walsh, 2009; Soto, 2014; Navia, 2015) y necesidades educativas especiales (Salvador, 1999; Ainscow, 2002; Gross, 2004; Gallegos y Rodríguez, 2012). Gran parte del travestismo discursivo (Bauman, 2012) que hoy experimenta la educación inclusiva, como parte de la educación especial, ha reducido sus esfuerzos a una suerte de instrumentalización política y ética de sus propósitos más elementales (Navia, 2015), reforzando una formación discursiva que construye la figura del sujeto (Zemelman, 2011) en este discurso desde la ausencia de reciprocidad (Levinas, 2002; Dahlberg, Moss y Pence, 2005) (inequidad), *“donde la transmisión de las actitudes excluyentes hacia otras identidades minoritarias es una característica constante de la vida cultural”* (Slee, 2012:80). Comprender de qué manera se forja la ausencia de reciprocidad, posee

[...] importantes implicaciones de cara al conocimiento y a la pedagogía. Imbuido de las aspiraciones ilustradas a la universalidad de sus valores y de sus pretensiones de verdad, el saber ha sido a menudo constituido por medio de la comprensión y la incorporación del Otro (Young, 1990), lo cual nos retrotrae a la anterior explicación de la estrecha relación entre conocimiento y poder: por ejemplo, «el vínculo entre las estructuras de conocimiento y las formas de opresión de los últimos 200 años, un fenómeno que ha dado en conocerse como eurocentrismo» y el modo en que la «apropiación del otro como forma de



conocimiento dentro de un sistema totalizador puede ser contemplada en paralelo con la historia del imperialismo europeo» (1990, pp.2,4). Desconfiando de tal totalización, Lyotard y Foucault se preocuparon por poner de relieve la singularidad frente a la universalidad. Al mismo tiempo, Said ha defendido la necesidad de un nuevo tipo de conocimiento que pueda analizar los objetos plurales como tales en lugar de ofrecer formas de comprensión integrada que simplemente los engloban e incorporan dentro de sistemas totalizadores. Las cuestiones teóricas que esto plantea son dos: cómo puede ser articulado el otro como tal y cómo puede ser articuladas otras culturas. En definitiva, ¿cómo podemos conocer y respetar al Otro? (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:71).

La contribución del discurso acríptico (Norris, 1997), ha reforzado una matriz disciplinar (Kuhn, 1970; Gallegos y Rodríguez, 2012), que ha impactado débilmente en la transformación del mundo, es decir, en la creación de una nueva ingeniería social, fundamentada en un nuevo concepto de democracia, de ciudadano y de ciudadanía (Abal y Nejamkis, 2004; Ocampo, 2016). Sus campos de interpretación aquí enunciados, han actuado con cierta neutralidad, de modo que, han sido incapaces de *“examinar la política laberíntica seguida en la educación inclusiva cuando trata de hacer frente y emitir un dictamen acerca de la exclusión educativa”* (Slee, 2012:101). Otra consecuencia teórica, depende del grado de estructuración de su conocimiento específico<sup>16</sup> (Jaramillo, 2003) y de su ausentismo teórico (Ocampo, 2015a). Para lo cual, es necesario un análisis léxico, histórico, ideológico, social y político más amplio, que brinde pautas concretas para ordenar el desorden y las tensiones existentes entre los estudios y los campos de confluencias que apoyan la transformación de este enfoque.

La modernización del discurso de la educación inclusiva, debe contribuir no sólo a dar cuenta del desorden sobre sus campos de confluencias (Bachelard, 1934), sino que además, a desmontar el orden y sus sistemas de regularidades discursiva, cuya finalidad sea, reconstruir y consolidar un nuevo orden o marco de entendimiento (Knorr, 2005). De modo que, la reconstrucción de la educación inclusiva en los primeros años del siglo XXI, invita a iniciar un proceso deconstruccionista (Culler, 1987; Ferro, 1995; Derrida y Vattimo, 1997) y una crítica genealógica (Morey, 1983; Foucault, 1992; Nietzsche, 1997) sobre sus dilemas actuales y fundacionales. Tanto los conceptos de deconstrucción como los de crítica genealógica han sido extensamente abordadas por numerosos autores, entre

---

<sup>16</sup> Constatación que remite a la teoría de la intervención polifonal aportada por el trabajo social.

ellos, Derrida (1976, 1989), Foucault (1978, 1980, 1988), Best y Kellner, (1991), Cannella y Grieshaber (2005). Por un lado, las perspectivas deconstruccionista inician un proceso de cuestionamiento crítico y propositivo sobre las bases de ciertos saberes comprendidas como regímenes de verdad imperantes. Mientras que las críticas genealógicas (Morey, 1983; Foucault, 1992; Nietzsche, 1997) surgen de mediaciones históricas específicas generan posibilidades de cambio en determinados discursos. Ambas concepciones promueven la emancipación/revisión de los marcos referenciales vigentes. Cannella y Grieshaber (2005) aclaran que ambas modalidades de intervención crítica requieren de argumentos más amplios y transdisciplinarios para su reconceptualización. En esencia, esta investigación intenta avanzar hacia el rescate del potencial crítico (Giroux, 2009) del discurso aplicado al levantamiento de nueva ingeniería educativa (Slee, 2012), que nos permita expandir la estrechez su discurso vigente

Un aspecto relevante en la modernización del discurso de la educación inclusiva es, la reconstrucción (Cannella, 1997), reconceptualización (Leavitt, 1994) y resignificación (Orlandi, 2012) de sus categorías de base. Con el propósito de hacer efectiva la desnaturalización de su estatus epistémico (Martín, 2006) y develar sus sentidos implicados en la consagración de una nueva ingeniería educativa, se analiza su contribución a la luz de los intereses de conocimiento aportados por Jürgen Habermas (1982, 1989 y 1992). Los intereses cognoscitivos (Grundy, 1991; Freire, 2006; Carretero, 2006) determinan un conjunto de dimensiones epistémicas para evaluar el grado de coherencia entre los dilemas sociales circundantes y los esfuerzos aportados por la investigación teórica y aplicada a este campo. Un aporte significativo y concreto que otorga esta revisión, consiste en evaluar la pertinencia de los servicios implementados, visualizando situadamente, sus contradicciones ideológicas, discursivas, teóricas y metodológicas, a través de las cuales *“determinan el aspecto bajo el que puede objetivarse la realidad, y por tanto, el aspecto bajo el que la realidad puede resultar accesible a la experiencia. Constituyen para los sujetos capaces de lenguaje y acción condiciones necesarias para la posibilidad de toda experiencia que pueda pretender ser objetiva”* (Habermas, 1980; citado en Ochoa, 2007:2).

Por tanto, también ofrece un análisis históricamente construido (Hobsbawn, 1994) sobre el desarrollo de sus formaciones discursivas (Foucault, 1968; Pêcheux, 1975; Delleuze, 1988; Bourdieu, 1990) e ideológicas (Žižek, 1997; Larrain, 2006; Peire, Di Pasquale y Amadori, 2013), las que de ningún modo, son neutras e inocuas. Al respecto, MacCarthy (1987) agrega que, gran parte de la contribución de los intereses cognitivos propuestos por Habermas (1982, 1989 y 1992), remite a un análisis exhaustivo que refiere a *“la claridad y a la precisión de los conceptos básicos y a la articulación detallada de los argumentos centrales. Sin embargo, los rasgos generales de la teoría están lo suficientemente claros como para haber provocado una amplia literatura crítica”* (p.116). La aplicación estas ideas a la reformulación del campo de la inclusión, a través de la siguiente tabla, permite aclarar algunas consecuencias teóricas e implicancias pragmáticas respecto de la implementación de propuestas educativas, políticas, sistemas de investigación y configuraciones discursivas concretas.

<b>Intereses constitutivos del saber y su vinculación con la Educación Inclusiva</b>		
<b>Interés positivista o técnico</b>	<b>Interés interpretativo</b>	<b>Interés crítico</b>
<p>-Promociona el discurso acrítico de la educación inclusiva, fundado en la visión epistémica tradicional de la educación especial. La formación del objeto en esta visión se reduce a las personas en situación de discapacidad y a las necesidades educativas especiales, sin explicar las diversas formas de violencia estructural que los afectan.</p> <p>-Observación de un saber neutral y libre de valores</p>	<p>-En esta perspectiva se enmarcan todas aquellas concepciones destinadas a cuestionar el significado dominante y hegemónico sobre educación inclusiva y su construcción teórico-metodológica.</p> <p>-Se concibe la inclusión como una estrategia de reivindicación social, promocionada desde grupos específicos de la sociedad. Se reconoce la necesidad de</p>	<p>-Sus argumentos se posicionan en los aportes pos-estructuralistas, de la sociología política, la filosofía crítica, los estudios reconstruccionistas y reconceptualistas desarrollados en la última mitad del siglo XX y la primera del siglo XXI.</p> <p>-Se reconoce la ausencia de una construcción epistemológica, teórica, metodológica e investigativa</p>

<p>particulares para aproximar una descripción general sobre el campo investigativo de la inclusión. Se impone la visión individual como principal recurso de indagación.</p> <p>-Existencia de acciones discursivas neutrales y positivistas para pensar el mundo social y escolar a la luz de los planteamientos de Educación Inclusiva. La formación docente se basa en teorías de ajuste y adaptación sin ayudar a los futuros educadores comprender el funcionamiento de la exclusión y sus repercusiones en la construcción del currículo, la didáctica y la evaluación. Los programas de pre y postgraduación imponen el estudio de la discapacidad, las necesidades educativas, los aportes de la ciencia cognitiva y la accesibilidad, sin herramientas para comprender la justicia social en este campo.</p> <p>-Presencia de diseños definidos</p>	<p>analizar las estructuras y relaciones opresivas que afectan a la totalidad de ciudadanos. Se introduce con ello, la necesidad de resignificar las categorías de igualdad y justicia social, entendiendo que, existen posiciones estructuradoras de los sujetos en relación a sus derechos en la sociedad.</p> <p>-Se concibe que la inclusión sólo tendría sentido si antes se logra resolver la crisis que experimentan los otros derechos sociales (salud, trabajo, vivienda) con el propósito que la educación pueda ver cumplida efectivamente sus propósitos.</p> <p>-Se concibe según Slee, la inclusión como una lucha política. Implica el desmoronamiento del discurso que impone la educación especial, por un énfasis que interroga las repercusiones silenciadas de las relaciones estructurales que afectan al</p>	<p>especializada a este campo. Asumimos, se reconoce la ausencia de una identidad científica que permita comprender los procesos de fabricación de su campo investigativo y su real objeto de comprensión como modelo independiente.</p> <p>-Se supera el énfasis categorial por la búsqueda de argumentos y razonamientos éticos y políticos más amplios para construir y/o repensar al sujeto en este discurso. Existe necesidad de politizar el tema.</p> <p>-Los fundamentos de la educación inclusiva en el siglo XXI van más allá de las teorías de ajuste y adaptación, cuyo campo de fundamentación ha redundado en intereses psicológicos y pedagógicos. Se asume la búsqueda de argumentos transdisciplinarios para su problematización. Con ello,</p>
---	--	--

<p>mediante teorías de ajuste y adaptación, carentes de discusiones sobre el empoderamiento ciudadano. Alcanza un nivel de fundamentación jurídico, psicológico y pedagógico.</p> <p>-Procesos reduccionistas sobre la realidad cuyo poder de poder de crítica, los convierte en una forma de control y dominación social. Esta dimensión da cuenta del tratamiento actual del enfoque y su fundamentación.</p> <p>-Se presenta el discurso de la inclusión como parte de buenas intenciones, de profesores con habilidades/competencias blandas. No se transforma la realidad. Se imponen formas condicionales propias de la Educación Especial y la Psicopedagogía.</p>	<p>funcionamiento de la educación en todos sus niveles y planos.</p> <p>-Se interesa por dar voz a los sin voz. Se establece un dialogo polifónico y multidimensional sobre sus objetos.</p> <p>-Se presenta una visión de la inclusión más propensa a la perspectiva individual del cambio que al análisis crítico.</p> <p>-Se basa en diseños educativos emergentes. Amplia el radio a otros sujetos educativos y formas de expresión ciudadanos.</p> <p>-La crítica se remite a referentes contextuales sobre sus dilemas más elementales.</p> <p>**Se concibe la inclusión como un movimiento de reforma.</p>	<p>se pretende superar la estrechez discursiva dominante en este enfoque.</p> <p>-La reformulación de su campo de indagación se orienta estudio de conocimientos subjetivos y los transdisciplinarios. Buscan ampliar el nivel de comprensión, interesándose por intervenir en las relaciones estructurales no siempre reconocidas en este campo. Se enfatiza en la necesidad de generar estudios meta-teóricos en la materia.</p> <p>-Se reconoce la imposición de formas condicionales propias de lo especial al interior de la inclusiva. Dando paso a contradicciones para abordar la enseñanza. Se concibe la inclusión como un movimiento de refirma de todos los campos de la Ciencia Educativa.</p>
---	---	---

		<p>-Crea un saber emancipatorio de tipo reflexivo y conlleva a un análisis sobre el poder. Son propuestas que involucran la emancipación colectiva, estableciendo la necesidad de rediseñar su campo léxico, teórico, metodológico e investigativo. Es menester, direccional la formación de los educadores hacia la lucha por la justicia social.</p> <p>-Implica un cuestionamiento a las estructuras de escolarización y al desarrollo de las políticas que restringen el pleno potencial humano de todos los niños y no sólo de quienes exceden de las instituciones educativas.</p>
--	--	--

Tabla 2: Descripción de los sentidos de la Educación Inclusiva desde la perspectiva de los intereses de conocimiento de la ciencia.

Si bien es cierto, ha existido un énfasis muy relevante al emparejar la contribución disciplinar, profesional y científica efectuada por la Educación Especial, como parte del discurso promocional que fundamenta a la educación inclusiva en su genealogía y desarrollo actual. Aparece aquí, otra consecuencia teórica. Ésta, dice relación con la consagración de un saber fundacional de tipo híbrido, cuya evolución se ha perpetuado sin explicar con claridad, cuál es su naturaleza epistémica, pedagógica, condicional, ideológica

y pragmática. Sobre este particular, los trabajos de Roger Slee (1998, 1999, 2000, 2008, 2012), resultan altamente iluminadores, al explicar el reposicionamiento que ha experimentado la Educación Especial (Arnáiz, 1987; Fortes, 1987; Reynolds, 1990; Vaughn y Schumm, 1995; Murphy, 1996; Salvador y Gallego, 1999; Illán, y Arnáiz, 1999; Solá, López y Cáceres, 2009; Gallego y Rodríguez, 2012), durante las tres últimas décadas, con las formas condicionales emanadas del discurso pre-construido, de la educación inclusiva. Situación que exige la reinterpretación, refundación y reformulación de la Educación Especial en el siglo XXI y, cuestiona su legitimidad, a través de la emergencia de nuevos campos de indagación<sup>17</sup> crítica (Dahlberg, Moss y Pence, 2005), tales como: a) las perspectivas esencialistas, b) las perspectivas construccionistas sociales, c) las perspectivas materialistas, d) las perspectivas de postmodernidad, e) las perspectivas del movimiento de discapacidad (Fulcher, 1989; Riddell, 1996; Slee, 1998) y, f) las perspectivas poscríticas, que han revolucionado las comprensiones sobre el vínculo entre inclusión y exclusión más allá de un mero análisis dialectal.

La creación de preguntas críticas (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) sobre qué es la educación inclusiva y, cómo afecta a la ciencia educativa en general, deben admitir múltiples perspectivas para su exploración, donde lo más importante son, *“los desacuerdos, porque gran parte de la crítica que promueve una forma de pensar inclusiva sugiere posiciones teóricas comprometidas que, a nuestro parecer, han de someterse también a examen: no es fácil que el tema de la inclusión deje de suscitar controversias”* (Thomas y Loxley, 2007:14-15). Otro ámbito relevante es, el discutido a partir de las dificultades que tiene investigar la inclusión en este momento de la historia. Sus controversias no redundan, únicamente, en la sobre-imposición de la perspectiva individual (Barton, 2003, 2005, 2011), sino que trasciende esta discusión, evidenciando consecuencias sobre las concepciones dominantes (Eyer, 1992; Cherniavsky, 1995; Cannella y Viruru, 1999) que restringen la reformulación de un campo de valores (Slee, 2012) para problematizar las relaciones estructurales sobre inclusión y exclusión y, sus posibilidades de transformación. Con ello, se exige rastrear brevemente qué estilos de investigación apoyan estas ideas y,

---

<sup>17</sup> Perspectivas aportadas en los trabajos de Fulcher, (1989), Slee (1998) y Riddell (1996).

cuáles de ellas, contribuyen a plantearse nuevas cuestiones sobre el significado de sus preocupaciones y de sus ausencias más permanentes (Burman, 1994).

La reformulación de su marco teórico y metodológico y, en particular, la transformación de su marco de valores para investigar la inclusión (Slee, 2012), debe contribuir a develar su estatus científico (Martín, 2006), con el propósito de avanzar hacia la comprensión de problemas más generales y no sólo, circunscritas a un dominio particular (Thomas y Loxley, 2007). En la actualidad, esta situación ha operado a través de un carga de elección (Rorty, 1980), impulsando un nuevo rostro sobre la educación especial. Asimismo, se ha omitido la emergencia de posibilidades alternativas y de lenguajes diferentes, para entender el funcionamiento real de la inclusión y su relación con la exclusión, sus relaciones biopolíticas (Foucault, 1999, 2000 y 2007) y su incidencia ideológica en la investigación.

El reto es hoy, cartografiar y clarificar las dimensiones epistémicas y metodológicas para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI. Esto invita a superar la falsa ideología y retórica de la inclusión (Slee, 2012), tan incrustada en las propuestas gubernamentales de Latinoamérica y, en la formación de sus maestros. Otro desafío innegable, consiste no sólo en develar su estatus científico (Žižek, 1997; Martín, 2006), sino que además, caracterizar su cultura epistémica (Knorr, 2005). Esto invita a otra cuestión, es decir, a luchar por pensar diferente el escenario educativo y la formulación de sus políticas, con el propósito de recuperar su sentido ético (Bauman, 1993) y, *“abrirnos a nuevas comprensiones del discurso, los símbolos, los significados y la interpretación discursiva- la palabra no significa exenta del cuándo se produce, cómo se produce y dónde se produce”* (Orlandi, 2012:12).

En síntesis, los debates en la literatura, se han dirigido a validar diversas interpretaciones sobre el mismo resultado, imposibilitando su potencial deliberativo para superar los efectos opresivos que tienen lugar en la vida social y escolar de todos los ciudadanos sin distinción alguna. Particularmente, en Latinoamérica, esta cuestión, se ha cristalizado con cierta superficialidad. La comprensión de las relaciones estructurales que



afectan a la fabricación del conocimiento específico en la materia, exigen una reelaboración más seria que, contribuya a *“identificar la naturaleza y los niveles de la política y recoger las luchas y tensiones en los estudios”* (Slee, 2012:105). La oficialización de su saber epistémico propone un nuevo mecanismo para clasificar argumentos apropiados a este enfoque, en superación de posiciones ambiguas y conflictivas que hoy, obstruyen su implementación, en beneficio de la población en general. Este estudio intenta rastrear un conjunto de argumentos que permitan reflexionar y pensar más oportunamente, los desafíos inminentes que afectan a la fabricación del conocimiento de la inclusión. Asimismo, se pretende esbozar un conjunto de razonamientos que actúen como un mecanismo de contrargumentación, respecto de explicaciones naturalizadas o bien, ingenuas, para develar y devaluar sus problemáticas fundacionales.

Epistemológicamente (Foucault, 1977; Rorty, 1980; Lather, 1991; Spivak, 1999; Quijano, 2000; Harding, 2003; Follari, 2007; Martínez, 2007; Morín, 2007 y 2008; Santos, 2003 y 2009; Rivera, 2013; Rietti y Rivera, 2013), la búsqueda de nuevos fundamentos para conceptualizar la educación inclusiva en un marco de argumentos éticos y políticos más amplios, sugiere aproximarnos a una comprensión más profunda acerca del *modus operandi* que conforman *“los presupuestos de las actuales composiciones sociales y educativas. Desconfiando del status quo, responsabilizándolo por las desigualdades e injusticias sociales. Las teorías tradicionales eran teorías de aceptación, ajuste y adaptación”*<sup>18</sup>. *Las teorías críticas son teorías de desconfianza, cuestionamientos y transformación radical”* (Tadeu da Silva, 1999:13). Otra consecuencia teórica sobre el desarrollo de la educación inclusiva esta determinada por una crisis fundacional que no ha sido capaz de responder a la pregunta, si, ¿la educación inclusiva no es educación especial, entonces qué es?

Este hecho, exige avanzar hacia la posibilidad de efectuar un despeje epistémico capaz de aclarar significados y destrabar sus principales mecanismos de resistencias. La modernización del discurso de la educación inclusiva debe hacer visible, cuáles son, las

---

<sup>18</sup> Esta situación se observa claramente en los fundamentos tradicionales y pedagógicos que vertebran el discurso de la educación inclusiva, especialmente, referidos en su concreción política, jurídica, social, curricular y didáctica, donde han predominado los sistemas de ajustes hacia poblaciones que exceden de la educación o, de los múltiples ámbitos del desarrollo social.

principales consecuencias teóricas y prácticas que emergen a la luz de una proposición reconstruccionista y reconceptualista en la materia. ¿Qué consecuencias trae la modernización del discurso de la educación inclusiva para la Ciencia Educativa y, para el desarrollo político, económico, social y cultural en general?, ¿desde qué lugar se construye en pleno siglo XXI a sus principales figuras?, ¿cuáles son las confluencias teóricas posibles y sus consecuencias pragmáticas en la conformación de una indagación crítica sobre educación inclusiva?, ¿qué dimensiones han contribuido a neutralizar el sentido de las propuestas educativas significadas como inclusivas en pleno siglo XXI? y, ¿desde qué posiciones científicas confluyen argumentos posibles, para la construcción de una pedagogía de la inclusión?

El avance sobre la consolidación de una proposición epistémica para una educación inclusiva más oportuna, comprende la necesidad de clarificar de qué manera el discurso deliberativo y radical otorgado por los estudios postestructuralistas (Best y Kellner, 1991) de los primeros años del siglo XXI, beneficia la redefinición del discurso político y cultural imperante (Grieshaber y Cannella, 2005), sin caer en las críticas tradicionales esbozadas por estas corrientes. La organización de un campo de fundamentación sobre una educación inclusiva en los primeros años del siglo XXI, dependerá en gran medida, de una integración transdisciplinaria (Engels, 1982; Budd, 1995; Espino, 2003; Morin, 2007) que involucre *“una comprensión de las interrelaciones que existen entre tiempo, historia, política, contexto, valores sociales e interpretaciones humanas”* (Grieshaber y Cannella, 2005:27), las que actuarán como mecanismo de contraposición a las concepciones dominantes sobre la inclusión y sus posibilidades de politización en el contexto latinoamericano. Burman (1994) en su célebre obra: *“La deconstrucción de la Psicología Evolutiva”*, apoya indirectamente la idea de modernización de su discurso, a través de la determinación de sistemas de intelección que permitan reflexionar sobre la representación que se elabora acerca de la educación inclusiva en la integración del siglo XX y XXI, de lo cual, se hagan explícitas sus principales implicaciones sobre este tipo de representación para la Ciencia Educativa en su conjunto y, para sus nuevas figuras de sujetos educativos y formas de expresión ciudadanas.

Con ello se intenta avanzar, a través de la proposición de un conjunto de argumentos más amplios, destinados a problematizar el sentido y el significado de hacer educación inclusiva en tiempos de crisis y de exclusión. Por otro lado, fomenta la indagación crítica con la finalidad de explorar posibilidades alternativas sobre un modelo que, comienza a visualizar la necesidad de promover un nuevo marco teórico (Glasser, y Strauss, 1967), metodológico (Parrillas y Susinos, 2013) y de valores (Slee, 2012) destinado a responder a las nuevas formas de expresión ciudadana (O'Donnell, 1993) y a las múltiples identidades educativas (Cannella y Viruru, 1999; Grieshaber y Cannella, 2005) opuestas al discurso tradicional esbozado por la pedagogía y por la psicología del desarrollo (Ocampo, 2016a). Siendo este, el punto de inflexión que rectifica la necesidad de ampliar sus campos de interpretación, desde el revestimiento de una nueva concepción ideológica sobre sí misma y, que avanza por sobre cuestiones de reconocimiento y redistribución. De modo que, se debatirán en esta investigación, cuestiones sobre: la fabricación de su conocimiento, la construcción de su significado, sus principales ausencias y sus preocupaciones no resueltas.

#### **1.4.- LOS CAMPOS DE CONFLUENCIA Y LA FORMACIÓN DISCURSIVA QUE SUSTENTA EL DISCURSO VIGENTE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS PRIMEROS AÑOS DEL SIGLO XXI**

«...los pájaros nacidos en una jaula creen que volar es una enfermedad...» (Jodorowsky)

La modernización del discurso de la educación inclusiva en el siglo XXI (Slee, 2008, 2012; Ocampo, 2016a), contribuye a examinar y a reconceptualizar los modos tradicionales de pensar la inclusión y su relación con la exclusión. Es menester entonces, reconocer que *“la exclusión forma parte de la gramática de nuestro pasado. Es el telón de fondo de nuestra vida diaria. La exclusión está por todas partes y lleva ahí mucho tiempo. Esto ayuda a explicar tanto su invisibilidad como su resiliencia en el tiempo”* (Slee, 2012:80). Es también, una invitación a superar los modelos dicotómicos del pensar en términos de polaridades o categorías restringidas (Butler, 1993), con el propósito de

exceder la estrechez de su discurso (Grieshaber y Cannella, 2005), a través del abordaje de cuestiones nuevas sobre esta discusión (Burman, 1994).

Los aportes reconceptualistas (Kessler y Swadener, 1992) y reconstruccionistas (Giroux, 2009) de la primera década del siglo XXI, no sólo otorgan herramientas para promover una aproximación real al objeto de la inclusión, sino que, estimulan la construcción de conceptos y dimensiones metodológicas (Kagan, Cohen y Neuman, 1996), más allá, de las sentencias comprometidas en su genealogía (Foucault, 1980). Lo relevante de esta discusión, se encuentra determinado, por la exploración de procedimientos analíticos para investigar la inclusión en un marco de relaciones estructurales más amplias (Escobar, 2003), que reduzcan la creación de políticas confusas (Slee, 2012) y la implementación de servicios educativos, sociales y culturales, a un falso cambio retórico (Slee, 2012) y a una ideología reduccionista (Butler, 1993) sobre la inclusión. La imposición de estas cuestiones, restringen el ingreso de lo simbólico (Orlandi, 2012) y de lo político (Unzué, 2004), como fuerzas claves en la redefinición del discurso cultural imperante (Grieshaber y Cannella, 2005). El desafío mayor que enfrenta la reconstrucción de las bases teóricas (Tadeu da Silva, 1999) y metodológicas (Kagan, Cohen y Neuman, 1996) de la educación inclusiva en el siglo XXI es,

[...] analizar las bases institucionales del discurso, los puntos de vista y las posiciones, desde las cuales la gente habla, y las relaciones de poder que ésta admite y presupone. La teoría del discurso también interpreta el discurso como un lugar y un objeto de lucha en que distintos grupos se enfrentan por la hegemonía [el dominio] y la producción de un significado y una ideología (Best y Kellener, 1991:26, citado en Grieshaber y Cannella, 2005:17).

Asimismo, sugiere visualizar el cambio de paradigma (Kunh, 1970) que experimenta la construcción de políticas públicas en la región (Veleda, Rivas, Mezzadra, 2011), avanzando desde un interés modernista centrado en el reconocimiento del Otro (Levinas, 2002) a un interés postmoderno, situado en las posibilidades de la inclusión (Slee, 2008), donde lo relevante sigue siendo una aproximación política que busca *“identificar las formas complejas en que los obstáculos impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y tengan éxito en la educación”* (Slee, 2012:124). Desde una perspectiva epistemológica (Gadamer, 1984; Lyotard, 1988; Salvador y Arroyo, 2003; Osorio, 2013) se

torna exigible la desnaturalización de su estatus epistémico (Carbonell, 1990), con el propósito de rastrear el campo de la política pública (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) y educativa (Castells, 1994) según las especificidades de este contexto. De modo que, la interrelación entre política pública [educativa] y modernización del discurso de la educación inclusiva (Ocampo, 2016a), inquiera sobre la consolidación de un conjunto de argumentos que se entrelazan entre sí, haciendo reconocible la escasez de estudios sobre epistemología de la educación inclusiva (Ocampo, 2013, 2014, 2015 y 2016), lo cual, constituye un campo teórico (Skliar, 2008), metodológico (Parrilla y Susinos, 2013) e investigativo emergente (Slee, 2012), que precisa de ampliaciones analíticas sobre determinados temas, que exigen modificaciones menores, para servir de una adecuada herramienta conceptual en el fortalecimiento de su discurso crítico-deliberante, reconociendo que la creación del discurso de la inclusión, *“no habla con una única voz y que existen otras voces que cuestionan su lenguaje dominante”* (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:34).

La educación inclusiva como campo teórico (Skliar, 2008; Ocampo, 2015b) requiere distinguir los estudios que confluyen sobre su formación discursiva (Pêcheux, 1990; Žižek, 1997) y consolidan un interdiscurso (Orlandi, 2012), cuyas configuraciones específicas enuncian un saber especializado (Villoro, 1982); o bien, permiten aproximarnos hacia la matriz epistémica<sup>19</sup> (Martínez, 2014) que la hace confluír sobre un mismo propósito: entender de qué manera su construcción genealógica integró, bajo una misma empresa, diversos campos de confluencia, recogiendo lo mejor de ellos y devaluando sus potencialidades epistémicas al momento de corroborar la emergencia de un saber especializado sobre sí misma. Asimismo, refuerza un conjunto de propiedades que explican de qué manera *“el imperialismo cultural reposa sobre el poder de universalizar los particularismos vinculados a una tradición histórica singular haciendo que resulten irreconocibles como tales particularismos”* (Bourdieu y Wacquant, 2001:7). En otras

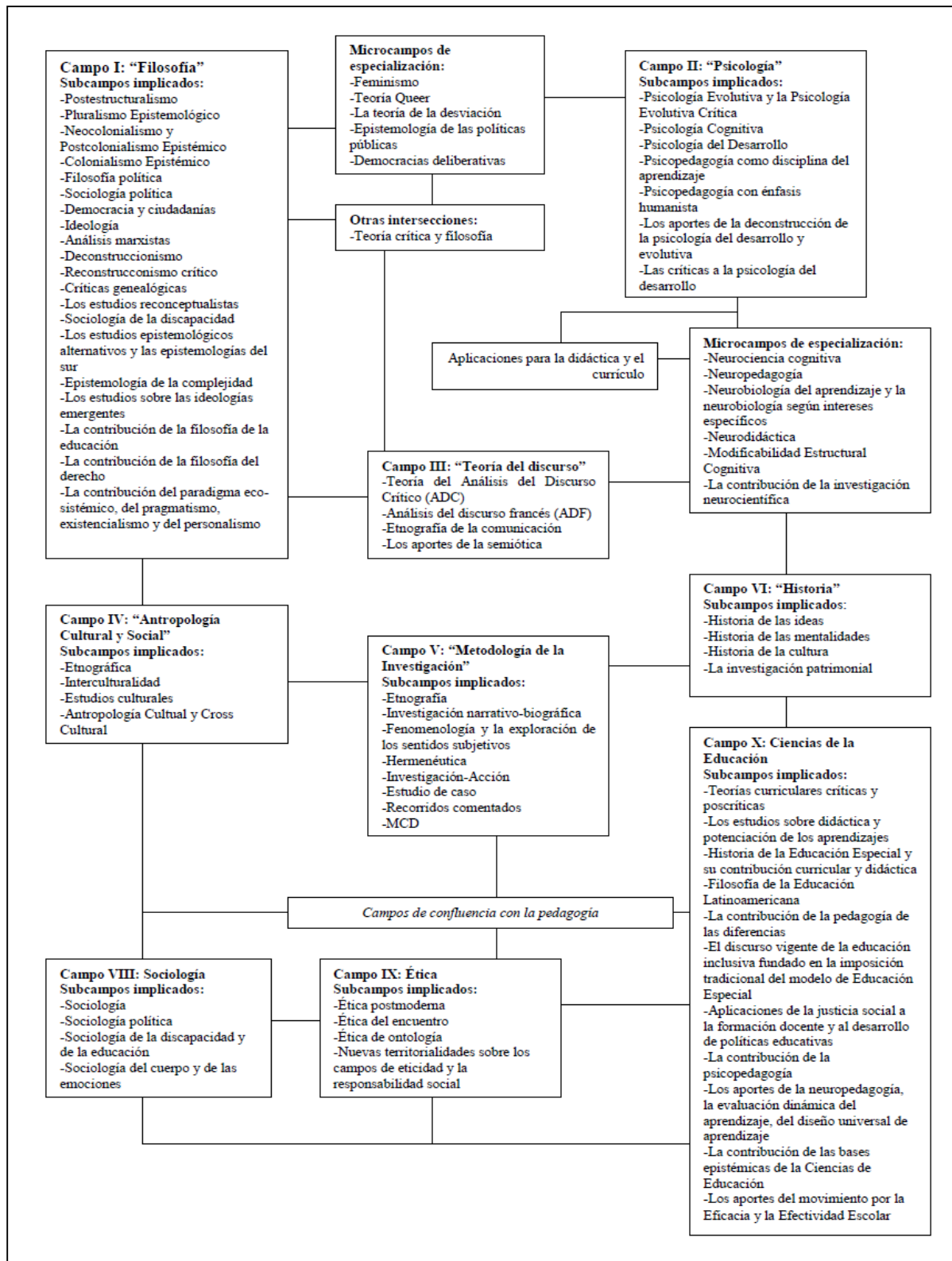
---

<sup>19</sup> Martínez (2013) explica que el concepto de “matriz epistémica” se refiere a es parte de una estructura socio-histórica, o bien, de un esquema de pensamiento que justifica la existencia y/o aceptación de un determinado paradigma (Follari, 2007; Giddens y Turner, 2010). El autor diferencia la categoría de matriz epistémica de paradigma epistémico, señalando que este último, *Comprender las lógicas de pensamiento y las contribuciones ideológicas que definen su matriz epistémica*, es decir, el repertorio de actos que consagran una determinada forma de pensar

palabras, la correspondencia sobre diversas confluencias teóricas, ideológicas, discursivas, éticas, políticas y psicológicas, entre otras tantas; no se reducen al análisis de confluencias disciplinarias (Thomas y Loxley, 2007) como tradicionalmente se ha intentado justificar. Más bien, presenta una integración infinita de acopios ideológicos, teóricos, políticos e investigativos que, al intentar producir un saber coherente con los fines y propósitos de la educación inclusiva, “*nos hace sensibles a evidencias adormecidas, lo que no significa encerrarse en un escepticismo generalizado sino comprender la naturaleza misma del conocimiento*” (Sagastizabal, 2009:38) que intenta develar.

Las evidencias adormecidas (Sagastizabal, 2009) dan cuenta que las consecuencias teóricas de tipo genealógicas (Foucault, 1970) sobre la inclusión en la Ciencia Educativa, no responden a campos disciplinarios específicos (discurso jurídico, médico, filosófico, etc.) producidos por la misma Ciencia Educativa. Su complejidad involucra una discusión dicotómica conformada por una *omisión* y por una *incomprensión* sobre el aporte de sus cuerpos teóricos existentes (Follari, 2007). Esta situación reafirma que, los planteamientos progresistas y liberales a los que apunta la inclusión, han convergido sobre una extensión práctica y epistémica tradicional de la Educación Especial (Salvador y Arroyo, 2003; Gallego y Rodríguez, 2012). En otras palabras, la estrechez de su discurso enmascara una confluencia de dispositivos hegemónicos (Kvale, 1992) que limitan el poder transformacional de la inclusión en el desarrollo social. Su fundamentación actual, responde a un enfoque positivista (Pérez, 1998; Dahlberg, Moss y Pence, 2005) que ajusta sus planteamientos (en esencia deliberativos) al modelo político, cultural y económico vigente.

A continuación, el presente cuadro tiene como propósito explorar los posibles campos de influencia involucrados en la modernización del discurso de la educación inclusiva. El esquema se propone a continuación constituye una aproximación general e inicial sobre este contexto.



**Figura 2: Principales campos de confluencia implicados en la construcción del discurso de la Educación Inclusiva: una aproximación inicial y general.**

A su vez, dichos cuerpos teóricos han contribuido con un saber especializado a su naturaleza (Martín, 2006) y no, a los fines y propósitos de mayor amplitud definidos por la inclusión. De modo que, estos cuerpos teóricos (Salazar, 2006), se encuentran insertos en otros campos y niveles de concreción. Es esta situación, la que exige avanzar hacia la formulación de un conjunto de criterios capaces de promover un despeje epistémico (Cagigal, 1979; Denis, 1980) y discursivo (Van Dijk, 1986) más pertinente para examinar la identidad científica de la inclusión (Ocampo, 2014b) y las posibilidades reales que su discurso tiene, en la superación de los efectos opresivos (Gentili, 1998) que afectan y/o condicionan la vida social (Tijoux, 2013) y escolar (Kaplan, 2007) de todos los ciudadanos (Montero, 2002). La desviación de estas cuestiones, imposibilita la reformulación de un marco de valores (Slee, 2012) para reexaminar el funcionamiento de la investigación sobre educación inclusiva (Farrell, 2006; Slee, 2001 y 2008), cuya condena, involucra *“una bandera política que apoyen sus reivindicaciones, es por tanto, profundamente ideológica y desprovista de validez científica”* (Slee, 2012:116). En superación de estas problemáticas, es que este trabajo, ofrece un análisis histórico, ético y político sobre la educación inclusiva, con el propósito de superar las limitaciones actuales de sus fundamentos y de su racionalidad existente. La educación inclusiva como construcción histórica situada (Dahlberg, Moss y Pence, 2005), consiste en *“el hecho de encontrarse en un momento histórico preciso, en una situación concreta –y en devenir constante- que tiene una forma determinada, en última instancia, por el ancho y presente y además una configuración social específica que la sitúa”* (Urresti, 2008:103).

Para entender lo qué es un interdiscurso (Pêcheux, 1975 y 1983; Maldidier, 1992; Orlandi, 2012) es necesario referirnos a qué es una formación discursiva (Maldidier, 1992; Foucault, 2002; Glozman y Montero, 2010; Orlandi, 2012) y una formación ideológica (Pêcheux, 1990). Según la corriente que estudia el Análisis del Discurso Francés desde la perspectiva desarrollada por Michel Pêcheux<sup>20</sup>, una formación discursiva es definible como *“aquello que en una formación ideológica dada –o sea, a partir de una posición dada, en una coyuntura socio-histórica dada- determina lo que puede y debe ser dicho”* (Orlandi,

---

<sup>20</sup> Filósofo marxista de origen francés, cuya contribución consistió en el estudio de la teoría de la ideología y del análisis del discurso. Se le reconoce como padre fundador de la corriente de Análisis de Discurso Francés.



2012:49). Es importante destacar, que la formación discursiva actúa como una relación copulativa entre las formaciones ideológicas (Pêcheux, 1990) que respaldan una determinada proposición, materializándose en la consagración de un discurso particular, donde lo relevante sea, entender que el repensar los sentidos (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) para una educación inclusiva más oportuna, es también, repensar los supuestos ideológicos e intelectuales que vertebran un discurso y su experiencia discursiva, en la historia de la cultura (Zea, 1993; Tünnermann, 2007; Castro, 2010) y en la historia de las mentalidades de la educación latinoamericana (Barros, 1993; Sosa, 1999; Carreño, 2012). Un interdiscurso, según Pêcheux (1990) es aquello que *“caracteriza a ese cuerpo de huellas como materialidad discursiva, exterior y anterior a la existencia de una secuencia dada, en la medida que la materialidad interviene para constituirla”* (p.289). En tal sentido,

[...] el interdiscurso coloca a disposición decires, determinando, por lo ya dicho, aquello que constituye una formación discursiva en relación a otra. Decir que la palabra significa en relación a otras, es afirmar esa articulación de formaciones discursivas dominadas por el interdiscurso en su objetividad material contradictoria. Así, los sentidos no estarán predeterminados por propiedades de la lengua. Dependen de relaciones constituidas en/por las formaciones discursivas. No obstante, es necesario no pensar en formaciones discursivas como bloques homogéneos funcionando automáticamente. Ellas son constituidas por la contradicción, son heterogéneas en ellas mismas y sus fronteras son fluidas, configurándose y reconfigurándose continuamente en sus relaciones (Orlandi, 2012:50).

La desnaturalización de las formas discursivas acopladas (Maingueneau, 1980 y 1987; Ducrot, 1984) en el discurso actual y en la modernización de la educación inclusiva, remiten a un análisis cuyas

[...] condiciones de producción diferentes y pueden ser referidos a diferentes formaciones discursivas. Y eso define en gran parte el trabajo del analista: observando las condiciones de producción y verificando el funcionamiento de la memoria, él debe remitir el decir a una formación discursiva (y no a otra) para comprender el sentido de lo que allí está dicho (Orlandi, 2012:51).

De ninguna manera, los argumentos enunciados anteriormente intentan fabricar y posicionar conceptos desconocidos a la realidad interpretativa, investigativa y política de la

educación inclusiva; muchos menos, forjar saberes (Sousa, 2002, 2003, 2005 y 2009) que no se manejan habitualmente en este campo. El propósito de hacer visibles estas cuestiones, debe ser entendido como parte del análisis reconstruccionista de la misma. En tal sentido, una empresa reconstruccionista y modernizadora de su discurso, evita caer en posiciones epistémicas ambiguas (Follari, 2007), reconociendo que este modelo, ha sido objeto de construcciones y proposiciones escasamente claras e iluminadoras, respecto de una comprensión más profunda sobre qué es la educación inclusiva y en qué línea argumental, deja entrever sus componentes de diferenciación a través de su posicionamiento epistémico (Follari, 2007).

La oficialización de categorías acríicas, vacías, reduccionistas, descentradas y mutiladas epistémicamente<sup>21</sup>, han sido la tónica más recurrente para pensar y teorizar la educación inclusiva, introduciendo *“un flaco favor al avance de sus objetos de análisis, cuando se asume poses grandilocuentes que encubren falta de solidez en sus referencias y argumentaciones”* (Follari, 2007:26). Situación similar ha experimentado la construcción epistémica de la Psicopedagogía (González, 1993; Bisquerra, 2009; Rodríguez y Acevedo, 2011; Bertoldi, 2013; Ortiz y Mariño, 2014; Morante, 2014) en Latinoamérica. En consecuencia,

[...] el cambio sólo se produce cuando se centra obstinadamente en la atención en lo concreto, cuando se concentra la energía en un plan detallado, nada refinado, de cuestiones administrativas, legales y económicas. Sin embargo, la obsesión contemporánea del intelectual con la teoría impide centrar la atención en esas cuestiones vulgares, aunque necesarias. El producto de las elucubraciones de los teóricos ha sido *“...muchos miles de libros que representan lo peor del filosofar académico (1998:93). Rorty sostiene que este tipo de teorización universitaria “...no produce sueños de reformas políticas, sino de transformaciones inexplicables y mágicas” (1998:102) (Thomas y Loxley, 2007:33).*

En un sentido más profundo, la reconstrucción (Leavitt, 1994) y la reconceptualización (Grieshaber y Cannella, 2005) aporta la capacidad de cuestionar la amplitud de aceptación que experimentan los principales campos estructuradores del conocimiento construido sobre educación inclusiva, de lo cual, se infiere que actuarían como un mecanismo de contra-argumentación para deconstruir (Derrida, 1989) y volver a

---

<sup>21</sup> Corresponden a los epistemicidios explicitados por Sousa.

teorizar *“esa gama de intereses, que identifican todos como educación inclusiva, requiere elasticidad de definición más que precisión”* (Slee, 2012:103) y revisión, sobre la amplitud de propuestas verborreicas que intentan explicitar el significado oculto de la inclusión. Esto sin duda, es reflejo de un mal análisis, traducido en un desinterés epistémico y profesional naturalizado a sus fines y propósitos de amplio alcance, del cual, *“efectivamente, esta inercia, que nace de la confusión acerca de sus significados, desde la justa ideológica y desde la reducción de la inclusión a un problema técnico que ha de arreglar la política”* (Slee, 2012:124).

Así, es que el discurso vigente de la educación inclusiva, devela un dispositivo de instrumentalización (Giroux, 2009), donde los *“órdenes puramente económicos, o planteados exclusivamente en términos de política de poder, los llamo instrumentales porque surgen de relaciones interpersonales en que los participantes en la interacción se instrumentalizan unos a otros como medios para la consecución de sus propios fines”* (Habermas, 1989:484). Retomando los aportes de Sokal (1996) y contrastándolos con los de Slee (2012), es posible reconocer el mal uso de conceptos en una tendencia progresiva dentro del discurso de la inclusión y de la Ciencia Educativa en general. Con ello, se *“deslizan frases carentes de significado a las que se presenta como científicamente validadas”* (Follari, 2007:26), sugiriendo la capacidad de reorganizar un conjunto de argumentos más amplios para superar y refutar su relativismo y reduccionismo léxico, ideológico, político, ético, pedagógico y epistémico; cuyo propósito sea distinguir lo periférico de lo esencial en la construcción de una teoría de la inclusión y, en la reconstrucción de las principales bases teóricas y metodológicas de la Ciencia Educativa en general. El avance en la construcción de una teoría de la educación inclusiva (Slee, 2012; Ocampo, 2016a) para el siglo XXI, tiene como propósito desarrollar un método crítico (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) que permita:

[...] transformar los conceptos que formula, como si fuera desde afuera hacia esos conceptos que el objeto tiene en sí mismo, hacia lo que el objeto, dejado a sí mismo, busca ser, y confrontarlo con lo que es. Debe disolver la rigidez del objeto temporal y especialmente fijado [categorías acríticas y emparejamiento de las formas condicionales de lo especial con lo inclusivo]<sup>22</sup>, hacia un campo de

---

<sup>22</sup> Corresponde a una incrustación discursiva aportada por el autor de este documento.

tensión entre lo posible y lo real: cada uno, para existir depende del otro. En otras palabras, la teoría crítica es indisputablemente crítica (Adorno, 1976; citado en Giroux, 2007:38).

Explorando más específicamente estas comprensiones, se torna reconocible la presencia de una gramática débil (Young, 1971; Persell, 1977; Sadovnik, 2001), según los postulados efectuados por Bernstein (1999), respecto de los marcos de fundamentación sobre los que se posiciona el discurso actual de la educación inclusiva, conllevando a representaciones limitadas y lineales sobre la caracterización de su objeto, donde *“las teorías de gramática débil son constituidas por lenguajes paralelos producidos por diversos autores y que contienen un débil poder de conceptualización y, de ese modo, conducen o pueden conducir a explicaciones débiles”* (Mainardes, 2015:30). Para Slee (2012), esto puede explicarse multidimensionalmente, pero jamás escapa a la imposición del modelo tradicional de Educación Especial (Salvador y Gallego, 1999). Situación que expresa regularmente, *“un proceso en el que unos valores, a menudo opuestos o contradictorios subordinan algunas de sus preocupaciones dominantes”* (Slee, 2012:137) para pensar la educación inclusiva de otra forma, robustecer la pobreza de pensamiento que la justifica. Sobre este particular, se necesita *“un análisis nuevo que nos invite a trascender las luchas entre lo especial y lo ordinario, dado que ninguna de las situaciones se está desarrollando muy bien. En este sentido, la educación inclusiva nos invita a pensar el mundo sobre la naturaleza del mundo en el que vivimos, el mundo que preferimos y nuestro papel en la configuración de ambos mundos”* (Slee, 2012:32).

Los planteamientos reconstruccionistas y reconceptualistas aplicados a la búsqueda de nuevos fundamentos para comprender el sentido político, social, ético, educativo y simbólico de la inclusión (Pêcheux, 1975), constituyen un paso progresista en la revisión y redefinición de su formación discursiva imperante (Grieshaber y Cannella, 2005); en un contexto sociohistórico (Vergara-Ciordia, 2002; Granado, 2005) y sociopolítico (Spivak, 1999) que no siempre se reconoce. Entender los fines y propósitos de mayor alcance de la educación inclusiva, desde una perspectiva política implica, no sólo, vislumbrar sus efectos en la mejora de las condiciones educativas para los grupos tradicionalmente denominados como vulnerables (Pieck, 2012; Reygadas, 2014), sino que, involucra una empresa

destinada a mejorar cualitativamente las condiciones de existencia y desarrollo de la población en general, pues son todos los ciudadanos quiénes, independiente de sus posiciones sociopolíticas (Spivak, 1998), se ven irreversiblemente afectados, en mayor o menor medida, por la mecánica de la exclusión (Slee, 2012). La reconceptualización del discurso de la educación inclusiva no pretende ser una reflexión, una revisión o una proposición únicamente teórica, sino que más bien, intenta aproximarse a cuestiones estructurales que no han sido reconocidas y, afectan a la cristalización de propuestas sociales, políticas, culturales y educativas significadas bajo el emblema de la inclusión, como dispositivo de emancipación social (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011; Ocampo, 2015b). Por tanto, requiere un análisis más profundo sobre las intersecciones sociales, políticas y ciudadanas que conllevan a la conformación de prácticas de descuidadización y de inclusión excluyente (Barrio de la Puente, 2009). La educación inclusiva como lucha política debe *“dirigir el foco interrogador hacia las estructuras, las políticas y las prácticas de escolarización que crean poblaciones excedentes”* (Slee, 2012:226).

La lucha política de la inclusión (Butler, 1993; Thomas y Loxley, 2007; Slee, 2012), se encuentra estrechamente vinculada a condiciones de producción material, institucional e ideológica, en relación a cómo viven los propios sujetos prácticas de des-ciudadanización (Moreno, 2013) en espacios significados como justos socialmente (Young, 1990; Rawls, 1993; Fraser, 1997; Zeichner, 2010). La crítica y revisión del discurso hegemónico establecido en Latinoamérica para situar la lucha de la inclusión, se ha desarrollado desde una visión acrítica (Norris, 1997) sobre la coyuntura socio-histórica de la región (Zea, 1993). Más bien, se ha desplegado una contribución positivista emparejada a las premisas básicas de la justicia social<sup>23</sup> tradicional (Zeichner, 2010), estructurando una formación discursiva que apela a la equilibración de las fuerzas sociales sobre derechos y formas de participación para la población en general; reforzando una cultura jurídica que apela a un imperativo homogenizante basado en la igualdad de oportunidades (Dubet, 2012). La contribución positivista de tipo progresista, elaborada por la educación inclusiva, *“no ha logrado irrumpir en la reproducción de la desigualdad y en la producción de sujetos homogeneizados”* (Lingard, Ladwing y Luke 2001:135).

---

<sup>23</sup> Se entiende como consecuencia de una educación democrática.

La precariedad de la teorización e investigación sobre igualdad (Walter, 1997; Lahire, 2008; Urresti, 2008; Valeda, Rivas y Mezzadra, 2011; Dubet, 2012) y diferencia (Goffman, 1986; Skliar y Pérez, 2013; Morales, 2014; Reygadas, 2014) en el discurso acríptico de la educación inclusiva, ha contrarrestado y arrebatado la emergencia de concepciones, acciones y mecanismos más trasgresores, que permitan superar las políticas de reconocimiento y subordinación, por la cristalización de diseños de políticas públicas que entrelacen el reconocimiento y la redistribución bajo un mismo propósito. De lo contrario, se reproducirá la fabricación de estrategias gubernamentales y de prácticas sociales, educativas y culturales, para eliminar la diferencia (Lingard, Ladwing y Luke 2001). En contraste, las construcciones sobre igualdad de oportunidades, cultura jurídica y el diseño de políticas públicas, se dirigen a rastrear de qué manera, *“la igualdad de oportunidades hace pasar de políticas sociales universales a políticas dirigidas, centradas sobre públicos, riesgos y oportunidades específicas. Los auxilios prestados se “truecan” a cambio de responsabilidades y de compromisos”* (Dubet, 2012:62). No obstante, *“para poder ser útil en la política educativa contemporánea, los estudios sobre los efectos de la escuela deben complementarse con alguna forma de política posmoderna que reconozca las identidades diferentes, distintas e híbridas que los alumnos llevan a los centros educativos”* (Lingard, Ladwing y Luke 2001:115). En tal caso, la reconceptualización del discurso de la inclusión y la resignificación de sus principales categorías de análisis, responde a una producción de significados social e históricamente construida (White, 2000; Jover, Rabzas y Thoillez, 2011), a la luz de las problemáticas que las sociedades Latinoamericanas experimentaron en los diversos momentos de evolución del enfoque. La multiplicidad de perspectivas para referirse a la inclusión en nuestro continente y sus distintos significados depende, especialmente, de los diversos *“momentos políticos que viven nuestros países y, también, con las posiciones políticas adoptadas en cada uno de ellos”* (Filmus, 2008:27).

Iluminadores resultan los trabajos introducidos por la desigualdad; organizando nuevas concepciones sobre las posiciones ocupadas por los individuos y las inequidades sociales a las que nadie puede escapar. Este hecho, reafirma la necesidad de concebir y conceptualizar la inclusión como un movimiento de reforma que comprometa a todos los

ciudadanos en un ideal de responsabilidad colectiva sobre el tipo de sociedad y, de educación al que aspiran. La modernización del discurso de la educación inclusiva, debe actuar como *“un debate democrático y para la comprensión más profunda de la importante cuestión de la relación entre producción y reproducción y, en un sentido más general, entre capitalismo y sociedad, que conduzca a su vez a la posibilidad del desafío y de la acción”* (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:128). Otro desafío es, desarrollar esfuerzos políticos para mejorar las propuestas sociales, culturales y educativas desde una perspectiva de equidad, las que apelen a una reestructuración significativa de las fuerzas estructurales que comprende la equidad (Cuenca, 2013) y la gestión de oportunidades para toda la población y no sólo, para grupos en peligro (Wacquant, 2010).

En otras palabras, la modernización de la educación inclusiva, sugiere la exploración de nuevas formas de pensar, teorizar y hacer educación inclusiva, con el propósito de reexaminar su investigación y práctica, a través de un mecanismo que permita renunciar a aquellas categorías erróneas que vertebran sus propuestas, transitando desde *“los lugares de los sujetos- a las posiciones de los sujetos en el discurso”* (Orlandi, 2012:46), tanto en su versión genealógica y reconstruccionista. Su reduccionismo político actúa como un dispositivo de restricción en la reexaminación y reformulación de la exclusión como mal social no siempre reconocible, restringiendo la emergencia de nuevos marcos para comprender *“cuáles son las diferencias que marcan una diferencia, por qué y dónde, pero en entornos socioculturales y económicos que no presenten ya un trasfondo normalizado y normativo”* (Lingard, Ladwing y Luke 2001:122). La reconceptualización de los fundamentos intelectuales de la inclusión, tiene como propósito *“demostrar las complejas funciones de las políticas y los discursos educativos, y las relaciones sociales desiguales”* (Slee, 2001:136), en un campo de relaciones estructurales que no siempre admiten comprensión y transformación por parte de los mismos educadores.

La politización de la inclusión en el contexto latinoamericano, ofrece herramientas de transformación, si y sólo sí, ésta, es entendida como una manifestación directa de la teoría crítica. Es, bajo esta óptica que, su formación discursiva (Reyes, 1994) deriva en un propósito restaurador sobre el carácter desprolijo del sistema social actual y las condenas

que éste, ha sobre-impuesto a los sistemas educativos de la región. La educación inclusiva como nuevo dispositivo de comprensión de la teoría crítica expresa múltiples finalidades, tales como: política, analítica, interpretativa, deliberativa y reconstruccionista. Sin duda que, estas dimensiones tienen como propósito fabricar conceptualizaciones para comprender lo que la educación inclusiva debe hacer en las dimensiones estructurales y subjetivas de la dominación y opresión social (Giroux, 1992), cuyo estudio *“sea examinar grandes cantidades de factores y cómo se juntan para construir campos de poder, definiendo, reposicionando, clasificando y produciendo conocimientos, y sujetos concedores y conocidos”* (Lingard, Ladwing y Luke 2001:128).

### **1.5.- LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU RELACIÓN CON LA TEORÍA CRÍTICA: APROXIMACIONES INICIALES**

«... los que se enamoran de la práctica sin la teoría son como pilotos sin timón ni brújula, que nunca podrán saber a donde van...» (Leonardo da Vinci)

A nivel internacional, autores como: Horkheimer (1972), Bourdieu y Passeron (1977), Johnson (1976), Foucault (1980), Rabinow (1984), Toulmin (1990), Mouffe (1996), Bratlinger (1997); Lingard, Ladwing y Luke (2001), Mc Laren y Kincheloe (2007), Giroux (2009), Slee (1995; 2008; 2010) y, en Latinoamérica, Freire (2000), Kaplan (2006), O'Donnell (2007), Tadeu da Silva (2007), Tenti Fanfani (2008), Filmus (2008), Gentili (2012) y Skliar (2013), han consolidado una reflexividad histórica, conceptual, ideológica y política para estudiar la desigualdad social y educativa, la discriminación silenciada, la violencia estructural, la exclusión, la indiferencia colectiva, las relaciones de dominación invisibles y, las obstrucciones más comunes insertas en el discurso vigente de la educación inclusiva.

Sobre este particular, Kaplan (2006) aporta una visión trasgresora para entender las limitaciones progresistas y liberales, impulsadas por políticas y prácticas educativas que apelan por una educación más inclusiva y, reducen la capacidad de las escuelas y de sus maestros para subvertir el orden injusto y deshumanizador imperante. En sus trabajos, éstos autores, han brindan sólidos cuerpos de análisis para lograr la inclusión de colectivos de



ciudadanos atravesados por la exclusión. Sin embargo, experimentan una limitante: no lograr caracterizar el *modus operandi* de la exclusión, tanto en su dimensión estructural como procedimental. Un aspecto interesante desarrollado en éstos trabajos, explica de qué manera, *“la escuela también ha excluido, con una suerte de complicidad inconsciente, a individuos y grupos vulnerables no sólo por los condicionamientos socioeconómicos de los alumnos sino, también, por factores culturales, raciales, étnicos, por género, en general muy asociados a dichos condicionamientos”* (Kaplan, 2006:11).

La conexión entre teoría crítica (Marx, 1972; Habermas, 1975; McCarthy, 1978; Mosher, 1978; McLaren, 1980; Giroux, 1982 y 2009; McLaren y Kincheloe, 2007) y educación inclusiva (Fulcher, 1989; Slee, 1993, 1995 y 1996; Stainback y Stainback, 1999; Slee, 2000; Ainscow, 2001; Sapon-Schawin, 2001; Weiner, Slee y Tomlinson, 2001; Pujolàs, 2001; Arroyo y Salvador, 2003; Moriña, 2004, Lorenzo Delgado, 2004; Salvador, 2004; Farrell, 2006; Perkins, 2006; Echeita, 2007; Tomlinson, 2008; Aguerrondo, 2008; Casanova, 2011; Parrilla y Susinos, 2013; Duschatzky y Skliar, 2013; Morales, 2014; Ocampo, 2014, 2015 y 2016) es implícita, tanto en sus fines y propósitos. De modo que, los sentidos y significados fundacionales de la teoría crítica (Habermas, 1971; Frankenberg, 2011) a partir de la reformulación de la teoría marxista (Marx, 1947), son transferidos a partir de un proceso de resignificación, al actual campo de fundamentación de la inclusión. Esto, con el propósito de examinar las múltiples formas de expresión que adquiere la exclusión, la opresión, la desventaja, los sistemas de diferenciación y segmentación en la educación. Un paralelo significativo establece Slee (2012) al cuestionar el papel de las respuestas para superar estas contradicciones. Al respecto, explica que las orientaciones emprendidas han resultado injustas y con ello, han dado paso a la emergencia de estrategias y modelos progresistas de tipo positivistas (Pérez, 1998), cuyos anclajes, contribuyen a avalar la presencia de la desigualdad, la exclusión y la descuidadización, sin dar pistas para comprender su funcionamiento y naturaleza. Este razonamiento es *“el más coherente con el modelo económico-político neoliberal y las estructuras culturales postmodernas”* (Vila, 2003:32). Estas relaciones también ayudan a visualizar qué argumentos avalados por el discurso de la inclusión, ocupan posiciones acríicas o críticas.

La educación inclusiva a la luz de la teoría crítica (Marx, 1972; Habermas, 1975; McCarthy, 1978; Mosher, 1978; McLaren, 1980; Giroux, 1982 y 2009; McLaren y Kincheloe, 2007) se constituye en un método crítico que permite fortalecer un análisis entre diversos puntos de vista para superar los problemas más elementales de la escolarización y las prácticas sociales que crean poblaciones excedentes. La educación inclusiva y su relación con la crítica, expresa que *“la crítica es más específica, puede tomar muchas formas. Es un análisis históricamente locativo, falible, de un conjunto particular de relaciones y de cómo éstas estorban a una resolución de problemas más racional por parte de la comunidad de investigación. Una forma que puede tomar es la crítica ideológica, la cual pretende identificar las ideas y las prácticas que impiden que se produzca un claro entendimiento y un discurso más crítico”* (Young, 1993:24). En particular, esta relación permite contextualizar los diversos campos desde donde se construye un marco común de entendimiento sobre inclusión educativa y social (Levens, 2011), haciendo patente las múltiples identidades, los sistemas de opresión, la desventaja y la exclusión establecidas y silenciadas en la educación. La siguiente tabla tiene como propósito describir las finalidades implicadas en la modernización del discurso de la educación inclusiva.

Según finalidad que la teoría crítica aporta a la modernización del discurso de la educación inclusiva	Sobre el sentido de la finalidad
<i>Finalidad instrumental</i> <sup>24</sup>	Corresponde a la concepción clásica y tradicional de la educación inclusiva, a través de la cual se expresa la epistemología tradicional que fundamenta a la educación especial. La finalidad instrumental de la educación inclusiva no cuestiona las estructuras de escolarización, más bien, se reduce a la concepción de desarrollar y consolidar un

<sup>24</sup> La finalidad instrumental no corresponde a la reconstrucción del discurso de la educación inclusiva. No obstante, se ha incluido en la tabla para explicitar el avance que experimenta el desarrollo de su construcción discursiva.

	<p>discurso normativo, jurídico y pedagógico centrado en personas que exceden la educación: en situación de discapacidad y NEE. Se explicita una visión neutralizadora de las diferencias como acción construida en el discurso y no como propiedad connatural a toda experiencia humana.</p>
<p><b><i>Finalidad política</i></b></p>	<p>Alude a la dimensión ideológica de la educación inclusiva y explora las necesidades de politización del tema como mecanismo de deliberación. Reconoce la lucha por la inclusión como la creación de un proyecto político de mayor amplitud, destinado a transformar los fundamentos de la democracia y de la ciudadanía. Implica la equilibración de las fuerzas sociales y políticas en la gestión de los derechos.</p>
<p><b><i>Finalidad analítica</i></b></p>	<p>Tiene como propósito la implementación de herramientas metodológicas y teóricas destinadas a explorar el funcionamiento de la exclusión y su relación con la conformación de prácticas de inclusión. La finalidad analítica inquiere en cuestiones para repensar el campo investigativo y metodológico de la inclusión, desde la exploración de nuevos valores, criterios de transición y objetos de investigación. Sugiere la reformulación del campo de la educación especial como el propósito de establecer un dialogo que permita establecer criterios de diferenciación entre EE, EI y EPT, agregando sus conexiones entre política, prácticas educativas, ética e investigación.</p>
<p><b><i>Finalidad interpretativa</i></b></p>	<p>Sus argumentos se posicionan en los aportes pos-estructuralistas, de la sociología política, la filosofía crítica, los estudios reconstruccionistas y reconceptualistas desarrollados en la última mitad del siglo XX y la primera del siglo XXI, a través de la búsqueda de argumentos y</p>

	razonamientos éticos y políticos más amplios para construir y/o re-pensar al sujeto en este discurso. Existe necesidad de politizar el tema.
<b><i>Finalidad reconstruccionista</i></b>	Dimensión que aporta un conjunto de argumentos destinados a superar la estrechez de su discurso vigente, reconociendo las imposibilidades léxicas, políticas e ideológicas. Recurre a la contribución de la crítica genealógica y de los estudios deconstruccionistas, con el propósito de desnaturalizar el campo discurso, metodológico e investigativo de la inclusión como dispositivo de reconstrucción y reforma de todos los campos de la educación y de la sociedad en general. Introduce la necesidad Avanzar en la visualización de sus consecuencias teorías y prácticas, dando pitas para interrogar las relaciones estructurales que afectan a la educación y a la imposición de formas condicionales que no resuelven los efectos opresivos de la misma.

**Tabla 3: Principales finalidades implicadas en la concepción política y reformista de la Educación Inclusiva.**

La construcción de un campo de alternativo y la reconstrucción de la amplitud de puntos de vista que han sustentando el desarrollo actual de la educación inclusiva, expresa como finalidad, develar los lugares que han sido silenciados para avanzar en esta construcción. En otras palabras, implica reconocer las formas dominantes de pensar y de comprender la inclusión, cautelando que “*no se reduzcan ideas complejas a nociones simplistas*” (Grieshaber y Cannella, 2005:19). En consecuencia, es relevante comprender que la conceptualización sobre educación inclusiva, responde a una construcción histórica y social situada (White, 2000; Dahlberg, Moss y Pence, 2005; Jover, Rabazas y Thoilliez, 2011), basada en ciertos regímenes discursivos dominantes, a través de las cuáles, se determina la forma correcta de hacer las cosas, instaurando modelos que en vez de liberar las fuerzas opresivas, terminan circunscribiéndolos a su lógica tradicional. Este hecho, incide en la consagración de un “*discurso que promociona el mecanismo necesario para*

*domesticar la realidad hasta hacerla compatible con ciertos tipos de acción (Millar y Rose, 1993). Con ello, excluye también otros modos alternativos de comprender e interpretar el mundo” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:57).*

En tal sentido, la modernización del discurso de la educación inclusiva, es también, la modernización de todos los campos de la Ciencia Educativa en su conjunto, pues, a través de la emergencia de una nueva ingeniería social, se posiciona un dispositivo de reconstrucción de la educación en términos generales y específicos. La educación inclusiva en Latinoamérica y, en gran parte, del mundo en general, experimenta un objetivo de amplio alcance, no siempre reconocido. Este, dice relación, con la búsqueda de nuevos modelos para pensar y desarrollar la educación, lo social, lo cultural, lo político, lo económico, lo ético y lo pedagógico, desde la superación de modelos desgastados para fabricar el desarrollo humano. De modo que, bajo el dispositivo de la inclusión, se torna exigible, la búsqueda de razonamientos más amplios para pensar la enseñanza y la vida social de todos los ciudadanos, en contraposición a las construcciones positivistas que han vertebrado su desarrollo. Todo ello, es avalado por Slee (2010), quién expresa que uno de los propósitos terminales más relevantes de la educación inclusiva en el siglo XXI es, *“la capacidad de reconocer y comprender la mecánica de la exclusión. Nos invita a trabajar poco a poco hacia nuestra propia reconstrucción y la de nuestros enfoques de la educación coherentes con los contextos y las poblaciones cambiantes de los nuevos tiempos”* (p.164). Sin duda que Slee no deja de tener razón. Diversos autores a través de sus campos de especialización, han sugerido reformas sustanciales sobre los modos de concebir y construir los significados, las intenciones y los sentidos implícitos de la educación en el nuevo milenio. Desde una perspectiva progresista,

[...] la política de la educación inclusiva es un gran movimiento de reforma, teniendo en cuenta los negocios para determinados grupos e individuos, facilitando un andamiaje para su educación mientras establece la creencia de que la inclusión es asunto de todos. La educación inclusiva es clave para la reforma educativa a todos los niveles. Hacen falta una nueva imaginación social y un vocabulario congruente que nos libren de la fortificación de tradiciones y prácticas escolares anticuadas (Slee, 2012:181).

Autores como Toulmin (1990), Burman (1994), Leavitt (1994), Mouffe (1996), Viruru y Cannella (1999), Butler (1999), Slee y Weiner (2001), Grieshaber y Cannella (2005), Dahlberg, Moss y Pence (2005), , Perkins (2003 y 2006), Stone Wiske (2008), Zeichner (2010), Slee (2012), Gardner (2010, 2011 y 2012) y Amstrong (2012), han sido enfáticos al declarar la necesidad de deconstruir todos los campos que conforman la Ciencia Educativa, especialmente, los referidos a la contribución de la psicología del desarrollo, de la didáctica general y específica y, de la evaluación (Meirieu, 2006; Stone Wiske, 2008; Anijovich y González, 2013). Se introduce con ello, un análisis escasamente reconocido, que invita a revisión, deconstrucción y reconceptualización de los grandes paradigmas que estructuran la formación docente y orientan el desarrollo de la pedagogía en todas sus formas de cristalización. Tales exigencias encuentran fundamentos en el tránsito del pensamiento modernista al postmodernista aplicado a la educación.

En primer lugar, se reconoce una discusión meta-teórica aportada por la psicología evolutiva y del desarrollo que, frente al arribo de nuevas identidades educativas, expresan la necesidad de deconstruir su conocimiento especializado y redefinir su aportación a la pedagogía. La revisión de los temas políticos y morales que elabora la psicología del desarrollo en su dimensión educativa tensionan el carácter hegemónico de su discurso dominante para pensar a los sujetos de aprendizaje, universalizando sus posibilidades de acción y, ejerciendo una poderosa influencia en el ámbito institucional de la educación especial, infantil y básica, preferentemente. En el caso de la educación especial, la *dominancia ideológico-discursiva* elaborada por la psicología del desarrollo, se encuentra estrechamente vinculada a las perspectivas escencialistas, materialistas y postmodernas enunciadas en los trabajos de Fulcher (1989), Riddell (1996) y Slee (1999). En todas ellas, ha existido un mismo denominador común: argumentos para separar, cosificar, reducir y marginar a algunos niños y dar privilegios a otros, debilitando el poderío de la diversidad como propiedad intrínseca y connatural a todo ser humano (Ocampo, 2012). De este modo, se observa que, las posiciones ideológicas utilizadas para fabricar el conocimiento de la educación inclusiva, en todas sus dimensiones, son ahistóricas y levemente integradas a un discurso más coherente en sus dimensiones epistémicas y pragmáticas. De lo cual, es menester entonces, comprender que *“las palabras cambian de sentido según las posiciones*

*de aquellos que las emplean. Ellas sacan su sentido de estas posiciones, o sea, en relación a las formaciones ideológicas en las cuales esas posiciones se inscriben” (Orlandi, 2012:49).*

En segundo lugar, se identifican los campos de resignificación posibles, para conceptualizar política y culturalmente, el aporte de la justicia social y las construcciones sobre la igualdad, reconocimiento y redistribución, como parte de relaciones específicas en la consolidación de un interdiscurso especializado en la educación inclusiva. Sugiere un análisis sobre las gramáticas débiles y las gramáticas fuertes que constituyen las regularidades y formaciones discursivas de la inclusión en la búsqueda de argumentos más amplios para su conceptualización. Para lo cual, es necesario analizar la construcción histórica situada, enunciada a partir de sus principales categorías de análisis, con el propósito de destrabar los discursivos y aclarar algunos significados posibles a esta discusión. Finalmente, es relevante conformar un espacio de reflexión sobre los campos de confluencia, que han tenido lugar en la investigación en educación inclusiva, cartografiando la naturaleza de su conocimiento (legítimo e ilegítimo), su campo teórico, su significado y las relaciones de poder que supone en la cristalización de propuestas y escenarios educativos concretos. Estos planteamientos no tienen como propósito ser una camisa de fuerza o bien, una concepción cerrada sobre los sentidos implicados en la transformación de la educación inclusiva.

A continuación, se expone una tabla que sintetiza la búsqueda de nuevos fundamentos para entender la educación inclusiva frente a los retos que el nuevo milenio le plantea. Con el propósito de fortalecer la integración transdisciplinaria, se analiza cuáles de las posiciones actuales de su discurso imperante, corresponden a las teorías tradicionales o de asimilación, a la teoría crítica o búsqueda emancipativa de los principales males sociales y, cuáles de sus luchas, recogerían los aportes de las teorías post-críticas. La presente tabla constituye una aproximación inicial sobre la caracterización del discurso de la educación inclusiva a la luz de las siguientes proposiciones teóricas.

<b>Teorías Tradicionales</b>	<b>Teorías Críticas</b>	<b>Teorías Poscríticas</b>
<p>-Corresponden a todos los planteamientos acrícos, instrumentalizados sobre la realidad y sus problemáticas. En lo específico de la educación inclusiva, en esta perspectiva se promueve una visión positivista que indaga sobre las conexiones de la desigualdad y la exclusión en determinados colectivos de estudiantes. No interroga las estructuras educativas que generan poblaciones excedentes.</p> <p>-Explicita una figura del educador abierto al trabajo con la diversidad y las necesidades educativas especiales, cuyo trabajo se desarrolla desde mecanismos de ajuste y adaptación. Se instituye el discurso en y por la diferencia como mecanismo de sensibilización y desde la necesidad de que los</p>	<p>-Se sitúan en planteamientos críticos, y progresistas.</p> <p>-La teoría crítica permite extender los campos de análisis con el objeto de problematizar su objeto desde la comprensión de relaciones estructurales que afectan a las trayectorias de los estudiantes.</p> <p>-Se cuestiona la neutralidad y la nulidad de las propuestas educativas, introduciendo acciones que permitan analizar sus efectos políticos.</p> <p>-Se introduce como eje de análisis sobre las relaciones de subordinación, desigualdad y exclusión desde las relaciones de poder, la identidad, la subjetividad y otras categorías.</p> <p>-Se indaga en los</p>	<p>-Se sitúan en planteamientos críticos, deconstruccionistas, progresistas, reconstruccionistas y</p> <p>-Se observa la construcción de un sujeto descentrado, opuesto y contrario al discurso dominante desarrollado por la psicología y la pedagogía tradicional.</p> <p>-El punto de inflexión que expresan las concepciones sobre las diferencias y la diversidad en el discurso de la educación inclusiva, radican en la comprensión de las identidades dinámicas que arriban al espacio educativo.</p> <p>-Se asume la necesidad de reducir los efectos categoriales, puesto que actúan como tecnologías invisibles y restrictas de la vida social, educativa y</p>



<p>educadores desarrollen competencia blandas. No se resuelve el tema sobre las estructuras de escolarización, los efectos opresivos y las formas condicionales necesarias para promover el currículo, la evaluación y la didáctica desde una perspectiva más holográfica.</p> <p>-Se reconoce el derecho a la diferencia desde una perspectiva universalista, sin cuestionar las relaciones de poder y las concepciones dominantes que articulan determinados episodios de relegamientos. La diferencia se concibe como una categoría producida por el discurso y no como una propiedad intrínseca de la persona.</p> <p>-Se asume una visión de la diversidad en negativo, la cual es pluralizada desde una perspectiva de homogenización social.</p>	<p>mecanismos que conforman prácticas de desciuddanización y poblaciones excedentes en la educación.</p> <p>-Se cuestiona el orden establecido.</p> <p>-Aparece un sujeto construido en el discurso pedagógico desde la concepción situada y contextualizada.</p> <p>-Se interesa por comprender y cartografiar cuáles son las causas explícitas e implícitas que conllevan a la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad.</p> <p>-Se crítica y cuestiona los planteamientos tradicionales y acrícos de la formación inicial y permanente de los educadores. Especialmente, desde la promoción de discursos que posicionan las formas condicionales de la educación especial a</p>	<p>cultural de las personas.</p> <p>-Se concibe la inclusión como una lucha política, sobre los efectos del sistema social, cultural, político y económico en la educación.</p> <p>-Se cuestionan las relaciones sociales y políticos de la educación.</p> <p>-Surge la necesidad de modernizar el discurso imperante de la inclusión.</p> <p>-Se inicia un proceso de reivindicación política para asegurar la puesta en marcha de una nueva construcción de democracia, ciudadanía y ciudadano.</p> <p>-Las políticas educativas indagan sobre las identidades de los sujetos a las que intentan responder.</p> <p>-Se propone el disenso como principal herramienta de reconstrucción.</p>
---	--	---

<p>Ejemplo de esto son los discursos sobre el rescate de la interculturalidad en educación.</p> <p>-Se plantea una visión pseudo-progresista sobre el derecho a reivindicación de las minorías y de las nuevas formas de expresión ciudadanas.</p> <p>-El campo argumental de la educación inclusiva se basa recurrentemente en el rescate de los valores universales, tales como: respeto, igualdad, aceptación, tolerancia, etc., Sin embargo, no se intervine en las condiciones que imposibilitan su desarrollo en prácticas sociales, culturales, políticas y educativas concretas.</p> <p>-Se inserta la extraña relación entre calidad y educación inclusiva, siendo que, el discurso hegemónico sobre la calidad impone un</p>	<p>través de nuevos planteamientos sobre la igualdad, la justicia y la ética.</p> <p>-Se observan y reconocen las exclusiones teóricas y metodológicas de ciertos campos del conocimiento al interior de la reformulación del terreno investigativo de la inclusión.</p> <p>-Se reconoce como opera la exclusión y su incidencia en las trayectorias de la población en general y, no sólo, de ciertos grupos neutralizados y cosificados como vulnerables.</p>	<p>-Se introducen los aportes de la neurodidáctica para responder todos los estudiantes bajo un mismo clima de enseñanza.</p> <p>-Se destruye la estandarización en función de la deconstrucción de las figuras y condiciones pedagógicas dominantes desde la visibilización de nuevos sujetos educativos emergentes.</p> <p>-Aparece la construcción de un sujeto plural, descentrado y dinámico en el discurso pedagógico. La discusión se centra en la producción de subjetividades y la identidad.</p>
--	---	--

<p>dictamen de exclusión.</p> <p>-La formación de los educadores se basa en la imposición de la educación especial, imposibilitando miradas para re-pensar este campo y la transformación de la enseñanza desde a justicia social como lucha inherente a todo educador.</p> <p>-Se explicita un discurso limitado y reduccionista sobre sus fines y propósitos.</p>		
---	--	--

**Tabla 4: Implicancias socioeducativas de las propuestas de Educación Inclusiva desde un análisis reconstruccionista.**

Comprender la educación inclusiva inclusiva como un movimiento de reforma es un tema crucial. Así también lo son, las concepciones que la sitúan como la capacidad de consolidar un conjunto de transformaciones significativas y relevantes en todos los campos del desarrollo social y educativo. Se observa que, la educación inclusiva nos brinda la posibilidad de construir una nueva trama social y un proceso de reconversión y resignificación de todos los campos de la pedagogía, la ciudadanía y la democracia. La inclusión no redundará en la simple actualización de prácticas de educación especial. Si bien, este es desafío innegable, ambos son modelos que avanzan en direcciones diferentes. La educación inclusiva es un movimiento más amplio, destinado a construir nuevos enfoques y visiones sobre la educación en el siglo XXI.

Hoy más que nunca debemos saber aprovechar esta valiosa oportunidad de innovación y transformación que nos ofrece el nuevo milenio. El desafío es saber

puntualizar sobre qué argumentos consolidan una fundamentación más oportuna sobre sus bases teóricas y metodológicas. La pertinencia en la articulación de nuevos argumentos, tiene como propósito evitar las colonizaciones epistémicas que todos criticamos y, a las cuales estamos haciendo frente. La finalidad ética de la modernización de su discurso, pretende ayudar a todos los niños y jóvenes a encontrar el sentido perdido por su paso por la educación. Todo esto, da cuenta que *“no sólo estamos ante una crisis de los fundamentos del conocimiento científico, sino también del filosófico, y, en general, ante una crisis de los fundamentos del pensamiento. Una crisis que genera incertidumbre en las cosas fundamentales que afectan al ser humano. Y esto, precisa paradójicamente, en un momento en que la explosión y el volumen de los conocimientos parecieran no tener límites”* (Martínez, 2004:2). Havel (1991) agrega que, la particularidad del tiempo socio-histórico que vivimos, está caracterizada, por una dinámica y radical transición, que afecta a todas las matrices de historización (Hobsbawn, 1994), albergando la necesidad de buscar nuevos fundamentos para todos los campos del pensamiento.

La transitividad al igual que la crisis, se sitúa en un contexto de complejidad (Morín, 2007). Es preciso distinguir, la dicotomía semántica, epistémica y política que fabrica el «paradigma emergente» (Martínez, 2011) de la «complejidad» (Reynoso, 2009; Vivanco, 2010), al dar cabida a éstos planteamientos. De modo que, la *“complejidad surge cuando se presentan dificultades de carácter empírico o lógico. Las complejidades empíricas refieren a desordenes e incertidumbres y las complejidades lógicas a contradicciones y unión de términos antagónicos”* (Vivanco, 2010:6). La situación actual que fundamenta la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI, expresa un cierto grado de desorden en su oscilación discursiva, reflejando contradicciones y situaciones descentradas sobre su objeto<sup>25</sup>, las que no han sido reconocidas u observadas, en su incipiente fundamentación. . Sobre este particular, sus reduccionismos clásicos y los aportes que gravitan en torno al discurso actual, han contribuido a establecer un desorden epistémico, pedagógico, político y categorial. Consagrando una línea argumental que se muestra vacía al ser interpretada con los lentes de la postmodernidad.

---

<sup>25</sup> Argumento que expresa la ausencia de un status epistémico sobre este tema.

Un efecto desprendido de dicha entropía reconoce, que el escenario de mutilización otorgado por los reduccionismos clásicos de la educación inclusiva, nos remiten a una construcción de significantes en la realidad socioeducativa, que operan como tecnologías de dominación en la vida de los propios estudiantes objeto de este discurso, limitando el potencial de este enfoque, hacia la construcción de una pedagogía alternativa que se problematice desde todos sus estudiantes y no, desde sujetos excedentes en la educación. Asimismo, la inclusión como fenómeno estructural de nuestro sistema social, debe ser comprendida como la superación de las dinámicas de poder que afectan a colectivos de ciudadanos oprimidos. No es posible superarla sólo invirtiendo o bien, modernizando sus campos explicativos (Viruru y Cannella, 1999). Según esto,

[...] las relaciones de poder no son tan sencillas como una dicotomía entre yo/otro, opresor/oprimido, o adulto/niño. No es posible subvertir la colonización simplemente invirtiéndola. Los niños no son descolonizados simplemente al recibir el poder de los adultos. Spivak (1996) expresa esta preocupación: que el Tercer Mundo esta siendo interpretado por la teoría poscolonial como un nuevo tema de investigación. Esta inquietud también puede expresarse con respecto a los seres humanos más jóvenes. La teoría poscolonial una vez aplicada a los pueblos oprimidos, incluso a los niños, puede servir sencillamente para crear otra vía para la investigación académica, una nueva manera de legitimar la interpretación de los seres humanos como objetos de nuestra investigación científica. Un último ejemplo es la inquietud por el uso cada vez mayor de la teoría poscolonial para definir a grupos marginales en el primer mundo (Mongia, 1996, p.6), cuestión que enfocaría a diversos grupos de niños. Esta definición crea un concepto ahistórico de poder, reforzando la noción de la Ilustración/modernista de progreso al definir los periodos como precoloniales, coloniales y poscoloniales. Al aplicarse la teoría poscolonial a los seres humanos más jóvenes, es evidentemente necesaria una autocrítica continua para no reproducir inadvertidamente los mismos discursos coloniales que queremos cambiar (Viruru y Cannella, 2005: 244-245),

la visión otorgada por Viruru y Cannella (2005), se posiciona sobre marco un de postmodernidad que refuerza la idea de construcciones científicas descentradas. Las autoras reafirman una de las ideas contenidas en este capítulo, al explicitar la necesidad de revisar cuidadosamente los aportes que la psicología del desarrollo ha efectuado sobre la comprensión de los sujetos educativos y de aprendizaje. El aporte reconceptualista aplicado a la búsqueda de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión en el siglo XXI, debe ayudarnos a superar el interés constante de estudiar los síndromes y las patologías que condicionan su discurso.

## **1.6.- UNA APROXIMACIÓN BREVE A LA RELACIÓN ENTRE DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN INCLUISVA: AVANZAR HACIA UNA DEMOCRACIA DELIBERTAIVA**

«...el científico no estudia la naturaleza por la utilidad que le pueda reportar; la estudia por el gozo que le proporciona, y este gozo se debe a la belleza que hay en ella... La belleza intelectual se basa a sí misma, y es por ella, más que quizás por el bien futuro de la humanidad, por lo que el científico consagra su vida a un trabajo largo y difícil...» (Henri Poincaré)

Uno de los principales ejes críticos del nuevo milenio ha sido clave al explicitar la fuerte crisis que afecta al pensamiento humano y al conocimiento científico en todos sus campos del saber. Este hecho fuertemente ratificado por la investigación científica internacional, ha sentado las bases de una revolución incipiente en la educación y en la sociedad Latinoamericana de inicios del nuevo milenio. Se asume la creciente diversificación que *afecta y/o condiciona* la construcción de procesos sociales y educativos a la luz de nuevas identidades (Grieshaber y Cannella, 2005) y formas de expresión ciudadanas (O'Donnell, 1993) que reclaman modalidades alternativas de legitimidad, emancipación y ejercicio directo de sus derechos.

Es, en este contexto, que surge el presente trabajo, intentando analizar las tensiones y relaciones emergentes entre educación, ciudadanías en disputa, democracia e inclusión. La emergencia de nuevas formas de expresión y existencia ciudadanías en las sociedades latinoamericanas, describen la articulación de “nuevos derechos”<sup>26</sup> que surgen y se legitiman en nombre de los derechos fundamentales” (Sorj, 2005:32), iniciando con ello, una perspectiva más profunda para facilitar el reconocimiento de nuevos derechos (más bien antiguos y sin reconocimiento de un soporte jurídico) que han sido omitidos, silenciados e invisibilizados por la «cultura educativo-jurídico dominante». Esto requiere concebir la

---

<sup>26</sup> Siendo los planteamientos de Bernardo Sorj (2005) se entiende que la aparición de nuevos tipos de derechos van más allá de la clásica triada planteada por Marshall (1998), por una atención hacia sus dimensiones culturales y ecológicas. Es en este marco de que la lectura en su dimensión política y jurídica emprende un nuevo debate más allá de la mera universalización de la información a colectivos históricamente privados de este derecho. Este hecho exige re-conceptuar y expandir la limitada construcción efectuada por el concepto de «democracia lectora».

educación inclusiva como una lucha política. La inclusión en su dimensión política apela al diseño de una nueva ingeniería social, debiendo puntualizar sobre la

[...] distinción entre derechos asociados a la ciudadanía y derechos específicos tiene como función teórica crear un marco de referencia que permita analizar el impacto de la demanda por nuevos derechos –generalmente referidos a grupos sociales específicos- sobre las condiciones básicas de reproducción del sistema jurídico-político de las sociedades modernas (Sorj, 2005:32).

En efecto, estas tensiones han sido claves para iniciar una búsqueda más pertinente sobre construcciones teóricas, políticas, ideológicas, éticas y ciudadanas que asuman de manera más «representativa» las demandas de la población en su totalidad (Emiliozzi, 2004). El siglo XXI trae consigo una gran «oportunidad de renovación» que debemos saber interpretar. Sus efectos en materia de educación no se reducen a la imposición de estrategias y/o modelos «desgastados» o «mutilados» (Bauman, 2012), tal como ha sido la tónica tradicional en la región. Más bien, nos brinda la posibilidad de deconstruir todo aquello que ha obstruido la implantación de un sistema educativo más equitativo, inclusivo y cercano a los «requerimientos reales» del ser humano. En este marco, la «crisis» se presenta como una posibilidad esperanzadora capaz de recobrar los sentidos necesarios para consolidar un nuevo modelo social y educativo enmarcado en un proyecto político, ético e histórico más trasgresor y radical.

La creación de un nuevo orden ético y político, debe superar la clásica lucha «por» los derechos<sup>27</sup> sociales, políticos, ciudadanos (Marshall, 1998) y culturales (Sorj, 2005), apostando por la consolidación de una nueva construcción de «ciudadanía» más

---

<sup>27</sup> Marshall (1998) en su libro: “*Ciudadanías y clases sociales*”, explica las tres «T» de los derechos. En esta, el autor identifica tres clases de derechos: a) civiles b) políticos y c) sociales. Según esta categoría el derecho a la lectura sería integrado por la dimensión civil y social. civil, pues implica la libertad de pensamiento y la libertad a la palabra, mientras que en su vertiente social, determina la posibilidad de todo ser humano a compartir, acceder y disfrutar de su patrimonio cultural más próximo y significativo. La Declaración Universal de Derechos Humanos ratifica en su artículo 27.1 el derecho a la información, a la cultura y a las artes por parte de toda la ciudadanía sin exclusión, relegamiento o distinción alguna. En consecuencia, la democracia lectora como estrategia de equidad a los bienes culturales (como es la lectura), se ampara en la dimensión social y civil de los derechos.

deliberativa<sup>28</sup> (Schvartzman, 2013) que permita a todos sus ciudadanos existir como auténticos sujetos sociales, por sobre aquellos sistemas categoriales que los entranpan en determinadas construcciones. Las dificultades expresadas en el ejercicio oportuno de los derechos sociales y culturales por gran parte de las ciudadanías latinoamericanas, debe su existencia al desarrollo de ciudadanías de baja intensidad (Abal y Nejamkis, 2004), en cuanto, ejercicio de sus derechos republicanos se refiera. Las ciudadanías de baja intensidad (O'Donnell, 2007) son resultado directo de los efectos neoliberales que afectan al desarrollo sociopolítico y democrático en el nuevo milenio, caracterizados principalmente, por una ampliación de los márgenes de exclusión en todos los campos la sociedad, la cultura, los bienes culturales y la educación. Esta situación,

[...] no ha podido aún dar cuenta de un ejercicio efectivo de la ciudadanía en el sentido de la triada marshalliana, no exceptúa a la región de la aparición de los nuevos derechos, entre los que se destacan los derechos a la *res-publica* (Abal y Nejamkis, 2004:138).

El potencial de la democracia deliberativa (Montero, 2005; O'Donnell, 2007; Mejía, 2008; Arroyo, 2009; Schvartzman, 2013) como estrategia de «disenso social», radia en la posibilidad de visibilizar la incapacidad de los modelos democráticos dominantes (Schvartzman, 2013) y en especial; del liberalismo político. De modo que, pensar la promoción y creación de nuevos escenarios sociales, sociopolíticos y educativos capaces de invertir el razonamiento tradicional de dominancia que ha tenido el acceso a la cultura y a los bienes patrimoniales por parte de todos los colectivos de ciudadanos<sup>29</sup>, representa una

---

<sup>28</sup> La democracia deliberativa debe ser entendida como una estrategia de transformación social y política de las ciudadanías en desarrollo en Latinoamérica. Su propósito es contribuir a expandir los campos de intervención de las democracias y poner en evidencias sus fallas a través de los principios de la ética dialógica-crítica-universalista (Schvartzman, 2013). Este estilo de democracia otorga un papel de mayor protagonismo al ciudadano y al ejercicio de sus derechos, de modo que, permitan institucionalizar el disenso como marco decisorio de la ciudadanía en su totalidad a través de criterios dialógicos para fundamentar sus decisiones (Schvartzman, 2013).

<sup>29</sup> Este documento adscribe a la posición desarrollada por O'Donnell (2007) sobre el carácter multidimensional del concepto de ciudadanía, evitando su reducción a una cuestión de tipo política. El estudio de las ciudadanías aborda también una dimensional social y cultural. Sobre este último, es que este trabajo intenta analizar los desafíos y tensiones de la democracia y la necesidad de replantear la promoción de educativa a la luz de las nuevas identidades emergentes.



posibilidad trasgresora para iniciar un nuevo orden democrático. El vínculo entre educación inclusiva, ética del encuentro y ciudadanías emergentes<sup>30</sup> tienen como

[...] desafío permanente para la democracia, en este sentido, que la desigualdad de condiciones no adquiera un volumen tal que se transforme en una desigualdad de influencia insuperable y que la participación democrática no solo sea un derecho (retórico) sino que tenga condiciones efectivas para su ejercicio en el contexto de distribuciones equitativas y redistribuciones permanentes de recursos e ingresos para evitar la dominación del poder económico concentrado sobre la democracia (Martner, 2015:2).

Schwartzman (2013) explica que, las luchas sobre «la equidad», «la horizontalidad» y «la igualdad de oportunidades» en las democracias latinoamericanas, son emprendidas por los mismos sujetos categorizados como «vulnerables» o «excluidos», quiénes, fabrican estrategias de reivindicación social, superpuestas en un mecanismo de resistencia más amplio, con el propósito de *disfrutar/ejercer/gozar* libremente de los derechos que le han sido usurpados. En otras palabras, una democracia deliberativa debe ser concebida como una poderosa “alternativa plausible para superar la marginalidad producida por los modelos democráticos en uso” (Schwartzman, 2013:39) y opuesta a una

[...] construcción colectiva que organiza las relaciones entre sujetos sociales, formados en el propio proceso de definición de quién es, y quién no es, miembro pleno de una sociedad políticamente organizada. Este carácter adscriptivo de la ciudadanía es adscriptivo es generalmente ignorado toda vez que ella es definida en términos de derechos individuales. La ciudadanía es una institución que ofrece título de propiedad particular; un boleto de entrada para una comunidad nacional, el cual da el acceso a un conjunto de derechos –boleto que se obtiene, por cierto, mediante un sistema de criterios (por ejemplo, lugar de nacimiento y nacionalidad de los progenitores) distribuidos por el poder constituido-. Así el acceso a la ciudadanía es el filtro que define quien puede participar del sistema de derechos políticos y sociales de cada nación (Sorj, 2005:22).

Los planteamientos sobre una democracia más deliberativa para América Latina y el Caribe, permiten enunciar un conjunto de argumentos críticos sobre las democracias en desarrollo, poniendo en evidencia los «retrocesos» que han experimentado los «derechos

---

<sup>30</sup> Cuando en este trabajo se hace referencia a “ciudadanías emergentes”, “diversas ciudadanías” o “ciudadanías en disputa” no se pretende relativizar la emergencia de nuevas identidades y sujetos sociales que plantean nuevas necesidades sociales, políticas, culturales y educativas. El carácter relativista según Sorj (2005) depende de la capacidad para visualizar una infinidad de ciudadanías imposible de albergar en una reforma social más radical. Este documento vincula la presencia de nuevas identidades, de sujetos descentrados y decontextualizados que derivan en nuevas manifestaciones de ciudadanías, respecto del ejercicio de sus derechos. Este cruce es necesario en un escenario político, ético, social postmodernista.

ciudadanos» en su dimensión social (Abal y Nejamkis, 2004), educativa y cultural. Los aportes de la democracia deliberativa resultan insuficientes para problematizar los «conflictos decisorios colectivos» (Schvartzman, 2013), cuando

[...] la política se convierte en un instrumento vacío de contenido con lo que el arribo a posiciones de gobierno de los distintos partidos políticos cada vez genera menores grados de expectativas en las sociedades y en los ciudadanos. Esta falta de expectativas se asienta en las bajas capacidades del estado, y de los partidos, para desarrollar políticas públicas (Abal y Nejamkis, 2004:138).

Asimismo, surge desde su imperativo ético, la necesidad de expandir la mirada hacia una nueva fundamentación sobre las bases teóricas y metodológicas de la Ciencia Educativa a inicios del nuevo milenio. De modo que,

[...] las contradicciones de la contemporaneidad: nunca como antes los derechos de las personas han sido reconocidos con tanta universalidad, pero paradójicamente los países que se atribuyen el mayor aporte en esa dirección, son los que establecen más obstáculos para la realización efectiva de esos derechos reconocidos como universales a favor de quienes carecen de la condición de ciudadanos. El caso del celo europeo ante los inmigrantes es una muestra notoria de ello (Schvartzman, 2013:18).

El escenario educativo actual, fuertemente enraizado sobre la necesidad de una transformación más radical, exige situar sus luchas en dimensiones capaces de re-pensar «lo estructural» a través de interrelaciones que debatan sobre los efectos de la historia, la ética, la política, el tiempo y los valores sociales necesarios para la consolidación de un proyecto político más radical y oportuno a las tensiones del siglo XXI. En otras palabras, el re-pensar todos los campos de la sociedad y su efectos relativos en la educación, debe posicionar el «disenso» como principal estrategia de análisis. Del mismo modo, será fundamental que toda propuesta sobre la consolidación nuevos campos de ciudadanía sea estructurada desde una «intervención crítica» (Butler, 1999) de tipo «deliberativa» que vaya más allá de los simples modos de pensar cartesianos en términos dicotómicos.

Esta modalidad de intervención requiere de mayores niveles de libertad e igualdad, que exijan en palabras de Schvartzman (2013) unas reflexiones más amplias sobre los mecanismos de legitimidad ética opuestas a las prácticas de instrumentalidad política vigente. Es exigible también pensar, en qué términos surgiría un campo de reflexión ciudadana que sitúe la emergencia de un nuevo concepto de ciudadano y de ciudadanía más

allá de acciones discursivas limitadas. Desde la filosofía postestructuralista de inicios del nuevo milenio, se plantea esta posibilidad, en términos de una articulación significativa sobre las condicionantes estructuradoras del discurso, la realidad material y la historia como parte de un «diálogo entre iguales» que supere las ciudadanías de baja intensidad<sup>31</sup> presentes en la región y establezca una comprensión más directa sobre los males sociales que afectan las trayectorias de todos sus colectivos de ciudadanos. Si las construcciones sobre nuevas ciudadanías, ciudadanías emergentes, ciudadanías en disputa e identidades educativas descentradas al discurso socioeducativo y sociopolítico tradicional, se abordan desde el reforzamiento de la construcción social clásica de personas diferentes, la cristalización del progreso redundará sobre el diseño, formulación y aplicación de estrategias cuyos dispositivos permiten la vigencia de una ciudadanía delegativa y no transformativa, *que “presta poca atención al continuo racismo, la explotación de clase o la discriminación basada en expectativas por razón de género”* (Barton y Levstik, 2004:78).

En suma, si este tema no es abordado pertinentemente en políticas de intersectorialidad y fundamentado en prácticas de interseccionalidad, las acciones quedarán situadas al desarrollo de programas específicos o modalidades reducidas a *personas y/o colectivos* también específicos. El problema de iniciar un nuevo campo de fundamentación sobre la ciudadanía y el acceso a los bienes educativos, culturales y patrominiales desde esta perspectiva, termina reduciendo y debilitando la existencia y experiencia social y cultural de los mismos, pues los restringue. De este modo, los programas de educación inclusiva en un contexto democrático tendrán que iniciar un debate político sobre sí misma, con el propósito de desensializar las miradas y garantizar una experiencia y educación, lo más pertinente a los requerimientos de la población en general. Su desafío consiste en comprender profundamente la «interrelación» y el «potencial de interseccionalidad» entre ciudadanía, democracia y educación.

---

<sup>31</sup> Las ciudadanías de baja intensidad son resultado de los efectos devastadores de las políticas neoliberales implantadas en Latinoamérica por todos sus gobiernos. Se caracterizan por consagrar un tipo de ciudadanía que presenta baja inmensidad en el ejercicio directo de sus derechos políticos en un campo social caracterizado por la ampliación de los márgenes de exclusión social que afectan a todos los sujetos integrantes de la sociedad. Razón por la cual resulta significativo el análisis de Dubet (2012) sobre *«igualdad de posiciones»*.

Esto no implica el acceso por el acceso, sino que los énfasis necesarios para superar la fractura social que articula escenarios de desigualdad y discriminación silenciada en la apropiación de los recursos culturales, educativos, informativos, ciudadanos y patrimoniales de todos los ciudadanos. La modernización del discurso de la educación inclusiva en este punto, hace visible su sentido en el nuevo milenio. Por un lado, la concibe como un modelo independiente y más abarcativo que la educación especial y, al mismo tiempo, permite concebirla como una estrategia de transformación, innovación y actualización a todos los campos de la sociedad y su desarrollo. De modo que, concebir y conceptualizar la educación como derecho requiere *“emprender acciones conjuntas – políticas basadas en la investigación y aleccionadas por mejores prácticas- a nivel nacional para enmendar esa desigualdad, para potenciar el acceso universal a los bienes que debieran ser más universales”* (Le Monde Diplomatique, 2006:s/n). ¿Qué implica todo esto en la consolidación de una nueva visión de democracia, ciudadanía y educación?, ¿cómo dar cabida a las divergentes identidades que arriban al espacio escolar y exigen ejercer sus derechos como auténticos ciudadanos?, ¿qué implica ser ciudadano y ciudadano en situación de exclusión en un contexto de democrático e incluyente?

Los argumentos explicitados anteriormente, dan cuenta de la necesidad de superar la neutralidad de las prácticas educativas cristalizadas bajo el ideal inclusivo. Es posible observar que muchas de ellas, responden a una política de instrumentalización que sólo puntualiza en extender servicios educativos a través de diversos programas, formatos y grupos de ciudadanos. Hasta ahora, las políticas en la materia demuestran una debilidad sustantiva, especialmente al momento de gestionar oportunidades educativas amparadas en principios democráticos de tipo deliberativos, donde sus principales destinatarios (conceptuados como sujetos lectores) accedan a los valores de la cultura universal respetando sus intereses, necesidades y motivaciones de su cultura de base y, de su experiencia fenomenológica de ser y estar en el mundo, donde *“su base ontológica está constituida por la espontaneidad inherente a la naturaleza particular de las actividades humanas que necesariamente acompañan a las reacciones primarias de los hombres a su humanización y que se expresan en ella”* (Heller, 1991:13). Un desafío clave es, *aprehender* a entender como se comportan las ciudadanías en determinadas matrices socio-

históricas, con el objeto de profundizar sobre las reivindicaciones necesarias a sus desafíos y exigencias más urgentes.

Una participación ciudadanía de tipo crítica y debiliberativa, tendrá sentido si y sólo si, su campo de problematización, respecto de sus principales valores culturales, educativos, políticos y patrimoniales se estructura desde “*una comprensión de las interrelaciones que existen entre tiempo, historia, política, contexto, valores sociales e interpretaciones humanas*” (Cannella y Grieshaber, 2005:27). Todos estos argumentos, permiten oficializar la crisis que afecta a las concepciones vigentes de democracia, que en ocasiones, actúan como un mecanismo insuficiente para problematizar la creación de nuevos escenarios sociales capaces de albergar las nuevas identidades que reclaman su legitimidad en las instituciones educativas y las emergentes ciudadanías en disputa que abrazan una reforma social más progresista.

De modo que, tal como se ha enunciado, la crisis también afecta a la dimensión política de la educación y a los modos tradicionales de pensar la democracia en tiempos de exclusión. Es un desafío ético, fundamentado en los principios de la ética del encuentro (Dahlberg, Moss y Pence, 2005), rescribir la noción de «legitimidad democrática» (Schvartzman, 2013), desde donde todos sus afectados puedan intervenir en libertad e igualdad de condiciones. Este grado de argumentación nos invita reconocer de qué modo, opera la baja intensidad, que experimentan las ciudadanías latinoamericanas en el ejercicio de sus derechos políticos, educativos, sociales y culturales. En este sentido, O'Donnell (2007) explica que los énfasis democráticos asumidos en nuestra región han sido preferentemente del tipo «delegativos»<sup>32</sup> por sobre los «representativos». Esta cuestión, enfatiza que

[...] la racionalidad instrumental de las democracias realmente existentes, expresada en las administraciones estatales, se empantana ante los problemas complejos, no logra dar cuenta de la complejidad y multicausalidad de los fenómenos sociales y políticos contemporáneos (Schvartzman, 2013:35).

---

<sup>32</sup> De acuerdo los aportes de Guillermo O'Donnell en su libro: “Disonancias. Críticas democráticas a la democracia”, explica que las democracias delegativas han sido un tema histórico en nuestra región. Las democracias delegativas se caracterizan por gobernar según los intereses del gobierno de turno y, en especial, de su gobernante de turno.

La consolidación de un proyecto político más radical destinado a repensar la ampliación de la democracia y de sus formas ciudadanas, exige superar su «reduccionismo político». El reduccionismo político experimentado por las democracias latinoamericanas postmodernas, es construido en palabras de Guillermo O'Donnell (2007) desde una visión de sujeto no concebido como ciudadano, sino como votante, según lo cual *“esto excluye de la democracia la plena dimensión de ciudadanía, que no es sólo política sino también civil y social (así como cultural)”* (O'Donnell, 2007:14). En este sentido, los aportes de la democracia deliberativa (Mejía, 2008; Velasco, 2009; Schwartzman, 2013) resultan cruciales para consolidar una visión más amplia sobre los desafíos de la educación inclusiva en el nuevo milenio. En parte, por su carácter de reforma social se alinea coherentemente con los planteamientos deliberativos necesarios para una nueva visión democrática, pues supone una esperanza combativa sobre la multiplicidad de males sociales emergentes por la vía de las democracias liberales en Latinoamérica.

Los aportes de la democracia deliberativa enunciada por Schwartzman (2013), implica comprender el «modus operandis» que conlleva el desarrollo de ciudadanía restringidas. En efecto, esta concepción abraza y justifica la necesidad de disponer de una nueva ingeniería social capaz de erradicar los efectos neoliberales en la educación, intentando superar la marginalidad, la dominación y la opresión social y cultural que los modelos imperantes sobre democracia han supuesto. Una «sociedad inclusiva» es a su vez «democrática», por tanto, podemos concluir que las prácticas democráticas cristalizadas en los primeros años del siglo XXI, nunca han sido democráticas e inclusivas, sino que «seudo-democráticas» y «seudo-incluyentes». En la modernización del discurso de la educación inclusiva, la «exclusión» como principal «patología social», debe ser estudiada desde una «perspectiva multidimensional». El concepto de «seudo-incluyente» (Barrio de la Puente, 2009) o de «inclusión excluyente» (Ocampo, 2011 y 2012), debe concebirse como la capacidad de

[...] pensar el conjunto de dimensiones que constituyen todo proceso de discriminación y que hacen que la construcción de procesos sociales de inclusión – asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de realizaciones igualitarias sobre las que se construyen las bases institucionales y culturales de una democracia sustantiva- dependa siempre de un

conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no sólo las más visibles (Gentili, 2011:78-79).

Este último aspecto resulta clave para comprender cómo opera el funcionamiento de la exclusión, respecto de la posibilidad de construir oportunidades sociales, educativas y culturales que beneficien a toda la población en general y no sólo, a los grupos de mayor dominancia cultural e intelectual de cada país. Aprender a reconocer los efectos de la «inclusión excluyente» en la gestión de los «capitales culturales» y «simbólicos», representa un reto relevante a toda práctica que se denomina como «democrática». La democratización de los accesos a los bienes culturales, educativos, simbólicos, patrimoniales e inmateriales deben integrar el «criterio de aceptabilidad» (Tomasevki, 2009) y el «criterio de pertinencia» (Peralta, 1996; Gibbons, 1998) en la gestión de respuestas más atinentes a los requerimientos de la población.

Tradicionalmente, las matrices de sustentación sobre la accesibilidad han ratificado fuertemente la idea de horizontalizar aquello que ha sido prohibido social, escolar, económica y políticamente a colectivos de ciudadanos categorizados como «grupos vulnerables». Esta dimensión, amparada sobre las premisas modernistas del desarrollo social, ha intentado ampliar los márgenes de culturización a quienes por diversas razones son relegados de este derecho. Entonces, ¿cómo entender la democracia en este contexto?, ¿qué oportunidades plantea este cruce a las ciudadanías emergentes y en disputa?, ¿bajo qué condiciones se constituye como una estrategia para reexaminar las políticas educativas en tiempos de exclusión? o bien, ¿qué desafío plantea este análisis a las prácticas pedagógicas vigentes? Sin duda, un argumento clave es comprender que

[...] la desigualdad en el acceso a la información es inaceptable en el contexto de la deliberación. El ideal de la democracia deliberativa demanda que la totalidad de las normas públicas surjan de un debate colectivo entre ciudadanos libres e iguales. Como ya ha sido señalado, la forma más sutil y a la vez más habitual de exclusión de personas de la deliberación democrática es la de no disponer de los recursos materiales o intelectuales requeridos para identificar y sostener argumentativamente los intereses o necesidades propios. Las democracias latinoamericanas, identificadas por Guillermo O'Donnell como “delegativas”, incluyen un tipo de ciudadanía “de baja intensidad”, caracterizada precisamente por su imposibilidad de acceder a los recursos que permitan ejercer la ciudadanía con plenitud. ¿Cómo salir de este dilema? Parece claro que la formulación de una

propuesta democrática deliberativa requiere, para ser consecuente, un criterio de igualdad que impida que, en las condiciones actuales, los acuerdos alcanzados en la deliberación promuevan sólo –o preferentemente- las metas y planes de los sectores más aventajados (Schvartzman, 2013:23).

Hasta aquí, la discusión sobre derechos educativos, culturales, patrimoniales y políticos, han considerado una visión positivista y prescriptiva sobre la igualdad de oportunidades. Por tanto, toda propuesta debe evitar distanciar a los sujetos de sus intereses, necesidades de resignificación y preservación de su patrimonio cultural y educativo. Estas proposiciones deben emerger desde la vía del disenso social, educativo y cultural, mediado a través de una práctica y conciencia de interseccionalidad (Expósito, 2011) entre diversos grupos sociales y culturales. De acuerdo con Bernstein (1988) las propuestas y/o modalidades de diversificación de espacios y escenarios de participación activa en la vida cultural, escolar y patrimonial, han evitar la articulación de ciertos mecanismos de relegamiento de la realidad. Se hace necesario el diseño de un dispositivo de regulación que *“integre significados relevantes, formas de realización y contextos evocadores”* (Peralta, 1996:39). Al respecto, es exigible dialogar con las culturas de resistencias cuando éstas se muestran improductivas e impertinentes. Si estos análisis pretenden ser transformativos y deliberativos para la población en general, deben asumirse desde una sólida perspectiva política. Rescatando los aportes del gran latinoamericanista y educador Paulo Freire (1983), la diversificación de estas propuestas, aseguran la promoción de escenarios de liberación permanente. De otro modo,

[...] es imposible lograr una sociedad más equitativa sin una educación bien distribuida, y si creemos en el poder formativo de la educación para la ciudadanía, se requieren serias y fuertes rupturas en nuestra forma de planear su crecimiento y expansión (Schmelks, 2010:50).

El «criterio de aceptabilidad» (Tomasevki, 2009) y el «criterio de pertinencia»<sup>33</sup> (Peralta, 1996) dan cuenta de la neutralidad, de la ausencia y de las debilidades

---

<sup>33</sup> Este trabajo adscribe al criterio de pertinencia cultural desarrollado por la Dra. María Victoria Peralta, quién a través de un análisis histórico-antropológico-cultural lo utiliza para construir una línea de investigación denominada “currículos educacionales culturalmente pertinentes”. Explica que la expresión de pertinencia cultural debe recoger adecuadamente las bases culturales más esenciales de toda comunidad a toda construcción curricular. Gibbons, (1998) explica que el criterio de pertinencia también es responder estratégicamente a los desafíos, tensiones y necesidades de toda comunidad social, cultural y educativa.



conceptuales y metodológicas para situar un repertorio ciudadano, educativo y cultural que beneficie a todos los colectivos de ciudadanos. Por un lado, el criterio de aceptabilidad, proveniente de la cultura jurídica que estudia las dimensiones del derecho en la educación, reflexiona sobre la instalación de condiciones estratégicas para hacer efectivo del derecho a la educación. En otras palabras, este criterio supera la noción de cobertura por las condiciones efectivas de promoción de los derechos educativos, sociales y culturales, con el propósito de que todos los agentes sociales sean parte de este proceso reivindicatorio. Esta visión implica superar la creación de políticas públicas, de normativas vigentes, de acciones de promoción enmarcadas a través de programas específicos o reducibles a determinados grupos, puesto que

[...] una enorme bibliografía vino a señalar que parte importante de los recursos que debían asignarse a los sectores más necesitados permanencia en las clases medias y que, en lugar de ser un instrumento de integración, las políticas sociales reforzaban la estigmatización y la reproducción de los grupos de excluidos. El estado de bienestar sufrió, por tanto, una doble erosión: en lo alto, en razón de los problemas de gobernabilidad, y la base, debido al distanciamiento creciente de las clases medias de las ideologías solidarias (Sorj, 2005:43).

Este criterio apela a la necesidad de cuestionar la neutralidad con la que han sido abordados estos y otros temas. Respecto del particular, podríamos afirmar que las acciones sobre democracia e inclusión, han puntualizado más específicamente sobre los colectivos de personas en situación de discapacidad y con menor grado, en las relaciones de interculturalidad (Arroyo, 2009). Pero, ¿qué ha sucedido con la población en general?, ¿de qué manera conectar estos planteamientos para beneficiar a la totalidad de la ciudadanía en nuevas prácticas de participación social bajo dispositivos más pertinente a sus necesidades y motivaciones?, ¿las propuestas vigentes, a través de qué medios, se constituyen en tecnologías de legitimación y explicitación de las demandas sociales, políticas, educativos y culturales para la población en general?, ¿en qué medida estos planteamientos son válidos para la diversidad de escenarios que tienen lugar en Latinoamérica?

No es posible emprender esta reflexión, sin antes, dar cuenta de los complejos efectos que las democracias latinoamericanas han tenido sobre la composición de espacios de emancipación sobre el acceso a la cultura, a las artes y a la información en colectivos de personas tradicionalmente excluidos de este derecho. Este hecho, tensiona la noción de

ciudadanía y nos invita a observar reflexivamente cómo la emergencia de nuevas identidades y ciudadanías en disputa han sido relegadas a través de diversos matices de este derecho. La negación de la lectura como derecho, se ha situado en Latinoamérica como la negación

[...] a personas y/o grupos sociales del acceso a los recursos que, en un determinado espacio y momento histórico, se consideran socialmente valiosos y necesarios para un proyecto de vida autónomo, que impide de esta forma el pleno desarrollo de las personas de acuerdo con sus deseos y capacidades (Canal, 2010:10).

¿Qué relación existe entre estos argumentos y la necesidad de modernización del discurso de la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI?, los antecedentes enunciados anteriormente están estrechamente vinculados con los rumbos requeridos para una educación más inclusiva (Farell, 2006; Slee, 2012; Ocampo, 2015) en el siglo XXI. Particularmente, esta relación puede fundamentarse en la concepción de la educación inclusiva como «lucha política» destinada a erradicar toda forma de exclusión, opresión social y dominación social, educativa y cultural. Asimismo, es necesario disponer de marcos explicativos que permitan iniciar un análisis más profundo sobre los fundamentos vigentes de este modelo (pre-construido en sus desafíos fundacionales<sup>34</sup>), evidenciando que la especificidad de las exigencias sociales, políticas, culturales y económicas que atañen a la educación en el siglo XXI, exigen una re-conceptualización de sus fundamentos desde una perspectiva «transdisciplinaria». La fundamentación post-disciplinaria supera los énfasis «pedagógicos» y «curriculares» sobre los cuáles este modelo ha puntualizado. Más

---

<sup>34</sup> El autor de este documento intenta explicitar la necesidad de construir un nuevo campo de fundamentación teórica y metodológica que no redunde ni se reduzca a la imposición del modelo tradicional de educación especial. Esta contradicción teórico-metodológica, se debe a la ausencia de una construcción teórica o de una epistemológica capaz de aclarar ciertos significados que avanzan progresivamente sobre otros campos de fundamentación y sujetos educativos, más allá de su mirada reduccionista que puntualiza en la discapacidad, en las necesidades educativas especiales y en todas aquellas figuras válidas de “Otro” a través de argumentos que supongan estudiantes que requieren ciertas ayudas “especiales”. Este hecho pone en contradicción la pertinencia de los servicios sociales, políticos, culturales y “educativos” desprendidos a la luz de un modelo carente de una construcción teórica o epistemológica. La contradicción experimentada por los servicios se ampara desde los planteamientos impulsados por el desarrollo social desde los años 90, los que refuerzan la creación de servicios minoritarios para las minorías (o grupos vulnerables) a través de argumentos éticos y políticos que apuestan por la resignificación de todos los ciudadanos en su conjunto.

bien, permite reconocer la existencia de un «corpus» «discursivo», «teórico» y «metodológico» amplio, que no siempre, recoge los verdaderos desafíos de la inclusión más allá de la imposición del modelo tradicional de educación especial. Situación que exige algunas revisiones y modificaciones con el propósito de servir como una herramienta adecuada al estudio e investigación de este modelo en el siglo XXI.

En este sentido, la necesidad de «modernizar» el discurso vigente de la educación inclusiva define un reto multidimensional. Por un lado, implica reconocer la ausencia de una «construcción teórica» (Slee, 2012) o «epistemológica» (Ocampo, 2013, 2014, 2015) que permita potenciar y resignificar la pertinencia de los servicios implementados. Por otro, implica superar la visión individual que la investigación asociada a este modelo ha reforzado. Según Slee (2012), Touraine (2000) y Giroux (2009) el propósito de la educación inclusiva implica comprender el *modus operandis* de la exclusión y sus múltiples formas de expresión. No obstante, el discurso imperante sólo ha consistido en consolidar un análisis que reconoce la exclusión, pero, no logra emitir un dictamen para su erradicación. Burman (1994), Cannella y Viruru (1999) y Ocampo (2015) coinciden explicando que el discurso de la educación inclusiva actúa como un mecanismo de justificación de la exclusión, enunciando la omisión de marcos capaces de problematizar oportunamente este problema. De modo que el discurso vigente

[...] forma parte de una confusa historia de exclusión educativa y social. El reconocimiento de esta política constituye un paso importante en la construcción de una teoría de la educación inclusiva que informe sobre los niños y su educación. Este no es más que un aspecto de la complejidad política que afecta a la educación inclusiva (Slee, 2012:114).

Esbozar un conjunto de argumentos cuya organicidad permita aclarar el «propósito» y «sentido» de la inclusión educativa a inicios del siglo XXI, representa un tema crucial en la gestión de nuevas oportunidades para la población en general. La educación inclusiva debe concebirse como una reforma social capaz de articular las transformaciones necesarias en todos los campos de exigibilidad social, política, económica, cultural y educacional. Hablar de educación inclusiva no es hablar de «grupos vulnerables» (Navia, 2015), de «personas con capacidades diferentes», de «inmigrantes», de «diversidad sexual», ni mucho

menos de personas en «situación de discapacidad» (Barton, 2011) o de estudiantes con «necesidades educativas especiales» (Casanova, 2011). Debatir sobre educación inclusiva en el siglo XXI es ante todo, reconocer los grados crecientes de afectación que tienen para la población en su conjunto los diversos males sociales y patologías sociales que no siempre se reconocen en el centro de este discurso. En otras palabras la modernización del enfoque de educación inclusiva debe favorecer la “*heterogeneidad y la diferencia como fuerzas liberadoras en la redefinición del discurso cultural*” (Harvey, 1989; citado en Canella y Grieshaber, 2005:24).

Los dilemas de la *pedagogía postmoderna* (Giddenes, 1990; Lather, 1991; Beck, 1992), no sólo dan cuenta de la necesidad de superar el espíritu universalista, categorial y clasificatorio arraigado en la psicología evolutiva tradicional (Burman, 1994), sino más bien, reconceptualizar la condición humana y su naturaleza, en un marco más amplio de interacciones simbólicas capaces de responder al carácter descentrado y dinámico de los nuevos sujetos educativos a inicios del siglo XXI. La construcción de sujeto re-personalizado<sup>35</sup> (Mouffe, 1996) y descentrado (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) y sus efectos formativos deben derivar en un nuevo paradigma de la educación inclusiva que reconozca que,

[...] uno de los grandes errores que hoy enfrenta una pedagogía (posible) de lo patrimonial tiene que ver con su incapacidad para incorporar a su tradición a diversos grupos sociales y culturales o a posibles grupos emergentes en esta materia, contribuyendo a des-actualizar su campo de trabajo y relación” (McLaren y Kincheloe, 2008:26).

Estos argumentos apoyan la necesidad de superar la «neutralización del Otro» en el discurso de la educación inclusiva, invitándonos a establecer mayores espacios de reciprocidad ciudadana, donde lo importante sea desensializar un conjunto de argumentos que entranpan el potencial del enfoque y de sus sujetos. Un tema crucial en la modernización del discurso de la educación inclusiva en el siglo XXI, implica ampliar el

---

<sup>35</sup> En los planteamientos fundacionales de la ética postmoderna, fuertemente desarrollado por Bauman (1991) y Mouffe (1996), se reconoce al proceso de re-personalización como el principal rasgo de este tipo de conducta ética. Re-personalizar el sentido ético es al mismo tiempo hacerse responsable de sus propias acciones. La ética postmoderna estrechamente vinculada con la ética del encuentro implica re-situar la reciprocidad como estrategia de comunión entre todos los actores en una misma experiencia.

debate político de las diversidades por un campo de análisis que permita el derecho al disenso dentro de un conjunto de argumentos éticos y políticos más amplios (Butler, 1999). El disenso como estrategia crítica y transformativa de reificación social y educativa, facilita la destrabamiento de ciertas categorías básicas que a la fecha han sustentado un corpus significativo de argumentos sobre la educación inclusiva y sus sujetos.

La educación inclusiva y su pertinente modernización discursiva son una estrategia de intervención crítica, si y sólo si, permiten emancipar a sus tradicionales grupos de significación sobre un conglomerado amplio de categorías que los reducen o cosifican. Este argumento nos invita a cuestionar la eficacia de estos planteamientos ante la necesidad de construir un nuevo campo de eticidad y de ciudadanía más cercana a los requerimientos de la población en general. Las implicancias pedagógicas de estas reflexiones deben considerarse desde una comprensión más situada y contextual, sobre: ¿cómo nos afecta a nosotros?, ¿qué dimensiones marca en el proceso educativo de nuestros estudiantes?, ¿bajo qué condiciones nos restringe y obliga a vivir una existencia sin sentido, obligando a cada ser, pre-fabricado desde este modelo, a negar su naturaleza y su derecho inalienable a existir como verdadero/auténtico sujeto social?

El desafío crucial que experimenta la educación inclusiva como herramienta de transformación de todos los campos de la sociedad, requiere configurar nuevas prácticas sociales y educativas que dictaminen operativamente en contra de la exclusión y, en ellas, permitan la pensar nuevos formatos de empoderamiento ciudadano. Se requiere entonces, avanzar hacia un nuevo concepto de ciudadanía más reflexiva, deliberativa, empoderada y crítica de su medio cultural circundante. En este campo la «educación» y sus «procesos de democratización», juegan un papel ampliamente relevante para la equiparación efectiva de oportunidades educativas y culturales para la población en general. Este campo de transformaciones exige revisar cuidadosamente los significados otorgados a las categorías de «inclusión/exclusión», «ciudadanía» y «educación» y las relaciones explícitas/implícitas entre ellas como fuerzas deliberativas del discurso cultural dominante. En otras palabras, implica una reivindicación sobre los campos de actuación de las ciudadanía emergentes y la acogida sobre sus nuevos escenarios de problematización. La «educación inclusiva» debe

concebirse como una herramienta de «ruptura del poder dominante». La educación inclusiva no es

[...] un proyecto técnico o político en el que nos limitáramos a identificar, clasificar, controlar y educar a los llamados estudiantes con necesidades educativas especiales. La educación inclusiva sigue siendo un proyecto político en el que tratamos de identificar las formas complejas en que los obstáculos impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y tengan éxito en la educación. En consecuencia, nuestro plan de investigación aumenta para revelar la arquitectura de la desigualdad y la exclusión (Slee, 2012:124-1215).

Un enfoque re-conceptualista de la educación inclusiva desde una mirada transdisciplinaria, debe ante todo hacer una crítica a las tecnológicas discursivas opresivas que limitan el potencial de transformación de este enfoque. Un aporte deconstruccionista aplicado a este campo de trabajo, implica cuestionar los intercambios intelectuales y de poder que consagran determinados tipos de conocimientos y construyen discursos específicos al respecto (Popkewitz y Brennan, 1998). La modernización del discurso de la educación inclusiva implica explicitar un nuevo campo de fundamentación ética, filosófica, epistemológica, antropológica, política, pedagógica y sociológica. Estas dimensiones constituyen los fundamentos que vertebran el enfoque re-construccionista de la inclusión en el siglo XXI.

Un tema de gran significancia en este análisis implica comprender los nuevos «escenarios de la democracia», las «ciudadanías emergentes» y «en disputa» y los mecanismos de legitimación activa que permite garantizar todos los derechos ciudadanos y políticos, para que el derecho «en» la educación cumpla su potencial de transformación y movilidad social. Sin esto, no tendrá sentido únicamente apostar por garantizar sólo del derecho a la educación en un marco donde los demás derechos continúan en disputa. Esta visión según Emiliozzi (2004), requiere de un nuevo marco interpretativo sobre la «ciudadanía» y sobre la «adquisición progresiva de sus derechos».

Esta modernización, avanza hacia la re-definición de un nuevo campo de eticidad ciudadana y democrática; concibiendo que la educación inclusiva es un prerrequisito para el desarrollo de práctica democrática transformativa. El reconocimiento de nuevas ciudadanías en emergencia, de nuevas voces dialogales en la trama social y la evidencia

creciente de identidades dinámicas y descentradas (Grieshaber y Cannella, 2005) en el espacio escolar y ciudadano, ponen en crisis, la fundamentación tradicional otorgada en este campo de trabajo por la psicología del aprendizaje, del desarrollo y evolutiva (Burman, 1994; Leavitt, 1994). Al respecto, nos planteamos la interrogante sobre ¿cómo deliberar las fuerzas opresas de esta transformación en la redefinición de un discurso político, cultural, ético más radical? Concebir la educación inclusiva como una nueva ingeniería social destinada a evitar los efectos opresivos de la cultura dominante es un tema crucial. Esta ingeniería fracasa cuando *“la diversidad y la complejidad se muestran resistentes al control o en represión cuando esa resistencia es borrada de la realidad”* (Dahlberg, Moss, Pence, 2005:36). De modo que, es fundamental, iniciar la modernización de sus bases teóricas proponiendo visiones críticas para resolver pertinentemente su despeje teórico (destinado a clarificar significados, posiciones científicas y vincularidades entre ellos) y facilitar, la implementación de servicios coherentes con las diversas demandas de innovación que tensiona a la Ciencia Educativa en todos sus campos, dimensiones y niveles. Según esto, algunas preguntas relevantes serían:

- ¿Bajo qué dispositivos construimos al sujeto de la educación inclusiva?, ¿cómo alineamos esta construcción con planteamientos que lo reafirmen como ciudadano en potencia?
- ¿Cuál es nuestra concepción sobre lo qué es la educación inclusiva?, ¿hacia dónde se dirige?, ¿qué desafíos traza para la re-configuración de las prácticas educativas a inicios del siglo XXI?, ¿cuáles son sus finalidades?

Este trabajo enuncia brevemente que la modernización del discurso de la educación inclusiva, apuntando a la consagración de una visión re-conceptualista y re-construccionista, buscando sus orígenes, revisando sus campos de desarrollo y contribuyendo a ampliar su marco teórico existente, desde dónde según Dahlberg, Moss, Pence (2005) se ha establecido un régimen discursivo dominante, que:

[...] cuando se mira a través de la lente de la posmodernidad aparecen nuevos modos de comprender el mundo, incluidos en él los niños y las

instituciones. Cuando nos acostumbramos a mirar con esa lente, empieza a verse con claridad un nuevo discurso. El que aquí llamaos “discurso de la creación de sentido” pone de relieve la profundización del conocimiento del trabajo pedagógico y de otros proyectos de la institución, lo cual conduce a la posibilidad de realizar un juicio de valor sobre dichos proyectos, la idea de “discurso de la creación de sentido” reivindica la idea de juicio, que se entiende como un acto discursivo, realizado siempre en relación con otras personas (Dahlberg, Moss, Pence, 2005: 142).

## **1.7.-EL DÉBIL ABORDAJE DE LA DIVERSIDAD Y LA DIFERENCIA EN EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Partiendo de la afirmación que, no existe consenso al interior de la literatura y la comunidad científica especializada, respecto de los significados políticos, epistémicos, éticos y de las dimensiones de estructuración de las categorías de “diversidad” y “diferencia”, es posible afirmar que, éstas se construyen y operan a partir de un mismo propósito: disciplinar la subjetividad, reducir la potencia y alinearse con los patrones de normalización que el discurso promocional de inclusión plantea. Si bien, el tratamiento de la diversidad al interior de la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva, legada a través de la epistemología tradicional de la Educación Especial, impone una doble tensión en su construcción, por un lado, reconoce que, la totalidad de la humanidad expresa una naturaleza humana basada en la singularidad, mediante la cual, se inscribe la diferencia, pragmáticamente, actualiza una serie de formatos propios de la ideología de la normalidad (Laclau, 1996; Žižek, 1998; Boivin, Rosato y Arribas, 2004; Rosato, 2009), los que conducen a ampliar el espectro de unidades categóricas mediante el diseño de nuevos formatos de subalternidad (Spivak, 2008). El potencial de subversión y potencia política que reside en la diversidad, en tanto, propiedad intrínseca de todo ser humano (Ocampo, 2012) e inscripción simbólica de su naturaleza humana en la especialidad política, social, cultural y educativa, es provincializada en el efecto categorial de la vulnerabilidad, neutralizando el dominio de constitución de todo ser humano. La diversidad en términos epistémicos apela al rescate del fundamento antropológico de la Educación Inclusiva, basado en la concepción de la diversidad, en tanto, propiedad intrínseca y organizadora de la naturaleza humana (Steiner, 1912), no así, en una estrategia productora de nuevos formatos de subalternidades y abyección que disfrazan las lógicas tradicionales de la exclusión, traducidos como estrategias de funcionamiento del neoliberalismo, supuestos



que a su vez, parten de una economía de las violencias (Foucault, 2003; Jaef, 2014) y de una gramática idealizada para relacionarse con aquello que habita más allá de la comodidad de la normalización.

La ideología de la normalidad (Laclau, 1996; Žižek, 1998; Boivin, Rosato y Arribas, 2004; Rosato, 2009) es concebida en este trabajo como una categoría analítica destinada a describir los efectos que adopta la producción social de la diversidad y la diferencia, especialmente, a través de las estrategias de fabricación del conocimiento empleadas por el campo de la Educación Inclusiva. En otras palabras, interesa indagar en los mecanismos de reconversión de las principales modalidades de producción del conocimiento al interior del campo de la Educación Inclusiva a partir de los supuestos epistémicos articuladores de dicha ideología. De acuerdo con esto, es posible afirmar que, el abordaje de la diversidad lejos de promover un giro lingüístico y epistémico coherente con los supuestos trascendentales del postmodernismo (Lyotard, 1989) y del pluralismo epistémico (Olivé, Santos, Antezana y Navia, 2009), ratifican un mecanismo de funcionamiento que obliga a los sujetos provincializados en la condición de abyección y de nuevas subalternidades, empleadas mediante un significado deslocalizado, obligan a dichos colectivos a acomodarse progresiva y subjetivamente a dichos patrones de comprensión y estructuración a dicha condición de abyecto, en adelante, más sutilmente. En la visión hegemónica de la diversidad, su saber epistémico se funda en un patrón de subalternidad cuyos marcos de valores, los remiten a una condición devaluada, insignificante y carente de reciprocidad que obliga a vivir a la sombra de la una naturaleza incapaz de diferir al interior del espacio escolar. En este sentido, la categoría de diversidad, en tanto, lente epistemológico hegemónico, opera cognitivamente al interior del campo epistemológico híbrido de la Educación Inclusiva, mediante un sistema de fetichización (Žižek, 1994), es decir, una explicación de fácil acceso por medio de sus principales reduccionismos: necesidades educativas especiales, discapacidad, diversidad sexual, etnias, entre otras. A partir de la visibilización de algunos de los reduccionismos políticos y esencialismos epistémicos producidos por este enfoque, la inclusión, se neutraliza y se presenta como la educación de las minorías, siendo que, éstas son mayorías estructuradas del sistema-mundo.

## **1.7.1.-LOS APORTES DE LA TRADUCCIÓN EN LA CLARIFICACIÓN EPISTÉMICA DE LAS NOCIONES DE DIVERSIDAD Y DIFERENCIA EN EL TERRENO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

### **1.7.1.1.-MAPEANDO EL TERRENO: TENSIONES INICIALES**

Epistemológicamente, el abordaje de ambas categorías al interior del espectro de razonamientos que sustenta a la Educación Inclusiva, expresa carencias de “traducción”<sup>36</sup>. La noción de “traducción” empleada en este trabajo como categoría analítica y lente epistémico, ofrece la posibilidad de *“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 la articulación o agregación entre los mismos”* (Sousa, 2009:141). La traducción se concibe como una estrategia analítica que permite resignificar los elementos epistemológicos constitutivos y diferenciales estructuradores de la “diversidad” y las “diferencias” (Deleuze, 2002), puesto que, los valores que configuran su vigencia al interior del espacio educativo (Santos, 1996) se definen en función de un contexto histórico determinado. Según esto, se torna necesario explorar las prácticas educativas y sociales que favorecen el ejercicio de la traducción, en tanto, catalizador de los aspectos transversales y diferenciales de ambos conceptos, cuyas cargas políticas orientan la remodelación, más bien, la edificación de una arquitectura educativa heterotópica para dar cabida a todas sus posibilidades de acción.

El trabajo epistémico de la traducción según Sousa (2009) aplicado al campo de reexaminación de la naturaleza constitutiva de la diversidad y de las diferencias, consiste en explorar qué aspectos comunes interseccionan en ambas categorías, qué se puede aprender de ambas para avanzar en la redefinición de la tarea educativa, o bien, qué criterios epistémicos posibilitan la reconstrucción epistémica de ambas categorías, puesto que, tanto

---

<sup>36</sup> La traducción desde la perspectiva de Sousa (2009) guarda una relación con la hermenéutica diatópica, compuesta por diversas concepciones, muchas de ellas opuestas entre sí, brindando la posibilidad de vincular aquello que une y serpa a diferentes conceptos, campos de conocimiento y perspectivas teóricas. La traducción se concreta a través de una zona de contacto que actúa como una espacialidad donde concluyen dichas perspectivas y dialogan entre sí.

la diferencia (Deleuze, 2002) y la diversidad, al igual que la inclusión son articulaciones analíticas, teóricas y políticas construidas diaspóricamente, es decir, es un saber que viaja por diversas geografías del conocimiento, extrayendo lo mejor de cada una de ellas. De esta forma, el estudio de ambas unidades analíticas expresan una naturaleza post-disciplinaria (Richard, 1998) al interior de la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva. En este sentido, *“la posdisciplinaria comienza por identificar problemas concretos independientemente de cómo resultarían, en su caso, clasificados por las diferentes disciplinas; y procede a continuación, a movilizar, desarrollar e integrar conceptos, metodologías y saberes adecuados, para hacer frente a tales problemas sin tomar en consideración los límites disciplinares”* (Jessop, 2008:49). La construcción post-disciplinaria (Richard, 1998) que efectúan las categorías de diversidad y diferencia, operan mediante un sistema de extracción de los saberes más relevantes de cada una de las principales regiones de conocimiento que participan de la determinación de la zona de contacto entre ambas unidades, extrayendo lo mejor de cada una de ellas, recontextualizando cada saber y/o aporte con el propósito de producir un nuevo conocimiento. De esta forma, la traducción es concebida en este contexto, como una herramienta capaz de materializar los aspectos comunes y diferenciales que ambas unidades analíticas aportan a su comprensión, a través del diálogo y la confrontación.

El aporte post-disciplinario aporta la capacidad de disponer de nuevos instrumentos teóricos para el examinar críticamente los mecanismos de formación de ambos textos o categorías de análisis. La diversidad y la diferencia en el interior de la trama epistemológica hibridada que expresa el actual campo de fundamentación de la Educación Inclusiva, devela la constitución de “texto” incompletos e inacabados epistémicamente, establecidos mediante sistemas de reciclajes y préstamos intelectuales, que en vez de aclarar los mecanismos de producción de sus significantes, estos se expresan cognitivamente dislocados. En este apartado, no se reduce únicamente al cruce de fronteras epistemológicas, de los dispositivos de migración de saberes y significados y de los ámbitos de hibridación del saber de la diversidad y la diferencia. Más bien, implica relevar el aporte de la alteridad crítica-oposicional que une y separa ambas textualidades. De acuerdo con Richard (1998) la alteridad crítica introduce la posibilidad de interrogar la

centralidad intelectual de saberes que nublan la comprensión de la naturaleza epistémica de ambas categorías. El interés post-disciplinario en la comprensión de la diversidad y la diferencia rompe con las reglas de teorización que operan en función de *“ordenar una suma pacífica de saberes complementarios destinados a integrar una nueva totalidad de conocimientos más abarcadora y funcional que dejaría finalmente intocados los contornos de cada saber heredado”* (Richard, 1998:5). Mediante el análisis post-disciplinario (Jessop, 2008) y de la traducción, se intentará identificar los patrones epistemológicos que posibilitan la formación de un nuevo lenguaje analítico y de un nuevo objeto para referirse a la diversidad y a las diferencias. En otros términos exige la renovación de su objeto de estudio, de sus condiciones de producción y alcanzar *“rearticular teóricamente las significaciones culturales que plantean sus nuevas condiciones de emergencia social en el terreno de la academia”* (Richard, 1998:6).

Tradicionalmente, la comprensión epistémica de la diferencia y la diversidad al interior del espectro de teorizaciones que sostienen en campo de producción actual de la Educación Inclusiva, cristalizan un saber de tipo explicativo, dirigido a analizar mediante qué patrones políticos, filosóficos, epistémicos y pedagógicos se concibe a cada una de estas categorías al interior de sus variables discursivas, mientras que, el conocimiento enunciativo, se reduce a la descripción de un conjunto de contradicciones, tensiones y obstrucciones que enfrentan ambas nociones al interior de la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva. Este tipo de saber a diferencia del anterior, solamente expresa una serie de problemáticas de carácter teóricas y pragmáticas, en relación al abordaje de la diversidad y la diferencia. No obstante, es incapaz de ofrecer un conocimiento que brinde soluciones a dichas tensiones. Finalmente, el saber de tipo interrogativo según Richard (1998), *“no se conforma con éstas demostraciones, sino que busca perforar el orden de sus pruebas y certezas con el tajo (especulativo) de la duda, de la conjetura a bien de la utopía Hechas, en cada caso, reclamos de escritura contra la didáctica del saber conforme con sólo aplicar técnicas que enserian”* (p.7).

De acuerdo con esto, las categorías de “diversidad” y “diferencias” a través de la historia intelectual de la Educación Inclusiva, expresan una relación de denuncia,

resistencia y devaluación, de la que surge un dispositivo de provincialización de su naturaleza política y discursiva en los significantes de la subalternidad, la alteridad acrítica y restringida y la diferenciación. ¿Qué fuerzas epistémicas permiten que estas categorías actúen de este modo en el imaginario social, político, ético y teórico?, ¿cómo se expresa la verdadera naturaleza epistémica de la diversidad y la diferencia en la educación y qué rumbos trazan para la reconfiguración de esta? y ¿mediante qué argumentos se organizan los diversos estilos de antagonismos entre ambas categorías? Ocampo (2016) afirma que, las categorías de diversidad y diferencia son conceptos políticos, construidos temporalmente y contra-hegemónicamente, cuya producción de significados queda condicionada a los efectos de cada perspectiva de teorización incidente en el campo de la Educación Inclusiva, refiero a corrientes críticas/contra-hegemónicas/oposicionales y acríticas/reproductoras/dominantes. Las categorías de diversidad/diferencias forman parte de todos los debates actuales de las Ciencias de la Educación, tornándose conceptos transversales en el examen crítico de la educación, pero débiles en el abordaje de sus dimensiones epistémicas y metodológicas.

Brah (2011) explica que, las nociones de diferencia y diversidad históricamente, han sido configuradas a la luz de un patrón comprensivo de tipo esencialista, que estructura el acto de diferenciación a partir de las condiciones más relevantes propias de la naturaleza humana de cada sujeto, invisibilizando el poderío de las dimensiones materialistas, discursivas e históricas. ¿De qué manera la naturaleza de una determinada experiencia social, cultural y educativa puede volcarse hacia un conjunto de tecnologías semióticas propias del esencialismo? La diversidad y la diferencia a juicio de Brah (2011) deben ser concebidas como campos de oposición históricamente contingentes al interior de las prácticas educativas, discursivas y sociales, particularmente, ante los modos opresivos que múltiples formatos epistémicos establecen en referencia al conocimiento que debiese formar o no, parte de la arquitectura teórica de la misma. El interés de esta autora en relación a los efectos opresivos del conocimiento de la diversidad y la diferencia, exige “*un macroanálisis que estudie las interrelaciones entre diversas formas de diferenciación social, de forma empírica e histórica*” (Brah, 2011:124). Desde una perspectiva contra-hegemónica la construcción histórica, epistémica y material de las nociones de diversidad y

diferencia, se expresa como un código colonial que sirve para la subordinación y la perpetuación de nuevos signos de subalternidad. Es, en este tipo de intersecciones analíticas que, el funcionamiento hibridizado de la Educación Inclusiva se aliena con los organizadores cognitivos del neoliberalismo avanzado, evitando de esta forma que, la praxis revolucionaria que reside al interior de la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva actúa como un patrón de sujeción de las fuerzas desestabilizadas del discurso institucionalizado, a través de la proliferación de procesos políticos de mayor alcance. ¿Qué dispositivos intelectuales son empleados al interior del discurso de la Educación Inclusiva para crear nuevos formatos de subalternidad?, ¿cómo se forman nuevos patrones de esencialismo epistémico?, ¿qué condiciones históricas y materialistas permiten el surgimiento de una alteridad acrítica y restringida al interior de la diferencia? y ¿qué líneas divisorias traza la noción de diferencia y de diversidad en la comprensión epistemológica vigente de la Educación Inclusiva?

La comprensión de la diversidad y la diferencia al interior de la reflexividad actual de la inclusión opera como una diferencia por naturaleza humana, es decir, excluye las posibilidades de reconcebir las dimensiones estructurantes de la naturaleza humana con el objeto de alcanzar la deliberación social. De este modo, el foco analítico que demanda la comprensión de ambas nociones supera los tradicionales mecanismos de producción social, remitiendo el análisis a los factores de temporalización, materialidad e historicidad que permean las disposiciones epistemológicas que afectan a cada uno de estos conceptos. No sería oportuno hablar de una epistemología de la diferencia, puesto que, su conocimiento ha sido hibridizado y complejizado en función de la reducción ética de la alteridad y la sobre-representación del Otro, siempre como un sujeto político subalterno, sin posibilidades de diferir, sino más bien, sólo de reconocer. Las posibilidades de diferir encuentran estrecha relación con las posibilidades de acontecimiento, es decir, de consolidar un repertorio de estrategias que permiten deshacer los efectos que los diversos formatos del poder instalan. El acontecimiento puede ser concebido al interior de la Educación Inclusiva como la creación de un espacio de crítica permanente al servicio de la emancipación del ser humano. Tanto la diferencia como la diversidad trazan un espectral de significación cuya acción política se consolida a través de la resistencia y el acontecer singular. La acción

política de la Educación Inclusiva se torna al servicio de la reproducción al asesinar las posibilidades de acontecimiento de lo singular, particularmente, al posicionar la búsqueda de la totalidad en un marco de mismidad, que encierra la singularidad en una curvatura de homogeneización. De ahí, la insistencia de explorar los mecanismos de producción de una subjetividad revolucionaria por medio de la resignificación epistémica de las nociones aquí debatidas. El acontecimiento desde la perspectiva de Deleuze (1994), Bensaïd (2006 y Rancière (2007) delimita la potencia de la acción política de la capacidad de diferir y con ello, evitar la reproducción, interés de mayor aceptación a través del discurso de la discapacidad, las necesidades educativas y las diferencias desde un abordaje débil y despolitizado, espacialidad carente de alteración, transmutación y diferenciación (Martínez, 2013). Según Lazzarato (2006) el acontecimiento no se reduce a una fuerza material, sino que más bien, a un dispositivo de fuerza y acción de lo indeseable e inapropiable de la resistencia, posibilitando la producción de subjetividades opositivas y revolucionarias. ¿Cómo acceder a la caracterización de las diversas posiciones políticas que convergen en torno a ambas nociones analizadas?, ¿cómo acceder a los ejes de formación del lenguaje de los efectos en la comprensión epistémica de la diversidad y de la diferencia?

### **1.7.2.-TENSIONES EN EL ABORDAJE DE LA DIVERSIDAD Y DE LA DIFERENCIA EN LA COMPRESIÓN EPISTÉMICA HIBRIDIZADA QUE FUNDAMENTA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La producción de significados asociadas a las categorías de diversidad y diferencias, operan a través de significaciones múltiples de acuerdo a la corriente discursiva y epistémica que adscriban, expresan mayores disensos que consensos al respecto. Incluso algunos de ellos, expresan un significante sin significado, estos últimos según Laclau participan de la formación de estructuras semióticas hegemónicas, a través de esta última, se completa dicho ausentismo de sentido. Los significantes vacíos operan mediante un corpus de estrategias encargadas de producir un efecto discursivo distorsionado e hibridado. Brah (2011) invita a analizar los efectos que tienen determinadas prácticas ideológicas y epistémicas y formatos discursivos actúan como factores determinantes en la comprensión de la diferencia y la diversidad. En este sentido, cabe preguntarse: ¿cómo se

forma la diferencia en una alteridad acrítica y radical?, ¿qué relación epistemológica puede ser establecida entre diversidad, diferencia, alteridad y otro?, ¿cuáles son los supuesto normativos que rigen la comprensión de la diferencia y la diversidad al interior del campo intelectual de la Educación Inclusiva?, ¿son conceptos analógicos o relaciones de oposición?, ¿qué fronteras epistemológicas existen entre ambas nociones?, ¿qué las convierte en fronteras? A continuación, se presentan a modo de síntesis las cuatro perspectivas de análisis que sugiere Brah (2011), en relación a los mecanismos de construcción y producción semiótica de la diferencia. La tabla se compone de los aportes más relevantes introducidos por la autora, específicamente, a través de un lente epistémico y político.

<b>Dimensiones constitutivas en el estudio de la diferencia</b>	<b>Principales características</b>
<p><i>a) la diferencia como experiencia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Concepto clave en la organización política e intelectual de los Estudios sobre Feminismo.</li> <li>-La diferencia concebida como experiencia obliga a pensar sus mecanismos de formación en referencia a una construcción social y cultural, cuyos marcos interpretativos obedecen a un patrón de temporalización.</li> <li>-La experiencia según Brah (2011) es un mecanismo clave de significación y constitución de la realidad.</li> <li>-La diferencia concebida en términos de experiencia obliga a pensar en referencia a una práctica de sentido construido en referencia a lo simbólico y a la capacidad narrativa de quienes la vivencian.</li> <li>-La experiencia desde la perspectiva de Brah (2011) se constituye en el lugar de producción del sujeto.</li> <li>-La comprensión de la diferencia, en tanto, experiencia invita a develar la configuración de determinadas matrices ideológicas y tecnologías de producción semióticas que ubican a determinados sujetos en</li> </ul>



	<p>posiciones diferenciales por su naturaleza humana.</p> <p>-La diferencia concebida en términos de experiencia es un constructo sujeto a la interpretación y a una progresiva reinención.</p> <p>-La diferencia y la diversidad inscriben al sujeto social y educativo en múltiples contextos y prácticas de significación.</p>
<p><b><i>b) la diferencia como relación social</i></b></p>	<p>-La diferencia en esta dimensión se organiza y produce a través de lo que Brah (2011) denomina, sistematicidad de las contingencias, es decir, por medio de diversos discursos y relaciones.</p> <p>-Las categorías de “diferencia” y “común” operan en la producción epistemológica de la diferencia como dimensiones relacionales, permitiendo describir un pasado colectivo.</p> <p>-Todo proceso de diferenciación se encuentran sobre la base de los diversos formatos del poder, ubicándolas como sistemas de subordinación en determinadas estructuras, mientras son construidas culturalmente.</p> <p>-La diferencia concebida como sistema de relación social involucra comprender los mecanismos de producción de las condiciones que determinan las identidades de una cierta colectividad. De este modo, <i>“en la práctica, la experiencia como relación social y la cotidianeidad de la experiencia vivida no habitan espacios mutuamente excluyentes”</i> (Brah, 2011:147).</p>
<p><b><i>c) la diferencia como subjetividad</i></b></p>	<p>-La diferencia concebida en términos de producción de la subjetividad invita a desestabilizar los ámbitos de producción del sujeto universal, específicamente, europeo, a través de los legados del anti-colonialismo, pos-colonialismo, estudios feministas y de la</p>

	<p>sublaternidad, entre otros.</p> <p>-La subjetividad es concebida como un patrón descentrado y en constante proceso de regeneración.</p> <p>-La subjetividad se expresa de forma segmentaria a través de la diversidad, cuyo objetivo <i>“es explorar las relación entre el cambio personal y el cambio colectivo sin recurrir a explicaciones reduccionistas de simple determinación”</i> (Brah, 2011:151).</p> <p>-El estudio de la diferencia y la diversidad a través de la dimensión de la subjetividad carece de marcos interpretativos capaces de abordar dichas temáticas, especialmente, al comprender los mecanismos psíquicos involucrados al asumir dichas categorías.</p>
<p><b><i>d) la diferencia como identidad</i></b></p>	<p>-La diferencia concebida en términos de identidad determinan los modos de existencia de cada colectividad y sus directrices para su devenir.</p> <p>-La diferencia y la diversidad significada a través del lente de la “identidad” cruza las tres dimensiones antes identificadas por Brah (2011).</p> <p>-la diferencia y la diversidad concebidas como identidades obligan a pensar la multiplicidad de posiciones que habitan los sujetos que a su vez, los constituyen como diferentes.</p> <p>-La identidad construida y proclamada siempre es el resultado de un profundo proceso político, articulando de esta forma, según Brah (2011) una relacionalidad fragmentaria.</p> <p>-La diversidad y la diferencia desde la dimensión que sea examinada, devela procesos de jerarquización y opresión, las cuales, son influenciadas por fuertes procesos políticos y epistémicos que las obligan a</p>

	actuar en función de determinadas modalidades, es decir, orientadas hacia la acción opresiva o deliberativa, expresando mayor arraigo en la primera.
--	--

**Tabla 5: Dimensiones interpretativas asociadas a la comprensión producción de la noción de diferencia.**

En consonancia con la literatura especializada, es frecuente observar, el emparejamiento ideológico y la intersección discursiva de la noción de diferencia con la identidad y la alteridad, que según Samonà (2005) *“el debate sobre diferencia y alteridad pone en tensión también la conexión entre identidad y diferencia”* (p.50), la diferencia *“no es ya pensada como lugar en el que la razón establece una distinción entre cosas que difieren en algo en el interior de una unidad, y en referencia a la reproducción de un sujeto”* (Samonà, 2005). De acuerdo con la diversidad ontológica que traza la comprensión de la diferencia, la mismidad actuaría como un patrón de normalización que omitiría la producción de los muchos diferentes, desvirtuando el interés de Derrida (1998) al situar la diferencia y el diferente en un código colonial de subordinación basado en lo idéntico. La noción aporética de “origen no-originario”, expresa que la inscripción del sujeto único a través de su naturaleza humana, expresando su diferencia como un factor de tensión con la mismidad totalitaria y en bloque que coarta sus posibilidades que irrumpa la novedad. La resignificación epistémica de las nociones de diversidad y diferencias, en tanto, estrategias de inscripción de la propia naturaleza humana, intenta subvertir los patrones de sujeción de la irrupción, con oposición a *“la aporía subyacente de la búsqueda de sentido”* (Samonà, 2005:5) a partir de una comprensión más armónica entre ambas unidades analíticas.

La diferencia y la diversidad concebidas como código coloniales de designación, dominación y subordinación, forman sistemas gramaticales que se expresan por medio mecanismo binarista y de un conjunto de oposiciones legados por la vía del pensamiento metafísico. El universo político, epistémico y simbólico dominante de la Educación Inclusiva, devela un mecanismo de forclusión de las nociones estructurales y las estrategias de radicalización que expresa la diversidad como propiedad intrínseca del ser humano, es decir, dimensión de su naturaleza constitutiva y la diferencia como sistema de modulación e inscripción de dicha naturaleza, consagrándose a través de múltiples formatos de una

alteridad y subalternidad restringida, acrítica y despolitizada. De acuerdo con Aristóteles, la diferencia es subyacente a la diversidad, comprobando de esta forma que, el supuesto explicitado en este apartado, el cual explica que, la diversidad es estructuradora de la condición humana y de su naturaleza, mientras que, la diferencia es un sistema de modulación de la propia naturaleza, inscribiéndola en la trama social, política, cultural y educativa. La comprensión y resignificación epistémica y política de las nociones de diversidad y diferencias invitan al redescubriendo de su lenguaje analítico, puesto que, dichas conceptualizaciones surgen producto de prácticas del acontecimiento y de la resistencias.

La diferencia analizada bajo el lente epistémico de la metafísica, según Samonà (2005), ratifica que, el “uno” forma parte de constitutiva de la multiplicidad, significando la “singularidad” como parte constitutiva de la totalidad (Lazzarato, 2006). La noción de diferencia quebranta las bases del pensamiento, al reconocer que el reduccionismo de la diversidad opera a través de la noción de unitarismo, por *“una dimensión de la alteridad que presta cada vez una mayor resistencia a todo saber unificado y, por ende, reificante”* (Samonà, 2005:5). El abordaje de la diferencia, en tanto, noción orientada a producir subjetividades revolucionarias, expresa un desplazamiento epistémico-semántico al interior de la filosofía de la diferencia, que transita desde la comprensión de lo unitario por lo Otro. Sin embargo, ambas nociones expresan una serie de tensiones epistemológicas no resueltas al interior de la educación, entre ellas, la capacidad de incomprensión de la singularidad y de la naturaleza humana, puesta ahora en la otredad y en una alteridad ficcionada y restringida, contribuyendo de esta forma, a fracturar los ejes de co-pertenencia entre cada una de estas categorías, cuya relevancia se expresa por medio de un profundo significado político y epistemológico. La diferencia desde la perspectiva de Heidegger, adquiere un status ontológico, puesto que, separa al sujeto en su unicidad, conduce a la totalización y a la noción nociva de mismidad, articulada a partir del orden. La diferencia en este sentido, aparece como una garantía de producir lo nuevo, mediante un acto revolucionario. La diversidad y la diferencia en el espectro metafísico son abordadas como sinónimos, sus ámbitos de constitución y diferenciación epistémica, no aparece como un dominio analítico

relevante, puesto que, inspirado en la premisa aristotélica que la diversidad es el sostén de la diferencia.

De esta forma, se omite el debate sobre sus ámbitos de constitución, centralizando su análisis en torno a las implicancias filosóficas, usos políticos y perversiones al interior de ciertas prácticas sociales y educativas, permaneciendo inmóvil. El análisis epistemológico de la diferencia al interior de las Ciencias de la Educación y, particularmente, expresa una actitud filosófica idealizada y débil que funciona siempre a partir de un saber enunciativo sobre las prácticas de diferencialismo, omitiendo de esta forma, la posibilidad de comprender la alteridad en términos políticos y revolucionarios. La comprensión de la diferencia y la diversidad en referencia a la unidad, remite a un proceso de violencia económica según Samonà (2005), deviene en la institucionalización de nuevos modos de disciplinamiento de la subjetividad, de la identidad y del estar juntos, instalando un modo de producción normativo de la diferencia que conduce estrictamente a la reproducción y al orden lineal del funcionamiento educativo, específicamente, al intentar operacionalizar la multiplicidad de derechos sociales bajo la concepción de totalidad en bloque (Lazzarato, 2006), es decir, brindar lo mismo a todos.

A partir del control de la diversidad y la diferencia bajo la recurrencia a lo uno, es posible identificar que, desde la corriente metafísica, se producen alteridades totalizadas y alteridades restringidas y una diferencia/diversidad con un significativo vacío (Laclau, 2004). La indagar sobre el concepto de alteridad restringida en la literatura especializada, se documenta un bajo nivel de intensidad sobre dicho sintagma, particularmente, abordado como un eje de inflexión analítico que permite explorar la reducción epistémica y política del término, mediante un patrón de normalización y diferencialismo, el tratamiento de la alteridad en el campo de la Educación Inclusiva, se posiciona en referencia a la dimensión análoga del término, remitiendo de esta forma, a la comprensión de lo diferente, a partir de un mecanismo de forclusión, es decir, de expulsión de lo perverso. La alteridad restringida puede analizarse a través de un degrado analítico, que se expresa mediante la sustracción de la potencia política del término, la inhabilitación de los ámbitos que producen una subjetividad revolucionaria, o bien, contrastada según Ricouer (1996) lo mismo a lo otro.

La alteridad restringida es aquella que emerge sutilmente a través de las tecnologías semióticas propias del diferencialismo. Según esto, el efecto categórico que produce la Educación Inclusiva fomenta invisiblemente, la producción de alteridades neutralizadas y restringidas.

El sentido restrictivo, se convierte en una herramienta de sujeción de la potencia revolucionaria de cada subjetividad, las que de alguna manera, sirven de mecanismos de reproducción del orden dominante y de los patrones de diferenciación, cuya condición de alteridad, se convierte en nuevos formatos y gramáticas de subalternidad. Así, los efectos categoriales empelados al interior del discurso de la Educación Inclusiva, en parte, convertidos en mecanismos de objetivación de sujeto, para acceder a determinados recursos estatales, obliga a pensar en una alteridad, es decir, a un Otro, carente de significado, ausente de conciencias explicativas y de prácticas revolucionarias que permitan producir lo nuevo. Los usos de la diversidad y las diferencias, en tanto, alteridades restringidas, sirven de patrones de reproducción del orden epistemológico dominante y reinstalación de sus dogmatismos y reduccionismos políticos. Es menester señalar que, las alteridades restringidas han permanecido invisibles en la historia intelectual de la Educación Inclusiva, producto de la mascarada y performance que aporta la alteridad a través de la filosofía de las diferencias, específicamente, a través de la necesidad de pseudo-reconocimiento de otro virtualizado, que a efectos de los códigos coloniales la obligan a operar como un sujeto subordinado y fabricado a través de los diversos formatos del poder. ¿Qué elementos del pensamiento político contemporáneo oposicional permiten implantar un nuevo rostro al significado y significante de la alteridad?, ¿bajo qué supuestos epistemológicos es posible fabricar una alteridad revolucionaria y radical, epistémica y políticamente?, ¿qué elementos o unidades analíticas entrarían en tensión empeladas por la concepción actual de tipo hegemónica y contra-hegemónica de la Educación Inclusiva?

Al efectuar un análisis semántico en torno a las categorías de diversidad y diferencia, se observa que, no existe consenso epistémico que contribuya a diferenciar cada una de ellas, al interior de la especificidad que demarca la Educación Inclusiva. Brah (2011) recomienda concebir la diferencia como un concepto que *“refiere a las diversas*

*maneras en las que los discursos específicos de la diferencia se constituyen, discuten, reproducen o adquieren nuevos significados. Algunas construcciones de diferencia, tales como el racismo, colocan fronteras fijas e inmutables entre grupos, que señalan como inherentemente diferentes”* (p.154). El DRAE (2017) define la diversidad como una variedad, desemejanza y diferencia. Diferencia según el DRAE (2017) expresa una cualidad que distingue a algo de otra cosa, especificando e inscribiendo a dicha cosa en un plano particular de comprensión de cada ser. La diferencia, en tanto, dispositivo de expresión de lo humano, opera como un instrumento de modulación de la propia naturaleza. La diferencia para Deleuze (2002) instala nuevos formatos de subordinación propios del legado colonial, provincializándola en diversos códigos específicos de devaluación del ser. La comprensión epistémica de la diferencia remite al estudio de la naturaleza, procurando liberar al ser de los múltiples patrones de sujeción que lo determinan y lo convierten en sujetos específicos de la alteridad que operan a través de estructuras categóricas específicas.

La diversidad se concibe así, como un nivel de estructuración del ser humano, mientras que, la diferencia queda reducida a un nivel de inscripción, y representación de la propia naturaleza, que a su vez posibilita la capacidad de diferir y no repetir, tal como sucede en las concepciones legadas por el discurso dominante de la Educación Inclusiva, que obligan a pensar a partir de la normalización basada en la inclusión a lo mismo. La diversidad como patrón de estructuración de la naturaleza humana y la diferencia, concebida como la capacidad de inscripción de dicha materialidad y esencia, son dos dimensiones indivisibles que sólo tendrán cabida, en la medida que, se acontezca la posibilidad de producir un nuevo mundo y una nueva edificación educativa. De lo contrario, ambas unidades analíticas continuarán enfrentándose y rivalizando en términos epistemológicos, con el objeto de encriptar su poder se subversión. Diversidad y diferencia son concebidas como categorías políticas y epistémicas de redefinición y desprendimiento que sólo pueden expresar su potencial multidimensional en una espacialidad de tipo heterotópica, ya que ambas categorías, en tanto, epistémicas, políticas y contra-hegemónicas, construidas temporalmente, permiten pensar la irrupción de la novedad, lo cual exige dejar de pensar ambas nociones a partir de lo mismo, puesto que, carece de

sistemas cognitivos y de razonamiento basados en la multiplicidad. Sobre este particular, Esperón (2016) comenta que,

[...] lo que implicaría seguir atrapado dentro de un modo de pensamiento único y consumado-, sino que replantear de un nuevo modo el problema de la diferencia en cuanto tal implica pensarla en tensión con la repetición, entendida como repetición no de "lo mismo", sino repetición de la diferencia. Para Deleuze, si lo que retorna es la diferencia, esto implica que no hay idea, ni unidad fundamental, ni identidades de antemano. El eterno retorno es la potencia del ser del devenir que acontece en su absoluta y radical contingencia. En definitiva, lo que retorna es siempre lo que difiere. No hay sujeto o substrato que subyazca al volver. Tampoco es la diferencia la que regresa como un soporte del movimiento conservándose a sí misma, porque la diferencia no deja de afirmarse, reproducirse y repetirse como siendo siempre otra; entonces, no hay mismidad ni identidad en donde pueda apoyarse. Volver es, para Deleuze, el ser de la diferencia, y lo que vuelve y se repite es la condición de posibilidad de todo ente en su dimensión intensiva; por eso la diferencia es diferenciante, es decir, produce las diferencias activamente. Así, el eterno retorno es y se dice de la diferencia en cuanto a su intensidad, lo que hace que el retorno no sea de lo mismo o igual, sino que siempre sea de lo diferente. De aquí se infiere el sentido unívoco que Deleuze le confiere al ser. "Las diferencias vuelven, el ser es el volver de las diferencias, sin que haya diferencias en su manera de volver y decir el ser" (Mengue 266). Esto significa que no es el ser el que vuelve y subyace a las diferencias que distribuye. El substrato del volver no es el ser; son las diferencias, y de estas, el hecho de que retornan de lo que se dice que son, de las que se dice que "vuelven" en un solo y mismo sentido (p. 145).

De acuerdo con González (2000), la comprensión epistemológica de la diversidad y la diferencia a la luz de las tensiones teóricas y metodológicas que enfrenta la Educación Inclusiva, consiste en explicar qué consiste dicho fenómeno, a partir de las principales regularidades que cada una de ellas explicita. Desde la perspectiva de Beuchot (1997), específicamente, a través de la hermenéutica analógica es posible afirmar que, las nociones de diversidad y diferencias en la construcción discursiva vigente de la Educación Inclusiva, expresan un cierto patrón de equivocidad, producto de una co-pertenencia epistémica, producen significante (Saussure, 1916) diferente que demarca un cierto grado de oposicionalidad, operando como términos en pugna y contrarios y empleados erróneamente, mientras que, el patrón interseccional de ambas nociones conducen a la producción de una imagen o representación cognitivo-epistémica similar, mediada por determinados marcos de valores. El problema que enfrentan las modalidades de construcción de ambas nociones, se reduce a la producción del significante, es decir, la huella psíquica que determina la producción de sentidos, lo que en términos



epistemológicos, puede ser descrito como las múltiples voces que hablan desde diversas regiones del conocimiento constitutivo de la Educación Inclusiva. De acuerdo con esta breve explicación, es posible afirmar que, el orden epistemológico articulado por las nociones de *diversidad y diferencia*, expresa una relación de rivalización producto del significante que forjan, cuyo sentido provincializa y localiza a la figura del diferente a través de la banalización ambas categorías, remitiéndolas a una concepción restringida de alteridad y diferencias.

El orden epistemológico (Varsavsky, 1975; Foucault, 1978 y 2005; Rivera, 2013) opera bajo una multiplicidad de propósitos que atraviesan un espectro de prácticas y legitiman determinadas comprensiones sobre las nociones de diversidad y diferencia al interior del dispositivo de producción de la Educación Inclusiva, las cuales “*prescriben los pasos necesarios para la producción de verdades a través de diversos procedimientos de normalización de los sujetos*” (Rivera, 2013:2) y con ello, avalando una concepción heredada que se funda en el diferencialismo, como estrategia de sujeción epistemológica que no sólo opera a partir de la diferenciación, a través determinados códigos coloniales, sino más bien, ha ilegitimizado y postergado un conjunto de saberes capaces de subvertir los efectos que ambas nociones cristalizan a partir de los diversos formatos del poder. En este sentido, el problema epistémico que enfrenta el significante de la diferencia y la diversidad a través del discurso institucionalizado de la Educación Inclusiva, radica en la consolidación de un orden dominante para pensar y fabricar las condiciones de alteridad bajo nuevos formatos de sublaternidad, imponiendo con ello, una representación verdadera incapaz de relevar y reivindicar a través de ambas nociones, el potencial contra-hegemónico que aporta la comprensión de la naturaleza humana como noción productora de otros ordenes y estilos epistémicos en la comprensión de la humanidad. El orden epistemológico vigente que adoptan las nociones de diversidad y diferencia, se fundan en un pensamiento dogmático y normalizador que cierra las posibilidades de concebir la diversidad como propiedad intrínseca a todo ser humano, por tanto, condición organizadora de toda naturaleza humana, de la cual, surge la diferencia concebida como un patrón de inscripción de dicha naturaleza a través de manifestaciones específicas a través de la

materialidad e historicidad concreta. La diferencia como ámbito de inscripción de la diversidad, opera como una estrategia de modulación de la experiencia humana.

El orden lingüístico y conceptual que expresa el abordaje actual de la diferencia y la diversidad en la educación y, específicamente, en la literatura especializada de inclusión, alteridad y pedagogías de la diferencias, se expresan acriticamente, mediante un proceso de sematización y una retórica que, a pesar de emplear un lenguaje crítico de la realidad, obliga a convivir, tolerar y funcionar dichas categorías desde la estructuración que los diversos formatos del poder, producen sobre ella. En este sentido, parafraseando a Gayatri Spivak (2008), la retórica de la diferencia y la diversidad travestizada e hibridizada, se construye a través de un conjunto de fracasos cognitivos, explicaciones ficticias que operan como verdaderas, estructurando la realidad a partir de dichos supuestos, dando continuidad a una serie de representaciones opresivas de alteridad al interior de la espacialidad también ficcionalizada que crea la Educación Inclusiva. Sobre este particular, cabe destacar que, el espacio epistémico y político que configura la inclusión a partir de su intelectualidad institucionalizada, se basa en la incorporación de múltiples alteridades restringidas y opresivas, obligándolas a participar de las mismas estructuras educativas, sociales y culturales que se han fusionado como dispositivos de arrastre hacia los márgenes del derecho “en” la educación. En este sentido, surge la necesidad de mapear cómo el discurso dominante de la diversidad y la diferencia, estructurado y banalizado a través del diferencialismo, en tanto, estrategia epistémica que crea poblaciones diferenciadas a través de determinados valores y códigos coloniales, suscita mecanismos de exclusión y de otros formatos del poder, a través del ejercicio del derecho en la educación. Las nociones de diversidad y diferencias, en el texto epistémico, social y educativo, carecen de un significante político que posibilite pensar heterológicamente (Madgenzo, 1990; Brower, 2007) cada uno de sus cuerpos de relaciones, en el marco de producción de un territorio libre de las raíces de sujeción genealógicas propias de la reducción ética y del ausentismo de experiencias de alteridad configuradas por medio de una conciencia semiótica anti-lingüística (Halliday, 1986 y 2006). La comprensión heterológica y heterotópica de ambas nociones, introduce progresivamente un cambio en la *función de significación* de su significado y de su significante. En tal caso, los patrones de movilidad que afectan a la

configuración de ambos conceptos, no sólo propone un movimiento en sobre sus marcos de configuración, sino más bien, evidencia la necesidad de describir los ejes articulatorios del *giro lingüístico, epistémico y político* sobre dichas unidades de significación, impactando además, en la disposición de las estrategias de producción semióticas (Peirce, 1980).

La producción de un significado heterológico y heterotópico para pensar las principales unidades de significación y representación política, ética, epistémica y pedagógica de la Educación Inclusiva, quedan sujetas a los legados hegemónicos y contra-hegemónicos que efectúa la *cadena-de-signos-continua* propuesta por Nietzsche ( ), posibilitando que, dicha cadena promueva a juicio de Spivak (2008) una “*dinámica de desorganización*” (p.35), provocando un mecanismo de ruptura y resignificación de dichas textualidades. La producción de subjetividades revolucionarias y de formatos heterológicos de resistencias para asumir un nuevo significado organizativo de las prácticas sociales y educativas a la luz de la diversidad y la diferencia, en tanto, patrones de organización de la naturaleza humana (Steiner, 1912), enfrentan el desafío de resistirse a los modos rígidos y opresivos propios de la semantización neoliberal, que al definirla borran su historia intelectual y política subversiva, expresando así, la necesidad de resignificar ambas nociones considerando sus mecanismos de resistencia y sujeción que las encierran en un lenguaje único, dogmático y normalizador (Rivera, 2013).

Los fracasos cognitivos (Spivak, 2008) de la diversidad y la diferencia, en la actual constitución de la Educación Inclusiva, ratifican de acuerdo con Spivak (2008) que, todos los esfuerzos e “*intentos de desplazamientos discursivos, son relaciones de fracaso*” (p.36) que afectan y condicionan las propuestas crítico-deliberativas y contra-hegemónicas y acrílicas, instrumentales y dominantes propias de la intelectualidad de la diferencia y la diversidad. ¿Cuáles son los fracasos en los que se adentra la comprensión de la diversidad y la diferencia, en tanto, contribución epistemológica, filosófica, pedagógica, política y ética se refiera?, ¿bajo qué condiciones es posible diagramar los fracasos de la alteridad, las diferencias y la diversidad al intentar desplazar los sistemas de razonamientos desde la Educación Inclusiva configurada en la episteme de la Educación Especial, de la filosofía de la diferencia y los presupuestos más revolucionarios de la inclusión post-disciplinar y

heterotópica?, o bien, ¿a través de qué estilos expresan los nuevos formatos de diferencia que intentan transitar y subvertir las cerraduras epistémicas de la diversidad y qué a su vez, conducen a la proliferación de (in)comprensiones estructurales invisibles al articular la pedagogía en función de dichos supuestos?

Parfraseando a Spivak (2008:37) es posible afirmar que, los sistemas de razonamientos fabricados por relaciones analógicas, préstamos y contextualización epistémica de los principales aportes de la filosofía de la diferencia, a través de su lenguaje y organizadores intelectuales, sugiere que, éstos vuelven exitoso su discurso argumentativo y campo de lucha al encubrir los fracasos cognitivos comentados en este apartado, lo cual, restringe la institucionalización de la multiplicidad y la capacidad de producir lo nuevo, como parte crucial del pensamiento heterotópico y del lenguaje analítico heterológico que exige la naturaleza epistémica de la diferencia. De esta forma, las nociones de diferencia y diversidad instalan una mecánica de fabricación y una performance del Otro y de la alteridad, en referencia a los ejes estructuradores de la matriz colonial del poder. En otras palabras, el orden epistemológico de la diversidad y la diferencia al interior del campo de producción actual de la Educación Inclusiva, en tanto, saber híbrido (Ocampo, 2016), se alinea cognitivamente con los supuestos neoliberales, al provincializar sus tecnologías semióticas en nuevos formatos gramaticales, cognitivos y operativos de subalternidad, alteridades restringidas y otredades carentes de poder político. La investigación sobre Educación Inclusiva, en tanto, enfrenta el desafío de examinar qué otras fuerzas epistemológicas incide en la regeneración permanente de dichas comprensiones, tornándose preformativas según Lyotard (2006) al mantenerse estable dentro de una determinada periodización, mientras que, desde la concepción butleriana (1995, 1997, 1999) y derridiana (1989) tiende a actuar como un efecto realizativo en la configuración de la trama pedagógica, actuando así, ambas constelaciones explicativas como intersecciones analíticas de sujeción de la capacidad de producir la novedad, propiedad inherente a las nociones aquí discutidas.

Los argumentos ofrecidos en este trabajo, permiten concluir parcialmente que, la configuración epistémica de la Educación Inclusiva, a través de su discursividad política y

teórica, devela un fracaso cognitivo de todo orden, en cuanto, a la cristalización de su campo de producción vigente.

El estudio de los patrones de localización, migración, forclusión (Lacan, 1984; Bulter, 1999), deslocalización y transformación de determinados significados epistémicos, obliga a cartografiar los desplazamientos epistémicos más relevantes articulados al interior del orden epistemológico que organiza el funcionamiento gramatical de las nociones de diversidad y diferencias. En este sentido, los desplazamientos epistémicos son concebidos como estrategias de movilidad de saberes legitimados o ilegítimos (Lyotard, 1979 y 1986; Vega, 2007) por la ramificación rizomática que adopta la producción epistémica, política y discursiva que explica y condiciona los marcos críticos y acrícos de ambas nociones, obliga a pensar los mecanismos de apropiación y los neologismos de re-apropiación y la problematicidad a los que estos conllevan. Flavigna y Arcanio (2011) agregan que, la comprensión de las estrategias de desplazamientos epistémicos, observadas a través del orden epistemológico de la Educación Inclusiva y de los sistemas de legitimación y performatividad (Sandoval, 2001) de ambas nociones, requieren del análisis e interrogación de las conceptualizaciones disponibles a través de la literatura científica especializada y de las posiciones epistémico-metodológicas que estas trazan, señalando la necesidad que, la investigación epistemológica de la Educación Inclusiva promueva un formato de diferenciación, respecto de las relaciones de saber que éstas promueven, a través de su historia intelectual.

De acuerdo con cada una de estas proposiciones, surge la necesidad de explorar los ejes de configuración del pathos críticos (Angenot, 2012) que contribuye a la revolución, diversificación y expansión de la capacidad de producir lo nuevo a través de la diversidad y la diferencia. Si bien, a pesar de la amplia producción reflexiva y científica que expresa el campo de las filosofías de las diferencias y, su símil post-argumental, a través de las pedagogías de las diferencias (Mantoan, 2013), se observa que, estas operan a través de una episteme poliangular invisible, de la cual, escasamente la literatura especializada debate en torno a episteme y dominios del saber. Se documenta así, la recurrencia a la hibridación y confusión del análisis epistemológico respecto de las condiciones de producción y

funcionamiento, propios de las condiciones de posibilidad de una epistemología. De acuerdo con esto, surge la necesidad de clarificar en qué consiste y cómo se manifiesta el análisis epistemológico, los mecanismos de producción del conocimiento de la diferencia (epistemología), el estilo epistémico y las características de su orden epistemológico. Para ello, es menester, recurrir a los planteos efectuados por Sousa (2009) en torno a la noción de traducción, concebida como un dispositivo rizomático que permite *“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”* (p.141) entre cada una de las dimensiones determinadas anteriormente. El interés de este trabajo, no se reduce a extender la tónica tradicional de los análisis epistemológicos hibridizados en sus estrategias de constitución y funcionamiento con los supuestos de la fabricación y construcción del conocimiento epistémica, más bien, indaga en las posibilidades de legitimación de una crítica conciente, respecto del corpus de saberes críticos que permiten caracterizar el estudio de la diversidad y la diferencia como potencias revolucionarias de la naturaleza humana, al interior de una espacialidad heterológica y heterotópica para pesar la Educación Inclusiva, en tanto, movimiento de reforma, es decir, actualización de todos los dominios y sub-dominios constitutivos de la Ciencias de la Educación. Finalmente, cabe destacar que, la búsqueda de la naturaleza epistémica que entrecruza el campo de producción de la inclusión, actúa además, como una línea de fuga del pensamiento pedagógico postmoderno, invitando a consolidar un nuevo pensamiento educativo.

El estilo epistemológico (Varsavsky, 1982; Thuiller, 1992; Rietti y Rivera, 2013) desde la perspectiva de Thuiller (1992), expresa *“una determinada forma de abordar y resolver los problemas técnicos o de administración, sino también en la interpretación del entorno natural y humano”* (p.10). Varsavsky (1982) consolida y sugiere a partir de su propio trabajo de investigación que, el examen sobre el estilo epistemológico este basado en un conjunto de *“descripciones y propuestas abiertas, provisorias, sujetas a modificaciones y enriquecimiento permanente, como resultado de su activa participación democrática y consensuada de expertos y actores”* (Rietti y Rivera, 2013:11). Rietti y Rivera (2013) por su parte, agregan que, *“el estilo, en todo caso, se asemeja a un principio organizador que define el marco para el desarrollo de un sistema social”* (p.11).

El orden epistemológico (Varsavsky, 1975; Rivera, 2013) desde la perspectiva de Foucault (1968) puede describirse como un conjunto de reglas epistémicas que definen el funcionamiento de un determinado campo de conocimiento, modificándose en referencia a un período de temporalización. La comprensión del orden epistemológico (Varsavsky, 1975; Rivera, 2013) que trazan las nociones de diversidad y diferencias, actúan como ejes de determinación de las fuerzas constituyentes del significante (Saussure, 1916) que ambas nociones generan, desde una visión diferencial. De acuerdo con esto, surge la necesidad de estudiar las posibilidades de transformación epistémicas que expresan ambas nociones, y los mecanismos de apropiación de estos generan, respecto de una geografía o regionalización particular del saber. ¿En qué se funda el orden epistémico de estas categorías?, ¿qué sistemas de saberes son se legitiman o devalúan en la configuración de esta orden epistémico?, o bien, ¿qué fronteras epistemológicas emanan del orden epistémico vigente que demarcan ambas nociones? El orden epistemológico que trazan ambas categorías, puede analizarse por medio de la identificación de tres formatos diferentes pero interseccionales que producen los patrones de organicidad del saber en torno a la diversidad y la diferencia al interior del campo de la Educación Inclusiva. Es menester advertir que, los sistemas de legitimación que conforman el espectro analítico en este caso, corresponden a un saber no fabricado externamente a las Ciencias de la Educación, que arriba a esta comprensión, a través de geografías y dominios particulares que contribuyen al funcionamiento que siempre demarca una esencia epistemológica externa a la educación.

El orden epistémico desde la perspectiva foucaultiana, se convierte en una estrategia analítica sobre los dispositivos institucionales que participan en la configuración de un determinado fenómeno. El orden epistémico se concibe como una antesala en la producción de un determinado fenómeno, puesto que, a través de este, se determinan los ejes de constitución, formación y estilo de conceptos, ideas, representaciones y prácticas en torno a dicho fenómeno. La configuración de todo orden epistémico se encuentra condicionado por patrón histórico que juega un papel crucial en la constitución de una determinada práctica discursiva (Dreyfus y Rabinow, 1998). Por otra parte, la comprensión del orden epistemológico que trazan las nociones de *diversidad y diferencia* en el encuadre de

producción de la investigación epistemológica sobre Educación Inclusiva, exige avanzar en los sistemas y estrategias de emergencia, mutaciones y discontinuidades (Castro, 2005) en la evolución de ambas categorías. El estudio de las condiciones que determinan las dimensiones de ensamblaje epistémico de la diversidad y las diferencias, demarcan el campo de comprensión de los sistemas de desplazamientos o movilidad de saberes/conceptos al interior de dicho espectro de análisis, coadyuvando a desnaturalizar los saberes o ideas que promueven la ruptura epistémica al interior del estudio de la diversidad y la diferencia en la educación. El orden al estar condicionado por fuerzas históricas específicas e invisibles, concebidas como patrones de sujeción epistémica, interseccionan analíticamente con los ejes de temporalización y periodización que definen el funcionamiento, ya sea, institucional o contra-hegemónico (incluso de tipo celebratorio (Sousa, 2009)) de ambos conceptos. Finalmente, el orden epistémico forja determinados marcos de valores a través de los cuales adquieren relevancia, problematicidad, reproducción, ruptura o invención de lo nuevo a partir de los efectos pedagógicos de la diversidad y la diferencia. Lo cierto es, que no existe consenso alguno sobre que significan en términos epistémicos y metodológicos ambos conceptos, así como, que criterios de diferenciación expresan, no obstante, es posible afirmar que, ambas nociones operan como sistema de enunciación y gramaticalidad en el terreno diaspórico de la inclusión (Ocampo, 2016), desde una perspectiva arbitraria.

El híbrido semántico, léxico, epistémico, político y pedagógico de ambos conceptos, es decir, la multiplicidad de problemas de traducción que éstos suponen, exige explorar cómo se forman la zona de contacto (Pratt, 1999; Sousa, 2009) y la experiencia desnuda de su orden epistémico (Lanceros, 1996; Fortanet, 2010). Interesa en este nivel de enunciación de las diversas contradicciones y tensiones que demarcan las nociones de diversidad y diferencia al interior de la espacialidad epistémica de la inclusión, la necesidad de concebir el orden epistemológico como sistema reflexividad, un nivel y una estrategia analítica, que permita explorar las condiciones de estructurales y formales de ambos términos, desencializando con ello, los reduccionismos, esencialismos y aporías epistémicas que trazan. El análisis en torno a la diversidad y la diferencia a través del lente de la Educación Inclusiva, exige concebir cómo ambas categorías, en tanto, “*experiencia*



*que dé cuenta de lo impensado del lenguaje, del discurso y del orden*” (Fortanet, 2010:106). Por otra parte, invita a desmenuzar los significantes vacíos que el orden dominante y contra-hegemónico plantea, haciéndolos funcionar mediante parámetros de legitimación concretos. En este trabajo, el interés por documentar las estrategias de configuración, expresión y funcionamiento de los dispositivos de “orden epistemológico” (Foucault, 1968; Varsavsky, 1975; Castro, 2005; Rivera, 2013) no pretende la normalización y domesticación del saber, más bien, enfrenta el propósito de comprender cómo se forjan los mecanismos de fabricación y funcionamiento que dichas categorías adoptan al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, posicionándonos en la afirmación que, sus definiciones, marcos intelectuales y modalidades de enunciación expresan modalidades de enunciación híbridas que, en vez, de contribuir a clarificar sus significados, contribuyen a la multiplicación de sus incomprensiones. Según esto, el orden epistemológico que forja la *diversidad* y la *diferencia*, converge en un ámbito analítico crucial para indagar en los mecanismos de producción semántica, epistémica y metodológica de ambas nociones, determinado cómo son fabricadas y bajo qué circunstancias, encuentran las posibilidades de transformación.

El debate intelectual que aborda el tratamiento de la diferencia y la diversidad, a través de sus diversas corrientes y geografías epistémicas, expresa al interior de los Estudios sobre Educación Inclusiva (Ocampo, 2017) baja intensidad o más bien, un patrón de nulidad acerca de los mecanismos de formación de ambos conceptos (Foucault, 1979) y de la formación de las estrategias analíticas. De ahí, la necesidad de explorar los códigos fundamentales que estructuran ambas nociones, concebidas éstas, como recursos intelectuales construidos temporalmente. Este trabajo analiza las estrategias de formación de conceptos empleadas para fabricar las nociones de diferencia y diversidad, ya sea desde una perspectiva crítica y acrítica, desde la perspectiva descrita por Michel Foucault (1979) en la obra: *“La arqueología del saber”*. ¿Cuáles son las principales estrategias empleadas en la formación del concepto de diversidad y diferencia?, ¿qué sistemas conceptuales demarcan a través de sus lógicas de organización propias?, ¿existen elementos epistémico-conceptuales de tipo interseccionales entre ambas nociones?, ¿qué las hace actuar de forma dispar al interior del discurso actual de la inclusión? y ¿qué posibilidades de conciliación

semántica, política y epistémica expresan ambas nociones? En este contexto, Foucault (1979) sugiere explorar y “*describir la organización del campo de enunciados en el que aparece y circulan*” (p.92). No obstante, esta recomendación excluye la observación de las estrategias de formación y mutación de saberes que legitiman o no, su grado de constructividad, el tipo de relaciones analógicas (Knorr, 2005; Beuchot, 2009) posibles de establecer entre ellas.

El análisis que se ofrece a continuación, respecto de los mecanismos implicados según Foucault (1979) en la formación de los conceptos de diferencia y diversidad, tienen como intención, la posibilidad de delimitar qué grupos conceptuales los forman y cómo dichos núcleos se relacionan con otros, contribuyendo a la proliferación de un significante deliberativo, subordinado o bien, que otorgue herramientas analíticas capaces de aclarar las múltiples disputas que se forjan entre ambas categorías. El esfuerzo intelectual que se presenta a continuación, debe ser concebido como una aproximación inicial a las relaciones epistémicas y gramaticales que participan de la determinación de un sistema de formación conceptual, anexando, una serie de razonamientos cuya intención, persigue la empresa de resignificar ambas nociones, develando el vínculo epistémico y pragmático que comparten. El estudio sobre los mecanismos de formación de los conceptos de diversidad y diferencia persiguen

[...] determinar de acuerdo con qué esquemas (de seriación, agrupación simultáneos, de modificación lineal o recíproca) pueden estar ligados los enunciados uno con otros en un tipo de discurso; se trata de fijar así cómo pueden los elementos recurrentes de los enunciados reaparecer, disociarse, recomponerse, ganar en extensión o en determinación, volver a ser tomados en el interior de nuevas estructuras lógicas, adquirir en desquite nuevos contenidos semánticos, construir entre ellos organizaciones parciales (Foucault, 1979:98).

La exploración de los patrones que participan de la formación de los conceptos diversidad y diferencia al interior del campo de la Educación Inclusiva, se efectúan mediante tres recursos analíticos descritos por Foucault (1968 y 1979), tales como: a) la capacidad de reaparecer (expresa directa relación con la naturaleza estructural de ambas nociones), b) la capacidad de disociación (expresa un examen sobre los elementos de diferenciación, según dominio de su naturaleza epistémica, permitiendo profundizar en los

ejes o ámbitos de deslocalización de ciertas unidades de significados que desvían la comprensión real de la categoría) y c) la estrategia de re-composición (otorga la capacidad de explorar unidades analíticas que apoyen el interés de resignificación y reconceptualización de ambas nociones). De acuerdo con los antecedentes expuestos en este apartado de la investigación, es posible afirmar que, el abordaje de ambos conceptos opera a partir de un patrón de dispersión epistémica que a su vez, intenciona la invisibilización de la episteme propia de la inclusión, a través de lo cual, ambas categorías operan de forma pre-reflexiva y pre-conceptual, expresando un problema de constitución en el significante, expresando así, un cúmulo de razonamientos que oponen ambas categorías, generan mecanismos de incompatibilidad y reduccionismo político y de sustitución de una sobre la otra, sin un fortalecimiento epistémico que las sostenga. ¿Bajo qué argumentos se sustituye la diversidad por la diferencia?, ¿es sólo un patrón de movilidad reduccionista y ausencia de textualidad política?, ¿qué nuevas formas de exclusión introducen dichos mecanismos de sustitución?, ¿qué razonamientos apoyan dicho desplazamiento? y ¿a qué nuevos formatos de exclusión conduce en el terreo social y educativo?

Es menester aclarar que, el tránsito que se describe a continuación, expresa un abordaje débil en términos de sus estrategias de producción y de las principales unidades de razonamiento que sustentan dicha movilidad. A juicio del investigador de esta trabajo doctoral, la sustitución acrítica del constructo de diversidad por el de diferencia, representa sólo un juego retórico y un proceso de semantización (Angenot, 2012) sin sentido, puesto que, en sus diversas periodizaciones, es decir, la evolución del concepto, carece de un análisis en torno a las estrategias de producción epistémica, política y social del ambas categorías. De esta forma, se emplea la idea del diferencialismo desde una mirada restrictiva, reducida a la mera producción de diferencias, constituyéndose de esta forma, en una estrategia de sujeción y esencialismo epistémico, demostrando que, tanto la visión de la diversidad y la diferencia, se construyen bajo los mismos patrones y devienen en la producción de un significante común, esto es, una subjetividad restringida y dada a la reproducción.

Las ideas contenidas en la imagen anterior, expresan un mecanismo de “modificación” y “sustitución” sutil sobre las concepciones epistémicas que sustentan la elaboración del conocimiento propio de la diversidad y de la diferencia. El problema aquí enunciado no se resuelve sustituyendo conceptos, o reemplazándolos a través de patrones de hibridación, puesto que, de este modo, se omiten las estrategias de conocimiento en el marco de ambas nociones. ¿Cuáles son las estrategias de fabricación del conocimiento de la diversidad y de la diferencia? y, es posible que, ¿compartan una cultura epistémica similar? En esta oportunidad, se emplea el concepto de “cultura epistémica” de Karin Knorr (2005), quién explica que, este consiste en describir los mecanismos “*que crean y garantizan el conocimiento*” (Knorr, 2005:12) al interior de la comprensión sobre los conceptos de diversidad y diferencias. Inicialmente, es posible afirmar que, el abordaje de ambos términos al interior de la Educación Inclusiva, operan como “*conceptos de nombre propio y nombre común*” (Foucault, 1979:100). ¿Qué elementos posibilitan comprender el lugar de emergencia de ambos conceptos? y ¿mediante qué tecnologías analíticas es posible responder esta pregunta?

Desde otra perspectiva, la búsqueda de las estrategias de producción de la diversidad y la diferencia, demanda describir el tipo de “locus” que están emplean y bajo qué dispositivos, es resignificado desde una concepción heterológica y heterotópica, involucrando de esta forma, un análisis en torno a las dimensiones del orden social y cognitivo, la negociación de sentidos, los tipos de objetos de construyen y el carácter local y situado de sus prácticas (Knorr, 2005).

El conocimiento institucionalizado al interior de los diversos dominios de las Ciencias de la Educación, respecto de los conceptos de diversidad y diferencia, operan a partir de un conocimiento que no permite reconstruir la esencia de ambas nociones, puesto que, su conocimiento se construye diaspóricamente, es decir, es un saber repartido por diversas regiones del conocimiento, cuyas intersecciones discusivas, reafirman la posibilidad de explorar los ejes de “*compatibilidad profunda de esos diferentes sistemas opuestos en apariencia*” (Foucault, 1979:99). En este marco, una posible vía para avanzar en la reconstrucción de ambos términos, consiste en analizar los patrones de ordenación y

desarrollo de sus significantes y los mecanismos de sucesión que estos desarrollan. ¿Cómo se concibe entonces, el dominio de validez de ambos términos?, la comprensión de la validez en este trabajo se emplea como un recurso que permite explorar los errores a los que conducen ambos discursos, siendo relevante, concebir que, el tratamiento de estas conceptualizaciones han sufrido los efectos de la normatividad, especialmente, la diversidad que, en la tapa genealógica de la Educación Inclusiva, gozaba de un privilegio crítico importante en sus análisis, la cual, actualmente, ha sido posicionada mediante un patrón de exclusión, posicionando sus significados y significantes como impertinentes y satanizados, supuestamente, por restringir el potencial de la alteridad, al actuar como una nueva estrategia del diferencialismo, generando poblaciones específicas

Los campos de confluencia en esta investigación, son concebidos “regiones”, “geografías” epistémicas o cuerpos de conocimiento que modelan y definen el campo de investigación y/o comprensión de la diversidad. En este contexto, cabe destacar que, en este trabajo, la noción de “campo” se utiliza en referencia a los aportes de Pierre Bourdieu (1992). El concepto de campo en la literatura bourdesina se establece en analogía con los aportes introducidos por la física (Martos y Vivas, 2015), los que son históricamente contruidos, mediante leyes propias de funcionamiento y donde un sistema de saberes son legitimados o deslegitimados (Lyotard, 2006), expresando un sistema de reglas. La formación de un campo no acontece de forma univoca, sino más bien, mediante la multiplicidad perspectivas que se entrecruzan y demarcan sentidos diferenciales para un mismo concepto. Esto es reflejo de las perspectivas de análisis empleadas en las tablas anteriores, respecto de las dimensiones empleadas (acrítica, crítica y heterotópica) para comprender la constitución epistémica de las nociones de diversidad y diferencias. El campo desde la concepción bourdeseiana, se compone a partir de una serie de luchas que van regulando su funcionamiento interno. Las luchas en este sentido, operan como micro-disputas entre cada una las regiones de conocimientos, muchas de ellas, devienen en la producción de intersecciones epistémicas particulares, cuyo funcionamiento se define a partir de mecanismo de rivalidad y competición, que forman una red de relaciones específica propias del constructo de la diversidad y la diferencia.

La comprensión de la noción de diversidad en términos de campo, sugiere explorar los mecanismos interpretativos de desigualdad conceptual y epistémica que introduce este concepto. Las luchas según Bourdieu (1992) expresan la intención de delimitar la propiedad del capital específico de la noción de diversidad, o bien, redefinición de este. En este apartado, se un análisis en torno a ambas perspectivas, puesto que, ambas redefinen su capital semántico, político y epistémico. La comprensión de la diversidad al interior del campo de producción (espacialidad de rivalización de saberes que conforman las principales interpretaciones sobre la misma), expresa una noción pintoresca y ligereza política y semántica, conduciendo a la producción de nuevos formatos de subalternidad y alteridades restringidas y despolitizadas, cuyo prisma analítico opera en función de diferencias más visibles de la naturaleza humana, frecuentemente, producidas e institucionalizadas por un patrón de devaluación social. El interés analítico que recae sobre la noción de “campos de confluencia” en el estudio de la diversidad en el campo de la Educación Inclusiva, destaca la necesidad de redefinición del concepto, mediante la exploración de los ejes que ofrecen la posibilidad de transformar su campo, instalar nuevos saberes y significados, con el objeto de promover un nuevo rostro sobre su funcionamiento epistémico.

La descripción de los campos de confluencia que participan de la configuración del saber de la diversidad en el discurso actual de la Educación Inclusiva, se efectúa a partir de la contribución del análisis topológico (Mezzadra y Neilson, 2012), permitiendo establecer las relaciones de ordenamiento, producción, determinación y posicionamiento de determinados saberes y ámbitos de resignificación. Estas perspectivas remiten a la necesaria descripción del espacio epistémico (Santos, 1990; 1994 y 1996; Novoa y Jiménez, 2014) en el que operan dichas confluencias, permitiendo explicar cómo *rivalizan*, son *devaluados* e *institucionalizados*, a través de la constitución de una red analítica, inspirada en la *lógica del dispositivo* (Agamben, 2006). El análisis topológico empleado en la construcción epistémica de la noción de diversidad, se emplea como un método de exploración de las fronteras epistémicas que se establecen entre sus diversas regiones de conocimiento, lo que para Mezzadra y Neilson (2012) promueve un “*balance final material y epistemológico de la tal nacionalismo metodológico y de la imagen relacionada de las fronteras*” (p.66) entre cada uno de sus cuerpos de conocimiento constitutivos. Según

Martínez (2008) lo que interesa es describir los contra-puntos, las conexiones y las interacciones que de éstos resultan, a lo que Ocampo (2016) sugiere la necesidad de indagar en las intersecciones epistémicas que forman las confluencias intrínsecas entre las sus diversas geografías de conocimiento.

A partir de lo anteriormente descrito, se concluye que, el análisis del los campos de confluencia estructurantes del concepto de diversidad, deben ser analizados en función del patrón histórico, temporal y los ejes de periodización del concepto. En este trabajo, la noción de temporalidad se asume desde la concepción bulteriana (1995, 1997 y 1999), rechazando linealidad del término. Se agrega además, los mecanismos que conforman las micro-disputas de saberes y significados y la comprensión sobre los diversos tipos de intersecciones epistémicas que expresan las interacciones entre sus diversas geografías constitutivas. En este apartado se realiza además, un proceso de traducción (Sousa, 2009) sobre sus unidades de significación. ¿Cómo se expresan las prácticas de movimiento y circulación de las funciones del significante de la diversidad a través de las diversas concepciones de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se producen y distribuyen sus saberes?, ¿qué efectos de sujeto generan? y ¿qué tipo de intersecciones epistémicas contribuyen a la subversión y deslocalización de sus significante, retórica y gramaticalidad?

El campo en este nivel analítico comprende denota una geografía inmaterial donde circulan y funciona una serie de ideas, significados y estrategias a través de las cuales, éstos son producidos. Tomando como referencia la descripción aportada por la Física teórica , los campos expresan una función definida y particular, en el ensamblaje de un determinado concepto, mediante una fuerza escalar y vectorial. El primero, contribuye a describir los saberes y conocimientos que superponen en la organización del discurso de la diversidad, graduando sus superficies y relevancia por unidades de significación. Los segundos, determinan los campos de fuerzas que determinan el funcionamiento de sus principales regiones y saberes. Agregaremos además que, el estudio de la diversidad y la diferencia, adopta un patrón regenerativo y performativo, teniendo en común, la interacción entre sus diversas parcelas constitutivas. Todo ello, exige además, describir las estrategias de movilidad que expresa la categoría de diversidad, específicamente, develando qué

disciplina funda su interés epistémico, qué tipo de análisis forja y qué respuestas ofrece desde esa geografía. Los campos de confluencia, permiten documentar cómo el concepto de la diversidad es retomando por otros campos de conocimiento, cuyo análisis será relevante, en la medida que logré ofrecer nuevas explicaciones sobre él mismo. En esta oportunidad, el concepto de campo, se emplea con la finalidad de describir cómo se organiza y fabrica el conocimiento de la diversidad y qué tipos de (in)compatibilidades establece con el interés revolucionario y transformacionista de la Educación Inclusiva, expresado principalmente, a través de la determinación de nuevos supuestos epistemológicos para su funcionamiento. A través del concepto de campo es posible, explorar los procesos de diferenciación epistémica que traza entre sus diversas corrientes intelectuales y regiones del conocimiento.

### **1.7.3.-TEMPORALIDAD Y CONFIGURACIÓN EPISTEMOLÓGICA EN EL ABORDAJE DE LA DIVERSIDAD Y LA DIFERENCIA EN EL ESPECTRO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

El concepto de traducción se toma prestado de la obra de Santos (2009) con el objeto de explicar los ejes ausentes y emergentes de la diferencia y la diversidad, con el objeto de “*crear inteligibilidad, coherencia y articulación en un mundo enriquecido por tal multiplicidad y diversidad*” (Sousa, 2009:143). La traducción cobra relevancia en la búsqueda de nuevos patrones organización epistémica de la diversidad y la diferencia al interior de la Educación Inclusiva, ya que se constata un carácter argumental de tipo deficiente e incompleto, que conduce a una serie de incomprensiones producto de ser objeto de un cierre disciplinar que restringe el poder subversivo de ambas categorías ubicándolas a través de un desplazamiento sutil a los márgenes de la epistemología educativa, al neutralizar su naturaleza y efectos de refiguración del mundo. De acuerdo con Sousa (2009), el abordaje de ambas categorías al interior del campo intelectual de la Educación Inclusiva se torna intraducible e incompresible puesto que enfrenta a ambas categorías buscando sus ejes de oposicionalidad, cuyo enfrentamiento se gesta a partir de la contribución antropológica y la filosófica, aumentando las brechas que los separan en vez de unificar las dimensiones que los entrelazan.



Epistemológicamente, la comprensión de ambas categorías opera mediante un sistema de canabilización, donde la diversidad en primera instancia, periodización genealógica de la inclusión, organizada a través de los fundamentos de la Educación Especial, institucionalizó la retórica de la diversidad como patrón de un discurso acrítico que permitía instalar un discurso en defensa de los más necesitados, al mismo tiempo que, aumentaba los marcos de exclusión, sin con ello transformar la realidad. Las posibilidades analíticas que ofrece la traducción sintetizan los propósitos de la epistemología de la Educación Inclusiva, en parte, al indagar en aquello que ha sido olvidado y las tensiones emergentes que invitan a resolver los enigmas educativos, en referencia a la producción de lo nuevo. En este aparatado se visibiliza la necesidad de explorar los ejes de traducción que constituyen los elementos de organización epistémica de la diversidad y la diferencia y, por otro, que valores o concepciones estructurantes permiten leer su contribución al ensamblaje de una arquitectura educativa de tipo heterotópica, basada en un tercer lugar, desde una perspectiva contra-hegemónica y oposicional.

A continuación, se analizan los elementos que posibilitan efectuar un mecanismo de traducción entre las nociones de “diversidad” y “diferencias”, específicamente, dirigidas a develar sus elementos de estructuración epistemológicos. ¿Qué recursos intelectuales se requieren para efectuar dicho proceso de traducción?, ¿qué elementos en la comprensión epistémica híbrida de la inclusión, omiten el potencial de la traducción, en tanto, estrategia de clarificación de significados, desplazamientos y elementos de fabricación? y ¿cómo se presentan las zonas de contacto en el estudio de la diversidad y la diferencia? Las zonas de contacto según Sousa (2009), pueden ser descritas como una espacialidad analítica donde conexian diversos saberes, conceptos e ideas en torno a un tema particular, en otras palabras, es un espacio epistemológico de análisis sobre los elementos interseccionales y diferenciales de tipo hegemónicos y contra-hegemónicos que estructuran el corpus de conocimientos que estructuran la diversidad y la diferencia, ambas son “*zonas caracterizadas por una extrema disparidad entre las realidades en contacto y por la extrema desigualdad de las relaciones de poder entre ellas*” (Sousa, 2009:144).

La primera disparidad que expresa el estudio de la diversidad y la diferencia, intentando unificar ambos aportes en una misma comprensión epistemológica, devela el exceso de significado de ambas nociones cuyos significantes permanecen deslocalizados y vacíos producto de un diferencialismo que subalterniza a la diversidad frente al discurso de la diferencia, en tanto, patrón crítico de abordaje de la subalternidad y a la abyección a través de la alteridad. De esta forma, la diversidad a través de las corrientes críticas que participan del campo de formación del conocimiento de la Educación Inclusiva, queda encapsulada en un efecto de diferenciación, mientras que, la diferencia se ha tornado cada vez más establece como un formato de reorganización de la naturaleza humana. Epistemológicamente, ambas concepciones son estrechas y conducen a la producción de éxitos en el fracaso, es decir, fracasos cognitivos (Spivak, 2008), puesto que, diversidad y diferencias operan a través de un patrón de diferenciación que difícilmente, permite repensar lo común, ya que lo común, desde la perspectiva política del acontecimiento, actúa como un formato de la totalización y omite la singularidad. La traducción epistémica entonces, consistiría en analizar el conjunto de significantes y significados que condicionan la comprensión de ambas categorías a la luz de una totalidad basada en la singularidad. Por tanto, la clave para la resignificación epistémica de la diferencia/diversidad, reside en explorar otras modalidades cognitivas de organización de la singularidad. La zona contacto desde la perspectiva de Pratt (1992) y Sousa (2009) ofrece la posibilidad de indagar en los saberes y razonamientos estructuradores de la diversidad/diferencia desde una perspectiva hegemónica y contra-hegemónica, especialmente, qué saberes forman prácticas de dominación y sobornación, respecto una de la otra, formando asimetrías conceptuales.

La diferencia y la diversidad a partir de la zona de contacto expresan un límite fronterizo en su análisis epistemológico (Sousa, 2009). Las fronteras en términos epistémicos trazan una línea divisoria que conduce a la separación, mientras que, la empresa presidida por la traducción invita a descubrir la frontera epistémica, es decir, un espacio indeterminado donde es posible construir otros modos de teorización y ejercicio político de la diversidad y la diferencia. Las fronteras remite al examen de los límites epistémicos existentes entre la noción de diversidad y diferencia, establece mecanismos de separación y aporta elementos de separación entre ambas unidades analíticas. Mientras que,

la frontera se caracteriza por abrir relaciones hacia nuevos significados y lógicas de producción e institucionalización de lo diferente y lo diverso al interior del campo intelectual de la Educación Inclusiva. Esta última perspectiva concibe cada significado instituido a la noción de diversidad y diferencia como un saber flotante, en transitividad, predominantemente, articulado mediante la acción. La comprensión epistemológica de la diversidad desde el punto de vista de la frontera (Trigo, 1993) aporta además, la capacidad de la movilidad de conocimientos y lenguajes multidimensionales que determinan la constitución de su significado y significante.

#### **1.7.4.-FACTORES RELEVANTES PARA EFECTUAR EL PROCESO DE TRADUCCIÓN ENTRE LAS NOCIONES DE DIVERSIDAD Y DIFERENCIAS**

La traducción desde la perspectiva de Sousa (2009) se constituye en un mecanismo de gran potencialidad, ya que ofrece la posibilidad de cartografiar los saberes y las prácticas que permiten resignificar las comprensiones institucionalizadas al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva. La “zona de contacto” (Pratt, 1992; Sousa, 2009), en este trabajo es concebida como un espacio de confluencia y circulación de diversas perspectivas que permiten sintetizar los efectos de los diversos saberes que participan en la configuración de la diversidad y la diferencia, y qué hasta ahora, son desconocidos, abriéndose a los aportes y contribuciones de otras zonas de contacto. En este apartado se expone además, un análisis sobre las periodizaciones en torno a la evolución de ambas categorías desde una perspectiva hegemónica y contra-hegemónica.

#### **1.7.5.-TENSIONES SIGNIFICATIVAS ASOCIADAS A LA COMPRENSIÓN EPISTÉMICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Los supuestos epistemológicos de la Educación Inclusiva articulan una racionalidad que asigna a la comprensión de la alteridad, un status de inferioridad, devaluación y ausencia de reciprocidad (Bauman, 1993), siempre enmarcado según Butler (1993) en un acto de violencia que existe mediante una actividad basada en la performance y un lenguaje performativo. En términos políticos, el abordaje de la alteridad, se reduce a un mandato

ético, que prescribe a nivel de responsabilidad con el Otro, es decir, banaliza el sustrato de potencia del concepto, subordinando de esta forma, la radicalización de la alteridad en términos políticos. En este sentido, los argumentos disponibles para pensar el lugar y la relevancia epistémico-política de la alteridad al interior del espacio heterológico y heterotópico de la inclusión, es omitida por los regímenes de verdad instalados, que a su vez, hacen “*causa común con la opresión y con el totalitarismo de lo uniforme*” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:69). La racionalidad dominante de la Educación Inclusiva, condicionada por determinados supuestos del capitalismo neoliberal, ha producido una racionalización restrictiva sobre la noción de alteridad, conduciendo a una serie de errores y fracasos cognitivos al interior de la literatura científica especializada. Desde la visión crítica, legada, en gran medida por la filosofía de la diferencia, se observa, transferencia lineal de conceptos, es decir, una movilidad de saberes, ideas y conceptos que viajan de una geografía del conocimiento a otra, sin contextualizarse a la arquitectura epistémica, política y pedagógica del mismo. En este sentido, se infiere que, las condiciones que producen y garantizan el funcionamiento de la categoría de la alteridad al interior del campo de producción teórica de la Educación Inclusiva, opera mediante estrategias de préstamos epistémicos, que carecen de contextualización, re-apropiación y re-significación de sus supuestos, racionalidad y lenguajes con las luchas, eminentemente, políticas que este enfoque plantea.

En este apartado se comentan brevemente algunas de las tensiones más significativas articuladas al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, respecto de la categoría de alteridad. Un aspecto interesante, consiste en el reduccionismo ético de la política al pensar la alteridad y su relación con el Otro. En este sentido, los marcos conceptuales obligan a pensar al Otro, desde la carencia y la homogeneidad, es decir, hacerlo parte de aquello que ha sido excluido o privado, convirtiéndose en un comprensión epistémica de alta peligrosidad, puesto que impide la capacidad de transgredir lo dado, lo cotidiano, la mismidad. En otras palabras, la alteridad, se expresa una condición flotante sobre la función de su significante a través del prisma epistémico de la Educación Inclusiva. Así, la alteridad no logra existir en términos del acontecimiento.

La alteridad expresa el potencial para reconstruir las identidades múltiples, descentradas y complejas que arriban al espacio educativo y exigen ser legitimadas a partir de su exterioridad y naturaleza humana que las define, en tanto, sujetos auténticos, ofreciendo la posibilidad de formular interrogantes críticas en torno a las tensiones que dicho proceso de reconstrucción traza para el funcionamiento del currículo, la didáctica y la evaluación. Según esto, la comprensión de la alteridad, reduce su potencial de subversión cuando reafirma la constante necesidad de reconocer a Otro, virtualizado a través de un marco de valores que lo obliga a operar en un intervalo de opresión, abyección, exclusión, sistemas diferenciales y subalternidad. En términos estructurales, la Educación Inclusiva, a través de sus saberes disponibles, expresa incapacidad para actuar performativamente, es decir, como línea de fuga o fractura política y epistémica de las fuerzas estructurantes de su espacialidad. Una alteridad crítica ofrece un desplazamiento sobre el sujeto, sus estrategias de inscripción simbólica y cultural, basada en visiones múltiples sobre la condición humana y la naturaleza humana, concibiendo en esta última, la posibilidad de comprender realmente, la organización epistémica de la diversidad y la diferencia, en tanto, categorías intrínsecamente dependientes.

¿Qué tipo de diálogo supone la comprensión de la alteridad desde una perspectiva basada en el acontecimiento y en la exterioridad?, ¿qué estilos de relaciones educativas subvierte y reproduce la noción de alteridad al interior del discurso actual de la Educación Inclusiva? El régimen de verdad que cristaliza la alteridad banaliza la comprensión de las diferencias, demarcando una silueta de inferioridad o bien, un rasgo creado a través del diferencialismo, concebido como una estrategia de producción epistémica, que impone una imagen del Otro, siempre ubicada en colectivos de riesgo y vulnerabilidad social. Esta explicación actúa a favor del cierre de la totalidad, sin con ello, instar a preguntarse qué hay más allá del Otro. Este interrogante, a través de las posturas filosóficas tradicionales, suele ser reflejo de la libertad y a su vez, invita a deconstruir los marcos intelectuales que sustenta la ética de la alteridad, concebida al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, como una ética que favorece a la reproducción y a una gramática incapaz de operar a nivel de relaciones estructurales. Frente a esto, cabe preguntarse: ¿qué tipo de relaciones pedagógicas establece la preocupación por la alteridad al interior de la

materialidad discursiva y pedagógica actual?, ¿cómo fomentar el intercambio pedagógico, auténtico y real entre un yo radicalizado y otro radicalizado en términos político?, ¿cómo incide esta relación en la construcción de un espacio educativo y político de tipo heterotópico?, ¿es posible producir lo nuevo al interior de las Ciencias de la Educación? y ¿la pregunta por el más allá, permite romper los esencialismos epistémicos que reducen la comprensión del Otro a una mero formato de subalternidad y el orden epistémico que esto traza, específicamente, al funcionamiento de las prácticas educativas?

La problemática de mayor envergadura que expresa la Educación Inclusiva en referencia a la alteridad, consiste en el debilitamiento de la exterioridad del Otro, la cual, es condicionada a través de los diversos discursos basados en el individualismo metodológico, que a su vez, conducen a la domesticación de la condición de alteridad, en tanto, categoría analítica y transformacional, neutralizada a través de los múltiples efectos categóricos que de ella se desprender. De ahí, la imposibilidad para construir una espacialidad educativa, política, ciudadana y cultural, estructurada en la exterioridad alternativa del Otro. Estas perspectivas devienen en el anudamiento de la comprensión de la diversidad, operando como tecnologías cognitivas de normalización sutiles. Por otra parte, cabe destacar que, la alteridad debido a su esencia epistémica, expresa una temporalidad y una espacialidad propia.

El sentido performativo de la Educación Inclusiva sólo puede materializarse a través de la alteridad, si ésta, es capaz de interrogar estructuralmente, la producción de sus diversas dimensiones de trabajo, a través del lente de la exterioridad, lo cual, actúa como un nuevo organizador epistemológico, de sus lenguajes y formatos de actuación. Por otra parte, surge la necesidad de abrir la comprensión sobre el Otro al interior de la Educación Inclusiva, como el principal ámbito de estructuración de su dimensión ética. Se reafirma con ello, la necesidad de construir la ética de la inclusión, estructurándose a partir de la siguiente pregunta: ¿qué hay más allá del otro?, una posible respuesta podría ser, la construcción de gramáticas heterológicas y heterotópicas para hacer educación, estructurada en referencia al acontecimiento, la exterioridad y la totalidad basada en la multiplicidad y en la singularidad. De esto se desprenden los siguientes ámbitos de trabajo:

a) determinación de los temas claves que podrían considerarse claves en la construcción de un marco teórico para superar los diversos fracasos cognitivos que las diversas éticas aplicadas a este modelo, b) la re-configuración del otro en términos de radicalidad política, c) los temas claves que favorecen la potencia política y la fuerza performática de la inclusión. De acuerdo con esto, surge la necesidad de explorar con mayor atención las fuerzas estructurantes de las categorías de “Otro” y de “Otridad” al interior de las formaciones discursivas de la Educación Inclusiva y con ello, deconstruir los diversos significantes a los que esta conduce y encierra a múltiples colectivos.

La exterioridad como principal unidad analítica en la producción del propósito político del otro, en la gramática de la inclusión, impone a la alteridad una variedad de verdades universales y absolutas que, a través del efecto categórico, legado por la racionalidad neoliberal que condiciona parte del funcionamiento acrítico de la inclusión, imponen un efecto de negatividad contribuyendo a que, cada identidad desaparezca. Por otra parte, el alter ego, una de las principales explicaciones ofrecidas por Dussel (1994), concebida como una proyección del Otro a partir de mi yo, es incapaz de redescubrirse, puesto que, se impone la situación diferencial del diferente y la escolaridad a través de su cronosistema, arrastra las identidades hacia una lógica basada en la totalidad cerrada. De este modo, emerge el desafío de redescubrir la verdad oculta en cada uno de los sujetos significados parte del movimiento por la inclusión, con la finalidad de describir las lógicas que posibilitan la visibilización de este, al interior del discurso educativo actual, así como, caracterizar los mecanismos de anulación de la alteridad bajo los supuestos cognitivos propios de epistemología hibridizada de la inclusión (Ocampo, 2016). ¿Qué lugar ocupan las categorías de lo idéntico y la común al interior del campo de lucha de la Educación Inclusiva?

El alter tu, según Dussel (1994) ofrece la posibilidad de re-estructurar el potencial del ser humano de forma analéctica, en rechazo de las consideraciones dialécticas que tienden a objetivizar, restándole su capacidad de agencia y representación sociopolítica. La analéctica restituye al sujeto la capacidad de ser concebido como ser humano, a partir de lo cual, es posible superar el efecto de devaluación, ausencia de reciprocidad y negatividad

que el discurso actual le impone a dichos sujetos y los provincializa en nuevos rostros de la desventaja social. La alteridad ofrece la posibilidad de hacer carne la redefinición cultural y política, tan presente en los discursos críticos de la pedagogía. No obstante, para que esto ocurra, es menester que, la totalidad sea construida en la exterioridad y desde allí, interrogue por dentro, los diversos formatos de operación del poder. La alteridad, en tanto, formatos de multiplicidad propios de las singularidades, demarca el sentido ontológico de dicha condición. De esta forma, la alteridad describe la dimensión ontológica de la Educación Inclusiva, cuya reflexión tiende a estar ausente, especialmente, desde los efectos estructurales que esta expresa y sobre los cuales intenta operar. La interrogante de acceso al espacio ontológico de la inclusión, mediada a través de las fuerzas propias de la alteridad, remite a: ¿cómo se accede a la noción de más allá?, reafirmando la necesidad de construir un espacio completamente nuevo y alternativo, concebido como un terreno no arado previamente, el cual, permita sentar las bases de una nueva racionalidad mucho más coherente con los principios y desafíos trans-ontológicos que la inclusión plantea a todos los dominios de las Ciencias de la Educación, pues ésta, es concebida en este trabajo doctoral, como un dispositivo de actualización y fractura del pensamiento pedagógico institucionalizado y de sus múltiples variantes, traducidas como regímenes de verdad. Ontológicamente, reforzar la idea de brindar a todos los colectivos lo mismo, como parte un proyecto de mayor envergadura social, orientada a la consecución de la equidad y la igualdad, se convierte a un factor de riesgo para el enfoque, puesto que, fabrica y coloca en funcionamiento una noción fetichizada de la totalidad basada en la cerradura, es decir, constituida como estrategia de destrucción de la singularidad, siendo este, el principal epistemicidio y la contradicción de mayor envergadura que expresa la lucha política, ideológica y teórica de la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto, inclusión, no es sinónimo de de dar a todos lo mismo, más bien, implica según la naturaleza del fenómeno, estar permanentemente abierto a la multiplicidad y la singularidad, concebidas en tanto, estrategias de regeneración de la inclusión. De ahí, el problema de situar la diversidad y la diferencia, como nociones estructurantes del proceso educativo basados en verdadera equidad. La totalidad basada en bloque, conduce a la violencia epistémica de la alteridad, encriptándola en un nuevo formato de subalternidad y abyección, lo cual, sirve



cognitivamente al modelo neoliberal, para evitar que la singularidad estructure y controle el funcionamiento de las fuerzas de redefinición de la trama educativa.

La Educación Inclusiva a través de su epistemología híbrida, sumado a ello, las múltiples perspectivas de comprensión que conforman su campo de teorización, conducen hacia una noción de totalidad cerrada, totalitaria y basada en la mismidad y en la cotidianidad, fuerzas que en sí mismas, avalan la regeneración de la uniformidad y el disciplinamiento de la subjetividad encubierta, que exige operar por medio de ajustes estructurales, sin modificar con ello, la realidad. Entonces, esta visión, favorece las fuerzas de la reproducción. Por otra parte, las categorías de mismidad, mismo y alteridad, requieren nuevos marcos analíticos y de valores para inscribir política y epistémicamente su aporte en la construcción de una espacialidad educativa otra. Se constata así, la necesidad de reinventar dichos términos para que puedan funcionar al interior de este campo de producción. La totalidad como patrón de reproducción y control de la transformación del escenario educativo, reconvierte en un formato del poder, al expresar un interés por dominar. La interrogante por el más allá, concibe la totalidad como parte de una ideología anti-totalitaria y un campo lleno de esperanza, el cual debe otorgar herramientas para transformar e intervenir en la condición de exterioridad que forja la alteridad. La Educación Inclusiva es ante todo, una fuerza de destabilización de lo mismo y lo cotidiano, puesto que un motor de transformación de las Ciencias de la Educación, no puede encerrarse en la repetición y en la memorización de lo idéntico, sino que debe institucionalizar posibilidades para diferir. La herotopía de inclusión requiere de la alteridad, puesto que, favorece la creación de un orden nuevo y de esta forma, se opone a las políticas dialécticas que fundan el campo de batalla intelectual, ética y política de la inclusión, en dar continuidad a lo mismo, bajo un retórica débil, que conduce a incluir a las mismas estructuras sociales y educativas que generan poblaciones ubicadas en los márgenes de los múltiples derechos, bien, se les hace retornar a los mismo que generó su exclusión.

### **1.7.6.-EL PROBLEMA DE LA EXTERIORIDAD DE LA ALTERIDAD AL INTERIOR DE LA COMPRESIÓN EPISTÉMICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La noción de exterioridad, en tanto, categoría analítica, herramienta política y lente epistémico, expresa un gran potencial para abrir el discurso institucionalizado por la dimensión crítica y acrítica que fundamenta la Educación Inclusiva. En este contexto, la exterioridad, no sólo es clave para que la alteridad pueda radicalizarse, en términos políticos y con ello, des-provincializarse de los nuevos formatos y rostros que le han sido impuestos mediante la genética neoliberal, propia de la inclusión a lo mismo, como subalternidad y abyección. Sino que más bien, la exterioridad representa la fuerza de la destrucción del patrón de reproducción y de ajustes estructurales, mediante los cuáles opera el discurso de la Educación Inclusiva, cuya referencialidad las encierras en la continuidad de los efectos de cada uno de los formatos del poder, desconociendo su naturaleza, performatividad, patrones de regeneración y estrategias de funcionamiento. La exterioridad es clave en la producción de lo nuevo, contribuye a abrir el campo hacia una dimensión heterotópica, es decir, la construcción de un espacio completamente nuevo desde donde construir la categoría y la trama epistémico-relacional de la Educación Inclusiva. El posibilidad del cambio de lenguajes, concepciones y actuaciones es posible, sólo mediante la fuerza de la exterioridad, puesto que, invita a estructurar las transformaciones de cualquier tipo, en base a multiplicidad y la singularidad. De este modo, la inclusión, expresa una naturaleza en constante obertura, cuya particularidad, determina el funcionamiento de o nuevo, mientras que lo cerrado, se vuelve de baja intensidad y conlleva hacia lo reproducción. Según esto, el orden epistémico dominante de la Educación Inclusiva. La exterioridad debe concebirse como fuente de comprensión de la naturaleza que estructura la matriz colonial del poder y de las opresiones múltiples, puesto que otorga elementos intelectuales para su subversión.

### **1.7.7.-LA EDUCACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: TENSIONES, MODERNIZACIONES Y DESAFÍOS DE FUTURO**

La formación de los maestros siempre es un tema polémico, álgido y complejo, pues en ella, se materializan diversas tensiones e intereses de tipo político, económico e ideológico. La formación de los educadores en el contexto de la Educación Inclusiva, constituye un campo relativamente nuevo, del que poco se sabe, puesto que, mayoritariamente, ha sido fundamentada y organizada en torno a un bricoleur epistémico-metodológico que converge sobre los aportes de la Educación Especial, la Psicopedagogía, la Psicología de la Discapacidad, la Sociología de la Discapacidad, la filosofía de la diferencia, la Pedagogía Hospitalaria, entre otras. De acuerdo con esto, la formación del educador para la Educación Inclusiva, expresa un fuerte arraigo en el legado de la Educación Especial, en cuyo devenir adoptó según Slee (2012) una rostricidad de tipo neoespecial, caracterizada por *“el reposicionamiento de la educación especial para alinearse con las formas condicionales de la educación inclusiva que promueven las administraciones educativas de todo el mundo”* (Slee, 2012:102), travestizando de esta forma, los propósitos de la Educación Inclusiva, enfoque que carece de una construcción teórica (Thomas y Loxley, 2007; Slee, 2012) y de una arquitectura epistémica que contribuya a aclarar sus significados, con los saberes y perspectivas epistémicas híbridas propias de la Educación Especial. Situación que, en la formación de los educadores no constituye al día de hoy, un cuestionamiento oportuno sobre qué perspectivas epistemológicas se establecen al momento de formar al profesor para luchar al interior del campo de la Educación Inclusiva, reimplantando con ello, el interés por *“los defectos, trastornos, enfermedades y síndromes”* (Slee, 2012:103), reforzando de esta forma el individualismo metodológico para fundamentar su campo de actuación.

Los efectos de la imposición del paradigma epistémico y didáctico de la Educación Especial como parte sustancial de la organización del campo de la Educación Inclusiva, han contribuido inconscientemente a la propagación de la racionalidad del neoliberalismo, la cual, opera en términos de sujeción del patrón de invisibilización de su trama epistémica,

sustrayendo la potencia del enfoque y debilitando la comprensión real del fenómeno, en lo sustantivo, que es, el estudio del funcionamiento de las relaciones estructurales que configuran el funcionamiento y las operatorias cognitivas de cada sistema educativo, social y cultural. En este contexto, retomando los aportes de Spivak (1998) en el artículo: “*¿Puede hablar el sujeto subalterno?*”, se constata que, la formación del profesorado para la Educación Inclusiva, opera a favor del mantenimiento del status quo, organizada a través de un patrón de interioridad (Lazzarato, 2006) que conduce a la reproducción y una concepción epistemológica estructurada a partir de sistemas de ajustes y acomodación estructural, restringiendo de esta forma, la naturaleza performativa y transformacional de este enfoque. Desde otra perspectiva, la precariedad de fundamentos (tal como se comentó en páginas anteriores) asociados a la naturaleza epistémica, política, pedagógica y organizativa del enfoque, expresa que, la configuración de su espectro discursivo opera en función de los intereses dominantes, de la reproducción y del neoliberalismo, especialmente, al encontrarse despolitizada y sin marcos de fundamentación claros, los que son incapaces de problematizar los diversos formatos del poder, a través de su lógica de funcionamiento, operación, performance y regeneración. La ausencia de fundamentos sobre la Educación Inclusiva, deviene en el entrecruzamiento de diversas perspectivas de teorización que, por un lado, lo único que hacen es omitir la comprensión de las fuerzas de exterioridad, es decir, de las posibilidades de transformar conscientemente el funcionamiento de las estructuras educativas que producen poblaciones excedentes, sin con ello, referirse a las tecnologías de arrastre de determinados grupos que ejercen libre y conscientemente sus múltiples derechos sociales.

La formación del profesorado para la Educación Inclusiva, fuertemente, arraigado en los preceptos fundacionales de la Educación Especial (Arroyo, 2000; Thomas y Loxley, 2007; Rodríguez y Gallegos, 2012; Slee, 2001 y 2012) y de la Psicología del Desarrollo (Burman, 1994; Grieshaber y Cannella, 2005), han reimplantando nuevos formatos del efecto categórico, mediante la proliferación de diversos mapas abstractos del desarrollo (Dahlberg, Moss y Pence, 20005), es decir, explicaciones que tienden a privilegiar a determinados colectivos de estudiantes, mientras excluyen, devalúan y subalternizan a otros. La ausencia de un fundamento ético, político y antropológico inteligible, ha

contribuido a generar bajo las nociones de diversidad y diferencias, nuevos Otros específicos, traducidos como nuevas identidades de subalternidad, abyección y alteridades restringidas, empleadas como parte de la objetivización que efectúan las políticas públicas a través del refuerzo del enfoque multicategorico (McHall, 2005) que, en vez de, contribuir a los maestros en formación a comprender las diversas perspectivas teóricas y epistémicas de acceso al espacio y naturaleza de la exclusión, sólo institucionalizan una retórica que conduce a una política de falsedad epistémica, estructurada a partir de un saber enunciativo, es decir, descriptible de la situación actual, el cual, carece de recursos metodológico para intervenir al interior de cada una de las diversas patologías sociales que definen las bases del conflicto social. De esta forma, el efecto categorico se emplea como un recurso intelectual que, posicionado en la interioridad epistémica, actúa a favor de la reproducción.

En este contexto, la gran debilidad que expresa tanto la formación de los educadores como la formación de los investigadores para la Educación Inclusiva, consiste en comprender cómo diseñar formatos educativos que permitan intervenir directamente en la producción de las relaciones estructurales que crean poblaciones excedentes y, especialmente, aprender el funcionamiento interno de cada uno de los formatos del poder. Por tanto, la formación del educador para la Educación Inclusiva, oscila en un ámbito crítico y acrítico que produce ficciones políticas para leer la realidad y construir el acto educativo basado en la singularidad. La producción de ficciones políticas en este trabajo doctoral, no son concebidas como mentiras o invención de realidades falsas, sino más bien, como *“recursos de la imaginación para interpretar la realidad, para narrarla. Artefactos de representación, de origen convencional, su utilidad se mantiene en la medida en que conservan este poder que se les confiere, y con abandonadas cuando lo pierden”* (Pérez, 1996:1). La raíz latina del termino “fictus”, crea la noción de inventado algo fingido, es decir, pueden transformarse en *“peligrosas, si se quiere hacer coincidir en realidad en el molde de una ficción a la que se ha quitado de la esfera de lo convencional, y por lo tanto de lo relacional. El mito tiene un ingrediente totalizador, porque opera desde un ritual, lo que supone explicaciones “totales y adecuadas de las cosas tal como son y como fueron”; y exige aceptación incondicional, mientras que en el terreno de las ficciones siempre se*

*opera desde el “como sí”, y su aceptación es condicional y vincula a su utilidad para leer la realidad” (Pérez, 1996:1-2).*

La dimensión de falsedad que produce la formación docente, a través del lente de la Educación Inclusiva, concebida ésta, como un dispositivo de actualización y reforma de todos los campos y dominios de las Ciencias de la Educación, se concibe como la reinstalación de saberes que conducen a entender las cosas de forma equivocada, produciendo así, lo que Spivak (2008) denomina explicaciones exitosas en el fracaso cognitivo. La categoría de fracasos cognitivos han sido ampliamente abordados en esta investigación, no obstante, se emplean en este apartado con el objeto de identificar las principales tensiones y errores epistémicos que expresa la situación actual de la formación de saberes.

En relación a los saberes que configuran la formación de los educadores para la inclusión, se observa en la actualidad, un conjunto de debilidades asociadas a la comprensión del funcionamiento de los diversos formatos del poder desde su interioridad, a lo que se agrega, la omisión del espacio político, epistémico y formativo de la inclusión. A esto se suma, la incomprensión del lenguaje analítico y de la gramática epistemológica que expresa este enfoque. Considerando los aportes de Sousa (2009) en la obra: *“Una epistemología del sur”*, surge la necesidad de abrir la formación docente a través de la consolidación de un lenguaje heterológico y de una espacialidad política (Greco, 2012), epistémica y pedagógica basada en la noción de heterotopía (Foucault, 1967). Bajo este contexto, el sentido heterológico y heterotópico, interseccionan en la búsqueda de sistemas de razonamientos que permiten la edificación de una arquitectura educativa, social, cultural y política basada en un tercer espacio, o bien, en un zona de indeterminación, permanentemente abierta a la producción de lo nuevo, reforzando así, la premisa que, la naturaleza de la Educación Inclusiva, sólo puede ser comprendida en la exterioridad, vale decir, en la búsqueda permanente de la singularidad y la multiplicidad. Una dimensión heterotópica exige concebir la producción de un nuevo orden y estilo epistemológico, asentado en una espacialidad completamente nueva. De lo contrario, al operar sobre el terreno históricamente arado por los diversos formatos del poder y por sus racionalidades

regenerativas y preformativas, se estaría reproduciendo el círculo epistemológico que conduce al proceso de mayor desarrollo, basado en la metáfora descrita por Ocampo (2016) como *“se incluye a lo mismo que genera exclusión”*. De una manera u otra, no existe subversión de las lógicas estructurantes del sistema educativo, las que a su vez, se convierten en formatos del poder y en micro-lógicas que obligan a funcionar a las instituciones en esta dirección. La inclusión a lo mismo, consiste en el retorno de aquellos colectivos ubicados en las fronteras del derecho “en” la educación, o bien, arrastrados a los márgenes del sistema educativo y social, a las mismas estructuras que provocaron su salida. Por tanto, existe una asimilación con las fuerzas dominantes del poder y de la reproducción del status quo, que imposibilita observar en el acontecimiento, la posibilidad de subvertir estos efectos deshumanizantes.

Gracias a estas lógicas, la inclusión ha sido provincializada como un mecanismo de incorporación a lo mismo, es decir, a una mismidad que cierra la totalidad en lo idéntico, en el bloque hegemónico de redistribuir sin pensar en la singularidad y en la multiplicidad que nos estructura como seres humanos. En este sentido, se forma a los educadores para mantener las fuerzas de la reproducción, mediante la proliferación de argumentos restrictivos e ingenuos, dedicados a propagar la idea de estar juntos, sin antes comprender las fuerzas estructurales en las que se esconden tecnologías que imposibilitan, una vez saliendo del espacio educativo, la posibilidad de estar juntos. Por otra parte, la formación de los educadores, desde los estudios de pre y postgraduación, expresa la recurrencia a educar a la totalidad de niños, jóvenes y adultos, representaría una de las formas posibles de reducción de los formatos del poder, significados a través de la función de la exclusión, la violencia estructural y la segregación, así como, la opracionalización del derecho “en” la educación a través de un marco de justicia social y equidad, no obstante, la racionalidad que sustenta y configura éstas comprensiones, opera desde la interioridad, es decir desde organizadores intelectuales que conducen a la reproducción, específicamente, concibe la totalidad como un bloque que tiende a la homogenización, al disciplinamiento de la subjetividad y a la normalización, escabullida mediante un lenguaje multidimensional propio de la justicia social, a través del cual, alcanza un efecto discursivo particular. Mediante este orden epistémico, surgen las incompatibilidades léxicas, semánticas,

filosóficas y políticas para concebir el significado y el significante de la diversidad y la diferencia, al interior de este enfoque, ya que ambas categorías, son siempre estructuradas en su significante, a través de los sistemas de razonamientos de la ideología de la normalidad, produciendo de esta forma, una estrategia de erradicación de la singularidad y la multiplicidad. La diversidad y la diferencia estructuradas a través de la racionalidad de la ideología de la normalidad, conlleva a la producción de falsas figuras de alteridad, previamente determinadas por los marcos de valores propios de los códigos coloniales que forjan la identidad desde la subalternidad. De esta forma, ambas categorías al interior de la formación docente siguen expresando propósito diferencialista, que reduce la posibilidad de inscribirlas como propiedades inherentes a la naturaleza humana.

### **1.8.-LA ECOLOGÍA DE SABERES EN LA COMPRESIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

La ecología de saberes es un concepto desarrollado por Santos (2009) en la obra: *“Una epistemología del sur”*, categoría analítica que en esta ocasión, se emplea como un mecanismo de reciclaje de aquellos contenidos o saberes intelectuales claves que permiten invertir el orden epistemológico dominante de tipo híbrido que afecta a la formación de los educadores. El estudio del orden epistemológico traza un análisis en torno a los ejes de legitimación e ilegitimación de los saberes que actúan por sujeción o bien, por exterioridad al interior del campo de la Educación Inclusiva. La ecología de saberes aplicada al redescubrimiento de saberes críticos requeridos por la Educación Inclusiva, se convierte un proceso de traducción (Sousa, 2009), es decir, un mecanismo analítico que permite esclarecer lo que une y lo que separa. La traducción debe ser concebida como una estrategia de análisis epistémico que facilita la identificación de aquellos contenidos intelectuales que han sido objeto de violencia epistémica a través de las estrategias de configuración epistémica y los intereses políticos que se conjugan en la determinación de propuestas específicas. En este sentido, la ecología de saberes, se concibe en este trabajo, como un mecanismo que posibilita utilizar un corpus de saberes cruciales que han sido situados en el significante del desperdicio epistémico, logran ser transformados para que pueden volver a ser empleados con una nueva carga crítica y emancipadora. Según esto, dicho proceso de



reciclaje fabrica conceptos, conocimientos y organizadores intelectuales basados en la lógica del contra-saber, cuya naturaleza guarda un propósito micro-político. La noción de ecología desde la perspectiva de Sousa (2009) se concibe como una red de saberes que adquieren un sentido heterogéneo. La ecología de saberes aplicada a la reconstrucción de la Educación Inclusiva, a partir de las interpelaciones estructurales, culturales, éticas y políticas del tiempo actual, se convierte así, en un análisis contra-epistemológico, invitando a la emergencia de nuevas perspectivas epistémicas que organicen su campo de producción y funcionamiento.

El análisis de la ecología de saberes que expresa la formación de los educadores para la inclusión, exige analizar a juicio de Sousa (2009) el grado de credibilidad contextual de cada corpus de saberes, desde lo cual es posible determinar los grados de legitimidad del mismo, específicamente, al intentar construir un conocimiento heterotópico para formar a los educadores en este enfoque. La búsqueda de saberes políticos y epistemológicamente contextualizables a los propósitos críticos de la Educación Inclusiva, implica superar la racionalidad determinista y estrecha que ciertos saberes trazan y conducen al olvido de otros. Las nociones de ecología y ausencia, no son empleadas únicamente en esta investigación como olvidos cognitivos, sino que además, sugiere explorar las formas de organización epistémicas de un proceso de desaprendizaje más profundo, ya que, al posicionarse únicamente, las múltiples ignorancias que el enfoque expresa, se consolidaría un sistema más de descualificación (Sousa, 2009). El examen sobre los saberes que han sido omitidos de la formación docente para la inclusión, requiere estructurarse a partir de los siguientes ejes analíticos: a) mecanismos y estrategias de marginación de saberes cruciales y relevantes para abrir el campo, b) factores que afectan a su (i)legitimación, c) mecanismos de conversión en saberes ausentes y lógicas de sujeción a partir de un patrón de interioridad epistémica y d) estrategias de inter-reconocimiento. Esta investigación se enmarca en la ecología de los saberes, pues intenta incorporar otros saberes de tipo heterológicos y heterotópicos, demarcando otros estilos de investigación, que reafirman la necesidad de construir. ¿En qué dirección y lógica avanzan dichos saberes? y ¿qué racionalidades expresan?

Las estrategias del inter-reconocimiento (Sousa, 2009), es clave, especialmente, en la determinación de los saberes docentes para actuar al interior del espacialidad de tipo heterotópica que reafirma la naturaleza de la Educación Inclusiva, ya que, permite *“aprender nuevos y extraños saberes sin necesariamente tener que omitir los anteriores y los propios”* (p.114). Bajo este contexto, es posible afirmar que, los saberes configurantes de la formación del profesorado para la inclusión expresan un carácter de incompletud, posibilitando de esta forma, el *“diálogo y debate epistemológico entre diferentes formas de conocimiento”* (Sousa, 2009:115), las que a su vez, se alinean con la naturaleza expresan las formas de construcción del conocimiento al interior del campo de la Educación Inclusiva, esto es, el conocimiento se construye diaspóricamente (Ocampo, 2016). La ecología de saberes actúa como una balanza entre los saberes científicos y no científicos, permitiendo acceder a los ejes que afectan a la construcción del significativo asociado a la noción de saber alternativo. Finalmente, la ecología de saberes aplicada al redescubrimiento de los saberes críticos y relevantes de considerar en la formación de los maestros para la inclusión, circunscribe a la búsqueda de nuevos mecanismos, estrategias y formatos a través de los cuales, se vinculan los saberes institucionalizados con otras modalidades del conocimiento. En otras palabras, la ecología de saberes implica comprender las disputas epistemológicas en las que esta se encuentra envuelta, cuya intención se dirige a *“la maximización de sus respectivas contribuciones a la construcción de “otro mundo posible””* (Sousa, 2009:116).

La ecología de los reconocimientos por su parte, actúa como un lente epistémico a través del cual, observar como los diversos formatos del poder se apoderan de la formación de los educadores, especialmente, las escenas de incomprensión sobre el fracaso, la opresión y la reproducción que en ella encuentran lugar.

### **1.8.1.-LA AUSENCIA DE SABERES EN LA COMPRESIÓN EPISTÉMICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA EDUCACIÓN DEL PROFESORADO**

La exploración de los saberes ausentes en la educación del profesorado al interior del campo de la Educación Inclusiva, encuadra su interés analítico en los aportes

contenidos en la epistemología de la ceguera propuesta por Sousa (2009). El análisis en torno a los saberes ausentes en la educación del profesorado para la inclusión, no se encapsula únicamente, en el análisis de las fuerzas sociopolíticas que conducen a la emergencia de procesos de violencia epistémica, sino que va un paso más allá, intentado identificar qué es lo que realmente falta y por qué razones se hayan omitidos (Sousa, 2009:87), si son saberes que permiten a los educadores intervenir en las formaciones multi-estructurales y multi-dimensionales de cada uno de los formatos del poder. La aplicación de los supuestos básicos de la epistemología de la ceguera a la exploración de los saberes claves que permiten a los futuros educadores intervenir en las formaciones estructurales, donde realmente, acontece el fenómeno de la inclusión y su campo de lucha, actúa como un dispositivo (Agamben, 2006) de confluencia entre aquellos saberes o contenidos cognitivos omitidos y la proliferación de nuevos sistemas de saberes que permiten imponer un nuevo rostro político, ético y epistémico a la Educación Inclusiva. La investigación en este campo, enfrenta el desafío de hacer visible los motivos y estrategias empleadas para fabricar saberes relevantes epistemológicamente para la formación de los maestros, pero que actualmente, constituyen ámbitos analíticos invisibles, incluso por la corriente crítica articulada en este campo de discusión.

La sociología de las ausencias descrita célebremente por Sousa (2009), permite legitimar aquellos saberes que a través de los diversos formatos epistemológicos aplicados a la Educación Especial, y desde allí, la implantación de un nuevo rostro a la Educación Inclusiva, han convertido a sus saberes más elementales en saberes inexistentes o bien, devaluados mediante la teoría de los dominios académicos. Se convierte de esta forma en *“un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo”* (Sousa, 2006:26).

El interés que se desarrolla en este apartado se ubica según Sousa (2009) en el develamiento de prácticas rivales y alternativas, reconociendo que, *“no hay ninguna razón apriorística para privilegiar una forma de conocimiento sobre cualquier otra”* (Sousa,

2009:88). La violencia epistémica (Spivak, 1998; Foucault, 2012) que afecta a la trama de saberes de la Educación Inclusiva se expresa al construirse como parte de la Educación Especial, y con ello, anula la huella que devela la naturaleza de este modelo, aún invisible y soterrada. La epistemología de las ausencias, puede considerarse como un antecedente primordial en la búsqueda de argumentos más amplios que nos permitan pensar la configuración de un proyecto intelectual de transformación de todos los campos de las Ciencias de la Educación. En términos foucaultianos, el interés por la violencia epistémica y por los saberes soterrados de la inclusión, se convierte en una estrategia de re-examinación completa de la episteme y a su vez, en un proceso mismo de traducción de sus principales fuerzas de constitución, localización y dislocamiento.

Los saberes críticos omitidos por la formación de los educadores para la Educación Inclusiva, expresan una explicación doble. La primera de ellas, converge en la noción de saberes que han sido fabricados de forma insuficiente y, la segunda, alude a conocimientos inexistentes, producto de la baja reflexión epistémica al interior del campo, en relación directa con la naturaleza de la misma. Sobre este particular, habría que distinguir entre saberes institucionalizados y saberes cuya movilidad se expresa de forma lineal, con débil contextualización y re-apropiación al interior del campo de producción de la inclusión, ejemplo de ello, constituye el aporte de la filosofía de las diferencias, el interés incesante por la alteridad y la crítica persistencia a la normalidad. Todo ello, se expresa al interior del campo epistémico de la Educación Inclusiva mediante una estrategia de préstamo epistémico, cuya movilidad de saberes, es reducida a la transferencia directa de sus significados, evitando con ello, la posibilidad de formar nuevos conceptos, que aporten un mayor alcance a sus diversas aristas analíticas. La formación del profesor desde esta perspectiva, contribuye a la omisión de las posibilidades heurísticas y conceptuales que éstas tienen en la reconstrucción de la episteme propia de la inclusión.

En este sentido, la educación del profesorado para la justicia social (Zeichner, 2010) y la inclusión (concebida como un proyecto intelectual de base política, ética y epistémica orientada a la transformación de todos los campos de las Ciencias de la Educación), exige intencionar un proceso de ruptura epistemológica capaz de relevar saberes claves en la

formación docente, en oposición a la lógica tradicional basada en binarismos o en relaciones dicotómicas, que conducen al enfrentamiento lineal y la devaluación. Interesa más bien, recocebir los saberes más elementales que requieren los educadores para garantizar una lectura e intervención crítica de la realidad, desde una perspectiva basada en el encuentro y la interrelación de cada una de sus partes. De acuerdo con Sousa (2009) la racionalidad que demarca la exploración de los saberes críticos omitidos por la educación del profesorado para la inclusión, ratifica a través de la búsqueda epistemológica propia del enfoque, construye así, una nueva racionalidad, compuesta al mismo tiempo, de muchas otras racionalidades. De acuerdo con las ideas expuestas en este apartado, es posible afirmar que, la pseudo-racionalidad impuesta por la reconversión de los legados epistémicos de la Educación Especial como parte de la epistemología, gramática y modalidades de teorización de la Educación Inclusiva, se convierten en sistemas limitados, restrictivos y mutilados, los que exigen una profunda re-organización, con especial énfasis, en sus dimensión pragmática y teórica.

La formación del profesorado para la Educación Inclusiva a través del lente de la Educación Especial, converge en un campo de producción acrítico, incluso si, parte de sus sistemas de razonamientos consideran el aporte de la sociología de la discapacidad, especialmente, la corriente anglosajona, ya que, el lente epistemológico se convierte en un lenguaje de la denuncia, producto de los efectos devastadores de los formatos del poder. En este sentido, los saberes que organizan la formación del profesorado, es seducida por la racionalidad del individualismo metodológico se constituyó como un monopolio epistémico para organizar la formación.

El empeño intelectual por cartografiar el corpus de saberes soterrados y de gran potencialidad para transformar la formación del profesorado en el contexto de la Educación Inclusiva, se articula en torno a los preceptos de una *perspectiva curiosa*, la cual, según Sousa (2009) se orienta a “*la búsqueda de de un ángulo diferente a partir del cual las proporciones y las jerarquías establecidas por la perspectiva normal puedan ser desestabilizadas, y, consecuentemente, ver subvertida su pretensión de una representación de la realidad natural, ordenada y fiel*”(p.93). De acuerdo con esto, cabe preguntarse:

¿mediante qué sistemas de razonamientos es posible interrogar y criticar a la perspectiva convencional de formación de los educadores para la inclusión, a nivel de pre y post-graduación?, ¿cuáles son los saberes que sustituyen, travestizan e hibridizan la formación adoptando una mascarada de tipo subversiva y potencialmente reivindicatoria?, o bien, ¿qué saberes actúan como línea de fuga y ruptura epistémica? Para responder a cada una de estas interrogantes, es menester, considerar con anticipación, una exploración profunda de aquellos saberes que contribuyen a distorsionar la imagen y propósito de la Educación Inclusiva al interior de la educación de los maestros. Un elemento de análisis que contribuye describir los ejes de co-presencia de la epistémica, política, ética y pedagógica de cada uno de los saberes empleados por la formación de los educadores, opera mediante la lógica del dispositivo (Agamben, 2006), es decir, creando una red de relaciones de intertemporalidad según Sousa (2009). Según este criterio, las nociones de temporalidad y espacialidad describirían diversos tipos de micro-temporalidades y micro-espacialidades establecidas por la construcción diaspórica del conocimiento de la Educación Inclusiva.

En relación a los modos de no-existencia de los saberes críticos para organizar la formación del educador a la luz del lente epistémico de la inclusión, sugiere prestar atención a aquellos saberes que actúan como “*cánones exclusivos de producción del conocimiento*” (Sousa, 2009:110) al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva. Una operatoria posible de acceso a los saberes relegados y que aportan una carga analítica sustancial para practicar la educación inclusiva, en rescate y valorización de dichos conocimientos, puede establecerse a partir de un principio de declaración que todo saber no legitimado es convertido en inexistente. Otra dimensión analítica consiste en explorar qué tipo de argumentos expresan una formulación epistémica lineal, a través de la cual, es posible inferir la idea de progreso y crecimiento de un determinado conocimiento.

La invisibilización de los saberes críticos que permite transformar el orden epistémico institucionalizado que fundamenta la Educación Inclusiva y, particularmente, efectuar una intervención crítica sobre cada uno de los formatos del poder, se visualiza como un efecto de las políticas de apartheid epistémico o de la teoría de los dominios del conocimiento, descrita por Chela Sandoval (2001) en la obra: “*Metodología de conciencia*

*de opresión*”. En esta línea, Sousa (2009) comenta que, producto del apartheid epistémico, da origen a saberes que naturalizan las diferencias, concebidas en esta investigación, como sistemas de modulación de la naturaleza humana estructuradora de cada ser humano, las que al mismo tiempo, tienden a instalar nuevas jerarquías de saberes, en desmedro de la subversión de las fuerzas opresivas de conocimientos que sólo actúan a nivel declarativo, enunciativo y de sujeción de la realidad. Por tanto, no invitan a la transformación de la misma. ¿Cómo se producen las ausencias en el campo de organización epistémica de la Educación Inclusiva?

### **1.9.-EL PROBLEMA DE LA TOTALIDAD Y LA SINGULARIDAD EN LA MODERNIZACIÓN DEL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL DESAFÍO DE DECONSTRUIR Y REINVENTAR AMBAS CATEGORÍAS**

El abordaje de la “totalidad” y la “singularidad” en el campo de producción vigente la Educación Inclusiva, expresan serias contradicciones de tipo epistémicas y políticas, visibilizando de esta forma, según Lazarato (2006) ausencia de consenso entre las diversas perspectivas de acceso a la problemática y mecanismos de rivalización entre ellas. Por todo ello, es posible afirmar que, existe presencia de un problema teórico y político no resuelto, en términos filosóficos, ideológicos y políticos que afectan al desarrollo del campo educativo, especialmente, al intentar expandir y garantizar de formas otras, el derecho en la educación. Tradicionalmente, uno de los obstáculos que enfrenta la educación de la totalidad de ciudadanos en edad escolar, se materializa pre-reflexivamente, aumentando el número de estudiantes matriculados en la escuelas (Slee, 2012). No obstante, está tónica opera como una trampa en el intento de operacionalización el derecho a la diferencia y la redistribución (Frasser, 1990; Lazzarato, 2006; Sousa, 2006), particularmente, por la constitución de un imaginario político y de un status visual que a raíz de la promulgación de la Declaración de Jomtiem sobre Educación Para Todos (EPT), se ha reforzado de forma despolitizada, la ampliación de derechos, específicamente, educativos a tradicionales poblaciones en riesgo de exclusión, expresando un marco enunciativo que describe la problemática, en términos débiles y restringidos, al desconocer la naturaleza multi-estructural de la exclusión, sus “topois” y “koras” de constitución y operación.

El estudio del espacio de la exclusión, en tanto, campo de operación de la misma o unidad relacional, implica conocer cómo se forman sus topois, es decir, los lugares o campos, a partir de los cuales está se constituye y opera la exclusión, en tanto, patología social crónica de tipo performativa y regenerativamente la exclusión. En otras palabras, los topois pueden concebirse como regiones constitutivas del conocimiento de la exclusión, destinadas a describir su campo de producción y funcionamiento. Mientras que, los koras, concepto proveniente de la corografía, facilitando acceder a las descripciones simbólicas, experienciales y vivenciales que surgen de las regiones o geografías constitutivas de la exclusión. Estas últimas, se encuentran en estrecha relación con la experiencia de quiénes habitan determinados espacios de significados como excluyentes.

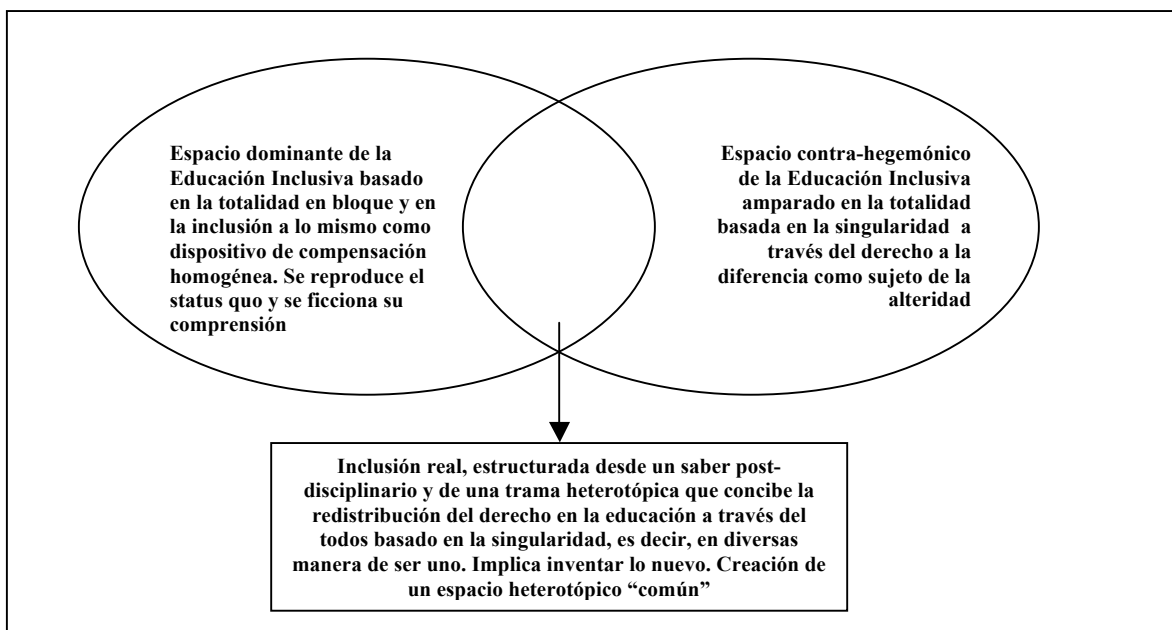
En otras palabras, el abordaje de la totalidad ha sido empleada a partir los “todos” hegelianos, marxianos y durheimianos, que conducen a la totalización, cuyos efectos operan bajo una lógica de fetichización, que impone la premisa de “brindar a todos lo mismo”, es decir, una totalidad en bloque, basada en la universalización, que omite y provincializa la totalidad dentro de lo idéntico, conformando de esta forma, un reduccionismo político, cuya eficacia está determinada por la reproducción. Al concebir la totalidad como unidad provincializada en lo mimos, en bloque o en lo idéntico, se refuerza la afirmación del autor de este trabajo doctoral, al expresar que, el discurso dominante de la Educación Inclusiva opera en función de los presupuestos fundacionales del neoliberalismo, ya que, restringe la emergencia de la diferencia y los diversos modos de ser uno (Guattari y Deleuze, 1970; Lazzarato, 2006). Los argumentos anteriormente descritos, reafirman una intención ideológico-política que converge en la comprensión de la totalidad, actuando como un artificio que devienen en la producción de tecnologías semióticas que, sutilmente, retroceden en la imposición de una lógica de totalización basada en lo colectivo, mientras reafirman una alteridad restringida, acrítica y mutilada, asesinada por medio de dichos planteamientos, cuya dominancia filosófico-política ve en el Otro, ausencia de reciprocidad, intentando suplirla desde una acción compensatoria que no subvierte las relaciones estructurales y regenerativas de la desigualdad, la injusticia social y educativa, la opresión, la exclusión y la desventaja.



A la luz de estas tensiones, es posible afirmar que, coexiste una interpretación débil de la alteridad en el campo epistémico y en el espacio político de la Educación Inclusiva, provincializada en un significante acrítico, que expresa un cierto grado de sujeción y sobre-representación en falsa concepción de las minoritaria, digo falsa, empleando los aportes de Guattari y Rolnik (2006) en “Micropolítica. Cartografías del deseo”, texto en el cual, los autores afirman que, la concepción hegemónica de las minorías constituye una ficción política e ideológica de tipo neoliberal, que en términos reales, se expresa como una mayoría compuesta por singularidades que se oponen a la hegemonía marxista del mayoritarismo dominante. El aporte de Guattari y Rolnik (2006) es altamente sustancial, puesto que, coinciden con Lazzarato (2006) al expresar la necesidad de deconstruir y reinventar el campo de producción epistémica, semántica y política que afecta a la noción reduccionista de la totalidad. El devenir político, epistemológico y filosófico de la Educación Inclusiva enfrenta la necesidad de construir nuevos conceptos, materializados en la emergencia de un campo heterotópico de resistencia, organizado a la luz de lo múltiple y lo plural, permitiendo que la diferencia pueda diferir en el espacio formativo.

Otra tensión que expresa el abordaje de la totalidad en el discurso dominante de la Educación Inclusiva, consiste en develar un funcionamiento discursivo locutivo, en vez de performativo, expresando una noción débil y entrecomillada que carece de dispositivos de operacionalización. En relación al espacio político de la Educación Inclusiva, se ratifica a partir de la lectura del texto “Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control” de Lazzarato (2006) que, dicha realidad relacional (Jiménez y Novoa, 2015) no ha sido problematizada, construida y abordada en los debates intelectuales más críticos de dicho enfoque, expresando un cierto grado de indefinición de su naturaleza y abordaje de sus principales unidades gramaticales. La invisibilización del espacio político de la Educación Inclusiva, reafirma la ausencia de un campo de desarrollo teórico y político coherente con la naturaleza funcional, estructural y epistémica de dicho enfoque. Tanto en el discurso hegemónico como oposicional, este suele ser traducido y abordado desde la relación analítica entre inclusión y democracia, la cual, tributa en función del marco de valores democráticos neoliberales que avala la producción de la exclusión y contribuye a la ampliación de sus márgenes de forma transversal en múltiples colectivos de ciudadanos.

Esta relación entre democracia de baja intensidad e inclusión a lo mismo, es decir, sin subversión, cambio o transformación alguno de las relaciones estructurales, reproduce los códigos coloniales de dominación y opresión al interior de la reconstrucción ciudadana y educativa. De esta forma, el pensamiento que piensa la inclusión, en términos políticos, sociológicos y filosóficos, opera a través de dichos códigos coloniales de dominación, opresión y marginación, de los cuales, devienen los diversos sistemas de categorización que constituyen un trama sin salida en la sumersión del campo intelectual de la Educación Inclusiva. Frente a todas estas premisas, la reinención de la noción de totalidad reclama la germinación de un escenario educativo no-totalizante, que albergue el deseo común de avanzar radicalmente, en la construcción de un espacio común sobre la que geste la praxis educativa. El desafío es, crear múltiples mundos posibles al interior de una solo (Lazzarato, 2006).



**Figura 3 Intersecciones relacionales que definen el espacio de la inclusión auténtica.**

Hasta aquí, los argumentos expuestos develan que, las lógicas de funcionamiento analítico de la totalidad como patrón de uniformidad y homogenización, desde la política educativa operan como un epistemicidio dirigido a aniquilar la multiplicidad y la singularidad, mediante un patrón regenerativo y performativo que acrecienta la acumulación de estigmas en quienes son devaluados y convertidos en excedentes, al tiempo

que sus organizadores intelectuales refuerzan que, *“la tradición política occidental se constituyó como política de la totalidad y de la universalidad”* (Lazzarato, 2006:18), cuyo espectro derivó en la cristalización de un campo político ficcionalizado, articulado sobre presupuestos neoliberales que actúan como tecnologías de reproducción del status quo, de la desigualdad y la exclusión, como fuerzas en constante regeneración. De ahí, la incompreensión de sus patrones de funcionamiento, los cuales se sirven de una concepción restringida y estrecha de los principales universalismos que configuran el campo de lucha de la Educación Inclusiva.

En términos epistemológicos, los marcos de comprensión de la totalidad en la concepción hegemónica de la inclusión social y educativa, expresa carencia e incompreensión de su lenguaje analítico, sugiriendo de esta forma, crear nuevas categorías y dispositivos analíticos orientados a subvertir los ejes de sujeción de la exterioridad. En la actualidad, según Lazzarato (2013), la Educación Inclusiva, en tanto, revolución epistémica, política y ética de la Ciencia Educativa, expresa serias dificultades para efectuar preguntas adecuadas sobre su campo de producción y trama analítica, asimismo, carece de herramientas conceptuales propias que subviertan su mirada despolitizada y esencialista, puesto que, dice muy poco sobre como resolver algunos de los tópicos en este sub-apartado, en especial, a la hora de construir los nuevo y transformar su universo simbólico, cuyo legado, proveniente de la dimensión acrítica de la política y la pedagogía, han devenido en la proliferación de fracasos cognitivo ampliar el espectro de derechos sociales (Unzué, 2004) básicos con el propósito que la educación actúe como verdadera palanca de movilidad social, exigiendo de esta forma, crear saberes heterotópicos y conceptos cosmológicos para operacionalizar un verdadero sistema educativo, social, ciudadano y político centrados en el para todos, con un enfoque de derecho más pertinente y coherente con las necesidades político-ética de la diferencia y sus modos de diferir en cada una de las tramas antes citadas. En términos económicos y epistémicos, sugiere la deconstrucción de la lógica de sentido que fundamenta el derecho a la diferencia y a la redistribución. Finalmente, el análisis epistémico y micropolítico de tipo analítico que la Educación Inclusiva debe efectuar sobre estas tensiones, reside en identificar los dispositivos que actúan como fuerzas de forclusión (Butler, 1999) de razonamientos esencialistas,

despolitizados y reduccionistas del universo comprensivo de la totalidad como fuerza de reproducción y homogenización al interior del campo intelectual de esta, sus implicancias en la configuración de políticas de multiplicidad.

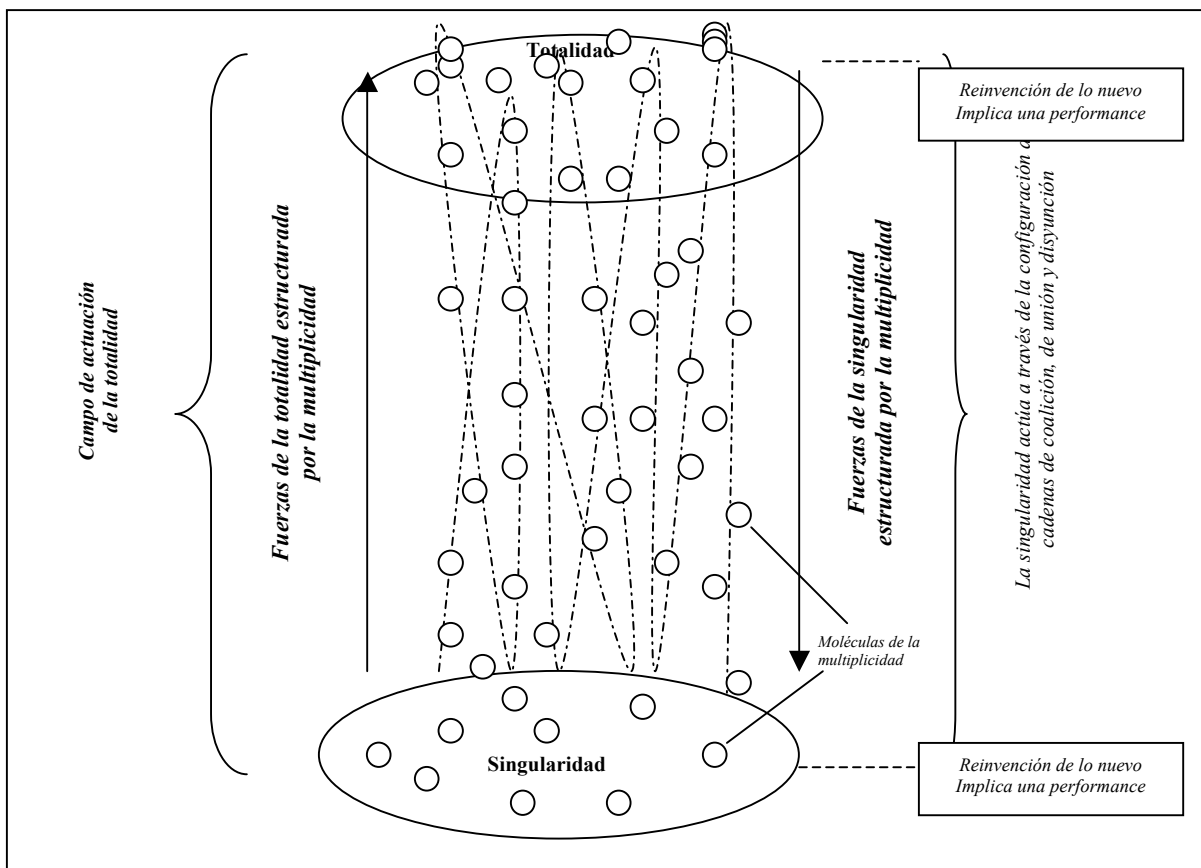
### **1.9.1.-TENSIONES POLÍTICAS Y EPISTEMICAS EN LA CONFIGURACIÓN DE CATEGORÍA DE LA TOTALIDAD EN LA PRODUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Inicialmente, afirmaremos que, los debates que abordan las categorías de “totalidad” y “cambio social”, expresan según Torres (2014) un campo analítico de baja intensidad. Si trasladamos esta premisa al contexto de la Educación Inclusiva, emergen rápidamente, dos concepciones. La primera, traducida en un abordaje débil política y filosóficamente, pero trasgresor y radical retóricamente, esto es, posicionado a partir de los aportes de la filosofía de la denuncia, a través de la resistencia ciudadana y de los mecanismos polifónicos del activismo. Mientras que, la segunda, demuestra a la luz de los aportes introducidos por Lazzarato (2006) un tratamiento nulo, reduccionista y estrecho que ha devenido en la institucionalización de esencialismos epistémicos, lenguajes confusos y explicaciones descontextualizadas mediante un patrón de injerto político. De acuerdo con esto, se observa que, el campo dominante de fundamentación de la Educación Inclusiva, opera a través de la categoría de “totalidad”, concebida ésta, como un soporte que dicotómicamente, reduce las fuerzas de la subalternidad y las minorías asimilándolas y convirtiéndolas en parte de lo mayoritario, es decir, su actividad intelectual, concibe la totalidad desde “los todos colectivos” legados a través de la filosofía de Marx, Hegel y Durheim, entre otros. A través de esta misión, se intenta superar sin intervenir en las fuerzas estructurales del funcionamiento social y educativo, en los pedazos de un mundo fragmentado producto de los efectos de la matriz colonial del poder y de la opresión. Su lenguaje analítico expresa una relación unidireccional. Sobre este particular, Torres (2014) en el artículo “Cambio social y totalidad”, comenta que,

[...] la investigación de las causas del cambio social en la perspectiva de Mac Iver nunca puede llevarse a cabo a menos que abarque toda la pauta de relaciones dentro de la cual surge el fenómeno del cambio (Mac Iver 1949:188).

Junto a la posibilidad de superar las percepciones fragmentadas de los procesos sociales, una visión de totalidad (en los términos dialécticos de Adorno) permitiría incluso razonar esa división como producto de una forma histórica específica de regulación social de los objetos, hechos y relaciones sociales (p.307),

a la luz de estos aportes, el campo de producción epistemológica de la Educación Inclusiva, enfrenta el desafío de comprender que la relación “totalidad” y “singularidad”, son intrínsecamente dependientes entre sí, es decir, una no existe sin la otra. La figura que se expone a continuación, sintetiza a la luz de la revisión bibliográfica efectuada para este acápite, la naturaleza que expresa esta compleja relación.



**Figura 4: Operaciones cognitivas y fuentes relacionales implicadas en la comprensión de la totalidad y la singularidad en el campo de la Educación Inclusiva.**

La figura anterior rechaza la concepción dominante de la totalidad basada en una política de universalización o bien, en un universo simbólico denominado “todos colectivos”, concebidos como ejes de totalización, que tienen la misión de erradicar y

omitir la noción de “singularidad” y según Lazzarato (2006) sustraer y neutralizar su virtualidad, los que se convierten en “fracasos cognitivos” o “éxitos en el fracaso” (Spivak, 2008) a través de la proliferación del acontecimiento y la invención de lo nuevo, que en la contribución marxista estos representa una limitación teórica. La totalidad comprendida en términos hegemónicos, es decir, dar lo mismo a todos, o bien, asegurar el mismo derecho a todos, sin introducir modificaciones sustantivas en su interior, deviene en la proliferación de mecanismos de degradación de la diferencia y encapsulación de la repetición. Estas tensiones a juicio de Lazzarato (2006) se traducen en la necesidad de comprender que, lo “colectivo” y lo “individual” expresan naturalezas filosóficas, políticas y pedagógicas diferentes, en tanto, comprensiones y producciones de conceptos involucre para la redefinición de la praxis. Se abre de esta forma, el desafío de determinar vías de acceso para su comprensión, especificidad y tecnologías de producción. Frente a esto, Lazzarato (2006) comenta que, *“el uno, el Todo, la Verdad, el objeto y el sujeto, no son universales, sino procesos singulares de unificación, de totalización, de verificación, de objetivación, de subjetivación inmanentes a cada dispositivo. También cada dispositivo es una multiplicidad, en la cual operan estos procesos en devenir, diferentes de los que operan en otro dispositivo”* (p.31), lo cual, permite subvertir la omisión de su diferencias e independencia, factores determinantes para el funcionamiento de la singularidad. Siguiendo los aportes de Guattari (1996), en la obra “Las tres ecologías”, la naturaleza de la singularidad expresa una genética molecular y mónada. Los propósitos inclusivos e integradores a la luz de la concepción dominante de la totalidad, provincializada en la mismidad, lo idéntico y lo común, develan un propósito según Lazzarato (2006) orientado a homogeneizar las diferencias, concebidas en términos de singularidades, expresando así, una *“operación que consiste en trazar una línea de fuerza general que pasa por las fuerzas y las fija en formas. La integración no actúa por abstracción, por generalización, por unificación por fusión, sino por subsunción (para hablar en lenguaje hegeliano-marxista)”* (Lazzarato, 2006:77).

Pensar heterotópicamente la Educación Inclusiva, en tanto, creación de una arquitectura educativa, social, ciudadana y política más amplia, requiere asumir la necesidad de construir un espacio radicalmente nuevo, es decir, consolidar un no-lugar,

capaz de hacer florecer los grandes propósitos que este enfoque plantea, de lo contrario, dichas proposiciones serán construidas sobre un campo edificado a través de explicaciones, saberes y tecnologías cementerios y de mutilación (Bauman, 2012). La concepción de heterotopía es un concepto desarrollado por Michel Foucault, en 1967 a través de la conferencia “Los espacios otros”, para el Cercle des études architecturales, Foucault (1967) explica que, la creación de un no-lugar o bien, de un tercer espacio, tiene como objeto construir un contra-lugar, se alinea con el examen analítico que Guattari y Deleuze (1970), Badiou (2002) y Lazzarato (2006 y 2013), en torno a las aperturas que abre la noción de acontecimiento, opuesta a la configuración de un espacio vacío y homogéneo, sobre el cual se apela al fortalecimiento de la “diferencia” y la “redistribución”. Entonces, se observa una estrecha relación entre “totalidad basada en la multiplicidad”, “heterotopías” e “invención y producción de lo nuevo”. En términos de espacialidad o realidad relacional epistémica, las heterotopías, expresan la capacidad según Foucault (1967) de *“yuxtaponer en un único lugar real distintos espacios, varias ubicaciones que se excluyen entre sí”* (p.4). El problema de la educación, en términos estructurales, reside en la capacidad de producir lo nuevo, en rechazo a la posibilidad de aumentar la potencia de las fuerzas de reproducción. Sobre este punto, la teoría marxista dice muy poco.

La producción de lo nuevo en la deconstrucción y reinención de la totalidad, se ancla sobre una posición que invita a

[...] abrirse a lo posible es recibir, como cuando uno se enamora, la emergencia de una discontinuidad en nuestra experiencia, y construir, a partir de la mutación de la sensibilidad que el encuentro con el otro ha creado, una nueva relación, un nuevo agenciamiento. En el hecho amoroso encontramos también la doble creación, la doble individuación que el par creación de posibles / consumación lleva con él. Consumar, actualizar los posibles que uno ve expresarse como potencialidades en el encuentro con el otro, significa explicar lo que implican los mundos posibles, las nuevas posibilidades de vida, desarrollar lo que encierran. Hay encuentros, flechazos efímeros, que no se realizan, que no se actualizan en una nueva vida” (Lazzarato, 2006:41).

La intersección entre “acontecimiento”, “totalidad basada en la multiplicidad” y “heterotopías”, se expresan mediante la producción de una fuerza de romper con las estrategias invisibles, regenerativas y performativas a través de las cuales la dominación

opera, particularmente, la heterotopía en este sentido, inventa un espacio hermetico a dichas fuerzas, donde estas no tienen cabida. Así, acontecimiento y heterotopía, devienen la creación de una totalidad heterogenea, basada en la multiplicidad y en un mundo basado en concatenamientos de diversos colectivos, contextos y prácticas. Es una forma de hacer educación y de prestar atención a la producción de ficciones políticas, analizada desde la singularidad y la construcción de discursos provisionales.

La categoría de acontecimiento en su esencia, nos invita a evaluar las distruciones basadas en la multiplicidad y en la alteración de las prácticas educativas en función de lo molecular y lo mónadico, actuando a su vez, como patrones que posibilitan la performance y la comprensión performativa de la diferencia y de las posibilidades de irrumpir el espacio formativo a través de sus repetición, al tiempo que, opera como un lente epistémico a través del cual, es posible observar las alteraciones y subversiones que experimenta la trama educativa dentro de una determinada periodización. Al sustraer los efectos performativos del acontecimiento de la espacialidad política de la inclusión, se corre el riesgo en parte, de (re)implantar una noción de alteridad esencialista, reducida únicamente a una mirada ética que desconoce su potencia política, matandola a través de la utopía de la totalidad basada en lo uno, en bloque y en lo mismo para todos. Esta es la visión hegemónica de la alteridad consolidada en la construcción pre-discursiva de la Educación Inclusiva, es decir, reducida y fetichizada a la visión del otro como subalterno, construido y performateado a través de ciertos códigos coloniales de dominación y opresión que lo ubican en una posición de inferioridad y ausencia de reciprocidad, producido a través de una lógica intelectual de tipo hegemónica producida en terminos de separación entre el nosotros y el otro, a asimialr a lo mismo que forja su exclusión, inferiorización y subalternización.

La reinención de la totalidad en la construcción epistemica de la Educación Inclusiva, debe concebirse como un dispositivo de destotalización, es decir, que asume la alteridad más allá de ella misma, es decir, de su tratamiento debil reducido al Otro en situación de desventaja. La metáfora “reinvetar la totalidad” en la modernización del discurso de la Educación Inclusiva, implica concebir su relación con la alternidad como una estrategia de estudio sobre los dispositivos de dominio que participan de la configuración y



funcionamiento de la exclusión, con el propósito de subvertir los ejes de *“reproducción mecánica de la subordinación en nuevas relaciones no dirigidas al dominio. Decimos entonces que la alteridad trabaja parasitariamente toda identidad, pero no se presenta como su opuesto antagónico (identidad/alteridad)”* (Martínez y Linding, 2013:10). Levinas (2002) agrega que, la totalidad, en tanto, alteridad reducida al otro y a lo mismo, trasciende sus fronteras comprensivas y epistémicas, al comprender que, *“sólo a partir de la totalidad podemos acceder a una situación en la que ésta se fractura: “se puede acceder a partir de la experiencia de la totalidad a una situación en la que la totalidad se quiebra en tanto que esta situación condiciona la totalidad misma. Tal situación es el resplandor de la exterioridad o la trascendencia en el rostro del Otro (Autrui)”* (Levinas 2002:107)” (Torres, 2014:309).

Todos estos argumentos exigen que las políticas de producción del conocimiento, así como, las políticas educativas y públicas en la materia, se forjen a partir del acontecimiento y la necesidad de producir lo nuevo, con el propósito de mantener visible la “singularidad”, en tanto, unidades analítica, conceptual, política y epistémica clave en el análisis micropolítico de la totalidad como multiplicidad, pues, es la singularidad aquello que estructura la totalidad y redefine las capacidades del agenciamiento sociopolítico en lo educativo. De ahí que, el pensamiento de Lazzarato (2006) afirme constantemente, la necesidad de practicar la totalidad pensando en diversos modos de ejercerla. Epistémica y metodológicamente, a esto se agrega, la marginación y subalternización del estudio de las “relaciones de exterioridad”, a través de las cuales, explica Lazzarato (2006) que, es posible concebir los marcos de independencia y autonomía entre la singularidad y sus patrones de multiplicidad. Si contrastamos el devenir de la Educación Inclusiva, en tanto, reorganización ideológica, política, ética y pedagógica, fuertemente estructurada a través de los presupuestos de la filosofía de la denuncia (Serres, 1990), es posible observar presencia de una tecnología de sujeción del espacio hacia adentro, es decir, hacia la reproducción, la homogenización, el estatus quo y el disciplinamiento de la subjetividad. En otras palabras, la sujeción opera como un mecanismo al servicio de dichas fuerzas, que actúan para reducir las políticas de la multiplicidad y del acontecimiento, a lo que agrega Lazzarato (2006) que *“la esencia del individuo está constituida por el conjunto de las relaciones*

*sociales, donde “lo concreto es la ‘totalidad’ de las relaciones en la cual el individuo, el hecho y lo empírico existen.” (Lazzarato, 2006: 20). En esta comprensión del sujeto se sitúa la incapacidad de la política para abrirse a la multiplicidad, al estar guiada por la tendencia al todo y lo universal” (Avendaño, 2010:14).*

Desde el punto de vista de la matriz colonial del poder y de la opresión, Quijano (1989), Crenshaw (1989), Hills Collins (2008) y Brah (2011), concluyen que, la comprensión de las relaciones sociales se expresan en términos que tienden a encriptar a los sujetos en nuevas gramáticas de totalización precedidas a través de su singularidad, las que definen sus marcadores diferenciales de categorización. De acuerdo con los aportes de Lazzarato (2006), a través de las categorías y los marcadores diferenciales, se encierra al sujeto en otras formas de totalización, las que debiesen ser concebidas como unidades analíticas de expresión de la singularidad, al tiempo que, posibiliten la visibilización crítica que experimentan los agenciamientos moleculares, agregando que, las categorías o marcadores diferenciales en la tradición hegemónica del pensamiento de la inclusión, *“operan la reducción de la multiplicidad a los dualismos y a un todo colectivo que totaliza y unifica las singularidades irreductibles. El concepto de clase obrera designa un todo colectivo y no un todo distributivo” (Lazzarato, 2006:78).*

El universo simbólico de la inclusión y su espacialidad política, requieren de la expulsión de la concepción de totalidad, en tanto, universal cerrado, con el objeto de garantizar la totalidad como patrón de multiplicidad del movimiento, la pluralidad y la diversidad subjetiva, invitando de esta forma, a reconsiderar los efectos que la teoría marxista introduce a la comprensión política, gramatical y epistémica de la inclusión, especialmente, al desvirtuar sus focos analíticos en tanto derecho a la redistribución y a la diferencia refiere. La concepción marxista en el contexto de la “totalidad” como dimensión crucial del cambio social, se alinea con los mecanismos de producción neoliberales, al converger sobre mecanismos cerrados para acceder a la totalidad, enfrentando así, la redefinición de otro problema teórico y pragmático ligado al campo de producción de la totalidad. Estas ideas, reafirman el propósito de la Educación Inclusiva observado en esta investigación doctoral, aquella que expresa la necesidad de concebir la categoría de

“inclusión” como un dispositivo de transformación de todos los campos de la educación, sus regionalizaciones epistémicas, conocimientos, saberes, lenguajes y formatos políticos y pedagógicos, reemplazando la noción dominante de totalidad por la una política de la multiplicidad que favorezca un examen metodológico sobre los fundamentos marxistas acerca del universo plural, en rechazo de un proyecto totalizador disciplinario. De esto se desprende el desafío explorar perspectivas de acceso a los dispositivos de formación del “universo plural” que requiere el estudio de la Educación Inclusiva. Por otra parte, cabe interrogarse: ¿cómo se configuran las lógicas de totalización en el campo de producción epistémica de la Educación Inclusiva?, ¿qué dispositivos intelectuales tenemos disponibles para acceder a su naturaleza, funcionamiento y comprender sus efectos en la realidad en la educativa actual?, ¿desde qué posiciones es posible subvertir la creciente proliferación de ficciones e ideas prerreflexivas e inconsciente instaladas el interior del campo de lucha de la inclusión en este ámbito?, ¿de qué depende que las nociones de multiplicidad y pluralidad actúen como categorías revolucionarias?

De acuerdo con los aportes de Lazzarato (2006), la ampliación de los organizadores intelectuales de la Educación Inclusiva, deben considerar la totalidad, en tanto, singularidad y multiplicidad se refiera, con el objeto de permitir que la diferencia y la diversidad se propaguen, reforzando así, los planteamientos de Negri. Lo interesante en la obra de Lazzarato (2006y 2013) consiste en relevar el carácter abierto de la totalidad, precedido por los aportes de Guattari y Deleuze (1972), expresado a través de cambios fuertes, abruptos e inesperados que sólo emergen una vez que se ha sido fracturada la unión entrecomillada de la unidades. Las relaciones de “exterioridad” alcanzan su eficacia simbólica y política en el discurso de la Educación Inclusiva, a partir de las nociones de “acontecimiento” y “encuentro”, dos dilemas relevantes y significativos por su alcance en la fundamentación ética y filosófica de la Educación Inclusiva. Gracias a las nociones antes citadas, es posible afirmar que, ambas actúan como entes que configuran el poder creador de las relaciones de exterioridad, concebidas como sistemas de totalización cerradas y expresadas a través de un asilamiento totalizante. La exterioridad de las relaciones según Negri (2001) y Lazzarato (2013), son concebidas como fragmentos separados, inexistentes previamente, cuya naturaleza evita cerrarse en la unidad organiza que moviliza los términos, saber e ideas en

diversidad de las relaciones. A lo que Lazzarato (2006) agrega que, a través del pensamiento del afuera y de la política del acontecimiento, se libera la potencia creadora de lo nuevo, es decir, el aspecto clave en la transformación de la arquitectura educativa orientada a la albergar la totalidad cuya naturaleza se expresa por medio de la singularidad. De lo contrario, la dominancia discursivo-ideológica de la misma, da paso a una visión estrecha, entrecomillada y subordinada de la diferencia, encontrando así, un nexo con la argumentación ofrecida por Avtar Brah (2011), en relación a las genealogías de las categorías como códigos coloniales de dominación. La reinención del lenguaje analítico de la diferencia, la singularidad y la totalidad enfrenta la compleja tarea de deshacer el legado de las fuerzas críticas que convergen en el estudio de la totalidad, a fin de proponer nuevos conceptos y fuerzas analíticas que ofrezcan la posibilidad de subvertir el proyecto asimilacionista, reproductor y reduccionista de trazar la singularidad en la homogeneidad. La totalidad a través de este proyecto opera mediante la producción de ficciones políticas y epistémicas que según Palma (2015) cuya eficacia es alcanzada a través de la proliferación de nuevos patrones inter-institucionales del poder y del saber, actuando como nuevas *“formas de engaño a las que habitualmente somete el lenguaje”* (p.409). Todo ello, exige cautelar y destruir radicalmente los mecanismos de semantización y los usos lingüísticos que condicionan la trama y el funcionamiento multi-estructural de la categoría de totalidad, con el objeto de demoler sus tecnologías semióticas dominantes y hegemónicas de tipo celebratorias.

La totalidad (Kósik, 1969; Levinas, 2002; Lazzarato, 2006; Badiou, 2011) concebida en términos oposicionales y reestructurados del saber genealógico y ético de la Educación Inclusiva, se alienan con los propósitos de la política de la multitud, a través de la cual, los sistemas categóricos implicados en su arquitectura discursiva, pedagógica, didáctica, filosófica y política, apuntan a una naturaleza ontológica, no así, a un sistema de dualidades dicotómicas, tal como han sido reafirmadas en la contribución marxista de mayor aceptación. La omisión de la naturaleza ontológica en las categorías deviene en la producción de visiones clasificatorias, jerárquicas y colonialistas que abren paso a nuevos patrones de performatividad del poder, ahora invisible y nuevas tecnologías de producción semiótica de sujetos educativos. A esto se agrega, la proliferación de nuevos epistemicidios

y esencialismos epistémicos. De ahí la necesidad de concebir la práctica política de la Educación Inclusiva a la luz de la totalidad estructurada desde la singularidad y la multiplicidad, exige concebirla en términos de intensificación *“del pensamiento y el análisis como un multiplicador de formas y ámbitos de intervención. Lo que hace falta es “desindividualizar” por multiplicación y por desplazamiento de los diversos agenciamientos”* (Foucault, 1994; citado en Vercauteren, Grabbé y Müller, 2010:18-19), con el objeto de deshacer la extraña relación entre el todo y lo universal. Frente a esto, surgen algunas interrogantes, que intentaran ser respondidas en el capítulo tres del presente trabajo. ¿Cómo bajar los criterios de multiplicidad y singularidad a la construcción de un currículo cuya base y naturaleza tribute en función de esta trama ideológica?, ¿qué impactos supone para el funcionamiento del trabajo normativo y pedagógico de las instituciones educativas?, ¿qué lógicas sobre el funcionamiento de las instituciones educativas son coherentes con esta noción de totalidad y trazan marcos de esperanza para estructurar la experiencia educativa a través de los cuales la diferencia puede repetirse y diferir?, y finalmente, ¿qué lógicas se esconden tras las concepciones vigentes y las conciencias explicativas de la totalidad en bloque pronunciadas por diversos grupos políticos, activistas, colectivos en permanente resistencia y otros colectivos que merecen resultar su diferencia y la de todos el resto de actores educativos y ciudadanos?, ¿es posible subvertir las exclusiones y sus mecanismos de relegamientos múltiples a través del ejercicio del derecho en la educación, asegurando lo mismo para todos?

El interés por posicionar la “singularidad” por sobre la “totalidad”, según Lazzarato (2006), se haya en lo más profundo de la ingeniería genética marxista, constituyendo de esta forma, un interés de amplio alcance, puesto que, las lógicas de lucha y razonamiento del marxismo, convergen en la necesidad de avanzar en la producción de lo nuevo. Bajo la mirada Hegeliana de la totalidad, concebida en términos de mismidad, que podría considerarse al mismo, un interés de lucha de tipo genealógico en la comprensión del campo político de la Educación Inclusiva, establece la noción de “todos” en términos fijos y estrechos, imponiendo así, una noción neutralizadora de la diversidad al relevarse en su construcción discursiva, pero, omitiéndola en los dispositivos prácticos, al imponer un conjunto de esencialismos políticos y epistémicos que, conciben el logro de la igualdad y

de la equidad, como una estrategia que consiste en otorgar lo mismo a diversos colectivos de ciudadanos, especialmente, aquellos producidos mediante tecnologías semióticas como “vulnerables”, “subalternos” o “excluidos”, expresando de esta forma, un mecanismo de asimilación de la praxis contra-hegemónica con los principales marcos de valores que conforman el campo político dominante. Así, la Educación Inclusiva ha devenido en la materialización de un mecanismo de omisión intencional sobre los efectos subversivos y radicales que transformación que aporta la teoría de la exterioridad, a través de la cual, *“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, 2006:19).

De lo comentado por Lazzarato (2006) en el párrafo anterior, se infiere que, la “exterioridad”, en tanto, categoría analítica y epistémica, condiciona en gran medida, el funcionamiento de los “todos colectivos” (totalidad en bloque y en el universalismo cerrado) y los “todos distributivos” (totalidad basada en la singularidad, lo molecular y la multiplicidad). El aseguramiento del derecho “en” la educación, es decir, al interior de la arquitectura educativa, sugiere pensar desde la perspectiva del “todos colectivos”, la universalización como principal estrategia retórica y acción política. Es impensado ofrecer lo mismo a todos, en una trama cuyas formaciones ideológicas y discursivas, apelan por la capacidad de diferir, repetir, acontecer y ser auténticamente diferentes. Esta tensión podría resolver en términos de un marco analítico estructural que sustente un conjunto de dimensiones genéricas, cumplimentadas a través de la multiplicidad, puesto que, siempre habrá algo que quede fuera, sin poder asimilarlo, disciplinarlo, convertirlo en homogéneo. Por otra parte, implica desencializar los sistemas de razonamientos y la trama argumentativa desde la que son fabricados los grupos de poder, debido a que esta noción, su campo de interés y repercusiones semióticas han mutado. En otras palabras, la creación de nuevas preguntas y conceptos debe referirse sobre este asunto, especialmente, intentando subvertir y desreificar aquellos análisis intempestivos y a-temporales que afectan y dan vigencia a dichos análisis. Al imponer la “singularidad” y la “multiplicidad” como fuerzas re-definitorias y desestabilizadoras de las bases institucionales del discurso de la totalidad y

particularmente, de su educación, se abre el desafío de concebir la totalidad en función de lo molecular y de la exterioridad, esto es, concebir su actuar como un entre performativo y regulador de los términos que definen las necesidades e intereses educativo-sociales de los estudiantes, las motivaciones sociopolíticas de los educadores y las lógicas de subversión del sistema, aunadas respecto de la totalidad, son ejes relevantes en la implementación de un “todo” basado en la singularidad y en la política de la multitud o multiplicidad. Todas estas ideas, son prerequisites claves para la reconstrucción de la trama democrática. De lo contrario, seguirá aflorando una lógica pseudo-incluyente, altamente excluyente y ficticia.

En términos de la reinención de la justicia social, reafirma la necesidad de reconocer dos ámbitos relevantes en este estudio. El primero, el carácter atemporal, intempestivo y desfasado de las principales unidades analíticas que operan a partir de marcos ideológicos y de valores, de tipo modernistas. Esta primera dimensión, podemos enmarcarla en nivel epistémico-teórico a resolver, mientras que, el segundo, deviene en el conjunto de dificultades pragmáticas propias de la redistribución y del derecho a la diferencia, pues de una manera u otra, existe una justicia social acrítica que opera en función del régimen neoliberal, de ahí, la emergencia de fuertes críticas a los ámbitos de análisis de la justicia social. La complejidad de la Educación Inclusiva desde esta perspectiva, no sólo exalta la ausencia de una epistemología, sino más bien, coloca en evidencia el cruce de un corpus de epistemologías ciegas, de las cuales poco o nada se sabe en este campo de producción. De este modo, la promoción de una justicia social coherente con estas ideas, hará emerger un dispositivo de forclusión que posibilite la expulsión *“del universo de la totalidad y entrar en el mundo del pluralismo y de la singularidad, donde las conjunciones y las disyunciones entre las cosas son en cada momento contingentes, específicas y particulares y no remiten a ninguna esencia, sustancia o estructura profunda que las pudiesen fundar”* (Lazzarato, 2006:19). La unificación de las categorías de “totalidad” y “singularidad” es posible gracias a la noción de “transindividualidad”, que en Balibar, se expresa a juicio de Lazzarato (2006) en términos de equilibrios meta-estables. El híbrido epistémico forjado por el espectro intelectual de la Educación Inclusiva, expresa un cierto grado de incapacidad, a la luz de la imposición de modelo epistémico y didáctico

tradicional de la Educación Especial para fundamentar su campo teórico, tendiendo a confundir aún más sus propósitos de lucha. De lo cual, ha surgido una visión donde

[...] los elementos y los momentos particulares de la totalidad contienen en sí la estructura de lo entero, del todo. Lo real es relación, pero las relaciones remiten a una sustancia, a una esencia, a una estructura. De este modo las partes, los términos, los elementos encuentran su verdad y su posibilidad de acción sólo en la relación con el todo, con lo entero (Lazzarato, 2006:21),

reforzando la presencia de un “sujeto universal” al interior de su campo de lucha y producción discursiva, el cual, se articula como un dispositivo analítico crucial en las diversas improntas del marxismo y del campo restringido de producción de la Educación Inclusiva. El pragmatismo por su parte, opera como una estrategia analítico-política de oposición a la pretendida totalidad, concibiéndola como una fantasía neoliberal, de la cual, poco o nada se sabe, acerca de cómo articularla en la educación del nuevo milenio y, en especial, sobre cómo desarrollarla a la luz de la comprensión multidimensional y multiestructural de la exclusión. Sobre este particular, comenta James (1914) que *“puede ser que la realidad exista bajo un aspecto distributivo, bajo el aspecto, no de un todo, sino de una serie de formas que tienen, cada una su individualidad”* (p.123; citado en Lazzarato, 2006:22).

<b><i>El valor “distributivo”</i></b>	→	se expresa en términos de “pluralismo” y “multiplicidad”
<b><i>El valor “colectivo”</i></b>	→	se expresa en términos de “totalidad” y “universalidad”

**Figura 5: Valor distributivo versus valor colectivo.**

Según esto, los programas de gobierno y las políticas públicas, articuladas bajo un conocimiento inexistente y precario sobre inclusión, expresan un interés en el valor colectivo, traducido en la pretensión de la universalidad, alejándose de la necesidad de disponer un marco comprensivo de tipo distributivo que realce la figura de la singularidad. En parte, este nivel de decisiones, obedece a la necesidad de perpetuar las lógicas de control sociétal traducidos también como nuevos fascismos sociétales, ahora disfrazadas y



maquilladas a través de un lenguaje proveniente de la justicia social. Todo ello, contribuye a agudizar la lógica de sentido, respecto de las fuerzas ideológicas, epistémicas y políticas que intentan subvertir los ejes de exclusión. La potencial que inscribe el valor distributivo, en tanto, ejercicio del derecho “en” la educación supone y otros derechos sociales, según James (1914), reafirma la existencia de las cosas a través de la singularidad, actuando de forma independiente de la posibilidad de aglutinarlas bajo una misma posibilidad, donde la forma distributiva se expresa a través *“de un conjunto de «cada unos», de cada unos en plural que, incluso si existen en número infinito, no necesitan en ningún sentido inteligible ni experimentarse a sí mismos, ni ser experimentados por otro ser en tanto que miembros de una totalidad”* (James, 1914; citado en Lazzarato, 2006:22).

Pensar el espacio educativo y político de la Educación Inclusiva, en términos del “cada uno”, es coherente con la multiplicidad y el pluralismo, según Lazzarato (2006), reafirmando la posibilidad de articular los diversos segmentos a partir de relaciones exteriores, explicitando así, una actividad intelectual por disyunción, es decir, por medio de un sistema de razonamientos que, a pesar de actuar en sentidos diferenciales, están intrínsecamente relacionados entre sí. Gracias a la exterioridad se abre paso a la sustracción de los fundamentos, posibilitando con ello, el desarrollo de relaciones independientes basadas en la singularidad. Cada relación establecida es múltiple y diversa, no obstante, la imposibilidad aflora en la medida que, intentamos almacenar dicha multiplicidad en un mismo espacio. De esta forma, emergen nuevas tecnologías de producción del poder, del control y de las prácticas de disciplinamiento de la subjetividad. es menester, comprender que, cada relación independiente expresa una función de su naturaleza en relación a la totalidad, es decir, cada relación exterior expresa una determinada operación que la particulariza e identifica, haciendo emerger su diferencia constitutiva (Lazzarato, 2006). La imposibilidad de alcanzar la totalidad determina un patrón de sujeción a determinados factores que siempre escapan del patrón de totalidad, a lo que agrega el autor

[...] la existencia de relaciones externas, variadas y flotantes, hace posible la relación. En la “forma todo”, las partes están co-implicadas esencialmente y su continuidad y cohesión están aseguradas por su totalidad. En la “forma cada” hay

discontinuidades y disyunciones reales y en consecuencia “siempre hay algo que escapa”, dice James. Lo que se escapa es lo que hace el movimiento, lo que crea, lo que innova. La existencia bajo una forma individual hace posible para una cosa el ser relacionada, mediante cosas intermedias, con otra con la que no tiene relaciones inmediatas o esenciales. Así, entre las cosas siempre son posibles numerosas relaciones que no están necesariamente realizadas en un momento determinado (Lazzarato, 2006:24).

Gracias a las relaciones exteriores, emerge con gran fuerza la posibilidad de producir lo nuevo, chocando con los preceptos establecidos por el marxismo, cuya base ontológica restringe la emergencia de lo nuevo. En cambio, la ontología pluralista según Lazzarato (2006), constituye una nueva forma de hacer, practicar y concebir la política, permitiendo a través de ella, acceder a la mecánica y funcionamiento de las minorías y las mayorías, identificando los patrones de articulación y desarticulación entre sí. La ontología pluralista centra el debate en la capacidad de lograr la vigencia de las cosas, es a través de diversas perspectivas, afirmando que, *“de la misma manera en que hay una multiplicidad de relaciones, también hay una multiplicidad de modalidades de unificación, diferentes grados de unidad, maneras heterogéneas de ser «uno» y una multiplicidad de maneras de realizarlas”* (Lazzarato, 2006:25).

La unión de la singularidad opera a través de una relación de red, las cuales se van superponiendo unas sobre otras, configuradas en torno a la noción de dispositivo. De esta forma, la unificación no opera mediante el reduccionismo de la totalidad o de la mismidad en bloque, sino más bien, a través de los efectos discursivos y los formatos gramaticales por medio de los cuales la singularidad práctica la unión. Es menester considerar la *“capacidad de dirigirnos y mostrarnos una «inmensa red de relaciones» en busca de la producción de algo nuevo y singular. El conocimiento también tiene un modo de constitución pluralista, distributivo y temporal”* (Lazzarato, 2006: 26), con ello, se reclama la necesidad de efectuar un análisis en torno a las cadenas de secuencias que lograr articularse a partir de la singularidad, se exige así, pensar de forma concatenada la gestión de la diversidad al operacionalizar el derecho en la educación. Así, *“el universo pluralista se construye por el «concatenamiento continuo» de las cosas y por «conocimiento concatenado» de los conceptos”* (Lazzarato, 2006:26). La comprensión de la totalidad en el espacio político de la Educación Inclusiva ha sido concebida en bloque y provincializada bajo la metáfora de lo

mismo para todos, no obstante, Lazzarato (2006) explica que, la configuración del “todos”, cuando opera en términos de disyunciones determinadas deja de ser uno. Es menester entender que, la totalidad educativa se comprende a partir de grupos diferentes que, a su vez, forman parte de colectividades más amplias, dando paso a la proliferación de diversos circuitos diferentes por su naturaleza que funcionan bajo un mismo espectro. De esta forma, el espacio político de la Educación Inclusiva se plantea como “*un «universo incompletamente sistematizado», un mundo «parcialmente alógico o irracional» donde hay una multiplicidad posible y contingente de junciones y disyunciones, de unificaciones y de separaciones*” (Lazzarato, 2006:27), es un universo basado en la singularidad, creciendo y expandiéndose a través de la fuerza de la diversidad. De acuerdo con estos antecedentes, se identifican los siguientes desafíos:

- Crear un mecanismo analítico que permite explicar a través de las dimensiones y fuerzas estructurales que posibilitan rastrear el conjunto de tensiones que enfrentan las relaciones de exterioridad en la construcción de una arquitectura educativa de tipo heterotópica. Se necesita una nueva teoría política.
- Es necesario intencionar un conjunto de respuestas capaces de comprender los efectos que la disyunción marxista expone en torno a la noción de multiplicidad sin conexión, que en el caso particular de la Educación Inclusiva, opera fuera de la totalidad basada en la singularidad.
- Avanzar en el levantamiento de nuevos sistemas de razonamientos orientados que actúen como perspectivas de acceso a la discusión sobre la deconstrucción y reinención del concepto de universal en el campo de redistribución del derecho “en” la educación y a la diferencia, como entidades preformativas y en constante regeneración, cuyo objeto favorezca las diversas maneras de ser uno.

En este sentido, una dificultad de tipo estructural que enfrenta la Educación Inclusiva, se expresa mediante la “producción de lo nuevo” (fuerza desestabilizadora de los supuestos neoliberalistas), no lo “eterno” y lo “universal” (lógica hegemónica), de ahí que,

se reafirme la posibilidad de una realidad relacional educativa de tipo heterotópico, antecedido por el reparto de deseos producidos múltiples, cuya finalidad consiste en contribuir según Lazzarato (2006) a “mutar la subjetividad” y “crear nuevos sistemas de agenciamiento”, capaz de promover la satisfacción de su subjetividad. En este sentido, la filosofía del acontecimiento, actúa como una tecnología de semiótica que fabrica una imagen de lo que necesitamos y es posible alcanzar. Abriendo nuevos efectos discursivos y campos de práctica de la política de la Educación Inclusiva, gracias al “acontecimiento” como categoría analítica crucial en la reinención de la totalidad es posible forjar nuevas relaciones epistemológicas, políticas, ideológicas, éticas y educativas. Por otra parte, la contribución del “acontecimiento” en la comprensión epistemológica de la inclusión, opera como un recurso interpretativo crucial en los mecanismos que crean y garantizan su conocimiento.

Lazzarato (2006) empleando el concepto de “mónada” que en filosofía significa “unidad”, “sólo” o “único”, facilita la interpretación de los elementos que confluyen en la configuración de una red de flujos que posibilita concebir el derecho “en” la educación a partir de singularidades múltiples o multiplicidades de singularidad. Convencionalmente, las mónadas en filosofía, poseen una naturaleza funcional que posibilita establecer un cierto grado de conexión con otras, a través de un acuerdo universal. Las mónadas, en tanto, versión molecular, forman parte del todo, que en la filosofía de Leibniz (1978) son singularidades independientes que se integran al todo mediante sistemas de concatenación. El pensamiento educativo monádico según Lazzarato (2013), sugiere la invención de la “temporalidad del acontecimiento”, a través de la cual posibilita la fuerza de liberación que es crucial en la creación de lo nuevo, posicionado al sujeto fuera del espectro restrictivo del universal. Todo ello, abre paso a la emergencia de nuevos mecanismos de producción de la subjetividad (Lazzarato, 2006), agregando que, *“la invención es un proceso de creación de la diferencia que cada vez pone en juego al ser y a su individuación. Toda invención es ruptura de normas, de reglas, de hábitos que definen al individuo y a la sociedad”* (Lazzarato, 2006:62).

La reinención de la totalidad desestabiliza las nociones de “diferencia” y “colectivo”, expresando la necesidad de comprender la mecánica de funcionamiento de la “efectuación social”, puesto que, define y reelabora el propósito de la invención, operando a través de la captura de las mónadas, ya que estas, tienen el potencial de transformación y deshacer todo lo creado. Las mónadas como estrategias de subversión involucran un cambio a nivel psíquico (Lazzarato, 2006). De acuerdo con esto, la efectuación social expresa la intención de *“prolongar una singularidad en la cercanía de otra singularidad, enlazar las mónadas entre ellas, trazar una línea de fuerza entre mónadas, homogeneizarlas, convertirlas momentáneamente en parecidas y hacerlas cooperar, por un tiempo, con un objetivo común, sin por eso negar su singularidad, sin totalizarlas”* (Lazzarato, 2006:64), agregando que, *“al proponer una dinámica constitutiva basada en las acciones individuales (singulares) y una coordinación que les es inmanente, Tarde devuelve la libertad y la autonomía a los individuos y abre el proceso de su coordinación a la indeterminación y a la imprevisibilidad de la acción”* (Lazzarato, 2006:67).

#### **1.10.-LA NECESIDAD DE COMPRENDER CÓMO SE VINCULA REALMENTE LA TEORÍA CRÍTICA CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL DESAFÍO DE TRANSFORMAR LAS ESTRUCTURAS SOCIÉTALES**

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2015, 2061b y 2017) sugiere la posibilidad de cartografiar los puntos de intersección existentes entre sus fundamentos, organizadores intelectuales y sistemas de razonamiento con las dimensiones constitutivas más relevantes que conforman el campo de desarrollo de la Teoría Crítica (Horkheimer, 1972 y 1983; Adorno, 1973; Bhaskar, 1978; Habermas, 1987 y 1988; Honneth, 2010). Como punto de parte, afirmaremos, inspirados en la obra de Sousa (2006), titulada “Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipadora” que, gran parte del conocimiento producido bajo el proyecto de la Teoría Crítica, en sus diversos momentos, ah pesar de su potencial crítico y subversivo, ha resultado prácticamente incapaz de transformar la realidad, premisa a través de la cual se vincula con el pensamiento intelectual que fundamenta actualmente la Educación Inclusiva. Ambos proyectos, epistemológica y políticamente, comparten el propósito de subvertir las estructuras de

dominación de todo tipo, que el neoliberalismo ha instalado mediante un patrón regenerativo y performativo, las que a su vez, encuentran una genealogía común, en la contribución de Marx. Por otra parte, la intersección entre Teoría Crítica y Educación Inclusiva, plantea nuevos retos que impactan en la dimensión teórica, en la producción metodológica y en la especialidad política de la misma. Teoría Crítica e inclusión, comparten un propósito doble, por un lado, disponer de un lenguaje analítico y de un pensamiento político radical, según Lazzarato (2006) de producir lo nuevo, es decir, establecer nuevas relaciones de exterioridad que cristalicen una noción crítica del presente, entendiendo por crítica, de acuerdo con Kant (2004) la capacidad de ejercer la propia razón y conciencia sin ayuda de otro. La segunda dimensión del propósito interseccional entre ambos, consiste en transformar lo establecido, reforzando de esta forma el carácter heterotópico, postdisciplinario y micropolítico de la Educación Inclusiva.

La dimensión “crítica” de la teoría se emplea en este estudio, de acuerdo al tratamiento que Butler (2007) efectúa en torno a dicha categoría en el texto: “*¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault*”, a partir del cual, este concepto, de naturaleza diaspórica al igual que la inclusión, viaja por las más diversas regionalizaciones del conocimiento, actuando como un dispositivo de interrogación, apertura y acontecimiento de diversos tópicos de análisis. En este sentido, la crítica se emplea en esta investigación con un propósito político y epistémico, concebida como una herramienta intelectual orientada a desestabilizar los ejes de sustentación de las concepciones dominantes sobre las que se versa el y se fundamenta el pensamiento que piensa el saber híbrido de la inclusión. En tal caso, la Educación Inclusiva reafirma su vínculo con la Teoría Crítica al reafirmar el propósito de producir nuevos objetos del saber. La crítica en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, no se reduce a la crítica o inferiorización de algún fenómeno, análisis, autor o episteme, ya que corre el riesgo de neutralizar su propósito y convertirse en una práctica generalizable, que a pesar de promover una intención interpretativa, no impacta en la transformación del mundo, sus conciencias, agencias y marcos de valores. De acuerdo con Butler (2007), la crítica fracasa cuando se torna generalizable y omite los mecanismos de constitución de la respuesta. La crítica en la intersección político-epistémica entre Educación Inclusiva y Teoría Crítica, se concibe

como una práctica analítica que en ambos casos, reafirma la intención de interrogar las fuerzas estructurales que producen la exclusión, la opresión, la indiferencia, la desigualdad silenciada, entre otras tantas, patologías sociales crónicas, propias de la matriz colonial del poder.

La debilidad epistémica que expresa la “crítica” en el discurso actual de la Educación Inclusiva, en tanto, perspectiva crítica y acrítica de la misma (Ocampo, 2016), consiste en examinar la multiplicidad de problemáticas sociales convertidas en problemáticas escolar, desde un análisis basado en juicios, avalando inconscientemente, el status quo e inmutable de la realidad, sin subvertir con ello, la lógica de sentido de los objetos de análisis que aborda. Bulter (2007) y Foucault (1978) explican que, la crítica como práctica analítica actúa como una práctica de fiscalización sobre lo que se quiere fiscalizar, especialmente, cuando estas no forman parte de la naturaleza ordenadora de un determinado fenómeno. Martínez (2013) explica que, la crítica concebida como práctica analítica actúa como una estrategia de lectura que introduce un marco de historicidad, lo cual posibilita la producir nuevos significados, lo que en el caso particular de la contribución de la Teoría Crítica al campo en formación de la inclusión, demuestra incapacidad inventar nuevos saberes capaces de comprender el funcionamiento interno de las diversas patologías sociales que conforman parte del campo de lucha de la inclusión. La crítica expresa su potencial de proposición sociopolítica del devenir, permitiendo la regeneración permanente de diversas concepciones, saberes y significados, al omitirse la crítica afirma Benjamín, la realidad se vuelve estática, agregando que, gracias a esta, es posible *“hacer el examen de las categorías gramaticales y de los lugares comunes a partir de las cuales se construye un concepto y se piensa”* (Martínez, 2013:27). Otra dificultad que enfrenta la configuración actual de la Educación Inclusiva a la luz de los aportes de la dimensión crítica de la teoría, consiste en formular nuevos conceptos, los cuales, aparecen siempre ausentes de sentido revolucionario, imposibilitando acceder al qué y al quién participa de la elaboración de dichos conceptos. *“La crítica deviene así una política de la lectura que permite construir experiencia inéditas de lo humano, y necesarias siempre para producir condiciones justas de vida”* (Martínez, 2013:28).

Desde el punto de vista foucaultiano, se identifica una estrecha relación entre el concepto de “heterotopía” y “crítica”, modificando de esta forma la producción semiótica de la segunda categoría. De esta forma estableció algunos supuestos, tales como: a) la crítica muta de acuerdo al tipo de necesidades que proliferen al interior de un campo particular de conocimiento, b) el valor del sentido críticos, sus significante y significados expresan una eficacia simbólica de acuerdo una temporalidad particularmente definida, por lo tanto, requiere de mecanismos de adaptación a nuevas formas de análisis crítico, c) la crítica es más eficaz cuando opera incorporando diversos tópicos y espacios, sin excluir a ninguno de ellos, esta es más óptima cuando se maneja en varios escenarios o nivel de análisis, *“debe tener la capacidad de analizar las distintas aristas de una problemática, buscar las distintas líneas que la atraviesan, formular un discurso en el que esas líneas se yuxtapongan mostrando la complejidad de un escenario que si se limitara a una afirmación específica de sentido común, no sería capaz de diversificar los distintos universos de comprensión que se pueden tener respecto a una problemática”* (Martínez, 2013:29). La naturaleza de la educación inclusiva, en tanto, dimensión heterotópica conexas con los supuestos trascendentales de la Teoría Crítica (Horkheimer, 1972 y 1983; Adorno, 1973; Bhaskar, 1978; Habermas, 1987 y 1988; Honneth, 2010) al imaginar la posibilidad de construir algo completamente distinto, una unidad relacional otra o un no-lugar, respecto de lo que es criticado. No obstante, en el caso específico de la inclusión, estas fuerzas operan produciendo ficciones, lo que en términos epistemológicos, se remite a un conocimiento enunciativo caracterizado por denunciar un conjunto de fallas estructurales en lo ideológico, político, estructural, social y educativo, al tiempo que, carece de estrategias que permitan intervenir en dichas tensiones. Esto reafirma que, el conocimiento vigente al interior del campo de la inclusión según Thomas y Loxley (2007), actúa de forma provisional, a lo que Ocampo (2016) agrega que, el conocimiento en este campo de teorización, es estrecho, reducido e híbrido, por tanto, no existe un conjunto de modalidades teóricas propias del enfoque que permitan avanzar en esta construcción.

La “crítica” favorece a la formación de la conciencia oposicional (Sandoval, 2001), a la conciencia y acción del sujeto político de la inclusión, es decir, la crítica intenta reducir la producción de efectos-de-sujeto, especialmente, persigue la capacidad que cada sujeto



actúe a partir de su propia conciencia, es decir, sea liberado del yugo del Otro. En el campo de la Educación Inclusiva, esta tensión puede ser descrita a través de lo expuesto por Spivak (1998) en *¿Puede hablar el sujeto subalterno?*, específicamente, a través del problema de la representación sociopolítica que afecta a las alteridades subordinadas y restringidas. La representación sociopolítica consiste según Spivak (1998) en la capacidad de hablar en nombre de otro, presupuesto que opera como un mecanismo de represión del sujeto convirtiéndolo en un sujeto estable, presentando un mecanismo engañoso que la investigación interpretativa en discapacidad y en grupo vulnerables ha pasado por alto, al pretender erróneamente que, su condición de sub-alternidad será deshecha, sólo con permitirles hablar, hecho que entrapa una nueva lógica de producción de la sujeción y del disciplinamiento de la subjetividad. Sobre este particular, Parrilla y Susinos (2013), contribuyen a este problema, afirmando que, al dar voz a diversos jóvenes en situación de inclusión fue posible *“otorgarles la agencia y la autoridad que otras investigaciones de metodología mas tradicional les deniega”* (p.93). El argumento presentado por las autoras, opera como un mecanismo de disrupción frente a lo establecido por Spivak (1998), pues otorga legitimidad al círculo de restricción y reproducción epistémica que participa de la configuración de la condición de subalterno, en tanto, plantea un sujeto dependiente de la legitimidad producida y articulada a través de un marco de valores específicos, propiamente dominantes, que a través de las lógicas de poder de la episteme, delimita un marco de pseudo-performatividad al devolverles su agencia. Sin embargo, es importante reconocer que la representación sociopolítica que efectúa *“el intelectual decía lo verdadero a quienes aún no lo veían y en nombre de aquellos que no podían decirlo: conciencia y elocuencia”* (Foucault, 1979:79), la tarea del intelectual en este caso, consiste en sobre todas las cosas, *“luchar contra las formas de poder allí donde éste es a la vez el objeto y el instrumento: en el orden del «saber», de la «verdad», de la «conciencia», del «discurso»”* (Foucault, 1979:79), imposibilitando la emergencia de una práctica analítica coherente con los sentidos propios de la Educación Inclusiva.

A partir de ello, gran parte de los sistemas de razonamientos legados por la teoría crítica al campo de la Educación Inclusiva, deviene en la sobre-utilización ideológica de hablar en nombre de los oprimidos, como un acto de justicia, que implícitamente, remite a

un patrón de control y disciplinamiento, al constituirse en un bloque ideológico-discursivo que conlleva a nuevas formas de engaño sobre la agencia, puesto que, el sujeto a través del significante de la opresión, la subalternidad y la subordinación es requerido para por la intelectualidad hegemónica del neoliberalismo cognitivo para evitar que el interés marxista de producir lo nuevo se materialice y de esta forma, aumentan los ejes de reproducción y status quo. Entonces, la ingenuidad que habita en la intención de dar voz o empoderar, en cierta medida expresa el objeto de aumentar las falsedades concientes (Palma, 2005), puesto que, *“el sujeto no sería visto como una conciencia representativa”* (Spivak, 1998:6). Por tanto, la representación sociopolítica efectuada en el discurso actual de la Educación Inclusiva y en su universo simbólico, expresa una visión de un sujeto vacío al ser representado a través de los diversos campos de confluencia que participan en la formación de la arquitectura epistémica de la misma. En tal caso, *“las representaciones que se hacen los intelectuales de los grupos subalternos deberían distinguirse rigurosamente de una política de la coalición que tome en cuenta su marco dentro de una sociedad capitalista que una al pueblo no porque son oprimidos sino en su calidad de explotados”* (Spivak, 1998:6). La intención de dar voz a los colectivos oprimidos opera en términos epistémicos a través de una política esencialista, puesto que no se dirige a interrogar las formaciones estructurales que en dichas fuerzas proceden desde un corpus de códigos coloniales de opresión y dominación, requeridos para el funcionamiento de la exclusión. A partir de la palabra alemana *“vertretung”* es posible comprender de qué manera el discurso vigente de la Educación Inclusiva, exige des-reificar los efectos discursivos y los formatos gramaticales orientados al reconocimiento basado en sistemas de *“substitución”* u *“representación”*, siendo relevante *“moverse hacia las teorías de la ideología, es decir, hacia teorías de las formaciones del sujeto que a nivel micrológico manejan los intereses que se condensan en las macrológicas, aunque a menudo sea erráticamente. Teorías de tal tipo no pueden darse el lujo de pasar por alto la categoría de la representación en sus dos sentidos. Esas teorías deben tomar nota de cómo la puesta en escena del mundo en tanto representación”* (Spivak, 1998:11).

Entre los principales desafíos que enfrenta la subversión de las estrategias de representación sociopolíticas al interior del precario campo de producción de la Educación

Inclusiva, destacan: a) explorar los marcos de valores oposicionales, los agenciamientos enunciativos y las prácticas que posibilitan la emancipación de cada sujeto y colectividad entrampado en el significante de la opresión, la exclusión y la subalternidad, b) dirigir la investigación hacia aquellos fracasos cognitivos que al dotar de poder, supuestamente, permitan a lo sujetos tomar la palabra y no producir transformaciones significativas en las fuerzas estructurales que los provincializan en una alteridad restringida, acrítica y subordinada y c) es menester superar el efecto categorial que conduce a la producción de un sujeto innominado. El problema de la representación sociopolítica describe el problema abordado por Chela Sandoval (2001) a través de la metodología de conciencia oposicional, producto de la fragmentación de los dominios académicos. Foucault (1979) y Deleuze (1979) en el debate “Los intelectuales y el poder”, abordan las tensiones que emergen de la relación entre teoría y práctica, específicamente, refiriéndose a la posibilidad de hablar que experimentan los diversos sujetos atravesados por la subalternización y por alteridades acrílicas y restringidas. Sobre este particular, ambos intelectuales sugieren la posibilidad de transformar la conciencia de representación que construyen los investigadores en el campo de la Educación Inclusiva, puesto que, deviene en la imposición de una mirada acrítica, esencialista y reducida políticamente, en vez de que su accionar discursivo, impacte en la producción de estrategias que permitan deshacer los modos opresivos de muchas explicaciones (críticas y acrílicas) que se instalan la interior de este campo y conllevan a la producción de nuevos patrones de sujeción a través de la nueva oleada de discursos acerca de la exclusión, la injusticia y los colectivos en riesgo. En tal caso, para alcanzar la redefinición de este campo, se requiere que comprender que los sujetos, en su mayoría, *“actúan y los que luchan han dejado de ser representados ya sea por un partido, ya sea por un sindicato que se arrogaría a su vez el derecho de ser su conciencia. ¿Quién habla y quién actúa? Es siempre una multiplicidad, incluso en la persona, quien habla o quien actúa”* (Deleuze, 1979:78). El desafío más trascendental que emerge a la luz de estas reflexiones, consiste en transformar la conciencia de representación del sujeto de la inclusión, cuyo significante, en gran medida, impone una actividad cognitiva de interiorización y ausencia de potencia. Al desconocer este fenómeno, se abre el espectro y el círculo de reproducción, con el objeto de mantener según Spivak (1998) al sujeto tal como esta, describiendo en cierta medida, un sujeto establece y reprimido producto de las

explicaciones teóricas, incluso en parte de la corriente crítica que fundamenta el campo de producción de la Educación Inclusiva, cristalizando una soberanía analítica e interpretativa del sujeto en este enfoque que tradicionalmente *“lo que hace es servir de cobertura para la supervivencia ese mismo sujeto/tema de conocimiento”* (Spivak, 1998:1).

La potencia desde la perspectiva de Vercauteren, Grabbé y Müller (2010) sugiere la comprensión de la intensidad y del régimen de relación, conceptos extraídos bajo la modalidad de préstamos epistémicos de la obra de Spinoza, en tal caso, ambas expresiones permiten explorar las dimensiones que afectan al poder expresando a juicio de los autores *“como potencia de acción en tanto esté formado por afecciones activas, y que se presentará como capacidad de padecer en tanto esté formado por pasiones”* (p.156).

El campo de producción de la Educación Inclusiva en su dimensión hibridizada, es decir, posicionada sobre los legados de la Educación Especial, en parte, constitutiva del discurso acrítico de la misma, se funda en la visión de un sujeto único y universal, en cuanto a sus explicaciones, a pesar de resaltar discursivamente la diversidad, las interpretaciones han sido incapaces de fracturar las bases del discurso institucionalizado, provincializado en la soberanía del sujeto, ausente de reciprocidad. Situación similar, se observa en la corriente crítica, legada a través de las filosofía de las diferencias y de las pedagogías de las diferencias. No obstante, se requiere que concebir al sujeto a partir de la soberanía de la multiplicidad y de la diversidad, de lo contrario, emergerán nuevos códigos de dominación que refuerzan la configuración de un espacio educativo, político y social amparado en un sujeto *“ideológicamente generalizado de los teóricos”* (Spivak, 1998:3).

Las ideas propuestas por Foucault (1979), Deleuze (1979), Spivak (1998) y Sandoval (2001) en torno a la representación sociopolítica del subalterno, al ser contextualizada en torno a las debilidades que expresa la inclusión a la luz del legado epistémico de la Teoría Crítica, reafirman que, su campo de producción y estrategias empeladas para su teorización, se encuentran en su versión dominante, posicionadas en los aportes de la teoría tradicional, interesada en el apartheid e invisibilización de sus dominios constitutivos de su campo de investigación, cuya efectos permiten corroborar a través de la

literatura científica un interés por entender al sujeto como objeto, ya que en gran medida, el discurso de lucha, emerge de conciencias no significadas y azotadas por las diversas patologías sociales, lo cual ha devenido en el surgimiento de nuevas incomprendiones teóricas al interior de su campo. Las ideas de mayor aceptación sobre inclusión educativa, a través del fetiche de las necesidades educativas especiales, la diversidad de género, la raza y la discapacidad, han restringido la transformación de la conciencia de los intelectuales dedicados a pensar dicho enfoque, mientras omiten el estudio de las intersecciones comunes y transversales que proliferan entre lo mayoritario y lo minoritario, que a juicio de Guattari y Rolnick (2006), estas últimas se han convertido en lo mayoritario, al compartir un conjunto de situaciones inhumanas que afectan a su valía y naturaleza. Al respecto, Foucault (1972) sugiere que, es necesario que una nueva episteme en este campo contribuya a *“hacer visible lo inviable puede significar también un cambio de nivel, dado que uno se dirige a una capa de materiales que no había tenido antes pertinencia en la historia y a lo que se le había acordado ningún valor moral, estético o histórico”* (Foucault, 1972-1977; citado en Spivak, 1998:18).

Desde la perspectiva marxista la “polaridad sujeto-objeto” es abordada en relación al *“rol asignado al sujeto y el rol atribuido a las circunstancias objetivas en el cambio social”* (Larraín, 2008:178). Sobre este particular, el discurso dominante de la Educación Inclusiva, ha sido incapaz de consolidar un posicionamiento de tipo oposicional, capaz de promover el cambio social y educativo y superar las contradicciones que lo entrecruzan, aquejan y promueven, según Larraín (2008) a nivel de la ideología y la reproducción. A juicio de Althusser (1970) la práctica de la Educación Inclusiva a silenciado un análisis mayor acerca de los elementos que posibilitan o no, el cambio social desde una perspectiva heterotópica, es decir, a partir de la creación una realidad relaciones formativa completamente nueva, capaz de materializar todas las intenciones que configuran su campo de lucha, agregando, la necesidad de explorar el dispositivo de reproducción que disfraza el logro del cambio. A lo que Larraín (2008) comenta que, desde

[...] la teoría de Althusser es más novedosa y decisiva es en su introducción de premisas estructuralistas y lacanianas para resolver la dicotomía subjetividad/objetividad en relación a la ideología. En contra de todo subjetivismo,

Althusser arguye que la ideología es material, no espiritual, un nivel objetivo de la sociedad. No es producida por ningún sujeto sino que constituye a los sujetos. Siguiendo el psicoanálisis lacaniano, Althusser afirma que la ideología es “la representación de la relación imaginaria de los individuos con sus reales condiciones de existencia” pero esta dimensión imaginaria de la ideología no es concebida como algo inherente en el sujeto individual sino más bien como un proceso discursivo objetivo que modela al sujeto. Esto significa que en el mismo proceso de constitución, el sujeto es construido a través de los efectos imaginarios de un mal reconocimiento (p.179).

La utilidad de la “crítica” compartida por la Teoría Crítica y la Educación Inclusiva, es empleada en ambos sistemas analíticos como un motor para la regeneración constante del desarrollo y evolución de las ideas. Este motor, es el que hace que la actividad científica e intelectual, exprese constante la búsqueda y construcción de nuevas ideas. La crítica concebida como poder regenerativo y estrategia performativa en la producción de nuevas ideas y sistemas de razonamientos, reafirma según Gambarotta (2011), la posibilidad de gestar una noción crítica del presente, abriendo paso a visibilizar de forma permanente, la necesidad de disponer de un no-lugar. Desde otro ángulo, los supuestos más trascendentales de la Teoría Crítica (Horkheimer, 1972 y 1983; Adorno, 1973; Bhaskar, 1978; Habermas, 1987 y 1988; Honneth, 2010) aplicados a la configuración epistémica de la Educación Inclusiva, reafirman la necesidad de crear otro orden, describiendo el conjunto de (im)posibilidades sujetas a ella y los marcos que explicitan en lo que se debe convertir. Siguiendo a Lazzarato (2013), especialmente, a través de la política del acontecimiento, sugiere suspender la noción de “descripción sobre lo qué es”, puesto que, esta obedece a un patrón de sujeción de la utopía, alineándose con las fuerzas de la reproducción, al intencionar una captura de la situación actual, a pesar de emplear un lenguaje crítico, restringe la capacidad de inventar lo nuevo. Dimensión crucial en el movimiento pos-socialista y marxista para avanzar en la construcción de otros mundos. Por otra parte, al reafirmar la Teoría Crítica su intención genealógica de reformar la sociedad, coincide absolutamente con la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva, debido a que la reforma, es decir, la emergencia de una arquitectura educativa y social, será posible sólo si, su campo de actuación adopta un carácter micropolítico (analítico y epistémico) y una realidad heterotópica. De lo contrario, sólo será reducido a un juego retórico sin transformación de la conciencia educativa.

En relación a los fetiches que germina e instalan en el campo político y epistémico de la inclusión, es menester advertir que, estos en términos ideológicos tienen la capacidad de actuar como explicaciones de fácil acceso, no obstante, la teoría crítica advierte que, sus efectos pueden cosificar los modos de pensar de ciertos agentes y devenir en la reproducción de una inclusión a lo mismo (Ocampo, 2016), esto es, sin subversión de la trama social y educativa, de sus fuerzas estructural y de los dispositivos de exclusión. En otras palabras, el mecanismo pragmático consiste en incluir a lo mismo que genera exclusión. En contraste, la Educación Inclusiva, en tanto, práctica analítica y epistémica, enfrenta el desafío promover una metodología de investigación o bien, el levantamiento de un conjunto de perspectivas de acceso al estudio de dichas patologías, con el objeto de articular soluciones a las condiciones materiales que estructuran el hecho social y educativo a la luz de las dinámicas multidimensionales y performativas de la exclusión, siendo este punto, el de mayor carencia a través de las diversas modalidades de teorización que conforman el campo epistémico de la Educación Inclusiva. todo ello, debe conducir a forjar *“una actitud humana que tiene por objeto a la sociedad misma” (Horkheimer, 2000a: 41), cuya “meta principal [...] es impedir que los hombres se abandonen a aquellas ideas y formas de conducta que la sociedad en su organización actual les dicta”, en pos de que “aprendan a discernir la relación entre sus acciones individuales y aquello que se logra con ellas, entre sus existencias particulares y la vida general de la sociedad” (Horkheimer, 1998d: 282). De allí que una de sus principales diferencias con la teoría tradicional, “no surge tanto de una diversidad de objetos cuanto de sujetos” (Horkheimer, 2000a: 44)” (Gambarotta, 2011:278).*

La intersección epistémica entre Teoría Crítica e inclusión, ofrece la posibilidad de consolidar un análisis diferencial y relacional, que al ser estructurado de forma disyuntiva, no cierra posibilidades sino que más bien, abre el espectro interpretativo de argumentación. La inclusión a la luz de los ejes de Teoría crítica expresa un conjunto de dificultades abordadas en el acápite anterior, materializadas en la ausencia de un espacio político y de sus dimensiones de ordenamiento, lo cual, refuerza la necesidad de reinventar los conceptos que operen como ámbitos analíticos relacionales frente a los epistemicidos forjados a través de las diversas categorías que componen la trama semántica de este enfoque. Sin duda que

estas tensiones demandan *“un esfuerzo reflexivo tendiente a genera un modus operandi que inscriba a las singularidades del posicionado punto de vista teórico, en el proceso mismo de producción de conocimiento, para dar cuenta así de sus limitaciones. Una de las cuales es el presentarse como depositario de lo universal y, sobre esa base, proponerse como el único punto de vista válido”* (Gambarotta, 2011:289).

Considerando la distinción Horkeimer (1983) ofrece en torno a la “teoría tradicional” y la “teoría crítica”, es posible describir sin caer en la reproducción de los clásicos sistemas de binarismo y esencialismo epistémico, las manifestaciones de la Educación Inclusiva, con el provisto de cartografiar sus énfasis que condicionan sus lógicas de sentido. De acuerdo con esto, la evolución teórica de la Educación Inclusiva, expresa un mayor posicionamiento en las dimensiones constitutivas de la “teoría tradicional”, debido a la articulación de su campo de teorización, organización epistémica y fundamentación en el campo de la Educación Especial, actuando a favor de la omisión de su naturaleza teórica, política, ética y pedagógica. En este sentido, la inclusión vista en términos de la teoría tradicional, conduce a la reproducción del saber y al apartheid del ser, disfrazado bajo una retórica prestada desde la justicia social, incapaz de transformar las relaciones estructurales, es decir, la inclusión a través de su campo discursivo (acrítico y crítico) sabe muy bien, cuáles son los principales problemas estructurales que afectan al desarrollo educativo, pero carece de recursos intelectuales, investigativos y metodológicos que permiten relevar un conjunto de saberes críticos que orienten la intervención. Así, el discurso vigente se constituye en una ficción política e ideológica al producir un campo de argumentación que actúa a partir de la emergencia de falsedades concientes. Otro argumento que posiciona el campo de producción de la Educación Inclusiva en los supuestos de una teoría tradicional, se expresa mediante un campo de argumentación, fuertemente, estructurado a la luz de la filosofía de la denuncia, es conciente de los problemas a modificar, no obstante, carece de acción analítica, epistémica, política y metodológica para brindar soluciones oportunas que contribuyan fielmente a subvertir sus efectos. De ahí, la necesidad superar la estrechez de su campo de producción. Gambaratto (2011) complementa esta descripción, comentando que, la inclusión debe constituirse en una práctica analítica y de denuncia acerca de las



situaciones de miseria e inhumanidad que afectan a transversalmente e todos los colectivos de ciudadanos.

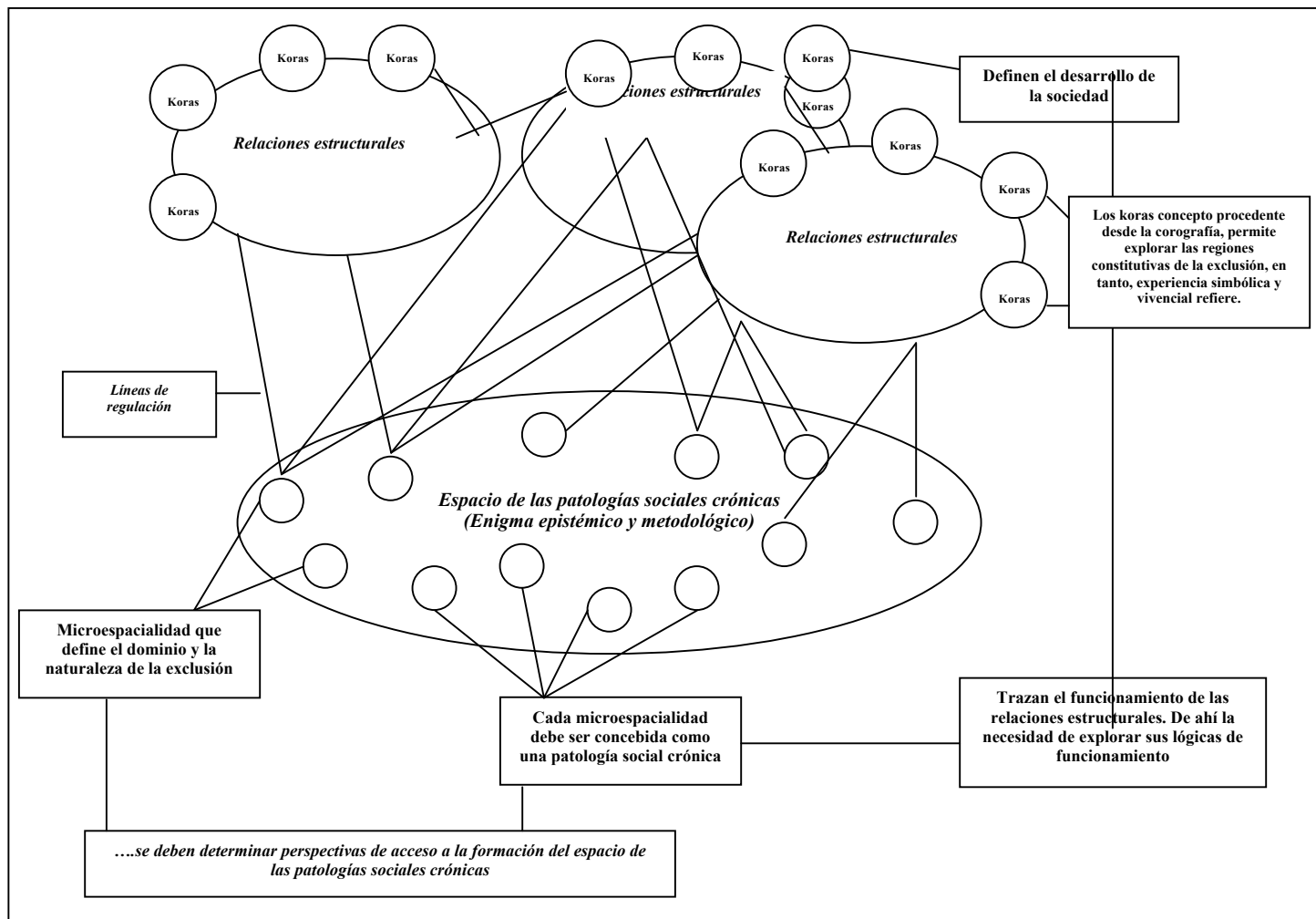
La perspectiva acrítica de la Educación Inclusiva descrita por Ocampo (2016) como una práctica compuesta por sistemas de ajuste y acomodación, sin transformación de la realidad, imposibilitando que la formación de la agencia intelectual, emane de las propias decisiones de los sujetos (Horkheimer, 2000). Mientras que la perspectiva crítica se caracteriza por efectuar un análisis profundo sobre el funcionamiento de las relaciones estructurales que forjan la genealogía de cada uno de los males sociales que conforman la matriz colonial del poder. No obstante su principal reduccionismo esencialista epistémico se expresa por medio de la metáfora postmodenrista de las múltiples identidades que arriban al espacio social, político, cultural y educativo. La dimensión crítica centra su interés de producción en la posibilidad de politizar el campo de discusión, lo que según Horkheimer (1983) conduce al fracaso en la construcción de un proyecto político, puesto que, los mecanismos que producen y garantizan el conocimiento de la inclusión son incapaces de transformar los marcos de justicia a la luz de las relaciones de dominación, justicia, exclusión, desigualdad y opresión, obligando a operar en función del orden establecido. La tarea crítica de la Educación Inclusiva converge sobre lo *“que delimita lo pensable y lo impensable y [la] que abre el espacio de las preguntas y las respuestas posibles”* (Bourdieu, 1995; citado en Gambaratto, 2011:282). Epistemológicamente, una de las principales debilidades que comparte la Teoría Crítica (Horkheimer, 1972 y 1983; Adorno, 1973; Bhaskar, 1978; Habermas, 1987 y 1988; Honneth, 2010) con la Educación Inclusiva, se expresa mediante la ausencia de un lenguaje analítico capaz de describir el funcionamiento regenerativo y performativo de la amplia gama de patologías sociales que fundan su campo de lucha. Sumado a ello, la carencia de un conjunto de herramientas metodológicas capaces de intervenir en las relaciones estructurales que condicionan el funcionamiento de la sociétal y educativo, y donde el amplio espectro de patologías sociales germinan y proliferan. Es menester pensar que, la formación de relaciones estructurales queda sujeta a los efectos performativos que la naturaleza de dichas patologías trazan en su desarrollo.

Este conjunto de debilidades epistémicas y metodológicas se traduce en la consolidación de un discurso enunciativo y basado en la denuncia, que aborda de forma superficial los ámbitos de constitución y germinación de dicho espectro de relaciones estructurales y patologías sociales, omitiendo un corpus de tecnologías de investigación que faciliten intervenir la naturaleza multi-dimensional y multi-estructural de dichos males. Si el campo teórico e investigativo de la Educación Inclusiva, no es capaz de abordar este nivel de análisis, su examen sobre la realidad social y educativa sirve de al mantenimiento del status quo y la reproducción. A partir de ello, se afirma que, el conocimiento consolidado a través del pre-discurso de la Educación Inclusiva, adopta un carácter enunciativo, al afirmar que existen ciertos males sociales y educativos, mientras que, omite una comprensión metodológica de los mismos. El conocimiento enunciativo expresa una naturaleza descriptible y manifiesta de un fenómeno, empleándose a través de los lenguajes controlados, mientras que el estudio de la naturaleza de cada una de las patologías sociales, opera bajo la acción y depende del conocimiento específico donde se desarrolla. ¿Cómo se forma el conocimiento sobre las patologías sociales crónicas a intervenir?, ¿cómo se expresan los mecanismos de control sobre el aparato conceptual y teórico de la inclusión?

Otro desafío que enfrenta la Educación Inclusiva a la luz de las debilidades de la Teoría Crítica, consiste en avanzar en la determinación de perspectivas de acceso a la comprensión de cada una de las patologías sociales, específicamente, identificando sus tecnologías de producción semiótica, sus nuevas formas de expresión y funcionamiento, lo que remite a disponer de un análisis diferencial, estructurado sobre las bases de la matemática social, que permita conocer cómo operan y se comportan dichas patologías en lo social y lo educativo, pues, claramente, expresan un comportamiento diferencial, debido a la naturaleza de cada dominio estructural. Metodológicamente, surge el desafío de construir un dispositivo investigativo que contribuya a profundizar en el estudio de las lógicas de funcionamiento de cada una de estas patologías, las que a pesar de compartir un patrón epistémico común, requieren de volver a examinar y comprender su naturaleza, pues de lo contrario, no daría espacio al surgimiento de una política de invención de lo nuevo, pues, se continuaría actuando pre-reflexivamente, sobre cada uno de estos enigmas. Es menester a su vez, estudiar bajo qué lógicas el discurso celebratorio de la justicia social, a

través de sus diversas perspectivas actúa a favor de estas incomprendiones, así como, qué lógicas se esconden tras la omisión de la naturaleza epistémica y metodológica de la opresión, la exclusión, la desigualdad, la violencia estructural, la indiferencia colectiva, entre otras. ¿Qué lugar ocupa la justicia social en este nivel de análisis?, ¿qué razonamientos y legados epistemológicos comúnmente empleados por el pensamiento que piensa la inclusión, contribuyen a omitir este nivel de análisis?, o bien, ¿cuáles serían las perspectivas de acceso a dicha comprensión, evitando con ello, imponer un conjunto de reduccionismos metodológicos, esencialismos epistémicos y epistemicidios?

De acuerdo con lo antecedentes antes comentados, se abre el desafío epistémico y metodológico de caracterizar el espacio en el cual dichas patologías proliferan y se desarrollan, así como, la naturaleza que inscribe cada una de ellas, es decir, estudiar los elementos diferenciales e interseccionales que definen la opresión, la desigualdad, la exclusión, entre otras. Este examen ofrece la posibilidad de reconocer que gran parte del conocimiento de la Educación Inclusiva, funciona de forma pre-reflexiva, omitiendo este conjunto de temas claves e intentando operacionalizar la justicia social y la ampliación de oportunidades educativas y ciudadanas, basado en un mecanismo de inclusión a lo mismo, es decir, sin conocer los efectos que definen el actuar performativo de cada una de estas patologías. De ahí que, en términos epistémicos, surja la necesidad de conocer el espacio y los mecanismos de temporalización que inciden en su funcionamiento. Sobre este particular, es menester advertir que, la comprensión del espacio que sostiene al espectro de patologías sociales, traza las directrices de funcionamiento de las relaciones estructurales a nivel sociopolítico, educativo, ciudadano, económico, entre otras. La espacialidad en la que confluye la diversidad de patologías sociales, al expresar una naturaleza multiestructural, se compone por microespacialidades que definen su arquitectura y funcionamiento.



**Figura 6: Espacialidad sociopolítica y patologías sociales crónicas.**

El análisis relacional de las diversas patologías sociales tiene lugar entre términos opuestos cuya naturaleza los hace operar de forma disyuntiva, gracias a estos términos que, la lógica relacional en la espacialidad que alberga las diversas patológicas sociales crónicas (exclusión, opresión, desigualdad, violencia estructural, discriminación silenciada, entre otras) expresa su dinamismo producto de *“una tensión en sus fundamentos, que la mantiene en constante movimiento, impidiendo que se detenga ante algo y que, con ella, se detenga la crítica”* (Gambarotta, 2011:293). Las ideas abordadas en este apartado, reafirman la ausencia de un mecanismo analítico que desde el campo de fundamentación actual de la Educación Inclusiva, unifique los aportes de las corrientes críticas más relevantes (contra-hegemónicas), con el objeto de ponerlas al servicio de la comprensión

del espectro de patologías sociales que definen en gran medida su campo de lucha. Se abre así, el desafío epistémico de descubrir los mecanismos metodológicos de la dominación epistémica que supone el estudio de dichas patologías sociales, así como, la subalternidad y la producción de alteridades acríicas. La Educación Inclusiva enfrenta el desafío de mantener abierta la lucha en lo “político”, y especialmente, concebir *“la práctica política como intensificador del pensamiento y el análisis como un multiplicador de formas y ámbitos de intervención de la acción política”* (Vercauteren, Grabbé y Müller, 2010:19).

La investigación sobre el espectro de las patologías sociales crónicas, plantea una diversidad de desafíos entre ellos, recuperar la “cultura de los antecedentes” (Vercauteren, Grabbé y Müller, 2010), es decir, explorar qué saberes y conceptos empleados por la Educación Inclusiva para interpretar la multiplicidad de fenómenos, fabrican invenciones, conducen a determinados éxitos y fracasos en la lectura de la realidad, cuyo propósito consisten en hacer emerger un nuevo espacio, coincidiendo de esta forma, con la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva, al expresar un sentido heterotópico. Se agrega además, el interés por explorar aquellos saberes que se encuentran poco explorados, o bien, subalternizados o marginados del lenguaje crítico que estudia la inclusión, y que al mismo tiempo, actúan de forma contra-hegemónica en la comprensión y subversión de la realidad y del funcionamiento de sus estructuras sociales. Por otra parte, se identifica la necesidad de contribuir a des-individualizar y des-psicologizar el campo interpretativo, analítico y los efectos de discursivos que consolida el pre-discurso de la Educación Inclusiva hibridizado, con el objeto de abandonar las disyunciones exclusivas y evitar caer en artificios para organizar su campo de lucha y fundamentación. El potencial que aporta el “des-individualizar” y “des-psicologizar” el campo de la Educación Inclusiva en evitar configurar un espacio educativo, social y ciudadano, cuya pretensión aspira al estar juntos en un mundo despedazados y fragmentado, compuesto por saberes dispersos por diversas regiones. La inclusión expresa un sistema de agenciamiento que conduce a la experimentación permanente.

Otra problemática que enfrenta la Educación Inclusiva a la luz de la Teoría Crítica consiste en un abordaje débil en cuanto al funcionamiento del poder se refiere,

reconociendo que este no opera forma lineal o bien, a través de un único mecanismo de funcionamiento. Sandoval (2001) afirma que el poder expresa un carácter performativo, mientras que Verauteren, Grabbé y Müller (2010), explican que este, devela un carácter regenerativo. Comúnmente, la interpretación que ofrece la Educación Inclusiva en torno al poder se reduce a un análisis binario, inspirado en un enfrentamiento estático compuesto por grupos “dominantes” y “dominantes”, reflejando nuevas formas de esencialismos epistémicos que restringen la posibilidad de crear una práctica analítica alternativa, que de cuenta del conjunto de desplazamientos filosóficos, políticos, éticos y epistémicos que participan de los nuevos mecanismos de expresión, regulación y funcionamiento de dichas colectividades. Sobre este particular, es menester insistir que, las categorías y figuras que albergan a los dominados y dominantes han mutado sus figuras, marcos de valores y luchas, siendo relevante que la Educación Inclusiva atienda a estas tensiones, que en la actualidad la contribución marxista dice muy poco al respecto y sería un error, continuar pensando que éstas, operan con sus mismos propósitos al interior del régimen político global actual. La ausencia de un sistema de reflexividad más profundo sobre el poder y sus implicancias en la construcción de la realidad, impacta en la comprensión epistémica de la igualdad al interior del campo de la lucha de la inclusión, concibiéndola desde una perspectiva estrecha y fija, que entiende su consecución desde dar lo mismo a todos o según Lazzarato (2006) una igualdad concebida en bloque. Vercauteren, Grabbé y Müller (2010) afirman que, el poder es una “construcción social”, según esto, *“el poder es, entonces, el resultado de un sistema desigual y, puesto que hemos nacido dentro de él, es absurdo creer que podremos eliminarlo de un golpe de varita mágica y, más aún, pensar que podremos funcionar de una manera «idealmente» igualitaria a partir de la pura buena voluntad”* (p.146). Esta concepción del poder impone una visión negativa, basada en una visión desigualdad y asimétrica, legada a través del análisis marxista, puesto que, impone el logro de la igualdad a partir del aseguramiento uniforme de derechos y oportunidades, reforzando de esta forma, la visión asimétrica y binarista del poder que da paso a un patrón de reproducción de dichas tensiones.

El estudio del poder en el campo de la Educación Inclusiva debe adscribirse a una concepción relacional sobre cada contexto en el que opera, reafirmando la idea que, sus

formas de expresión y operación se han diversificado, lo que exige crear un nuevo lenguaje y práctica analítica e investigativa, orientada a comprender los múltiples ejes de desplazamientos que hacen variar su posición dentro de un determinado campo. Tales tensiones teórico-metodológicas, a juicio de Vercauteren, Grabbé y Müller (2010) invitan al sentar las bases de una microfísica de la inclusión. El concepto de “microfísica” de la inclusión, surge de la propuesta de Michel Foucault (1979), específicamente, permite comprender cómo son configuradas las resistencias, sus prácticas, enunciaciones y agenciamientos, atendiendo especialmente, a los elementos que permiten contrarrestar su acción frente a aquello que pretende dominarlo, omitirlo, marginarlo, subalternizarlo o convertirlo en excedente. En este punto, el análisis microfísico se reduce al estudio de un sistema de contrariedad disimétrica según Vercauteren, Grabbé y Müller (2010). La microfísica de la Educación Inclusiva, ha de ser concebida como un dispositivo de investigación sobre los efectos preformativos del poder, en tanto, situación compleja que condiciona todos los campos del desarrollo humano, siendo relevante explorar las relaciones de fuerza que participan en el contexto educativo y trazan destinos sociales desiguales para las diversas colectividades de estudiantes. El estudio de las relaciones de fuerza que configuran el funcionamiento del poder, sugiere que, la Educación Inclusiva, en tanto, práctica analítica, disponga de un análisis relacional y topológico en torno a las intersecciones de dichas fuerzas que tienen lugar al interior del espacio de la inclusión (específicamente, en el basado en la inclusión a lo mismo, es decir, su realidad relacional actual).

El estudio de las fuerzas que conforman el campo microfísico de la inclusión, ha de ser conciente que *“la fuerza no se halla nunca en singular, es parte de su esencia estar en relación con otras fuerzas, si bien toda fuerza es ya una relación, es decir, poder [...] La fuerza no tiene otro objeto ni otro sujeto que otras fuerzas en sí, no tiene otro ser que la propia relación: es una acción sobre las otras acciones, sobre acciones posibles, sobre acciones futuras o presentes”* (Vercauteren, Grabbé y Müller, 2010:147). Otra necesidad que se desprende del estudio de las fuerzas del poder consiste en estudiar el conjunto de acciones o categorías del poder. Tradicionalmente, la contribución de la Teoría Crítica al campo de producción de la inclusión, actúa de forma reducida al posicionar el análisis en

torno a dos fuerzas, sustituyendo según Vercauteren, Grabbé y Müller (2010) la identidad, es decir, a partir de ello, emerge un conflicto interindividual. Este análisis ofrece la posibilidad de promover una práctica analítica y un efecto discursivo capaz de

[...] invertir el orden de las cosas: nos lleva a centrarnos en las consecuencias de una situación, a conocer los atributos y las posiciones que tienen unos y otros y a ignorar las causas, los mecanismos y los diferentes factores, principalmente históricos, que producen en un momento dado las actuales relaciones de poder en vigor. De esta manera, ocultamos una cuestión importante: ¿cómo se crean y se producen las relaciones de poder y cómo se distribuyen los atributos que de ellas se derivan, que contribuyen a hacerlas evolucionar o a fijarlas? En dos palabras, ¿cómo funcionan? (Vercauteren, Grabbé y Müller, 2010:148).

Las últimas interrogantes contenidas en la cita anterior dan cuenta del precario examen que efectúa la Educación Inclusiva actual a través de sus cuerpos de conocimientos más elementales, reflejan un análisis incapaz de comprender germinan y actúan las relaciones de poder, desde un análisis diferencial y relacional, al intentar operacionalizar el derecho en la educación desde una perspectiva de accesibilidad basada en la totalidad a partir de la multiplicidad y la singularidad. Los argumentos comentados brevemente en este apartado nos invitan a deconstruir y des-esencializar las fuerzas y modalidades de relaciones que han condicionado de forma tradicional, el conjunto de explicaciones reducidas y litadas acerca del poder en el campo de estudio de las exclusiones varias y otras. ¿Cómo pensamos el poder a la luz de la transformación post-disciplinaria y heterotópica de la Educación Inclusiva?, ¿desde qué perspectivas es posible acceder al campo de conocimiento de las exclusiones otras?, ¿qué significa pensar epistemológicamente, las exclusiones otras? El estudio del poder y la totalidad a la luz del estudio epistémico de la inclusión, deben estudiarse a partir de la dimensión de multiplicidad, entendiendo a esta como una posibilidad analítica para producir lo nuevo y subvertir los efectos de la reproducción epistemológica y política que comúnmente permea ambos campos de estudio. En relación al estudio del poder, Vercauteren, Grabbé y Müller (2010) sugieren la necesidad de dirigir un análisis basado en *“una multiplicidad de relaciones de fuerzas que son inmanentes al campo en el que se ejerce el poder. Se trata, en definitiva, de localizar estos focos, estos engranajes, así como los puntos de resistencia*



*que actúan dentro del poder como posibles «blancos, puntos de apoyo, relieves a los que nos podernos agarrar»” (p.149). Deleuze (1979) afirma que,*

[...] la teoría por naturaleza está contra el poder. Desde que una teoría se incrusta en tal o cual punto se enfrenta a la imposibilidad de tener la menor consecuencia práctica, sin que tenga lugar una explosión, incluso en otro punto. Por esto la noción de reforma es tan estúpida como hipócrita. O bien la reforma es realizada por personas que se pretenden representativas y que hacen profesión de hablar por los otros, en su nombre, y entonces es un remodelamiento del poder, una distribución del poder que va acompañada de una represión acentuada; o bien es una reforma, reclamada, exigida, por aquellos a quienes concierne y entonces deja de ser una reforma, es una acción revolucionaria que, desde el fondo de su carácter parcial está determinada a poner en entredicho la totalidad del poder y de su jerarquía (p.80).

El estudio del poder desde un punto de vista de la Educación Inclusiva es abordado débilmente, especialmente, al omitir su carácter performativo y su patrón de regeneración continua, es decir, *“produce lo que nombra y, en el proceso, efectúa una exclusión obligatoria”* (Bulter, 1993; citada en Yúdice, 2002:66). La performatividad del poder permitiría comprender como la realidad educativa es construida y condicionada a través de modelos pre-establecidos y marcos de valores hegemónicos que al disfrazarse discursiva y retóricamente a través de un potencial contra-hegemónico devienen en la constitución de actos fallidos. El carácter performativo del poder se basa en normas históricamente construidas y de larga data, expresando con ello, que este no sólo surge desde las cúpulas o grupos significados como dominantes, sino más bien, desde las propias minorías.

En tal caso, podría afirmarse siguiendo a Bulter (1999) y Yúdice (2002) que el campo de conocimiento pre-construido sobre la naturaleza epistémica de la inclusión, alcanza su eficacia producto de una serie de actos de conformidad alineados con las estructuras sociales que mantienen a las minorías concebidas como mayorías, en los márgenes y en las fronteras de los diversos derechos sociales básicos, demostrando débilmente, el deseo de transgredir el orden intelectual dominante, razón por la cual, el estudio teórico de la inclusión dispone de una mirada estrecha, lineal y esencialista para referirse a la comprensión del poder, en tanto, unidad relacional dinámica y multi-estructural. La performatividad bajo este contexto fracasa en el campo de la inclusión pues no contribuye a desidentificar sus sistemas de razonamiento que permiten acceder a una

nueva identidad científica y posibilidades de re-organización epistémica, sino que además, fracasa pues su carácter de subversión se reduce a la simple posibilidad de repetir fielmente, reduciendo la capacidad de producir lo nuevo (Lazzarato, 2006). El estudio del poder a través del lente de la inclusión opera a favor de la reproducción de la norma, la cual puede ser desestabilizada por medio de un conjunto de repeticiones exactas, ante lo cual, el campo investigativo de la misma, debe ser capaz de estudiar la eficacia política y simbólica de dichas prácticas y los mecanismos de control que las afectan, especialmente, en la constitución de una conciencia de transformación epistémica de la Educación Inclusiva y su campo de lucha. ¿De qué manera la performatividad condiciona el campo de lucha y producción intelectual de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se expresan las prácticas de desidentificación de la inclusión a través de la construcción de su epistemología?, ¿qué recursos metodológicos permiten transformar el lente epistemológico de la inclusión y del poder a través de la performatividad?, ¿qué procesos de interpretación son requeridos para efectuar un análisis performativo sobre el poder?

El estudio performativo del poder a través del lente de la Educación Inclusiva, sugiere abordar los mecanismos de constitución de su significante, con el objeto de subvertir sus construcciones dominantes e incluso oposicionales, que en cierta medida, devienen en la imposición de añejas comprensiones. Desde la contribución de Austin (1969), la noción de performatividad, concibe el estudio del poder a través de acciones repetidas y reconocidas por una determinada convención social, específicamente, por medio de nuestras acciones y comportamientos, desde la perspectiva de Butler (1999) consiste en estudiar cómo opera el poder en el campo de producción de la inclusión a través de comportamientos y discursos que confluyen sobre la misma. La performatividad del poder permite conocer los roles que este adopta, sus múltiples formas de expresión y operatorias culturales y políticas, cuyo repertorio metodológico consistirá en estudiar las tecnologías que participan de la re-apropiación de dichas pautas de comportamiento, que socialmente gozan de un cierto reconocimiento y permiten actuar en cada situación concreta, mediante dispositivos de que permiten al poder crear y recrear el mundo de forma inacabada (Lazzarato, 2006).

El carácter performativo del poder se expresa mediante tecnologías de control, subalternización y disciplinamiento de la subjetividad, en tanto, generan una realidad por medio de la transformación de la misma, afectando a las acciones colectivas de la transformación de las relaciones sociales. No obstante, Lazzarato (2006) agrega que, el estudio del poder ofrece la capacidad de actuar sobre los individuos trazando sus destinos sociales, sus posibilidades de agencia y desarrollo, requiriendo examinar qué tipología de *“fuerzas sociales y ético-políticas que son externas a la lengua pero internas a la enunciación. (Lazzarato, 2006: 22).* El poder observado desde una perspectiva performativa según Lazzarato (2006) no queda reducido a una mera descripción de una situación que refleja la devaluación de ciertos grupos o bien, la dominación de ellos, sino que, actúa sobre ellos *“contribuyendo a la constitución social de aquellos a quienes se dirige. Es decir que estas enunciaciones no reflejan o describen una relación social de dominación sino que decretan, establecen o reestablecen esta estructura de poder por la mera potencia de la palabra”* (Boccardi, 2010:24).

El enfrentamiento de posiciones entre Butler (2004) y Lazzarato (2006), respecto de las posibilidades que permiten concebir el “poder” desde una perspectiva performativa (Sandoval, 2001), al decir de este último devendría en la configuración de *“una ‘acción sobre acciones posibles’, abierta a lo imprevisible, a la indeterminación de la respuesta-reacción del otro (los otros)”* (Lazzarato, 2006: 23), permitiendo documentar las fuerzas de expresión del poder manifestadas a través de su naturaleza regenerativa, cuya fuerza “performativa” se expresa según Felman (1980) por medio de *“un movimiento dinámico de modificación de lo real”* (p.104). En tal caso, Butler (1999) afirma que, *“la performatividad no es un acto único, sino una repetición y un ritual que logra su efecto mediante su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto, como una duración temporal sostenida culturalmente. (p.15).* Bajo esta concepción, sugiere la necesidad de concebir el poder a través de la multiplicidad de espacios de significación y la coreografía de la experiencia sujeción al poder, que según Lévy (2004), permitiendo comprender que los espacios vividos expresan un carácter relativista, trazando espacio diferentes pero interconectados entre sí donde opera el poder de forma silenciosa y virtualmente mutante en sus formas de expresión. De ahí la importante de estudiar los

acontecimientos y los mecanismos de (re)organización de las proximidades. ¿Cómo se producen los espacios de significación del poder a través del lente epistémico de la Educación Inclusiva? y ¿qué dispositivos analíticos permitirían acceder a la comprensión de sus formas de constitución? Es menester destacar siguiendo los aportes de Lévy (2004) en el texto: *“Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio”*, que cada espacio de constitución y regeneración del poder esta mediado a través de un mecanismos axiológico, al tiempo que, la investigación sobre Educación Inclusiva favorezca la capacidad de *“descubrir rápidamente la topología y la axiología de los nuevos espacios en los cuales debemos participar, no confundir los sistemas de valores, apreciar la evolución de las situaciones”* (p.84). Finalmente, la inclusión a través del estudio del poder enfrenta el desafío de ofrecer un análisis no sólo sobre la dimensión performativa del mismo, sino que, además un examen sobre los hechos constatativos, cuyo propósito consiste en distinguir de formaciones errores y verdaderas en el estudio del poder. La comprensión performativa del poder debe contribuir a develar como el discurso actual de la Educación Inclusiva sustenta a través de las representaciones del progreso y el cambio social y educativo, un conjunto de ideas normativas, excluyentes y opresivas del poder, mientras que a través de los ordenamientos que sustentan su campo de lucha, soslayan cada una de estas tensiones, frente a lo cual, Yúdice (2002) afirma que, *“no es solamente analítica; de hecho, es con frecuencia más performativa que analítica en la medida en que el crítico evoca las normas que presumiblemente subyacen en el discurso de los otros. Uno comienza a asumir que estas normas son operativas en todas partes”* (p.63).

La relación epistémica entre Teoría Crítica y Educación Inclusiva plantea según Deleuze (1979) una nueva modalidad de concebir la relación entre teoría y práctica, concebida ambas dimensiones categoriales como unidades dialécticas, de gran reciprocidad entre sí, lo que necesariamente no deviene en la emergencia de una modalidad totalizadora. Desde el punto de vista de Deleuze (1979) la teoría siempre expresa un carácter local y reducido, posible de efectuar aplicaciones a otro campo, si trasladamos estas ideas al campo de producción teórica de la Educación Inclusiva, se observa que, al construir su conocimiento diaspóricamente, es decir, un conocimiento que viaja por diversas regiones del conocimiento, genera un saber hibridizado (Ocampo, 2016), provocando un desorden e

incomprensión entre sus desplazamientos epistémicos más relevantes y las intersecciones que se generan entre las diversas regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la misma, suscita una serie de *“obstáculos, barreras, choques que hacen necesario que sea relevada por otro tipo de discurso o (es este otro tipo el que hace pasar eventualmente a un dominio diferente). La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra”* (Foucault, 1979:78). Tales obstáculos se articulan producto de saberes que no se condicen epistemológicamente con las gramáticas legadas a través de la Educación Especial a este campo de conocimiento, puesto que, su naturaleza epistémica demanda comprender que su saber se forja mediante *“un sistema de conexión en un conjunto, en una multiplicidad de piezas y de pedazos a la vez teóricos y prácticos”* (Foucault, 1979:78). De acuerdo con esto, el proceso de reconceptualización por el que transita la Educación Inclusiva, según Grieshaber y Cannella (2005) ha sido incapaz de desestabilizar y fracturar las bases institucionales de su discurso, imposibilitando así, un acercamiento al análisis estructural de los múltiples fenómenos que condicionan su campo de teorización e investigación. El análisis estructural en la inclusión fracasa pues opera a través de lo que Spivak (2008) denomina como *“éxitos en el fracaso”* o *“fracasos cognitivos”*, esto es, explicaciones que alcanzan un cierto grado de eficacia pero que conducen errores y son asumidas como oficiales y relevantes dentro de un campo de producción. En este caso, el análisis estructural opera a partir de la comprensión del funcionamiento y naturaleza de las diversas patologías sociales crónicas, cuyos fracasos cognitivo operan a través de una visión estrecha, sobre-representada y enunciativa sobre cada una de ellas. El proceso de reconceptualización de la inclusión, se ve seriamente limitado producto de la incapacidad de articular un cambio en el contenido ideológico (Ander Egg, 1984) que impacte en la creación de nuevos conceptos y en la innovación de su marco teórico, a lo que se agrega la capacidad de descubrir y operacionalizar nuevas relaciones políticas, lo cual, sigue siendo un tema pendiente en la agenda epistémica de dicho enfoque, así como, la capacidad de buscar luchas adecuadas en este contexto.

El análisis estructural a través de la óptica de la Educación Inclusiva consiste en comprender según Merton (2002) el funcionamiento de las estructuras sociales, su dinámica

y ejes de constitución a través de los presupuestos regenerativos y preformativos del exclusión y otras patologías sociales crónicas, con el objeto de poder intervenir sobre ellas. El estudio de la análisis estructural expresa una naturaleza polifacética y polimorfa, y en ella es posible comprender que el poder, la opresión, la desventaja, la exclusión, entre otras, patologías sociales crónicas, expresan formas *“de control social que cambian históricamente, en parte por medio de procesos de “acumulación de ventaja y desventaja””* (Merton, 2002:725). El análisis estructural, concebido como una práctica analítica, ofrece la posibilidad de consolidar un análisis profundo sobre los mecanismos de proliferación y funcionamiento de las diversas capas y niveles que interiormente componen las relaciones estructurales facilitando un pensamiento capaz de asumir alternativas que nos ayuden a transformar la arquitectura educativa dominante. Sobre este particular, Merton (2002) agrega que,

[...] las estructuras sociales generan no sólo comunidades de intereses y valores sino también conflictos sociales; las estructuras normativas no son universales o monolíticas sino ambivalentes o fragmentadas; las estructuras sociales, lejos de inmovilizar la sociedad, generan cambios estructurales; por ejemplo ampliar tensiones y conflictos; cada generación modifica en algo las estructuras sociales que han heredado, y el análisis estructural, por detallado que sea, n puede explicarlo todo (p.4).

La Educación Inclusiva a través de los aportes de la Teoría Crítica analiza los efectos de la retórica de la resistencia, con el objeto de subvertir los efectos neocolinizadores que la globalización articula. Sandoval (2001) en el libro *“Metodología del Oprimido”*, desarrolla una teoría y un método de conciencia de oposición, donde propone modos revolucionarios para conseguir la igualdad de derechos, un sistema democrático diferencial y mecanismos de resistencias a las gramáticas de supremacía que afectan al campo educativo, al desarrollo ciudadano y social. La Teoría Crítica desde la perspectiva de Sandoval (2001) consiste en proponer manifiestos para la liberación del ser humano, señalando un modo de emancipación real a través de los supuestos básicos que rigen el pensamiento crítico de la Educación Inclusiva, mediante la transformación de los conceptos y la reinención de una práctica educativa que albergue estas luchas, mientras responde a la dimensión de exterioridad de la misma. El dictamen de la Teoría Crítica a través del lente epistémico de la Educación Inclusiva consiste en decir cómo podemos

lograr una mejor sociedad, previo examen de las topologías sociales en las que se gestan y prolifera cada una de sus patologías sociales crónicas indestructibles a través de su discurso vigente, así, la reinención de nuevos conceptos trasciende la idea de deconstrucción. La reinención de nuevos conceptos analíticos al interior del campo de la Educación Inclusiva, promueve el surgimiento de una conciencia ideológica y un lenguaje de la resistencia basado en la descodificación, es decir, en la lógica marxista de producir lo nuevo. El análisis del mundo a través de sus supuestos más radicales de la Teoría Crítica, otorga la posibilidad de construir un mapa cognitivo en torno a cómo opera la exclusión, la alteridad, los mecanismos de inclusión a la luz de un comportamiento disidente que de claras señales de diseños emergentes de oposición.

Sobre este particular, Giroux (2004) explica que toda propuesta teoría orientada a promover nuevas comprensiones sobre su campo de actividad intelectual, no puede estar disociada de un examen profundo y detallado acerca de *“las relaciones que existen en la sociedad entre lo particular y el todo, el específico y lo universal”* (p.37). De acuerdo a los antecedentes presentados en este apartado, es posible reconocer la necesidad que la modernización del discurso de la Educación Inclusiva ofrezca la posibilidad de producir un nuevo vocabulario y una práctica analítica crítica que según Sandoval (2001) permita construir *“formas efectivas de comprensión y resistencia. Las nuevas terminologías ayudan a traer modos sin precedentes de conciencia, agencia y acción colectiva en el ser que (coactive con todas las otras formaciones políticas) nos proporcionara el acceso a un espacio global liberador”* (p.6), observando al mismo tiempo, cómo determinadas explicaciones teóricas y políticas orientadas a la emancipación del mundo del yugo opresor, se convierten en fracasos cognitivos al sostener la afirmación del otro para criticar lo mismo. En tal caso, uno de los propósitos de la teoría Crítica a través del lente de la Educación Inclusiva, consiste en producir un nuevo paradigma crítico en las Ciencias Sociales y en la Educación, cuya racionalidad existente es incapaz de promover un examen sobre la totalidad social, caracterizando las formas educativas tradicionales de represión, que no sólo afectan a la conciencia de los sujetos, sino que además, a la conducción de sus vidas y derechos básicos que resguardan su naturaleza y dignidad humana. Hacer efectivo este ámbito de análisis requiere de la consolidación de una estrategia epistémica que no

sólo nos diga cómo construir un espacio de mayor hospitalidad para todos, resguardando sus diferencias, sino más bien, permita la liberación de nuevos conocimientos al interior de su campo. Para convertir en realidad dichas premisas, es menester considerar el campo de producción y lucha de la Educación Inclusiva, como productor de nuevos regimenes de verdad, con el objeto de identificar nuevos conocimientos y relevar el potencial crítico oculto en saberes marginados.

La comprensión de la “alteridad” en términos epistémicos y políticos plantea la necesidad de superar la imposición de discurso ética, con el objeto de politizar su discusión. Se abre además, la posibilidad de construir la ética de la inclusión, ofreciendo una mirada que vaya más allá del otro, en tanto, reduccionismo constante en el pre-discurso de la Educación Inclusiva, para acceder al conocimiento de colectivos convertidos en marginales o excedentes, convención que actúa como hecho hegemónico, produciendo una imagen restringida y escasamente subversiva de la identidad en situación de alteridad. Sousa (2006) comenta que, a través de la racionalidad dominante de la Teoría Crítica eurocéntrica y latinoamericana, carece de recursos analíticos capaces de explorar las prácticas de resistencia al interior de este movimiento. La inclusión desde este punto de vista sugiere la capacidad de teorizar analíticamente su campo de producción, reconociendo que, el conocimiento articulado a través de las Ciencias de la Educación resulta limitado para alcanzar dicho propósito, siendo necesario mapear a través de las corrientes contrahegemónicas sus campos de confluencia y recursos intelectuales de transformación. Al afirmar el autor de este trabajo doctoral que, el tratamiento de la alteridad en términos políticos y epistémicos, expresa un sentido débil y estrecho, obedece a los procesos de mutación que ciertos conceptos, entre ellos, la alteridad, en cada uno de los momentos de la teoría crítica, ha perdido su potencial crítico, debido a esto es que surgen diversos tipos de contradicciones para asumir la diferencia y la diversidad como un elemento estructurador de la realidad. Estas ideas sin duda, expresan un problema epistémico, político y ético para acceder a los modos de la singularidad, la diferencia, la diversidad y de la naturaleza humana al interior de la espacialidad formativa y educativa, es decir, se expresa a través de un obstáculo de acceso y comprensión del Otro. ¿Cuáles son las perspectivas sobre las que se fundamenta el conocimiento del Otro desde una perspectiva política?, ¿cómo se



construye el conocimiento del Otro/Otra en el contexto actual de la Educación Inclusiva?, ¿qué tensiones demarca esta situación en la construcción de su campo epistemológico?

El rescate del potencial subversivo de la Educación Inclusiva, encuentra su poder según Vercauteren, Grabbé y Müller (2010) en la recuperación de los antecedentes, es decir, a través del conjunto de saberes críticos que hasta el día de hoy permanecen omitidos incluso de las agendas de las corrientes más críticas que operan al interior del enfoque. El redescubrimiento de este cuerpo de saberes posibilitará a los educadores aprender a comprender como se configuran, regeneran y mutan constantemente, las formaciones de los diversos tipos de relaciones sociales en las cuales se produce la exclusión, la desventaja, la opresión, entre otras, al tiempo que, ofrece la posibilidad de consolidar un corpus de estrategias formativas basadas en la intervención de la exclusión y la desigualdad preferentemente, desde la gestión curricular, la didáctica, las lógicas de producción y funcionamiento de la escuela, entre otras. Si los educadores no aprenden a comprender el fenómeno por dentro, las posibilidades de cambio verán mermado su poder performativo y agudizaran la producción de ficciones de todo tipo para hablar de inclusión y construir espacios significados como tal.

Las propuestas que intentan conectar los planteamientos de la Educación Inclusiva con la Teoría Crítica (Slee, 2012, Torres, 2013; Ocampo, 2016) requieren examinar cómo operan los intereses extra-teóricos e intra-teóricos en este contexto y campo particular de producción. De acuerdo con Osorio (2007) ambas dimensiones determinan la naturaleza del saber, su permanencia y direccionalidad, así, los intereses de tipo extra-teóricos son previos a la actividad científica, especialmente, *“no requieren una reflexión teórica profunda y pueden ser explicados por su carácter sociológico y psicológico”* (p.107). Mientras que, los intereses de tipo intra-teóricos *“son concomitantes al trabajo científico y que sólo requieren de una reflexión teórica profunda”* (p.107). De acuerdo con los antecedentes aportados por Osorio (2007), es posible concluir que, el campo de producción de la Educación Inclusiva, a través de su conocimiento vigente, opera a través de un interés de tipo extra-teórico, al posicionarse en los aportes de la sociología para acceder al funcionamiento de la trama social que sostiene las grandes problemáticas que conforman su

lucha, específicamente, a través de la comprensión de los patrones de formación, lógicas de funcionamiento, efectos discursivos y nuevas formas de expresión de la exclusión, a través de un análisis diferencial. En esta dimensión, el conocimiento sociológico llega a una porción significativa de saberes, metodológicos y comprensiones para interpretar el funcionamiento de la estructura social. El carácter intra-teórico se expresa a juicio de Habermas (1970) por medio de la contribución de diversas disciplinas particulares y sus regionalizaciones del conocimiento a las que estas a su vez pertenecen. Esta dimensión juega un aspecto clave en la comprensión de los cuerpos de conocimiento que participan de la fabricación de del campo teórico de la Educación Inclusiva, reafirmando la necesidad de conocer cuáles son los principales campos y sub-dominios de confluencia que configuran el espacio epistémico de la misma. Por otra parte, la dimensión intra-teórica permite cartografiar el escenario discursivo sobre el que es construido el campo la naturaleza de su conocimiento y de un carácter pre-antrópico, a través de la cual, es posible acceder a los mecanismos de acumulación del capital teórico, los ejes de institucionalización del lenguaje y los mecanismos de organización de su campo de trabajo.

La relación entre intereses de conocimiento de Habermas y su aplicación al campo interpretativo de la Educación Inclusiva, cuya naturaleza expresa una relación dialéctica que resulta clave en la construcción de una epistemología crítica. La exploración entre los diversos tipos de intereses asociados al conocimiento en el campo de producción de la inclusión, permite comprender según Osorio (2007) como funcionan tales presupuestos al interior de una sociedad particular. En esta oportunidad, interesa develar la forma en que dichos sistemas de razonamientos se relacionan con la práctica discursiva, educativa, política, teórica y ética de la inclusión, reconociendo que los intereses cognitivos de Habermas (1970) operan como sistemas de realización del yo, concebidas como fuerzas de legitimación, producción y transmisión que condicionan del desarrollo de un campo particular del saber y trazan un espectro de interpretaciones posibles sobre la sociedad y la educación, en tanto, dimensiones interdependientes entre sí. *“El interés no es otra cosa que la fuerza, el conatus por medio del cual el hombre se aferra a la existencia y aparece en las coordenadas espacio-temporales como un proceso histórico de autoconstitución de la especie humana en tanto que humana”* (Osorio, 2007:111). El interés por observar las

manifestaciones de la Educación Inclusiva a través de sus diversas corrientes de producción a la luz de la Educación Inclusiva, consiste en *“radicalizar lo epistemológico, en el análisis del sujeto por y a partir de su autorrealización en el transcurso de la historia”* (Ochoa, 2008:2). Para Habermas (1982) la categoría de interés puede concebirse en términos del conjunto de *“orientaciones básicas que son inherentes a determinadas condiciones fundamentales de la reproducción y la autoconstitución posibles de la especie humana, es decir, al trabajo y a la interacción. Esas orientaciones básicas miran, por tanto, no a la satisfacción de necesidades inmediatamente empíricas, sino a la solución de problemas sistemáticos en general”* (p. 199).

Los tres estilos de conocimiento propuestos por Habermas (1970) tienen la función de actuar como un lente epistémico dedicado a describir las materializaciones del discursivitas producto de las diversas corrientes que rivalizan en la formación del campo de conocimiento de la inclusión, específicamente, a través de sus modalidades de teorización. De esta forma, el “interés técnico” tiene como misión promover estrategias de sujeción del conocimiento de la Educación Inclusiva en su legado acrítico y fuente de reproducción, con el propósito de ampliar los márgenes de producción del control. El “interés práctico” expresa la intención de producir un conjunto de interpretaciones sobre el mundo, especialmente, sobre sus relaciones de desigualdad y opresión, es decir, actúa como una puerta de acceso a dichas formaciones desde una lógica enunciativa. Finalmente, el “interés emancipatorio” posibilita un examen orientado a la liberación de la condición humana y a la reconstrucción de la sociedad, a partir de la configuración de un *“conflicto social y político concebido como expresión creciente de desigualdad”* (Burkún y Krmptic, 2006:11).

El interés técnico según Habermas (1970) tiene un propósito epistemológico de sujeción, disciplinamiento, reproducción de lo dado y control a través de las explicaciones teóricas, cuya efectividad depende de la “poiesis”, expresando así, un objetivo previamente determinado. Habermas (1982) explica que, el interés técnico persigue la configuración de un programa totalizador. El proyecto de la Educación Inclusiva a la luz de esta visión

El interés práctico permite ubicar la práctica de un determinado sistema de saberes bajo un contexto histórico determinado que condicionan la producción de sus principales marcos de valores y tecnologías de producción semióticas. El componente histórico permite acceder desde una perspectiva hermenéutica a las acciones emprendidas por los hombres en su proceso de autoconstitución (Osorio, 2007).

El interés emancipatorio (Habermas, 1970) se orienta a la configuración de una posibilidad analítica basada en la liberación de la condición humana ante los efectos del poder, la opresión, la desventaja, la exclusión, la desigualdad estructural y la discriminación silenciada, por nombrar algunas ideas. La potencialidad que introduce este interés permite develar que lógicas y artificios se ocultan tras las diversas corrientes teóricas, políticas y éticas que convergen en el espacio epistémico de la inclusión, cuyo propósito consistirá en subvertir los efectos opresivos de dichas modalidades de teorización o bien, que conducen a la reproducción de lo dado, incluso permite documentar cómo a través de ciertos modelos críticos se tiende a implantar una serie de dogmatismos epistémicos que operan en función de nuevas pautas de reproducción. La autorreflexión en este sentido, permite acceder a la comprensión de *“las huellas históricas de la razón los lugares en que ella ha sido reprimida”* (Osorio, 2007:116), cuyo propósito se orienta a la reconstrucción de los caminos que ha adoptado el campo de producción de la Educación Inclusiva, haciendo evidentes sus limitaciones, contradicciones y consecuencias teórico-metodológicas más relevantes implicadas en la transformación de su espacialidad. Es menester destacar que, producto de la institucionalización de un saber híbrido la inclusión, a través de los tres estilos de intereses cognitivos propuestos por Habermas (1970) expresa la carencia de *“generar armas teóricas para romper las cadenas que oprimen la existencia”* (Osorio, 2007:116) de la amplia gama de sujetos educativo y sociales. De este modo, si el interés de mayor alcance que expresan las ciencias críticas converge en la superación del poder, reafirma la necesidad antes comentada en este acápite, referida al estudio de su naturaleza performativa y regenerativa, cuyo propósito consistirá en explorar los fracasos cognitivos que cristaliza la racionalidad dominante de la Teoría Crítica en el estudio del poder y las posibilidades de deconstruir las bases institucionales implicadas en su estudio. A la luz de estos desafíos, surge la necesidad de promover un campo de reconceptualización epistémica

y metodológica sobre el estudio del poder, así como, organizar su campo de investigación desde lo que serían los Estudios sobre el Poder en el campo de la Educación Inclusiva.

En el interés emancipatorio según Carretero (2006) trasciende la noción de reflexión a través de la consecución de la libertad sólo a través de la fuerza autorreflexiva, es decir, *“en la fuerza de la autorreflexión el conocimiento y el interés son uno”* (Habermas 1982: 177). La emancipación es concebida como un dispositivo de conquista de la propia autonomía del sujeto y la creación de un diálogo libre de dominación favorecedor del consenso. Desde la perspectiva marxista, el interés emancipatorio, tiene como objeto contribuir a promover la toma de conciencia de las relaciones de poder que se entrecruzan de forma topológica al interior del campo de actividad de la Educación Inclusiva, condicionando la agencia de los sujetos al interior de este enfoque, a partir de dominios específicos. Según esto, *“la emancipación social pasaría necesariamente por la autorreflexión y superación del marco institucional que determina una relación intersubjetiva. Esta sería la función asignada a una conciencia crítica encargada de deslegitimar el marco institucional que ampara las relaciones de poder existentes en la interacción de los sujetos”* (Carretero, 2006:244). Desde el punto de vista psicoanalítico, el interés emancipador, se orienta al desarrollo de un conocimiento analítico, esto es, configura un saber autorreflexivo capaz de dar respuesta a tensiones dogmáticas, mientras profundiza en la comprensión de los ordenadores intelectuales que determina el desarrollo de una sociedad particular. Gómez, Herrador y Martínez (2008) comentan al respecto que, *“la autorreflexión desenmascara los poderes sociales, que aparecen como hipostasiados (que existen con independencia y están por encima de nosotros) y demuestra que tales poderes son un producto de los seres humanos. Si esos poderes dependen de nosotros, podemos cambiarlos y liberamos de ellos. Por eso, la autorreflexión libera y tiene una capacidad emancipadora”* (p.8).

Los niveles de la actividad crítica legados a través del lente epistemológico de la Educación Inclusiva, fortalece la comprensión y pertinencia de los aportes teóricos que organizan el campo de producción de la inclusión, a la luz de la amplia gama de tensiones sociales. Habermas (1970) propone tres niveles a través de los cuales se desarrolla la

actividad crítica, tales como: a) nivel de formación y desarrollo de las teorías, b) nivel de organización de los procesos de los procesos de ilustración y c) nivel de organización estratégico-política.

En el nivel de “*formación y desarrollo de las teorías*” Osorio (2007) explica que, los discursos científicos o en discurso teóricos, son creados a través de un patrón lingüístico institucionalizado particular, cuyos criterios de legitimidad quedan sujetos a criterios de verdad. En cambio, el nivel de “organización de los procesos de ilustración”, los grados de legitimación de una determinada construcción teórica emergen a partir del diálogo de la interpretación que la colectividad logra consensuar. Desde este punto de vista,

[...] una teoría es legítima en cuanto permita un proceso de identificación social, en tanto que la reflexión produce una comprensión emancipadora de sentido. Es decir, en tanto que la acción reflexiva “discernimiento” permite que los implicados se reconozcan a sí mismos en la interpretación y con ella la teoría pueda desplazarse, por así decirlo, a un nivel crítico- emancipatorio donde puedan elegirse las acciones estratégico-políticas (Osorio, 2007:119).

Finalmente, el tercer nivel denominado “organización estratégico-política”, emerge a partir de una profunda comprensión de la realidad histórica en la que se posiciona dicho nivel de teorización, definen el estudio de las decisiones práctico-políticas (Osorio, 2007), agregando que, “*no hay nadie que tenga en sus manos la verdad, ni la posibilidad de un acceso privilegiado a ella*” (p.119). En este contexto, el criterio de validez se expresa mediante un conjunto de pautas que posibilitan el consenso, a través de la intersección entre acción política y discurso práctico.

Entre otros problemas que enfrenta el campo de actividad intelectual de la Educación Inclusiva a la luz de los aportes de la teoría crítica, expresa un conjunto de debilidades para comprender las formaciones neoliberales y sus efectos en el contexto educativo, con el propósito de disponer de una batería de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan actuar en pos de su erradicación y/o transformación, cuya limitación en parte, puede ser explicada mediante “*una excesiva frecuencia, se ha empleado una misma palabra para simbolizar conceptos diferentes, así como el mismo concepto ha sido simbolizado por diferentes palabras*” (Merton, 2002:93). A esto se

agrega, un problema epistémico y pragmático de adecuación en la utilización de las tecnologías semióticas que actúa con el provisto de restringir que reside en cada término.

De acuerdo con esto, la urgencia de visibilizar del espacio político de la inclusión demanda avanzar en la comprensión del funcionamiento del neoliberalismo en la educación, desde una mirada que permita concebir cómo dicha fuerza estructural condiciona las lógicas de funcionamiento de las instituciones educativas, la agencia del profesorado y de sus estudiantes. Estas ideas reafirman lo comentado anteriormente, sobre el tipo de conocimiento que configura la Educación Inclusiva a través de su discurso dominante, es decir, de tipo enunciativo que únicamente describe una serie de tensiones educativas y sociales, restringiendo la posibilidad de producir dimensiones procedimentales que promuevan una intervención crítica en la materia. Por otra parte, reafirma la incapacidad del discurso dominante, tanto en sus perspectivas críticas como acríicas para forjar un repertorio metodológico capaz de intervenir en la producción de relaciones estructurales, reafirmando a su vez, un problema epistémico para crear nuevos modos de conocer y sistemas de saberes para comprender la naturaleza y funcionamiento de la Educación Inclusiva. En este contexto, *“la teoría crítica posmoderna intenta reconstruir el concepto y la práctica de la transformación social emancipatoria. La tarea más importante de la teoría posmoderna es explorar y analizar todas aquellas formas específicas de socialización, de educación y de trabajo que promueven la generación de subjetividades rebeldes o, por el contrario, de subjetividades conformistas”* (Sousa, 2006:32).

La producción de campo de la inclusión requiere de disponer de un análisis micro y macro-sociológico como eje crucial al interior de su práctica analítica, permitiendo superar la ausencia de instrumentos conceptuales para reivindicar su campo de producción. A modo de conclusión de este apartado, es posible afirmar que, los supuestos más trascendentales de la Teoría Crítica a través del lente epistémico que expresa la naturaleza de la Educación Inclusiva, demuestra incapacidad para transformar la realidad social y educativa desde la multitud de razonamientos que propone, especialmente, al observar que, la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva describe una intención post-disciplinaria, es decir, es un saber que viaja por diversas regiones del conocimiento, extrayendo lo “mejor” de cada

campo y formando un saber heterotópico, es decir, un conocimiento completamente nuevo para permitir la emergencia de una nueva arquitectura educativa. En tal caso, la dimensión post-disciplinaria actúa como un dispositivo de anarquismo epistémico, al oponerse a la visión multidisciplinaria que plantea Habermas (2005), al afirmar que, *“sólo con la aportación de las ciencias sociales puede captarse el sentido de la estructura social analizada”* (Gómez, Herrador y Martínez, 2008:5).

Desde la empresa destinada a descubrir la naturaleza epistémica de la inclusión, particularmente, examinando el tipo de intersección que traza con los aportes introducidos por la Teoría Crítica, emerge un análisis limitado que tiende a mantener en la opresión epistémica un conjunto de saberes críticos destinados a intervenir en las formaciones estructurales que generan *“las formas complejas en que los obstáculos impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y tengan éxito en la educación”* (Slee, 2012:124), así como, al surgimiento de un análisis relacional que permita explorar de qué manera se superponen niveles y dimensiones políticas, éticas y epistémicas en el estudio de la inclusión desde una perspectiva post-disciplinaria. El examen topológico facilita la comprensión de dichas intersecciones, a través de las que emergen los saberes interpretativos requeridos para promover la transformación. La afirmación de Habermas (2005), respecto de la aportación de las Ciencias Sociales a la comprensión de la realidad, puede considerarse válida en cierta medida, puesto que, mayoritariamente el conocimiento que estructura el campo de comprensión de la inclusión es de base sociológico, no obstante, subalterniza la contribución de los dominios políticos, éticos, eminentemente, perpetuando así, la invisibilización del espacio político de la misma, siendo altamente necesario acceder a este para intencionar la subversión del discurso y la conciencia de representación intelectual que sustenta a la Educación Inclusiva.

La contribución de la Teoría Crítica al igual que la Educación Inclusiva tiene como propósito explícito, recuperar las posibilidades de emancipación del campo social, político, económico, educativo y ciudadano, a través de la creación de un nuevo orden, donde el mundo aflora hacia la constitución de un mundo más justo y armonioso. Las perspectivas vigentes que sustentan el campo de producción hibridado de la inclusión, desde su



genealogía a la actualidad, han empleado sutilmente los aportes de la Teoría Crítica para denunciar los diversos formatos de irracionalidad del presente. Si bien es cierto, la denuncia progresiva sobre una amplia gama de ejes de irracionalidad a través del discurso institucionalizado de la Educación Inclusiva, sólo ha prescrito a nivel de la denuncia, a través del activismo, cuyos desplazamientos epistémicos han reducido y neutralizado el poder crítico-transformacional de ciertos saberes, dejando entrever cómo determinados marcos intelectuales convertidos en clásicos en el pensamiento educativo revolucionario, han devenido en las explicaciones limitantes y atemporales para acceder a la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva.

La intersección entre inclusión y Teoría Crítica reafirma la necesidad de dirigir el análisis en el estudio de las convergencias políticas, éticas, pedagógicas y ciudadanas de colectivos mayoritarios y minoritarios, fracturando de esta forma, la traducción del pensamiento crítico de la inclusión sobre-representada en colectivos cruzados históricamente por la vulnerabilidad, argumento que opera en cierta medida a través de un conjunto de esencialismos epistémicos. Un fracaso cognitivo persistente a la luz de estas intersecciones, se expresa mediante la incapacidad para pensar el futuro con alturas de mirada intelectuales, debido a que la recurrencia de los análisis estudiantes las fuerzas epócales, sin evaluar cómo el pasado y el futuro se condensan en dicha proposición. El estudio de las injusticias sociales carece de instrumentos conceptuales y metodológicos que permitan avanzar en su operacionalización, al tiempo que imponen un conjunto de valores desfasados epistemológicos, política y temporalmente para referirse a sus ejes de formación, consolidación, tecnologías de operación y ámbitos de intervención. Es menester, explorar y construir marcos de valores para interpretar las injusticias sociales desde los aportes contra-hegemónicos y de las corrientes de pensamiento más radicales, pedagógicamente, siempre excluidas de los programas de formación de los educadores.

La Educación Inclusiva desde la perspectiva habermasiana, carece de sistemas de razonamientos que permitan efectuar una autocrítica sobre su tarea intelectual. Si bien, los análisis en la literatura científica especializada, tienden a ser un tanto ambiguos, binarios y de gramática débil, al criticar lo que esta no logra, respecto de las tensiones actuales. No

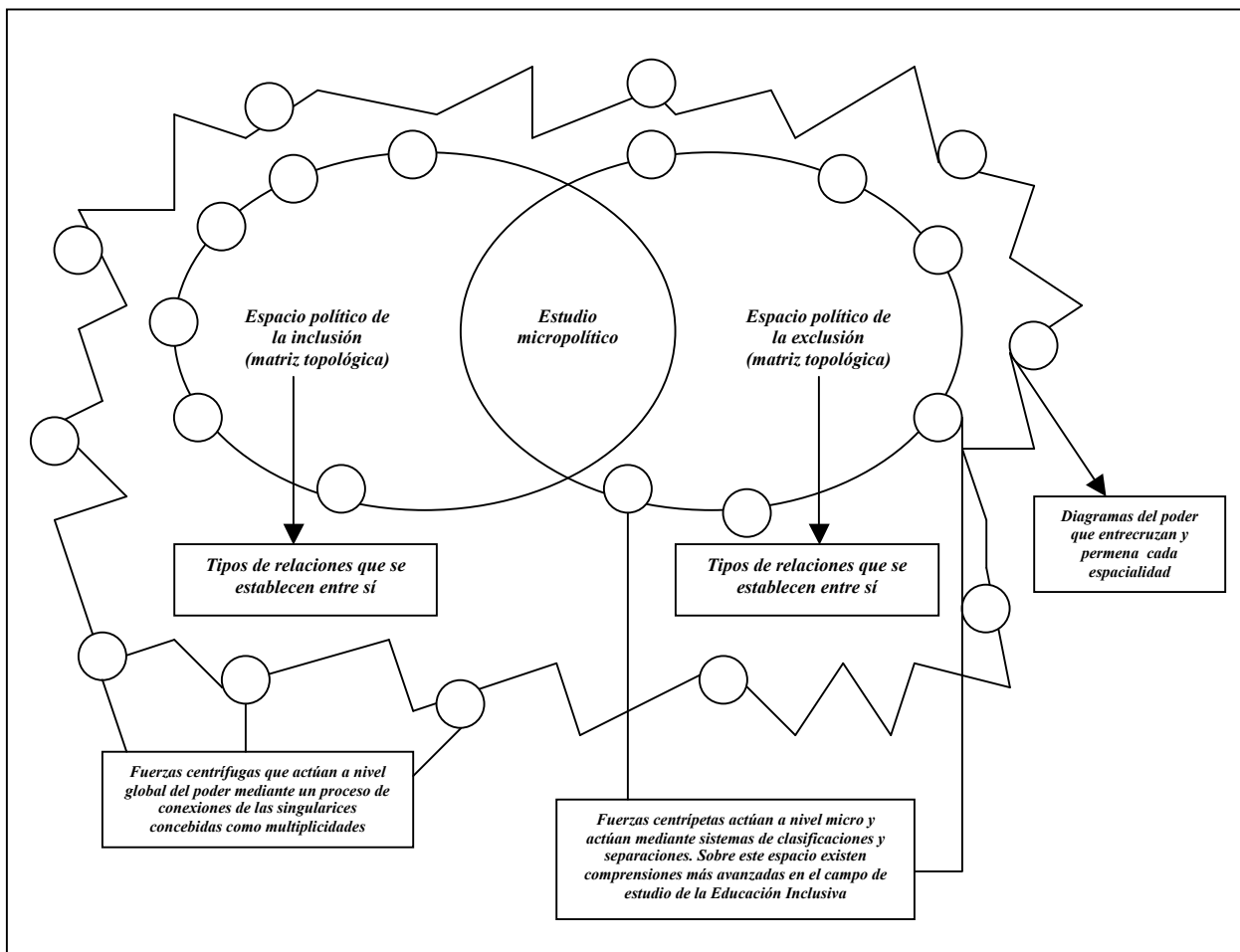
obstante, una autocrítica es una tarea intelectual compleja, orientada a examinar sus debilidades y fortalezas en cuanto ámbito de transformación esta refiere, a fin de evitar posicionarse sobre un efecto discursivo esencialista. La dimensión hermenéutica expresa serias tensiones políticas y epistémicas, especialmente, al no existir acuerdo entre los intelectuales, los políticos, la sociedad civil y el profesorado, al concebir su lucha política en referencia a una totalidad reduccionista basada en un conjunto de universales cerrados, omitiendo así, una comprensión que emerja desde *“hechos particulares solo pueden entenderse en su relación con la totalidad y ésta, no puede comprenderse sin integrar el sentido de sus partes”* (Gómez, Herrador y Martínez, 2008:6).

### **1.11.-LOS FORMATOS DEL PODER**

El estudio de la micropolítica (Foucault, 1978; Guattari y Negri, 1999; Guattari y Deleuze, 2002; Guattari y Rolnik, 2006) y sus efectos analíticos en el campo de producción epistemológica y teórica de la Educación Inclusiva constituye un análisis prácticamente nulo. En esta oportunidad, interesa explorar el potencial crítico, reivindicativo, transformador y oposicional que el análisis micropolítico aporta a la construcción de la epistemología de la inclusión. Este apartado ofrece un análisis en torno a la contribución que efectúa la micropolítica y su análisis al campo de estudio de la inclusión, describiendo sus principales tensiones y omisiones más significativa articuladas al interior del sus sistemas de razonamientos vigentes. Dicho análisis es estructurado a la luz de las problemáticas devenidas de los desplazamientos conceptuales, políticos, éticos y teóricos a través de sus diversas perspectivas de acceso. De acuerdo con Guattari y Negri (1999) la lucha micropolítica no esta dissociada de las tecnologías de representación, ya que estas operan de acuerdo a periodizaciones definidas temporalmente (Vindel, 2015) que actúen a favor de una comprender multiversal del conflicto social. El estudio de la micropolítica es a su vez, un eje de análisis del espacio político invisible en el contexto de la Educación Inclusiva. ¿Qué se entiende por espacio político?, ¿cuáles son los elementos significativos que lo configuran y hacen funcionar en el contexto de la inclusión?

Las respuestas que pueden emerger al responder cada una de las interrogantes antes presentadas, se efectuando en función del referente sociopolítico de la Educación Inclusiva.

Una tensión que permanece invisibilizada mayoritariamente por las contribuciones críticas que configuran el pensamiento de la inclusión, refiere a la incompreensión teórica y metodológica del espacio político de la exclusión como formato del poder. Ambas espacialidades o según Santos (1996) realidades relacionales están integradas de una diversidad ideológicas escasamente comprensible, sobre sus lógicas de producción y mecanismos de funcionamiento, situación que opera en función de la reproducción al esconder intencionalmente estos ejes de análisis en sus principales marcos interpretativos. El conocimiento micropolítico de la inclusión, no se encuentra separado de la diversidad ideológica de sus principales compromisos, traducidos en tanto, proyecto político y epistémico refiera.

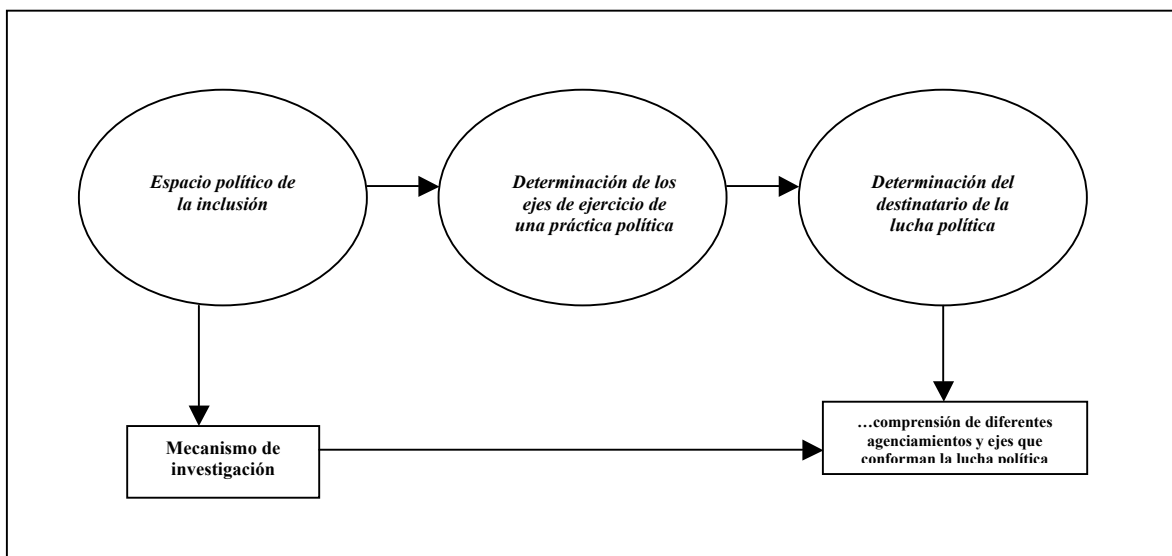


**Figura 7: El conocimiento micropolítico de la Educación Inclusiva.**

¿Qué significa hablar de espacio en términos epistémicos?, primariamente, involucra proporcionar un análisis en torno al conocimiento de lo político, concebida como una manifestación de un momento socio-histórico particular de una sociedad (Balandier, 1994). Epistemológicamente, el estudio del espacio político de inclusión adscribe y se posiciona en torno a una pluralidad de giros epistémicos, exigiendo disponer de un análisis topológico en torno a sus principales ejes de constitución. La comprensión de ambas especialidades remite a la exploración de los usos políticos de la inclusión y la exclusión, a la luz de los diversos regimenes políticos que confluyen en la articulación del nuevo siglo (biopolíticos y corpopolíticos). La comprensión del espacio político requiere de efectuar un examen crítico-normativa en torno a ambas unidades relaciones, desde los aportes de la filosofía del espacio político, identificando sus ejes de producción política de ambas especialidades. El fenómeno que se describe a continuación se inscribe en el giro espacio de la Teoría Política. La configuración del espacio político de la inclusión y de la exclusión esta estrechamente relacionada con los mapas del poder, concediéndolo como una realidad relacional de tipo multiversal, expresando que cada unidad espacial presenta su naturaleza, ambas operan de forma interdependiente, producto de las nociones de multiplicidad y espacialidad, ambas dimensiones quedan entrelazadas en la comprensión de lo inclusivo y lo excluyente. Los diagramas del poder según Deleuze (1980) y Collier (2009) son los lugares por los que circula el poder y va configurando un *modus operandis* particular, la investigación sobre Educación Inclusiva ha sido incapaz de problematizarse sobre este eje, respecto de la posibilidad de ofrecer una enunciación y sistemas de descripciones, a lo que se agrega, la debilidad metodológica para configurar herramientas investigativas, analíticas y metodológicas para profundizar en el tipo de operatorias comúnmente empleadas al interior de cada espacialidad. El funcionamiento del poder, en tanto, naturaleza performativa y regenerativa opera a nivel local de acuerdo con Velásquez (2012) “*aislando, encerrado y distinguiendo*” (p.243). A partir de la afirmación proporcionada por Velásquez (2012) es posible afirmar que, el poder en el discurso actual de la Educación Inclusiva actúa a nivel local, forjando una perspectiva de comprensión de rápido acceso a sus efectos, no así, a su funcionamiento. Este es el análisis se aproxima a las comprensiones vigentes, pero parciales y limitadas sobre este ámbito. Desde la dimensión macro-estructural, es decir, a través de un punto de vista global, el poder actúa

[...] de forma centrífuga: expandiendo, conectando, circulando por diferentes singularidades que conforman un todo social. A este nivel, las singularidades de la escala anterior establecen diferentes tipos de relaciones entre sí, dando lugar a constelaciones de poder que aglutinan y afectan a las puras singularidades: “regularizándolas, alineándolas, haciendo que las series converjan, trazando una línea de fuerza general” (Deleuze, 1986: 108). El poder va diagramando así un espacio político que actualiza estas relaciones de fuerza singulares que va conectando (Velásquez, 2012:243).

La investigación sobre educación inclusiva si bien, ha sido incapaz de visibilizar el estudio del espacio político de la inclusión y exclusión, expresa además, la omisión de sus dificultades topológicas a la luz de la comprensión del poder, en tanto, capacidad diagramático, regenerativo y performativa. El estudio topológico de ambas realidades relacionales (Novoa y Jiménez, 2014) debe emerger a partir de la reconceptualización de sus principales categorías y perspectivas de acceso, así como, de las estrategias de reconfiguración que abren paso a que la emergencia de dichas comprensiones espaciales. El estudio de las perspectivas relacionales de tipo políticas de inclusión y exclusión.



**Figura 8: Formatos del poder y códigos coloniales.**

A raíz de los ejes que participan del espacio político de la exclusión según Velásquez (2012), surge la necesidad de describir qué elementos participan de la configuración de la “lucha política” y “la práctica política” en ambas espacialidades, cuya naturaleza las hace funcionar de forma interconectadas

Por otra parte, describir la lucha política (Ocampo, 2016b) significa aclarar un amplio repertorio conceptual que en el campo de producción de la inclusión, expresa una nulidad metodológica y un incipiente abordaje teórico, situación similar expresan las concepciones que reducen la inclusión a un proyecto político (Slee, 2012). En ambos casos, las acepciones suelen emplearse a través de una trama retórica, sin desarrollo epistémico, pragmático y político. ¿Desde qué perspectivas es posible acceder a la comprensión epistémica de la lucha política y del proyecto político de la Educación Inclusiva?, ¿qué temas claves resultan en la tematización de ambas perspectivas?, ¿qué convergencias y divergencias expresan? y ¿qué limitaciones epistémicas expresan ambas categorías en la configuración del espacio político de la inclusión y la exclusión? El estudio del espacio político sugiere en ambos casos un análisis sobre los patrones de funcionamiento regenerativo y performativo del poder, a través de una amplia gama de redes de producción. Retomando la contribución de Lazzarato (2006) el estudio del poder y de ambas espacialidades, exige concebir la totalidad como un sistema complejo compuesto por dimensiones de multiplicidad y singularidad, mientras que los antagonismos topológicos funcionan como perspectivas del acceso a la comprensión de ambas realidades relacionales mediante el concepto de “geografía del poder” de Massey (1994) se orienta la discusión de la Educación Inclusiva hacia una ontología de lo social, con el propósito de aclarar la incertidumbre acerca de lo que se entiende por “lugares” frente a los posibilidad de repensar el sentido del mismo. El estudio de la espacialidad de la dimensión política de la inclusión y la exclusión, en tanto, factores claves en esta investigación, no sólo enfrentan el propósito de comprender los mecanismos de producción de las relaciones geográficas de las relaciones sociales (Massey, 1994).

La deficiencia investigativa, epistémica y metodológicas de la Educación Inclusiva desde la confluencia de todas las perspectivas que confluyen en la organización de su campo de producción, demuestran debilidades para estudiar política, conceptual y moralmente la naturaleza de la diversidad de patologías sociales que definen, en cierta medida, parte del conflicto educativo y social postmoderno

El abordaje de los aportes de la geometría social marxista y de la geometría de potencia, han sido aspecto incomprensibles de las educación sobre desigualdades y

exclusiones de diverso orden, identificando los sujetos y movimientos de producción, siendo relevante potenciar a través del lente epistémico de la inclusión, cómo determinadas colectividades convertidas en poblaciones excedentes crean mecanismos y sistema agenciales contribuyendo al desarrollo de la comprensión sobre el tiempo y espacio de la inclusión y la exclusión, concebidas como naturalezas diferentes pero recíprocamente conectadas entre sí. Sobre este particular, Massey (1994) invita a explorar las estrategias de producción de diferenciación social complejas que definen el funcionamiento de cada unidad relacional, siendo posible afirmar que, coexisten diversas agencias micropolíticas al interior del campo de lucha y producción de la inclusión, cuyo análisis micropolítico actúa por mecanismos diferenciales, relacionales y multiversales, siendo fijado por diversos grados de control e iniciación. En relación a las políticas de movilidad es importante investigar en los patrones de sujeción y control de la movilidad de saberes, conceptos, prácticas, contextos y mecanismos de resistencias y qué lógicas de operación expresa el poder. Los patrones de movilidad son aquellos que van definiendo el funcionamiento de la exclusión, al mismo tiempo, afectan al control de la gestión de oportunidades educativas. La comprensión del espacio político de la exclusión tiene como propósito describir las fuerzas de encarcelamiento que operan en distintos grados y matices sobre determinadas colectividades, se caracteriza por expresar una naturaleza epistémica y funcional basada en la interioridad, en la sujeción del cambio, en la reproducción y en el status quo. ¿Cuáles son los elementos que permiten caracterizan el carácter cerrado e interior de la exclusión?, ¿en qué medida, dicha espacialidad asume patrones de exterioridad?, ¿cómo se relaciona con la capacidad de producir lo nuevo?

El estudio y comprensión de la espacialidad de la exclusión y la inclusión, en tanto, fuerzas configuradas del mundo, la primera hacia la reproducción y la interioridad y, la segunda, orientada a la producción de lo nuevo y las relaciones exteriores, develan una singularidad geográfica, siendo necesario explorar sus regiones de constitución, su dominio de singularidad y diferenciación y sus lógicas de funcionamiento diferencial en los niveles educativos, social, político, ético, ciudadano, económica y cultural. A esto se agrega, la posibilidad de develar los ejes que definen la producción de sentido en cada una de las especialidades identificadas, posibilitado el redescubrimiento de sus dimensiones analíticas,

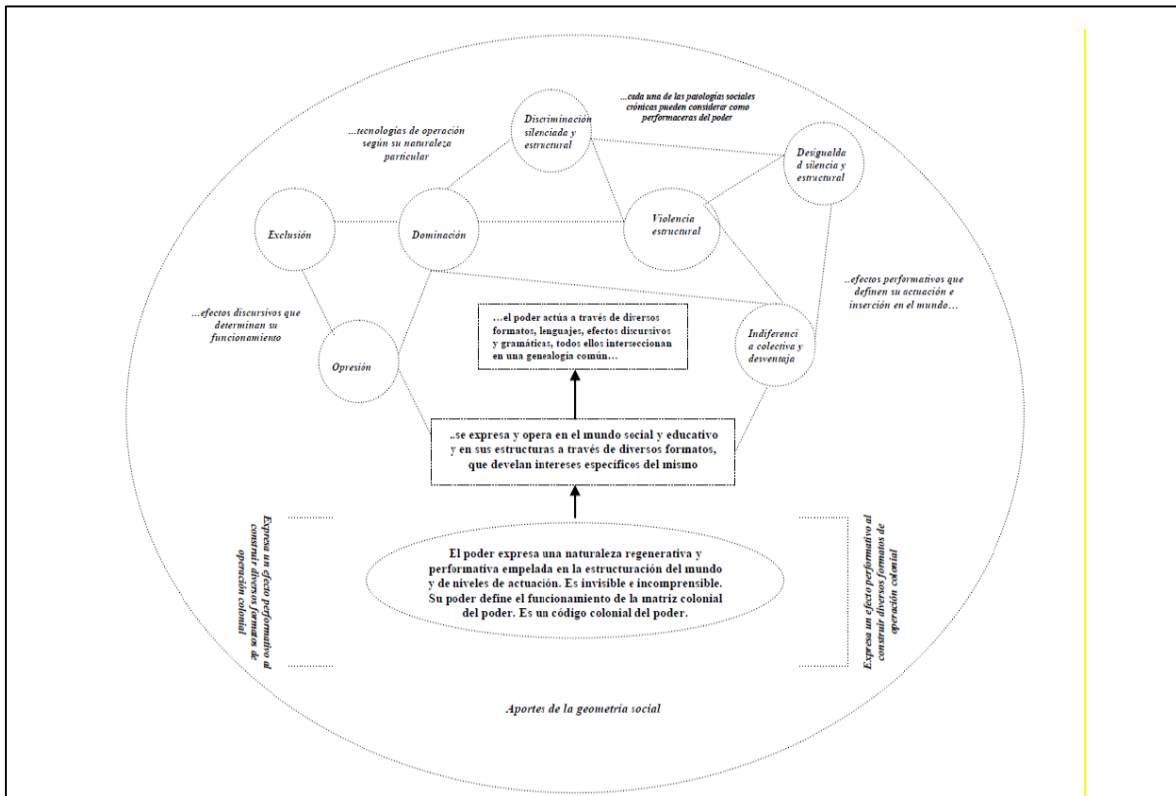
las que de acuerdo a la literatura científica disponible sobre “espacialidad” expresan dimensiones comunes y diferenciales que permite explorar los mecanismos de contraposición entre “ellos” y “nosotros”. Massey (1994) sugiere estudiar no sólo el funcionamiento del conjunto de relaciones estructurales y los ámbitos de surgimiento de las relaciones sociales, económicas, políticas, culturales y educativas específicas, más bien, interesa describir qué estilos de dominación y subordinación se instalan al interior de sus mecanismos de funcionamiento, exigiendo caracterizar su locus de funcionamiento.

La investigación de la espacialidad inaugura al interior de los Estudios sobre Educación Inclusiva<sup>37</sup> el interés por conocer cómo se configura su historia intelectual, política y de la resistencia, así como, las dimensiones genealógicas de ambas unidades relacionales. En términos epistemológicos, un problema de amplio alcance que expresa la inclusión, es la nulidad de definición y determinación de sus campos de confluencia o regiones epistémicas y del conocimiento que articulan la construcción de su espacio de producción. El espacio de político de la inclusión y de la exclusión expresa una naturaleza multidimensional y multiestructural en su constitución, cuya identidad no es fija, sino caracterizable a partir de los ámbitos de configuración del conflicto, mediados a través de la historia internalizada en cada uno de ellos, exigiendo avanzar en el conocimiento posicional de cada una de estas partes. A nivel gramatical y epistémico, el campo de estudio de la inclusión expresa un conjunto de debilidades para crear instrumentos conceptuales (concebidos como prácticas analíticas) y conceptos que permitan multiversalmente, explorar la configuración de estrategias de resistencia y dominación. Es menester, contribuir a la desnaturalización y descomprimir el espectro de comprensiones que restringen la posibilidad de acceder al espacio de la inclusión y los micro-espacios que de él se desprender.

---

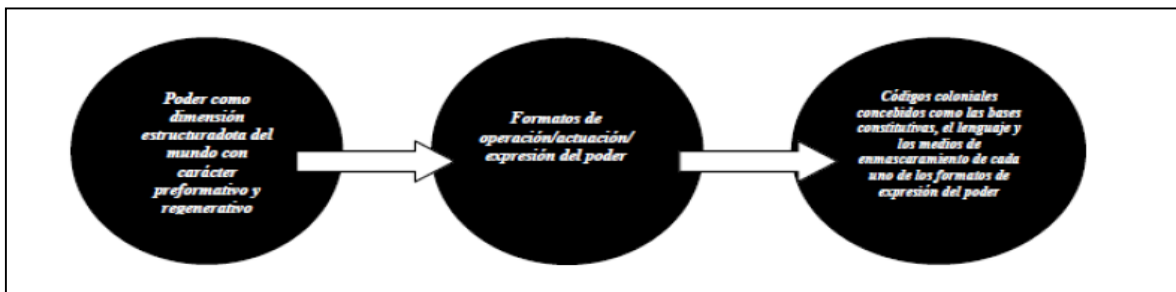
<sup>37</sup> Concepto desarrollado por el autor de este trabajo doctoral en el marco teórico, cuyo propósito consiste en la organización del campo epistémico de la misma, a través de la determinación de sus trayectorias intelectuales, campos de confluencia, estrategias de producción del saber, entre otras.





**Figura 9: Espacio de inclusión y micro-espacios analíticos.**

La investigación sobre Educación Inclusiva enfrenta el desafío de develar y comprender el funcionamiento y la naturaleza de cada una de las diversas patologías sociales crónicas que estructuran las bases del conflicto social. Los formatos del poder, se conciben en esta investigación doctoral, como el núcleo organizativo de cada una de las múltiples patologías sociales crónicas, las cuales, actúan mediante un funcionamiento performativo y regenerativo, presentándose mediante una actividad performativa, que define sus diversos tipos de mascaradas, actuaciones, mecanismos de presentación y operación en la realidad social y educativa.



**Figura 10: Los formatos del poder.**

El poder alcanza su existencia a través de la *confluencia de todas las propiedades que constituyen su esencia*, cuya naturaleza se expresa por medios visibles, materializados a través de diversos formatos que a su vez, funcionan a partir de una naturaleza particular. Se exige indagar en la configuración microfísica del poder y comprender el funcionamiento de las relaciones estructurales condicionadas por la mecánica de producción de cada formato del poder. Cada formato del poder expresa una lógica de funcionamiento, un papel regenerativo y performativo, es menester destacar que, la comprensión de cada uno de los formatos del poder, carece de una episteme particular.

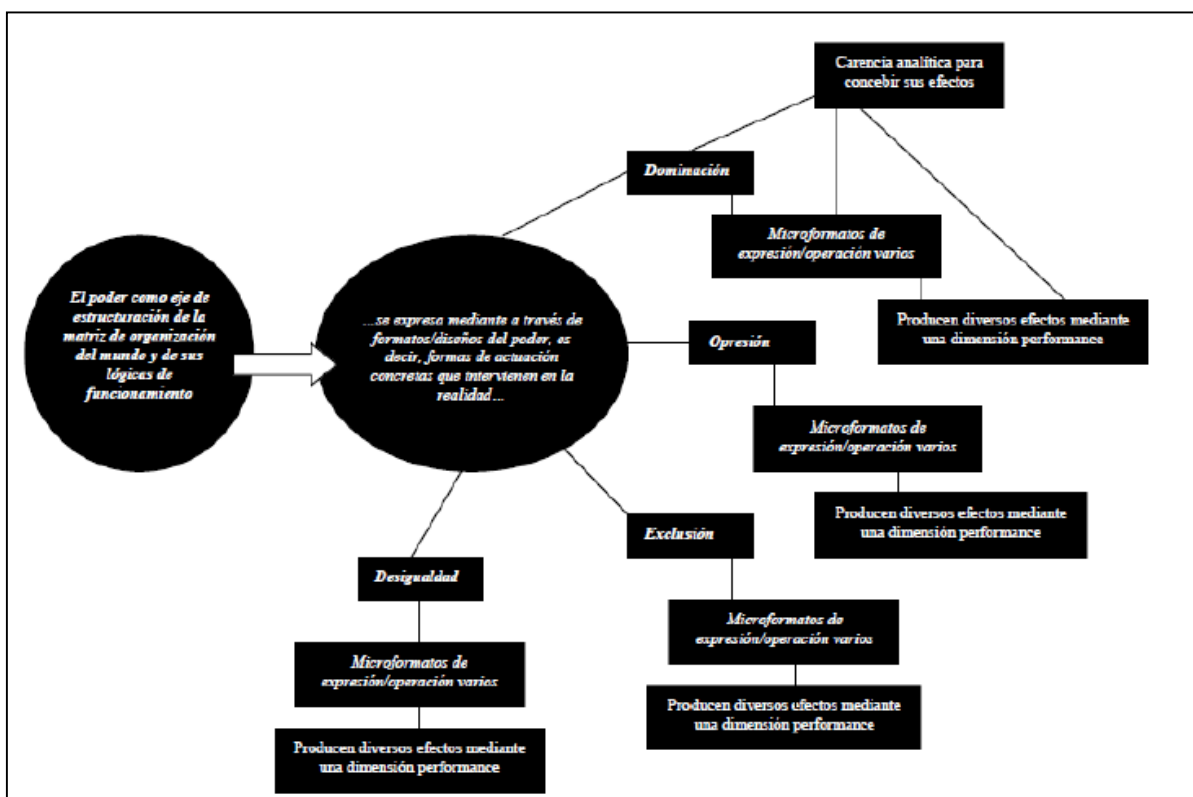


Figura 11: Funcionamiento performativo de los formatos del poder.

## 1.12.-A MODO DE CONCLUSIÓN

En los dos formatos de orden epistemológico anteriormente descritos, se observa que, no existe un interés intelectual por restituir la noción de diversidad y diferencia como unidades estructuradoras de la naturaleza humana. Si bien es escrito, el legado de la filosofía de la diferencia, inspirado sutilmente, en los aportes de la corriente marxiana, re-

contextualizan la diferencia como expresión de la multiplicidad y de la singularidad, evitando de esta forma, instalar nuevos dispositivos de disciplinamiento de la subjetividad, control sobre la identidad y un orden totalizador que a su vez, parezca natural, efectos que producen las lógicas pretenciosas del universalismo tradicional. La naturaleza humana debe concebirse como un patrón de constitución del ser humano,

Finalmente, el tercer formato que expresa el orden epistemológico de la diversidad y la diferencia, corresponde a una dimensión invisible al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, particularmente, precedido por medio de la ruptura epistémica y lingüística que ambas textualidades expresan a la luz de nuevos organizadores intelectuales sobre dicho campo. Este nuevo orden epistémico, se estructura analíticamente a través del lente de la heterotopías y heterologías.

El orden epistemológico de la diferencia y la diversidad expresa la capacidad de documentar qué prácticas de formación de sistemas de similitud se forman producto de los diversos desplazamientos y sistemas de deslocalización semánticas, epistémicas, políticas y éticas que ocasionan errores cognitivos, detallando el tipo de mecanismos que debiesen emplearse para documentar los ejes de configuración de dichas tensiones. Por otra parte, este nivel de reflexividad, permite acceder a los dominios de constitución de las ficciones que forman ambas nociones. ¿Cómo se definen las relaciones de orden e igualdad a partir de ambos términos? Los sistemas de ordenamiento son contrarios a la naturaleza humana y la multiplicidad concebida como dispositivo de totalidad basada a partir de los supuestos de la singularidad. De acuerdo con Foucault (1968), el legado cartesiano instala la incongruencia que *“la semejanza como experiencia fundamental y forma primera del saber, denunciando en ella una mixtura confusa que es necesario analizar en términos de identidad y de diferencias, de medida y de orden”* (p.59).

¿Cómo se expresan los estatus de discontinuidades a partir de cada uno de estos niveles de reflexividad y constructividad científica?, ¿en cuál de estas reflexividades se posicionan los aportes sobre el estudio de la diferencia?, ¿desde dónde provienen entonces los ejes de constitución, institucionalización y anulación de las concepciones heredadas y

contra-argumentativas que permiten acceder a la comprensión de las nociones de diversidad y diferencias? ¿Cuáles son los principales contra-sentidos que se disputan en las dimensiones de interioridad y exterioridad que demarcan las nociones de diversidad y diferencias en términos epistemológicos?, ¿qué elementos permiten inaugurar un nuevo pensamiento en torno a la diversidad y la diferentes?, ¿qué lente epistémico trazan? y ¿qué elementos impiden pensamiento de la diversidad y la diferencia desde una naturaleza humana revolucionaria? La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, actúa como dispositivo de continuidad y quebranto entre las concepciones heredadas que actúan de sostén epistemológico híbrido y travestizado y los patrones de abogan por la capacidad de producir lo nuevo. En este marco, la emergencia de una nueva comprensión epistémica invita a re-descubrir su origen, su naturaleza y ser conscientes de las posibilidades que ofrece a cada realidad educativa, basada en la multiplicidad, con el fin de posibilitar lo nuevo. ¿Qué tipo de encadenamientos internos requiere esta comprensión epistemológica? El orden epistemológico permite explorar e indagar en las fracturas y discontinuidades que producen el entrecruzamiento de voces al interior epistemologales al interior del espacio de la inclusión, en referencia a las nociones de diversidad y diferencias.

La noción “formatos de expresión del poder” en esta investigación, se concibe en términos de una estructura (poder) divididas en diversas manifestaciones diferenciales de una misma naturaleza, que al mismo tiempo, hace explícita un conjunto de características particular de cada dominio diferencial.

## **CAPÍTULO II**

# **ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN**

---

## CAPÍTULO II

### 2.-ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

#### 2.1.-INTRODUCCIÓN

El capítulo referido a los antecedentes de investigación, que se presenta a continuación, tiene como propósito, articular un conjunto de legados que permitan acceder a la comprensión del objeto de investigación. Si bien es cierto, el objeto de investigación abordado, no ha sido desarrollado con anterioridad, por lo cual, antecedentes coherentes con la naturaleza epistemológica del mismo, no fueron reportados. Por tanto, los antecedentes sistematizados en este trabajo, son concebidos más que “*cultura de antecedentes*” (Vercauteren, Grabbé y Moss, 2010), es decir, saberes previos o fundacionales, sino que más bien, son concebidos como perspectivas de acceso parcial a la comprensión del fenómeno. Los textos considerados en este capítulo como antecedentes, cumplen una función alineatoria, en términos político, éticos y epistémicos, con los reales posicionamientos o rumbos, que debiese considerar el estudio y comprensión de las condiciones de producción/fabricación epistemológicas de la Educación Inclusiva.

La selección de los textos, se encuentra en estrecha relación con la naturaleza política y teórica identificada por el autor de este trabajo doctoral, particularmente, cada uno de los documentos considerados como antecedentes, se convierten entonces, en perspectivas de apertura, interrogación y diversificación de la racionalidad cognitiva superficial y estrecha para pensar el propósito y sentido de la Educación Inclusiva, en tanto, modelo de profunda transformación de todos los campos y dominios presentes en las Ciencias de la Educación. Si bien, los textos reseñados, más que referir a construcciones previas (cuyo status expresa inexistencia) tiene la función de actuar como líneas de fuga, describiendo los ejes de articulación del fenómeno, sus obstrucciones, consecuencias teóricas y prácticas y mecanismos de dislocación, es decir, se conciben como un corpus de

elementos de desestabilización de las concepciones dogmáticas y dominantes, que imponen una racionalidad basada en un conjunto de fracasos cognitivos para pensar, practicar y teorizar el campo de la Educación Inclusiva.

Los textos comentados en este acápite cumplen la función de aportar un ramillete de sistemas de razonamientos cruciales en la proposición de una comprensión epistémica de tipo heterotópica, es decir, otra, para inscribir el campo intelectual, político y pedagógico de la Educación Inclusiva. En tal caso, la literatura reseñada, aporta elementos intelectuales para descubrir las formas de producción del conocimiento, su historia intelectual, gramática y lenguaje analítico, mecanismos y estrategias de fabricación y los ejes de articulación sobre los que deben ser construidos los diversos axiomas, principios y postulados de la epistemología de la Educación Inclusiva. Sobre este particular, es menester enfatizar que, cada uno de los textos comentados en este capítulo, con forman parte de los antecedentes específicos del campo, puesto que, a través de este trabajo, se abre por primera vez, el campo de los estudios epistémicos en la materia. De modo que, sólo son concebidos como perspectivas de acceso y gestación hacia otras formas de concebir los marcos de científicidad implicados en esta área.

Coincidiendo con Sousa (2009), la elección de cada uno de los documentos considerados en este trabajo doctoral como “antecedentes”, sugieren la necesidad de efectuar a partir de sus principales elementos un sólido proceso de traducción y ecología, a fin de garantizar la producción de nuevos marcos interpretativos y saberes, cada vez, más coherentes con la naturaleza epistémica propia de la Educación Inclusiva, en rechazo del conjunto de visiones aplicacionista que tienden a encriptar la naturaleza y memoria epistémica de este enfoque, en supuestos intelectuales parciales y descontextualizados propios de marco-modelos científicos. Por tanto, la investigación emergente sobre epistemología de la Educación Inclusiva enfrenta el desafío de efectuar un profundo proceso de traducción de los legados transdisciplinarios que convergen en su estudio, a fin de promocionar un mecanismo de depuración de sus fuerzas ideológicas, políticas, éticas y pedagógicas, las cuales, mediante la identificación de sus geografías epistémicas (campos del conocimiento) se estaría un repertorio amplio y diverso de saberes, concepciones y

significados que, al ser sometidos a un sólido proceso de traducción, florezcan nuevos saberes, especialmente, reconociendo que, los saberes implicados en el campo de la Educación Inclusiva, no constituyen conocimientos propios de su naturaleza epistémica, sino más bien, un conjunto de mecanismos de falsificación del saber.

A partir del reconocimiento de saberes ficticios o bien, parcialmente vinculados al campo de producción de la Educación Inclusiva, especialmente, en rechazo a los lógicas y funcionalidades derivadas del aplicacionismo, se constata la existencia de un ensamblaje conceptual y metodológico que opera desde la ficcionalización epistemológica, aumentando la producción de interrogantes, más que aclarando dimensiones constituyentes de este enfoque.

## **2.2.-JUSTIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN EPISTÉMICO-METODOLÓGICA DEL CAPÍTULO**

Tal como se ha comentado en párrafos anteriores, la organización del capítulo, se efectuó en referencia a un conglomerado amplio y diverso de aportes transdisciplinarios que mediante sus legados conceptuales, éticos, políticos y pedagógicos, fuese capaz de extraer lo mejor de cada uno y, a partir de ello, provocar un profundo proceso de ecología de saberes y traducción epistémica. Los antecedentes empleados en esta investigación, no redundan en la tradicional “cultura de los antecedentes”, sino más bien, se constituyen como perspectivas de acceso al indisciplinamiento y a la producción de lo nuevo al interior de este campo de trabajo.

Al no encontrar investigaciones aplicadas, se procedió a comentar y/o reseñar un conjunto de libros claves en el proceso de traducción epistemológica que exige el campo de la Educación Inclusiva, a fin de relevar los aportes que históricamente, ha sido objeto de apartheid y violencia epistémica al interior del mismo. Por otra parte, las ideas contenidas en cada documento, dan cuenta que, el pensamiento que sostiene los planteamientos actuales de la Educación Inclusiva, operan a partir de mecanismos de falsificación y fracasos cognitivos, es decir, sistemas de razonamientos mutilados, que carecen de todo



tipo de fundamentos, memorias intelectuales, mecanismos de construcción de su saber, perspectivas de acceso a su historia intelectual, entre otras.

A continuación, el lector encontrará las reseñas de diversos tipos de textos y trabajos vinculados a cada una de las aristas implicadas en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, cautelando en todo momento, la necesidad de producir lo nuevo y con ello, asegurar su naturaleza post-disciplinaria.

### **2.3.-ANÁLISIS DEL DISCURSO. PRINCIPIOS Y PROCEDIMIENTOS - ENI ORLANDI**

*“Análisis del discurso. Principios y procedimientos”*, es una obra escrita por Eni Orlandi y traducida al español por Elba Soto en 2012, publicada por LOM Ediciones con apoyo de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. El texto se organiza en torno a un prólogo, un prefacio, tres capítulos y una conclusión. De acuerdo a los propósitos explicitados por la naturaleza de la investigación, se consideran antecedentes relevantes los siguientes capítulos y subtemas que se reseñan a continuación.

- **Capítulo II:** *“Sujeto, historia y lenguaje”*.

En *“La coyuntura intelectual del Análisis del Discurso”*, Orlandi (2012) comenta que, esta se articula en torno a la suspensión de la noción de interpretación (lectura) y del sentido, constituyendo en la contribución de la Lingüística, a través de la Filosofía y las Ciencias Sociales, respecto de ello, afirma que, *“en la perspectiva discursiva, el lenguaje es lenguaje porque tiene sentido. Y el lenguaje tiene sentido porque se inscribe en la historia”* (p.31). En relación a la noción de “sentido”, el Análisis del Discurso se apropia de ella, desde la perspectiva de Canguilhem, articulándose en la confluencia de los siguientes campos del conocimiento, tales como: a) teoría de la síntesis y de la enunciación, b) teoría de la ideología y c) teoría del discurso, acompañado por la perspectiva psicoanalítica del sujeto, al cuestionar la relación interpretativa del sujeto y el sentido.

En *“Dispositivo e interpretación”*, la autora comenta inicialmente que, la coyuntura intelectual que participa de la configuración de la corriente discursiva francesa, para funcionar, requiere de un artefacto teórico (Orlandi, 2012), la que *“no se muestra como no transparente articulándose en dispositivos teóricos”* (Orlandi, 2012:32). El Análisis del Discurso (AD) a juicio de esta intelectual, centra sus campos de trabajo en los mecanismos de teorización e interroga la interpretación. La consideración de este libro como antecedente clave en la constitución de la presente investigación, puesto que, permite concebir

[...] como los objetos simbólicos producen sentidos, analizando así los propios gestos e interpretaciones que el considera como actos en el dominio simbólico, pues ellos intervienen en lo real del sentido. El Análisis del Discurso no se detiene en la interpretación, trabaja sus límites, sus mecanismos, como parte de procesos de significación. Tampoco busca un sentido verdadero a través de una “leve” de interpretación. No hay una verdad oculta detrás del texto. Hay gestos de interpretación que lo constituyen y que el analista, con su dispositivo, debe ser capaz de comprender (Orlandi, 2012:32).

Cada uno de los textos, artículos y documentos reseñados y comentados en este capítulo, como perspectivas de acceso, argumentación y gestos de interpretación sobre la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva. De ahí que, se haya seleccionado un repertorio amplio, diverso y transdisciplinario de aportes y autores, recogiendo el aporte de los clásicos, relevando el potencial deconstruccionista, reivindicativo politizado de diversas voces subalternizadas y marginadas por la literatura dominante en el campo de la Educación Inclusiva, y particularmente, por los diversos dominios de las Ciencias de la Educación. La elección de cada antecedente expresa el propósito de subvertir las relaciones de poder que constituyen y atraviesan la práctica científica del híbrido epistémico que expresa el híbrido epistémico de la Educación Inclusiva a través de sus sistemas de razonamientos en la actualidad.

Retomando los aportes de Orlandi (2012) en esta obra, se identifican tres dimensiones claves en la comprensión de la corriente discursiva francesa, tales como: a) “inteligibilidad” (estudia el sentido de la lengua), b) “interpretación” (converge en la comprensión multidimensional del texto en relación a un co-texto y la situación inmediata en la que se forma un determinado enunciado) y c) “comprensión” (intenta comprender cómo

un determinado objeto simbólico genera determinados sentidos). La comprensión actúa en esta investigación como un elemento central, puesto que, *“busca la explicación de los procesos de significación presentes en el texto y permiten que se puedan “escuchar” otros sentidos que están allí, comprendiendo como ellos se constituyen”* (Orlandi, 2012:33). En relación al dispositivo teórico, la autora agrega que, esta engloba al dispositivo analítico de interpretación, mientras que, este último, corresponde a un análisis específico que efectúa en cada uno de sus análisis, definida por la calidad de interrogantes empleadas y sus propósitos analíticos, haciendo uso de *“diferentes instrumentos teóricos de los campos disciplinares en los que se inscribe y en los que se basó”* (Orlandi, 2012:34), la inscripción se hace sobre la comprensión de un dominio teórico específico, es decir, a través de diversos campos de confluencia que apoyan cada una de sus interpretaciones ofrecidas por el investigador.

En *“Condiciones de producción e interdiscurso”*, la autora describe los elementos cruciales que constituyen las condiciones de producción concebidas por la corriente discursiva francesa: a) situación, b) sujetos y c) memoria, esta última, es aquella que, otorga funcionamiento a dichas condiciones de producción insertas en un discurso particular (Orlandi, 2012). Las condiciones de producción describen las circunstancias en las que un discurso es enunciado, es decir, el conjunto de situaciones que permuten la agencia de un determinado discurso considerando el contexto socio-histórico e ideológico en el que un determinado discurso emerge y prolifera. El interdiscurso en cambio, surge a partir de la memoria discursiva, posibilitando la comprensión de un conjunto de *“decires que afectan al modo como el sujeto significa en una situación discursiva dada”* (Orlandi, 2012:38), como consecuencia de las huellas de la ideología y de las relaciones preformativas del poder que afectan y condicionan dicho campo interpretativo, reconociendo qué estilos de sentidos emergen en dicho contexto.

El interdiscurso en esta investigación, identifica *“una relación entre lo ya-dicho y lo que se está diciendo que es la que existe entre el interdiscurso y el intradiscurso o, en otras palabras, entre la constitución de sentido y su formulación”* (Orlandi, 2012:39), gestado a partir de diversos tipos de intersecciones epistémicas establecidas entre los múltiples

campos de confluencia que participan de la producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, conjugando así, una interpretación en torno a los dispositivos de constitución o memoria y los ejes de formulación o ideas actuales en análisis que, bajo el aporte de la historicidad que a juicio de Orlandi (2012) determina el espectro de elementos relevantes para una discursividad determinada. Sobre este particular,

[...] Permite pensar la relación de historicidad (del discurso) y la historia (tal como se da en el mundo), sea el interdiscurso quien especifica, como dice M. Pêcheux (1983), las condiciones en las cuales un acontecimiento histórico (elemento histórico discontinuo y exterior) es susceptible de inscribirse en la continuidad interna, en el espacio potencial de coherencia propio de una memoria (Orlandi, 2012:40).

En **“Olvidos”**, considerando la contribución de Pêcheux (1975), la autora identifica tres tipos de olvidos: a) olvido ideológico y b) olvido enunciativo. El primero, se constituye a partir de los efectos de la ideología, específicamente, a través de este olvido, cada interpretante o comunidad interpretativa, recurre a los sentidos previamente dichos o saberes existentes. De esta forma, *“las palabras adquieren sentido, es así que ellos se significan retomando palabras ya existentes, como si ellas se originasen en ellos y es así que sentidos y sujeto están siempre en movimiento, significando siempre de muchas y variadas maneras”* (Orlandi, 2012:42). La segunda forma de olvidos ejemplifica los ejes de determinación de decir o expresar un conjunto de ideas de forma determinada, incidiendo en la formación de la conciencia de significado. El orden de la enunciación para Orlandi (2012) implica concebir que existe *“una relación directa entre pensamiento, lenguaje y mundo, de tal modo que pensamos que lo que decimos sólo puede ser dicho con aquellas palabras y no otras, que sólo puede ser así”* (p.41). El olvido número dos, también denominado “olvido enunciativo” expresa que, la forma en la que decimos determinadas cosas no se encuentran disociadas de los sentidos que participan de su producción.

En **“Paráfrasis y polisemia”**, Orlandi (2012) analiza discursivamente los efectos del lenguaje mediante patrones de funcionamiento de tipo parafrásticos y polisémicos. Los primeros, permiten identificar el conjunto de decires previos sobre un determinado campo de conocimiento, permitiendo acceder a la memoria discursiva que define su funcionamiento, que en palabras de Orlandi (2012), los procesos parafrásticos *“son*

*aquellos a través de los cuales en todo decir hay siempre algo que se mantiene, esto es, lo decible, la memoria”* (p.43), expresando un proceso de estabilización y fijación del discurso. El carácter polisémico del discurso se expresa por medio de los ejes de descentramiento y emancipación del significado. Ambos procesos describen los ejes de diferenciación y reproducción de ideas, discursos y sentidos, mediante la consolidación de una filiación de sentidos, producen ciertos ejes de movilidad entre las palabras, es decir, *“los sujetos y los sentidos se mueven, hacen sus trayectos, (se) significan”* (Orlandi, 2012:43). La paráfrasis es la matriz de sentido, puesto que, el sentido se reproduce sólo a través de la repetición, mientras que la polisemia se constituye en la fuente del lenguaje. De la confrontación de ambas perspectivas deviene la tensión entre lo simbólico y lo político, al comprender cómo ambas categorías interrelacionan en la *“constitución de los sujetos y en la producción de sentidos, ideológicamente señalados. Como el sujeto (y los sentidos), por la repetición, está siempre tocando tangencialmente lo nuevo, lo posible, lo diferente”* (Orlandi, 2012:45).

En *“Relaciones de fuerza, relaciones de sentido, anticipación: formaciones imaginarias”*, en este apartado la autora analiza los factores que posibilitan las condiciones de producción de un determinado discurso. En relación a las “relaciones de sentido” permite comprender que todo discurso, está íntimamente vinculado a otros discursos, es decir, toda interpretación surge a partir de una red de relaciones de otros discursos que lo sustentan, expresando que, *“para el discurso no hay comienzo absoluto ni punto final. Un decir tiene relación con otros decires realizados, imaginados o posibles”* (Orlandi, 2012:45).

Las relaciones de fuerza por su parte, permiten comprender de que manera, el topoi que habita cada hablante o sujeto de enunciación, deviene en un proceso constitutivo de lo que él dice (Orlandi, 2012), en otras palabras, se expresa desde el lugar y la espacialidad que definen su campo sociopolítico y de poder. La intersección entre ambas relaciones (de fuerza y sentido) operan sobre las formaciones imaginarias, ofreciendo un mecanismo de reflexividad que permite acceder a *“los lugares de los sujetos– a las posiciones de los sujetos en el discurso. Esa es la distinción entre lugar y posición”* (p.46). Mientras que, las

relaciones discursivas son estrategias de identificación, acceso y comprensión de las diferentes posiciones de cada sujeto como parte de la composición discursiva producida. Las formaciones sociales del discurso, a diferencia de las anteriores, se inscriben a través de los efectos de la historia, la suma, de todos los estilos de relaciones y formaciones, inciden en *“la constituciones de las condiciones en que se produce el discurso y por tanto a su proceso de significación”* (Orlandi, 2012:48).

En *“Formación discursiva”*, la autora haciendo uso del legado de Pêcheux (1975), afirma que, el sentido, la lectura o la interpretación, no adquiere un grado de existencia en sí mismo, sino que es determinado por las posiciones ideológicas e históricas que participan y pernean dicho campo de producción. La operatoria de la formación discursiva en la corriente discursiva francesa facilita una comprensión situada sobre los procesos de producción y su relación con la ideología y el sujeto interpretativo, ofreciendo la capacidad de identificar y establecer patrones de funcionamiento en cada discurso. En otras palabras, las formaciones discursivas definen lo que puede o no, ser enunciado al interior de un campo particular del conocimiento, remitiendo a dos dimensiones, tales como: a) *“el discurso se constituye en sus sentidos porque aquello que el sujeto dice se inscribe en una formación discursiva y no en otra para tener un sentido y no otro”* (Orlandi, 2012:50) y b) *“por referencia a la formación discursiva podemos comprender los diferentes sentidos, en el funcionamiento discursivo”* (Orlandi, 2012:51).

En la primera, se observa que, las formaciones discursivas son aquellas que definen el sentido que tendrán las palabras en una determinada región del conocimiento, develando de esta forma, el potencial ideológico que se esconde tras cada palabra, conectando a otras fuentes ideológicas que participan de sus condiciones de producción, existencia y funcionamiento, a través de la intersección entre decires previos y actuales que forjan lo que denominamos como memoria discursiva. Para Orlandi (2012),

[...] las formaciones discursivas pueden ser vistas como regionalizaciones del discurso, configuraciones específicas de los discursos en sus relaciones. El interdiscurso coloca a disposición decires, determinando, por lo ya- dicho, aquello que se constituye en una formación discursiva en relación a otra. Decir que la palabra significa en relación a otras, es afirmar esa articulación de formaciones

discursivas dominadas por el interdiscurso en su objetividad material contradictoria (p. 50).

La segunda opción, describe de qué manera, a través de las formaciones discursivas se accede a la comprensión del funcionamiento de cada discurso, participando de la variación de significados de una palabra inscrita en formaciones discursivas desiguales.

En *“Ideología y sujeto”*, la autora explica que, la tarea crítica que enfrenta la corriente discursiva francesa consiste en *“re-significar la noción de ideología a partir de la consideración del lenguaje”* (Orlandi, 2012:52), agregando que, no hay sentido sin interpretación. En relación al mecanismo-ideológico-de negación de la interpretación, la autora agrega que, la transposición de las formaciones históricas particulares, expresadas como dominios invariables, reconociendo de esta forma, la influencia de la ideología. Así, *“la ideología hace parte, o mejor dicho, es la condición para la constitución del sujeto y los sentidos. El individuo es interpretado en sujeto por la ideología, para que se produzca su decir”* (Orlandi, 2012:53), a lo cual, agrega que,

[...] la videncia del sentido –la que hace que una palabra designe una cosa– borra su carácter material, o sea, hace aparecer como transparente aquello que se constituye por la remisión a un conjunto de formaciones discursivas que funcionan con una dominante. Las palabras reciben sus sentidos de formaciones discursivas en sus relaciones. Este es el efecto de la determinación del interdiscurso (de la memoria) (Orlandi, 2012:53).

Tanto el sentido como la interpretación, son acciones determinadas por cada sujeto en relación con la historia y la lengua, haciendo emerger su patrón de su subjetivación a través de la exterioridad. A partir de esto, la autora afirma que, un discurso determinado sólo existe a partir del sujeto y de su ideología, agregando que, ninguna interpretación es neutra, es decir, *“la interpretación no es libre de determinaciones: no es cualquier interpretación y es desigualmente distribuida en la formación social”* (Orlandi, 2012:54). De esta forma, la interpretación es constituida a través de una memoria institucionalizada y de una memoria constitutiva. Mientras que, la práctica del significante a través de la ideología, determinan la proximidad del sujeto con la lengua y la historia donde acontece un espectro discursivo particular.

La noción de sujeto discursivo en la obra de Orlandi (2012), ofrece la posibilidad de develar las posiciones que ocupa un determinado discurso en otras regiones, es decir, actúa como un dispositivo de acceso al lugar desde el cual el sujeto emite un determinado sistema de enunciación, en otras palabras, describe la posición que ocupa un sujeto para constituirse como agente de lo realmente dice.

En *“Incompletad: movimiento, dislocamiento y ruptura”*, Orlandi (2012) explica que, la incompletad es una de las principales condiciones del lenguaje, funcionando a partir del movimiento y de la adscripción a un determinado campo, producto de *“su abertura que él también está sujeto a la determinación, a la institucionalización, a la estabilización y a la cristalización. Esta es también una manera de referir el lenguaje a los límites fluctuantes y tensos entre la paráfrasis y la polisemia”* (p.59). La creación de significados en relación con el sujeto, es mediada a través de las fuerzas de la lengua y la experiencia, identificando tres formas de repetición, tales como: a) “empírica”, b) “formal” y c) “histórica”, siendo a juicio del autor de esta trabajo doctoral, la más importante, la repetición de carácter histórica, puesto que, actúa como una estrategia de dislocamiento, facilitando los contextos de emancipación. De esta forma, *“la evidencia, producida por la ideología, representa la saturación y de los sujetos producida por el apagamiento de su materialidad, o sea, por su des-historización”* (Orlandi, 2012:61).

- **Capítulo III: “Dispositivos de análisis”.**

En *“El lugar de la interpretación”*, la autora examina los ejes de configuración del dispositivo de análisis, caracterizado por articularse en torno a lo que ha sido dicho y a lo que no, interesándose de esta forma, la corriente discursiva francesa por develar la articulación del sentido real en relación a la materialidad histórica y lingüística que lo cruza, lo que permite afirmar que, *“todo enunciado es lingüísticamente descriptible como una serie de puntos de deriva posible ofreciendo lugar a la interpretación”* (p.63-63), mientras que, el interdiscurso se constituye en una especie de alteridad discursiva que expande el universo de posibilidades interpretativas. En la corriente discursiva francesa, la interpretación emerge en dos momentos significativos, tales como: a) la interpretación



como objeto del análisis y b) ninguna interpretación existe sin una descripción oportuna, atendiendo a través de ambas dimensiones a la opacidad del lenguaje, al efecto metafórico y al descentración del sujeto, profundizando de esta forma, en los límites de la interpretación, es aquí, donde puntualiza la trae del analista del discurso desde la perspectiva francesa.

*En “Las bases del análisis”, Orlandi (2012) aborda la constitución del corpus, que en la corriente discursiva francesa se estructura a partir de criterios teóricos determinados, compuestos por una dimensión experimental y archivística, haciendo comprensible que, “todo discurso se establece en relación con un discurso anterior y hacia otro punto. No hay un discurso cerrado en sí mismo, sino un proceso discursivo de cual pueden recortar y analizar estados diferentes” (p.67)*

#### **2.4.-ARQUEOLOGÍA DEL SABER - MICHEL FOUCAULT**

*“La arqueología del saber”* es una obra clásica dentro del pensamiento postmoderno y, especialmente, en las Ciencias Sociales, la Educación y la Filosofía, por citar algunos de sus principales campo de aplicación. Este libro fue editado en 1969 por Editions Gallimard, en París, Francia y publicado al español por Siglo XXI Editores en 1970. El texto se organiza en tono a cinco grandes apartado, entre ellos, una introducción y una conclusión, en el primer acápite Foucault aborda las regularidades discursivas, en el segundo capítulo la interrelación entre archivo y enunciado, y en el tercer capítulo el autor describe ofrece una descripción sobre la arqueología. De acuerdo a los propósitos explicitados por la naturaleza de la investigación, se consideran antecedentes relevantes los siguientes capítulos y sub-temas:

Capítulo I: *“Las regularidades discursivas”*, se organiza en torno a siete sub-apartados, actuando como antecedentes relevantes, los que se mencionan a continuación:

Sub-acápite II: *“Las formaciones discursivas”*, Foucault (1970) describe las relaciones que se forjan entre diversos estilos y formatos de enunciados y las relaciones que

subyacen al interior del campo del discurso. El interés del autor consiste en describir qué tipo de enunciados pueden ser legítimamente comprendidos a partir de aquellos que han sido remitidos a una situación provisional y visible. La tarea intelectual que desarrolla Foucault consiste en este apartado analiza que tipo de formatos de enunciados corresponden a un determinado campo de conocimiento, denotando acciones de dependencia o vinculación epistémica, fijando un orden discursivo particular y un mecanismo de agrupación de saberes según dominios especializados del saber. A través de cuatro hipótesis Foucault (1970) analiza las estrategias de formación discursivas, entre las cuales destacan: a) hipótesis 1: *“los enunciados diferentes en su forma, dispersos en el tiempo, constituyen un conjunto si se refieren a un mismo objeto”* (Foucault, 1970:51), el autor explica cómo determinados enunciados formar un objeto particular, observando que, algunos conceptos como el de “inclusión”, son incapaz de vincular determinados conceptos y ofrecer una explicación descriptiva entre ellos. A juicio de Foucault (1970) un concepto queda constituido como tal, cuando se logra acceder a al conjunto de decires previos que convergen sobre él, que lo describen, lo explican, lo nombran y lo caracterizan, enfatizando en su evolución, *“articulando en su nombre discursos que debían pasar por ser los suyos”* (p.52). Muchos conceptos no necesariamente se encierran o provincializan sobre el mismo, sino que más bien, adoptan sentidos diversos según la naturaleza del campo donde funcionen, van mutando progresivamente, a partir del flujo de movimientos que expresen. Por otra parte, explica que en todo campo de conocimiento y discursivo emergen enunciados únicos, estables o trascendentales, que tienen la posibilidad de transformarse por completo, mediante la comprensión del *“espacio en el que diversos objetos se perfilan y continuamente se transforman”* (Foucault, 1970:53), ¿cómo acceder a la comprensión de los dispositivos de constitución de un determinado concepto al interior del campo de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva?, ¿qué estrategias definen la transformación de los diferentes objetos que operan al interior del campo de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva? La comprensión de los mecanismos de formación y producción de determinados enunciados en esta investigación sigue la lógica que permite *“definir las transformaciones de esos diferentes objetos, su no identidad a través del tiempo, la ruptura que se produce entre ellos, la discontinuidad interna que suspende su permanencia”* (Foucault, 1970:53).

En la hipótesis 2, Foucault (1970:54) analiza el tipo de relaciones que se establecen entre diversos enunciados, especialmente, intenta describir y definir la forma que adoptan determinados conceptos y sus tipos de encadenamientos. El estudio de las relaciones específicas entre determinados conceptos, puede o no, establecer un determinado estilo de operación, funcionamiento y estilo de producción. Si aplicamos estos presupuestos a la configuración del campo de producción epistémica de la Educación Inclusiva, se observa que, no existe un determinado estilo de enunciación, puesto que, opera de forma dispóricamente, no así, como la Educación Especial, que construye el conocimiento de forma estática y rígida, sino a través de *“un corpus de conocimiento que suponía una misma mirada fija de las cosas, una misma cuadrícula del campo perceptivo, un mismo mecanismo de análisis”* (Foucault, 1970:54). Desde otra perspectiva, éstas ideas, permiten explorar cómo a través de las características epistémicas de la Educación Inclusiva, es posible acceder a un corpus de saberes que estabilizan su campo de conocimiento desde una perspectiva heterotópica y postdisciplinaria, es decir, corresponden a saberes que ofrecen un campo analítico estable para pensar y desarrollar su campo de teorización. A esto se agrega, el desafío de caracterizar los patrones de dispersión de los principales conceptos, saberes y enunciados que viajan de forma nomadista y diaspóricamente, develando sus estrategias de repartición, exclusión e institucionalización. Temas abordados en esta investigación, en el capítulo uno y tres, especialmente, dedicados a la formación y proliferación de nuevos conceptos.

En la hipótesis 4: *“para reagrupar los enunciados, describir su encadenamiento y dar cuenta de las formas unitarias bajo las cuales se presentan: la identidad y la persistencia de los temas”* (Foucault, 1970:58). El autor explica cómo determinados saberes logran mutar o sobrevivir a los efectos de un determinado discurso, permitiendo develar el saber discursivo de cada saber y campo de conocimiento, evidenciando que algún tema puede surgir y desarrollarse a partir de otros tipos de discursos. Bajo este contexto, identifica dos paradojas, la primera, consiste en la identificación de algunas *“lagunas y entrecruzadas, juegos de diferencias, desviaciones, de sustituciones, de transformaciones”* (Foucault, 1970:61) de determinados conceptos y, la segunda, redundante en la proliferación de enunciados y conceptos que *“difieren por la estructura y por las reglas de utilización,*

*que se ignoran o se excluye unos a otros y que no pueden entrar en la unidad de una arquitectura lógica” (Foucault, 1970:61).*

Sub-acápito III: **“La formación de los objetos”**, Foucault (1970) analiza las reglas de formación analizando las estrategias de producción de los objetos y de sus regiones de existencia. Para explorar los regímenes de existencia de los objetos, el autor, centra su análisis en los tres ejes claves: a) las superficies primeras de su emergencia, b) las instancias de delimitación y c) rejillas de especificación. Las primeras, describen los mecanismos de surgimiento de un determinado concepto, saber, sentido o campo de conocimiento, asociándose a la fase genealógica de todo campo de producción. Las superficies de emergencia operan bajo un patrón contextual, especificando su análisis a *“las distintas sociedades, las distintas épocas y en las diferentes formas del discurso”* (Foucault, 1970: 67), facilitando la diferenciación entre diversos saberes, las distancias y las discontinuidades permiten delimitar el dominio de un determinado campo de conocimiento, por dominio entiende Foucault (1970), aquello sobre lo que se habla, es decir, aquello que funda un determinado campo discurso y de conocimiento. Bajo esta lógica, el dominio cobra gran relevancia, puesto que, define acerca de lo que habla y esto a su vez, describe el estatuto del objeto, volviéndolo descriptible y nombrable (Foucault, 1970).

En relación a las **“instancias de delimitación”**, el autor alude a los formatos analíticos, lenguajes y gramáticas empleadas en la formación de un determinado tema, así como, los campos de conocimiento que transfieren determinados legados, ideas y concepciones que organizan sus estrategias de funcionamiento, vigencia y transformación. Mientras que, en las **“rejillas de especificación”** Foucault (1970) identifica diversas estrategias de construcción del conocimiento, traducidos como *“sistemas según los cuales se separa, se opone, se entronca, se reagrupa, se clasifica, se hacen derivar unas de otras”* (p.68), las diferentes concepciones, significado, saberes y sentidos sobre un determinado campo del saber y fenómeno de estudio, agregándose a la proliferación de diversos planos de diferenciación en los que un objeto aparecer, posicionarse e incluso, desarrollarse. De acuerdo a lo aportado por el autor, el dominio genera un tipo de registro, permitiendo

acceder a qué tipo de saberes *“los ha hecho posibles, y cómo esos “descubrimientos” han podido ser seguidos de otros que se han vuelto a ocupar de ellos, los han rectificado, modificado y eventualmente anulado”* (Foucault, 1970:71). Finalmente, señala que, toda formación discursiva esta determinada por sus objetos.

Entre las principales condiciones que participan de la emergencia de un objeto de discursos destacan: a) las condiciones historias y b) las condiciones de parentesco con otros objetos. En la primera, Foucault (1970) explica que, estas son aquellas formaciones que se construyen a través de una dispersión del saber, permitiendo establecer, enunciar y significar cosas distintas sobre un mismo tema, mientras que, la segunda, especifica las estrategias de producción del conocimiento a través de mecanismos de *“vecindad, de alejamiento, de diferencia, de transformación de esas condiciones historias”* (p.73). Las condiciones de producción del conocimiento y la formación de los objetos expresan un grado de sujeción respecto de procesos económicos, sociales, mecanismos de clasificación, entre otros, derivando en la articulación y germinación de relaciones “primarias” o “reales” (son independientes de los objetos de un discurso y se expresan por medio de técnicas e instituciones) y “secundarias” o “reflexivas” (son formuladas al interior del propio discurso). En relación a las relaciones discursivas Foucault (1970) comenta que, éstas no son internas al discurso y habían los límites de mismo, en otras palabras, *“determinan el haz de relaciones que el discurso debe efectuar para poder hablar de tales y cuales objetos, para poder tratarlos, nombrarlos, analizarlos, clasificarlos, explicarlos, etc.”* (Foucault, 1970:75).

Sub-acápito V: ***“La formación de los conceptos”***, el autor afirma que, los conceptos no proliferan de condiciones tan rigurosas, puesto que, expresan una construcción transductiva o paso a paso, o bien, que cada sistema conceptual expresa una organización propia (Foucault, 1970), exigiendo metodológicamente, *“describir la organización del campo de enunciados en el que aparecen y circulan”* (p.92).

La organización del campo del campo de enunciados puede ser descrito a través de las estrategias: a) formas de sucesión y organizaciones de series enunciativas, b) formas de

coexistencia y campo de presencia y c) los procedimientos de intervención. Los primeros, aluden a un repertorio amplio y diverso de de micro-estrategias (inferencias, orden de descripciones, mecanismos de especificación y generalización, entre otras), involucra además, la comprensión de los tipos de “dependencia” que se articulan entre diversos enunciados que establecen mecanismos de dependencia en la producción del discurso a través de estrategias particulares. Por otra vía se introducen los diversos “esquemas retóricos” permitiendo combinar diversos tipos de enunciados, es decir, actúan como círculos de encadenamientos que caracterizan la arquitectura del texto (Foucault, 1970). Las estrategias de sucesión describen la mutación que determinadas cargas semántica experimentan a través de tiempo, determinado desde otro ángulo, las prácticas de conceptos que se emplean y se rechazan en determinados periodos de tiempo, así como otros desaparecen mutan, se reinventan, etc. En otras palabras, las formas sucesivas ofrecen un análisis sobre el “*sistema de dependencia entre lo que se ha aprendido, lo que se ha visto, lo que se ha deducido, lo que admite como probable, lo que se postula*” (Foucault, 1970:93), en tanto, permite observar qué conceptos son marginados, rechazos o bien, borrados y cuáles otros, se incorporan y proliferan.

Las formas de coexistencia al decir de Foucault (1970) se desarrollan a partir del campo de presencia, es decir, implica la tarea intelectual de identificar, analizar y comprender qué tipo de conceptos, saberes e ideas, surgen en otros campos, lugares o regiones discursivo-epistémicas y que operan “*a título de verdad admitida, de descripción exacta, de razonamiento fundado o de premisa necesaria*” (Foucault, 1970:93). Entre las principales estrategias que operan dentro de este procedimiento destacan según la naturaleza que expresa la construcción de conocimiento de la Educación Inclusiva, figuran la repetición simple de ideas o enunciados, la autoridad del comentario y la comprensión de significados ocultos. Las estrategias de coexistencia expresa un carácter explícito determinado por enunciados especializados (Foucault, 1970) introducidos por un análisis críticos y otro, de tipo implícitos que describen enunciados de tipo ordinarios. El campo de presencia opera bajo principios de elección y exclusión de determinados conceptos al interior de un campo discursivo y epistémico particular. El campo de concomitancia se define como el conjunto de “*enunciados que conciernen a otros muy distintos dominios de*

*objetos y que pertenecen a tipos de discursos totalmente diferentes, pero que actúan entre los enunciados estudiados; ya sirvan de confirmación analógica, ya sirvan de principio general y de premisas aceptadas para un razonamiento, ya sirvan de modelos que pueden transferir a otros contenidos”* (Foucault, 1970:94). Finalmente, la configuración del campo discursivo se articula a partir del dominio de memoria que no es otra cosa que, conceptos y saberes que permiten comprender relaciones de *“filiación, génesis, transformación, de continuidad y discontinuidad histórica”* (Foucault, 1970:95).

En relación a los procedimientos de intervención el autor comenta que, tales estrategias no son las mismas para todas las formaciones discursivas, permitiendo especificar el conjunto de relaciones en las que estas se articulan. Dentro de los procesos de intervención Foucault (1970) identifica la emergencia de las técnicas de re-escritura, los métodos de transcripción, las pautas de traducción, los mecanismos de aproximación de enunciados. A esto se agrega, *“la manera como se delimita de nuevo –por extensión o restricción– el dominio de validez de los enunciados”* (Foucault, 1970:96) y las estrategias de transferencia y sistematización de determinados enunciados que describen un fenómeno particular. El repertorio de estrategias identificadas por Foucault (1970) expresan un carácter multidimensional, heterogéneo y nomaditas, puesto que, funcionan a través de una amplia gama de funciones, tales como: a) construcción de conceptos, b) procesos retóricos, c) patrones de interferencia e inferencia, d) germinación según origen, entre otros. Finalmente la formación de conceptos desde la perspectiva de Foucault (1970) opera a través de un amplio repertorio de ejes de *“ordenación de las descripciones o de los relatos está unida a las técnicas de reescritura; la manera en que el campo de memoria está ligado a las formas de jerarquía y subordinación que rigen los enunciados de un texto; la manera en que están ligados los modos de aproximación y de desarrollo de los enunciados y los modos de crítica, de comentarios, de interpretación de enunciados ya formulados, etc.”* (p.97).

Capítulo III: **“La descripción arqueológica”**, se organiza en seis apartados, seleccionando como antecedentes relevantes los siguientes:

Sub-acápito I: *“Arqueología e historia de las ideas”*, Foucault (1970:233) analiza el recorrido de las formaciones y prácticas discursivas con el propósito de avanzar hacia otros dominios. Sobre este particular, la intersección entre análisis arqueológico e historia de las ideas se articula a cuatro grandes ámbitos diferenciales, tales como: a) asignación de la novedad, b) análisis de las contradicciones, c) descripciones comparativas y d) los ejes de localización de las transformaciones. Asimismo, el autor propone cuatro principios para entender la tarea intelectual de la arqueología, entre las cuales destacan: a) la arqueología analiza las prácticas de obediencia a determinadas reglas al interior de un discurso particular, su interés permite llegar a la profundidad de lo esencial, b) la arqueología se interesa por describir, explorar y caracterizar los discursos en toda su extensión, especificidad y profundidad, c) la arqueología define un estilo de prácticas discursivas que cruzan una determinada obra y d) la arqueología como método no persigue la replicación de lo ya dicho o establecido sino que, implica una transformación de lo establecido.

Sub-acápito II: *“Lo original y lo regular”*, Foucault (1970) inicia el apartado señalando que, la historia de las ideas concibe el campo de producción del discurso a partir de dos grandes concepciones, la primera, entiende al discurso como parte de la emergencia de algo nuevo o lo original, mientras que, la segunda, profunda en los patrones restrictivos de carácter tradicional o de repetición. La categoría de formulación basada en valoraciones poco numerosas describe aquellos discursos, saberes e ideas que surgen por primera vez y por tanto, no tienen antecedentes semejantes a ella, como es el caso de esta investigación. De ahí la organización de este capítulo a través de diversas fuentes documentales y campos de estudio y aquellas que surgen de lo que ya se ha dicho. Según esto, *“a cada uno de estos dos grupos da la historia de las ideas un estatuto”* (Foucault, 1970:236).

El patrón de producción entre lo nuevo y lo regular resulta clave en esta investigación para explorar las prácticas de intersección epistémicas (Ocampo, 2016), permitiendo acceder a las problemáticas y dificultades tradicionales y nuevas que articulan al interior de un campo particular del conocimiento, así como, *“las reapariciones de lo ya dicho y la puesta de nuevo al día de lo original”* (Foucault, 1970:238). El abordaje de las originalidades como ámbito de análisis epistémico explicita un grave problema



metodológico compuesto según Foucault (1970) por la semejanza y la precisión, agregando además, estrategias para poder verificar cuando una determinando proposición teórica ya ha sido enunciada con anterioridad.

Sub-acápito III: **“Las contradicciones”**, Foucault (1970) explica que, el análisis que efectúa la historia de las ideas se articula a partir del principio de “coherencia”, permitiendo documentar un conjunto de prácticas de irregularidad, significados no ajustados a un determinado objeto o conceptos que no pueden abordarse de conjuntamente. De esta forma, la coherencia, se expresa como un principio heurístico, abriendo paso a la interpretación de diversos discursos que confluyen sobre un mismo tema, como es el caso del campo de investigación y producción epistémica de la Educación Inclusiva. Los puntos de referencia de las contradicciones en discursos o campo de teorización al decir de Foucault (1970) pueden explorarse a nivel del investigador y de su discurso, o bien, a partir de puntos de referencia más amplios, particularmente, a través de dimensiones colectivas y diacrónicas. De esta forma, el principio de coherencia consiste en demostrar *“que las contradicciones inmediatamente visibles no son nada más que un reflejo de superficie, y que hay que reducir a un foco único ese juego de centelleos dispersos”* (Foucault, 1970:252), intentando de esta forma, suprimir sus efectos a través de la contradicción, la cual, a juicio del autor alude a defectos y fallas que expresa la construcción de un determinado campo del conocimiento. La contradicción según Foucault (1970) puede expresarse en dos niveles, el primero, a nivel de contradicción residual, caracterizado por la identificación de fallas, mientras que, el segundo describe la contradicción fundamental, expresada a través de ideas, fundamentos o principios incompatibles. El funcionamiento de la contradicción opera entonces, a través del discurso, en palabras de Foucault (1970:254) como *“principio de su historicidad”*.

En la historia de las ideas el autor identifica dos niveles de articulación de las contradicciones: a) nivel de apariencias (desarrollado en la profundidad de la unidad discursiva) y b) nivel de fundamentos (enunciados, ideas, razonamientos que fan lugar a la naturaleza del discurso mismo). El desafío que plantea el nivel de apariencias consiste en ofrecer un repertorio de estrategias para deshacer la figura dominante del discurso, es decir,

el cuerpo de argumentos más visibles de un determinado campo de conocimiento. Mientras que los fundamentos reclaman la necesidad de destruir el discurso para volver a encontrar en sus fragmentos la naturaleza y esencia de un determinado campo de producción, como es el interés de la investigación, al explorar las condiciones de producción del conocimiento asociados a la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto, *“el discurso es el camino de una contradicción a otra”* (Foucault, 1970:254), contradicciones que en el análisis arqueológico, permiten abordar y explicar por sí mismos a sus objetos. el estudio de las contradicciones a nivel fundamental expresa la necesidad de aprender a localizar las divergencias en lugar de determinar los sistemas de yuxtaposición que se articulan dentro determinados discursos.

Las contradicciones según Foucault (1970:256) se expresa mediante el principio de incompatibilidad, concebida como una ley que rige su coexiste y derivación, describiendo diversos espacios de análisis, rechazando la concepción que explicación la contradicción como función analítica general del discurso, siendo necesario dirigir el *“análisis de los diferentes tipo de contradicción, de los diferentes niveles según los cuales se la puede localizar, de las diferentes funciones que puede ejercer”* (Foucault, 1970:257). Por lo general, las contradicciones que actúan a nivel de las proposiciones, sin afectar bajo ningún punto, al conjunto de argumentos que definen su existencia. En cambio, las contradicciones arqueológicas derivadas permiten explicar cómo determinados ámbitos analíticos comparten un mismo origen discurso, constituyendo un estado terminal, mientras que, las contradicciones de tipo extrínsecas, se expresan mediante mecanismos de oposición en formaciones discursivas natural e intencionalmente diferentes. Un aspecto interesante para el análisis epistemológico ofrecido en esta investigación consiste en documentar las operatorias empeladas por las *“contradicciones intrínsecas: las que se despliegan en la formación discursiva misma y que, nacidas en un punto del sistema de as formas, hacen surgir sub-sistemas”* (Foucault, 1970:258). El estudio de las contradicciones no se asume en esta tesis desde una perspectiva reduccionista orientada a la descripción de los mecanismos de yuxtaposición de saberes, ideas, legados o conocimientos, sino que más bien, operan bajo como un procedimiento que permiten formar enunciados, en tanto, *“es un*

*fenómeno complejo que se distribuye en diferentes planos de la formación discursiva”*  
(Foucault, 1970:259).

## **2.5.-LA FABRICACIÓN DEL CONOCIMIENTO. UN ENSAYO SOBRE EL CARÁCTER CONSTRUCTIVISTA Y CONTEXTUAL DE LA CIENCIA - KARIN KNORR**

*“La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia”* es una obra de Karin Knorr Cetina publicada originalmente en 1981 por Pergamon Press y re-editada al español en 2005 por Ediciones Universidad Nacional de Quilmes. El libro se organiza en torno a un estudio preliminar donde Kreimer analiza cómo se fabrica el conocimiento, intentando responder preguntas tales como: ¿en qué lugar?, ¿dónde y cuándo se produce?, un prefacio escrito por Harré y seis capítulos. De acuerdo a la relevancia de esta obra en el desarrollo de la presente investigación, se consideran antecedentes relevantes, los aportes contenidos en los siguientes capítulos:

Pablo Kreimer inicia esta versión de la edición en español a través del apartado denominado: *“Estudio preliminar. El conocimiento se fabrica. ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Cómo?”*, Kreimer inicia el acápite afirmando que esta libero es una clásico de la sociología del conocimiento científico, permite interrogarnos acerca de los ámbitos constitutivos que definen la naturaleza del conocimiento y su vincularidad con la cultura y la epistemología. En este libro el conocimiento es interpretado como una construcción efectuada por la propia sociedad, en él, la autora analiza temas trascendentales a nivel teórico-metodológicos propios de las Ciencias Sociales, analizando cómo se produce *“el carácter situado del conocimiento, ello puede ser aplicado a cuestiones más amplias sobre la localización de la experiencia social en sitios múltiples y variados...Y concluye que, puesto que las formulaciones teóricas sobre la relevancia de lo local son aún débiles, “el laboratorio, tal como ha sido estudiado por el abordaje CTS, puede ayudar a comprender varios tópicos implicados en lo que llamados ‘situación y localización’, y a enriquecer teóricamente estas perspectivas?”* (Knorr, 2005:12). El interés de Knorr (2005) consiste en ofrecer nuevas perspectivas de comprensión y razonamientos para explorar las dimensiones

culturales de la ciencia, donde las culturas epistémicas son concebidas como un conjunto de mecanismos culturales que crean y garantizan el conocimiento al interior de un determinado campo del saber. A partir del análisis microsocial la autora de la obra identifica variados estilos socio-cognitivos, logrando describir qué tipo de problemas enfrentan las diversas racionalidades que proliferan y operan al interior de prácticas sociales determinadas.

En *“La ciencia como algo “dado” y como construcción”*, Kreimer (2005) retomando los aportes efectuados por Merton en relación a la concepción de la ciencia como institución social, analiza cuatro de los principales pilares planteados por el autor. En el primero de ellos, se releva el papel de la autonomía de la ciencia, es decir, libre de toda influencia externa, situación que gozó de gran vigencia durante la Alemania nazi. El segundo pilar introducido por Merton, explica que la ciencia es una actividad acumulativa, concibiendo a esta, como un corpus de saberes previos que permiten hacer crecer la actividad intelectual, mediante la identificación de sus principales fuente de conflicto y rupturas. El tercer pilar, se organiza en torno al concepto de comunidad científica, la cual, opera bajo el patrón de consenso definiendo el ethos de la ciencia (Kreimer, 2005:15). El cuarto pilar, en cambio, analiza los procesos que son completamente contrarios y ajenos a la perspectiva del científico social, atendiendo a la *““producción falso”, puesto que éste era concebido como la consecuencia de una interferencia social en el normal desarrollo de la ciencia”* (Kreimer, 2005; en Knorr, 2005:16). Si bien, los postulados de Merton fueron duramente criticados por David Bloor, es gracias al principio de imparcialidad que, la comunidad científica comenzó a exigir una explicación sociológica para aquellos cuerpos de conocimientos de tipo falso o verdaderos, a partir de lo cual, la comprensión del conocimiento ahora, *“será bajado abruptamente del santuario en e que había estado depositado, y será asimilados por una mayor parte de los sociólogos al rango de creencia y, como tal, comparable –en sus versiones más radicales– con cualquier otra creencia socia. Así, el conocimiento es concebido como el resultado de relaciones sociales que deben ser explicadas, con presidencia del valor de verdad que las creencias tengan”* (Kreimer, 2005; citado en Knorr, 2005:17).

En relación al giro constructivista Knorr (2005) comenta que, la explicación e interpretación constructivista se opone a la visión descriptiva de la investigación, puesto que, refuerza el carácter fáctico de la ciencia, concibiendo los productos de investigación como parte de una estrategia de fabricación reflexiva, la cual, se interesa pro describir cómo determinados fenómenos son producidos. Los sociólogos constructivistas centraron su campo de acción sobre las controversias científicas, permitiendo observar dos ejes principales vinculados a las trayectorias del conocimiento, tales como: a) procesos de ruptura y b) ejes de configuración y consolidación de lo nuevo. Una segunda estrategia empelada por los constructivista consiste en iniciar un proceso de deconstrucción de la ciencia hecha (Kreimer, 2005)

En “*¿Descubrimientos simultáneos? Los laboratorios como “nuevo” objeto de los sociólogos*”, Kreimer (2005) inicia este apartado analizando los aportes que Robert Merton efectuó acerca de las dinámicas efectuadas por las comunidades científicas, relevando el papel de las estrategias de legitimaron y las dimensiones de reconocimiento y prestigio de temas particulares. Al reemplazar la sociología del conocimiento la noción de descubrimiento de lo oculto se relevó la concepción del conocimiento como práctica social, reafirmando que, el conocimiento es “*una actividad social de conformación de objetos, de procesos de representación, de diseño de instrumentos y técnicas y mecanismos de intervención*” (Kreimer, 2005; en Knorr, 2005:22). El interés de la sociología del conocimiento se posiciona en adelante, sobre lo que realmente hacen los sociólogos, siendo realmente necesario explorar los lugares donde el saber es realmente producido. Aquí se reafirma otro interés abordado en el capítulo tres de esta investigación, intentando demostrar como “*los procesos que penen en relación las dimensiones sociales con los contenidos específicos de los contenidos (los aspectos técnicos y cognitivos) para dejar de considerarlos como universos separados, como lo había hecho la sociología funcionalista*” (Kreimer, 2005; citado en Knorr, 2005:25).

El laboratorio para Knorr (2005) será un espacio interaccional donde se observara las dimensiones sociales y cognitivas de determinar prácticas sociales, reforzando que los estudios de laboratorio a juicio de la autora, enfatizan en la negociación de los sentidos y e

carácter situado de los conocimientos y sus prácticas de producción. De acuerdo con esto, la propuesta de Merton reconocía que éstos, son condicionados por el contexto social que habitan, a través de lo cual contribuyo a la división de la actividad sociológica de la epistemológica, donde la primera, analizaba la incidencia y aportes de los factores sociales y la segunda, el desarrollo de prácticas científicas.

- **Capítulo I:** *“El científico como razonador práctico: introducción a una teoría constructivista y contextual del conocimiento”*

En *“Hechos y fabricaciones”*, Knorr (2005) afirma que, los hechos pueden ser comprendidos por medio de la una dimensión filosófica y metodológica, la primera, afirma que los hechos no son algo estable y sólido, expresan un carácter problemático, mientras que, la segunda, exige un análisis directo y extenso sobre cada hecho. El objetivo de Knorr (2005) es ofrecer un análisis en torno a las condiciones sociales de producción del conocimiento, retomando a Peirce, la autora alude al “contexto de descubrimiento”, el que actúa como mecanismo de objetivización de la realidad. La facticidad en la sociología del conocimiento delimita la lógica de producción científica, afectando a los grados de validez y explicación (Knorr, 2005), siendo necesario rescatar el papel de la discrepancia de significados en la observación científica. En relación a las leyes articuladas en la ciencia, Knorr (2005) expresa que, estas adoptan un carácter transfáctica, es decir, se construye descriptivamente a través de los hechos, es decir, el éxito de la ciencia *“depende más de la capacidad del científico de analizar una situación como un todo, de pensar al mismo tiempo en varios niveles diferentes, que de las leyes mismas”* (Knorr, 2005:55). La autora en este acápite concibe los hechos como fabricaciones sociales de la ciencia, reubicando de esta forma, el problema de facticidad, estas preocupaciones a juicio de la autora pueden ser subvertidas sólo a través de la identificación de los procesos de construcción del conocimiento.

En *“La interpretación constructivista I: la naturaleza y el laboratorio”*, inicia el apartado interrogándose acerca de la necesidad de defender el carácter constructivista de la investigación científica, agregando que, gran parte de la realidad que forma parte del

trabajo producción del investigador es pre-construida y artificial. El laboratorio a juicio de Knorr (2005) es un producto del trabajo que efectúa el investigador, cuyo motor reside en la capacidad que las cosas funcionen, denotando un principio de éxito y, mayoritariamente, una estrategia de manufactura instrumental, puesto que, la actividad intelectual no se reduce a los patrones del verificacionismo ingenuo. Desde la perspectiva de Knorr (2005) la producción teorías en el laboratorio (realidad artificial) denota un carácter ateorico, particularmente, porque *“la interpretación parcial de “lo que ocurre” y se disfrazan con respuestas temporarias a las preguntas sobre “cómo-darle-sentido-a esto” (p.59).*

En ***“La interpretación constructivista II: la carga de decisiones en la fabricación de los hechos”***, Knorr (2005) abre el acápite afirmando que, los ejes de inexactitud asociados a las estrategias de interpretación descriptivas empleadas en la investigación científica. Un aspecto relevante para el desarrollo de la presente investigación re-afirma la necesidad de provocar un cambio en el marco de análisis (proceso/estrategia constructivo) de la Educación Inclusiva, con el objeto de producir la emergencia de nuevas concepciones. La mirada contextual de la ciencia en una región específica del conocimiento, valora los procesos de construcción al interior de un determinado campo, concibiéndolos como productos estructurados internamente mediante procesos de producción particulares. Es en este contexto, que profundiza la presente investigación al describir las bases conceptuales y metodológicas implicadas en la configuración epistémica de la Educación Inclusiva. La estructura interna de los productos científicos, alude a los procesos de fabricación empleados en cualquier campo del conocimiento, mediante estrategias de negociación y decisiones (mecanismos de selección) a través de la cual emerge una determina propuesta, pudiendo ser estructurado el producto científico en varios niveles de selectividad, a lo que agrega la autora, un comentario acerca de la *“complejidad de las construcciones científicas respecto de las selecciones que llevan incorporadas es interesante por sí sola, dado que parece sugerir que es improbable que los procesos científicos puedan ser reproducidos de la misma manera en circunstancias diferentes”* (Knorr, 2005: 63). La deconstrucción de los objetos científicos que son seleccionados y fabricados, puede expresarse a través del cuestionamiento de las elecciones que incorporan y al mismo tiempo imponen decisiones alternativas, así, *“la selección de trabajos anteriores constituyen un recurso que permite*

*que la investigación científica ocurra: proporcionan las herramientas, los métodos y las interpretaciones de los cuales un científico puede servirse en el proceso de su propia investigación” (Knorr, 2005: 64).*

En **“La contingencia contextual como principio de cambio”**, Knorr (2005) comentan que, en muchas veces, la indeterminación del fenómeno no es problemática para el cuentista social, puesto que, actúa como un mecanismo de apertura de otras perspectivas, al tiempo que, reconoce saberes divergentes que posibilitan la emergencia y propagación de otras perspectivas de comprensión sobre un determinado campo de investigación o fenómeno, abriéndose hacia la complejidad en el abordaje y comprensión del fenómeno. Sobre este particular, profundiza la autora señalando que, *“la teoría de los sistemas de autorregulación sugieren que la interpretación opuesta, a saber: que esa indeterminación es un prerrequisito necesario para la adaptación progresiva y organizada y, en consecuencia, para la supervivencia y el cambio reconstructivo”* (Knorr, 2005:72).

La producción del conocimiento científico se construye progresiva y sistemáticamente mediante un patrón de reconstrucción y reorganización actuando como una estrategia de evaluación que tiende a la eliminación o inclusión de ciertos hallazgos relevantes para continuar en el avance de un determinado campo de conocimiento. Este proceso es descrito a decir de Knorr (2005) como un proceso de compleja re-construcción. La noción de “complejización” invita a concebir cómo un determinado fenómeno, campo de investigación o sistema de saberes puede construirse y reconstruirse permanentemente y desde diversas maneras y perspectivas. El proceso de complejización expresa dos dimensiones constitutivas: a) la capacidad de producir nueva información y b) la capacidad de construir y re-organizarse a partir de las principales tensiones que la afectan, contribuyendo ambas, al aumento de la información. La indeterminación en este caso, *“parece ser nada más que los grados de libertad utilizados por el sistema de reconstrucción de sí mismo por la absorción de problemas”* (Knorr, 2005:75).

En **“La interpretación constructivista III: innovación y selección”**, mediante la utilización de metáforas y analogías procedentes desde la teoría de sistemas Knorr (2005)



ofrece un análisis en torno a la potencialidad de la interpretación constructivista. La noción de constructividad en este trabajo no sólo alude a las decisiones y estrategias implicadas en la fabricación de saberes, sino que profundiza y describe los nuevos productos de investigación que de ella emergen. En la investigación científica el patrón de diversificación que actúa al interior de un determinado campo de conocimiento, esta sujeto a un proceso de “mutación” (en términos biológicos), cuya dificultad reside en la capacidad de *“encontrar el equivalente de esas mutaciones en el proceso de construcción y reconstrucción científicas”* (Knorr, 2005:77). Finalmente, la autora expresa que, *“el origen de la indeterminación está dentro de lo social, con sus cualidades simbólicas e interaccionales, y no, como Toulmin parece sugerir, afuera. Las decisiones que caracterizan a los productos científicos son cierres localmente alcanzados de esa indeterminación. Es dentro de su ubicación social que los hechos científicos pueden verse como contruidos y reconstruidos selectivamente”* (Knorr, 2005:82).

En *“Fuentes de reconstrucción: lo interno y lo externo”*, las faltas de equivalencias dentro del proceso de reconstrucción del conocimiento expresan a juicio de Knorr (2005) una cierta obstrucción de tipo analógica. De esta forma, identifica los tipos de reconstrucción, la primera de carácter progresiva, caracterizada por aumentar el patrón de complejidad del fenómeno, y la segunda, por explicitar la diferencia de complejidad entre sistema y ambiente. Un tercer tipo de reconstrucción de carácter “acelerada” expresa un carácter endógeno, particularmente, deviene en un esfuerzo deliberado por aumentar la producción de información. De esta forma, *“la reconstrucción y la diversificación del conocimiento científico se vuelven un objetivo sistemático a ser distinguido de las cuestiones de la adaptación”* (Knorr, 20005:83). En relación a los patrones de selección de la información, cabe comentar que, la autora señala que, tanto los referidos a los procesos de producción de nueva información, inciden en los patrones de funcionamiento y comportamiento de la información anterior.

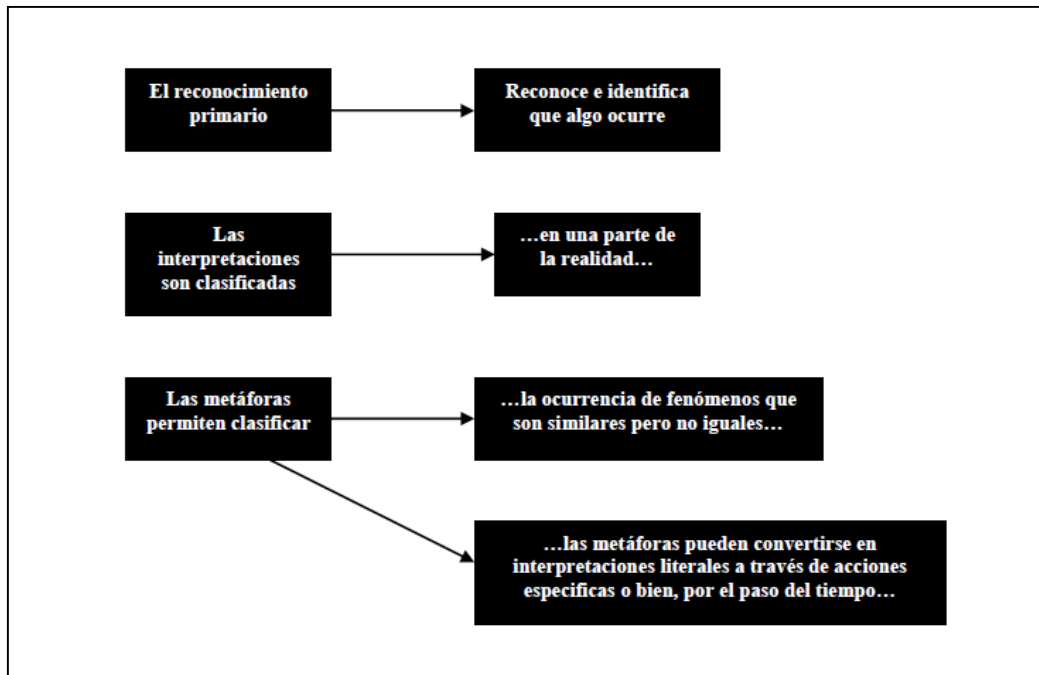
- **Capítulo III:** *“El científico como razonador analógico: un principio de orientación y una crítica a la teoría metafórica de la innovación”*

En *“La teoría metafórica de la innovación”*, la autora haciendo uso de la clásica frase de Nietzsche, afirma que, una de las principales características de nuestro pensamiento consiste en agregar nuevas ideas a los sistemas ya existentes o comúnmente, significados como tradicionales o antiguos. La verdad para este autor se configura a partir de un repertorio amplio de metáforas, no obstante, la teoría metafórica de la innovación ha impactado redescubriendo el origen la nueva información en el discurso figurado, permitiendo observar *“como una teoría que tiene algo que decir acerca de la circulación de las selecciones (o ideas) científicas entre diferentes contextos de investigación, apuntando así a un principio de orientación de la investigación”* (Knorr, 2005:141). Este capítulo se organiza a partir del análisis documental de los principales argumentos que inciden en el desarrollo de la teoría metafórica como parte del proceso de innovación vinculado a la producción de nuevos saberes, los que posteriormente, son contrastados con los procesos efectuados en el laboratorio.

La producción de nuevos conocimiento, ideas o sentidos a través del lente de la teoría metafórica expresa que, la proliferación de nuevos conceptos surgiría a través de una estrategia de comparación figurativa. De acuerdo con esto, la metáfora actúa como una estrategia de enlace permitiendo establecer algún tipo de correspondencia entre dos fenómenos, sentidos, saberes, ideas o campos de conocimiento que, por diversas razones no podían ser vinculados entre sí. La actuación epistémica de la metáfora según Knorr (2005) *“permite que los sistemas de conocimientos y de creencias asociados con cada uno de los objetos conceptuales puedan referirse al otro, y produce una extensión creativa del conocimiento”* (p.143). La teoría metafórica de la innovación se construye y desarrolla a partir de las estrategias de *“interacción conceptual”* y *“simetría de influencia”*, las que a su vez, constituyen parte sustancial de los mecanismos de razonamiento analógicos.

El razonamiento analógico para Knorr (2005) opera bajo la lógica del parecido, esto es, diferenciándose de otras estrategias de razonamientos analógicos por medio de los sistemas de distancias o independencias de dos conceptos, sentidos, ideas o cuerpos de conocimientos relacionados a partir de una clasificación por similitud. Por otra parte, las estrategias de reconocimiento primario emergen a partir de la identificación de

características diferenciales, dando paso a la carga teórica de la observación. Otra estrategia de razonamiento analógico consiste en la identificación o reconocimiento de un determinado fenómeno. Sobre este particular, Knorr (2005) agrega que, *“decidimos que a una situación dada le corresponde determinada interpretación, extraemos la conclusión de que la situación actual es análoga a aquellas de las que la interpretación originariamente se derivó. En otras palabras, la situación original sirve como una suerte de paradigma con el que se contrasta la nueva situación”* (p.145). El razonamiento analógico ofrece la posibilidad de establecer inferencias a partir de datos no observados, mediante una escala de simetrías que se influyen mutuamente, siendo altamente relevante considerar aquellas *“clasificaciones involucradas se conciben –y se utilizan– de forma literal, lo que significa que la situación observada tiende a quedar absorbida en la clase de similitud que se le aplica”* (Knorr, 2005:145). Metodológicamente, las estrategias de razonamiento analógicas comentadas por Knorr (2005) operan de la siguiente manera:



**Figura 12: Principales estrategias de razonamiento analógicos comentadas por Knorr (2005).**

Knorr (2005) comenta que, las interacciones conceptuales participan más específicamente en los procesos de desplazamientos de conceptos, no así con exclusividad

en las metáforas. Además, las interacciones conceptuales proliferan desde diversos cambitos analíticos y epistémicos interseccionando mediante patrones de similitud entre determinadas concepciones, ideas, sentidos, saberes y cuerpos de conocimientos. El razonamiento analógico opera entonces, a través de una interacción conceptual “figurativa” y “no-figurativa”, la primera se expresa por medio de mecanismos de similitud expresos, mientras que, las segundas, operan bajo la lógica de la extensión del conocimiento, mediante un bucle circular que se transforma por medio de estrategias de “re-contextualización”, medidas a través de ciertas formas de consenso entre cada una de las partes participantes.

En “*Las relaciones analógicas y la lógica oportunista de la investigación*”, en este apartado Knorr (2005) analiza los mecanismos de producción del conocimiento a la luz de los presupuestos que orientan la innovación en el campo de la investigación científica. La ocurrencia de una idea por medio de una inferencia analógica, se expresa por medio de “soluciones” y de la “promesa de éxito”, donde esta última, actúa a partir del éxito que dicho análisis proporcionó antes, puesto que, el razonamiento analógico opera a partir de un corpus de saberes familiares y otros desconocidos.

Finalmente, en “*Una teoría metafórica –o analógica– del fracaso y del error*”, Knorr (2005) emplea los presupuestos básales de la teoría metafórica para explorar los errores o fracasos de determinadas modalidades de teorización, así como, intentando describir las posibles marcos de comprensión sobre las genealogías del fracaso. Bajo este contexto, afirma que, los procesos de razonamientos mediante estrategias de transferencias analógicas se encuentran en la se razonamiento científico y cotidiano, de modo que, “*una teoría de la innovación que se limite a explicar la cuestión en términos de interacción debe reconocer que es al mismo tiempo una teoría del fracaso y el error*” (Knorr, 2005:172).

## 2.6.-LA VIDA EN EL LABORATORIO. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS HECHOS CIENTÍFICOS – BRUNO LATOUR Y STEVE WOOLGAR

“*La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*” es una obra traducida al español por Eulalia Pérez Sedeño, editada por Alianza Editorial (1995), fue publicado por primera vez en 1979 por Sage Publications. El libro se organiza prefacio propio de la segunda edición, agradecimientos, una introducción escrita por Jonas Salk, seis capítulos más un epílogo de la segunda edición de 1986. De acuerdo al interés abordado en este trabajo doctoral, se consideran antecedentes relevantes, aquellos contenidos en los siguientes capítulos:

- **Capítulo I:** “*Del orden al desorden*”

En el sub-apartado denominado: “***La construcción del orden***”, Latour y Woolgar (1995) analizan los patrones de constitución del orden científico a partir del caos, identificando dos ejes de emergencia, tales como: a) un corpus sociológicos alternativos que permiten explicar un determinado fenómeno, con el objeto de “*encontrar defectos en cualquier alternativa, puede ser preferible cambiar el centro de atención el centro de atención y examinar de qué modo se invocan los rasgos para que produzcan orden*” (Latour y Woolgar, 1995:42) y b) los mecanismos de construcción de una explicación a partir de una serie desordenada, premisa coherente con los mecanismos de producción del discurso de la Educación Inclusiva, determinados por el autor de este trabajo doctoral.

Para comprender los ámbitos cruciales de la actividad científica, Latour y Woolgar (1995) identifican dos puntos: a) el aporte de las lecturas alternativas en producción de un fenómeno particular, ofrecen la formulación provisional sobre un corpus de explicaciones cambiantes, en efecto, agregan Latour y Woolgar (1995) que se intenta “*a la tarea de producir una versión ordenada de observaciones y afirmaciones cuando se puede presentar una alternativa a cada una de sus lecturas de las observaciones y afirmaciones*” (p.44). El propósito que moviliza la producción de explicaciones científicas “*ordenas*”, reside en cuya eficacia permita que otros grupos operen en función de dichos supuestos, es

decir, los acepten y los consuman, siendo necesario que dichas explicaciones expresen una finalidad práctica, esto es, *“que proceden eludiendo o ignorando las dificultades de principio”* (Latour y Woolgar, 1995:45). La producción del orden para Latour y Woolgar (1995) persigue la documentación de prácticas de invisibilización, subalternización y marginación de saberes, experiencias y lecturas alternativas, constituyendo de esta forma, un problema cotidiano en la producción del conocimiento. Las estrategias de producción del conocimiento enfrentan *“la reacción al reconocimiento de estos problemas fundamentales es investigar los métodos y procedimientos mediante los que los observadores producen versiones ordenadas de las afirmaciones y observaciones que se han acumulado. Desde este punto de vista el núcleo de la investigación es la producción del orden”* (Latour y Woolgar, 1995:45).

En relación a las estrategias empeladas para producir explicaciones ordenadas los autores señalan que, por lo general, las explicaciones alternativas tienden a ser eliminadas al ser consideradas por los científicos menos plausibles. No obstante, dichas interpretaciones son más favorecedoras en la medida que se obtienen de modo prácticos en casos de hibridación y controversia del saber, *“es probable que el científico prácticamente se vea tan implicado como el observador externo en la tarea de producir descripciones plausibles y ordenadas a partir de una masa de observaciones desordenadas”* (Latour y Woolgar, 1995:45). La concepción del conocimiento bien organizado expresa su consistencia en una dispersión de observaciones, sobre la cual, múltiples perspectivas tienen poner orden. De acuerdo con Latour y Woolgar (1995), el verdadero propósito de la actividad científica consiste en tratar el desorden en su totalidad, siendo relevante a juicio de los autores, superar la imposición de marcos interpretativos específicos y sus mecanismos de construcción y legitimidad. De ahí, la necesidad de explorar las modalidades a través de la cual, los científicos ponen orden en campos particulares del saber, lo que implica, comprender los ejes de validez del método empleado. Latour y Woolgar (1995), comentan que,

[...] uno de los muchos esquemas ideados para satisfacer los criterios de validez mantiene que la descripción de los fenómenos sociales deben derivarse deductivamente de sistemas teóricos y ser contrastados posteriormente con observaciones empíricas. En concreto, es importante que la contratación se lleve a

cabo independientes de las circunstancias en que se efectuaron las observaciones. Por otro lado, se mantiene que sólo la familiaridad prolongada del observador con los fenómenos conductuales puede producir descripciones adecuadas (p.47).

## **2.7.-LA ESCUELA EXTRAORDINARIA. EXCLUSIÓN, ESCOLARIZACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA – ROGER SLEE**

*“La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva”*, es una obra publicada originalmente en 2011 al inglés por Routledge, mientras que la versión en español empleada en este estudio, fue editada en 2012 por Ediciones Morata y traducida por Pablo Manzano Bernárdez. El texto se en torno a ocho capítulo, un prólogo, agradecimientos y un índice de nombres y materias. De acuerdo al posicionamiento epistémico y metodológico de la presente investigación, se consideran antecedentes claves, los siguientes capítulos:

- **Capítulo IV:** *“Construcción de una teoría de la Educación Inclusiva”*

Slee (2012) en este acápite no presenta un compendio intelectual sobre Educación Inclusiva, más bien, aporta un conjunto de reflexiones que permiten pensar los fundamentos y futuros de la misma, con el objeto de repensar este campo de estudio y actividad intelectual, intentando ofrecer un examen profundo sobre *“la política laberíntica seguida en la educación inclusiva cuando trata de hacer frente y emitir un dictamen acerca de la exclusión educativa”* (Slee, 2012:101). El autor identifica que, el campo de producción de la Educación Inclusiva, no expresa con claridad un punto de partida, puesto que se articula y desarrolla a partir de diversas influencias procedentes desde diversos campos de conocimiento, entre ellos: a) la educación especial, b) la teoría crítica, c) la sociología política, de la discapacidad y la nueva sociología de la educación, d) el legado del post-estructuralismo, los estudios culturales y el feminismo, entre otros.

En relación a la descripción de campo de investigación, señala que, este posee un exceso de significado, llevando a una serie de incomprensiones y contradicciones sobre su

campo de actuación, el que a su vez, expresa una impronta elástica e imprecisa. Sobre este particular, identifica tres grandes focos de trabajo: a) dimensión “neoespecial” articulada a partir de los presupuestos epistémicos, pedagógicos, éticos, políticos y metodológicos de la Educación Especial empleados como parte del desarrollo de condiciones educativas para desarrollar la tarea educativa y la trama social a partir de organizadores híbridos de inclusión. b) la dimensión que expresa la progresiva crítica a la Educación Especial, compuesta por micro-campos de estudios epistémicos que abordan la discapacidad desde una perspectiva pluri-paradigmática y c) reflexiones sobre inclusión a partir de intereses específicos que analizan los efectos de *“la exclusión y la inclusión en diferentes grupos de identidad”* (Slee, 2012:103). Parafraseando a Said (2000) el autor explica que, la configuración teórica de la Educación Inclusiva opera a través de teorías ambulantes, insistiendo en la necesidad de promover instrumentos discursivos al interior del campo de la inclusión para contrarrestar los efectos opresivos que tienen lugar en la educación.

La influencia y finalidad de los trabajos de investigación en el campo de la Educación Inclusiva, Slee (2012) expresan un cierto grado de desorden, específicamente, al intentar determinar la naturaleza de la misma y de sus campos de lucha. El autor cierra la introducción del acápite mediante la presentación de una tabla que contiene las diferentes perspectivas teóricas sobre la discapacidad: a) esencialista, b) construccionista social, c) materialista, d) postmoderna y e) movimiento de la discapacidad.

En *“Frente a la política”*, Slee (2012) comenta que, a través de la publicación de las obras *“Educational subnormality: A study in decision making”* (Tomlinson, 1981) y *“A sociology of special education”* (Tomlinson, 1982) constituyen un momento político crucial en el campo educación regular y especial, recurriendo al análisis sociológico para interpretar las principales tensiones que enfrentaba la Educación Especial, así, la Educación Especial segregada fue relegada de los estudios críticos introducidos por la nueva sociología de la educación. De este modo, *“la consideración de la educación especial desde el punto de vista sociológico nos llevó a examinar las cuestiones del poder, la política y el control social. Nos preocupaba desarrollar un enfoque de la educación especial en el que el objeto fundamental de análisis fuesen los intereses sociales en vez de*



*las diferencias y déficit individuales*” (Barton y Tomlinson, 1984; citados en Slee, 2012:108). El trabajo de los autores ofrece un análisis crítico en torno a la producción de explicaciones sociológicas y psicológicas en torno al fracaso escolar, convirtiéndolas en puntos de vista esencialistas que se imponen como parte de una condición interna del sujeto al respecto, Slee (2012) señala que, la categoría de necesidades educativas especiales se convierte en un eufemismo empleado por las instituciones educativas para referirse al fracaso que estas expresan al intentan de ofrecer respuesta educativa a la totalidad de estudiantes.

El autor identifica dos reduccionismos en relación a la comprensión de la discapacidad. La primera, explica que, la discapacidad se concibe en términos una característica individual y ampliamente generalizados, y la segunda, se relaciona en parte, con el problema de la representación sociopolítica y la relación objetal descrita por Spivak (1998) en torno a la condición de sub-alterno, esto es, al concebir la condición de discapacidad como un objeto de investigación. Ambas tensiones reafirman que, *“la educación especial como subconjunto de la escolarización en general, es una parte vital del proyecto político para ordenar y regular la población infantil”* (Slee, 2012:110).

*En “Una política confusa y que induce a confusión”*, inicia este apartado afirmando que, es altamente compleja comprender la política que se encuentra detrás del funcionamiento de la Educación Especial segregada, interroga críticamente *“los retratos heroicos del establecimiento de la educación especial como una reivindicación radical o progresista del derecho a la provisión educativa para los niños con discapacidad que estaba excluidos de la escuela, encierra una legitimidad parcial”* (Slee, 2012:111). En la actualidad esta situación ha sido perpetuada al decir del autor, bajo *“una forma más sutil, de controlar la población e consigue mediante el discurso de las necesidades educativas especiales y ofreciendo a los padres la posibilidad de elegir una escolarización segregada para sus hijos”* (Slee, 2012:113). La educación común y especial forma parte de la compleja trama de exclusiones educativas articuladas en la historia de la educación occidental, al omitir el tipo de decisiones que condiciona el funcionamiento de la misma en el marco de un sistema educativo excluyente. Otro desafío identificado por el autor de esta

investigación, tras la lectura de este capítulo, consiste en describir el tipo de artificios que se esconden detrás de las políticas ficticias de inclusión, especialmente, al otorgar pistas para expresar lo que podemos lograr a través de este lente epistémico.

*En “La política de la Educación Inclusiva y la investigación ideológica”, el autor releva la contribución contenida en el artículo de Bratlinger (2006) titulada: “Using ideology: cases of nonrecognition of the politics of research and practice in special education” y la intervención inaugural del Congreso Mundial de Educación Especial desarrollada por Skrtic, través de la cual, se analiza el papel que juega la educación especial como amenaza para la democracia a través de la exclusión de estudiantes con necesidades educativas especial y discapacidad al matricularse libremente en la escuela de su ciudad o barrio, mientras que, la administración educativa operaba bajo un arquitectura educativa que avalaba dichos mecanismos de exclusión. Un desafío abordado en esta investigación, consiste en explicar bajo qué condiciones la inclusión se alinea y refuerza las fuerzas y mecanismo de operación de la exclusión. Tras la revisión efectuada por Bratlinger (2006) sobre las críticas a la educación inclusiva por destacados especialistas norteamericanos, afirma que, “los artículos seleccionados condenaban colectivamente la educación inclusiva como bandera política que, carente de datos empíricos que apoyen sus reivindicaciones, es, por tanto, profundamente ideológica y desprovista de validez científica” (Slee, 2012:116). A partir de los trabajos efectuados por Dunn, Slee (2012) explica que, la estructura de escolarización segregada articulada por la Educación Especial se mostraban ineficaces y provocando efectos psicológicos dañinos en su población estudiantil, favoreciendo con ello, la reproducción de las condiciones de desigualdad educativa.*

Entre los principales errores que expresa la investigación educativa en el campo de la inclusión, Slee (2012:117) recurriendo a los aportes introducidos por Bratlinger (2006) identifica: a) exclusión de bibliografía relevante, b) selectividad de fuentes no explicadas, c) institucionalización de conclusiones generalizables y sin fundamento, c) posturas erróneas, entre otras, haciendo patente la necesidad de definir oportunamente la finalidad y las formas de escolarización requeridas por la Educación Inclusiva. De esta forma, *“la inflación del número de grupos identificados como excluidos u oprimidos, daña la*

*credibilidad, llevando a la gente a preguntare cuántos grupos oprimidos pueden encontrarse en una sociedad ante la estrafalaria situación en la que todos son oprimidos o excluidos y no queda nadie que los oprima o excluya”* (Farell, 2006; citado en Slee, 2012:120). El autor cierra este apartado considerando tres interrogantes críticas planteadas por Gigan, tales como: ¿incluidos en qué?, ¿excluidos de qué? y ¿excluidos por quién?

*En “¿Quién pregunta? La política de investigar la inclusión”, Slee (2012) analiza los efectos que ha tenido la investigación sobre discapacidad, especialmente, resaltando su carácter clasificatorio, opresivo y controlador, el cual concibe al sujeto como objeto y carente de auto-representación política. Sobre este particular, el autor considera el llamado de atención que Oliver hace a las personas en situación de discapacidad que consiste en que dicho colectivo “no se presten a investigaciones en las que no participen plenamente desde el principio: no hay participación sin representación”* (p.123).

En *“¿Por qué investigar la inclusión y la exclusión?”*, Slee (2012) señala que, el gran problema que enfrenta el pensamiento que piensa la Educación Inclusiva carece de elementos para transformar la trama educativa en su conjunto, agregando que, la *“investigación sobre la educación inclusiva debe construir unos análisis sólidos y exhaustivos de la exclusión con el fin de poder cuestionar las relaciones sociales y culturales tal como están mediadas por la educación a fin de dismantelar la opresión y promover la inclusión”* (p. 123). La investigación sobre Educación Inclusiva no se dirige a reafirmar la presencia de los diversos tipos de déficits sino más bien, a comprender cómo operan y proliferan las formas complejas convertidas en obstáculos que arrastran a determinadas poblaciones a los márgenes del derecho en la educación, restringiendo sus posibilidades de participar realmente de la experiencia educativa en igualdad de condiciones.

- **Capítulo VIII:** *“Consideración de otras posibilidades: la escuela extraordinaria”*

En este acápite Slee (2012) inicia su reflexión a partir de identificación de la exclusión como fenómeno investigativo ambiguo y sin un lugar fijo para su producción. La

exclusión en tanto categoría analítica y política opera bajo un patrón intempestivo y atemporal, puesto que, lo que antes era justo hoy, en diversas colectividades, se identifica como efectos de la opresión o de la profunda desigualdad de nuestras sociedades. De esta forma, la administración educativa, contribuye a la división de las comunidades al clasificarlas según sus resultados, mientras que, a nivel curricular los profesores son objetos de burla al intenta innovar, puesto que, las autoridades de gobierno, las cabezas de la política educativa y de las administraciones educativas no confían en su formación, experiencia y criterio.

La paradoja que enfrenta gran parte de los sistemas educativos a nivel global es que, por un lado, refuerzan el progreso individual, en tanto, posiciona la lucha de la inclusión como pancarta política débil, que rígidamente analiza los efectos *“del fracaso, el desinterés, las distracciones, la ira y los desafíos de los niños en sus perfiles geneéticos y médicos. Aunque sea abrumadora la evidencia de las intersecciones de la pobreza y el fracaso escolar, el carácter aborigen y el fracaso escolar, la pertenencia a las minorías étnicas y las diferencias de lenguaje y el fracaso escolar, otorgamos títulos de defectos a estos niños”* (Slee, 2012:220).

Estas comprensiones encuentran su mecánica en la sobre-representación inconsciente del individualismo competitivo de tipo neoliberal, de ahí que, el autor de esta trabajo doctoral, insista en la posibilidad de comprender los patrones de funcionamiento de dicha mecánica a través de la articulación neoliberalismo e inclusión, es decir, cómo bajo dicha intersección, se articulan diversos ejes de opresión, exclusión y subordinación al interior del campo de producción de la inclusión. por otra parte, dentro del discurso de la inclusión se identifican según Ocampo (2016) la fabricación de estrategias de que generan poblaciones excedentes.

Sobre este particular, Slee (2012) agrega y complementa, al señalar que, *“el futuro de la educación inclusiva será una continuación de su pasado, una lucha contra la exclusión y la opresión. Sigue siendo una lucha política para afirmar los derechos de todos al acceso a la educación, la participación en ella y el éxito en la misma. El viaje debe*

*llevarnos hasta los orígenes de la exclusión”* p.221). En este capítulo Slee (2012), ofrece un repertorio crítico de pasos para avanzar progresivamente en la configuración de un pensamiento sobre la inclusión y la exclusión.

En “***Comprobando nuestros fundamentos***”, en esta parte del capítulo, el autor ofrece cuatro grandes ideas para comprender el devenir que enfrenta la Educación Inclusiva. Cada una de estas ideas, tiene como propósito examinar profundamente las formaciones de la exclusión al interior de las prácticas educativas, intentando con ello, otorgar razonamientos analíticos capaces de subvertir cada uno de sus efectos, puesto que, la exclusión y el poder son a juicio de Ocampo (2017) performativos y se regeneran permanentemente.

**Proposición 1: “*Reformulando el campo*”**, Slee (2012) afirma que, “*la educación inclusiva declara su compromiso para identificar y acabar con la exclusión educativa*” (p.222). El autor reconoce la expansión progresiva y significativa que ha demostrado el campo de la Educación Inclusiva a través de instituciones de diverso tipo, no obstante, los planteamientos de la EPT y a inclusión, reflejan un campo híbrido y ambiguo para acceder a la naturaleza de cada dominio, convirtiéndose así, en una teoría ambulante, siendo domesticada y dogmatizada. Esta confusión y dislocamiento que afecta a los organizadores teóricos de la inclusión, se expresan claramente a través de la siguiente cita:

[...] durante la agonía del pasado siglo y el nacimiento de éste, las administraciones educativas de todo el mundo impusieron asignaturas obligatorias en educación especial en los programas de formación del profesorado porque creían que, de ese modo, promoverían la educación inclusiva. Las facultades de educación se apresuraron por presentar propuestas a través de comisiones de acreditación de asignaturas de sus universidades. Se crearon títulos de la imposible unión de “educación inclusiva y educación especial”. Los educadores especiales tradicionales insertaron capítulos sobre la educación inclusiva en sus manuales de educación especial, adaptaron su lenguaje, mientras reformulaban los apuntes de clase, pero estuvieron sus premisas sobre el carácter defectivo del individuo y las necesidades educativas especiales (Slee, 2012:223).

Las tendencias mundiales en formación de educadores se estructuran a partir del esencialismo, en tanto, contribuyen a dar vigencia y mantener el status quo de las fuerzas opresivas en el campo de lo pedagógico, avalando de esta forma, la producción de

injusticias e instala patrones invisibles de exclusión, desigualdad y segregación, puesto que, instala una política y retórica que ficcionaliza el espacio de inclusión. Slee (2012) invita a situar la formación de los educadores, a partir de situar “*el foco interrogador hacia las estructuras, las políticas y las prácticas de escolarización que crean poblaciones excedentes de estudiantes muy difíciles de controlar*” (p.226). La reformulación del campo desde el lente de Slee (2012) implica avanzar hacia una compleja teoría de reconstrucción de la educación en su conjunto. Con el objeto de completar los aportes contenidos en este apartado, en tanto, antecedentes relevantes para el desarrollo de la presente investigación, es que se decidió citar textual la tabla 8.1. “*Las cuatro proposiciones*”, con el objeto de complementar la riqueza expuesta por Slee (2012:224-225).

<b>Proposición</b>	<b>Tema</b>	<b>Elementos</b>
<i>Reformulación del campo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Establecer la inclusión como un proyecto político preocupado por el examen de a identidad, la diferencia, el privilegio, la desventaja y la opresión.</li> <li>-Exponer las obstrucciones en las formaciones neoliberales (estado de competición) de la educación.</li> <li>-Comprometer a los integrantes.</li> <li>-Nuevas colaboraciones de investigación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Un nuevo centro de interés (no “mirar para otra parte”).</li> <li>-Segregación frente a la comunidad.</li> <li>-Valor, independencia y utilidad de los humanos.</li> <li>-Un aprendizaje en democracia.</li> <li>-Reconocimiento, presentación y redistribución.</li> <li>-Supuestos transparentes.</li> <li>-Responsabilidad colectiva.</li> <li>-Estimular el debate y aceptar la necesidad de afrontar y explorar las cuestiones difíciles e incómodas.</li> </ul>
	-Derechos, intereses y	-Aprendizaje en democracia

<p><i>Enderezar el lenguaje</i></p>	<p>necesidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Quién habla por quién?</li> <li>-Vocabularios deflectores: ¿educación ordinaria y educación especial?</li> <li>-Deconstrucción con una finalidad.</li> <li>-Reconocimiento de la opresión y la exclusión.</li> <li>-Reconocimiento de las transformaciones y conservaciones (siguiendo a Stephen y Nicolás Rose).</li> <li>-Detectar la cooptación y los compromisos inaceptables.</li> </ul>	<p>(siguiendo la obra de Art Peral y Tony Knight)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconocimiento y presentación y redistribución.</li> <li>-Afrontar la evasión lingüística: desacreditar las ideas de “elección”, “continuo de oposiciones de ubicación” basadas en la privatización de derechos y la ausencia de opciones reales.</li> <li>-Construir el conocimiento de la legislación y las convenciones antidiscriminatorias.</li> </ul>
<p><i>Investigar para la inclusión</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formular un marco de valores para investigar la exclusión y la inclusión.</li> <li>-Separar la investigación sobre educación inclusiva de la investigación sobre educación especial.</li> <li>-Formar alianzas transdisciplinarias y transidentitarias de investigación para reflejar las intersecciones de la opresión.</li> <li>-Reconsiderar la naturaleza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recordatorio de la inextricable relación entre ideología e investigación y las implicancias de esto para buscar el rigor.</li> <li>-Reconocer la importancia de la voz y del liderazgo y la perspectiva desde adentro.</li> <li>-Comprender las relaciones sociales y las tendencias opresivas de la investigación (siguiendo a Mike Oliver).</li> <li>-Ampliar en vez de cerrar nuestras preguntas.</li> </ul>

	de la validez y la fiabilidad en la investigación.	
<i>Revisar la educación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Interrogar la plantilla de la educación neoliberal.</li> <li>-Educación para una ciudadanía democrática.</li> <li>-Currículum, pedagogía y evaluación para un aprendizaje auténtico.</li> <li>-Inclusión como aspiración y estrategia educativa.</li> <li>-Educar a maestros para la comunidad.</li> <li>-Comprometer a los maestros a la comunidad en el desarrollo político.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Construir el currículo a partir de unos principios transparentes y unos valores éticos.</li> <li>-Establecer unos flujos políticos que impliquen a los interesados en el desarrollo, la implementación y la revisión.</li> <li>-Construir la evaluación del alfabetismo para distinguir entre niveles, pruebas, objetivos de rendimiento, regímenes de conformidad y tablas de rendimiento para comparaciones internacionales.</li> </ul>

**Tabla 6: Las cuatro proposiciones.**

**Proposición 2: “Enderezar el lenguaje”**, analiza los efectos del lenguaje empelado en el campo ambiguo de la inclusión, reconociendo en él, la posibilidad de transformar el mundo, puesto que, actúa como un instrumento de poder, de acuerdo a lo expresado por Voloshinov (1976). Tradicionalmente, la búsqueda del lenguaje y gramática de la Educación Inclusiva se plantea en términos de corrección política o bien, como un estrategia de evitar un lenguaje opresivo, no obstante, ambas concepciones podrían catalogarse como reduccionismos, puesto que, hay muchas más dimensiones y ámbitos analíticos implicados en él. La sentencia inicial que el autor propone alrededor del desafío de re-organizar el lenguaje de la inclusión consiste e *“reconocer que el lenguaje es una*



*instrumento de poder y trata de restaurar y encarnar un vocabulario de derechos y justicia en la educación”* (Slee, 2012, 226).

En este contexto, el autor analiza los efectos lingüísticos de tipos simbólicos y políticos de la palabra educación inclusiva, interesándose por comprender como dicha expresión *“puede servir para ocultar distintos puntos de vista que no son complementarios y hay que examinar abierta y respetuosamente”* (Slee, 2012:227). Desde aquí, el autor insta a reconstruir los usos lingüísticos de la palabra educación inclusiva, puesto que omite la comprensión de los efectos de formación lingüística, con el propósito de proponer nuevos debates, graduar las intenciones de las discusiones y subvertir temáticas referidas a la autoridad, las cuales son desestabilizadas mediante las gramáticas aportadas por los Estudios Queer, Post-estructurales, Post-coloniales, entre otros.

Para Slee (2012) la metáfora “enderezar el lenguaje” implica superar la producción de reduccionismos para pensar y actuar en nombre de la inclusión, señalando que, es clave comprender las operatorias que cristalizan las relaciones de poder al interior de las estructuras de escolarización, traducidos en estrategias de asignación de categorías y marcas de desigualdad de estudiantes pertenecientes a determinadas comunidades imaginarias.

**Proposición 3: “Investigar para la inclusión”**, el autor expresa que el contenido central de esta propuesta a través de la siguiente sentencia, *“la educación inclusiva emplea un conjunto exhaustivo de metodologías y herramientas de investigación para estudiar la compleja estructura y las propiedades de la exclusión, así como las formas de superar sus nocivas influencias”* (Slee, 2012:228). El interés del autor por re-organizar el campo investigativo de la Educación Inclusiva, no se posiciona en los efectos del conocimiento declarativo y enunciativo que gran parte de las producciones científicas en este campo expresan (Ocampo, 2017), más bien, su intención consiste en crear un repertorio metodológico capaz de abordar en profundidad el *modus operandi* que expresa el poder, la injusticia, la desigualdad, la dominación y la opresión como elementos de carácter performativos y de regeneración continua, con el objeto de transformar sus perspectivas de

comprensión y subvertir sus efectos en la producción del campo pedagógico. A lo que agrega que, *“la investigación sobre educación inclusiva es verdaderamente ecléctica y encuentra el equilibrio en un compromiso con el reto de no replicar la opresión en las relaciones de investigación”* (Slee, 2012:229). El principal objetivo que enfrenta la construcción del campo investigativo de la inclusión consiste en develar y desnaturalizar el funcionamiento de la exclusión.

**Proposición 4: “Revisar la educación”**, en esta dimensión Slee (2012) plantea la siguiente premisa: *“la educación inclusiva facilita una visión diferente de la educación en cuanto aprendizaje democrático para construir comunidades sostenibles”* (p.230). A juicio del autor, la educación del siglo XXI, necesita de cambio radical en sus fines y funciones, al mismo tiempo, exige deshacerse de la ingeniería genética del neoliberalismo educativo, puesto que, la intersección n entre “inclusión” y “democracia” exige una reconstrucción educativa profunda. Siguiendo a Touraine, el autor afirma que, *“una educación que reconoce y comprende las relaciones de dominación cultural es precursora de la construcción de comunidades de diferencia”* (Touraine, 2000; citado en Slee, 2012: 234).

*La revisión de la educación a juicio de Slee (2012) implica “una tarea multifacético y compleja que se adentra en las estructuras más profundas de la educación y la escolarización para producir diferentes políticas, prácticas y culturas. Una educación democrática implica la necesidad de redistribución, reconocimiento y representación”* (p.236).

En *“¿Qué queremos? ¿Cuándo lo queremos?”*, el autor ofrece una serie de estrategias de reivindicación del campo de la Educación Inclusiva a través del denominado “plan de acción colectiva”, tabla que se cita de forma textual a continuación (Slee, 2012: 238-240).

Tarea	Elementos	Acciones
<i>La tarea restauradora</i>	-Confianza, auténtico diálogo comunitario.	-Hallar un nuevo significado para la educación inclusiva,

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-¿De adversarios a colaboradores? Legislar a favor de los derechos, practicar la anti-discriminación.</li> <li>-Respetar la voz, aprender a escuchar.</li> <li>-Nuevos foros que se parezcan a las comunidades por las que luchamos.</li> <li>-Un marco de referencia para tratar de conseguir políticas, programas y prácticas educativas democráticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>refundiendo el lenguaje y las estructuras.</li> <li>-Establecer una estrategia de comunicación respetuosa.</li> <li>-Elaborar un marco de referencia para la toma democrática de decisiones, incluyendo procedimientos flexibles de consulta.</li> <li>- Nuevos enfoques para sorprender en los foros: del terreno neutral al terreno común.</li> <li>-Autenticidad de reuniones y tareas.</li> <li>-Privilegiar y respetar las voces de los marginados y desaventajados.</li> </ul>
<i>La tarea analítica</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Análisis crítico de cómo llegamos a este punto.</li> <li>-Análisis de la exclusión y comunicación de los datos.</li> <li>-Crítica de los límites profesionales artificiales.</li> <li>-¿De quién es el conocimiento que se tiene en cuenta?</li> <li>-Interrogación de nuestro enfoque del modelamiento de recursos y los supuestos que promueven los efectos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hallar un nuevo significado para la educación inclusiva, refundiendo el lenguaje y las estructuras.</li> <li>-Establecer una estrategia de comunicación respetuosa.</li> <li>-Elaborar un marco de referencia para la toma democrática de decisiones, incluyendo procedimientos flexibles de consulta.</li> <li>- Nuevos enfoques para sorprender en los foros: del</li> </ul>

	<p>perversos de la planificación política.</p> <p>-Revisión de las estructuras y protocolos de la educación pública: llevar al público a la educación.</p> <p>-¿Cuál es la naturaleza y la medida de la desigualdad?</p>	<p>terreno neutral al terreno común.</p> <p>-Autenticidad de reuniones y tareas.</p> <p>-Privilegiar y respetar las voces de los marginados y desaventajados.</p>
<i>La tarea política</i>	<p>-Una idea común de la educación inclusiva y democrática y las consecuencias para todos los niveles y ciclos políticos.</p> <p>-Alineamiento y coherencia dentro de las administraciones políticas y entre ellas.</p> <p>-Cuestionar las prácticas de las escuelas cuando maniobran para sacar ventajas de las pruebas, la inspección y los resultados de la clasificación.</p> <p>-Construir el conocimiento del riesgo que esto encierra para los estudiantes y las comunidades.</p> <p>-Liderazgo en el currículum, la pedagogía y la evaluación.</p> <p>-Valores aceptados y</p>	<p>-Construir una idea común de la educación inclusiva que pivote el cuestionamiento de la exclusión y trascienda las necesidades educativas especiales.</p> <p>-Establecer una práctica democrática en el ciclo político.</p> <p>-Comunicar diferencias entre estándares y diferencias.</p> <p>-Reconsiderar el valor de las tablas de clasificación.</p> <p>-Disolver cuerpos caros, como OfSTED (Inglaterra) que desvía recursos de la educación de los niños. Implementar un plan “crítico amigo” para ayudar a las escuelas y administraciones con procedimientos de revisión y mejora.</p> <p>-Establecer acuerdos políticos que reevalúen a los docentes, los padres y los estudiantes.</p>

	<p>examinar las implicaciones para la práctica.</p> <p>-Reconocimiento y eliminación de efectos políticos perversos.</p> <p>-Aportar otros conocimientos al cuadro.</p> <p>-Examinar los costes de facilitar una educación para el futuro en sociedades desiguales.</p>	<p>-Renegociar los presupuestos de educación y reconsiderar la idea de recurso y distribución para construir la capacidad de la escuela.</p> <p>-Aceptar el reto de la redistribución (para los estudiantes desaventajados y marginados, en vez de para los potentados).</p> <p>-Construir una idea comparada de la inversión social, el costo de la oportunidad, la beneficencia y el bienestar.</p>
<i>La tarea de los valores</i>	<p>-Establecer el tipo de comunidad que queremos que ejemplifiquen nuestras escuelas. Comunidades que reconozcan, representen, autoricen y aprendan de la diferencia.</p> <p>-Construir una idea de violencia institucional y la dominación cultural y su articulación a través de los ritos y prácticas de la escolaridad: currículum, pedagogía, evaluación y disposición física de las escuelas.</p>	<p>-Llegar a conocer la comunidad.</p> <p>-Construir un marco de referencia para la escuela/aula de los valores para vivir, aprender y trabajar juntos que honre la diferencia, comprenda el prejuicio y enrole a los jóvenes para adquirir los conocimientos, destrezas y la disposición para eliminar los prejuicios.</p>

**Tabla 7: Plan de acción colectiva.**

En *“La tarea restauradora”*, el autor propone prioridades y principios. En relación a los principios Slee (2012) comenta que, es relevante asignar representación directa a todos los componentes implicados en la restauración de la educación, relegando la agencia y el potencial crítico de quienes han sido arrastrados, posicionados y provincializados en los márgenes de la misma. Por otra parte, insiste en la necesidad de crear un lenguaje que supere el reduccionismo y el punto de referencia para hablar de inclusión desde las necesidades educativas especiales, instando además, al proponer nuevos significados sobre la Educación Inclusiva, coherentes con las tensiones del nuevo siglo. En otras palabras, los antecedentes expuestos por Slee (2012), en esta parte de la obra, destacan la necesidad de crear nuevos modos de construir la educación en términos más abarcativos y generales de la misma.

En *“La tarea analítica”*, el autor afirma que, el trabajo anito se expresa y repercute en las comunidades educativas. En relación a los principios que Slee (2012) propone en esta dimensión destacan: a) consolidar un repertorio amplio, diverso y profundo de razonamientos para estudiar el fenómeno multidimensional de la exclusión y b) propone la necesidad de consolidar un formato de investigación que apunte a la construcción de una nueva edificación educativa. De ahí la afirmación que, la inclusión sea un motor de transformación y reconstrucción de la teoría educativa.

En *“La tarea política”*, el autor expresa la necesidad de diseñar y proporcionar nuevos formatos de construcción de la planificación educativa en función de la comprensión de la naturaleza de la exclusión, configurando una reforma radical de la educación, en tanto, rompe con la idea reduccionista de pensar la inclusión en referencia a quiénes han sido arrastrados a los márgenes del derecho a la educación.

En *“La tarea educativa”*, Slee (2012) expresa la necesidad de *“incorporar la educación inclusiva como objetivo y como estrategia en el plan general de reforma de la educación”* (p.245), siendo necesario para ello, contribuir de antemano a transformar y crear nuevos enfoques y perspectivas para pensar y practicar la educación, puesto que, la noción de repensar, opera sobre lo mismo bajo la lógica del bricoleur. En relación a los

principios de la tarea educativa este añade que, se debe fortalecer la educación basada en la democracia.

En *“La tarea de los valores”*, el autor aborda la categoría de valor en referencia a dos posiciones. La primera, converge sobre la necesidad de volver a valorar a quienes han sido objeto de neutralización y marginación en las comunidades educativas. La segunda, expresa la necesidad de interrogar los marcos de valores que cada institución educativa expresa como parte del proceso de inclusión, siendo muchos de ellos, reproductores de la hegemonía intelectual y del modelo social dominante. En relación a los principios Slee (2012) plantea la necesidad articular la tarea educativa en torno a las categorías de reconocimiento, representación, respeto y confianza, sin con ello, aceptar acríticamente cada una de las principales patologías sociales crónicas.

## **2.8.-PRESENTACIÓN. ORDEN EPISTEMOLÓGICO; ORDEN POLÍTICO. LA APUESTA POR LA “ALTERNATIVA” – SILVIA RIVERA**

Silvia Rivera en la *“Presentación. Orden epistemológico; orden político. La apuesta por la alternativa”*, corresponde a la presentación del libro: *“Alternativas epistemológicas. Axiología, lenguaje y política”*, publicado por Prometeo libro en 2013. La obra se organiza en torno a once capítulos y una presentación. En esta oportunidad se comentan los aspectos más significativos de la presentación del libro efectuada por Rivera, puesto que, constituye un antecedente crucial para el desarrollo de la investigación, especialmente, al abordar la intersección entre el orden epistémico y político como estrategia de fabricación y apertura de una nueva alternativa para abordar diversos problemas sociales.

Rivera (2013) en la apertura del acápite analiza la palabra “alternativa”, explicando que, en la mayor parte de su proceso de semantización refiere a un modelo previamente establecido o bien, en términos epistémicos, alude a la concepción heredada de la ciencia, que surge con los desarrollos introducidos por el Círculo de Viena. La concepción heredada describe el conjunto de ordenadores intelectuales ya instalados e institucionalizados para

pensar, construir y desarrollar un determinado campo de teorización e indagación. En relación al potencial ideológico y conceptual que alberga la noción de “alternativa”, Rivera (2013) agrega que, esta permite explorar *“las bases de la epistemología que recibimos como herencia resulta imprescindible para poder apreciar la especificidad de otras propuestas o alternativas”* (p.1). La ordenación del mundo desde el punto de vista del Círculo de Viena, invita a comprender cómo el discurso de la ciencia y el conocimiento cruza y legitima determinadas prácticas enunciativas y comprensivas. La legitimidad de las nuevas intervenciones opera mediante un orden lingüístico-conceptual, permitiendo la expansión de ciertas ideas, especialmente, cuando estas develan el grado de *“legitimidad del conocimiento se funda en la validez de un método sustentado en formalismos lógicos y evidencias empíricas”* (Rivera, 2013:2).

Tanto la teoría del conocimiento como la epistemología son concebidas como aspectos constitutivos del orden discursivo, es decir, el conjunto de estrategias y/o procedimientos que permiten comprender determinados modos de producción de verdad, a través de estrategias de normalización de sujetos determinados. En este sentido, Rivera (2013) agrega que, la creación o exploración de nuevos campos epistemológicos debe converger sobre una revisión profunda de los principales razonamientos que organizan el campo de la inclusión y la concepción que se maneja sobre ella al interior de la comunidad científica. Se requiere a partir de esto, una concepción diferente para asumir el quehacer de la Ciencia Educativa, concebida como *“actividad, es decir, como práctica social que se desarrolla en marcos institucionales específicos”* (Rivera, 2013:3). La autora considera a Varsavsky como una de los impulsores más relevantes de las alternativas epistemológicas, prestando especial atención a la dimensión política que confluye en la fabricación/constitución de todo saber, develando en tanto, una serie de compromisos ideológicos insertos en los marcos epistemológicos dominantes.

El compromiso con la transformación del estilo epistemológico según Rivera (2013) se expresa por medio de la producción del conocimiento, no es otra cosa que, promover un cambio que supere aquellas concepciones seudo-innovadoras en los márgenes del modelo establecido, que dificultan la subversión de nuevos modelos de comprensión. En este



contexto, comenta Rivera (2013) que, *“la misión del científico rebelde es estudiar con toda seriedad, y usando todas las armas de la ciencia, los problemas del cambio de sistema social, en todas las etapas y en todos sus aspectos, teóricos y prácticos. Esto es hacer “ciencia politizada””* (p.5). La metáfora “arar la totalidad del lenguaje” actúa como estrategia orientada a desestabilizar el orden dominante que impone un conjunto de representaciones como verdaderas, donde *“la ética del investigador se construye así en el reconocimiento de un orden lingüístico-conceptual elegido como instrumento de trabajo por considerarlo relevante, justo o fértil en su potencial heurística, a pesar de su arbitrariedad e irremediable contingencia”* (Rivera, 2013:6-7).

## **2.9.-ÓSCAR VARSAVKY. LA POLÍTICA COMO CLAVE DE ABORDAJE EPISTEMOLÓGICO – SARA RIETTI Y SILVIA RIVERA**

*El capítulo titulado: “Óscar Varsavky. La política como clave de abordaje epistemológico”, examina en profanidad el estilo epistemológico de Varsavky caracterizado por una impronta que enfatiza en la proposición de propuestas abiertas y sujetas a modificaciones permanentes, obtenidas mediante la participación democrática entre diversos expertos y agentes al interior de un determinado campo. El interés de este autor consiste en pensar los medios de preservación del estilo, donde este opera como un “principio organizador que define el marco para el desarrollo de un sistema social, que incluye modalidades particulares de consumo, trabajo, acción, política, ciencia, arte y tecnología, entre otros”* (Rietti y Rivera, 2013:11).

En relación a los medios de producción de un estilo científico, las autoras señalan que este, se define en función de los mecanismos de emergencia, propagación, análisis y apropiación que desarrolla un determinado grupo social sobre un saber específico, y de ahí, su vinculación con los estilos de desarrollo. La relevancia de la obra de Varsavky consista juicio de Rietti y Rivera (2013) en la articulación de una propuesta orientada a la *“redefinición de la epistemología que considera a la política como una clave de abordaje privilegiada a la hora de estudiar el proceso de producción del conocimiento científico”* (p.12). El reposicionamiento de la dimensión política en el análisis epistemológico, permite

resituar y recontextualizar las prácticas de poder que condiciona la práctica científica, en otras palabras, los análisis de Varsavky contribuyen a explorar los mecanismos de opresión epistémicas instaladas conciente o inconscientemente, al interior de una estrategia de producción particular del conocimiento, instando a la deslocalización y subversión de los ejes de dependencia al interior de un campo de fabricación específico, permitiendo interrogar cada uno de los momentos claves de la cadena de actividad científica, tales como: a) descripción, b) explicación, c) predicción y d) decisión. Al decir de Varsavky, una epistemología política se concibe como *“el estudio del proceso de producción del conocimiento a partir de decisiones y desde una perspectiva que considera a los contextos institucionales como factor decisivo –y no ya meramente anecdótico o accidental– de la práctica científica”* (Rietti y Rivera, 2013:14). El trabajo de Varsavky aporta al desarrollo de esta investigación la recuperación de los saberes postergados o subalternizados al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, puesto que, la política define las prácticas de producción de conocimiento, haciendo emerger determinados marcos de valores, posicionamientos de temas particulares, escalas de significaciones, entre otras, las que condiciona las fronteras, prácticas y contextos de actuación de un enfoque determinado, siendo clave en la construcción de un modelo de transformación teórica a nivel educativo, permitiendo expandir sus horizontes, fines y funciones. La investigación en desarrollo pretende convertirse en una *“alternativa epistemológica radical, que logre revincular ciencia, ética y política de un modo sustantivo y no meramente cosmético, se presenta así como un instrumento e formación ciudadana capaz de desarrollar nuestro pensamiento crítico y potenciar nuestro compromiso en el ejercicio de una democracia efectiva y no meramente declamada”* (Rietti y Rivera, 2013:18).

## **2.10.-ÉTICA POSTMODERNA - ZYGMUNT BAUMAN**

*“Ética postmoderna”* es una obra publicada por primera vez en 1993 por Blakwell, mientras que, la edición que se reseña en este trabajo, corresponde a la edición desarrollada por Siglo XXI Editores en 2005. El libro se organiza en torno a ocho capítulos más una introducción. De acuerdo al interés abordado en este trabajo doctoral, se consideran antecedentes relevantes, aquellos contenidos en los siguientes capítulos:

- **Capítulo II: *La elusiva universalidad***

En *“El universalismo y sus descontentos”*, Bauman (2005) comenta que, los postulados sobre la universalidad constituyen un arma de doble filo, puesto que instala una reflexión en torno a la práctica de la universalidad modernista, acompañado de la sustitución de la categoría de naturaleza humana por la de ciudadano. La noción de “hombre universal” devino en la usurpación de la naturaleza humana, esto es, *“un ser sin ataduras, no necesariamente ajeno a las particularidades de la comunidad; de elevarse, por así decirlo, a un plano superior para lograr, desde ahí, una visión amplia, desapasionada y crítica de las exigencias y presiones comunitarias”* (Bauman, 2005:48). Sobre este particular, el postulado de la universalidad se convirtió en un dispositivo de administración homogénea dentro del estado-nación, interrogando la autoridad suprema de esta, obstruyendo las estrategias efectuadas por el contra-poder específico respecto de la cristalización de la práctica de la universalidad, puesto que, en la mayor parte de las veces, la polis tiende a la particularización de sus integrantes, provincializándolos en grupos específicos, afectando los mecanismos y estrategias a través de los que se les convierte en ciudadanos similares a aquellos que no gozan de una situación de desventaja. Al respecto, Bauman (2005) agrega que, la pretendida *“exigencia de universalidad suele volverse en contra de la polis, que quiso domesticarla y hacerles la guerra sus rebeldes, en sus límites lógicos, esta exigencia sólo puede gestar incesantemente la oposición en contra de cualquier orden moral, y propiciar una postura radicalmente individualista”* (p.50). En este contexto, la intolerancia se expresa por medio de la imposición de normas universales que regulan la omisión de la naturaleza humana, traducidos en actos de opresión, subalternización y violencia en contra de la naturaleza humana.

En relación a la ausencia de una visión soberana cuya naturaleza sea verdaderamente universal, el autor comenta que, las agencias que promueven el universalismo se detiene en las fronteras del Estado, expresando *“un poder congruentemente universal sólo puede ser aquel que identifica al género humano en su totalidad con la población sujeta a su gobierno presente o posible”* (Bauman, 2005:51). La universalidad para este autor se expresa como un destino final para la humanidad, con la

intención de corregir las intenciones del presente. No obstante, *“la versión posmoderna de la historiosofía de la universalización es la perspectiva de la globalización”* (Bauman, 2005:53).

En *“Los límites morales de la universalidad ética”*, el autor analiza los conceptos que promueven una interpretación sobre la heteronomía ética, identificando algunas reglas de expresión que adopta el funcionamiento de la lógica universal, esto es, *“los yos morales pueden disolverse en el abarcador “nosotros”; el “yo” moral es sólo el singular del “nosotros” ético. Y dentro de este “nosotros” ético, “yo” es intercambiable por “el/ella”; si una cosa es moral cuando se afirma en primera persona, sigue siendo moral en segunda o tercera persona”* (Bauman, 2005:57). La eficacia que adoptan dichos patrones de despersonalización refuerzan las normas éticas, en tanto, la problemática de los muchos yos se convierte en nosotros, por medio de una estrategia de homogenización en relación a atributos particulares que comparten determinados colectivos, cuya *“totalidad supraindividual puede aplicarse al mundo de la moralidad, sólo puede referirse a un todo unido, y continuamente entramado, a partir de las órdenes dadas, recibidas y seguidas por los yos que son sujetos morales precisamente porque cada uno de ellos es insustituible porque sus relaciones son asimétricas”* (Bauman, 2005:58), agregando que, *““estar con” es simétrico. Lo que a todas luces resulta no simétrico, lo que hace a las partes desiguales, lo que privilegia mi posición al emanciparla de su dependencia de cualquier postura que pudiéramos tomar el otro, es ser para otro –“éter-pour-l’autre”, la forma de ser que excluye no sólo la soledad (que Mitsein también elimina) sino la indiferencia”* (Bauman, 2005:60).

El nosotros expresado en términos del partido moral, no expresa al decir de Bauman (2005) necesariamente, una relación con el plural del yo, es decir, expresa un patrón de unidades desiguales entre sí, reconociendo que, las categorías de yo y nosotros, no son intercambiables y agregable entre sí, puesto que, las reglas morales sólo atañen al yo y no, al nosotros plural, ya que son constitutivas del yo. En relación a los elementos constitutivos de la Bauman (2005) comenta que,

[...] ser una persona moral significa que yo soy el guardián de mi hermano, pero también que soy su guardián al margen de que mi hermano considere sus deberes fraternales de la misma manera que yo; y soy el guardián de mi hermano no obstante lo que otros hermanos, reales o putativos, hagan o dejen de hacer. Al menos, podré ser un guardián adecuado sólo si actúo como si yo fuera el único obligado, o el único que actuará de esa manera. Siempre seré el que aporte la gota que rebalse el vaso de la indiferencia moral (p.62)

De esta forma, la colectividad moral a juicio del autor, se expresa mediante la constitución de un nosotros que persigue la verdad, consiguiéndola con el otro a su lado y no mediante acciones de enfrentamiento que devienen en prácticas de desigualdad y opresión.

## **2.11.-FRANÇOIS DUBET EN REPENSAR LA JUSTICIA SOCIAL. CONTRA EL MITO DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES**

*“Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades”*, es un libro editado en 2012 por Siglo XXI Editores, Buenos Aires, cuya edición en francés se publicó por primera vez en 2010 a través de Editions du Seuil et. La Republique des Idees. La obra se organiza en torno a una introducción y cinco capítulos. Este texto ha sido traducido por Alfredo Greco y Bavio. De acuerdo al interés abordado en este trabajo doctoral, se consideran antecedentes relevantes, aquellos contenidos en los siguientes capítulos:

- **Capítulo I:** *“La igualdad de posiciones”*

En *“El Estado social y la redistribución”*, Dubet (2012) explica que, más allá de las ambiciones socialistas y comunistas, la reducción de las desigualdades a través de las posiciones sociales, ha sido abordada mediante sistemas de transferencia social, traducidos en ayudas procedentes de impuestos y derechos de sucesión, se han convertido en medios significativos para comprender el reparto de las fortunas, a lo que agrega que, *“si bien los más pobres han adquirido un nivel de vida decente, sino que su estatus social ha sido garantizado por una serie de derechos sociales y prestaciones. Sin embargo, esas políticas de reducción de la distancias sociales no han sido jamás igualitarias”* (Dubet, 2012:20).

La noción de progreso social, fuertemente enraizada en los debates sobre derechos democráticos y sociales, ha suscitado nuevas tensiones al intentar reducir las desigualdades y la ficcionalización de logro de la supuesta igualdad formal. En efecto, *“si el capitalismo es susceptible de ser reformado, la importante labor de los Estados de Bienestar, que han logrado reducir las inequidades sociales y garantizar las posiciones ocupadas por los más frágiles, permite responder afirmativamente”* (p.21).

En *“Un contrato de solidaridad ampliada”*, el autor ofrece un análisis en torno a las relaciones que definen el funcionamiento del campo de redistribución y de la igualdad de posiciones, siendo interpretadas en términos de una sociedad construida mediante relaciones de trabajo, sistemas de clases y conflictos entre ellos. La lucha por el logro de la igualdad en este contexto, expresa Dubet (2012) que, no se basa en el reconocimiento débil de la igualdad por naturaleza humana, sino que más bien, porque gran parte de los trabajadores contribuyen a la producción de la riqueza, entendiéndose que, es la sociedad la que les debe algo, de ahí que emerge la noción de inequidad. En la actualidad, el campo de lucha por la igualdad de oportunidades *“apela a un contrato social que repose sobre un amplio “velo de la ignorancia” y en tender hacia sistemas de protección universalistas, ya que cada uno se encuentra encerrado en un sistema de deudas y créditos sociales: debo algo a toda la sociedad y toda la sociedad me debe algo”* (Dubet, 2012:25). En la actualidad la igualdad opera como una consecuencia del contrato social, en vez de constituir un objetivo y una estrategia política que propone alcanzar la igualdad a través de los recursos ofrecidos a los trabajadores. En la actualidad, afirma el autor que, la igualdad de posiciones se expresa por medio de dos grandes manifestaciones, la primera, orientada a reducir las distancias, mientras que, la segunda, trabaja en función de asegurar y fijar dichas posiciones con el propósito que se alcance progresivamente la igualdad, exigiendo la reducción de las desigualdades que afectan a los diversos colectivos de ciudadanos en sus posiciones sociales (Dubet, 2012).

En *“La igualdad de acceso a la escuela republicana”*, el autor deja entrever que, las luchas sociales por el derecho a la educación y a la regulación estatal, traducidas en términos de gratuidad, obedecen a una premisa gestada en el siglo XIX, mientras la escuela,

en tanto, institución social, reforzó la noción de bien común. Sobre este particular, Dubet (2012) agrega que, la *“escuela no es igualitaria más que en la medida en que ella genera unidad y garantiza que todos los alumnos, incluidos los menos favorecidos, adquieran un bagaje mínimo de conocimientos. Es así como reasegura las posiciones: ofrece a todos la dignidad escolar a la que cada miembro de la sociedad tiene derecho”* (p.27). En efecto, esta mirada reforzaba a los patrones inter-institucionales de desigualdad entre al perpetuar las jerarquías sociales y la estructura social sin mutación alguna, omitiendo la focalización sobre las oportunidades de buen éxito, es decir, es una sociedad *“igualitarista y conservadora, [que] busca producir igualdad sin trastocar el orden social, en nombre del contrato social republicano”* (Dubet, 2012:27).

- **Capítulo II: “Crítica de la igualdad de posiciones”**

En *“Los límites de la redistribución”*, Dubet (2012) abre este apartado señalando que, si bien, las sociedades articuladas en torno a un Estado de Bienestar sólidos son menos afectadas por la desigualdad, lo que en términos metodológicos, es incapaz para resolver y comprender el funcionamiento de la igualdad de posiciones. Según esto, Dubet (2012) agrega que, *“la igualdad se ve limitada a los incluidos, mientras que los más frágiles, los outsiders, encuentran dificultades para entrar en el sistema y para acceder al núcleo duro del mundo del trabajo, con todos los derechos que ofrece”* (p.34). No obstante cuando las políticas y estrategias de posición de posiciones y los ejes de mantenimiento del estatus quo de las jerarquías sáciales se desestabiliza, se comienza a gestar la transformación/subversión de la estructura social en su conjunto. De modo que, el modelo de la igualdad de posiciones parece cada vez más difícil de asegurar en un contexto de desigualdades profundas y agudas.

En *“La suma de las pequeñas desigualdades”*, en este sub-apartado, Dubet (2012) analiza las consecuencias de las desigualdades nuevas y las desigualdades minúsculas, las que emergen una vez que el formato gramatical de la igualdad de posiciones de daña, observando así, un patrón de sobre-representación de nuevas desigualdades que, en realidad, no son tan nuevas, puesto que, obedecen a un *“apego cada vez mayor a la*

*igualdad de fundamental de los individuos*” (Dubet, 2012:38). La comprensión sobre los márgenes gestados en la igualdad de oposiciones tiende según el autor, a volverse mayoritarios, es decir, se caracterizan por desigualdades que afectan a un amplio grupo, convirtiéndolos en poblaciones excedentes o en situación de riesgo, especialmente, cuando la mecánica de funcionamiento de las posiciones no ofrece respuestas a tales grupos, se convierte en una acción conservadora y al servicio de la reproducción del orden dominante de tipo neoliberal.

En relación los dispositivos de configuración que participan de las desigualdades sociales, Dubet (2012) identifica: a) la gran parte de las desigualdades son producidas por la suma de pequeñas fracciones de desigualdades, que con el paso de los años generan grandes brechas monetarias, b) las desigualdades educativas, en su mayoría obedecen a desigualdades iniciales que van haciéndose progresivas a medida que avanza el currículo, agregando que, *“la concentración de alumnos más débiles en las mismas clases y en las mismas escuelas acentúa su debilidad relativa”* (Dubet, 2012:39), pero, qué pasa con escasa o más bien, nula movilidad de clases sociales en la Latinoamérica, si en la mayor parte de las oportunidades, existe concentración de alumnos y profesores restringidos a su clase social, cómo se gestan entonces, los sistemas de ampliación de oportunidades. Así, el modelo de igualdad de posiciones cristaliza nuevas formas de desigualdad, operando como *“un modelo conservador incapaz de hacerse cargo de la fluidez de los recorridos vitales y laborales, y de la multiplicidad infinita de desigualdades”* (Dubet, 2012:40).

- **Capítulo III:** *“La igualdad de oportunidades”*

En **“Discriminación y minorías”**, Dubet (2012) afirman que, la igualdad de posiciones puede ser definida y caracterizada en función del conjunto de mecanismos de estratificación socio-profesional y de clases, delimitándose independientemente de quienes habiten en ellas, mientras que la igualdad de oportunidades define y caracteriza a los grupos sociales a través de sus variantes y experiencias de discriminación que definen las vías de acceso a determinadas posiciones. Sobre este particular, el autor agrega que, *“a fin de cuentas, la sociedad se concibe como un mosaico de grupos definidos por sus*



*oportunidades más que por sus posiciones. Más exactamente, la definición de las posiciones está construida en términos de oportunidades”* (Dubet, 2012:59). La lucha contra la proliferación de diversos tipos de injusticias sociales, se articula en torno a la apertura de mecanismos que aseguren el logro de igualdad de oportunidades para aquellos colectivos que quedan en situación de relegamiento o discriminación, o bien, se alcance el principio de compensación, concebida como un mecanismo de contradicción. Más bien esta, debe facilitar el desarrollo de políticas dirigidas a obtener condiciones equitativas para el desarrollo de los diversos colectivos, especialmente, que anulen los clásicos sistemas de discriminaciones naturales, de modo que, *“las clases y los grupos socioprofesionales interesados en la igualdad de las posiciones se ven sustituidos por minorías construidas por la lucha contra las discriminaciones”* (Dubet, 2012:60). Un aspecto interesante desarrollado en este apartado documenta que, las minorías siempre son construidas e interpretadas a través del lenguaje de tipo esencialista que resalta sus carencias o bien, estipulándose sobre estereotipos negativos. No obstante, el autor agrega que, *“el modelo de las posiciones apela a la tolerancia o la indiferencia, el modelo de las oportunidades asocia el repudio de las discriminaciones a una exigencia de reconocimiento”* (Dubet, 2012:60).

En *“Del elitismo republicano a la igualdad de oportunidades”*, el autor analiza los efectos de la escuela democrática de masas, señalando que, esta distribuye a los estudiantes según resultados y su mérito, reforzando con ello, un mecanismo de distribución de estudiantes técnicamente iguales en torno a un sistema competencial determinado, a partir de lo cual, la escuela occidental euro-céntrica ha modificado su centro de interés, dejando para último instancia, el papel de la inclusión a la vida social de sus estudiantes, entre otras. De ahí, la necesidad de comprender que, la educación sólo tendrá sentido, en la medida que exista una transformación del conjunto de derechos sociales básicos, para que la educación, pueda actuar como verdadera palanca de movilidad social, de lo contrario, cristaliza un nuevo conjunto de razonamientos que tienden a ficcionalizar la realidad y a omitir sus reales efectos de producción. Al respecto, Dubet (2012) comenta que,

[...] la escuela de las oportunidades ha engendrado dos grandes políticas. La primera reposa sobre la homogeneidad de la oferta escolar. Durante unos

cuarenta años, se han abierto miles de escuelas, centenares de liceos y nuevas universidades, que se prologan en sedes descentralizadas. La igualdad de las oportunidades supone que la selección se haga lo más tarde posible, que los troncos comunes de formación se prologuen y que cada alumno encuentre, cerca de su lugar de residencia, un establecimiento capaz de acogerlo en condiciones idénticas a las de todos los otros. Así, el modelo meritocrático republicano reservado a la escuela primaria se amplió y transformó en igualdad de oportunidades, y nosotros sabemos que los estudiantes secundarios, los universitarios y los docentes están muy apegados a este nuevo modelo, porque la igualdad de la oferta para ser la condición de base de la justicia (p.65).

- **Capítulo IV:** “*Crítica de la igualdad de oportunidades*”

En “*Las desigualdades se profundizan*”, Dubet (2012) afirma que, desde hace más de tres décadas el conjunto de desigualdades sociales y educativas se profundizan, especialmente, en aquellos países que han adoptado el modelo de igualdad de oportunidades, es decir, los segmentos sociales son más ricos y los segmentos menos favorecidos tienden a ser más pobres. En este contexto, se concibe que el proyecto de lucha por la igualdad de oportunidades “*conduce a redistribuir menos y a asegurar menos las posiciones, se la asocia generalmente con la decadencia del Estado de Bienestar, reducido a las eras redes de seguridad contra la miseria total*” (Dubet, 2012:74). No obstante, el autor rescata el principio de Rawls en torno a la noción de diferencia, el cual, persigue la que la competencia a través de la meritocracia no sea violenta para los que habitan posiciones menos favorecidas.

En “*Abolir las desigualdades*”, el autor comenta que, bajo el proyecto de la igualdad de oportunidades, se han instalada nuevos formatos de participación para colectivos históricamente subalternizados, entre ellos, mujeres, inmigrantes, identidades sexuales no-normativas. En el caso particular de las mujeres, Dubet (2012) comenta que, a pesar de éstas alcanzar mejores resultados académicos, no logran convertir dichas acciónese igualdad profesional, es necesario a juicio del autor, “*abolir las diferencias que están en el origen de las desigualdades*” (p.89).

- **Capítulo V:** “*Prioridad a la igualdad de oportunidades*”

En *“Las posiciones determinan las oportunidades”*, Dubet (2012) explica que, *“el mejor argumento a favor de la igualdad de posiciones es que, cuando más se reducen las desigualdades entre las posiciones, más se eleva la igualdad de oportunidades: en efecto, la movilidad social se vuelve mucho más fácil”* (p.99). La movilidad social es uno de los principales criterios para evaluar el grado de impacto de la igualdad de oportunidades, específicamente, opera como un mecanismo de constatación estadística de dichos patrones de movimiento. Por otra parte, los patrones de desigualdad (del tipo que sean) contribuyen a dar continuidad a los énfasis de la reproducción social, restando potencial de logro al proyecto de la igualdad de oportunidades, documentando que es un error intentar contraponer las categorías de igualdad y equidad, puesto que ambas operan de forma directamente proporcional, dependiendo una de la otra, puesto que, la primera, no afecta el desarrollo económico, no así, la igualdad de posiciones.

En *“Desigualdades y diferencias”*, un antecedente clave consiste en documentar como a través del proyecto de lucha por la consecución de la igualdad de oportunidades es posible reconocer el funcionamiento de los múltiples estilos de injusticias y discriminaciones. En suma, *“la lucha contra las discriminaciones es entonces una pieza esencial y hay que combatir para que la equidad procesal del tratamiento de los individuos por parte de las instituciones públicas y del mercado quede asegurada en la justicia, el empleo, la vivienda, la educación, la salud, etc.”* (Dubet, 2012:107). Siguiendo los postulados de Touraine (2007) el autor comenta que, la diferencias siempre devienen en desigualdades. El problema que suscita el reconocimiento de las diferencias bajo la perspectiva de Touraine consiste en crear políticas de compensación en contra de los sistemas de discriminaciones múltiples, definiéndolas más allá de las necesidades de tipo existencia que definen el campo de interés de cada sujeto y colectividad, exigiendo la diferenciación epistémica y metodológica entre redistribución y reconocimiento. Sobre este particular, Dubet (2012) analiza que, *“si el reconocimiento amplía la participación democrática y si sienta las bases para la formación de un yo social armonioso, no dice nada en cambio, de las posiciones. El reconocimiento es entonces una cuestión ética, un problema democrático vinculado con los derechos fundamentales; pero no es automáticamente un problema de justicia social”* (p.108). Finalmente, la igualdad de

posiciones expresa la intención de debilitar los efectos que crean las desigualdades producto de las diferencias, permitiendo así, anular la interrelación entre reconocimiento y derecho y derechos sociales.

En “*Querer la igualdad*”, Dubet (2012) inicia el apartado afirmando que, a mayor igualdad de posiciones sociales mayor posibilidades de ascensión social experimentan los diversos colectivos de ciudadanos, agregando además que, los efectos de redistribución sólo tienen lugar al interior de la estructura social, es decir,

[...] la igualdad de oportunidades me parece así un proyecto más sólido y más generoso que la igualdad de posibilidades. Es más sólida porque índice a un contrato social más abierto, a condición de mirar con mayor atención a las políticas de ingresos, de protecciones y de transferencias sociales. El modelo de igualdad de oportunidades parece decir siempre, al final, que uno no les debe nada a los demás y que es libre de toda deuda. Pero se olvida demasiado que las oportunidades individuales se benefician de las inversiones colectivas (Dubet, 2012:114).

## **2.12.-INVESTIGACIÓN INCLUSIVA EN TIEMPOS DIFÍCILES. CERTEZAS PROVISIONALES Y DEBATES PENDIENTES – ÁNGELES PARRILLA Y MARÍA TERESA SUSINOS**

El artículo “*Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes*”, fue publicado en la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educación, Vol. 11, número 2. El documento, se organiza en torno a dos ejes: a) elegir los significados relevantes de la inclusión y la exclusión y b) la metodología habla de nuestros objetivos en la investigación. El trabajo que se reseña a continuación, fue publicado en 2009 por las autoras en REICE, bajo el título “*Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo*”. En el apartado de inicio, Parrilla y Susinos (2013) afirman que, el conocimiento de la Educación Inclusiva expresa como conocimiento provisional y permanentemente en construcción, afirmando que, la investigación comúnmente suele ser descrita como una actividad descontextualizada y deshistorizada y lejana de la realidad que viven profesores e instituciones educativas, cuya neutralidad se expresa a través de la lejanía de opciones políticas.

En *“Elegir los significados relevantes de la inclusión y la exclusión”*, las autoras ofrecen un análisis a partir de la exclusión mediante los resultados de investigación recopilados a través de estudios dirigidos por ellas, de carácter biográfico-narrativo, ofrecen un catálogo de supuestos epistémicos desordenados que permiten acceder de forma profunda al estudio de la exclusión. El prime argumento que exponen, insta a la superación del reduccionismo epistémico que expresa la Educación Inclusiva (Ocampo, 2016), al provincializar su campo de lucha en los legados de la Educación Especial y en la sobre-representación de los colectivos en riesgos, eje analítico que ha imposibilitado la operacionalización analítica y política de las categorías de equidad e igualdad, o más bien, de la redistribución y del derecho a la diferencia. Haciendo uso de los aportes introducidos por los sociólogos de la discapacidad provenientes del mundo anglosajón, específicamente, aquella corriente que cimentó los organizadores básicos del modelo social de la discapacidad, las autoras afirman que, la teoría de la inclusión se extiende a la amplitud de sujetos sociales y educativos que han sido relegados del derecho en la educación, especialmente, por sus limitaciones. No obstante, añaden que, *“a pesar de ello, encontramos que los discursos sobre la inclusión no siempre son capaces de desligarse de su origen y asumir una perspectiva más “inclusiva”, que abrace los intereses y reivindicaciones de todos los individuos o colectivos socialmente ignorados o rechazados y que por tanto concite las tradiciones de la investigación propios de la sociología y la pedagogía de la diferencia”* (Parrilla y Susinos, 2013:89).

En relación a las tensiones que obstaculizan la creación de un enfoque realmente inclusivo en las ciencias de la Educación y, particularmente, en la vida social y ciudadana, se expresa por medio de un obstáculo epistémico y pragmático. El primero de ellos, se expresa a juicio del autor de este trabajo doctoral, a través de la ausencia de una epistemología y teoría que responde a la naturaleza de su campo y naturaleza del conocimiento, mientras que, la segunda, se expresa por medio de la gestión de servicios coherentes con dichas directrices teóricas, esto, se expresa a través de un saber parcial, invisible y provincializado en una mirada que avala los coletazos del modelo neoliberal, al imposibilitar la emergencia de nuevos marcos de equidad y justicia social para la totalidad de colectivos de ciudadanos que son excluidos a través del derecho en la educación. Sobre

este particular, los autores afirman que, *“existe por una parte una tradición académica de varios siglos en los que la disciplina de la Educación Especial gobierna en exclusiva el discurso y las prácticas de dicho campo y a la vez otras disciplinas se “especializan” en otros colectivos socialmente excluidos”* (Parrilla y Susinos, 2013:89).

Todas las ideas documentadas anteriormente, reafirman la necesidad de ampliar los sistemas de razonamientos de fundamentación y construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, exigiendo de esta forma a juicio de las autoras, la necesidad de crear un marco teórico nuevo que introduzca nuevas *“conexiones epistemológicas y metodológicas en la construcción de identidades de colectivos en situación de desigualdad y riesgo de exclusión por razones culturales, de género, sociales y de discapacidad o cualquier otro (en la escuela, en la sociedad, en la política educativa, etc.)”* (p.90). En relación a las políticas de re-distribución, reconocimiento y derecho a la diferencia, comentan considerando los aportes de Fraser que éstas, han operado de forma opuestas a través de las políticas de aseguramiento de la equidad, la igualdad, la diferencia y la justicia social en el contexto educativo y social, preferentemente. La falta de reconocimiento de grupos tradicionalmente excluidos ha sido abordada desde una perspectiva interpretativa en la investigación sobre inclusión, explicitando la necesidad de dar voz a los excluidos, creyendo ingenuamente que, a través de la subversión de los patrones de representación sociopolítica del subalterno (abordado por Spivak, texto reseñado en capítulo) emergería su emancipación. Estas ideas, describen el problema bidimensional que afecta a los colectivos de personas cruzados por la exclusión, se expresa a través de reconocimientos ficcionalizados que discursivamente apelan a la noción de redistribución y derecho a la diferencia.

En un intento de comprender el funcionamiento dinámico de la exclusión, Parrilla y Susinos (2013) expresan la necesidad de abordar el fenómeno desde diversos campos del conocimiento (perspectiva transdisciplinaria), tales como, los estudios de género, la discapacidad, grupos étnicos, entre otros, parafraseando a Morin (2003) explican que, una vez que el conocimiento es encriptado en las disciplinas tradicionales de análisis del fenómeno, este conduce a fracasos o bien, emerge un conjunto de saberes falsos.

El fenómeno de la exclusión según Parrilla y Susinos (2013) expresa un carácter complejo, dinámico y construido socialmente, regenerado de forma continua y que al remitir o arrastrar a determinados colectivos de ciudadanos a él, articula un *“espacio social de exclusión o marginación limita radicalmente las condiciones de posibilidad que el individuo tiene a su alcance y contribuye de este modo a la formación de determinadas identidades”* (p.91). En relación a los aportes desprendidos del *“enfoque de las capacidades”* propuesto por Sen (2000), las autoras relevan su potencial e indagación en términos de construcción de una nueva justicia social, ya que, en dicho enfoque, las capacidades son concebidas en términos de oportunidades y libertades, es decir, *“no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades y el entorno político, social, económico (Nussbaum, 2012, p. 40)”* (p.91).

Finalmente, explican que, la inclusión y la exclusión, son dos procesos y dimensiones fundamentales en la estructuración de la vida social, devienen en la constitución de un proceso interactivo altamente complejo, agregando la preocupación por la agencia y la estructura, ambos concebidos como dominios comprensivos que permiten acceder y documentar cómo determinados colectivos desarrollan mecanismos oposicionales y contra-hegemónicos para soportar los efectos de sujeto producidos por los discursos dominantes. Por otra parte, el concepto de “barreras” a juicio de las autoras, es incapaz de explicar *“cómo se produce la construcción de identidades más que se “escapan” a pesar de las barreras sociales, sujetos que se apartan de una previsible biografía de exclusión social”* (Parrilla y Susinos, 2013:92).

En *“La metodología habla de nuestros objetivos en la investigación”*, las autoras plantean la necesidad de desarrollar un lente metodológico capaz de investigar la producción de la inclusión y la exclusión más allá de los clásicos sistemas de comprensión y de sus campos disciplinares particulares que confluyen en su estudio, insistiendo en la necesidad de incorporar a aquellos colectivos que históricamente han sido subalternizados. Se agrega además, el desafío de crear modelos y estrategias de investigación más divergentes sobre este campo, con el objeto de razonar más allá de las fronteras (border)

explicitados por las corrientes disciplinares dominantes y hegemónicas, relevando de esta forma, el potencial indagativo de la corriente biográfica-narrativa, a fin de “*emprender investigaciones esencialmente comprometidas con la inclusión educativa y los principios de la equidad en educación*” (Parrilla y Susinos, 2013: 96).

### **2.13.-EL ORDEN EN LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO: NORMATIVIDADES EN LA EDUCACIÓN CHILENA EN TORNO A LA DIVERSIDAD – MARCELA APABLAZA**

El artículo “*El orden en la producción del conocimiento: normatividades en la educación chilena en torno a la diversidad*” de Apablaza (2015), publicado en la revista Estudios Pedagógicos XLI, número especial, se articula en torno a tres grandes apartados que se reseñan a continuación. En la primera parte del trabajo: “*Lo problemático: la vigencia negada de la normalidad y su articulación con la diferencia*”, la autora comenta que, las categorías de diversidad y diferencia en el contexto de la Educación Inclusiva han forjado un lenguaje estructurado bajo los principios de equidad y justicia social, afirmando que, el interés por el estudio y comprensión del lenguaje de las diferencias, ha imposibilitado el cuestionamiento de los regímenes de normalización de determinados colectivos de sujetos, expresando un status quo, explicando además que, la investigación sobre educación inclusiva, se expresa a través del interés de las necesidades educativas especiales, la interculturalidad, las identidades no-normativas sexuales y de género, entre otras. Sobre este particular, la autora a pesar de manejar un lenguaje e interés crítico para explorar el orden de producción en el conocimiento de la diversidad, cae en la imposición de los clásicos sistemas de esencialismos epistémicos que tienden a disfrazar el campo de producción de la diferencia y diversidad, situándolas en la comprensión agencial de quienes únicamente escapan a los presupuestos no-normativos. Haciendo uso de los aportes de Popkewitz y Lindblad (2000) comenta que, la tónica tradicional de los análisis ha sido articulada en torno a la contra-posición de la exclusión, instalando una lógica interpretativa estrecha y limitada para concebir e interpretar la realidad socioeducativa. En relación a los patrones de producción del conocimiento, Apablaza (2015) comenta que, esta perspectiva interroga la noción entrecomillada que los efectos del orden normativo han suscitado en la



multiplicidad de contextos educativos, mientras contribuyen a perpetuar la noción de sujeto universal y un régimen esencialista de tipo pedagógico.

En la segunda parte del este escrito, la autora analiza las **“Fronteras procedimentales”**, presenta un corpus basado en la comprensión del par dialéctico entre inclusión y exclusión, a través de un mapeo bibliográfico en revistas de impacto cuya catalogación se articula en torno a Scopus, Scielo y ERIC. El corpus final quedó compuesto por un total e cuarenta y cinco artículos seleccionados que aborasen las temáticas de inclusión, diversidad y diferencias.

En la tercera parte, denominada: **“Normalidad, diferencia y educación: visibilidad y subversión”**, la autora afirma que, a través de la normalidad se ha construido y consolidado un sistema de regularidades, traducido en un conjunto de leyes que determinan diversas formas de organizar el mundo. En relación al cuestionamiento sobre le lenguaje de la diversidad, la diferencia y la inclusión, la autora mediante la imposición de un conjunto de esencialismos epistémico articulados en torno a la critica de la normalidad, empareja erróneamente situando en un mismo estatus el lenguaje de la diversidad, la diferencia y la inclusión, desconociendo su real efecto/potencial analítico más allá de la lo singular y lo universal, es decir, desconoce el conjunto de marcos intelectuales que posibilitarían la naturaleza del lenguaje y mecanismos de enunciación de la inclusión, como dominios de transformación de la trama educativo. La diversidad en términos políticos expresa el conjunto de atributos individuales del sujeto. De acuerdo con estos antecedentes aportados por la autora, el análisis que ofrece da continuidad a los efectos opresivos del pensamiento institucionalizado que piensa el campo de producción de la Educación Inclusiva, al imponer inconscientemente un énfasis epistémico de tipo hegemónico para sustentar dicho campo de análisis, es decir, los análisis desde el corpus de valores hegemónicos que operan al interior del fenómeno de inclusión/exclusión. El status quo que asume la diversidad provincializada en la noción de la normalidad, opera como un mecanismo de sujeción sobre la neutralización de las diferencias, perpetuando su lógica homogeneizadora, mediante estrategias de subalternización que devienen en la emergencia de un anhelo social y educativo al intentar concebir el campo de la inclusión.

En relación a la categoría de diferencia, Apablaza (2015) comenta que, esta surge y se configura a partir de un conjunto de estrategias que describen fuertes procesos de construcción cultural y social, no obstante, la constitución del diversialismo (Ocampo, 2017) y del diferencialismo expresan los mismos procesos y estrategias de construcción, variando sus formatos gramaticales y énfasis lexicales, es decir, los procesos de construcción de las diferencias y la diversidad en la lógicas intelectual institucionalizada de la inclusión, opera de forma similar, de ahí la necesidad de encontrar o proponer puntos de quiebre de tipo oposicional, respecto de la construcción que se inserta en la experiencia discursiva de la ambas nociones analíticas, ejes abordados en el capítulo tres de la presente investigación.

En *“La normalidad negada y afirmada: nociones y supuestos en circulación”*, la autora explica que gran parte del corpus constitutivo de textos analizados, se estructuran en torno a las categorías del igualdad, equidad, justicia social y democracia, preferente, acompañados de análisis en torno a los marcos jurídicos institucionalizados en el campo, deviniendo en la aceptación pasiva y débil de la diferencias, lo cual, deriva en sistemas de ajustes y acomodación que difícilmente, cambian las relaciones estructurales donde se asienta dicho fenómeno (Ocampo, 2016). En relación a la dimensión más sustancial de la diversidad, es decir, en tanto, proyecto político, la autora afirma que, se emplea como un eje de reproducción del status quo de la estructura social. De acuerdo con esto, Apablaza (2015) identifica algunos énfasis relevantes expresados en la literatura científica en torno a las nociones de diferencia y diversidad, la primera de ellas, la idea del reconocimiento y la legitimación pasiva de la diversidad, los procesos de masculinización que a efectos del giro cartesiano, han germinado diversas lógicas binaristas y de fragmentación el discurso y del sujeto en este contexto, a lo que agrega, los énfasis procedentes desde la alteridad, cuyo posicionamiento, el sujeto se traduce en otredad. La diferencia es abordada desde los organizadores lingüísticos de la diversidad, específicamente, a través de los marcadores de identidad aportados por la corriente interseccional.

## **2.14.-APROXIMACIONES Y DESCRIPCIONES GENERALES EN TORNO A LA FORMACIÓN DEL OBJETO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA – ALDO OCAMPO GONZÁLEZ**

El capítulo I, del libro: *“Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. I. Los rumbos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque en los primeros años del siglo XXI”*, publicado por la Editorial del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), selecciona en esta oportunidad como antecedente clave en el desarrollo de la presente investigación doctoral. El capítulo I de la colección de Cuadernos de Educación Inclusiva, titulado: ***“Aproximaciones y descripciones generales en torno a la formación del objeto de la Educación Inclusiva”***, efectúa una aproximación inicial en torno a los elementos que configuran y participan en la fabricación del discurso de la educación inclusiva en los primeros años del siglo XXI. De este modo, recurriendo a los aportes deconstruccionistas y reconceptualistas de la última década del nuevo siglo, se analizan los campos de confluencia requeridos para modernizar el discurso de la educación inclusiva y sus conexiones que propenden a la creación de un proyecto ético y político más amplio. Partiendo del reconocimiento de la ausencia de una construcción epistémica y teórica, se propone la caracterización del campo investigativo y metodológico de la educación inclusiva. Se agrega además, la descripción del discurso acrítico y crítico-deliberativo de sus propuestas, con el interés de cartografiar los valores requeridos para la reformulación de su desarrollo teórico e investigativo. En un primer momento, se expone un conjunto de argumentos más amplios para abrir la discusión. En un segundo momento, se describe la formulación discursiva, ideológica y política de su campo de investigación. En un tercer momento, se profundiza inicialmente en los elementos que participan en la formación/configuración del objeto de la educación inclusiva, más allá, de la imposición del modelo tradicional de la educación especial. En un cuarto momento, se exponen elementos que permiten comprender la interrelación existente entre política, inclusión y democracia, dando pistas para indagar en las conexiones requeridas por los aportes de la teoría crítica y la educación inclusión como movimiento de reforma. Se concluye, reafirmando la necesidad de modernizar el discurso de este enfoque desde una

perspectiva transdisciplinaria, que permita superar la estrechez de su discurso y el carácter reduccionistas de sus prácticas educativas, sociales y ciudadanas.

El trabajo se organiza en torno a los siguientes apartados: a) Introducción: la necesidad de re-pensar y re-enfocar el discurso vigente de la Educación Inclusiva, b) Explorando el contexto investigativo de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido logra comprender el funcionamiento de la exclusión?, c) Aproximaciones generales e iniciales para explorar la formación del objeto de la Educación Inclusiva en el siglo XXI, d) Elementos generales para concebir la inclusión como campo de lucha política, e) Concebir la inclusión como proyecto ciudadano, político y educativo más amplio, f) Del discurso acrítico al discurso crítico-deliberativo de la educación Inclusiva, g) Los campos de confluencia y la formación discursiva que sustenta el discurso vigente de la Educación Inclusiva en los primeros años del siglo XXI y f) La Educación Inclusiva y su relación con a teoría crítica.

## **2.15.-GRAMÁTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EJES CRÍTICOS PARA CARTOGRAFIAR SUS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN Y FUNCIONAMIENTO EPISTÉMICO– ALDO OCAMPO GONZÁLEZ**

El capítulo IV, titulado: “*Gramática de la Educación inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico*”, acápite publicado en el libro “*Ideología, invisibilidad y dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*”, coordinado por Aldo Ocampo González, editado a través de la Editorial del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). El autor en este trabajo, ofrece una exploración sobre los ejes analíticos que participan de la configuración de la gramática de la Educación Inclusiva. Es menester señalar que, por “gramática” se entiende al conjunto de sistemas de razonamientos que permiten comprender la *naturaleza del lenguaje de la inclusión*. En un primer momento, se analizan los mecanismos de producción y funcionamiento del conocimiento de la Educación Inclusiva, mediante la caracterización de las principales regiones del saber que confluyen sobre dicho campo. Se introduce el concepto de *micropolítica epistémica*, para

develar las prácticas de resistencia que sus planteamientos efectúan a los modos dominantes e institucionalizados del saber. Posteriormente, se analiza la formación de la espacialidad de la inclusión, desde los aportes de la Escuela de la Geografía brasileña. Se evidencia con ello que, la *naturaleza de la inclusión es micropolítica (analítica y epistémica), diaspórica y heterotópica*, es decir, reclama la construcción de un espacio otro o bien, de un no-lugar, traducido como un lugar completamente diferente para edificar el conjunto de transformaciones que esta se propone desarrollar. Se finaliza observando los aportes de diversas corrientes de la lingüística y de la filosofía del lenguaje, las cuales ofrecen razonamientos más amplios para avanzar en la determinación de la coyuntura intelectual que permite pensar la gramática de la Educación Inclusiva.

El trabajo se organiza en torno a los siguientes apartados: a) Introducción: la naturaleza de la Educación Inclusiva es micropolítica y heterotópica, b) Configuraciones relevantes que participan de la formación del objeto de conocimiento de la Educación Inclusiva, c) Hacia una caracterización de los elementos que participan de la producción del espacio de la Educación Inclusiva, d) El conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente, d.1.) El concepto de diáspora epistémica, e) Gramática de la Educación Inclusiva, e.1) La contribución de los intercambios lingüísticos en la formación de la gramática de la Educación Inclusiva, e.2) Ejes claves que permiten comprender la configuración del hecho hegemónico de la Educación Inclusiva, e.3.) La Educación Inclusiva plantea un conocimiento enunciativo y performativo y e.4) La Educación Inclusiva plantea un interdiscurso y un precurso fortalecido.

## **2.16.-MICROPOLÍTICA. CARTOGRAFÍAS DEL DESEO – FÉLIX GUATTARI Y SUELLY ROLNIK**

*“Micropolítica. Cartografías del deseo”* es una obra publicada por Traficante de sueños en 2006, previamente publicada en 2005 por Editora Vozes Ltda. en Petrópolis, traducida por Florencia Gómez, texto organizado prefacio para las ediciones no brasileñas, una presentación escrita por Suelly Rolnik y diez capítulos que abordan diversos temas, entre ellos, la cultura como concepto reaccionario, subjetividad e historia, deseo e historia,

políticas y comentarios sobre los viajes de Guattari a Brasil. En consonancia con los intereses que persigue la presente investigación, se consideran antecedentes relevantes aquellos se citan a continuación.

- **Capítulo I:** “*Cultura: ¿un concepto reaccionario?*”

Guattari y Rolnik (2006) inician este acápite afirmando que, la categoría de cultura es altamente reaccionaria, consiste en la separación de las actividades semióticas a través de las cuales diversos colectivos de sujetos son categorizados, comprendidos y situados en referencia a dichos parámetros. El proceso de aislamiento y separación deviene en la estandarización a través de valores propios de la semiotización capitalista dominante. Para Guattari y Rolnik (2006) los procesos de producción capitalísticos (concepto desarrollado por Guattari), mediante el cual, es posible constatar que, su eficacia, no sólo opera a nivel de intercambios monetarios, sino más bien, condicionan los procesos de subjetivación, funcionando de forma complementaria a la categoría de cultura a través de la noción de equivalencia, es decir, se expresa mediante estrategias de sujeción de la subjetivación.

En “*Cultura de masas y singularidad*”, los autores abren este sub-apartado debatiendo en torno al conjunto de decisiones epistémicas que confluyeron en torno a la decisión de emplear la noción de singularidad en vez de individualidad, puesto que, este último, interrogaba y obligaba asumir una posición de desmedro, al decir se Guattari y Rolnik (2006,) una de las dimensiones más significativas de las culturas de masas. El interés de los autores en este apartado, se estructura en relación de la comprensión de los modos de producción de la subjetividad en el contexto del capitalismo. La relevancia de considerar los aportes contenidos en este trabajo como antecedentes claves de la presente investigación, al ofrecer un análisis en torno a las nuevas formas de expresión y operación de los sistemas de exclusión, opresión y sujeción participantes en la producción de individuos, lo cual, ilumina la comprensión sobre las nuevas lógicas de producción y funcionamiento de la exclusión. En otros términos, los aportes contenidos en este documento, ofrecen un repertorio de razonamientos en torno a la producción de la subjetividad expresada en dimensiones tales como: a) individual, b) social, c) de

producción, d) de consumo y e) producción a nivel inconsciente, asegurando una función hegemónica en el entendimiento de dichos campos. Los procesos de producción de singularidad emergen como un mecanismo de resistencia y oposición a los presupuestos que participan de los procesos de producción de la subjetividad antes descritos, se expresa como un dispositivo de subversión orientado a

[...] construir modos de sensibilidad, modos de relación con el otro, modos de producción, modos de creatividad que produzcan una subjetividad singular. Una singularización existencial que coincida con un deseo, con un determinado gusto por vivir, con una voluntad de construir el mundo en el cual nos encontramos, con la instauración de dispositivos para cambiar los tipos de sociedad, los tipos de valores que no son nuestros.” (Guattari y Rolnik, 2006:29).

En relación al desarrollo histórico, epistémico y conceptual de la palabra “cultura” los autores identifican diversos momentos. El primero de ellos, denominado asociado a la metáfora del cultivo del espíritu, a través de la cual se determina que personas o colectivos poseen cultura y quienes no, enfatizando en una dimensión dicotómica de la realidad, que opera como un mecanismo de exclusión y separación de la realidad. El segundo, interpreta los efectos de la cultura a partir del proceso de civilización (elaborada a fines del siglo XIX), supera de esta forma, el efecto ideológico de tener o no, cultura, que deviene en la expresión de elasticidad, ambigüedad y vaguedad del concepto. La tercera interpretación ofrecida por Guattari y Rolnik (2006), se denomina “cultura-mercancía”, caracterizada por la ausencia de juicios de valor o secretos, más bien, la cultura se expresa mediante el conjunto de bienes y equipamientos, es decir, *“todas las personas (especialistas que trabajan en ese tipo de equipamiento), todas las referencias teóricas e ideológicas relativas a ese funcionamiento, todo lo que contribuye a la producción de objetos semióticos (como libros y películas), difundidos en un determinado mercado de circulación monetaria o estatal”* (p.30). Las dimensiones antes reseñadas participan de la producción de

[...] relaciones sociales. Es decir, no asumen, en absoluto, las diferentes categorizaciones propias de la antropología. La situación es idéntica en el caso de la producción de un individuo que perdió sus coordenadas en el sistema psiquiátrico, o en el caso de la producción de los niños cuando son integrados en el sistema de escolarización. Antes de eso, juegan, articulan relaciones sociales, sueñan, producen pero, tarde o temprano, van a tener que aprender a categorizar esas dimensiones de semiotización en el campo social normalizado. Ahora es hora de jugar, ahora es

hora de producir para la escuela, ahora es hora de soñar y así sucesivamente (Guattari y Rolnik, 2006:31).

Los tres núcleos explicativos de la cultura ofrecidos por los autores funcionan de forma articulada en la producción de la subjetividad capitalista que refuerza los parámetros de vigencia de una supuesta cultura universal, incidiendo en las estrategias de control social, exigiendo de esta forma, trascender las fronteras de la dominación con el objeto de operar simbólica y políticamente con los sujetos y colectividades dispuestas en los márgenes. No obstante, “*detrás de esa falsa democracia de la cultura se continúan instaurando los mismos sistemas de segregación a partir de una categoría general de la cultura esencialmente subyacente*” (Guattari y Rolnik, 2006:32), afectando y condicionando de este modo, a la igualdad de la producción social, cultural y educativa. Sumado a ello, los autores comentan, la identificación de ciertos patrones de modelización a través de los cuales se perpetúan los mecanismos de opresión y de funcionamiento del poder general que otorga un poder de distinción a diversos objetos, saberes y colectivos a través de la relación social, afectando a la producción del valor social de sus principales implicados, a través del

[...] hecho de percibir que no se trata sólo de un fenómeno de ruptura en la gestión de los flujos sociales y económicos, sino de poner en práctica un tipo de proceso de subjetivación diferente del capitalístico con su doble registro de producción de valores universales, por un lado, y de reterritorialización en pequeños guetos subjetivos por otro. Poner en práctica la producción de una subjetividad que va a ser capaz de administrar la realidad de las sociedades «desarrolladas» y, al mismo tiempo, administrar procesos de singularización subjetiva que no confinen a las diferentes categorías sociales (sexuales, raciales, culturales u otras minorías) al encuadramiento dominante del poder (Guattari y Rolnik, 2006:34-35).

- **Capítulo II: “Subjetividad e historia”**

En “***Subjetividad: superestructura –ideología– representación versus producción***”, afirman en las dos primeras líneas de apertura del capítulo que ellos prefieren hablar de producción de la subjetividad en vez de ideología (Guattari y Rolnik, 2006), de esta forma, contraponen las concepciones de la naturaleza humana por las de naturaleza maquina, puesto que, permiten comprender los factores y dispositivos de modelización,



propias de la sociedades de consumo. En este apartado, se analizan las maquinas de producción de la subjetividad, afirmando que, éstas en la trama capitalista, se cristalizan a nivel internacional. *“Todas estas cuestiones de la economía colectiva del deseo dejan de parecer utópicas a partir del momento en el que dejamos de considerar la producción de subjetividad como un caso particular de superestructura, dependiente de las pesadas estructuras de producción de las relaciones sociales; a partir del momento en el que consideramos la producción de subjetividad como materia prima de la evolución de las fuerzas productivas en sus formas más «desarrolladas» (los sectores de vanguardia de la industria)”* (Guattari y Rolnik, 2006:40).

Las nuevas operatorias que expresa la producción de subjetividad ya no sólo afectan al nivel ideológico de la misma, sino que además, a la conciencia de los sujetos, lo que exige que, las actuaciones de emancipación sitúen la revolución en términos macropolíticos, los que a su vez, constituyen el campo de lucha de las minorías que para Guattari y Rolnik (2006) es la mayor parte de colectividades dispersas por todo el mundo. Los ámbitos del capitalismo incidentes en las prácticas de producción de la subjetivación puntualizan en la comprensión de los factores estructurales que delimitan los parámetros del control social y el repertorio de instancias psíquicas que configuran nuestra percepción del mundo, lo que va consolidando nuevos marcos de valores, instalando nuevos modos de representación y significación del mundo y de su lugar en él. Según esto, *“la producción de subjetividad constituye la materia prima de toda y cualquier producción”* (Guattari y Rolnik, 2006:42). El estudio de la problemática micropolítica se ubica a nivel de la producción de la subjetividad,

[...] no se trata de elaborar una especie de referente general interestructural, una estructura general de significantes del inconsciente al cual se reducirían todos los niveles estructurales específicos. Se trata de hacer exactamente la operación inversa, que a pesar de los sistemas de equivalencia y de traducibilidad estructurales va a incidir en los puntos de singularidad, en los procesos de singularización que son las raíces productoras de la subjetividad en su pluralidad (Guattari y Rolnik, 2006:42).

Frente a estas premisas, es necesario insistir en los mecanismos de fabricación de la subjetividad a escala planetaria, especialmente, aquellas disciplinas que se interesan por el

discurso del otro, quienes se enfrentan a la encrucijada de la micropolítica, al hacer frente a las estrategias de modelización que actúan como dispositivos de sujeción de las principales estrategias de emancipación, reduciendo u encapsulando su potencial de transformación a partir del rescate de la singularidad. De lo cual se infiere que, *“en realidad, esas teorías sirven para justificar y legitimar la existencia de esas profesiones especializadas, de esos equipamientos discriminadores y, por lo tanto, de la marginalidad de algunos sectores de la población”* (Guattari y Rolnik, 2006:44). El desafío que proponen ambos autores consiste en materializar en la trama social, ideológica, educativa, ética, epistémica, social, cultural, política y económica, los efectos de una micropolítica de tipo “procesual”, puesto que permite construir nuevos formatos gramaticales de subjetivación singularizante, es decir, invita a la deconstrucción del estilo tradicional de praxis de la subjetivación.

En *“Subjetividad: sujeto (individual o social) versus agenciamientos”*, los autores reemplazan la categoría de “sujeto” por “agenciamiento colectivo de enunciación”, no reducido a parámetros propios individuales y sociales predeterminadas (Guattari y Rolnik, 2006). Las prácticas de subjetivación son articuladas por medio de diversos agenciamientos de enunciación, los cuales, son procesos altamente descentrados, puesto que no requieren de los efectos de individuación y colectividad para existir y regenerarse continuamente, sino más bien, operan bajo una red de relaciones que definen el desarrollo de una sociedad determinada.

En *“Producción de subjetividad e individualidad”*, Guattari y Rolnik (2006) abordan los ejes que permiten disociar radicalmente las categorías de individuo y subjetivación, agregando que, la lógica tradicional empleada para concebir al sujeto implica estrategias determinadas de seriación y modelización que han institucionalizado sistemas de fabricación de sujetos en masa. Sobre este particular, comentan que, si bien, otra cosa es *“la multiplicidad de los agenciamientos de subjetivación: la subjetividad está esencialmente fabricada y modelada en el registro de lo social”* (Guattari y Rolnik, 2006:46).

El desafío que enfrenta la creación de una micropolítica de la transformación consiste en ofrecer un sistema de razonamiento que permita interrogar subversivamente las nociones de individuo al interior de la germinación de procesos de subjetivación y de la expansión y recuperación de la potencia del sujeto. Así, la lógica lucrativa del capitalismo se encarga de trazar las directrices claves de la producción de subjetividad, inventando con ello, un universo para interpretar los simbolismos de dicha producción, facilitando así, la invención y ficcionalización de la realidad. En otras palabras, identifica cómo determinados aparatos sociales, políticos, educativos, culturales, económicos y tecnológicos participan de la modelización de nuestros campos de subjetividad. De este modo,

[...] *la subjetividad* está en circulación en grupos sociales de diferentes tamaños: *es esencialmente social, asumida y vivida por individuos en sus existencias particulares*. El modo por el cual los individuos viven esa subjetividad oscila entre dos extremos: una relación de alienación y opresión, en la cual el individuo se somete a la subjetividad tal como la recibe, o una relación de expresión y de creación, en la cual el individuo se reapropia de los componentes de la subjetividad, produciendo un proceso que yo llamaría de singularización (Guattari y Rolnik, 2006:48).

Un aspecto interesante documentado por los autores consiste en evidenciar que, todas las prácticas y estrategias de producción de subjetividades no devendrían de elementos exteriores, incorporados linealmente en los sujetos, sino que más bien, afectan al plano del inconsciente de dichas prácticas.

En “*Identidad versus singularidad*”, Guattari y Rolnik (2006) argumentan que, no existe relación entre identidad y singularidad, puesto que, la primera actúa como referente de inscripción cultural y sociopolítica, mientras que, la segunda, expresa un carácter existencial. De esta forma, “*la identidad es aquello que hace pasar la singularidad de las diferentes maneras de existir por un solo y mismo cuadro de referencia identificable*” (p.86). La vivencia de nuestra subjetividad y existencia al decir de los autores, se expresa y materializa mediante sistemas de modelización y serialización. El interés de la subjetivación capitalística expresa la necesidad de reconocer cómo determinadas estrategias desarrolladas por individuos particulares terminan alineándose con las fuerzas opresivas, dominantes y hegemónicas de dichas prácticas de subjetivación. Según esto, los procesos

de singularización no tienen nada que ver con los dispositivos de formación de la identidad, más bien, quedan remitidos a comprender la mecánica de funcionamiento del yo.

En *“Minorías. Los devenires”*, Guattari y Rolnik (2006) analizan los ejes de reivindicación efectuadas por las minorías. En relación al devenir homosexual, comentan que, su campo de lucha no se articula en base a un presupuesto sectorial, sino más bien, afecta y condiciona la totalidad de relaciones sociales. El devenir feminista por su parte, no se reduce únicamente a las causas de discriminación, opresión y subalternización que históricamente han sido objeto las mujeres, sino que, interroga los parámetros de funcionamiento de la sociedad y los grados de afectación de estos, a la totalidad de colectivos que presentes visible e invisiblemente, en la sociedad. Tomando de Rimbaud, Guattari y Rolnik (2006) analizan la categoría de “devenir-negro”, a través de lo cual, explicitan la necesidad de profundizar y explorar en otras lógicas de producción y formas categoriales expuestas a través de la etnografía. La noción de devenir opera como una estrategia de ruptura de las fuerzas dominantes, mientras que, atraviesan los diferentes modos de subjetivación. En relación a los procesos de minorización empujados por las fuerzas sociales, participan de la regulación intencional de sus comportamientos, mientras que, los procesos de marginación, imponen una serie de pautas de encasillamiento social que desembocan en explicaciones similares en torno a la exclusión, la opresión, la desventaja, entre otras. De esta forma, *“lo que hace la condición, el mensaje y la promesa de las minorías: éstas representan no sólo polos de resistencia, sino potencialidades de procesos de transformación que, en una etapa u otra, son susceptibles de ser retomados por sectores enteros de las masas”* (Guattari y Rolnik, 2006:94).

- **Capítulo III: “Política”**

En *“Micropolítica: molar y molecular”*, Guattari y Rolnik (2006) explican que, el interés de la micropolítica consiste en comprender los patrones analíticos del deseo y sus formaciones en lo social, intentando describir las interacciones e intersecciones que existen entre las diferencias sociales macro-estructurales (molares) y las micro-estructurales (moleculares). Sobre este particular, afirman que, *“las luchas sociales son, al mismo*

*tiempo, molares y moleculares*” (p.149). Es menester agregar que, lo molar puede surgir de lo micro, y a su vez, lo molecular puede germinar desde lo macro y viceversa, mientras que, el escenario que define *“toda problemática micropolítica consiste, exactamente, en intentar agenciar los procesos de singularización en el propio nivel en el cual emergen”* (Guattari y Rolnik, 2006:152). En relación a la dimensión analítica de la micropolítica o bien, del análisis micropolítico, Guattari (2006) explica que, *“el problema de una analítica micropolítica es justamente el de que nunca se use un sólo modo de referencia”* (p.154). El análisis micropolítico actúa como una estrategia de intersección entre los diversos ejes de constitución de un determinado problema, intentando documentan a través de qué medios, contribuimos a la reproducción de modos específicas de subjetivación hegemónicas (Guattari, 2006).

En *“¿Revolución?”*, los autores interrogan los efectos constitutivos a nivel semántico e ideológico de la categoría de “revolución”, agregando que esta, expresa un sentido de transformación, imposibilitando su retorno a lo mismo. De esta forma, dicho concepto es concebido como *“la revolución es una repetición que cambia algo, una repetición que produce lo irreversible”* (Guattari y Rolnik, 2006:211), reflejando cambios a nivel del campo social inconsciente que trascienden las prácticas discursivas, agregando que, la revolución no puede ser permanente, afirmando que, su naturaleza es procesual.

## **2.17.-CARTOGRAFIAS DE DIÁSPORA. IDENTIDADES EN CUESTIÓN – AVTAR BRAH**

*“Cartografías de diáspora. Identidades en cuestión”*, es una obra publicada al español por Traficantes de Sueños, en 2011, cuya versión original fue editada por primera vez en 1996 por Routledge London. La versión que se reseña en este capítulo, fue traducida por Sergio Ojeda. El libro se compone de agradecimientos, una introducción y nueve capítulos. En relación a la naturaleza de la presente investigación, por su relevancia se consideran antecedentes relevantes, los siguientes apartados:

- **Capítulo IV:** “*Cuestiones de diferencias y feminismos globales*”

La autora inicia el acápite describiendo el mercado de tráfico de seres humanos durante varios siglos y especialmente, en la época de la revolución industrial, con el objeto de introducir al lector en la creación de un sistema de altas desigualdades y mecanismos de exclusión, alimentados en su mayoría, por el colonialismo y el imperialismo, agregando que, este sistema de desigualdades se expresa además en la constitución de una matriz de opresiones y de poder compuestas por el género, la raza, el estilo de sexualidad, entre otras. Añadiendo desde los Estudios Feministas que estas tensiones están lejos de ser resueltas en nuestras sociedades actuales, señalando que, “*no creo que podamos empezar a desarrollar dichas estrategias a menos que estén fundadas en el conocimiento de las formas en las que están interconectados e inscritos los temas de clase, racismo, género y sexualidad dentro del orden social global*” (Brah, 2011:112). Mediante el análisis de las diversas formas de miseria que experimentan múltiples poblaciones, especialmente, en el sudeste asiático, así como, el estatus de invisibilidad que las mujeres expresan en la política, afirma que, gran parte de las transformaciones sociales han sido gestadas por las mismas mujeres. El interés de Brah (2011) es, a través del reconocimiento de la complejidad que define el escenario social actual, al fabricar e institucionalizar estrategias de intervención política situada.

El desafío trazado en este texto trazado por Brah (2011) consiste en reivindicar las perspectivas feministas con el propósito de proporcionar elementos analíticos que ofrezcan diversos tipos de respuestas a las múltiples tensiones descritas en el libro, particularmente, que contribuyan nuevos y más amplios sistemas de razonamientos, sobre cómo determinados grupos de diferentes mujeres “*están representados de forma diferente dentro de diversos discursos políticos, religiosos, académicos y de sentido común (véase Mister, 1986; Mohanty, 1988; Enloe, 1989)*” (Brah, 2011:115). Un aspecto interesante destacado por Brah (2011), consiste en explicar cómo determinados colectivos de mujeres y otros ciudadanos vivencian las experiencias de exclusión y racismo, identificando que éstas, ocupan una posición específica en su ubicación de clase, es decir, a pesar de compartir ciertas exclusiones y discriminaciones interseccionales, sus luchas y necesidades son fragmentadas, provincializadas y subalternizadas en discusiones específicas, a lo cual,

agrega que, estas ideas dan *“por sentado cómo la diferencia debe ser conceptualizada. Creo que los debates acerca de las diferencias pueden terminar en un dialogo de besugos a menos que intentemos aclarar cómo se usa la noción de diferencia en circunstancias concretas”* (p.116).

En relación a los ejes de comprensión y conceptualización de la diferencia, Brah (2011) comenta que, ésta puede abordarse en diversas dimensiones y niveles de concreción, siendo el más amplio, la diferencia como relación social, en ella, se estudia en relación a las estrategias de poder y dominación social, sustentadas en una matriz de producción de opresiones y exclusiones múltiples. Para la autora, la noción de “diversidad experiencial”, explica cómo determinadas prácticas ideológicas e institucionales, marcan las trayectorias sociales y educativas de determinadas personas y colectivos, a través de lo cual, va un paso más allá y distingue entre diferencia entendida como diferenciación de nuestras historias colectivas y experiencias personales, agregando que, ambas categorías, si bien, son complementarias, no logran interrelacionarse directamente entre si. El estudio de las diferencias al decir de Brah (2011) converge sobre *“una analítica históricamente contingente o como una categoría de sentido común marcada por procesos históricos específicos”* (p.117), sociales, culturales y educativos específicos. Finalmente, la categoría de diferencia concebida en términos heurísticos, expresa un análisis complejo, puesto que se entiende como la suma de categorías distintas conceptual y semánticamente, pero constituidas cada una en sí mismas. La investigación sobre las diferencias según Brah (2011) opera como una estrategia que considerar qué tipos de discursos tienden en vez de emancipar y transformar a determinados colectivos, agudiza su espectro de subordinación, invisibilización y dominación. Sobre este particular, invita Brah (2011) a efectuar

[...] una distinción entre diferencia como proceso de diferenciación referido a las particularidades de la experiencia social de un grupo y diferencia, cuando ella misma se convierte en la forma en la que se articula la dominación, es crucial por varias razones. En primer lugar, dirige nuestra atención al hecho de que la diferencia no conduce inevitablemente a divisiones entre distintos grupos de mujeres. En segundo lugar, nos recuerda que nuestras experiencias no están constituidas únicamente dentro de las opresiones (p.118-119).

Los esencialismos que condicionan la interrelación entre diferencia y universalismos, según la autora, el primero, se concibe en términos de una categoría estabilizadora que va más allá de las barreras históricas y culturales, mientras que, la segunda, actúa como una característica común derivada de la experiencia histórica disímil de cada colectivo y sujeto. El estatus universal según Brah (2011) consiste en “*la acumulación de experiencias similares (pero no idénticas) en diferentes contextos como en (2), sin recurrir al esencialismo*” (p.120), agregando que, no existen patrones para que el esencialismo y el universalismo se contrapongan. Finalmente, la autora cierra el acápite interrogándose acerca del papel que juegan los marcos políticos y conceptuales en la comprensión de la diversidad y de dichas diferencias. El gran desafío que enfrenta la producción teórica de la inclusión a la luz de dichos planeamientos, consiste en aprender a reconocer cómo nuestras diferencias nos ubican progresivamente en una diversidad de “comunidades imaginarias”, especialmente, a través de su sentido, puesto que, no necesariamente supone un encuentro cara a cara con mis congeneres o compañeros también significados en dicha representación, lucha y producción de sentidos. Estos argumentos describen las políticas de identificación, permiten a su vez, acceder a las

[...] comunidades de lucha”, así, “está política de identificación no sólo tiene sentido –de hecho, sólo es posible– si está basada en la comprensión de las bases materiales e ideológicas de todas las opresiones en sus manifestaciones globales; de la conexión tanto como de la especificidad de cada opresión. Y sólo tiene sentido si desarrollamos prácticas que desafien y las combata a todas ellas. Podemos trabajar localmente en nuestros propios grupos, organizaciones y lugares de trabajo y comunidades, pero necesitamos establecer, conexiones con luchas y movimientos mas amplios, a escala nacional y global” (Brah, 2011:121).

- **Capítulo V: “Diferencia, diversidad y diferenciación”**

Brah (2011) inicia este apartado afirmando dos cuestiones fundamentales. La primera, es que, las categorías de hibridación, diferencia y diversidad son altamente discutidas y abordadas por múltiples campos de estudio, y la segunda, es que la preocupación por la diferencia, es un tema recurrente al interior de las luchas teóricas y arenas políticas del feminismo contemporáneo. Particularmente, en este capítulo, la autora analiza las estrategias de racialización del género, señalando que, en el estudio de las



diferencias, la comprensión del esencialismo aparece como un tema obligado y crucial en la organización de su campo analítico, reducido a una noción de estrechez comprensiva y definitiva sobre la naturaleza o performance de una persona o colectivo, que sobrepasa las barreras del materialismo, la historia y las prácticas culturales. En cierta medida, establece un patrón de homogenización epistémica, política, identitaria y educativa. La autora manifiesta abiertamente su oposición a dicho concepto y práctica analítica desprendida del mismo, definiendo de forma ingeniosa que, el estudio de ciertas categorías históricas, políticas y epistémicas “fijas”, se constituyen en prácticas contingentes de oposición a nivel material y discursivo, en vez, de ser concebidas y empleadas como sistemas reduccionistas propios del binarismo que, lo único que hace es, contraponer y encapsular determinadas visiones. De esta forma, los marcadores de diferencia deben contribuir a fortalecer un conjunto de análisis que al ser identificados, permiten comprender cómo determinados marcadores se vinculan entre sí y adoptan posiciones particulares de comprensión, orientadas a promover *“un macroanálisis que estudie las interrelaciones entre diversas formas de diferenciación social de forma empírica e histórica, pero sin derivarlas de un único caso concreto. En otras palabras, intento evitar el peligro del reduccionismo”* (Brah, 2011:124). A lo que agrega un interés progresivo y sistemático sobre las formas en las que el poder define el funcionamiento de la práctica de diferenciación social y educativa.

En la primera parte del capítulo *“¿Qué hay en un nombre? ¿Qué hay en un color?”*, Brah (2011) analiza la categoría de “negro” en Gran Bretaña, en ella, documenta que, dicha noción no circunscribe únicamente un carácter descriptivo, sino más bien, da cuenta de un código colonial de dominación empleado para la subordinación y la dominación, los cuales se reconstruyen y reconceptualizan a través de procesos políticos, ideológicos, culturales y educativos particulares. El término negro según Brah (2011) se concibe en términos políticos, puesto que, alberga un amplio espectro de colectivos de sujetos, identidades y subjetividades, que devienen en la identificación de un sujeto político y trazan un campo de resistencia particular. De esta forma, *“el nuevo sujeto político producido por las políticas de lo negro transformó las políticas de clase al interpelar a los discursos políticos que afirmaban la supremacía de esta”* (Brah, 2011:126). El sentido de la categoría de “negro” expresa un poder de facto sólo cuando se nucleaba en él, a diversos

colectivos de personas de ascendencia afro, mientras que, este se vacía de facto cuando se aplica a otros colectivos que son articulados y posicionados en relación al mismo significante, a pesar de compartir un mismo patrón diferencia y de subordinación, “*dado que los procesos culturales son dinámicos, y que le procesos de reivindicación está mediado en sí mismo, el término negro no tiene por qué ser construido en términos esencialistas. Puede tener diferentes significados políticos y culturales en diferentes contextos*” (Brah, 2011:127).

En relación al tercer sub-acápite desarrollado por Brah (2011) en este capítulo, “*¿Diferencia? ¿Qué diferencia?*”, afirma que, la construcción y producción de sentidos articulados alrededor de la categoría de diferencia, se inscribe en diversos discursos y significados planteándose preguntas que cito a continuación:

[...] ¿Cómo designa la diferencia al Otro? ¿Quién define la diferencia? ¿Cuáles son las supuestas normas por las que se marca a un grupo como diferente? ¿Cuál es la naturaleza de las atribuciones que caracterizan a un grupo diferente? ¿Cómo se constituyen, mantienen o disuelven las fronteras de la diferencia? ¿Cómo se interioriza la diferencia en los territorios de la psique? ¿Cómo se representa a distintos grupos en diversos discursos de la diferencia? ¿Diferencia la diferencia de forma horizontal y jerárquica? Cuestiones como éstas nos hacen sino aumentar la problemática sobre la diferencia como categorías analíticas. Propongo cuatro formas en las que se puede conceptualizar la diferencia: la diferencia como experiencia, relación social, como subjetividad y como identidad (Brah, 2011:144).

En relación a la “*Diferencia como experiencia*”, Brah (2011) abre el apartado identificando que, la categoría de “experiencia” es un concepto clave en los Estudios sobre Feminismo, mediante la denuncia de sus experiencias personales y psíquicas su experiencia social, otorgando un significado a la experiencia de exclusión y opresiones múltiples bajo el lente del feminismo. La autora destaca el papel del método de concientización como estrategia colectiva idéntica a una serie de tensiones e insuficiencias respecto del término, al expresar que, la “experiencia” es un construcción cultural, no así una realidad relacional previamente definida, es decir, es el lugar es el lugar de la experimentación y producción del sujeto. Según esto, “*la experiencia la experiencia es un proceso de significación que es la condición principal para la constitución de lo que hayamos realidad. De ahí la necesidad de volver hacer énfasis en la noción de experiencia no como una guía sin*

*mediación hacia la verdad, sino como una práctica de dar sentido, tanto simbólica como narrativamente; como una lucha entre las condiciones materiales y el significado” (Brah, 2011:144).*

La relevancia de la “experiencia” en la gestión de nuevos modos de acceso a la comprensión de la diferencia y del diferencialismo, omite cómo sus procesos constitutivos son abordados de forma simplista, reafirmando con ello, la dominación y la desigualdad. Por otra parte, la naturaleza de la “experiencia” se expresa según Brah (2011), como un *“espacio para el debate”, en tanto, “un espacio discursivo donde se inscriben, reiteran o repudian subjetividades y posiciones de sujeto diferentes y diferenciales. Por lo tanto, es importante establecer qué matrices ideológicas o campos de significación y representación se hallan en juego en la formación de sujetos diferentes, y cuáles son los procesos económicos, políticos y culturales que cincelan experiencias históricamente variables”* (p.145). Bajo este contexto, la autora profundiza en la intersección entre diferencia y experiencia, señalando que, la experiencia como parte de la construcción de sujeto, implica transformar la agencia de dichos colectivos significados como parte de un mecanismo de diferencialismo más amplio, erradicando los sistemas y las estrategias de posicionamientos mediadas por prácticas culturales, sociales, políticas e ideológicas particulares.

En relación a la **“Diferencia como relación social”**, Brah (2011) comenta que, la diferencia en relación a lo social, articula un análisis en torno a las estructuras societales en las que gestan y proliferan determinados discursos políticos, económicos y sociales, etc. De esta forma, *“el concepto de diferencia como relación social subraya la articulación, históricamente variable, de los macroregímenes y microregímenes de poder, dentro de los cuales de las formas de diferenciación como el género, la clase o el racismo se instituyen en términos de formaciones estructurales”* (p.146). Desde otro ángulo, la diferencia como patrón de relaciones sociales puede concebirse en términos de ejes y dimensiones que posibilitan la construcción de un dispositivo identitario transversal, aludiendo de esta forma, a los mecanismos que enlazan diversas historias compartidas. Así, el vínculo entre diferencia y relaciones sociales, habitan espacios íntimamente relacionados entre sí.

En relación a la *“Diferencia como subjetividad”*, la autora revela el papel de la subjetividad al interior de la comprensión de la diferencia, profundizando en la producción de críticas las concepciones humanistas de sujeto que imponen una visión de ser humano universal, producto de una esencia ahistórica, afirma Brah (2011), fueron interrogadas crítica y subversivamente por lo movimientos postcoloniales, anticoloniales, post-estructuralistas, feministas, entre otros, cuyo propósito se dirige a interrogar los ejes de producción de verdad. A su vez, la “teoría del discurso colonial” intersecciona con otros campos de análisis como el feminismo, antirracismo, el movimiento por la paz, entre otras, a fin de explicar que el sujeto es producido por el discurso, no así, un ente fijo y estático dado de ante mano. La presencia del “determinismo discursivo” contribuyó a la ubicación de determinados colectivos de personas en posiciones discursivas determinadas, evitando de esta forma, las posibilidades de resistencia y transformación (Brah, 2011) demostrando que, *“la subjetividad, por consiguiente, no está unificada ni fija, sino fragmentada y en constante proceso”* (p. 150).

En relación a la *“Diferencia como identidad”*, retomando los aportes de Minh-ha (1989), la autora inicia el acápite señalando que, las luchas por el significado constituyen batallas enmarcadas en diferentes modos de existencia y devenir. Sobre este particular, Brah (2011) comenta que, la producción de identidades se encuentra estrechamente relacionada con los patrones de “experiencia”, “relaciones sociales” y “subjetividad”, emergiendo a partir de un proceso culturalmente construido, mientras que la subjetividad, converge sobre “–el espacio donde se desarrollan los procesos que dotan de sentido a nuestra relación con el mundo– es la modalidad en la que la naturaleza precaria y contradictoria del sujeto–en–proceso se significa o se experimenta como identidad” (Brah, 2011:152), de ahí que, las identidades a decir de la autora, sean concebidas como patrones dinámicos, descentrados y en constante transformación. La experiencia desde el punto de vista colectivo plantea la necesidad de comprender cómo un determinado proceso de significación común, se articula y posiciona en torno a un eje de diferenciación que alberga a una determinada colectividad, gestando un significado particular. De esta forma,

[...] la identidad que se proclama es una nueva versión, una construcción hecha desde un contexto específico. La *proclamación* de una identidad colectiva

específica un proceso *político*, distinto de la identidad como un proceso *en y de* la subjetividad. El proceso político de *proclamar* la identidad colectiva específica conlleva la creación de una identidad colectiva a partir de múltiples fragmentos, como un *collage*. El proceso puede generar una disyunción psíquica y emocional en el mundo de la subjetividad, incluso si resulta potenciador en términos de políticas de grupo (Brah, 2011:153).

Las formaciones discursivas son espacios de poder, expresando este último, un carácter performativo a través de prácticas económicas, políticas y educativas concretas, mientras que, las prácticas de subalternización, dominación, invisibilización y exclusión, se producen a juicio de Brah (2011), en los diversos espacios del poder. En relación a este último punto, la autora explica que, toda práctica produce poder, siendo esta, el ámbito clave en la creación de un dispositivo que permita interrogar e intervenir en la producción del poder, la exclusión, entre otros, reafirmando con ello, la concepción que todo discurso se construye en la práctica. Frente a esto, surge la necesidad de comprender cómo operan los *“ejes de relacionalidad fragmentaria” en la producción de la subjetividad y la identidad, de modo que, “el sujeto puede ser efecto de discursos, prácticas e instituciones, pero en cualquier momento el sujeto-en-proceso se experimenta a sí mismo como el “Yo” y, tanto, de forma consciente como inconsciente, repite y resignifica aquellas posiciones en las que está ubicado y comprometido”* (Brah, 2011:154). A la luz de los múltiples razonamientos ofrecidos por Brah (2011) el interés por la diferencia actúa como un lente epistémico capaz de comprender mediante qué patrones y estrategias se producen, reproducen o adquieren nuevos significados, a través de discursos específicos, sobre sí mismas, puesto que, no siempre denota una posición de inferioridad, jerarquía, subalternización, opresión y dominación, agregando que, *“si la diferencia toma la forma de desigualdad, explotación y opresión o bien igualitarismo, diversidad y formas democráticas de agencia política depende del contexto”* (p.154).

- **Capítulo VIII:** *“Diásporas, fronteras e identidades transnacionales”*

En este apartado Brah (2011) comenta que, los movimientos migratorios se han agudizado desde la década de los años ochenta en adelante, como parte del escenario de la globalización, creando nuevos procedimientos de diásporas, expresando un nuevo contexto y significado sobre la noción de diáspora y frontera. El interés de la autora en este acápite,

consiste en analizar las implicancias analíticas del término, así como, concibe el mismo, como una genealogía históricamente contingente, es decir, *“mediante un conjunto de tecnologías de investigación que construyen la historia de las trayectorias diferentes diásporas y analizan sus relaciones a través de los campos de lo social, la subjetividad y la identidad”* (Brah, 2011:211). La categoría de frontera se inscribe en el estudio de la diáspora, concebidas éstas por la autora, como una dimensión epistémica, política y analítica que, en la intersección “diáspora” y “frontera” permite acceder al estudio de los desplazamientos y deslocalización.

Las políticas de localización a juicio de Brah (2011) devienen de la discusión feminista, describiendo una política de localización como un campo de naturaleza contradictoria. Así, *“los conceptos de diáspora, frontera y política de localización ofrecen juntos una red conceptual para un análisis que tenga en cuenta la historia de los movimientos nacionales e internacionales contemporáneos de personas, información, culturas, mercancía y capital. Los tres conceptos son inmanentes”* (p.212).

Finalmente, el escenario de la diáspora según Brah (2011), actúa como una matriz o red de relaciones interseccionales que involucra la categoría de “diáspora”, “frontera”, “desplazamiento” y “localización”, producto de un corpus de relaciones macroestructurales compuestas por la psique, la cultura, la educación, la política, la ideología, la ética y la economía. Así, *“el espacio de la diáspora como categoría conceptualista “habitado” no sólo por aquellos que han migrado y sus descendientes, sino también por aquellos que están contruidos y representados como autóctonos. En otras palabras, el concepto de espacio de diáspora (frente al concepto de diáspora), contiene genealogías de dispersión enredadas con aquellas que tienden a “quedarse donde están””* (Brah, 2011:212).

La diáspora, en tanto, concepto epistémico, político y analítico, permite acceder a las formas históricas de racionalidad al interior de contextos determinados de diáspora, permitiendo identificar qué tipo de relaciones de poder establecen ciertas similitudes y diferencias, en relación interna con los demás campos de constelación diapóricas.

En el sub-apartado: ***“Pensar a través del concepto de diáspora”***, el acápite se inicia con la clarificación de la raíz etimológica de la palabra, señalando que esta, proviene del griego “dia” que denota “a través” y “speirein” que significa “dispersar” (Brah, 2011), es decir, refleja el centro de dispersión a partir de un núcleo determinado. Tradicionalmente, el estudio de la diáspora, en tanto, recurso analítico y político, surge de la metáfora de la dispersión del pueblo judío en Babilonia. La movilidad y el viaje como metáforas en la construcción del conocimiento, suponen el asentamiento en otro lugar, ya sea de personas, sentidos, saberes e ideas, permitiendo documentar en qué circunstancias se producen dichos procesos de desplazamientos. La diáspora como recurso analítico no sólo puntualiza en los puertos de origen del desplazamiento, sino también, los dispositivos y asentamiento, al explicar cómo determinados lugares, conceptos o saberes se ubican en discursos particulares. Una estrategia clave sugerida por Brah (2011) consiste en emplear el análisis del “posicionamiento relacional” como una táctica orientada a *“reconstruir los regiones del poder que operan a la hora de diferenciar un grupo de otro; para representarlos como similares o diferentes; para incluirlos o excluirlos de las construcciones de la nación y la entidad política; y que los inscriben como sujetos políticos, jurídicos o psíquicos”* (p.214). En relación a la construcción del nosotros común, Brah (2011) explica que, no existe “Otro” dominante y dominado “estático”, sino que más bien, queda determinado por el contexto desde el cual se analicen determinadas operaciones, su interés consiste en introducir una serie de razonamientos abiertos que permitan analizar la producción de dualidades, dicotomías y binarismos desde otras modalidades comprensivas, puesto que, se encuentran enmarcadas en construcciones y significaciones de tipo universalistas y ahistóricas (Brah, 2011), al tiempo que, pueden ocultar determinados mecanismos de construcción de su significado particular, actuando de esta forma, como divisiones transhistóricas inmutables, es decir, *“la cuestión es que hay múltiples Otros incluidos dentro de y a través de las dualidades, aunque uno o más pueden tener prioridad dentro de una formación discursiva concreta”* (p.216).

En el sub-apartado ***“Diáspora y minoría”***, Brah (2011) comenta que, la tendencia en Gran Bretaña, respecto de los análisis en torno a la diáspora se articula en los clásicos mecanismos dicotómicos basados en términos de “mayoría/minoría”. La categoría de

“minoría” opera como un código postcolonial que mediante una estrategia de cortesía discursiva, una situación de inferioridad, como es el caso de los negros en la Gran Bretaña de la postguerra. La germinación del discurso de las “minorías” se estructura a partir de las historias de sufrimiento, violencias varias e interiorización, entre otras. De esta forma, “cuando se moviliza la dicotomía mayoría/minoría para señalar relaciones de poder desiguales, como el caso de los estudios que documentan la discriminación contra las minorías, su uso sigue siendo problemático” (Brah, 2011:217), contribuyendo a omitir las operaciones multimediales del poder en prácticas sociales concretas, productos de dicotomías de oposición. Tomando como referencia los aportes de Mohamed y Lloyd en la conferencia titulada: “*La naturalaza y el contexto del discurso de la minoría*” en 1986, Brah (2011) analiza los efectos del discurso de las minorías, en relación a la producción de estrategias de diferencia y diferenciación. Así, el discurso de la minoría se concibe en términos de “*una articulación teórica de las estructuras culturales y políticas que conectan diferentes culturas minoritarias en su subyugación y oposición a la cultura dominante (Jan Mohamed y Lloyd)*” (Brah, 2011:219).

La “minoría”, en tanto, categoría analítica, a juicio de la autora reflexiona en torno a una cuestión de posición política de determinados sujetos, empelando el termino para referirse a los tradicionales grupos en situación de exclusión, subalternidad y marginación, a lo que agrega que,

[...] usar el término como sinónimo de subordinación y que de ese modo sea totalmente inclusivo al poner a todas las clases subordinadas, géneros, etnicidades o sexualidades dentro de su órbita, entonces parecería que hay incluso menos que ganar al arrojar por la borda el lenguaje de la subordinación, el cual, al menos, señala desigualdades de poder. Como alternativa, no pretendo ofrecer ninguna panacea universal, sino insistir en que las categorías conceptuales que empleamos deberían ser capaces de resistir la apropiación hegemónica en la medida de lo posible (p.220).

El interés de Avtar Brah en este capítulo, y en especial en la obra, radica en la comprensión multiaxial y performativa del poder (Brah, 2011), permiten explicar como una determinada colectividad es significada tradicionalmente como “minoría” se convierte en una “mayoría” en relación a otras colectividades.



En el sub-apartado: *“La diáspora deviene hogar; el hogar deviene diáspora”*, el acápite se organiza en torno al análisis de la categoría de “hogar”, permitiendo acceder a la comprensión de determinados códigos de subordinación, es decir, *“el discurso “nativista” se moviliza en ambos casos, pero con una evaluación opuesta del grupo construido como “nativo””* (p.222), mientras que, su análisis facilite la exploración sobre los mecanismos de constitución de las conciencia de dominación de las que forman parte determinados colectivos de sujetos, siendo altamente relevante destacar el papel que juegan las políticas oposicionales en la interpretación de los ejes de interpretación de de los ejes de producción de la condición de subalternidad. Desde otro ángulo, *“el concepto de diáspora pone el discurso del “hogar” y la “dispersión” en tensión creativa, inscribe un deseo de hogar al mismo tiempo que critica los discursos que hablan de orígenes fijos”* (Brah, 2011:224). El estudio de la diáspora remite a procesos de separación, desarticulación, deslocalización, no obstante, expresa también la posibilidad de un nuevo comienzo, producto de la reconfiguración, la reconceptualización y la reconstrucción de la colectividad , grupos, ideas o cuerpos de saberes, invitando a diferenciar entre ideas que explican el espacio como propio o bien, como puerto de nuevo origen, permitiendo explorar los “topois” que conforman la migración, producto de los patrones de separación, desplazamiento, en tanto, logre expresar los *“procesos de multilocalización a través barreras geografías, culturales y psíquicas”* (Brah, 2011:225).

En el sub-apartado: *“Diáspora, ¿a dónde?”*, Brah (2011) abre el acápite, refiriéndose al carácter elástico del concepto de diáspora, que en términos teóricos expresa su alcance analítico, sugiriendo de esta forma que, las diásporas sean interpretadas relación a genealogías históricamente contingentes, orientada a desafiar e interrogar los patrones estabilizadores y fijadores de identidad de un determinado colectivo, específicamente, a través de su origen, mientras que, los elementos que movilizan la categoría de diáspora como un recurso analítico ofrece la posibilidad de emplear en la comprensión de los diferentes estilos y mecanismos de que condicionan el desarrollo de las migraciones, intentando documentar un espacio común, sobre el que converjan los diversos tipos de migraciones, describiendo el tipo de comunidades imaginarias al que pertenecen determinados sujetos y colectividades, especialmente, a través de su carga simbólica e

incidiendo en la *“concepción performativa mutiaxial del poder: el poder se entiende como algo relacional, que entra en juego dentro de múltiples espacios a través de los micro-campos y macro-campo”* (Brah, 2011:228), a partir de lo cual, *“exige un concepto de diáspora en el que los elementos históricos y contemporáneos seña entendidos en su relacionalidad diacrónica”* (Brah, 2011:228).

En el sub-apartado: *“Pensar a través de las fronteras”*, Brah (2011) comenta que, existe una relación estrecha, intrínseca e implícita entre “diáspora” y “frontera”. Las fronteras a juicio de la autora son líneas de división economías, culturales, políticas y sociales, que según el contexto de esta investigación, se emplea en función de las divisiones epistémicas y la comprensión de los territorios que forjan el saber constitutivo de la Educación Inclusiva. Tomando como referente a Anzaldúa, Brah (2011) analiza el aporte de la zona fronteriza y la frontera, conceptos claves en la arquitectura epistémica de la Educación Inclusiva. De este forma, las fronteras surgen de “construcciones arbitrarias”, las cuales, en su mayoría operan en gran parte, a través de metáforas que, por su materialidad discursiva, expresan determinados patrones de relaciones del poder.

En relación a *“Teoría de la frontera”* Brah (2011), expresa que, la categoría de frontera se empela en un sentido “analítico” y “geográfico”, empelando el concepto de “desterritorialización” de Guattari y Deleuze (1970), se analizan los procesos de desplazamientos y deslocalización de determinadas colectividades, significados y saberes. De esta forma, *“el concepto de “territorio”, así como sus significados y significaciones, es un espacio cuestionando por las posicionalidades de diáspora y de frontera, donde las cuestiones de territorialización, desterritorialización o reterritorialización son parte de luchas políticas”* (Brah, 2011:236).

En el sub-apartado: *“Fronteras, diáspora y políticas de localización”*, la autora explica que, la comprensión de las política de localización surgen de la intersección de la contribución de la diáspora y la frontera. El posicionamiento diaspórico se articula en relación a las nociones de deslocalización y localización , cuyo devenir en esta última,

sugiere una localización en contradicción, describiendo así, una posición de dispersión y multiaxialidad (Brah, 2011) aludiendo al carácter performativo del poder.

En el sub-apartado: *“Espacio de diáspora y mestizaje de la teoría”*, se aborda y profundiza la interrelación entre “frontera”, “diáspora” y “localización multiaxial”, explicando Brah (2011) que, el estudio de la diáspora remite a la comprensión de la frontera, donde esta última, constituye uno de los ámbitos de germinación de las políticas de localización y desubicación. En este acápite, la autora, explica en profundidad en el concepto de “espacio de diáspora”, en tanto, realidad relacional compuesta por la intersección de las categorías “diáspora”, “fronteras” y “(des)localización”, producto de la confluencia de diversos procesos macro-estructurales, mezclándose con la estrategias de yuxtaposición entre lo nuevo, lo aceptado y lo trasgresor. La relevancia del “espacio de diáspora” en el contexto de la presente investigación, reside en actuar *“en el punto en el que se las barreras de inclusión y exclusión, de pertenencia y otredad, de nosotros y ellos”* (Brah, 2011:240), agrando además, un análisis sobre las condiciones genealógicas que forjan dicha dispersión y aquellas que mantienen su estatus quo. El espacio de diáspora es concebido en términos de categoría analítica vinculado a cuatro dimensiones de la diferencia: experiencia, subjetividad, relación social e identidad, donde *“la teorización feminista de las políticas de localización es de relevancia crucial para entender las posicionalidades de la frontera”* (Brah, 2011:242), permitiendo observar las estrategias de funcionamiento y sobre-vivencia del proceso de mestizaje teórico.

- **Capítulo IX:** *“Refigurar los “multi”. Las políticas de la diferencia, lo común y el universalismo”*

En este capítulo Avtar Brah (2011) efectúa un análisis en torno a las diversas formas de expresión y funcionamiento que aborda el poder como práctica performativa y regenerativa continua, examinando como los ejes de diferenciales de la matriz de opresión interseccional explicitan un tipo específico de relación de poder.

En las *“Problemáticas de la “primacía”: múltiples polémicas”*, Brah (2011) afirma que, el sujeto universal fue formateado e institucionalizado en contraste con otros siempre concebidos en términos de inferioridad, subordinación e invisibilidad, expresando que de esta forma, un único proceso de diferenciación, hacen explícitas la compleja trama de las dinámicas de poder sobre la cual se articula la vida social. En este sentido, la categoría de *“sobredeterminación no indicaba una agregación ordinaria , sino que se refería a modos de articulación que incorporaban una dimensión simbólica y una pluralidad de significado”* (p.249).

Finalmente, en *“Diferencia, espacio de diáspora y refiguración de los múltiples”*, la autora explica que, el espacio de diáspora se configura a partir de la performatividad multiaxial del poder, profundizando en las múltiples estrategias de diferenciación que determinadas prácticas sociales cristalizan. Gracias a la multiaxialidad se concibe que, el poder no sólo habita, germina y prolifera a nivel de las relaciones macro-estructurales, sino más bien, en los aspectos cotidianos de la vida y en la experiencia vivida. *“En otras palabras, el poder es constituido de una vez por todas sino que se produce , y se reitera o se desafía, a través de su ejercicio en múltiples espacios. Sus efectos pueden ser opresivos, represivos o reprimidos, y servir para controlar, disciplinar, inferiorizar e instalar jerarquías de dominación”* (Brah, 2011:275). Los análisis en torno al poder deben contribuir a desmantelar las estructuras de injusticia, exclusión, opresión e indiferencia colectiva, n obstante, esta reflexión no opera a favor de la consolidación de una estrategia d resistencia analítica, política y cultural, mas bien actúa, como un conocimiento que enuncia una cierta cosa que debe ser hecha, pero que jamás dice cómo hacerlo concretamente, a lo agrega Brah (2011) que, *“el poder se ejerce en/a través de/por sujetos humanos discursivamente constituidos, y tales operaciones de poder son la base de la misma agencia. Pero la agencia, como bien sabemos ahora, no es voluntarista sino que está marcada por las contradicciones de subjetividad”* (p.275).

La problemática de la diferencia en Brah (2011) aparece de igual forma que en Derrida, esto es, se comprende de forma inseparable en la producción del significado de tipo relacional. Para Derrida (1982) el concepto de diferencia no puede estar cruzado por

significantes y significados fijos o estáticos, puesto que, *“el significado está sujeto a la infinita e ilimitada actuación de las diferencias, y por lo tanto, está aplazado de forma perenne”* (Brah, 2011:277). El abordaje de la producción de significados desde una perspectiva de proceso, debe permitir identificar qué tipo de estrategias se empelan para construir imágenes o signos que contribuyen a la proliferación de significados estáticos, es una tarea intelectualmente crítica e intensamente subversiva, especialmente, cuando permite acceder a los modos tradicionales de representación de las diferencias, mientras que, *“el significado puede ser aplazado, puede permanecer en proceso -es decir, puede haber cambios en los significados- sólo porque ya hay significados en circulación”* (Brah, 2011:278).

## **2.18.-POR UNA POLÍTICA MENOR. ACONTENCIMIENTO Y POLÍTICA EN LAS SOCIEDADES DE CONTROL- MAURIZIO LAZZARATO**

El libro *“Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control”* de Maurizio Lazzarato es una obra publicada por Traficante de Sueños en 2006 y traducida por Pablo Rodríguez, organizada en cinco capítulos, una introducción y un epílogo que contiene una entrevista realizada al autor de este libro por el Colectivo Situaciones. Se consideran antecedentes cruciales para el desarrollo de la presente investigación las siguientes secciones:

- **Introducción:** *“Multiplicidad, totalidad y política”*

En las primera líneas de la introducción, Lazzarato (2006) afirma que, la categoría de “clase” expresa una naturaleza ontológica al vincularse con la noción de totalidad, actuando como estrategias que contraponen el carácter de la “universalidad” a la “singularidad”, producto de la constitución política de occidente, fuertemente, enraizada en la celebración de la totalidad y la universalidad, cuyos efectos fueron incapaces de superarse a través de los preceptos sobre los que se desarrolla la corriente marxista. El problema que describe Lazzarato (2006) representa un problema político e gran relevancia para el desarrollo actual y devenir de las todas las sociedades, puesto que, los

planteamientos marxistas no lograron superar las tensiones que supone la lógica de la totalidad y de la universalidad que, a juicio del autor, sólo puede ser resuelta en la medida que emerjan políticas de singularidad y la multiplicidad. Sobre este particular, Lazzarato (2006) comenta enfáticamente que, *“el marxismo contemporáneo contribuye ampliamente a producir otro bloqueo fundamental en el desarrollo de los movimientos políticos: al limitarse a defender los logros, abandona la gestión de la innovación a los patrones de Estado. Me parece que lo que le hace falta (de forma angustiosa) a la política marxista es una teoría de la producción de lo nuevo”* (p.18).

En *“¿Las relaciones son interiores o exteriores a los términos?”*, el autor haciendo referencia a la obra de Guattari y Deleuze, *¿Qué es la filosofía?*, efectúa una intersección analítica al posicionar en una misma dimensión interpretativa la perspectiva pragmática y socialista, permitiendo comprender los aportes de la herencia de Hegel efectúa a la construcción del marxismo. A partir de la contribución de la “Teoría de la exterioridad” se concibe que, las relaciones social y sociopolíticas son, en gran medida, independientes de los términos de “producción” vinculada a otros ejes relacionales a través del tiempo, conjugadas y presentes en diversos sistemas al mismo tiempo. La comprensión de las relaciones exteriores a los términos permite profundizar en los grados de independencia de cada término en relación a la totalidad y la universalidad (Lazzarato, 2006). El potencial crítico que aporta este capítulo al desarrollo de la presente investigación, consiste en abrir, expandir y diversificar las concepciones analíticas sobre la totalidad y la universalidad, que a juicio de Marx, omite el aporte de las relaciones exteriores, y en especial, niega lo singular remitiéndolo a un nivel según Lazzarato (2006) de fenómeno, desconociendo intencionalmente, el conjunto de relaciones en las que se encuentra encapsulado y atrapado cada sujeto social. Particularmente, interesa en este contexto, comprender que *“lo que es concreto es la totalidad de las relaciones en la cual el individuo, el hecho y lo empírico existen”* (Lazzarato, 2006:20). La totalidad en este contexto, se materializa a través del espectro de relaciones de producción, agregando que, *“no hay exterioridad, no hay independencia, no hay autonomía posible de los términos ni de las relaciones: los elementos y los momentos particulares de la totalidad contienen en sí misma la estructura de lo entero, del todo”* (p.21).

En *“El punto de vista redistributivo y el punto de vista colectivo”*, Lazzarato (2006) retoma la interrogante planteada por James, respecto si la realidad se expresa en términos colectivos o redistributivos. Una respuesta bastante oportuna introducida por James concluye que, al expresarse la realidad en términos distributivos ésta, no converge en un patrón reduccionista del todo unificad, más bien, se articula través de una serie de estrategias que expresan su individualidad. La obra de James permite identificar que, el carácter redistributivo se materializa por medio del “pluralismo” y la “materialidad”, mientras que, la noción de colectivo, obedece a la totalidad y la universalidad (Lazzarato, 2006). A partir de lo cual, se afirma que, el campo discursivo y de lucha institucionalizado por la Educación Inclusiva, se inscribe en sobre último, provincializando la trama de subversiones posibles. Sobre este particular, el autor insiste

[...] percibiremos, piensa, de manera cada vez más clara, que la existencia de las cosas, una por una, es independiente de la posibilidades reunir las todas a la vez, y que un cierto número de hechos existe al menos únicamente bajo la forma distributiva de un conjunto de “cada unos”, de cada unos en plural que, incluso si existen en número infinito, no necesitan en ningún sentido inteligible ni experimentarse a sí mismo, no ser experimentados por otro ser en tanto que miembros de una totalidad (Lazzarato, 2006:23),

el estudio de las relaciones de redistribución se encuentra en directa relación con la vigencia de las relaciones exteriores, puesto que, el desafío converge sobre la potenciación y no, de la colectividad, ya que, el primero, es la puerta de acceso al pluralismo y a la gestión de oportunidad y servicios que respeten la singularidad de todas las personas, evitando la función normalizadora que instala la colectividad.

En *“Unión y desunión de las cosas”*, Lazzarato (2006) inicia este apartado haciendo alusión a la ontología pluralista, permiten comprender los modos de producción, funcionamiento y transformación de las singularidades, similares a los patrones de operación descritos en los devenires “minoritarios” y “mayoritarios” de Deleuze, reafirmando que, la problemática que encierra la unidad y la diversidad es más complejo y amerita un abordaje profundo y deconstruccionista, es decir, *“de la misma manera en que hay una multiplicidad de relaciones, también hay una multiplicidad de modalidades de unificación, diferentes grados de unidad, maneras heterogéneas de ser “uno” y una*

*multiplicidad de maneras realizarlas*” (Lazzarato, 2006:25). La “unión” en el trabajo de Lazzarato (2006) se aleja de la unidad perfecta y totalitaria, puestos asimilándose con los presupuestos otorgados por Williams James sobre la misma, más próxima a las diversas maneras de ser uno, supone una multiplicidad de maneras de alcanzar dichos campos de unificación, relevando de esta forma, un dispositivo de concatenación, en rechazo de una estrategia de consolidación masiva, puesto que, esta última, promueve un conocimiento y una forma de organizar el mundo, de tipo absolutista, a lo que agrega Lazzarato (2006) que, *“el universo pluralista se construye por el “concatenamiento continuo” de las cosas y por “conocimiento concatenado” de los conceptos. Las redes establecen así cohesiones, “confluencias parciales”, a través de la conexión entramada entre pedazos, partes y extremos del universo. Las partes componentes están ligadas entre sí por relaciones particulares y específicas”* (p.27). El estudio de la totalidad en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva adscribe a un universo pluralista, estructurado sobre cartografías de las singularidades.

En *“El marxismo como política de totalidad”*, el autor comenta que, la perspectiva redistributiva bajo los lentes del marxismo, concibe la división como una multiplicidad sin conexión, compuesta por un repertorio de disyunciones dispersas entre sí. Por otra, Lazzarato (2006) comenta que, las “relaciones exteriores” al ser negadas en la comprensión marxista, expresa a través del concepto de clase una totalidad o en bloque, pero jamás en articulación de las diferencias y singularidades encausadas a partir de sus necesidades.

En *“El pragmatismo y el capitalismo”*, el autor considerando el legado de Foucault afirma que, el todo “universal” supone una construcción pragmática. En relación a la deconstrucción de los universales coincide con el método pragmático, puesto que, involucra comprender que *“las diversas maneras de ser “uno” necesitan, para su verificación precisa, de otros tantos programas distintos en el trabajo distinto”* (James, 1917; citado en Lazzarato, 2006:31).



- **Capítulo I: “El acontecimiento y la política”**

Lazzarato (2006) inicia el acápite señalando que, las tácticas de producción de la subjetividad y el reparto de los deseos se han modificado radicalmente, puesto que, la metáfora “otro mundo es posible” es descrita por el autor como un móvil y necesidad de construir un mundo más vivible para todos, respetando sus singularidades y rechazando, sus estrategias de construcción en bloque, requiriendo además, una nueva lógica y una cultura intelectual, epistémica, analítica y conceptual, mediante la formación de agenciamientos colectivos que describen una nueva subjetividad, a lo cual, el autor agrega que,

[...] al considerar la acción política a la luz del acontecimiento, nos confrontamos a una doble creación, a una doble individuación, a un doble devenir (la creación de un posible y su efectuación) que se enfrentan a los valores dominantes. Este es el punto puede ser definido el conflicto con lo que existe. Estas nuevas posibilidades de vida se enfrentan en un primer termino a la organización de los poderes establecidos, pero también a la efectuación de esta misma apertura constituyente que estos últimos quieren organizar (Lazzarato, 2006:37).

En la contribución del marxismo del sujeto se expresa como objeto en la medida que describe a un sujeto único, lo que deviene en un enfrentamiento continuo al decir de Lazzarato (2006:38) entre “universalidad abstracta” y la “universalidad abstracta del objeto”. De esta forma, el autor explica que,

[...] las teorías del acontecimiento definen y distribuyen de modo diferente las relaciones de sujeto / objeto, sensible / inteligible, naturaleza / espíritu, hasta el punto de hacerlas irreconocibles para las teorías del sujeto. En efecto, en lugar de los dualismos clásicos tenemos dos formalizaciones no paralelas: una formalización de la expresión o de enunciado y una formulación de contenido o de objetos; un agenciamiento de expresión de lo posible y un agenciamiento maquínico (o corporal) de efectuación (Lazzarato, 2006:45).

En “**La crítica de lo colectivo**” Lazzarato (2006) explica que, las nociones de igualdad de uniformidad actúan como perspectivas de acceso a la homogenización social, cultural, política y educativa de las sociedades actuales. Así, la trama de “*la igualdad y la uniformidad de los individuos son, en efecto, la otra cara de su movilidad y de su plasticidad, que son las condiciones para una singularización más rica y variada de los acontecimientos que afectan al cerebro social y de los pensamientos que produce*” (p.59).

un aspecto relevante contenido en este acápite consiste en la identificación del “todo social”, producido y compuesto por un repertorio variopinto de las singularidades.

En “*Los todos distributivos y los todos colectivos*”, el autor explica que, la desestabilización de los “colectivo” opera a través de la “diferencia”, cuya efectuación social según Lazzarato (2006) se expresa a través de la cercanía, la intersección y unión de la “singularidad” con “otras singularidades”, unificando lo mejor de ellas, con el objeto de emplearlas para resolver un determinado problema de forma temporal, evitando totalizarlas. Estas singularidades expresan una agencia en su funcionamiento, identificando en el lenguaje analítico propuesto por James (1917) un sistema de “networks” que, en palabras de Deleuze (1997) actúa como una red de flujos cuya vigencia al decir de Lazzarato (2006) depende de la potencia del agenciamiento, conformada por diversos mecanismos de disyunciones y conjunciones que inducen a la comprensión de la singularidad.

Lazzarato (2006) reduciendo los aportes de Deleuze (1997), propone algunas diferencias sustantivas entre “todos distributivos” y “todos colectivos”, los primeros, constituyen mecanismos de “*coordinación de singularidades que constituyen sumas que no totalizan sus propios elementos*” (Lazzarato, 2006:65), mientras que, los todos marxianos operan mediante la totalización de los ejes constitutivos de la singularidad, neutralizándola y cosificándola.

## **2.19.-FRONTERAS DE LA EPISTEMOLOGÍA: EPISTEMOLOGÍAS DE LA FRONTERA – ABRIL TRIGO**

El artículo “*Fronteras de la epistemología: epistemologías de la frontera*”, publicado por Trigo en Papeles de Montevideo. Literatura y cultura, Número 1, junio de 1997, se organiza en torno a siete sub-apartados, los cuales se reseñan a continuación. La autora inicia el artículo comentando los quiebres epistemológicos que han suscitado producto del postmodernismo, producto de lo cual, han emergido diversos lentes epistémicos, traducidos en aportes del feminismo, la crítica literaria, los estudios coloniales y postcoloniales, queer, entre otros, movimientos que, según Trigo (1997) expresan las

dramáticas transformaciones de las Ciencias Sociales, todos ellos, contribuyen a relevar el estudio de las diferencias, la multiplicidad de formatos y gramáticas mediante la cual opera la opresión, así como, la identidad y el estudio de los dispositivos que definen la lógica de sentido y producción del “centro” y la “periferia”. Al decir de Trigo (1997), todos estos ámbitos analíticos permiten acceder a la comprensión de la materialidad que implica el estudio de la frontera en el examen epistemológico, que a juicio de la autora puede entenderse como *“sólo una función. Como dice Derrida, “Hay un marco, pero el marco no existe”* (Trigo, 1997:72).

El surgimiento de los Estudios de la Frontera según Trigo (1997) encuentran su génesis durante la década de los noventa, producto de los aportes de los Estudios Postcoloniales, cuyo *“locus enunciativo producirá así un discurso capaz de aprehender la diferencia desde la diferencia misma. De tal modo, sería posible consignar la hipótesis de que si el postmodernismo desconstruye las fronteras de la epistemología moderna occidental, el poscolonialismo buscará elaborar una suerte de contra-epistemología de/desde sus fronteras”* (Trigo, 1997:72). No obstante, gracias a la crítica latinoamericana cultural, se retoma el debate y transforman los principales presupuestos epistemológicos de la frontera, a partir de los aportes introducidos por la hibridez cultural, la subalternidad, la posoccidentalidad, entre otras.

En *“Culturas híbridas: ¿comodín hermenéutico poscolonial?”*, Trigo (1997) recurriendo al concepto de “hibridez cultural” de García Canclini, explica que, este deviene de un proceso altamente complejo producto de la mutación de ciertos conflictos trascendentales que *“proveniría de una suerte de intensificación de los cruces culturales, de la trasgresión de los límites y categorías, y de la debacle de los paradigmas la modernidad. Dos rasgos principales sintetizarían la hibridez bajo lo transnacional, pues: la descolección (y la correctiva prominencia de los usos) y la desterritorialización (transnacionalización y transmigraciones)”* (Trigo, 1997:73). Gracias a la hibridez cultural afirma la autora que, se releva el potencial de “universalidad de la diferencia”, a fin de articular un pensamiento que ubica en los margen subvierta los efectos de los clásicos

sistemas razonamientos epistemológicos de occidente, amparado en una matriz de opresión intelectual.

En *“El juego de la cintura del subalternismo”*, comenta los aportes del Grupo de Estudios Latinoamericanos sobre Subalternidad, Trigo (1997) explica que, el propósito de dicho colectivo consiste en articular una representación oportuna sobre la condición de subalternidad, en tanto, categoría ontológica, enfrentando el desafío de *“afirmar y representar la singularidad de la cultura latinoamericana (su diferencia epistémica respecto de Occidente) sin reificarla como autenticidad (diversidad ontológica)”* (Trigo, 1997:75). El sujeto de la subalternidad se constituye, en tanto, en un sujeto de la irrepresentabilidad, caracterizado por patrones de omisión y la ausencia, a lo que agrega que, *“los estudios subalternos proponen nuevas fronteras epistémicas, pero fallan al instante de las definiciones últimas, en tanto empujan las fronteras de la tiranía dicotómica sujeto/objeto, y las desestabilizan, sin llegar nunca a instalarse en la frontera misma”* (Trigo, 1997:76).

En *“La variante posoccidental”*, la noción de posoccidentalidad es un concepto desarrollado por Mignolo, cuyo propósito consiste en subvertir la producción de sesgo, que actúa como una categoría alternativa propia del pensamiento latinoamericano, que puede entenderse como *“un conjunto de estrategias representacionales, obviamente ligadas al poder y a la expansión colonial, que discriminan, ahistorizan, jerarquizan y naturalizan las diferencias”* (Trigo, 1997:76). Gracias a la comprensión de la barbarie en la otredad, comienza a articularse la emergencia de la epistemología de la frontera, construida y desarrollada desde y por quienes habitan los márgenes. ¿Cómo entender esta epistemología y sus presupuestos fundacionales o estructuradores? Para responder esta interrogante, la autora explica que,

[...] una “epistemología de la frontera” operaría, pues, dentro de los parámetros de la epistemología hegemónica, pero enancada en las categorías que implementan la diferencia instrumental –constructo que perpetua la reproducción incesante de lo Idéntico y oblitera la diferencia radical–, es decir, que instrumenta el poder en su interior. Opera en otras palabras, no en la positividad epistémica, ni tampoco en su negación, sino en la frontera, dictada por la positividad, que hace a ambas posible (Trigo, 1997:77).

La producción de la frontera epistemológica opera como un nuevo locus enunciativo que abre paso a la consolidación de un tercer espacio, que expresa un cronolocus, es decir, corresponde al conjunto de coordenadas que regulan los ejes de producción de una determinada cultura.

En “*Frontera/frontería*”, la autora explica que, la “frontera” como noción analítica, opera como dispositivo de apertura, cierre y construcción de identidades (Trigo, 1997), pudiendo ser descrita como un espacio de trasgresión, más que como un sistema de demarcación. De este modo, “*la frontera denota una situación, un estado, una condición, la frontera connota una transitividad donde predomina la acción , la movilidad, la inestabilidad, la lucha*” (Trigo, 1997:80). Ambas categorías existen en directa relación entre sí. Por su parte, la frontera, actúa “*como una forma de pensamiento en la cual la interrogación de los límites reemplaza la búsqueda de la totalidad y el accionar transgresivo reemplaza el movimiento de las contradicciones. La frontera consumida en su transgresión, se consume en frontería*” (p.80).

Tomando como referencia los aportes de Anzaldúa, Trigo (1997) explica que, las categorías de “frontera” y “frontería” adoptan una nueva comprensión. La primera, queda remitida al estudio de los border o de las líneas divisorias (delimita espacios), mientras que, la segunda cristaliza una zona indeterminada (borderland), espacio que posibilita la construcción de algo nuevo, es decir, posee la capacidad de definir paisajes. Según esto, la frontería es “*un sitio “otro”, donde todos los otros se congregan, y donde nosotros mismos, para ser, debemos comulgar en nuestra diferencia*” (Trigo, 1997:81).

## **2.20.-LA EPISTEMOLOGÍA CRÍTICA Y EL CONCEPTO DE CONFIGURACIÓN: ALTERNATIVAS A LA ESTRUCTURA Y FUNCIÓN ESTÁNDAR DE LA TEORÍA – ENRIQUE DE LA GARZA TOLEDO**

“*La epistemología crítica y el concepto de configuración: alternativas a la estructura y función estándar de la teoría*”, es un trabajo publicado por De la Garza Toledo, organizado en los apartados que se reseñan continuación:

En *“La epistemología crítica”*, explica que, los fundamentos de la epistemología crítica residen en la base de los aportes de Adorno, esto es, persigue la transformación de la realidad, específicamente, adscribiendo a una visión que posibilite un mundo más esperanzador y satisfactoria para toda la población, evitando de esta forma, reducirla a un mero sistema de discursividad sin transformación. Así, la dificultad que enfrenta la construcción epistemológica consiste en aprender a *“captar la realidad en transformación, impulsada por factores estructurales y a la vez subjetivos, tanto en cuestión de acción como en cuanto a subjetividad. con ello quedan problematizadas las nociones de explicación y predicción tradicionales de la filosofía de la ciencia”* (De la Garza, s/a:2). El interés de este formato epistemológico comprende la actuación de los sujetos sociales como actores críticos que movilizan el cambio, afirmando que, sin ellos, sería incapaz de la cristalización de dichos parámetros de transformación. De esta forma, las bases de la epistemología crítica actúan como referentes analógicos en la construcción de la epistemología de la Educación Inclusiva, puesto que, la producción del conocimiento converge sobre las acciones aportadas por los sujetos sociales, por la búsqueda permanente del cambio y por ofrecer respuestas a su problemáticas de carácter más abstractos que esta enfrenta. En relación a la comprensión de la realidad las epistemologías críticas no pretenden actuar en función del dogmatismo predictor que establece en aquello que se convertirá la sociedad, sino más bien, analizan el espectro espacial que posibilita la acción viable, mediante la comprensión de las relaciones estructurales, entendidas como sistemas de regularidades que delimitan el funcionamiento de ciertas dimensiones de abstracción que permiten pensar en términos de la totalidad y la singularidad. En relación a la subjetividad de los sujetos como componente crucial en la organización del campo de las epistemologías críticas, De la Garza (s/a) plantea que aparece

[...] como un aparato de dar sentido, hay espacios sistemáticos junto a otros con contradicciones, heterogeneidades, discontinuidades. No todo el aparato se pone en juego al mismo tiempo para dar sentido a la situación y decidir la acción y, en circunstancias extraordinarias, puede haber rejerarquizaciones y asimilaciones que trastocan las formas comunes de comprender. Esta capacidad polisemia de la subjetividad dificulta la constitución de una epistemología de la constitución de los sujetos, que se complica todavía más cuando añadimos las interacciones prácticas entre ellos o su actuación en movimientos sociales (De la Garza, 1992). La captación del movimiento, de la potencialidad, de las articulaciones parciales entre sujeto y objeto, de las incertidumbres en las relaciones reales e incluso de la

oscuridad. Por eso las epistemologías críticas no pueden partir de las ciencias naturales y de ahí explorar hacia las ciencias sociales, porque el problema principal no es dar cuenta de lo dado, sino de lo dado-dándose y no como simple devenir, sino como una articulación de la voluntad con condiciones dadas-dándose. Una epistemología crítica no puede plantearse resolver o fundar cualquier tipo de conocimiento, aunque analogías pudieran ser válidas (De la Garza, s/n:4).

En este contexto, las epistemologías críticas siguiendo los aportes del autor, se oponen a los presupuestos introducidos por las leyes universales de la ciencia, especialmente, al concebir que las articulaciones de los patrones de subjetividad y objetividad proceden de diferentes maneras para producir el cambio y la transformación social. En relación a la evolución y los sistemas de desplazamientos implicados en las concepciones dominantes de la epistemología, De la Garza (s/a) comenta que, el concepto de “teoría” proviene de la matemática, concebido en tanto, como un conjunto de enunciados organizados de forma lógica, no obstante, gracias a la noción de sistema axiomático se procedió a identificar los dos niveles del lenguaje científico. Según Stichome (1970) el nivel teórico, expresa un carácter teórico no-observacional cuyas características convergen en torno a los ejes de cierre semántico, reafirmando que, *“los supuestos de una teoría están en los axiomas y en las definiciones y no es válido introducir otros, es decir queda prohibida la exportación de conceptos entre teorías”* (p.5).

La contribución del positivismo lógico en este nivel, se expresó mediante dos contradicciones: a) internas y b) de técnicas y metodologías de indagación. Las primeras, se basan en la críticas de Popper al conceptos de verificación y a los ejes de la falsiabilidad, mientras que, las segundas, implica atender al tránsito de conceptos teóricos a empíricos, cuya movilidad quedó definida por el dato empírico, lo que condiciono el surgimiento de diversas técnicas de indagación. Todas estas ideas, reflejan que *“el positivismo en epistemología no encarnó en un solo estilo de investigación, sino en muchos, dependiendo del recorte de la realidad disciplinario, pero también de tradiciones teóricas y disciplinarias que no era posible homogenizar (Pottter, 1996)”* (De la Garza, s/a:6).

En relación a las propuestas contemporáneas del positivismo lógico, el autor, identifica que, el posestructuralismo entiende la relación entre teoría y observación no actúa de forma separada, sino más bien, como un continuum entrelazado progresivamente

entre sí. Se reconoció gracias a los aportes de Feyerabend que el “dato empírico” es determinado por los conceptos empelados. Retomando los aportes de Hempel, se amplía la discusión en torno a los elementos que configuran la noción de teoría, señalando que, *“una teoría implica una red sobrepuesta entre nivel teórico y observacional con conexiones a través de ciertos nodos que suponen “cuerdas”. Este modelo reticular no rompía todavía con los dos niveles del lenguaje científico, pero al menos dejó de considerar reglas de correspondencia de uno a uno entre los dos niveles y a plantear que solo hay conexiones en ciertos puntos de la teoría de lo observacional”* (De la Garza, s/a:7).

En **“El constructivismo”**, el autor abre el sub-apartado señalando que, los enfoques que a él interesan, son aquellos que emergen de una realidad dinámica, configurada a partir de diversas realidades, temporalidades y espacialidades, concibiendo la articulación epistemológica a partir de las relaciones entre “sujetos” y “estructuras”. En este sentido, la epistemología crítica es una forma de interpretar la realidad a través de dos dimensiones: a) los ejes de construcción de los sujetos y b) los dominios que posibilitan la transformación social. La transformación en la epistemología crítica se expresa a través de la agencia de los propios sujetos, no así, por las operatorias de las relaciones estructurales. De esta forma, su propósito se expresa por medio de la *“determinación en la coyuntura del tiempo presente del espacio de acción viable para la acción. Es decir, el énfasis de esta determinación sería la definición y posible transgresión de parámetros para la acción”* (De la Garza, s/a:9). Un aspecto interesante de las epistemologías críticas documentado por este autor, reside en la comprender interseccional y multidimensional de los entrecruzamientos de las dimensiones espaciales y temporales, a lo que agrega

[...] la definición del objeto de estudio lleva aparejado determinar sus niveles de abstracción, evitando el reduccionismo hacia lo micro por necesidad. Esta diversidad de niveles implica desde el punto de vista de los mundos de vida de los sujetos, que dependiendo del problema y de la definición del objeto de estudio podrán ser pertinentes todos o ninguno de los mundos de vida inmediatos de los sujetos, o bien la posibilidad de definir sujetos a nivel diverso e abstracción –no equivalentes a simples agregados estadísticos- con sus implicaciones en cuanto al concepto de mundo de existencia inmediata, de subjetividad y de importancia de esta en el desarrollo del proceso (De la Garza, s/a:10).



La epistemología de la constitución de los sujetos plantea comprensiones de mayor importancia a través de procesos compuestos por sujetos y colectivos claramente identificables, produciendo su conocimiento a través de una relación “dialéctica”, esto es, compuesta a partir del conocer, el sentir y el accionar. Los campos de organización en la epistemología crítica a juicio de De la Garza (s/n) estarían determinados por la “estructura” de la teoría y los ámbitos de constitución del sujeto, cuya principal problemática se expresa a través de la siguiente interrogante “*cual es el papel de la ciencia social en la transformación de lo real y que relación tiene el conocimiento social concreto con la conciencia histórica*” (p.11). Considerando los aportes de Hugo Zemelman, De la Garza (s/n) comenta que este autor, ha planteado un conjunto de acciones materializadas en un uso reconstructivo de la realidad, quien propone efectuar dicho proceso, a través de la desarticulación de conceptos, ofreciendo una descripción sobre dichos ejes de desarticulación y un análisis sobre las nuevas posibilidades de teorización a partir de dichos ámbitos de desarticulación. El método de Zemelman opera como un dispositivo de reconstrucción teórica.

En relación a la especificidad del constructivismo, analiza las diversas corrientes de construcción, en lo particular de la epistemología crítica, esta “*opera como un ángulo de construcción de teoría pero enfocada hacia la constitución de sujetos sociales transformadores, bajo los supuestos de realidad en movimiento, como articulación entre estructuras, subjetividades y acciones*” (De la Garza, s/a:12). La movilidad de conceptos o de transporte de conceptos de una teoría a otra, fue un ámbito planteado por Zemelman, a través del cual, se permitía plantear estrategias de combinación de ciertos términos con otros lenguajes de lo común, resituando este hecho en la ambigua concepción de red. La noción de red según Moullines se expresa a través de las siguientes dimensiones:

- **Dimensión semántica:** aspectos formales de los conceptos
- **Dimensión pragmática:** ejes de aplicación
- **Dimensión sociológica:** apoyos/legados de una determinada comunidad intelectual
- **Dimensión histórica:** validez/vigencia temporal de conceptos

En *“El concepto de configuración como estructura abierta de la Teoría”*, en esta apartado final, el autor analiza los efectos del concepto de “configuración” que a juicio del autor, expresa un énfasis de utilización por la teoría de sistemas. El término configuraciones comprender un conjunto de representaciones del objeto, así *“estas concepciones si bien apuntan a la posibilidad de que un objeto pueda ser pensado desde diversas perspectivas, tratan de darle coherencia como si fuera esta coherencia una propiedad de los objetos mismos y no de los enfoques”* (De la Garza, s/a:14). El autor identifica tres dimensiones que posibilitan comprender dicho concepto en función de lo “real”, entre las cuales destacan: a) la recuperación de la noción de “continuum entre teoría y observación, b) la relación entre conceptos expresa la necesidad de emplear una escala de claridad sobre dichas sentencias. En este sentido, la idea de claridad se asociada, en palabras del autor, con la deducción, mientras que la ambigüedad expresa correspondencia con los patrones de indefinición, y c) la categoría de configuración suele ser efectivo en la media que, ofrezca una especificación de sus propiedades. En tanto, *“si una red no es un sistema, puede flexibilizarse a través de grados de claridad en la relación y no excluyendo a los demás de la obscuridad la posibilidad contradicción, la disfuncionalidad y la discontinuidad”* (De la Garza, s/a:15)., así,

[...] el concepto de configuración con articulaciones claras a obscuras permite captar mejor ese dinamismo y analizar las potencialidades de especificación de lo ambiguo a través de las prácticas. Es decir, el espacio de posibilidades para la acción no puede ser visto como una jaula de hierro para la acción, de una dureza estructural tal que impida la creación. Por el contrario, las articulaciones precisas frente a las ambiguas u obscuras podrán ser más difíciles de alterar por las prácticas, en cambio las prácticas pueden encontrar en los espacios de incertidumbre mejores alternativas de reconstrucción de la realidad. Al mismo tiempo, la introducción de este concepto flexible y abierto de las teorías a través de la noción de configuración permite pensar mejor en posibilidades mayores de desarticulación conceptual en aquellas configuraciones más ambiguas que en las mas precisas. Finalmente, la contradicción no puede ser asimilada al ser y no ser del objeto, sino aspectos contradictorios en la configuración de acuerdo con las teorías de origen de los conceptos desarticulados o transportados (De la Garza, s/a:15).

## **2.21.-LA FORMACIÓN DEL ESPÍRITU CIENTÍFICO. CONTRIBUCIÓN DE UN PSICOANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO OBJETIVO – GASTÓN BACHELARD**

Gastón Bachelard<sup>38</sup> (2000), en la obra *“La formación del espíritu científico. Contribución de un psicoanálisis del conocimiento objetivo”*, introduce la noción de obstáculo epistemológico, expresa la necesidad de estructurar las dificultades que experimenta el conocimiento científico en términos de obstáculos. En especial, interesa a Bachelard, identificar cuáles son las principales confusiones y entorpecimientos más comunes que puede experimentar un determinado campo del saber, observando las causas de estancamiento, retroceso, hibridización epistémico-metodológicas. La relevancia de este libro, como estrategia de documentación crítica, radica en la proposición de recursos contra-epistémicos que, permitan revisar, cuestionar, interrogar y destruir conocimientos deformados, mal planteados y mal adquiridos en el campo de la Educación Inclusiva. La cartografización inicial de las bases científicas posibles de la Educación Inclusiva, es concebida en términos epistémicos, como un saber que ofusca lo que debería saber, superando de este modo, las crisis conceptuales, los relativismos y reduccionismos técnicos más frecuentes incrustados en el pre-discurso de este enfoque. El obstáculo epistemológico en Bachelard, aparece como todos aquellos sistemas de mutilación del pensamiento científico, que impiden la cristalización de nuevas formas de entender/estructurar el conocimiento científico.

Para Bachelard (2000), el estudio de los obstáculos científicos o epistémicos, puede abordarse en el desarrollo histórico del pensamiento científico. Introduce el concepto de la razón y de la razón evolucionada, como propósitos del análisis de todo documento o fuente de información. La contribución de Bachelard (2000) a esta investigación, consiste en concebir los hechos como ideas que deben ser alienadas con determinados sistemas de pensamiento que posibilitan, o no, la organicidad del campo científico de la Educación Inclusiva. La concepción de obstáculo pronunciada por Bachelard, refuerza el sentido intrínseco de este trabajo, al concebirlo como un contra-pensamiento. La investigación emergente sobre epistemología de la educación inclusiva, recoge esta idea y, la posiciona,

---

<sup>38</sup> Filósofo, poeta, crítico literario y profesor francés.

sobre los sistemas de contra-argumentación posibles y, de superación/anulación/transformación de las cargas de elección dominante y hegemónica que afectan al terreno político, ético y epistémico de la Educación inclusiva. Este trabajo, en toda su dimensión, debe ser concebido como un mecanismo sutil de contra-pensamiento, es decir, como un dispositivo de producción de verdad, que rechaza todas aquellas posiciones/proporciones epistemológicas mutiladas, híbridas o confusas.

El autor, reiteradamente, expresa la intención analítica de regreso al pasado como estrategia de enmienda y arrepentimiento intelectual sobre aquellas posiciones mal montadas o, bien, incongruencias epistémicas, políticas y éticas. Por otra parte, explica como las opiniones constituyen obstáculos en la constitución del conocimiento científico, particularmente, cuando traduce necesidades en conocimiento, invitando a destruir/deconstruir aquellos sistemas intelectuales que, inhiben el conocimiento del objeto de un determinado tema a partir de su utilidad, como reemplazo comprensivo de su naturaleza, aportando elementos para plantear bien los problemas teóricos de la filosofía de la ciencia, relevando la idea de sentido del problema, a través de la cual, el obstáculo epistemológico debe ser comprendido como una inscripción relevante del conocimiento no formulado. La investigación en desarrollo, adscribe a la preocupación expresada por Gastón Bachelard (2000), acerca de los sistemas de razonamientos sanos y útiles pueden operar en el análisis y la construcción epistemológica como mecanismos de trabación, de limitación y reduccionismo del objeto de trabajo.

Otro aporte significativo es que, Bachelard, se preocupa por las variaciones psicológicas incidentes en la interpretación de un fenómeno. En este sentido, la función del epistemólogo, es *“esforzarse en captar los conceptos científicos en efectivas síntesis psicológicas; vale decir, en síntesis psicológicas progresivas, estableciendo, respecto de cada noción, una escala de conceptos, mostrando cómo un concepto produce otro, cómo se vincula con otro”* (Bachelard, 2000:20). El aporte de *“La formación del espíritu científico. Contribución de un psicoanálisis del conocimiento objetivo”* a este trabajo, reside en la capacidad de identificar qué tipos de dispositivos epistémicos y formaciones discursivas implicadas en el pre-discurso de la Educación Inclusiva y en las debilidades constructivas

de su campo científico, permiten subvertir y descolonizar los sistemas de razonamientos intelectuales del tipo éticos, epistémicos y políticos que, conducen al anidamiento de polarizaciones dominantes en la comprensión de su estatus científico. Otro ámbito de relevancia de texto al campo de antecedentes de la presente investigación, aporta estrategias reflexivas a nivel ontológico, para observar en qué momentos de la conciencia histórico-educativa de la lucha por la inclusión, se encripta en un conservadurismo epistémico y, detiene la capacidad de proliferar nuevas armas intelectuales que apuesten por el crecimiento intelectual progresivo y constante. La relevancia de esta obra en la presente investigación doctoral, es variada, especialmente, al otorgar herramientas para superar la resistencia de los principales obstáculos epistemológicos invisibilizados al interior de la insipiente construcción epistémica y teórica de la Educación Inclusiva.

Desde otra perspectiva, Bachelard (2000), deconstruye el supuesto hegemónico de tipo positivista que concibe el aporte epistemológico que expresa que, el conocimiento sólo sirve para este. La búsqueda de nuevos organizadores intelectuales aplicados a la reformulación del discurso teórico, metodológico, epistémico, político, pedagógico y ético de la Educación Inclusiva, tienen como misión la refundación del saber epistémico y pedagógico fundante de la totalidad del saber pre-construido y posiblemente, institucionalizado sobre este campo. Esta obra, otorga reflexiones altamente relevantes para la formación del objeto de la investigación, así como, de su marco teórico, al reafirmar el propósito ulterior de este trabajo, pues permite a través de argumentos sólidos y claros, iluminar la búsqueda de estrategias o herramientas intelectuales que permitan superar el espacio de confort dominante, que hoy condiciona la fabricación del conocimiento científico de la inclusión y, por la búsqueda de cosas diferentes. En suma la línea de investigación que aquí se expresa prístinamente, referida a la modernización del discurso de la educación inclusiva, se posiciona sobre un dispositivo de dialectalización de la experiencia constructiva referida a la fabricación del saber. Parafraseando a Bachelard, este libro entrega orientaciones para abandonar los sistemas de pensamientos mutilados según Bauman (2012) sobre los sentidos y alcances de la Educación Inclusiva y, mirar hacia otros lados, donde se hay un enriquecimiento sobre sus formas científicas y pedagógicas.

Si bien, el escaso o nulo número de investigaciones científicas referidas a epistemología de Educación Inclusiva, exigen al orquestación de una arquitectura documental que, introduzca elementos que permitan subvertir la noción clásica del obstáculo epistemológico. En este sentido, la visión desarrollada por Bachelard, respecto del obstáculo epistemológico, evidencia las imposibilidades léxicas, gramaticales, éticas y epistémicas que, contribuyen a mantener el orden científico y sus sistemas de regularidades discursivas, en territorios específicos, muchos de ellos, naturalizados a los propósitos de evolución/transformación/deconstrucción del saber imperante. Así, “*es sobre el eje experiencia-razón, y en el sentido de la racionalización, donde se encuentran, al mismo tiempo, el riesgo y el éxito*” (Bachelard, 2000:19-20). Por otra parte, introduce elementos para describir la experiencia básica (el primer obstáculo, corresponde de este modo, a las formas de naturalización de un determinado fenómeno) y la experiencia científica adopta en el desarrollo científico y, por el desarrollo actual, de la Educación Inclusiva.

La experiencia común según Bachelard, corresponde al carácter inmediato, reduccionista, relativista y multidimensional que otorgan las perspectivas de acceso al conocimiento posible de la Educación Inclusiva, en términos socio-pedagógicos esto es comúnmente, observable a través del emparejamiento de las formas condicionales propias de la Educación Especial con las requeridas por la Educación Inclusiva, conllevando al deterioro ideológico y político de la primera y, a la hibridización de la segunda. Por otra parte, los trabajos desarrollados por el catedrático español, Dr. Francisco Salvador, documenta elementos para entender por qué razón la Educación Especial, ha devenido en un deterioro inminente a la luz de la Educación Inclusiva, especialmente, al evidenciar que ésta, no posee un sentido ideológico y político marcado como la batalla por la inclusión. La investigación emergente sobre epistemología de la Educación Inclusiva, se posiciona en la construcción de la experiencia científica, al intentar sistematizar un corpus de elementos epistémicos, político y éticos que, permiten enriquecer sus formaciones y posiciones epistémicas al interior de la Ciencia Educativa. No se trata de proponer determinados organizadores intelectuales e insértalos en determinados sistemas de pensamiento, como ha sucedido con el híbrido epistémico y normativo articulado por el discurso vigente de la Educación Inclusiva, sino que más bien, implica profundizar en los elementos extra-

teóricos que conducen al sistema de montamiento gramatical erróneo, en vez de desmontar radicalmente, sus condiciones de producción y regularidades discursivas genealógicas más directas. Del mismo modo, la construcción epistémica de la Educación Inclusiva, no se pretende la búsqueda de la objetividad como parámetro de validez de sus planteamientos, sino que más bien, interesa la coherencia y organicidad implícitas en las condiciones de producción, que permiten evidenciar y descolonizar los efectos conservaduristas y colonizadores de la epistemología aplicada a este campo de trabajo.

Por otra parte, este texto, ofrece la sistematización de un conjunto de criterios metodológicos que permitan analizar e interpretar, de qué manera, en una misma coyuntura discursiva, simbólica e inmaterial, son producidas palabras que, por su vecindad o semejanza, generan bajo una misma estructura, articulan diferentes significados, según el campo disciplinar donde estos manifiesten mayor estatus. Esta situación es recurrente al interior del campo de la Ciencias de la Educación y, en particular, en el **declive** y **la** invisibilización epistémica de la Educación Inclusiva y su legado fundacional procedente de la Educación Especial, al proporcionar mecanismos de designación troncales y transversales a sus diversos campos/perspectivas de confluencia del saber, la cual, adopta un significado diferente en la especificidad disciplinaria que lo define. Situación extensible a todos los campos y dimensiones de la Ciencias de la Educación, producto de su escaso nivel de autonomía.

La preocupación de Bachelard, en el acápite referido al obstáculo epistemológico, expresa el interés por las síntesis psicológicas, que actúan como sistemas de producción de otros conceptos y, cómo estos, se pueden vincular con otros. Así, los argumentos expuestos por este filósofo francés, permiten inferir otro antecedente clave para esta investigación: el interdiscurso. El interdiscurso, es un aporte procedente desde la corriente discursiva francesa, impulsada por el filósofo marxista francés, Michel Pêcheux. Según Orlandi (2012), el interdiscurso corresponde al conjunto de formulaciones instituidas y olvidadas, cuya relevancia para este estudio, reside en el rescate de las confluencias de campos del saber que participan directa o indirectamente, en dichas formulaciones y, de este modo, condicionan lo que significamos como Educación Inclusiva. El interdiscuro, las síntesis

psicológicas y las condiciones de producción del discurso aportadas por Bachelard, Pêcheux (1975 y 1980) y Orlandi (1993, 1998 y 2012), constituyen dimensiones críticas y transformativas para avanzar en la cartografías posibles que, delimitan el campo epistémico de la Educación Inclusiva. Se agrega además, la propuesta epistemológica desarrollada por Mauricio Beuchot (2005, 2007 y 2014), permite a la luz de la caracterización de los elementos antes citados, delimitar procedimientos de graduación/fragmentación de la verdad. El concepto de obstáculo epistemológico en Bachelard, no se reduce a la adquisición de una cultura epistémica determinada, basada en mecanismos lineales y de sobre-racionalización que, bajo argumentos progresistas, imponen sutilmente, los mecanismos positivistas de racionalización. No obstante, el obstáculo epistemológico actúa como un mecanismo de descolonización, ruptura, subversión crítica y propositiva que, permita cambiar la cultura epistémica dominante y que articula determinadas estrategias intelectuales de dominación, control, exclusión y opresión del saber. De este modo, el trabajo de Bachelard, se interrelaciona con los trabajos desarrollados por Sousa (2009) y Mignolo, sobre diversidad epistémica y mecanismos de sub-alternización del saber. También, constituyentes relevantes de los antecedentes críticos de este trabajo. La invitación de Bachelard (2000), en el libro aquí reseñado es, *“reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar”* (p.21).

En el Capítulo II, *“El primer obstáculo: la experiencia básica”*, Bachelard, introduce el concepto de experiencia básica, como primer obstáculo en la formación del espíritu científico y de la fragilidad de los conocimientos básicos. Plantea que el espíritu científico debe formarse en contra de la naturaleza, pues se forma dialécticamente, a través de la creación y la reforma, cuyo propósito será, ordenar los saberes y sistemas de razonamientos dispersos. Esta idea resulta crucial para efectos de esta investigación, especialmente, cuando al día de hoy, el pre-discurso de la Educación Inclusiva y sus precarias modalidades de enunciación, ofrecen un campo bien socializado desde los aportes de su paradigma fundacional y, con ello, observa la inmovilización de los saberes claves que permiten descolonizar su identidad científica y estatus epistémico. Por otro lado, introduce elementos críticos para subvertir el efecto epistémico normativo del tipo híbrido



que asumen sus debates conceptuales y luchas ciudadanas. Para Bachelard (2000), el pensamiento pre-científico, no profundiza en el fenómeno, sino que más bien, se basa en dispositivos aspiran a la diversificación y no, por la variación del pensamiento. Este hecho describe a cabalidad las dificultades pragmáticas que evidencia el travestismo condicional de la Educación Inclusiva, frente a la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial, enunciado fuertemente por Slee (1998; 2001 y 2010). Sobre este particular, Gastón Bachelard, explica que, la imposición de modelos pre-científicos en la Ciencia Educativa arrastra arbitrariamente, los planteamientos de un objeto a otro, intentando objetivar sus variables y, con ello, efectúa una extensión de conceptos que resultan en la conformación de sistemas gramaticales travestistas y débil en sus niveles de sustentación. Bachelard (2000), agrega que, este nivel investigativo, enriquece la comprensión de los conceptos que actuarán como un soporte arquitectónico en la desnaturalización de su campo. Según esto, *“el espíritu precientífico quiere siempre que el producto natural sea más rico que el producto artificial”* (p.37). El retroceso a lo abstracto permite develar el verdadero sentido de la Educación Inclusiva y, tal como expresa Stephen Ball (2001), en el capítulo VI *“Estudios educativos, empresa política y teoría social”*, del libro *¿Eficacia para quién? Crítica de los Movimientos de las Escuelas Eficaces y de la Mejora Escolar*, coordinado por Roger Slee y Gaby Weigner, que *“lo paradójico de la ciencia social crítica es que nuestras utopías racionales y humanas se forman siempre dentro de discursos, los dispositivos y epistemes de los que intentamos escapar. El problema aquí es el pasado, no el futuro”* (p.110). Se evidencia de esta forma, un movimiento epistemológico inverso para explorar las sutilezas científicas y las leyes fundamentales que erigen la Educación Inclusiva y posibilitan la descripción de su campo epistémico. Es menester, comprender que, a través de las contradicciones discursivas y pugnas ideológicas dispuestas la interior del campo de la Educación Inclusiva, posibilita el discernimiento de la real naturaleza de este enfoque.

Sin la conformación racional de la experiencia, se cristaliza un conocimiento de tipo inconsciente, el cual puede atrapar determinadas variaciones del pensamiento científico, generando una inmovilización del conocimiento objetivo, esbozada por un sistema de adherencias a observaciones particulares. De este modo, el conocimiento vigente sobre la

Educación Inclusiva actúa como un saber de tipo común o asistemático que, si bien, es estructurado desde parámetros de científicidad propios de otros campos disciplinares, establece un saber de tipo asistemático, al no probar sus fundamentos. Estas ideas son discutidas en profandidad en el capítulo III de este escrito. Al respecto, *“hay que reanimar entonces la crítica y poner al conocimiento nuevamente en contacto con las condiciones que le dieron nacimiento, volver sin cesar a este “estado naciente” que es el estado de vigor psíquico, al instante mismo en que la respuesta ha surgido del problema”* (Bachelard, 2000:48). ¿Cuáles son las condiciones epistémicas, políticas y éticas que posibilitan el nacimiento de la Educación Inclusiva?, ¿bajo qué organizadores intelectuales se posicionan? y ¿qué mecanismos de racionalización promueve? Sobre este particular, Bachelard, explica que, la experiencia adopta un carácter polítropa, es decir, su propósito consiste en variarlos e *“interjectar los problemas en unos y otros”* (Bachelard, 2000:48). La experiencia que pretende ser un verdadero mecanismo de racionalización, debe abordarse desde diversas perspectivas y proposiciones, teniendo de este modo, en contra, la necesidad de partir de un conocimiento cierto y recíproco. En la actualidad, lo que necesita la experiencia de la Educación Inclusiva es, una racionalización compleja y discursiva sobre sí misma, exigiendo examinar críticamente las racionalizaciones prematuras incidentes en la pre-discurso y en el pre-conocimiento científico de la Educación Inclusiva. El resonamiento de las palabras claves en Bachelard, permite comprender cómo en la configuración del saber científico sobre Educación Inclusiva y, en particular, en su interdiscurso, encuentra eco en ideas antiguas, que actúan como un mecanismo de regularidades discursivas en el campo de la Educación Inclusiva procedentes desde la Educación Especial, lo cuál, arrastra a pensar sus fundamentos intelectuales desde un pasado histórico-epistémico neutral, gestando un pensamiento inconsciente, orquestado alrededor de dichos elementos de fabricación, como dispositivo de inmovilización. Lo que carece la Educación Inclusiva desde su constructividad científica es, la necesidad de un conocimiento reflexivo que examine sus mecanismos de razonamientos intelectuales.

En este contexto, Bachelard, explica que, la deformación del conocimiento científico, no depende exclusivamente de un déficit de información, sino que, a la organización del conocimiento científico (o pretendido de esta forma), organizado a partir

de núcleos de inconsciencia. De esta forma, agrega que, las falsas combinaciones son producto de una base empírica estrecha para problematizar determinados fenómenos. Sobre este particular, resulta relevante preguntarse: *¿cuáles son los conceptos pre-científicos nucleados inconscientemente al interior del campo de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son los elementos de oposición frente a los otros campos de confluencias de la Educación Inclusiva, permite situar su emergencia epistemológica?, ¿qué elementos definen la oposición o congruencia evolucionada radical de la Educación Especial respecto de la Educación Inclusiva?* Esta situación, expresa la necesidad de ahondar en las condiciones psicológicas más íntimas referidas a sus principales simbolismos. En otros términos, implica conocer las fuerzas simbolizantes anidadas en nuestro inconsciente, a través de lo cual, *“cada uno recrea. . . el simbolismo con los materiales de que dispone y que la estereotipia tiende a la uniformidad del espíritu humano en cuanto a las tendencias particulares que forman la fuente del simbolismo, vale decir a la uniformidad de los intereses fundamentales”* (Jones, 1972; citado en Bachelard, 2000:57). Frente a esto, es que la emergente línea de investigación sobre epistemología de la Educación Inclusiva debe actuar.

En el capítulo III, *“El conocimiento general como obstáculo para el conocimiento científico”*, Bachelard, explica cómo la ciencia de la generalidad<sup>39</sup>, ha actuado como un mecanismo de dominación de la producción/interpretación del saber, restringiendo su transformación y amplitud así, nuevas formas de cristalización y progreso sobre el mismo. De este modo, introduce el concepto de psicoanálisis del conocimiento objetivo, como herramienta para explorar/cartografiar/caracterizar las diversas tecnologías de proliferación de facilidad asociadas a la comprensión/producción del saber científico, pues afirma que, a través de dicha disposición, será posible alcanzar un sistema de abstracción científica dinámico y eficaz. *¿Cuáles son las principales generalizadas que hoy, tienen lugar en el discurso vigente sobre la Educación Inclusiva?, ¿qué facilidades discursivas y ficciones ideológicas, proliferan como sistemas condicionales implícitos en la mutilación del pensamiento/conciencia por la Educación Inclusiva como movimiento de reforma, al interior*

---

<sup>39</sup> En Bachelard, la generalidad corresponde a la doctrina esencial de la filosofía, que actúa como un mecanismo de limitación de la experiencia.

de las Ciencias de la Educación postmoderna?, ¿cuáles son las grandes verdades primarias institucionalizadas en el discurso vigente de la Educación Inclusiva y, aquellas que posiblemente, podrían ser objeto de visualización a la luz de la exploración de su epistemología?, o bien, ¿cuáles son las grandes definiciones intangibles que expresa la epistemología de la educación inclusiva? y, ¿en qué medida todos estos argumentos sugieren un nuevo pensamiento sobre la inclusión al interior de la Ciencia Educativa?

Un tema relevante en el texto de Bachelard, esta dedicado a la descripción del valor epistemológico, el que plantea, a partir de la comparación de las grandes verdades con los sistemas de saberes erróneos, reconociendo que, las leyes generales bloquean la emergencia de un pensamiento alternativo, reconociendo cómo los grandes relatos científicos o, por lo menos, concebidos de esta forma, por mucho tiempo, actúan como dispositivos conservadores, acrílicos y lineales que, contestan sin que sean interrogadas, pues definen un conjunto amplio de palabras, por sobre elementos claves en la conformación arquitectónica de todo sistema epistemológico. Esto afecta directamente a la producción discursiva de la Educación Inclusiva, especialmente, ante la multiplicación del interés de su objeto por parte de diversos investigadores, se ha prestado gran espacio al análisis del concepto y su significado, reforzando la idea de Bachelard, al describir conceptos a través de las leyes generales y, con ello, introduciendo un mecanismo de descentración de su objeto, al intentar ser teorizado a través de múltiples campos de conocimientos, reforzando la elasticidad epistémica y conceptual de sus planteamientos vigentes y pre-constructivos. Situación, sobre la cual, insiste Bachelard, al expresar que, cuanto *“más corto es el proceso de identificación tanto más pobre es el pensamiento experimental”* (p. 68), resta eficacia a la experiencia a través de la satisfacción del pensamiento generalizante. ¿Cuáles son entonces, los sistemas/dispositivos analíticos implicados en el estudio/exploración del campo epistémico de la Educación Inclusiva?, ¿qué elementos caracterizan la zona de lo desconocido en el campo epistémico, político y ético de la Educación Inclusiva? y, ¿cómo éstos elementos, se desapropian de los problemas específicos y más elementales que, cruzan a la Ciencia Educativa a la luz de la necesidad reconstruccionista de la Educación Inclusiva? Las generalidades inmovilizan al pensamiento, ¿en qué sentido las generalizaciones más frecuentes e institucionalizadas, actúan de forma inadecuada para

comprender/interpretar/problematizar el quehacer radical y revolucionario de la Educación Inclusiva?, así como, ¿qué tipo de solidaridades epistémicas se observan en su pre-discurso vigente?

Otro concepto interesante que aparece en este capítulo es el de zonas de las perturbaciones, definiendo a esta, como un espacio simbólico del pensar, a través de la cual, emergen los problemas más interesantes y creativos. Asimismo, insta a la observación de los falsos consensos y conceptos proliferados al interior del campo epistémico, ético, político y pedagógico de la Educación Inclusiva. Razón por la cual, en el marco teórico se describen las principales ficciones políticas, epistémicas e ideológicas que confluyen sobre su pre-discurso en el desarrollo. Por otra parte, Bachelard, se aproxima descriptivamente a la relación entre formación de conceptos científicos y la actitud del pensamiento científico. Agrega, de este modo, cómo a través de los procesos de universalización y atracción de lo singular, puede omitirse/silenciarse/eliminarse el espíritu científico, resultando clave este antecedente y, con ello, desnaturalizar el reduccionismo político, seudo-ideológico y léxico que sitúa al centro de la producción enunciativa y discursiva de la Educación Inclusiva, el interés por lo singular y lo universal, desde posiciones ambiguas, multidimensionales y relativistas. Mientras que, en Bachelard, ambas categorías se presentan *“como características de un conocimiento en comprensión y de un conocimiento en extensión. Pero si la comprensión y la extensión de un concepto son, tanto la una como la otra, motivos de detención epistemológica ¿dónde se encuentran las fuentes del movimiento espiritual?, ¿Por qué esfuerzo puede el pensamiento científico encontrar una salida?”* (p.73).

Para avanzar sobre el desarrollo del pensamiento epistémico inventivo, el autor, plantea la necesidad crear un concepto copulativo que unifique o bien, haga confluír, a los conceptos de comprensión y extensión, agrega además que, el potencial de un concepto científico, reside en su capacidad de deformación y estudiar sus condiciones de producción y, las estrategias de aplicación del mismo a un determinado campo de especialización. ¿A través de qué elementos, se conectan los intereses de la Educación Inclusiva como el nuevo racionalismo? El agrupamiento de las aproximaciones sucesivas bien ordenadas, es otro

concepto importante en esta investigación, especialmente, pues otorga una “*serie de conceptos en vías de perfeccionamiento para recibir el dinamismo que tenemos en vista, para formar un eje de pensamientos inventivo*” (p.74). ¿Cómo actualizar la historia del concepto de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son las subvertir el orden dominante de la producción discursiva de la Educación Inclusiva a través de su desarrollo histórico? Así, Bachelard, entrega argumentos para pensar desde qué parámetros deformar el estadio histórico del concepto sobre Educación Inclusiva, mientras que la experiencia tiende a complicar el concepto y, de ser utilizado, a pesar de su resistencia. Agrega además que, un concepto se ha tornado científico, en la medida que es acompañado por una técnica de realización, explicando que el problema del pensamiento científico moderno, es de tipo filosófico intermediario, lo que describe en el caso de la teorización de la Educación Inclusiva, un sistema de conceptos proliferantes y con ello, sus diversas formas de generalidad o generalización que esta adopta. Un desafío crucial que aporta el texto aquí reseñado, consiste en analizar las principales unidades semánticas que, configuran el pre-discurso de la Educación Inclusiva y, a través de ello, evidenciar, de qué manera estos conceptos, constituyen obstáculos en la construcción de su pre-discurso, como una formación prematura y acientífica. El autor, a través de diversos ejemplos, ilustra cómo el pensamiento pre-científico induce hacia determinados tipos de generalizaciones indefinidas, las que en el contexto de la presente investigación son altamente significativas, especialmente, para desmontar el orden didáctico, epistémico, político y ético que configura, desde diversos campos, un saber pre-construido sobre determinados elementos que posibilitan su cientificidad. ¿Cuáles son los hábitos puramente verbales que condicionan la producción epistemológica de la Educación Inclusiva?

En el capítulo IV, “*Un ejemplo de obstáculo verbal: la esponja. Extensión abusiva de las imágenes familiares*”, el autor propone estudiar las imágenes generalizadas constituidas como obstáculos del pensamiento científico, diferenciando de esta forma, fenómenos que se expresan (explicación) y son reconocidos (conocimiento). Bachelard (2000), introduce la noción de esponja, como evidencia iluminadora, que no inquiere en la necesidad de explicarla. Las imágenes generalizadas en la construcción de la actividad científica, explican con una sola palabra, el motivo final de la misma y, en especial, se

presentan como una intuición sin valor. El estudio de las imágenes generalizadas, persigue la comprensión de “*la acumulación de las imágenes violentara evidentemente a la razón, y en el que lo concreto acumulado sin prudencia obstaculiza a la visión abstracta y clara de los problemas reales*” (Bachelard, 2000:89).

La metáfora de la esponja en Bachelard (2000), aparece como una estrategia que permite identificar, describir y caracterizar las estrategias empleadas por el investigador frente a las dificultades que este enfrenta. En el mismo documento, Van Swinden, expresa que, las metáforas seducen a la razón, vale decir, “*son imágenes particulares y lejanas que insensiblemente se convierten en esquemas generales*” (Bachelard, 2000:93). Es tarea del investigador eliminar la proliferación de imágenes/concepciones sencillas. En otras palabras, la intuición básica, comentada en páginas anteriores es, un elemento obstaculizador del pensamiento científico, es importante conocer los rasgos distintivos y elementales de la reflexión y actividad científica.

## **2.22.-EL SIGNO IDEOLÓGICO Y LA FILOSOFÍA DEL LENGUAJE - VALENTÍN N. VOLOSHINOV**

Valentín N. Voloshinov<sup>40</sup>, en la obra “*El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*” publicado en 1976 al español, por Ediciones Nueva Visión SAIC, Buenos Aires, Argentina. El libro se divide en tres partes. La primera denominada “La filosofía del lenguaje y su significación para el marxismo”, la segunda “Hacia una filosofía marxista del lenguaje” y la tercera, “Hacia una historia de las formas de expresiones en las construcciones de la lengua”. Se consideran como antecedentes relevantes en esta investigación, los capítulos contenidos en la primera con mayor significatividad, siendo la tercera con funciones específicas. En la literatura de este autor, la palabra, como unidad lingüística dotada de significado, es el dispositivo ideológico más importante. En otras palabras, entiende a la *palabra*, como fenómeno ideológico.

---

<sup>40</sup> Lingüística ruso, considerado uno de los principales referentes de la teoría literaria marxista y de la teoría de la ideología.

En el capítulo I, *“El estudio de las ideologías y la filosofía del lenguaje”*, Voloshinov, desde una perspectiva marxista, explican, de qué manera las bases más relevantes de la teoría marxista de las ideologías, así como, las de la investigación científica, se encuentran contenidas en las inconveniencias de la filosofía del lenguaje. En este sentido, expresa que todo el aparataje ideológico contiene un significado, es decir, representa algo en la exterioridad del fenómeno que se aborda. Voloshinov (1976), agrega que, todo lo ideológico posee un significado, es decir, un “representamen” (signo), estableciendo una relación con un objeto que a la vez, direcciona hacia un intérprete.

Los productos ideológicos no se reducen a una construcción fragmentada de la realidad, sino que, en contraste a otros fenómenos, proyecta una realidad diferente hacia él. En este sentido, los instrumentos de producción, están desprovistas de un significado especial, dominando sólo su función determinada, sólo se emplea con su significado particular, por ejemplo, la Educación Especial, se encripta en las PsD, así los reduccionismos acrílicos de la Educación Inclusiva se posicionan sobre las necesidades educativas especiales y en una visión naturalizada/colonizadora de la exclusión, así su función queda encripta en un dominio particular del objeto, restringiendo la proliferación de nuevos ámbitos de representación/comprensión de otras posibilidades a la luz de sus planteamientos. ¿Qué elementos permiten acceder a la construcción de la inclusión como signo ideológico?, ¿qué potencial deliberativo encierra?, ¿cuál es el significado puramente ideológico que define y condiciona la Educación Inclusiva?, o bien ¿cómo armonizar el sentido ideológico de la Educación Inclusiva, respecto de los propósitos a las que esta se dirige a servir? Los signos pueden adquirir un significado más allá de su especificidad particular que los define, pues no se reducen a significar una parte de la realidad, sino que, como en párrafos anteriores se mencionó, reflejan parte de otra realidad, pudiendo mantener su regularidad ideológica, o bien, subvertirla radicalmente, como es el propósito de esta investigación, transformar el significado normativo, acrílico, relativista, reduccionista y multidimensional, hoy fuertemente enraizado a los fines y alcances de la Educación Inclusiva.



Según Voloshinov (1976), existe una equivalencia entre el dominio de los signos y de la ideología, es decir, “*todo lo ideológico posee valor semiótico*” (p.20), enuncia de esta manera un campo de creatividad ideológica que traza dispositivos autonómicos para posicionarse, comprender e interpretar la realidad a la que circunscribe, pues cada campo del saber retrata la realidad a su modo y, es este tema, fundamental en la orquestación del objeto de la Educación Inclusiva.

Por su parte, el autor, efectúa un análisis crítico sobre la formación epistémica de la ideología, expresando que, los estudios culturales al igual que la filosofía de la cultura, sitúan a esta, en la conciencia, siendo éste, un **error** según Voloshinov (1976). De este modo, introduce elementos que permiten observar en los aportes de Cassirer, quién considera que la representación es un rasgo dominante de la conciencia y de la ideología, es decir, posee una función simbólica. ¿Cuál es la función simbólica inherente y de mayor alcance de la Educación Inclusiva? y ¿qué mecanismos epistémicos articulan dispositivos de vigilancia normativa para perpetuar su carácter invisible al interior del discurso pedagógico actual? A través de los conceptos de cadenas de creatividad, comprensiones ideológicas y cadenas ideológicas, explica como las formaciones ideológicas se propagan desde una conciencia individual a otra, afirmando que, los signos se producen en un contexto de interacción, vale decir, que cada conciencia individual esta compuesta por una multiplicad de signos (ideología). Voloshinov (1976), agrega que, existe conciencia en la media que produce y hay contenido ideológico.

Voloshinov (1976), al enfatizar en el error cometido por la Filosofía Idealista de la Cultura y los Estudios Culturales psicologistas, al posicionar el ámbito de estudio de la ideología en la conciencia, puesto que, no remiten cabalmente su objeto de indagación al estudio de la ideología, desvirtuando su interpretación al centralismo de la conciencia y sus diversas formas relacionales. En términos metodológicos este error de procedencia epistémica, conlleva a la arquitectura que interrelaciona sus diversos campos de confluencia, articulando de esta forma, una disonancia cognitiva para comprender la realidad y su problemáticas de mayor alcance. Se introduce de este modo, una concepción de adecuación de la ideológica a la conciencia individual (dispositivo ideológico-social),

donde *“lo ideológico como tal quizá no pueda ser explicado en función de estas raíces super o subhumanas. Su verdadero lugar en la existencia está en la materia social específica de los signos creados por el hombre. Su especificidad consiste precisamente en su ubicación entre individuos organizados, para los cuales constituye el medio de comunicación”* (Voloshinov, 1976:23). De esta forma, agrega que, la conciencia individual debe ser abordada, explicada e interpretada desde lo social e ideológico. El análisis de Voloshinov, permite describir, a través de qué medios, la confusión epistémica empleada en el estudio de la ideología, a partir de la conciencia, deriva en la *“condenada a ser el receptáculo de todos los problemas no resueltos, de todos los restos objetivamente irreducibles. En vez de tratar de hallar una definición objetiva de la conciencia, los pensadores comenzaron por usarla como medio de dar un carácter subjetivo y fluido a todas las definiciones que eran objetivas y rigurosas”* (Voloshinov, 1976:23).

La incompatibilidad epistémica que explica que la ideología no puede fundarse en la conciencia, es aportada a partir de una intersección que se funde dentro de los aportes del idealismo y del positivismo psicologista, siendo la sociología el único elemento de definición más plausible sobre la conciencia, demostrando un interés de tipo evidenciar su presencia en la palabra y los gestos más significativos. De modo que, concluye el este capítulo señalando que, es la propia psicología objetivista aquella que necesita fundarse en el estudio de las ideologías, básicamente por ser, *“la realidad de los fenómenos ideológicos es la realidad objetiva de los signos sociales”* (Voloshinov, 1976:24). El carácter revelador de la obra de Voloshinov, otorga elementos comprensivos para comprender y cartografiar el material ideológico implícito en la lucha por la Educación Inclusiva, más allá de sus tradicionales sistemas de naturalización, que dicen relación con la exclusión, opresión y la segregación. ¿Cuáles son los símbolos específicos de la Educación Inclusiva?, ¿qué perspectivas permiten acceder a su material simbólico? y ¿bajo qué medios, estos signos/símbolos pueden contribuir a subvertir las cargas hegemónicas dominantes, en otras dimensiones varias de las Ciencias de la Educación?

La comunicación ideológica se extrae como un antecedente crucial de este texto, especialmente, porque en palabras de Voloshinov, no puede ser reducida a un dominio

ideológico particular, especialmente, al presentar un sentido dicotómico, que participan en los mecanismos de producción y al mismo tiempo, con la proliferación de las diversas ideología específicas circundantes, que refuerzan la concepción que, “*el proceso de comprender cualquier fenómeno ideológico no puede operarse sin la participación del lenguaje interno*” (Voloshinov, 1976:26). Así la palabra, como medio de expresión de la ideología, esta presente en cada uno de los actos de comprensión/interpretación sobre determinados fenómenos.

En el capítulo II, “*Acerca de la relación de las bases y la superestructura*”, Voloshinov, profundiza en los elementos de la comunicación ideológica, así como, en los dispositivos que permiten aplicar el método marxista a la comprensión de las estructuras ideológicas, reconociendo en la filosofía del lenguaje, una herramienta crucial para su operacionalización, reconociendo además que, la relación de las bases y la superestructura, elementos claves en la teoría marxista se encontrarían íntimamente relacionados con el campo de estudio de la filosofía del lenguaje. Según Voloshinov (1976), casualmente las bases establecen la ideología, reforzando los postulados del materialismo dialéctico e histórico, la causalidad adopta un carácter dinámico y móvil, que permita identificar los tipos de modificaciones que esencialmente, pueden

[...] determinar el *significado de cualquier cambio ideológico en el contexto de la ideología apropiada*, comprendiendo que cada dominio de ideología es un todo unificado que reacciona con su constitución íntegra a un cambio en las bases. Por lo tanto, cualquier explicación debe preservar *todas las diferencias cualitativas* entre dominios interactuantes y descubrir los diversos estados por los que pasa un cambio. Solamente en estas condiciones el análisis puede conducir, no a una mera conjunción externa de dos hechos accidentales que pertenecen a diferentes niveles de cosas, sino al proceso de la verdadera generación dialéctica de la sociedad, proceso que emerge de las bases y termina de cumplirse en las superestructuras (Voloshinov, 1976: 30).

Las bases en Voloshinov, refieren a la existencia real, es decir, determina al signo y su existencia a través de un proceso generativo. En este sentido, los aportes de este capítulo, al trabajo de investigación aquí desarrollado, tiene como propósito, reconocer de qué manera opera la palabra como recurso clave en la construcción del discurso de la Educación Inclusiva, como recurso de contacto entre diversos campos del conocimiento, práctico y

sujeto. Por otra parte, la palabra como signo ideológico, permite examinar el problema en sus términos más elementales. En este contexto, este capítulo resulta clave, pues permite al investigador, documentar argumentos, que posibiliten comprender, por qué razón aún, el desarrollo de la Educación Inclusiva no ha consolidado un status y una nueva cualidad ideológica sobre su objeto y campo de trabajo, así como, en sus formas y políticas de producción del saber. Voloshinov (1976), menciona el concepto de interacción verbal, introducido por la Psicología Social, como un elemento de enlace entre la ideología y el orden sociopolítico. La importancia de dilucidar los aportes entre los dispositivos de producción y los elementos conformantes del orden sociopolítico, determinan el alcance de las relaciones entre los diversos cuerpos de confluencia y las prácticas discursivas proliferadas, en cada uno, de estos cuerpos de conocimiento. Asimismo, permite indagar en los elementos que configuran la creatividad ideológica requerida por la Educación Inclusiva y, al mismo tiempo, interrogar sobre: ¿cuáles son los espacios de producción de dicha creatividad en este campo de problematización?, ¿qué elementos definen sus mecanismos de acción/acción? y, ¿qué elementos la definen? En siguiente capítulo, el autor de este trabajo aborda las condiciones sociales y pedagógicas que confluyen sobre productos ideológicos invisibles o no, del todo reconocidos en la comprensión de la Educación Inclusiva. Se agrega además, el desafío de clarificar el repertorio de formas lingüísticas expresado directa o indirectamente, por el devenir de la Educación Inclusiva. En otras palabras, parafraseando a Voloshinov (1976), cabe preguntarse: ¿cuáles son los géneros lingüísticos articulados/producidos/validados al interior de la producción discurso de la Educación Inclusiva, y por tanto, su catálogo de temáticas más relevantes? y ¿en qué medida estos géneros permiten subvertir los sistemas de vigilancia epistémica normativa y funcional para responder a las necesidades de los grupos codificados como mayoritarios y minoritarios, en un espacio de mismidad?

En respuesta a estas interrogantes, Voloshinov (1976), expresa que, la comprensión de los enunciados debe apelar a la indagación de las formas de comunicación establecidas por cada campo vinculado al objeto de producción de la Educación Inclusiva. Así como, explorar en las condiciones de interacción entre los diversos sujetos, prácticas y campos circundantes al objeto de este enfoque. Voloshinov (1976:34), expresa con gran

determinación, tres criterios metodológicos básicos, implicados en el estudio de las ideologías, entre los cuales destaca que: a) la ideología no puede estar divorciada de la realidad material, b) el signo no puede estar divorciado de las formas concretas del intercambio social y c) la comunicación y sus formas no pueden estar divorciadas de las bases materiales. Por otra parte, reconoce que, todo tema ideológicamente relevado a nivel social, expresa los mecanismos de introducción a nivel de la conciencia individual, esto es, permite su asimilación personal, donde *“los temas y las formas de la creatividad ideológica surgen de la misma matriz y constituyen en esencia dos aspectos de la misma realidad. Donde mejor se realiza el proceso de la incorporación a la ideología —el nacimiento del tema y el de la forma—es en la materia de la palabra”* (Voloshinov, 1976:36). Cierra el capítulo afirmando que, en la filosofía del lenguaje es posible hallar respuestas para subvertir y explicar los fenómenos ideológicos más elementales que afectan a la Educación Inclusiva y, en particular, a la Ciencia Educativa.

### **2.23.-DESCOLONIZAR EL SABER, REINVENTAR EL PODER - BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS**

Boaventura de Sousa Santos, en la obra *“Descolonizar el saber, reinventar el poder”*, editada por Ediciones Trilce, Uruguay, en 2010, introduce múltiples elementos epistémicos y metodológicos que, se convierten en antecedentes críticos para esta investigación, particularmente, por esbozar preguntas críticas y sólidas antes la crisis epistémica, política y ética que hoy, enfrenta la Educación Inclusiva. De este modo, se consideran como proposiciones cruciales para el desarrollo del estudio en desarrollo, los aportes contenidos en los capítulos I y II, los cuales, establecen una directa relación la imaginación ideológica que cristalizan construcciones teóricas y epistemológicas, híbridas, especulativas y ahistóricas, contribuyendo a la proliferación de tecnologías que reproducen normativa y encubiertamente, las diversas patologías sociales que el discurso pre-construido de la Educación Inclusiva pretenciosamente, espera resolver, sin otorgar pistas significativas para su erradicación directa u situada. Tal como ha sido abordado en el capítulo I y, posteriormente, profundizado en el capítulo II de esta investigación, el pre-discurso de la Educación Inclusiva hoy, actúa como de forma ficticia, normativa y

funcionalmente, luchando por incluir a las mismas estructuras de exclusión/segregación que arrastraron a las afueras del derecho a la Educación, a sus tradicionales sujetos en situación de exclusión, antes, codificados como abyectos o, producidos social y políticamente, como sujetos del menosprecio, la subalternización y la inferioridad.

Particularmente, este libro se consideró como un antecedente relevante, al expresar Sousa (2010) que, las interrogantes fuertes son aquellas que se dirigen a dibujar nuevas posibilidades de elección e interpretación y, particularmente, aquellas que se dedican a cuestionar/revisar los fundamentos sobre los cuales se construye el discurso vigente de la Educación Inclusiva. Así, los planteamientos de Sousa (2010), se conectan con los aportes de Edgar Morin (2000; 2003 y 2007), al correlacionar las preguntas fuertes como dispositivos de subversión de la complejidad que afectan a los fenómenos más elementales de la Ciencia Educativa, especialmente. Las interrogantes simples, reduccionistas y acríticas, agrega Sousa (2010), tienen el potencial de ampliar la complejidad y no resolverla. A este respecto, cabe preguntarse, ¿por qué razón, la recurrencia de los investigadores para problematizar la realidad desde los aportes del pensamiento crítico y, en particular, de la teoría crítica, no han logrado operacionalizar y concretar las principales finalidades de la Educación Inclusiva y, con ello, transformar el mundo? Otra idea que favorece la incorporación de esta obra como antecedente clave en el desarrollo de la presente investigación doctoral, coincide, sin antes haber revisado el escrito de Sousa, sobre la necesidad de visibilizar los mecanismos de sub-alternización, invisibilización, marginación y desvalorización que, el pensamiento pedagógico eurocentrista, efectúa al consagrar un proyecto ideológicamente neutral, sobre la producción de sentidos de la Educación Inclusiva. Así que, fue un momento de gran regocijo, leer líneas similares en el libro de este celebre doctor portugués. Continuando con la preocupación sobre los mecanismos de resistencia y relegamiento de los saberes claves que definen la arquitectura epistémica, política y ética de la Educación Inclusiva, reobserva que, la educación inclusiva se organizado desde organizadores intelectuales fantasiosos y anticuados, que no entregan herramienta alguna para intervenir en las principales patologías crónicas que, ésta, denuncia y, con ello, demostrando los mecanismos de destrucción del conocimiento más iluminador que permite subvertir este orden, refiero al aportado por las culturas de resistencia, así

como, los mecanismos que permiten dismantelar este proceso. Es menester que, los diversos campos integrantes de la Ciencia Educativa, observen los epistemicidios que han validado directa o indirectamente, en su intención de teorizar y pensar la experiencia de inclusión. De esta forma, se aborda detalladamente, en el capítulo III, los epistemicidios más frecuentes articulados al interior del campo de la Educación Inclusiva. El concepto de epistemicidio se extrae de la extensa obra desarrollado por Sousa, especialmente, de los textos, “*Descolonizar el saber, reinventar el poder*” y “*Una epistemología del sur*”.

En el capítulo I, “*Des-pensar para poder pensar*”, el autor aporta elementos para cuestionar, tensionar y problematizar los marcos comprensivos de acceso aportados por la teoría crítica como elementos para diversificar el campo de lucha por la Educación Inclusiva. Las dificultades que el autor enuncia, son de tipo epistémicas, políticas y éticas, preferentemente. A esto se agrega, un conjunto de elementos para imaginar el fin del capitalismo, de la opresión y la exclusión. El capítulo parte del reconocimiento de las dificultades que enfrenta la emancipación política y la teoría crítica, en su devenir, a lo largo de los últimos treinta años. Así, el autor, identifica la primera ficción política a través de la metáfora sobre el fin del capitalismo y la imposibilidad, de que este, no tenga fin. Esta situación, en palabras de Sousa (2010), deriva en dos contradicciones relevantes desarrolladas por el pensamiento político de izquierda. La primera de ellas, describe que, el fin del capitalismo, a través de estrategias para su superación, mediante la imposición de este, basado en la reducción de los costos sociales producidos por la acumulación, ejemplos de ello son, las políticas compensatorias de atención a la diversidad, los lineamientos de la socialdemocracia y del Estado de Bienestar, como principal forma política. Lo interesante de estas políticas es, que no reforman en palabras de Wacquant (2010), la vida social y eliminan la producción de derecho universales, bajo políticas de producción del saber del tipo compensatorias, paternalistas e individualistas que, otorgan subvenciones específicas a colectivos sobre-representados como vulnerables. Situación que, exige revisar las fuerzas epistémicas confluyentes sobre este concepto, cuya genealogía, emerge durante la década de los ochenta, productos de las políticas de desarrollo social, invitando a deconstruir los imaginarios que, interrelacionan la noción de vulnerabilidad al mismo estatus de víctima.

Este hecho, exige rastrear nuevas formas epistémicas para despatriarcalizar y descolonizar el escenario vigente de la Educación y, en particular, de la Educación Inclusiva.

En el próximo capítulo, el autor de la presente investigación, explica mediante argumentos críticos, cómo las políticas educativas y las políticas de producción del saber proliferadas al interior del campo de la Educación Inclusiva, refuerzan inconscientemente, un manto de esperando, bajo un mecanismo de dependencia epistémica de tipo neoliberal. Situación que conlleva a la consagración de un discurso ficticio. Sousa (2010), identifica una segunda ficción política que, expresa un interés por fin del capitalismo. Situación que según el autor, inquiera en una discusión dicotomiza, particularmente, compuesta por un análisis pre-capitalista y por un análisis post-capitalista, reforzando que, ninguna de los grupos de interés, puede imaginar el capitalismo sin un colonialismo interno. Sousa, explica cómo los argumentos transclasistas han imposibilitado la subversión de la matriz de dominación clasista que, produce las diversas tecnologías de opresión, indiferencia colectiva, la desigualdad, la vulnerabilidad social y educativa, la violencia estructural y la segregación que, únicamente, reduce acriticamente el sistema de ingresos económico, no así, las condiciones patológicas que subyacen a dichos mecanismos de producción social. En términos educativos, los aportes contenidos en este capítulo, permiten documentar las múltiples imposibilidades que enfrenta el discurso vigente de la Educación Inclusiva como movimiento de reforma, particularmente, al legitimar las expectativas de los excluidos y, con ello, omitiendo la proliferación de estrategias para superar sus efectos deshumanizante y segregadoras. Es menester señalar que, las políticas educativas articuladas al interior del campo de la Educación Inclusiva, la discapacidad, la interculturalidad y la atención a la diversidad, son, en su mayoría, un retrato fiel de las intenciones más intrínsecas del capitalismo, según los antecedentes aportados en este capítulo. Esta investigación pretende, analizar, cómo las acciones desarrolladas en materia de Educación Inclusiva, encubren la exclusión, perpetuando su vigencia en todos los planos del desarrollo escolar, epistémico, político, ético y ciudadano. ¿Bajo qué condiciones, el discurso vigente (pre-discurso) de la Educación Inclusiva, articula determinadas tecnologías que refuerzan al exclusión/homogenización/exclusión de sus principales sujetos/objeto de este campo? La



transformación de los estudios sobre epistemología, introducen modificaciones políticas, en las mentalidades y en las subjetividades.

Avanzando en la lectura, Sousa, introduce la segunda ficción política, referida a las posibilidades de finalización del colonialismo, así como, las corrientes que, expresan que este, no tenga fin alguno, reconociendo por parte del pensamiento crítico, la inexistencia de procesos colonialistas, situación que legitima la presencia de las políticas anticapitalistas, propuestas por las políticas progresista latinoamericana. Por otra parte, el colonialismo interno es descrito como una gramática social transversal compuesta por diversas dimensiones, tales como, las subjetividades, las mentalidades, el espacio político, cultural, educativo, entre otros. Sobre este particular, Sousa (2010), agrega que, *“la lucha por igualdad no puede estar separada de la lucha por el reconocimiento de la diferencia”* (p.15). Coexisten así, dos ficciones políticas de futuro, estas son, el postcolonialismo y el postcapitalismo.

La idea de pérdidas de los sustantivos críticos, aparece en Sousa, como el rescate de los legados críticos que, desde la teoría crítica permiten subvertir el orden dominante. No obstante, expresa el autor que, estos han desaparecido. Los procesos epistémico crítico y opuestos al eurocentrismo crítico, articuló propuestas de polarización analítica de los conflictos sociales, esbozando un mecanismo dialéctico, compuesto por un sistema de oposiciones. Sobre este particular, Sousa (2010), ejemplifica muy bien este proceso, insistiendo, en el análisis de dispositivos y herramientas contra-hegemónicas. Así, la imposibilidad de la teoría crítica por destrabar las principales patologías sociales, encuentra su explicación en el acceso al debate, imposibilitando *“discutir los términos del debate y mucho menos discutir por el qué la oposición por un debate dado y no por otro. La eficacia del uso contra-hegemónico de conceptos o instrumentos es definida por la conciencia de los límites de ese uso”* (Sousa, 2010:16). En este apartado, se refuerza otro interés al que adscribe el presente estudio, éste es, el referido a volver a pensar la semántica y crear nuevos conceptos y perspectivas teóricas, epistémicas, políticas, pedagógicas y éticas para subvertir el orden normativo y colonizador que condiciona la fabricación

epistémica de Educación Inclusiva, integrando los aportes de los legados críticos latinoamericanos.

En la relación fantasmal entre teoría y práctica, Sousa (2010), invita al lector a tomar distancia de los planteamientos desprendidos de la teoría crítica eurocéntrica, especialmente, al visualizar la proliferación de diversas acciones emprendidas por los rumbos de las prácticas emancipadoras instaladas en Latinoamérica y los elementos teóricos que definen su acción política. Las perspectivas de acceso al debate sobre la desnaturalización del sistema gramatical propuesto por la teoría crítica eurocéntrica, articula un proceso de inversión de los valores dominantes, apelando a la igualdad, la dignidad. Este hecho evidencia que, las posibilidades epistémicas de la Educación Inclusiva, estructuran sus legados críticos desde las teorías subalternas y Queer, preferentemente, otorgan elementos de subversión y cuestionamiento a los valores políticos, éticos y epistémicos dominantes para teorizar, experimentar y practicar la Educación Inclusiva.

Por otra parte, el autor identifica dos procesos dialécticos que afectan al desarrollo/comprensión de la relación entre teoría y práctica. De este modo, observa un proceso que denomina como ceguera de la teoría y ceguera de la práctica. En la primera, Sousa, describe procesos de subteorización que derivan en la invisibilización de la práctica, mientras que, la segunda, deriva en el menosprecio de la teoría. Hecho muy frecuente en el pensamiento pedagógico latinoamericano. Esta discusión, ya con varios años en el contexto latinoamericano, es posible observarla en la *“Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa”*, publicada por Paulo Freire, primera vez, por siglo XXI Editores en el año 2002. En él, reflexiona acerca de la importancia de saber integrar en el análisis de realidad educativa y, en el quehacer pedagógico, la curiosidad ingenua con la epistémica. Lo interesante es que, el concepto de ceguera en Sousa, aparece como todos los sistemas de negación e invisibilización intencional que permitan diversificar el debate, por parte de los partidos de izquierdas convencionales, explicando que, la teoría sirve en ocasiones, para justificar la imposición de prácticas pasadas y no, para subvertirlas. Situación que hoy condiciona todos los campos

de las Ciencias de la Educación y, en particular, la configuración epistémica (invisible/naturalizada/omisa) y pragmática (ejercicios teóricos híbridos) de la Educación Inclusiva. Concluye el autor que, estas dificultades encuentran sus causas en un mecanismo de distanciamiento ontológico y epistémico, lo cual advierte, un bloqueo epistémico y una imposibilidad cognitiva. Todos estos argumentos invitan a la comunidad científica y profesional especializada, a tomar distancia, respecto de los elementos institucionalizados sobre un determinado tipo de pensamiento crítico que hoy no subvierte, transforma y desradicaliza el potencial de la inclusión como batalla política y ciudadana de mayor amplitud.

Finalmente, en este capítulo, Sousa (2010), profundiza en la relación fantasmal entre teoría y práctica, identificando ejes críticos que permitan emprender un distanciamiento entre los presupuestos introducidos por la teoría crítica eurocéntrica. Esto a raíz de los grandes distanciamientos entre teoría y práctica que se observan productos de los sistemas de agenciamiento emprendidos en Latinoamérica. De esta forma, Sousa, define este distanciamiento como un análisis epocal y de transición sobre los elementos de teorización y transformación sobre los fines y alcances de la Teoría Crítica. Así, el autor, reconoce gracias a los aportes de Habermas, una reconstrucción dominante de la modernidad y una modernidad ibérica que conduce a un pensamiento abismal. Del mismo modo, introduce elementos para observar los universalismos imperiales de Jürgen Habermas, delimitando las posibilidades de inclusión y exclusión. Para Sousa, la distancia implica estar dentro y afuera de aquello que se critica, es decir, promueve un mecanismo de contraposición de las epistemologías dominantes.

En relación a la sociología de las ausencias, el autor, refiere a un sistema de investigación, cuya empresa consiste en develar qué conocimientos producidos, adquieren una categoría de inexistencia, es decir, *“se trata de transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes”* (Sousa, 2010:22). Lo interesante de este apartado, reside en la posibilidad de observar en los planteamientos de Boaventura de Santos Sousa, elementos que permiten profundizar en mecanismos de devaluación, indiferencia y menosprecio de determinados saberes. Por ejemplo, gran parte de los elementos contenidos en esta obra de Sousa, son devaluados e invisibilizados por el

discurso institucionalizado y vigente que condiciona los planteamientos de la Educación Inclusiva. Situación también extensible, a gran parte, a los programas de formación inicial y continua de los educadores, incluyendo algunos programas doctorales, cuya titulación es en Ciencias de la Educación o en Educación Inclusiva. Estas tensiones se abordan con mayor especificidad en el capítulo I (a modo enunciativo del fenómeno) y en el III, con desarrollo de mayor alcance, introduciendo elementos de transformación para la formación de los educadores. Entonces, es interesante, preguntarse: ¿qué mecanismos de dependencia epistémica, contribuyen a articular sistemas de menosprecio e invisibilización epistémica, al interior del campo pre-construido de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son los diversos modos de producción de dichas ausencias? y ¿dónde reside su genealogía?

Para Sousa, todos los sistemas articuladores de las ausencias, obedecen a una lógica monocultural, a través de la cual, identifica cinco tipos de ausencias, tales como: a) el ignorante, b) el retrasado, c) el inferior, d) el local, e) el improductivo. En el capítulo posterior, se analizan en detalle cada uno de estas tecnologías de producción de ausencias epistémicas, aplicadas y contextualizadas a la producción de sentidos de la Educación Inclusiva. Todas las formas de ausencias epistémicas esbozadas por Sousa, responden a sistemas de fabricación de verdades/razones eurocéntricas hegemónicas, que describen formas de inexistencias sociales, epistémicas, políticas y éticas.

Mientras que, las sociologías de las emergencias, son entendidas como herramientas plurales, cuyo propósito consiste en subvertir los vacíos dominantes al interior de la producción de saberes específicos. En otras palabras, describe el rescate del potencial crítico-transformativo de temáticas que han sido sub-alternizadas y marginalizadas productos de determinados modos de fabricación del conocimiento. Según el autor, su génesis puede ser documentada en los aportes de Bloch, quien concibe las emergencias en la filosofía como mecanismos reaccionarios, contra-argumentativos y contra-hegemónicos y, especifican determinadas cargas de elección para aproximarse a la comprensión profunda de los fenómenos. La investigación que el lector tiene en sus manos, actúa como un elemento de enlace entre los aportes contenidos por la sociología de las ausencias y de las

emergencias. ¿Qué elementos permiten superar la ausencia epistemológica de la Educación Inclusiva?

La investigación epistemológica sobre las emergencias, se posiciona en la búsqueda de formulas alternativas sobre el pensar y la práctica epistémica explorando las posibilidades concretas de futuro, implica su ampliación. Según Sosa (2010), la sociología de las emergencias consiste en *“una ampliación simbólica de saberes, prácticas y agentes de modo que se identifique en ellos las tendencias de futuro (lo todavía no) sobre los cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de esperanza con relación a la probabilidad de frustración”* (p.26). Tanto las sociologías de la ausencias y de las emergencias deben ser concebidas y conceptuadas como sistemas de desplazamiento epistémico y, al mismo tiempo, mecanismos contra-hegemónicos del pensamiento.

En el capítulo II, *“Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes”*, Sousa (2010), propone que, la creación epistemológica occidental resultado de un interés capitalista y del pensamiento colonial. El potencial de esta aportación, reside en comprender, a través de qué medios, políticos, ideológicos y epistémicos, los mecanismos de fabricación del saber, han derivado en mapas abstractos que polarizan y dividen a la realidad, sus contextos, sujetos y prácticas, entre ellos y nosotros, éstos y aquellos. Introduce de esta forma, argumentos que permiten subvertir, las imaginaciones ideológicas divisorias que condicionan el pensamiento y la conciencia histórica por la inclusión. Tales aportes se conectan significativamente, con los aportes de Giles Deleuze (2002), al evidenciar en Sousa, el interés por la línea de fuga, como dispositivo de destrabamiento del pensamiento abismal.

Boaventura de Santos Sousa, comienza el capítulo reconociendo que, el pensamiento occidental moderno es abismal, entendiendo por abismal, a un conjunto de lógicas divisorias visibles e invisibles, que establecen polarizaciones epistémicas, que tienden a omitir determinadas proposiciones, tal como fue comentado en párrafos anteriores, desde una perspectiva de devaluación y menosprecio epistemológico. Así, explica que, los sistemas de exclusiones más visibles, son el resultado de producciones que

consagran un marco de entendimiento de lo no existente, sistematizando determinados organizadores sociales, teóricos, epistémicos, políticos y éticos para avalar dicha construcción. Es el campo de estudio de las ausencias no dialécticas, que refuerzan a través de la ciencia moderna, un monopolio de producción que diferencia a través de lógicas lineales y de sobre-representación de la objetividad, cuerpos de saberes verdaderos o falsos. Situación que deriva en las discusiones modernas que apelan a la identificación de verdades científicas y no científicas. El pensamiento abismal refuerza un conjunto de visiones relativistas, reduccionistas y multidimensionales para referirse a los criterios de verdad universal. Este apartado es relevante en la producción del trabajo aquí desarrollo, particularmente, porque introduce elementos que permiten observar desde qué perspectivas teóricas, epistémicas, éticas y políticas, la visibilidad que hoy goza la educación inclusiva, ha cristalizado determinadas formas de invisibilización sobre su conocimiento que no pueden ser amalgamadas a ninguno de sus mecanismos en desarrollo. Esta situación refuerza, una visión universal para diferenciar los focos de trabajo que hoy, recaen sobre los focos de trabajo de la Educación Inclusiva, Educación Especial, Psicopedagogía, a partir de su interrelación entre ellas, así como, por su conexión con los diversos campos que conforman la Ciencia Educativa. ¿Cuáles son las principales divisiones llevadas a cabo por los campos de confluencia más relevantes que integran el interdiscurso de la Educación Inclusiva?, ¿qué divisiones estable la Educación Especial para pensar de otra forma la Educación Inclusiva?, ¿De qué manera, las divisiones discursivas, políticas, éticas, pedagógicas y epistémicas, esbozadas por el pre-discurso de la Educación Inclusiva, tienden a devaluar, eliminar y subalternizar la relevancia de la Educación Especial?, o bien, ¿qué define la co-presencia entre Educación Especial y Educación Inclusiva? Según esto, la negación radical de los sistemas de co-presencia, permiten deslindar los errores más frecuentes, las falsedades más elementales entre diversos cuerpos de conocimientos circundantes.

Sousa, a través de los sistemas de co-presencia insertos en los mecanismos de producción del pensamiento abismal, permite explorar la producción de sentidos sobre Educación Inclusiva que, han sido desechadas en su construcción y, con ello, han restringido su potencial de transformación/emancipación. Este factor, incide en todas las variantes del pensamiento epistémico pedagógico sobre Educación Inclusiva. De lo cual, se

puede afirmar que, un pensamiento pedagógico y epistémico educativo mutilado. ¿Cuáles son los dispositivos hegemónicos que condicionan la producción del saber en la Ciencia Educativa Occidental de inicios del siglo XXI?, ¿cómo se identifica la línea abismal articulada al interior del campo de la Educación Inclusiva?, ¿qué elementos definen su acción?, ¿qué elementos declaran la no naturaleza de la Educación Inclusiva, en su paradigma fundante, denominada Educación Especial? y, ¿qué define el vacío epistemológico de la Educación Inclusiva?

La consideración del sub-apartado del capítulo II, de Sousa (2010), denominado ***“La división abismal entre regulación/emancipación y apropiación/violencia”***, se deba que aporta a este trabajo de investigación, consideraciones que permiten comprender las formas adoptadas por las líneas abismales que, históricamente, afectan al devenir minoritario y sus diversas formas de exclusión. Se conecta en este sentido, con los aportes desarrollados por la corriente interseccional, también considerada en este documento, como un antecedente relevante para la investigación en curso. Es extensible además, a la caracterización de los procesos de violencia epistémica instalados de forma omisa al interior del campo de la Educación Inclusiva. Por otra parte, permite ahondar en las relaciones epistémicas y políticas existentes, entre Educación Inclusiva y la cultura jurídica que avala este movimiento.

La línea abismal en Sousa, permite describir los procesos de exclusión que afectan al devenir mayoritario y al devenir minoritario, reconociendo que ambos grupos, experimentan sistemas de resistencias y relegamientos similares en su paso por la educación. De esta forma, la línea global abismal, señalada por el autor, permite cartografiar los mecanismos de invisibilización, exclusión radical y omisión en determinados formas sociales, políticos, epistémicas, discursivas y éticas. Por otra parte, aporta elementos para subvertir la colonización cognitiva, epistémica e ideológica que interrelaciona la inconscientemente, las categorías de calidad e inclusión, de la cual, es posible concluir preliminarmente que, no existe relación alguna. La relevancia de este texto, reside en comprender cómo la *“modernidad occidental solo puede expandirse globalmente en la medida que viola todos los principios sobre los cuales históricamente se*

*ha fundamentado la legitimidad del paradigma regulación/emancipación a este lado de la línea. Los derechos humanos son así violados con el objeto de ser defendidos, la democracia es destruida por salvaguardar la democracia, la vida es eliminada por preservar la vida”* (Sousa, 2010: 41). Las líneas abismales definen los cercos epistémicos existentes entre diversos campos de confluencia sobre un objeto.

Otro ámbito significativo introducido por Sousa, son las cinco formas de fascismo social, todas ellas actúan como dispositivos que ponen en evidencia la necesidad de re-escribir el contrato social, siendo las más relevantes según el autor, las formas de fascismo del apartheid social, contractual y el territorial. En el contexto de la presente investigación, se consideran relevantes las tres antes citadas, especialmente, el social, por la inmovilidad entre clases sociales, así como, lo territorial, se observa a partir de la relación entre interculturalidad, legados críticos culturales que han sido subalternizados y, finalmente, lo contractual que condiciona el desarrollo de la arquitectura social a la luz de sus principales patologías sociales. El aporte del fascismo territorial, permite comprender las lógicas dominantes que, a pesar de la necesidad de restituir operativamente en las agendas políticas de Latinoamérica, la regulación estatal y promover el efectivo derecho en la educación, los sistemas intelectuales vigentes, promueven perspectivas de comprensión basadas en mecanismos de pseudo-privatización. En esa dimensión del fascismo social, pueden observarse las contradicciones epistémicas, políticas y éticas que, posicionadas sobre el discurso de la Educación Inclusiva, impiden la descolonización y destrucción del contrato social, para que la lucha por la inclusión tenga real sentido. Sobre este particular, se articula según Sousa (2010), un mecanismo de poscontractualismo que, deriva en la exclusión de estas y otras tensiones, así como los grupos incluidos, ahora son excluidos de estas luchas, en beneficio de la ciudadanía en su totalidad., especialmente, desde la eliminación de sus derechos sociales. Estos efectos, se cristalizan en la pedagogía y epistemología de la inclusión, desde una perspectiva acrítica y normativa que, invisiblemente, *“consiste en bloquear el acceso a la ciudadanía a grupos sociales que antes se consideraban a sí mismos candidatos de ciudadanía y que la razonable expectativa de acceder a ella”* (Sousa, 2010:44). Concluye el autor, expresando que, la resistencia política necesita una



resistencia epistemológica y, es justamente esto, lo que al día de hoy, no hace la Educación Inclusiva, como proyecto político radical.

En el apartado referido a “*Cosmopolitismo subalterno*”, el autor inicia apartado señalando que, el pensamiento epistemológico requiere con urgencia, formas creativas. Por otra parte, agrega los conceptos de justicia cognitiva y justicia social. El cosmopolitismo subalterno, es un concepto relevante en esta investigación, pues profundiza en el aporte/conformación de los movimientos contra-hegemónico proliferados al interior de la globalización. De este modo, consiste en visualizar el aporte de las culturas de resistencia, corporizados a través de movimientos sociales y grupos que luchan contra todas las formas de exclusión existentes. No obstante, Judith Bluter, invita a descolonizar el imaginario de resistencia asociado a vulnerabilidad y a condición de víctima. De este modo, Sousa, expresa que el elemento movilizador de dichos grupos, reside en los mecanismos de redistribución social, educativo, inmaterial, simbólico, ideológico, entre otros. Así, estos movimientos, apelan al reconocimiento de la igualdad de oportunidades y al derecho a la diferencia. No obstante, hacen preciso la necesidad de establecer más disensos que consensos al respecto. Al respecto el pensamiento post-abismal según Sousa, carece de una epistemología, que confluya sobre la diversidad amplia que constituye el mundo.

En lo referido al “*Pensamiento post-abismal como pensamiento ecológico*”, es un recuso clave como punto de partida, especialmente, en la búsqueda de nuevas formas metodológicas de comprender el funcionamiento de la exclusión. Al respecto, Sousa expresa que, la exclusión hoy la igual que todas las patologías sociales anidadas en la estructura social, desarrollan nuevos mecanismos de presentación, vale decir, adoptan diferentes formas. Para el autor, este hecho, constituye un hito en el desarrollo del pensamiento post-abismal. Lo interesante de este aporte es que, permite visualizar las nuevas formas de exclusión, perseguir su funcionamiento metodológico y, a través de ello, graficar las nuevas formas de división que producen al interior del discurso de la Educación Inclusiva. la invitación es a pensar la reivindicación social, ciudadana y educativa, evitando caer en parámetros cartesianos, es decir, pensar desde el otro lado, la función y finalidad que inhiere el discurso de la Educación Inclusiva. El pensamiento postabismal se

correlaciona muy significativamente con las finalidades teleológicas en las que inquiera la epistemología de la Educación Inclusiva, especialmente, al actuar como un mecanismo de ruptura total con todos los modelos paradigmáticos, teóricos, epistémicos, político, pedagógicos y éticos que confluyen sobre su visión funcional, reduccionista y ausente de sentidos de amplio alcance. La construcción epistemológica para una Educación Inclusiva, se posiciona del otro lado de la experiencia inclusiva y de la construcción epistemológica tradicional aplicada a las Ciencias de la Educación. Otro punto de conexión entre el pensamiento postabismal y la batalla por la inclusión como movimiento de reforma radical de la pedagogía y la ciudadanía, reside en el reconocimiento de subvertir la *“metáfora del sufrimiento sistemático e injusto causado por el capitalismo global y el colonialismo”* (Sousa, 1995; citado en Sousa, 2010:49).

En este contexto, *“La ecología de saberes y la diversidad inagotable de la experiencia del mundo”*, reconoce la necesidad de una construcción epistémica amplia, diversa y cada vez, más creativa, esto es, la visibilización de la pluralidad de saberes más allá de los impuestos clásicamente por los sistemas epistémicos tradicionales y pseudo-progresistas. Es la ecología de saberes, la que tensiona los dispositivos de verdad instalados al interior de los diversos campos de la Ciencia Educativa posmoderna, los cuales, son construidos y abordados a partir de modos tradicionales y generales de hacer episteme. De esta forma, la construcción epistémica de la alteridad, de la otredad, de las gramáticas de identidad y de la Educación Especial, al igual que la expresada por la Psicopedagogía, redundan en la aplicación/transferencia de recursos epistemológicos generales, demostrando con ello, la construcción de un sistema epistemológico híbrido, basado en dispositivos ratificales y acomodacionistas para teorizar sus elementos de científicidad. Situación que exige re-interpretar y revisar las construcciones semanitas, léxicas, políticas e ideológicas que condiciona su campo de acción. Así, las epistemologías generales actúan como mecanismos de restricción sobre las nuevas formas de proliferación, fabricación y construcción del saber.

En el acápite sobre *“Saberes e ignorancia”*, para el autor, el contexto sobre el emerge la ecología de saberes es ambiguo e incierto, especialmente, por la crecimiento

proliferación de la diversidad cultural y social, la cual, demanda nuevas formas epistemológicas, cada vez más pluralistas. En este capítulo también se contempla como antecedente relevante, los aportes del libro: *“Pluralismo Epistemológico”*, publicado en 2009, por Editores Comunas, CIDE, UMSA. Así, Sousa, diferencia de las ideas y creencias, señalando que, las primeras, son exteriores a cada sujeto. No obstante, las creencias, se encuentran insertas en nuestra subjetividad, produciéndose en la ausencia de las dudas, no así las ideas, producidas en la incertidumbre, concluyendo que, la ciencia moderna se nutre de los aportes de ambas dimensiones. Sin embargo, a pesar de gran avance sobre el reconocimiento de la diversidad social, cultural, educativa en las distintas esferas del saber, *“no significa un reconocimiento a la diversidad epistemológica del mundo”* (Sousa, 2010:51). De este modo, tal como ha sido expresado en líneas anteriores, la ecología de saberes, debe ser entendida como un mecanismo de oposición, contra-argumentación y contraposición a los modos epistemológicos tradicionales. En palabras del propio autor, la ecología de saber pretende la articulación y desarrollo de un pensamiento epistemológico pluralista, divergente y creativo, el cual, coincide con las características requeridas por la concepción epistémica requerida por la Educación Inclusiva, lo que implica, ir más allá de la tradicional deconstrucción expuesta por Derrida, o bien, la crítica genealógica de Michel Foucault. El carácter más relevante de esta ecología es, su sentido dinamizador, que permite observar como se relacionan, excluyen o complementan determinados saberes. La ecología de saberes al igual que la epistemología de la Educación Inclusiva, no inhiere en la destrucción de lo existente, sino que más bien, apelan a la sincronización epistémica de los saberes claves que permiten la reformulación del campo. ¿Qué interdependencias significativas se observan en entre los supuestos campos de confluencia que configuran el pre-discurso de la Educación Inclusiva? y ¿cuáles son las principales ignorancias que confluyen el desarrollo actual del discurso de la Educación Inclusiva? En este sentido, este texto, entrega sólidos elementos para desaprender lo oficial, lo institucional, lo políticamente aceptado al interior del campo teórico y científico de la Educación Inclusiva y, a través de ello, identificar los olvidos más relevantes que permiten destrabar las imposibilidades epistémicas y pragmáticas más frecuentes articuladas al interior del campo.

En este texto, se reafirma además, la idea de interdiscurso, planteado como interconocimiento, que permita identificar en otros conocimientos, saberes relevantes para destrabar su saber epistémico y pedagógico más intrínseco, que define su naturaleza y marco de cientificidad. En este trabajo doctoral, se ha documentado como antecedente relevante el trabajo de Eni Orlandi (2012), *“Análisis del Discurso. Principios y procedimientos”*, como recurso significativo en la caracterización del interdiscurso, así como, en la omisión de los principales saber que permiten re-organizar y sincronizar, un innovador marco de conocimiento posible, que permita desaprender los sentidos clásicos producidos en la regularidad normativa de la Educación Inclusiva. En el apartado referido a la descripción del libro de Sousa, denominado *“Una epistemología del sur”* (2009), se aborda con mayor detalle el campo de las ecologías de saberes.

En *“La ciencia moderna como parte de una ecología de saberes”*, el pensamiento abismal permite comprender que, la producción/construcción del conocimiento no es al algo equitativo, sino más bien, desigualdad y divisorio. Por otro lado, enuncia las dificultades que enfrente la concreción de la justicia cognitiva, al posicionarse sobre parámetros de redistribución igualitaria del saber. Situación que uniforma, normaliza y dociliza la producción de saberes y de subjetividades, donde la redistribución igualitaria se topa con limitantes propias del capitalismo y del colonialismo. De este modo, la ecología de saberes no implica inquirir en el menosprecio de determinados saberes, sino que más bien, actuar como un mecanismo de contra-argumentación a las hegemonías epistémicas dominantes y fuertemente ancladas en los modelos epistémico-educativo tradicionales.

El carácter contra-hegemónico de la ecología de saberes, explica Sousa, se refiere a la comprensión de las prácticas epistémicas alternativas y sus dispositivos de pluralidad interna y, proponer mecanismos de intercambio entre ellas. Así, aparecen dos conceptos claves, estos son, límite interno y límite externo del saber. Los primeros se refieren las múltiples restricciones que enfrentan en el mundo, producto de las imposiciones tradicionales del saber. Mientras que, las segundas, obedecen a las intervenciones cristalizadas producto de construcciones alternativas que introducen otras formas de producción/fabricación del saber. Así, los límites internos corresponden a los saberes

dominantes y a las construcciones epistemológicas tradicionales y hegemónicas. En este sentido, la ecología de saberes permite visibilizar qué tipo de conocimientos contribuyen a perpetuar el orden dominante de la Educación Inclusiva y, qué tipo de tipo de procedimientos epistémicos externos permiten su subversión ideológica, ética, pedagógica y política. En este contexto, la idea de intervención aparece como una estrategia de realismo y de la credibilidad, donde esta última, alcanza su eficacia simbólica a través del tipo de intervención que cristaliza, deriva de esta forma, Sousa, en la proposición de una distinción entre objetividad analítica y neutralidad ético-política. La ecología posibilita la comunión entre conocimientos científicos y no-científicos, visualizado en ella, la expansión de la intersubjetividad como parte del interconocimiento que consagra. De ahí, la complejidad de este tipo de construcciones.

Finalmente, la relevancia de la *“Ecología de saberes, jerarquía y pragmática”*, reside en que Sousa, explica por qué razón, dicho sistema ecológico se constituye como un sistema pragmático de intervenciones directas en el mundo, especialmente, al adquirir mayor relevancia en la caracterización de los dispositivos de subversión articulados por las culturas de resistencias. La ecología de saberes se posiciona en pragmática epistémica que, releva las agencias de sujetos/colectivos definidos hegemónicamente, a través de determinados sistemas epistemológicos y políticos como subalternos y abyectos. Otro aspecto relevante de la ecología de saberes, reside en la valorización del potencial crítico/transformativo que adquieren las intervenciones y los sistemas de conocimientos que posibilitan la subversión de ciertos temas candentes para un determinado campo del conocimiento, o bien, de la sociedad. Por otra parte, la ecología de saberes, permite graduar, jerarquizar y establecer vínculos significativos entre los diversos conocimientos circundantes a un mismo objeto de conocimiento, como es el caso de la investigación aquí desarrollada. En esta propuesta, las jerarquías son dependientes del contexto a las que están se dirigen y, cobran mayor relevancia, producto del tipo de contribución alternativa que articulan. En tal caso, la elección de toda forma de conocimiento de asegurar de ante mano, mayores niveles de participación de sus principales involucrados. La ecología de saberes evita la proliferación de pre-juicios cognitivos. Situación altamente recurrente, a través de los modelos hegemónicos de producción científica, frente a la emergencia de nuevos

sistemas epistemológicos. Esta investigación se posiciona sobre los aportes del Dr. Boaventura de Sousa Santos, pues permite cartografiar los dispositivos internos y externos que podrían, subvertir el orden dominante normativo y funcional de la Educación Inclusiva, así como, explicar la subalternización y violencia epistémica que confluyen en la formación de los educadores a la luz de dichos planteamientos. ¿Bajo qué dispositivos podemos pensar la Educación Inclusiva a la luz de la teoría crítica?, ¿desde qué posiciones epistémicas, es posible, es posible observar hoy, el aporte de la teoría crítica en la reformulación del discurso de la Educación Inclusiva? o, ¿desde qué sistemas de razonamientos es hoy, posible, evidenciar las restricciones de la teoría crítica en la erradicación de las patologías sociales crónicas que condicionan que el pre-discurso de la Educación Inclusiva intenta superar?

## **2.24.-CONOCER DESDE EL SUR. PARA UNA CULTURA POLÍTICA EMANCIPATORIA - BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS**

Boaventura de Sousa Santos, en el libro: *“Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria”*, publicado en 2006, por el fondo editorial de la facultad de ciencias social de la UNMSM, de Perú. Esta obra se considera como un antecedente clave

De la primera parte del libro: *“En búsqueda de un nuevo paradigma crítico”*, se consideran los siguientes capítulos como recursos bibliográficos relevantes para el desarrollo del presente trabajo doctoral, entre los cuales destacan:

El capítulo I, **“¿Por qué se ha vuelto tan difícil construir una teoría crítica?”**, el autor ofrece un marco comprensivo para responder a la pregunta planteada en el título del acápite. Sousa inicia el apartado, reconociendo los aportes efectuados por él, respecto de las categorías de post-modernismo celebratorio y post-modernismo oposicional. De esta forma, explica que, las teorías postmodernas, si bien, anclan sobre procedimientos de deconstrucción, han sido incapaces para resolver alternativamente, lo que éstas cuestionan, respecto del modelo social. Así, las perspectivas postmodernas, proliferan como tecnologías de enunciación y colonización cognitiva sobre los males sociales crónicos a los

que la batalla por la Educación Inclusiva busca oposición. De modo que, el vínculo que refuerza la unión entre inclusión y teoría crítica debe ser desmantelado y descolonizado en superación del logocentrismo y del eurocentrismo que condiciona la oficialización de los principales cuerpos del saber que constituyen la teoría crítica de Horkheimer. El desafío en el que inquiero esta investigación doctoral, no es anclarse sobre decisiones dogmáticas sobre los modos de fabricación del conocimiento, sino que, inspirada en las críticas a la modernidad neutralizadora y subalternizante de lo diverso, cristalicen sistema de contra-argumentación y oposición a los dispositivos de colonización de la comprensión crítica de las relaciones sociales y educativas, mencionadas anteriormente. La emergente línea de investigación sobre epistemología de la educación inclusiva integra los aportes del post-modernismo oposicional, desarrollado por el Dr. Sousa.

Sousa (2006), describe el problema que enfrenta la complejidad de producir una teoría crítica en pleno siglo XXI, particularmente, al significar la teoría crítica como la exploración de un campo de posibilidades que permita subvertir el grado de variación constante de lo empíricamente dado. En otras palabras, la teoría crítica debe ser entendida como un dispositivo de subversión/transformación de la actividad intelectual en su compromiso epistémico, ético y político en la liberación de las estructuras que afectan al ser y al saber. De esta forma, el estado inacabado del saber y el espíritu crítico e inconformista, actúan como recursos claves o acciones cruciales para ir en busca de la mejoría tan anhelada. Entre las principales acciones que condicionan el sentimiento de insatisfacción intelectual, pueden encontrarse según el autor, las promesas incumplidas de la modernidad, la diáspora de libertad, el respeto a los derechos humanos y el logro de la igualdad de oportunidades. Sousa, citando las palabras de Horkheimer, define la teoría crítica modernista como *“una teoría epistemológicamente fundada en la necesidad de superar el dualismo burgués entre el científico individual como creador autónomo de conocimiento y la totalidad de la actividad social que lo rodea”* (Sousa, 2006:19).

Sobre este particular, cabe destacar que, la teoría crítica ha efectuado un prestado sobre las metas a las que se orienta la actividad humana, expresando Horkheimer que, dichas metas son inherentes a la teoría y por tanto, la finalidad más elemental de la

actividad teórica es, garantizar la transformación de la sociedad y, es sobre este punto que, la actividad de la teoría crítica ha fracasado en la configuración del pre-discurso de la Educación Inclusiva. La exploración del fracaso de la teoría crítica como herramienta de transformación real del mundo social, no sólo obedece al desfase histórico de sus planteamientos, sino que además, a las contradicciones de sus principales campos de confluencia, situación que resta eficacia simbólica a sus íconos analíticos. Se exige de esta forma, desnaturalizar los íconos analíticos de la teoría crítica, pues, muchos de ellos, han sido objetos de transformación y desajuste, modificando los rumbos y sentidos de la actividad crítica, en lo social y lo educativo, por ejemplo. La crisis de la teoría crítica moderna agudizó la crisis de diferenciación basada a través de dichos íconos. Se agregan además, los híbridos sobre las posiciones a las que adscriben los investigadores y que delimitan sus mecanismos de enunciación. Esta situación se ve obstaculizada al interior del campo de la Educación Inclusiva, debido a la elasticidad del campo, situación similar, experimentan los derechos humanos.

Sousa (2006:21), responde a la interrogante: ¿por qué, si hay mucho para criticar – tal vez más que nunca antes-, resulta tan difícil construir una teoría crítica?, organizando un conjunto de respuestas posibles, a través de diversos tipos de argumentos que reafirmar el carácter complejo de esta actividad. El autor comienza identificando que, la teoría crítica modernista, concebía a la sociedad como una unidad totalizadora, es decir, organizada en una especie conocimiento totalizador. El conocimiento totalizador opera como un dispositivo de orden, el que en palabras de Sousa, el siglo XXI no posee, siendo el desorden el elemento estructurador de la regulación y emancipación social. El debate de mayor acceso introducido por la crítica en el siglo XXI, se vate entre la superación de todas las formas de expresión de lo autoritario y la acomodación de vías alternativas para dar cabida a las concepciones libertarias, sin homogenizar. Situación que resulta contraproducente, especialmente, al cuestionar constantemente el papel de lo universal. Según Sousa (2006), expresa que

[...] no resulta sorprendente que la crisis de la teoría crítica moderna haya sido comúnmente confundida con la crisis de la sociología en general. Nuestra posición al respecto puede ser resumida de la siguiente manera. En primer término, no existe un principio único de transformación social; incluso aquellos que continúan creyendo en un futuro socialista lo conciben como un futuro posible que



compite con otro tipo de alternativas futuras. Asimismo, no existen agentes históricos ni tampoco una forma única de dominación. Los rostros de la dominación y de la opresión son múltiples, y muchos de ellos, como por ejemplo la dominación patriarcal, han sido irresponsablemente pasados por alto por la teoría crítica moderna. No es una casualidad que en el último par de décadas haya sido la sociología feminista la que ha generado la mejor teoría crítica. Si los rostros de la dominación son múltiples, también deben ser diversas las formas y los agentes de resistencia a ellos. Ante la ausencia de un principio único, no resulta posible reunir todo tipo de resistencia y a todos los agentes allí involucrados bajo la égida de una gran teoría común. Más que una teoría común, lo que se requiere es una teoría de la traducción capaz de hacer mutuamente inteligibles las diferentes luchas, permitiendo de esta manera que los actores colectivos se expresen sobre las opresiones a las que hacen resistencia y las aspiraciones que los movilizan (p.23-24).

En la actualidad, la teoría crítica ha sido incapaz para desmontar las múltiples opacidades de enemistad social que afectan al desarrollo educativo y social. En tal caso, el post-modernismo celebratorio, expresa la inexistencia de problemas modernistas, sino más bien, existe un campo coyuntural que, reconoce los problemas propios de la modernidad, al tiempo que, permite observar soluciones desde la postmodernidad. A esto, Boaventura de Sousa Santos, denomina, postmodernismo de oposición. Entendiendo a esta última, como una estrategia para abordar y superar las dificultades implicadas en la construcción de una teoría crítica coherente con la naturaleza y alcance de los fenómenos sociales.

En las páginas restantes del capítulo, Sousa, expresa las “*características de la teoría crítica postmoderna*”. De esta forma, expresa que, el principal error de la teoría crítica modernista fue, no haber establecidos una distinción metodológica para disociar la razón que piensa de la que critica. De modo que, las ignorancias según Sousa (2006), no son universales, sino que localizaciones sobre determinados campos epistémicos. En la modernidad se observan dos tipos de saberes, el primero de ellos, denominado como conocimiento de regulación y, el segundo, es el conocimiento por emancipación. El conocimiento por regulación persigue el orden, la estabilidad y la normatividad de las construcciones epistémicas, mientras que, el conocimiento basado en la emancipación persigue la solidaridad, encontrándose ambas perspectivas inscritas en la matriz modernista del saber. Lamentablemente, el primero, ha gozado de mayor predominio que la emancipación. Por otra parte, la teoría crítica postmoderna deben entender que, “*teoría*

*crítica posmoderna, toda forma de conocimiento crítico debe comenzar por ser una crítica al conocimiento mismo” (Sousa, 2006:26).*

La teoría crítica en el actual momento de la historia de las ideas, se construye a partir de los aportes subalternizados, alternativos y silenciados propios de los movimientos epistemológicos marginados en la historia del pensamiento occidental, pues, en ellos, reside el potencial crítico de transformación/subversión de las principales patologías sociales, léxicas, ideológicas, políticas, epistémicas y educativas a las que el pre-discurso de la Educación Inclusiva, intenta hacer frente. Por otra parte, la desnaturalización del potencial intrínseco de la teoría crítica debe orientarse al desprendimiento descolonizador que propone el giro decolonial, especialmente, al asignar a los sujetos el estatus de sujetos de conocimiento. Desde la perspectiva tradicional y pseudo-progresista, de tipo colonial, el sujeto es sólo un objeto. Aquí se condensan las contradicciones del pre-discurso de la Educación Inclusiva, de su extraña relación con la calidad educativa y de sus des-configuraciones ideológicas, semánticas y discursivas que serán abordadas en el próximo capítulo. A esto se agregan, las contradicciones de en las formaciones discursivas, ideológicas y sociales que definen/delimitan el supuesto sentido de la inclusión, como mecanismo de ajuste estructural y acomodación a lo mismo que gatillo su exclusión. Si bien, algunas de ellas, han sido expuestas en el objeto de la investigación, en el capítulo que entra, podrán versarse mayores análisis.

Para Sousa, la composición de la teoría crítica postmoderna se sustenta en un saber emancipador, integrado por los aportes de las epistemologías subalternizadas o desacreditadas en la historia de las comunidades científicas. En tal caso, la ignorancia se sitúa como una forma de colonialismo, es por esta razón que, el autor, sugiere la necesidad de superar las visiones dogmáticas, lineales y mecanicistas aplicadas a la fabricación del conocimiento, es decir, la teoría crítica postmoderna, necesita constituirse a partir de la solidaridad y la emancipación del saber, entendiendo a estos, como mecanismos de oposición a las tradicionales formas de fabricación del saber. La exigencia de la teoría crítica postmoderna, se haya en la necesidad de concebir al conocimiento como emancipación. ¿Qué implica esto? y ¿qué repercusiones tiene para el desarrollo de la ciencia educativa y, en particular,

para la modernización del discurso de la Educación Inclusiva? El paradigma emancipador del saber reconoce al Otro como un igual, desde una perspectiva recíproca, no obstante, la corriente modernista, aumentó la ausencia de reciprocidad, desde la concepción del ser humano entendido como naturaleza. Es, a partir de esta categoría que, surgirán nuevas formas de exclusiones, sub-alternizaciones e invisibilizaciones en la historia de las ideas y del pensamiento científico occidental., como parte de un proceso donde “*el conocimiento de la naturaleza había entonces facilitado el modelo para el conocimiento de la sociedad y, así, el conocimiento en general se convirtió en conocimiento como regulación*” (Sousa, 2006:28).

El interés del autor, reside en la reinención del conocimiento como estrategia de emancipación, mediante un análisis crítico y epocal de los principios solidaridad y orden, así, la reinención del saber, permite identificar que existen diversos tipos de saberes, diversas formas de conocer y múltiples modos de fabricación del mismo. La subversión epistémica que requiere la Educación Inclusiva reside en la profundización de aquellas formaciones que han sido excluidas o desacreditadas por el oficialismo epistémico educativo. En este sentido, las formaciones epistémicas alternativas son, en sí mismas, un dispositivo de creación de culturas de resistencias a través de sus lenguajes, referencias geopolíticas, modos de fabricación y producción de la subjetividad. Las interrogantes, las dudas y las incomprensiones son para Sousa, un elemento clave en la reivindicación del saber, particularmente, porque exigen transitar hacia una nueva mecánica refabricación del saber. Entre las tres implicancias que el autor expresa, respecto del conocimiento como emancipación, destacan: a) la creación de conocimiento articulado desde una perspectiva multicultural, ya que entiende que el Otro es productor de saber.

Todo conocimiento por emancipación es multicultural, cuyas dificultades residen en el silencio y en la diferencia. b) La segunda implicancia que afecta a la construcción del saber multicultural es la diferencia. En este ámbito Sousa introduce el concepto de traducción como una herramienta que garanticen la inteligibilidad del saber, es decir, que todo conocimiento se comprensible por diversas culturas, apelando a un campo de la equilibración de las fuerzas productoras del saber, donde “*el conocimiento como*

*emancipación no pretende constituirse en una gran teoría, sino en una teoría de la traducción que pueda convertirse en la base epistemológica de las prácticas emancipatorias, siendo todas ellas de un carácter finito e incompleto y por lo tanto sostenibles solo si logran ser incorporadas en redes”* (Sousa, 2006:30). c) El avance desde un conocimiento especializado heroico a uno edificante, que analiza los patrones de desequilibrio a escala articulados entre la acción y las consecuencias técnicas. En otras palabras, es el debate entre la acción como patrón regulador de la ciencia moderna y la ausencia analógica de predicción que requiere la teoría crítica postmoderna. El interés de Sousa reside en la necesidad de romper con los absolutismos que el saber produce una vez descontextualizado.

Un aspecto interesante contenido en este capítulo es, la insistencia con la que Sousa, defiende el postmodernismo de oposición, evitando que su potencialidad sea reducida al deconstruccionismo de Derrida, particularmente, en él, elimina toda capacidad de resistir y de proliferar modos alternativos de concebir/producir el saber.

En el capítulo II, *“De lo postmoderno a lo postcolonial y más allá de ambos”*, el autor, comienza enunciando los signos de desgaste de los modelos epistemológicos en uso, particularmente, de la crisis paradigmática del positivismo. Así observa en la reflexión epistemológica de los propios científicos cómo el paradigma dominante cada vez experimentaba mayores índices de rechazo, permitiendo observar las consecuencias negativas de la ciencia y las alternativas epistemológicas emergentes. Lo que a Sousa (2006) le interesa, es explorar en los mecanismos más amplios del saber desde una perspectiva edificante, que no invalide los conocimientos alternativos o, que históricamente, han sido subalternizados, desvalorados y devaluados por los diversos modelos epistémicos. Aparece así, el concepto de doble ruptura epistemológica, la cual, en un primer momento, se articuló bajo los aportes de la epistemología feminista y los estudios críticos sobre la cultura, derivando en la emergencia de un nuevo paradigma político y social. Así, la transición política estuvo sujeta a diversas lógicas de complementación. Para Sousa, la noción de postmoderno, adquiriría una impronta negativa que definía al nuevo paradigma, y en particular, interesa al autor, demostrar las contradicciones que suponían los

modos epistémicos tradicionales, al sostener que, nuevo paradigma podría emerger en la medida que el anterior hubiese sido completado. El rechazo al concepto de postmodernidad para Boaventura de Sousa Santos, se fundamenta en un rechazo a los meta-relatos y a los dispositivos de racionalidad universal que ficticiamente actuaban como mecanismos de emancipación social, epistémica, política y ética. Desde otra perspectiva, es una crítica a los fundamentos de la teoría crítica y al pensamiento que piensa al pensamiento crítico Occidental. El rescate que efectúa Sousa, a través de la descolonización de la teoría crítica fundada en una visión modernista, implicaba la superación de un dispositivo que conllevará a nuevas suertes de opresión social a través de la idea de emancipación, entonces, propone el concepto de postmodernismo oposicional, como mecanismo de contra-argumentación y desprendimiento de las cargas de elección dominantes. A través de este concepto, el autor aporta elementos que permiten re-significar la presencia/participación de valores modernistas en contextos posmodernistas, que estancan la realización práctica de los principales valores que persigue la Educación Inclusiva. Es la falta de realización práctica, la pieza angular, en la obstrucción del pre-discurso de la Educación Inclusiva. La noción de reinención de la emancipación social, es una idea que, Sousa, aparece ligada a la necesidad de construir/legitimar saberes desde las prácticas de exclusión, homogenización, vulneración ocasionadas por los modelos epistemológicos y por las políticas de producción del saber capitalistas y paternalistas que, que invisibilizaron el potencial crítico de los denominados colectivos subalternos. El interés de Sousa, es construir un marco de entendimiento epistémico desde las propias culturas de resistencias, implicando la codificación de mecanismos otros, para pensar las dependencias y las producciones del saber. Desde otra perspectiva, constituye un ejercicio intelectual de resistencia frente a las perversidades del *logos* múltiples, que condiciona los marcos de interpretación tradicionales.

Por otra parte, el autor, avanza en el reconocimiento de la cultura política de occidente como un dispositivo que restringe la comprensión del mundo y su emancipación. La idea de exterioridad de la modernidad, permite profundizar en las estrategias de resistencias producidas por las víctimas, al mismo tiempo, implica descolonizar el saber y los marcos de acceso a la noción de víctima, pues se posiciona desde una concepción

modernista, que documenta un travestismo discursivo, ético, político y epistémico, imponiendo las perversidades ocultas del norte para pensar la emancipación. Refuerza de esta forma que, las preocupaciones del postmodernismo no se sitúan en las intenciones del poscolonialismo. De esta forma, el poscolonialismo, es definido como *“un conjunto de corrientes teóricas y analíticas, firmemente enraizadas en los estudios culturales pero hoy presentes en todas las ciencias sociales, que tienen como rasgo común la primacía que le otorgan a los aspectos teóricos y políticos de las relaciones desiguales entre el Norte y el Sur en la explicación o en la comprensión del mundo contemporáneo”* (Sousa, 2006:39). El aporte de este acápite, otorga luces para responder las interrogantes que estructuran la geopolítica del conocimiento asociada a la Educación Inclusiva, reafirmando de esta forma, la ausencia de estudios críticos sobre este particular.

En este contexto, las concepciones hegemónicas occidentales sobre postmodernidad, en su mayoría euro-céntricas y norcéntricas, interrelacionan a través de la ausencia de proyectos colectivos de transformación, así como, el entendimiento de la crítica como deconstrucción y en la presencia de perspectivas constructivistas y anti-esencialistas para abordar las fabricaciones epistémicas. En este contexto, el postmodernismo de oposición coincide en la crítica a los universalismos, imprimiendo su sello, en la indagación de los márgenes, las periferias, las resistencias y los relegamientos de sujetos, que a lo largo, de toda la historia del pensamiento occidental, han sido convertidos y definidos, política y culturalmente, como sujetos devaluados, subalternizados y menospreciados. Por su parte, el postmodernismo de oposición, bifurca el camino hacia el reconocimiento de la diferencia, evitando caer en la sobre-representación del mismo, permite indagar en las fracturas socio-históricas y sociopolíticas que atañen a la fragmentación de la pluralidad. Un aspecto crucial para esta investigación, reside en el reconocimiento de la imposición posmodernista de tipo celebratoria, fuertemente anidada en la producción pre-discursiva vigente de la Educación Inclusiva, la cual, *“combina la crítica del universalismo occidental con una reivindicación de la singularidad”* (Sousa, 2006:41).

Epistemológicamente, Sousa, identifica dos formas de conocimientos, sustentadas y emparejadas por las ideas de conocimiento por regulación y emancipación. Así, el primero,

es construido en la ignorancia entendida como orden, de la misma forma, este sistema de ignorancias colonialista, imposibilitan el reconocimiento del otro como un igual válido, mientras que, el segundo de ellos, comprender al conocimiento como solidaridad. La relevancia de dichos aportes, permite romper con las concepciones dominantes del pensamiento que piensa la inclusión, siendo necesario eliminar todas aquellas concepciones que han imperializado su pre-discurso, es decir, para avanzar hacia el develamiento de su campo epistémico, es necesario des-familiarizar los saberes, contextos, prácticas y sujetos institucionalizados como parte de dicho campo de investigación. De modo contrario, mutará a un híbrido político, ético, pedagógico y epistémico. En otras palabras, parafraseando a Sousa, implica, la eliminación de las explicaciones imperialistas que condiciona sus formaciones discursivas, ideológicas y políticas, reafirmando de esta forma, que una concepción situada del saber, no puede ser centralizada en determinadas regionalizaciones geográficas. Más bien, es posible instalar perspectivas para develar el *habitus epistémico* que sustenta dichas propuestas o, el alma intelectual que sustenta dichas propuestas.

La transición paradigmática, es menos radical si es posicionada desde los organizadores intelectuales modernistas, lo que en el caso de Sousa, se caracteriza por construir vías alternativas que piensen y re-piensen, justamente, esas construcciones alternativas, evidenciando su intervención crítica en el mundo. Según esto, el pre-discurso de la educación inclusiva, desde la sobre-representación de la diversidad, entendida como parte de sujetos vulnerables, bajo mecanismos de producción del saber de tipo paternalista, impone una separación discursiva e ideológica, que redundante reiterativamente entre “ellos” y “nosotros”, entre “los incluidos” y “los excluidos”, evidenciando que, la preocupación pedagógica por la inclusión del otro, reside en un postmodernismo celebratorio, es decir, se encuentra atrapado en un desfase ideológico y meta-teórico invisible, a-histórico y a-temporal, limitando el potencial emancipador que reside en la propia Ciencia Educativa. La necesidad de avanzar en el desarrollo de estudios meta-teóricos asociados al campo de desarrollo de la Educación Inclusiva, permite direccionar los análisis hacia las dinámicas producidas entre oprimidos y opresores, ya que la lógica tradicional, ha consistido en

visibilizar las regiones y territorios que habitan las luchas contra la exclusión, la opresión y la vulnerabilidad, no así en sus conexiones e intersecciones de combate.

Finalmente, el autor, presenta al lector, expresa que los estudios poscoloniales, han sido el resultado de los estudios culturales, del análisis crítico del discurso, de las historias de la mentalidades, entre otras. Su interés se centra en la materialidad de las relaciones sociales y políticas. Los estudios poscoloniales desde la perspectiva de la deconstrucción y del post-estructuralismo, pueden ser objeto de deterioro de su objeto político de estudio. Por otra parte, el reconocimiento activo de las diferencias sin considerar las variables que condicionan dicha diferencia, pueden derivar en la neutralización de las resistencias, es decir, hay que cautelar las formas de producción del conocimiento, sin que éstas, se vuelvan neutrales.

En relación a los ejes críticos de las concepciones dominantes de poscolonialidad, explica Sousa, que tienden a privilegiar los aportes del colonialismo y de la colonialidad como dispositivos crucial en el estudio de las relaciones sociales. De esta forma, Sousa, sugiere la evitación de *“instrumentos analíticos a priori que pongan en peligro el descubrimiento de la riqueza y complejidad de las sociedades”* (Sousa, 2006:51). Un tercer elemento identificado por Sousa, establece que, el poscolonialismo se vincula a la noción de provincialización de Europa, que refiere a la pérdida política y cultural sufrida por Europa después de la segunda guerra mundial. Desde una crítica al postmodernismo, Sousa, explica que, las mismas concepciones que han provincializado a Europa, la convierten en monolítica, universalizando la experiencia colonial, produciendo diversas desigualdades, relaciones complejas y formas de colonialismo.

En superación de estas contrariedades, Sousa (2006), propone el concepto de reprovincialización, como estrategia de reflexividad sobre las múltiples desigualdades articuladas al interior de Europa y en sus dispositivos de colonización. El descentramiento de Europa permite estar alerta a las nuevas formas de colonización epistémicas, políticas y éticas, así como, en los diferentes procesos de descolonización, que podrían tener lugar en su destrabe. La concepción de descentramiento de los centrismos europeos impacta



directamente, en el descentramiento de las formas epistémicas, políticas y éticas desarrolladas en el contexto latinoamericano. De una u otra forma, los modelos de dependencia epistémicos, desarrollados en el sur como en el norte, comparten puntos comunes que deben ser subvertidos, con el propósito que, las nuevas orientaciones se constituyen en los planteamientos de los paradigmas otros, así como, en sus cuerpos de confluencias. La aparición de la globalización contra-hegemónica en Sousa, aparece como un arma de combate contra las diversas tecnologías de opresión, indiferencia colectiva y desigualdades múltiples que tienen lugar en el mundo. Es relevante, visualizar los aportes que el poscolonialismo de oposición y la globalización contra-hegemónica contribuyen al desprendimiento de la nueva teoría crítica en construcción.

La emancipación social aparece como un imperativo ético y político ineludible en la obra de Sousa, especialmente, desde la insistencia a reinventar la emancipación social como parte sustancial de las reivindicaciones a las que aspiran los diversos colectivos de ciudadanos definidos y producidos, social y políticamente, como vulnerables, subalternos o carentes de reciprocidad que integran la globalización contra-hegemónica. La emancipación social debe articularse sobre los patrones de resistencias de dichos colectivos, con el objeto de desnaturalizar las agencias epistémicas y los dispositivos de producción de la subjetividad. Sobre este particular, cabe destacar que,

[...] el primer paso podría ser llegar a un consenso sobre la necesidad o inutilidad de una teoría general. Es preciso mostrar de manera convincente que una teoría general de transformación social conlleve a dos resultados considerados hoy día inaceptables por la gran mayoría de los grupos sociales que componen una globalización contra-hegemónica. De un lado, como consecuencia de la teoría general, algunas luchas sociales, objetivos o agentes sociales serán puestos en la sala de espera de la historia con la excusa de que su tiempo aún no ha llegado; del otro lado, otras luchas, objetivos y agentes sociales serán reconocidos como legítimos pero integrados en totalidades jerárquicas que les adscriben posiciones subordinadas en relación a otras luchas, objetivos o agentes sociales (Sousa, 2006:54).

Resultan interesantes las perspectivas de despeje epistémico, que propone Sousa (2006), respecto de la vigencia, relevancia y funcionalidad que la filosofía política occidental transfiere a la reinención de la emancipación social y, por tanto, de los patrones de funcionamiento de las culturas de resistencia y de los agenciamientos políticos. Los

aportes contenidos en este acápite, permiten documentar los mecanismos de vigencia y sus correspondientes, sistemas de mutilación, sobre las principales categorías que conforman el patrimonio político occidental. En este contexto, las múltiples categorías que configuran dicho patrimonio, adquieren una lógica discursiva, metodológica e ideológica modernista, lo cual, exige evaluar el grado de pertinencia, respecto de las formas de expresión actual que adquieren en determinados fenómenos. En otras palabras, implica avanzar hacia el desprendimiento de la gramática epistémica que sustenta sus planteamientos en el marco de la globalización contra-hegemónica y de la redistribución y reconocimiento de la diferencia, especialmente, desde la arquitectura política, ética y epistémica otorgada por el giro decolonial. ¿Des qué perspectiva, es posible, re-formular dichas categorías y, con ello, subvertir el orden normativo dominante que condiciona el pre-discurso de la Educación Inclusiva?, ¿qué relación existe entre reinención de la emancipación social y reformulación del campo epistémico?, ¿cómo reformular y describir profundamente el objeto de la Educación Inclusiva, desde conceptos otros, que faciliten la desnaturalización epistémica?, ¿cómo estos conceptos pueden superar la configuración del campo normativo e híbrido que hoy, condiciona las formaciones discursivas, políticas e ideológicas de la Educación Inclusiva?, o bien, ¿de qué manera, la arquitectura epistemología de la educación inclusiva entrelaza con los supuestos teóricos y metodológicos de las luchas emancipatorias surgidas en el Sur?

Otro desafío que Sousa propone, consiste en la superación del relativismo cultural y epistémico, desde el fortalecimiento de la interculturalidad. En este sentido, la preocupación del autor, es extensible a las particularidades del campo epistémico requerido por la Educación Inclusiva, respecto, de la necesidad de “*construir una posición ética y política sin fundarla en ningún principio absoluto*” (Sousa, 2006:55). En tal caso, ¿cómo se relacionan la pragmática de la Educación Inclusiva y la pragmática de la emancipación social?, ¿son mutuamente compatibles?, ¿en qué punto de disocian?, ¿qué las unifica? Bajo este contexto, el autor añade, que,

[...] por otro lado, desde el punto de vista de la pragmática de la emancipación social o del relativismo, mientras que la ausencia de criterios de jerarquías de validez entre diferentes formas de conocimiento, es una posición

insostenible porque hace imposible cualquier relación entre conocimiento y sentido de transformación social. Si todo vale y vale igualmente como conocimiento, todos los proyectos de transformación social son igualmente válidos o, lo que significa lo mismo, son igualmente inválidos (Sousa, 2006:55).

Otra razón que reafirma la consideración de este capítulo como antecedente relevante, en la presente tesis, reside en la verificación de los conceptos/concepciones/planteamientos errados, retrógrados o confusos producidos al interior del campo pre-discursivo y del híbrido epistémico que condiciona el desarrollo actual de la Educación Inclusiva. La incipiente investigación sobre epistemología de la Educación Inclusiva, expresa la necesidad de avanzar en la construcción de conceptos y contenidos críticos alternativos, que consoliden la subversión de su producción discursiva, ideológica y social dominante. En este sentido, la hermenéutica diatópica, se alinea condicionalmente, con los supuestos de la globalización contra-hegemónica, permitiendo visualizar, desde la emancipación de los colectivos subalternizados, los universalismos producidos desde las propias culturas de resistencias. ¿Qué vinculación existe, o es posible establecer, entre modernización del discurso de la Educación Inclusiva y emancipación social?

La vertiente historicista permite comprender la producción social de la realidad, inserta en un marco socio-histórico determinado, esto es, situado y contextualizado al período histórico en el que acontece el fenómeno. Sin duda, estos planteamientos permiten desglosar más oportunamente, las contrariedades de los regímenes ideológicos, políticos, epistémicos y pedagógicos que condicionado en pensamiento histórico de batalla por la inclusión, así como, su devenir en la cristalización de diversas propuestas. Por otra parte, otorga elementos para analizar las fuerzas del conflicto social que tienen lugar en las formaciones ideológicas, sociales y epistémicas que confluyen sobre el pre-discurso de la Educación Inclusiva. La corriente historicista permite la caracterización de las etapas de los regímenes discursivos, ideológicos, éticos, políticos, epistémicos y pedagógicos que, directa o indirectamente, han confluído sobre la comprensión científica de la educación inclusiva, visibilizando sus principales mecanismos de devaluación del saber y del ser, al interior de los proyectos intelectuales más importantes. Importante aquí, caracterizar las etapas de evolución de la Educación Inclusiva. Si bien es cierto, Boaventura de Sousa

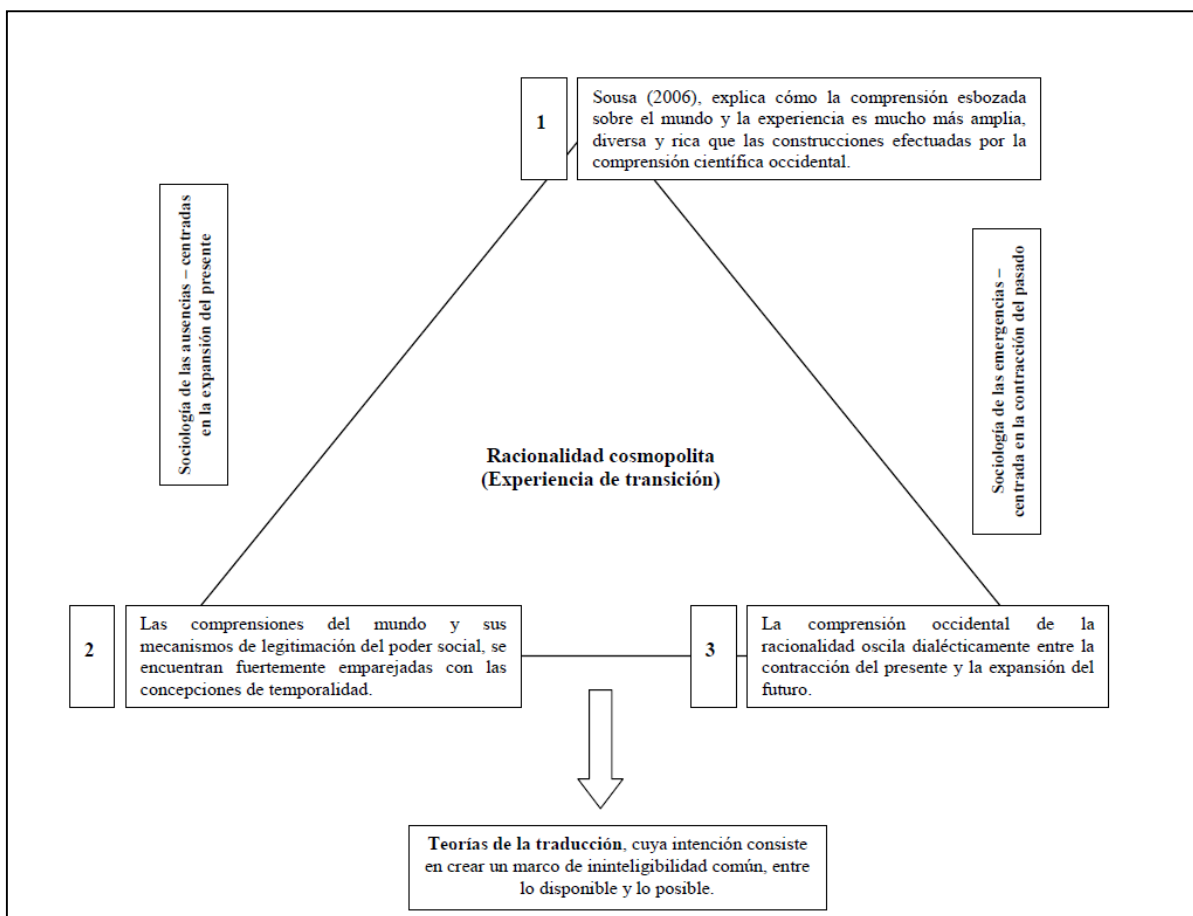
Santos, expone que el historicismo desacredita la presencia de ideas alternativas, hace preciso, por otra parte, la excavación genealógica y arqueológica del saber asociado a este campo de conocimiento.

Un desafío creciente que enfrenta la modernización del discurso de la Educación Inclusiva es, avanzar hacia el reconocimiento del sentido emancipatorio, omitido por la historia de las resistencias. Esto es, revisar para re-organizar, a través de la historia del pensamiento pedagógico, que fases o periodizaciones del mismo, no coinciden con la historia de la emancipación social. De esta forma, agrega Sousa (2006) que, *“no hay emancipación, hay emancipaciones, y lo que define a ellas como tales no es una lógica histórica sino criterios éticos y políticos. Si no hay lógica histórica que nos ahorre las preguntas éticas suscitadas por la acción humana, solo nos queda enfrentar a estas últimas. Y como no hay una ética universal, solo nos resta el trabajo de traducción y la hermenéutica diatópica y la confrontación pragmática de las acciones con sus resultados”* (p.56-57).

El capítulo III, ***“Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias”***, introduce dispositivos de exploración, que permiten cartografiar, las múltiples tradiciones políticas, epistémicas y éticas procedentes de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Educación, incidentes en la desnaturalización del pre-discurso de la Educación Inclusiva, así como, en su interdiscurso, sino que además, aporta la capacidad de observar, a partir de los principales dispositivos analíticos, otorgados por Sousa (2006), los cruces entre las diversas culturas epistémicas de los sujetos entrevistados en este estudio. De acuerdo con esto, los aportes contenidos en el acápite reseñado, avanzar en la caracterización de las luchas y los movimientos alternativos gestados al interior del campo de la Educación Inclusiva, verificando, desde qué posiciones, sus propuestas, se aproximan a la reinención del saber, del ser y de la emancipación social.

En este apartado, Sousa (2006), reflexiona en torno a la necesidad de superar la creación de discursos científicos que restan potencial a la experiencia social en la reivindicación de los agenciamientos sociales. Su preocupación consiste en proponer un

modelo de racionalidad diferente, así como, en la fundación de tres proyectos intelectuales fundamentados en una razón cosmopolita, denominados: sociología de las emergencias (propuesta para la *contracción del futuro*), sociología de las ausencias (propuesta para la *expansión del presente*) y trabajo de traducción. Los puntos de acceso a las temáticas de mayor relevancia de este capítulo, pueden graficarse de la siguiente forma:



**Figura 13: Síntesis de los diversos tipos/estilos de racionalidad cosmopolitas propuestas por Sousa (2006).**

Sousa (2006), en este capítulo, critica la indolencia de la razón, mediante la identificación de cinco tipos de razones intelectuales, producto de los resultados de investigados obtenidos a través del trabajo titulado: *“La reinención de la emancipación social”*. El cuadro que se presenta a continuación, explica de forma sintética cada uno de los estilos de razón descritos por el autor, entre los que figuran:

<b>Tipo de razón</b>		<b>Breve descripción</b>
<b>1</b>	<i>Razón Impotente</i>	Obedece a una razón no ejercida producto de una comprensión errada sobre las necesidades exteriores a ellas mismas. Este tipo de razón se caracteriza por el determinismo.
<b>2</b>	<i>Razón Arrogante</i>	No se ejerce producto de concebirse en un estado de emancipación, y por tanto, no encuentra razonable, producto de su estado, visibilizar su propia libertad. Este tipo de razón se caracteriza por el constructivismo.
<b>3</b>	<i>Razón Metonímica</i>	Corresponde al tipo de racionalidad que no pretende descubrir otros tipos de racionalidad, más bien, se conforma con la reivindicación de la razón. Este tipo de razón se caracteriza por la concepción dominante de la totalidad.
<b>4</b>	<i>Razón Proléptica</i>	Se caracteriza por no pensar el futuro, más bien, articula mecanismos lineales y automáticos sobre el futuro. Su campo de dominancia se concreto en los campos del idealismo y el materialismo dialéctico. Este tipo de razón se caracteriza por la supremacía de la planificación de la historia.
<b>5</b>	<i>Razón Indolente</i>	Corresponde a una estructura de conocimiento subyacente hegemónico occidental.

**Tabla 8: Síntesis de los diversos tipo de razones determinadas por Sousa (2006).**

Producto de la ingeniería del capitalismo y del colonialismo, fue la razón indolente, la que mayor posicionamiento alcanzó. Ante la debilidad de otros modelos teóricos para construir alternativas sobre los modelos hegemónicos del saber, la razón indolente permitió la consolidación de los grandes relatos epistémicos y filosóficos del último siglo. Por su parte la razón metonímica se consideraba a si misma como una totalidad, la cual, continuó iluminando los debates de la ciencia y, por tanto, generando la exclusión de nuevos saberes temas y tópicos de mayor relevancia para la comprensión de las nuevas funciones de la

epistemología y la filosofía. En este sentido, Sousa (2006), explica que, *“para que se den cambios profundos en la estructuración de los conocimientos es necesario comenzar por cambiar la razón que preside tanto los conocimientos como su propia estructuración. En suma, es preciso desafiar la razón indolente”* (p.69).

En relación a la crítica de la razón metonímica, el autor, explica cómo este estilo razón, se ha articulado en torno a la noción de totalidad, entendía esta, como orden. En este tipo de razón, las lógicas de comprensión tributan al todo, como dispositivo de primacía respecto de cada una de sus partes. De esta forma, *“hay, pues, una homogeneidad entre el todo y las partes y estas no tienen existencia fuera de la relación con la totalidad”* (Sousa, 2006:70). Si aplicamos los planteamientos de la razón metonímica a las configuraciones pre-discursivas de la Educación Inclusiva, se observa una sobre-representación de planteamientos dicotómicos, que según Sousa, obedecerían a una expresión más acabada de la totalidad. A esto se agregan, los desplazamientos de las formaciones discursivas e ideológicas incidentes en el pensamiento que piensa la inclusión desde la proposición de relaciones sociales y educativas horizontales, estructuradas sobre una matriz de dominación (Walsh, 2003) de tipo jerárquica. Situación que es posible observarla en la génesis de las políticas paternalistas y de ajuste estructural proliferada en el marco de las propuestas de atención a la diversidad, producto de la reconversión de las formas condicionales de la Educación Especial con las requeridas e inexploradas, por la Educación Inclusiva. La razón metonímica se presenta en el discurso por la Educación Inclusiva, desde patrones modernistas que apelan por la igualdad y la justicia social, sin considerar una intervención crítica efectiva sobre los ámbitos de reconocimiento y redistribución, instaurando de esta forma, un discurso más equitativo, que refuerza inconscientemente, un discurso intracategorico. Una de las principales consecuencias de la razón metonímica en la producción social y discursiva de la Educación Inclusiva, establece la imposición del pensar cartesiano, es decir, en términos dicotómicos, cuyos emparejamientos discursivos condicionan un campo discursivo polarizante, constituido por una gramática binarista. Ejemplos de ellos, son: *niños con y sin necesidades educativas especiales, estos estudiantes y los otros estudiantes, estudiantes objetos de inclusión, estudiantes con y sin discapacidad, identidades sexuales normativas y no-normativas, heterosexualidad y homosexualidad,*

entre otras. La dificultad de la gramática binarista en el discurso de la inclusión, restringe el pensar más ampliamente, las subversiones normativas que condicionan su producción en políticas, imaginarios y prácticas concretas.

El pensamiento estrecho de la pre-discurso configurado por la Educación Inclusiva, no acepta en su formación discursiva, ideológica y epistémica, una comprensión más amplia de la experiencia social. A esto se agrega, la razón excluyente generada por la totalidad, derivando en una comprensión limitada de sí misma, del mundo, de sus sujetos y prácticas educativas. Se afirma entonces que, la historia del pensamiento pedagógico occidental, a pesar de salvas excepciones, ha sido institucionalizado bajo un sistema metonímico de razonamiento y, con ello, reforzando las lógicas cartesianas de producción del espacio social. Por otra parte, los efectos totalizadores en la educación, encuentran su génesis en lo que Sousa (2006) denomina, la matriz fundadora, estructurada sobre una diversidad de tiempos, terrenos y espacios. Por otra parte, la incompatibilidad de la razón metonímica con la emancipación del mundo, *“violencia, destrucción y silenciamiento para todos”* (Sousa, 2006:72), 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. De esta forma, la idea de progreso puso en tensión a la noción de totalidad. En tal caso, la pobreza del pensamiento que piensa a la Educación Inclusiva más allá de sus presupuestos económicos, centrados en lo funcional, normativo y relacional, es producto de *“un arrogancia. La arrogancia de no querer verse, y mucho menos valorizar, la experiencia que nos rodea, dado que está fuera de la razón a partir de la cual podríamos identificarla y valorizarla”* (Sousa, 2006:73).

Por tanto, la modernización del discurso de la Educación Inclusiva, tiene como imperativo ético, político y epistémico, avanzar hacia la recuperación de la experiencia desperdiciada, es decir, cómo dicha reformulación teórica, metodológica, discursiva, ideológica y ética, permite la ampliación del mundo, de lo diverso y la creación de nuevas estructuras de escolarización. En tal caso, la razón metonímica, puede ser, uno de los factores que contribuyen a la articulación de procesos de inclusión, fundamentados en la



reincorporación a los mismos escenarios que suscitaron la exclusión y salida de las estructuras de escolarización para los clásicos sujetos educativos y sociales, rotulados como abyectos. La modernización del discurso de la Educación Inclusiva, se aliena con las ideas expuestas por Sousa (2006), al expresar que, *“lo que esta en cuestión es la ampliación del mundo a través del presente”*, (p.73), esta cita, describe la finalidad teleológica de la Educación Inclusiva, particularmente, en la concreción de la creación y levantamiento de un proyecto político, ético, histórico y ciudadano más trasgresor.

El cuestionamiento que efectúa la expansión del presente a la razón metonímica, consiste en: a) la reproducción de las totalidades y hacerla coexistir con otras formas de expresión de la totalidad y b) evidencias los aspectos de heterogenización que componen cualquier forma de expresión de totalidad. Si bien es cierto, todos los campos del conocimiento científico han desacreditado los aportes de la razón metonímica, es plausible preguntarse, por qué razón, aún, la proliferación de discurso científicos avala la dominancia de este estilo de razonamiento. Por otra parte, si, el objetivo de las sociologías de las ausencias reside en la transformación de lo imposible en posible, es al mismo tiempo, un refuerzo al objeto de esta investigación. Otra conexión de esta tesis, con los aportes de Sousa, en relación a las sociologías de las ausencias y de las presencias, reside en la capacidad de avanzar hacia la desnaturalización no sólo de los saberes excluidos y omitidos en la reivindicación del discurso de la Educación Inclusiva, sino que además, profundizar en la exploración de los elementos subversivos que política, ética y epistémicamente, transformar su campo y mecanismos de producción del saber. Al mismo tiempo, permite superar los disfraces epistémicos y discursivos de las formaciones ideológicas que en el pre-discurso de la Educación Inclusiva, disfrazan y reconfiguran la condición de abyecto y subalterno de sus principales sujetos, por una falsa noción de sujeto de derechos.

El pre-discurso de la Educación Inclusiva, se fundamenta en una visión monoepistémica, cuya faceta discursiva la presenta como pluriepistémica, especialmente, a partir de las formaciones ideológicas introducidas por la explicitación de sus diversos campos de confluencia. Al respecto, cabe preguntarse: ¿qué tipo de inexistencias epistémicas, políticas y éticas ha articulado el pre-discurso de la Educación Inclusiva, que

se convertido en ejes de descalificación, subalternización y devaluación de sus saberes constitutivos y de su saber pedagógico y epistémico fundante? y ¿cómo se presenta la racionalidad monocultural en la configuración de su pre-discuso? Es menester, señalar que, los estilos de razonamientos identificados por Boaventura de Sousa Santos, constituyen ejes relevantes para profundizar y caracterizar las políticas de producción del conocimiento y los mecanismos de dependencia epistémica resultantes al interior del campo de la Educación Inclusiva, desde una aproximación inicial. En tal caso, es posible observar políticas de producción del saber pre-construido de la Educación Inclusiva, basados en mecanismos de inexistencia de determinados saberes, un claro ejemplo de ello, reside en las decisiones epistémicas y políticas derivadas de las formaciones ideológicas que condicionan la formación docente (pre y postgraduación), al relegar la contribución de los estudios críticos y sobre-imponer una serie de tratados internacionales que legitiman la vulneración de los más desposeídos del sistema social, así como, las hibridaciones más comunes del travestimos ideológico/pragmático entre Educación Especial y Educación Inclusiva. En este contexto, la monocultura del saber, introduce criterios únicos de verdad, es decir, todos aquellos conocimientos y formaciones discursivas, epistémicas y políticas que, el macro-modelo no reconoce como validas son excluidas.

La lógica de clasificación social, en Sousa (2006), aparece como un dispositivo de naturalización de las diferencias, es decir, se ampara en jerarquías ocultas que clasifican y normativizan la diversidad, entendiendo a esta, como una propiedad intrínseca de todo ser humano y experiencia social y educativa. La lógica de clasificación social, refuerza la gramática binarista de exclusión social, incorporando de esta forma, las relaciones de dominación como consecuencia de la las jerarquías sociales anidadas de una matriz colonial del poder. Por su parte, la lógica de la escala dominante, refuerza el desfase temporo-ideológico-espacial-epistémico que experimenta la Educación Inclusiva, desde la imposición modernista que redunde en la reinstalación de lo universal. En tal caso, Sousa (2006), concibe los universalismos como parte de un sistema de *“escala de las entidades o realidades que se refuerzan independientemente de contextos específicos. Por eso, se adjudica precedencia sobre todas las otras realidades que dependen de contextos y que, por tal razón, son consideradas particulares o vernáculos”* (p.76).

En el capítulo VI, *“Nuestra América: la formulación de un nuevo paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución”*, el autor comienza del reconocimiento que el siglo XX, ha sido el siglo de la América europea, donde los procesos de americanización son el producto del espejismo de la razón universal europea como una expresión de Occidente dominante. Por otra parte analiza como los regímenes vigentes políticos han perdido coherencia y con ello, han instituido nuevos patrones de amplificación de vulnerabilidad de personas y naciones subalternizadas, entre otras. Sousa, en este capítulo al igual que en el libro *“Descolonizar el saber, reinventar el poder”*, introduce el concepto de fascismos sociales, que en este capítulo vuelve aparecer. Para el autor, los fascismos sociales se inscrutan/actúan como dispositivos del régimen social, adquiriendo un sentido invisible pues se desarrolla de forma paralela a los regímenes democráticos, son al mismo tiempo plurales y, logran expandirse global y locamente. Lo relevante de los fascismos sociales es, comprender cómo estos operan, generan sistemas de exclusiones mutuas a nivel invisibles y trazan las direcciones de la mecánica de la exclusión.

Por otra parte, los fascismos sociales son, los mecanismos de obstaculización más directo en la re-escritura del contrato social y la implementación de un campo alternativo para pensar y practicar la inclusión. Los fascismos sociales son macro-dispositivos de exclusión y marginación de las sociedades occidentales, podrían entenderse como perversidades sociales que no logran ser intervenidas y, son disfrazadas con el discurso de la exclusión para evitar su resolución. Existe una relación metodológica intrínseca entre fascismo social y mecánica de la exclusión. ¿Qué sujeto son invisibilizados e ilegítimados en el contrato social, sin necesariamente, imponerles una condición de subalternidad?, ¿cuáles son las congruencias que el pre-discurso de la Educación Inclusiva, refuerza a partir de la presencia de los fascismos sociales? y ¿cuáles son hoy, las tensiones epistémicas y metodológicas que enfrentan los múltiples formatos de contrato social con la necesidad de subversión del campo normativo que define el pre-discurso de la Educación Inclusiva?

Para Sousa (2006), en los efectos del fascismo social, *“los sujetos que viven bajo el poder del fascismo social son despojados de los diversos parámetros y equivalencias compartidos, y, por lo tanto, del acervo de expectativas estables. Ellos viven un constante*

*caos de expectativas en donde las acciones más triviales pueden terminar encontrándose con las consecuencias más dramáticas”* (p.83). Los fascismos sociales resultan altamente significativos en este trabajo de investigación, particularmente, porque permiten comprender las mutaciones simbólicas e ideológicas, que han experimentado las principales unidades semánticas que condicionan la batalla de la inclusión. Metodológicamente, permiten observar la proliferación de nuevas patologías sociales producto de las consecuencias psicosociales que este tipo de problemas estructurales generan en el desarrollo social y escolar. En el caso particular de la crisis sobre-ideologizada de la educación, operan más fascismos sociales como producto de la sobre-exposición de la lógica de mercado. Por otra parte, los fascismos sociales permiten enunciar brevemente, la crisis ética que condiciona el pre-discurso de la Educación Inclusiva, reafirmando de esta forma, la necesidad de construir la ética de la inclusión, en superación de la visión levinasiana, del otro enfrentado a un igual o semejante, que ha sido el discurso fundante de las pedagogías de las diferencias, de tipo euro-céntrica, básicamente. Lo interesante en la comprensión/interpretación discursiva asociada a la modernización de la Educación Inclusiva, consiste en observar cómo las relaciones estructurales que atañen a las Ciencias de la Educación, se han convertido y han comenzado a operar en fascismos sociales particulares. Es menester, analizar su funcionamiento al interior de las relaciones sociales, las formaciones ideológicas y las formaciones discursivas que se dirigen a superar dichas contradicciones y, en su actuar, no lo alcanzan. Para Sousa (2006), las contradicciones desprendidas de los fascismos sociales, han entendido la inclusión y la exclusión como una dislocación especial, situación que, refuerza lo imperceptible, lo invisible y lo sutil que configura el espacio de la inclusión, donde coexisten territorializaciones múltiples.

El capítulo se caracteriza por proponer elementos para re-pensar las relaciones internacionales desde los criterios de redistribución y reconocimiento. Se selecciona de esta forma como antecedente clave, ya que otorga elementos para acceder al espacio político de la inclusión y con ello, comprender el funcionamiento de las relaciones estructurales y patologías sociales que condicionan generalmente, el campo de batalla de la Educación Inclusiva. Es interesante documentar cómo los sistemas de razonamientos (institucionales, críticos y subalternos) proliferados al interior del campo de lucha por la inclusión, han sido

incapaces de organizar/articular una lógica contra-hegemónica sobre algunos de males sociales y educativos comentados en estas líneas. Se observa que, el pre-discurso de la Educación Inclusiva, ha sido incapaz de ampliar las oportunidades sociales, políticas, culturales y educativas, implica por otra parte, pensar radicalmente al sujeto, la escuela, la sociedad y la política.

Sousa, introduce en este acápite, el concepto globalización contra-hegemónica, para él, tiende a existir una única forma de entendimiento sobre globalización. La globalización contra-hegemónica actúa como un mecanismo de resistencia, frente a la visión homogénea que este genera. La globalización se expresa a través de las diversas relaciones sociales, existiendo un mecanismo de dependencia entre globalización y relaciones sociales, las cuales dependen directamente una de otra. De esta forma, Sousa, concluye que no existe una única forma de globalización sino que, ésta es diversa, es decir, existen múltiples formas posibles de globalización. La importancia de la globalización es que define determinados tipos de relaciones sociales, entre ellos, los que el campo de lucha de la Educación Inclusiva intenta resolver. La globalización en plural, ha permitido la observancia de localismos, ya sean por los movimientos subalternos o bien, por los significantes oficiales que refuerzan los patrones neoliberales de exclusión y fascismo social. A través de la globalización contra-hegemónica, se tiene acceso a las fuentes generadoras que avalan un determinado tipo de globalización, que en el contexto Occidental, ésta se encuentra asociada al exitismo neoliberal.

El concepto de localización, Sousa, lo utiliza para aproximarse a los terrenos donde se hallan las fracturas sociales históricas y emergentes, a la luz de los efectos de la globalización euro-céntrica y neoliberal dominante. La globalización contra-hegemónica de la cual Sousa habla, se conecta con las luchas y reivindicaciones expresadas por los grupos subalternos, por las preocupaciones sobre el devenir, el existir y el coexistir de los grupos minoritarios a través de sus culturas de resistencias. La localización obedece a una forma geopolítica que tiene como propósito identificar donde existen y proliferan estas miserias de mundo que Bourdieu y Wacquant (2000), nos hablan. De aquí en adelante, el concepto de localización, será entendido como un elemento contra-hegemónico para comprender los

efectos, muchas veces invisibilizados, de la globalización. Se interesa por el estudio de las relaciones asimétricas gestadas en este marco de actuación. La globalización hegemónica comprende las formas localismo globalizado y globalismo localizado, que refuerzan las garantías del neoliberalismo y fundamentan su presencia en el mundo a través de la lucha por la exclusión y la inclusión. Se reproduce con ello, una perspectiva funcional, normativa y relacional de sujetos, contextos, naciones, regiones, entre otras. Se incluye a través de una dinámica de poder fundada en las perspectivas de los poderosos, no así, en la transformación del mundo a favor de los menos fuertes, concebidos por las formas relaciones de inclusión euro-céntrico y colonial. Mientras que, el patrimonio de la humanidad y el cosmopolitismo, constituyen formas de globalizaciones contra-hegemónicas. Interesan de esta forma, los agenciamientos desarrollados en el marco de los sistemas de resistencias como acciones en contra de las múltiples y cada vez, más variadas formas de exclusión.

La globalización contra-hegemónica, introduce la idea de un activismo sin fronteras, conectándose con el fenómeno de la Educación Inclusiva, a través de la elasticidad de su campo y concepto. Por tanto, el activismo sin fronteras, tiene como propósitos constituir una formación política emancipatoria, encontrándose más cercana a la búsqueda de la redistribución y el reconocimiento para la diversidad y la igualdad social, en contraste a los modelos radicales proliferados en occidente durante el siglo XX. La necesidad de avanzar hacia la consolidación de una política emancipatoria basada en el reconocimiento y la redistribución, permite condensar las diferentes clases de luchas bajo una misma perspectiva, esto es, combinar dispositivos de apoyo que sobre el mismo objeto, respondan a las necesidades de redistribución y reconocimiento. En otras palabras, la política emancipatoria intenta posicionarse como un mecanismo de oposición/transformación de un mundo asimétrico y globalizado.

Otro efecto negativo visualizado por Sousa, respecto de la globalización hegemónica, ha sido la reafirmación de las políticas de separación por sobre las de unión. En tal caso, el autor, expresa la utilización de tres dispositivos indirectos que desarrollan

solidamente el campo de la globalización económica, estos son: la sociología de las ausencias, las teorías de la traducción y las prácticas de manifiesto.

La sociología de las ausencias permite indagar en las experiencias que han sido suprimidas, invisibilizadas, suprimidas o negadas, por las formas hegemónicas introducidas por la globalización o por determinadas epistemologías. La sociología de las ausencias es el campo de construcción de las resistencias y las actitudes contra-hegemónicas, que intentan romper con los vínculos que articulan las ausencias, los que política, epistémica y éticamente, pueden haber sido intencionadamente, omitidos o bien, subalternizados. En la práctica, este tipo de sociología se apoya en los aportes del cosmopolitismo contra-hegemónico, actuando como un mecanismo de apertura y acceso al Otro y a su diversidad. Por su parte, la teoría de la traducción, no se centra en el acceso a una lucha particular, sino más bien, en la búsqueda de la inteligibilidad. Se necesita de una inteligibilidad mutua, es decir, de una inteligibilidad de la unión, que permita integrar la diferencia y la igualdad en las diversas luchas, movimientos y parámetros que se estipulan de este. La teoría de la traducción de Sousa es un mecanismo de oposición a la teoría general de la acción transformadora.

La teoría de la traducción no desarrolla un pensamiento territorializado o fronterizo, sino que más bien, se funda en la integración y en las conexiones significativas de cada uno de los diversos colectivos que expresan reclamos o situaciones similares. Las prácticas de manifiesto corresponden a los proyectos intelectuales, los programas comunes y a las alianzas compartidos por determinados colectivos o grupos sociales. En convergencia, estas tres dimensiones persiguen la operacionalización del postmodernismo de oposición, relevando la tesis central de Sousa, al expresar que, sin reconocimiento no existe redistribución. La lucha por la inclusión necesita urgentemente una perspectiva basada en el meta-derecho, es decir, el derecho a tener derecho, lo que en la literatura de Sousa, significa tener derechos frente a todas las formas de opresión que nos puedan afectar. Gracias a estas antecedentes, se logra inferir las trampas y las falsas políticas de inclusión, fundadas en una visión modernista sujeta a universalismos abstractos, que lo único que hacen es alejar el potencial transformativo de la redistribución y el reconocimiento. La

Educación Inclusiva necesita constituirse en un mecanismo de oposición al orden educativo y sociológico dominante, que permita unificar dichas categorías como fuerzas contra-hegemónicas. Así, *“la exigencia por la igualdad sirve de fundamento para la lucha en contra de la lucha asimétrica, al igual que la exigencia por la diferencia, sirve de base para emprender en contra de la igualdad asimétrica”* (Sousa, 2006:96).

En lo referido a *“La contra-hegemonía en el siglo XX”*, Sousa explica que, los movimientos contra-hegemónicos producidos durante el siglo XX (incluso ilustra algunos de ellos), tenían como objeto, articular sistemas de ataques a la América europea, suprimiendo sus idearios hegemónicos. En el tercer reconocimiento expresado por Sousa, este explica la ausencia de una hegemonía para pensar el campo contra-hegemónico, donde este último, actúa como un dispositivo de enlace entre los intereses comunes de los colectivos oprimidos y sus intereses comunes de emancipación. Por tanto, la mirada contra-hegemónica busca interceptar dichas luchas, que en la historia del pensamiento Occidental, han sido omitidas, silenciadas y devaluadas. El interés de Sousa al reflexionar sobre los intereses de emancipación de los colectivos excluidos, denuncia la necesidad de superar las pugnas entre dichos colectivos, con el objeto de superar las incomprensiones (o lo que el denomina teorías de traducción) avanzar hacia la creación de manifiestos comunes que permitan subvertir las múltiples prácticas de omisión y opresión del ser. Finalmente, reflexiona acerca de los modos de hibridación proliferados producto de la falsa transculturización, interrogándose acerca del por qué, los elementos que producen la desigualdad no logran ser erradicados o subvertidos.

En *“Las posibilidades contra-hegemónicas del siglo XXI: hacia nuevos manifiestos”*, el autor expone la necesidad de desprenderse del imaginario que define a América como el espacio de lucha de las víctimas de la globalización hegemónica. Con esto superado, expresa Sousa, es posible perpetuar el imaginario de globalización contra-hegemónica y la emancipación, desde la redistribución y el reconocimiento. ¿Qué elementos han posibilitado la aplicación de las ideas fundacionales de América en otras latitudes del globo?, entre ellas, Boaventura de Sousa Santos, identifica: a) la multiplicación de los movimientos migratorios o de las interacciones a través de las



fronteras, dando paso a la observación de nuevas formas de mestizaje, entre otras, dando paso a la degradación de la redistribución y del reconocimiento en las agendas de la desigualdad. b) el resurgimiento del racismo, derivando en el cruce de las identidades marginales en la represión y la marginalización y, c) la necesidad de gestar un conocimiento situado y contextualizado representa la posibilidad de subvertir las ignorancias de la ciencia modernista, a través de la globalización hegemónica. En este sentido,

[...] la naturaleza contra-hegemónica de nuestra América se hace evidente en su potencial para desarrollar una cultura política transnacional progresista. Esta cultura política estará concentrada en: (1) identificar la diversidad de vínculos locales y globales que se dan en las luchas, los movimientos y las iniciativas existentes; (2) promover el surgimiento de choques entre las tendencias y las presiones de la globalización hegemónica, por una parte, y las coaliciones transnacionales que se resistan a las mismas, por la otra, para así abrirle la posibilidad a la aparición de globalizaciones contra-hegemónicas; (3) promover un tipo de autoconciencia interna y externa, para que así las formas de redistribución y reconocimiento establecidas entre los movimientos reflejen las formas de redistribución y de reconocimiento que las luchas políticas transnacionales y emancipatorias anhelan ver implementadas a lo largo y ancho del globo(Sousa, 2006:112).

En “*Hacia los nuevos manifiestos*”, Boaventura de Sousa Santos, explica cómo los males sociales crónicos descritos por Marx y Engels, en el Manifiesto Comunista, aún continúan gozando de gran vigencia. En superación de las fuertes desigualdades que condicionan el planeta, Sousa, invita a la organización de nuevos manifiestos que permitan encausar los planteamientos y las fuerzas progresistas, estas últimas deben ser entendidas como dispositivos de monitoreo sobre el funcionamiento y la eficacia simbólica de los fascismos sociales inscruetados en la historia de las mentalidades, de la cultura y del pensamiento educativo de Latinoamérica. El llamado de atención sobre la multiplicación de los manifiestos y de los proyectos intelectuales, no es convergente sino que divergente, en su sentido y alcance. Particularmente, se estructura a partir de las intersecciones y las coexistencias expresadas en cada documento. Los manifiestos implican un desprendimiento de las concepciones heredadas (pensamiento oposicional), articulando un punto de encuentro entre los aportes, confluencias y mecanismos de producción más relevantes de los otros paradigmas que se ubican en la misma línea de lucha. De esta forma, “*los nuevos*

*Manifiestos deben concentrarse en los temas y en las alternativas que lleven consigo un mayor potencial para construir globalizaciones contrahegemónicas en las próximas décadas”* (Sousa, 2006:113). De los cinco temas identificados por Sousa como parte de la cultura política transnacional, fueron seleccionados sólo tres, en función, de la naturaleza del objeto de la investigación en curso. Se consideran antecedentes relevantes, las siguientes dimensiones: a) la democracia participativa, b) los sistemas alternativos de producción y c) las ciudadanías y las justicias multiculturales emancipatorias.

En referencia a la democracia participativa, el autor, expresa la necesidad de considerar los modelos o las formas subalternas de democracia, con el propósito de subvertir y descolonizar la invención euro-céntrica de democracia que ha reinado todo el globo. La preocupación de Sousa reside en la construcción de formatos alternativos, que pongan en tensión las perversidades que estipula el funcionamiento de la democracia en el halo capitalista. Por otra parte, la concepción de la democracia participativa tiene como imperativo la construcción de contratos sociales más justos y, es en este sentido, que se conecta con la modernización del discurso de la Educación Inclusiva, pues es en el contrato social, que se edifica o no, la concreción teleológica de la inclusión, como dispositivo de reforma.

Los sistemas alternativos de producción, refieren a los fascismos sociales producidos por los modelos económicos dominantes. De ahí la necesidad de estipular los sistemas alternativos de producción como mecanismos contra-hegemónicos a las patologías producidas por determinados fascismos. Finalmente, las ciudadanías y las justicias multiculturales emancipatorias, explica cómo el fracaso de los proyectos destinados a incrementar las oportunidades a colectivos de ciudadanos en situación de exclusión o definidos política y culturalmente, como subalternos, se ha debido a la ausencia de mayores instancias de legitimidad cultural. Así, a través de la hermenéutica diatópica, se logra transformar el papel de la interpretación al servicio de las diferentes culturas. Por otra parte, señala como en las sociedades modernas se gestaron e instalaron prácticas de represión de la identidad cultural, así como, el multiculturalismo permitió el derecho a la auto-determinación, con ello, practica discursiva que apostaba por un reconocimiento

diferenciado. De esta forma, “*el concepto de “ciudadanía multicultural” (Kymlicka 1995) es el lugar adecuado sobre el cual erigir el tipo de relación mutua entre la redistribución y el reconocimiento que estoy sustentando en estas líneas*” (Sousa, 2006:116).

## **2.25.-REINVENTAR LA DEMOCRACIA. REINVENTAR EL ESTADO - BOAVENTURA DE SANTOS SOUSA**

Boaventura de Sousa Santos (2004), en el libro: “*Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*”, editado por Abya Yala e ILDIS-FES, es una obra clave en el desarrollo de esta investigación. En lo referido al “*Contrato social de la modernidad*”, explica este, como una meta-relato que condensa las obligaciones políticas dirigidas a maximizar la libertad, caracterizado por encerrar una tensión social y emancipación social, producto de la contraposición entre sociedad civil y estado de naturaleza. Así, tanto Hobbes, Locke y Rosseau, comparten la idea de abandono del estado de naturaleza como un vía irreversible para la construcción de una sociedad civil y un Estado modernista. Para Sousa, el contrato social, se basa en criterios de inclusión y por ende, en de exclusión. Sobre este particular, el autor, identifica tres criterios asociados a la exclusión, entre los cuales destacan: a) la exclusión del estado natural, puesto que todo lo que queda relegado del contrato social, se denomina estado de naturaleza, siendo la naturaleza humana, la única y las mas relevante en este proceso. Por tanto, toda otra forma de naturaleza es vista como una potencial amenaza. b) la ciudadanía territorialmente fundamentada, reconoce explícitamente que, los ciudadanos son parte del contrato social, no así, a la variedad de ciudadanos que coexisten en la estructura social, así, “*todos los demás -ya sean mujeres, extranjeros, inmigrantes, minorías (y a veces mayorías) étnicas- quedan excluidos: viven en el estado de naturaleza por mucho que puedan cohabitar con ciudadanos*” (Sousa, 2004: 2) y, finalmente, Sousa, incorpora el criterio de c) comercio público de intereses, a través del cual define el tipo de intereses de la sociedad civil que pueden o no, ser objeto de inclusión en el contrato social.

De esta perspectiva, la génesis y el desarrollo del contrato social, se posiciona sobre los criterios de inclusión/exclusión, legitimándose en la inexistencia de la exclusión, de ahí,

la necesidad de comprender cómo opera su lógica funcionamiento y legitimación. En tal caso, la dinámica de fabricación del contrato social, se desarrolla en torno a mecanismos de centro/periferia, caracterizados por elementos diacrónicos y sincrónicos. Sincrónicamente, Sousa explica que, el contrato social se vuelve inflexible, mientras que, diacrónicamente, inhiere en la delimitación de los criterios de inclusión/exclusión, criterios que modifican según este autor, la impronta del contrato social. A ello se agrega, el reconocimiento de los patrones de movilidad que en determinados momentos de la historia y de la sociedad, han sido categorizados como en situación de exclusión y, en otros, en situación de inclusión. Situación que, se encuentra en la génesis del interdiscurso y de las formaciones sociales, ideológicas y políticas que confluyen en la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva. La mecánica de funcionamiento del contrato social opera de la misma forma que la mecánica de la exclusión, enunciada por Roger Slee, al señalar un cambio retórico y procedimental en la aproximación de los nuevos y los viejos excluidos/incluidos, mediante un análisis dialectal.

El carácter meta-contractual del contrato social según Sousa (2004), se expresa mediante tres criterios, tales como: a) el régimen general de valores, b) un sistema común de medidas y c) un espacio tiempo privilegiado. En relación al régimen general de valores, identifica las ideas del bien común, basadas en interacciones de libertad e igualdad, describe asimismo, las expectativas de los ciudadanos. Mientras que, el sistema común de medidas, obedece a la homogenización de los criterios de espacio y tiempo, permitiendo visualizar la real naturaleza de la sociedad y el carácter de las interacciones sociales generales y diferenciables. En este sentido, los principios de escala y de perspectiva, aplicadas al principio de soberanía universal, facilitan el desarrollo de la democracia representativa. El espacio-tiempo privilegiado, refiere al espacio tiempo estatal, también concebido como un espacio de deliberación del proceso judicial. A través del espacio tiempo privilegiado se legitima el carácter normativo de las relaciones sociales que tiene lugar en un territorio nacional particular. Las tres dimensiones mencionadas, deben ser entendidas como principios reguladores de la contractualidad modernista sobre las que se posicionan sus fundamentos políticos e ideológicos.

El contrato social como paradigma socio-político según Sousa (2004), pretende la construcción de cuatro bienes públicos, comunes y transversales a todas las personas, los cuales responden a distintos modos de realizar el bien común. Si bien es cierto, dichos bienes son producto de amplias batallas sociales y luchas, especialmente, de los más oprimidos. Así, Sousa, expresa que, las luchas por la consecución del bien común, fueron batallas que apelan por la cristalización de salidas alternativas de este bien. Se intenta de esta forma, reparar las contradicciones de los principales bienes públicos. De acuerdo al propósito de la investigación, se integra como antecedente relevante, la noción de politización del Estado. Particularmente, esta concepción, se articuló en las sociedades capitalista, desde la perspectiva del Estado de bienestar y del Estado desarrollista. La primera, responde a una tendencia mundial centralista, mientras que, la segunda, se posiciona en las periferias del desarrollo social. Reproduce de este modo, un mecanismo dialectal de tipo dinámico, que cristaliza un centro y periferia de tipo simbólico, ubicado en la génesis del proceso centro/periferia del funcionamiento de la inclusión como relación de poder. ¿Qué elementos definen al estado como campo de lucha política al interior del discurso de la Educación Inclusiva? De esta forma, la tensión entre capitalismo y democracia es uno de los resultados directos del desarrollo de los Estados modernistas. La nula legitimidad del Estado se traduce en palabras de Sousa como fascismo, resultando en la conversión entre democracia y capitalismo. Por otra parte, la nacionalización de las identidades culturales, es otro antecedente crucial para esta investigación, puesto que, permiten comprender cómo el dinamismo de las identidades sociales, es circunscrito a un territorio y a un espacio determinado al interior del campo nacional.

Para Sousa (2004), esta situación refuerza los criterios de inclusión/exclusión, como elementos subyacentes a la economía y politización del Estado. De esta forma, la limitación de dichos planteamientos es precedida por la concepción de que la inclusión tiene como límite lo que excluye y, por otra parte, la politización y privatización de todo lo no estatal, reduciendo el potencial de la democracia sintetizado en el Estado y la política. Finalmente, Sousa, utiliza el concepto de epistemicidio para describir la barbarie producida como consecuencia de la nacionalización de las identidades culturales, es decir, este proceso consistió en la anulación de todos aquellos conocimientos, memorias y prácticas que

diferían de los estipulados por las concepciones dominantes sobre inclusión. El contrato social lo que hace es organizar el funcionamiento cultural, político y social de las sociedades, demostrando sus principales patologías sociales cónicas.

En lo referido a la crisis del contrato social, el autor, señala el carácter de agotamiento de los presupuestos más elementales del contrato social, evidenciando un cambio en la manera de pensar o bien, una transición paradigmática, que afecta a todos los campos del saber. Parte de la crisis que menciona Sousa, residen en la multiplicación de las formaciones de exclusión, polarización y anulación de ciertos grupos sobre otros, hecho que ha mermado, la lucha por el bien común. Sousa (2004), interroga críticamente, los aportes de Foucault, señalando que, los dos grandes modos de ejercicio del poder, derivan del régimen disciplinario de las ciencias y del poder jurídico centrado en el derecho. En tal caso, la crítica del autor retara cómo en la actualidad coexisten diversos tipologías/estrategias de poder. De esta forma, aparecen nuevas expresiones de disciplinamiento epistémico, que adquieren un carácter interdisciplinario, producto de la pérdida de estabilización de los modelos epistémicos en uso. Las formas de disciplinamiento epistémico son producto de los procesos de subalternización, devaluación y rivalización del saber y, con ello, dan paso a diversas formas de producción del saber. En relación a la transformación del poder jurídico, aparece como consecuencia de la desorganización del poder, desestabilizado producto de la aparición de múltiples legisladores fácticos, los cuales, a través de su poder económico transforman lo fáctico en norma.

Por otra parte, los valores legados por la modernidad al pre-discurso de la Educación Inclusiva, como son, la igualdad y la justicia, transforman sus sentidos simbólicos y sus significados, de acuerdo a las necesidades de los diversos grupos, derivando en un proceso de neutralización de dichos valores en el campo de reivindicación ciudadana más radical y alternativa. Particularmente, debido a la constante sobre-carga simbólica que las condicionan y las diversas situaciones de inestabilidad sistémica, derivando en la transmutación de la inter-subjetividad por la inter-objetualidad, como parte de las bifurcaciones que enfrentan los diversos campos de la sociedad. En este contexto, la

crisis del paradigma se observa más directamente en los ámbitos funcionales del contrato social. Para Sousa (2004), más que observar una situación de desestabilización del contrato social, se ha constatado la consagración del mismo proyecto. La contractualización de las relaciones/regulaciones sociales actuales se posiciona a una perspectiva liberal individualista, basada en la concepción del derecho civil celebrado entre individuos, se aleja de las concepciones fundacionales modernistas, omitiendo la proliferación de intereses sociales divergentes. En términos educativos, esta situación repercute en la baja regulación por parte del Estado sobre las instituciones educativas, situación que imposibilita la transformación de sus condiciones de funcionamiento.

Por otra parte, la contractualización social según Sousa (2004), carece del principio de estabilización. De la misma forma, el contrato social desde la perspectiva del liberalismo, no ilegitima las acciones de lucha y conflicto como partes constitutivas de dicho contrato, reemplazándolas por la proliferación de medidas universales que no resuelvan las patologías sociales crónicas y las fisuras históricas. Las condiciones de universalismo y de reducción de la exclusión se posicionan en un discurso acrítico y ausente de dispositivos para intervenir las relaciones estructurales que condicionan las principales problemáticas que la lucha por la inclusión intenta resolver. La relación entre inclusión y contrato social es intrínseca, en la medida, que éste último, permite su re-escritura y la equilibración de los derechos sociales a favor del devenir mayoritario y del devenir minoritario. La situación actual de la contractualización social opera como una ficción política, de tipo pseudo-progresista, que impide la transformación radical de la estructura social, demostrando de esta forma, un cambio retórico, que impone *“la renovada emergencia del status, es decir, de los principios premodernos de ordenación jerárquica por los cuales las relaciones sociales quedan condicionadas por la posición en la jerarquía social de las partes. No se trata, sin embargo, de un regreso al pasado. El status se asienta hoy en día en la enorme desigualdad de poder económico entre las partes del contrato individual; nace de la capacidad que esta desigualdad confiere a la parte más fuerte para imponer sin discusión las condiciones que le son más favorables”* (Sousa, 2004:14).

¿Qué ideas permiten comprender la crisis del contrato social moderno?, básicamente, se expresa a través de la multiplicación de los márgenes de exclusión estructural, por sobre la creación de contextos de inclusión que logren erradicar efectivamente dichas patologías sociales. A esto se agregan, las nuevas formas de presentación de la exclusión y sus mecanismos simbólicos. Sobre este particular, Sousa, explica que, el predominio de la exclusión como principales patologías social neoliberal, se presenta bajo dos formas de apariencia, estas son: a) el pre-contractualismo y b) el post-contractualismo. El post-contractualismo, se caracteriza por la exclusión de grupos, motivaciones e intereses sociales, antes considerados en el contrato social, preferentemente, aplican a la usurpación de los derechos ciudadanos. Mientras que, el pre-contractualismo, consiste en la proliferación de mecanismos que impiden a determinados colectivos sociales adquirir la condición de ciudadanos. Por otra parte, permite documentar que tipo de pactos sociales, educativos y políticos, constituyen ficciones políticas y falsas promesas en la transformación de la trama social y educativa a favor de la Educación Inclusiva. En tal caso, *“las exclusiones generadas por el pre y el post-contractualismo tienen un carácter radical e ineludible, hasta el extremo en que los que las padecen se ven de hecho excluidos de la sociedad civil y expulsados al estado de naturaleza, aunque sigan siendo formalmente ciudadanos”* (Sousa, 2004:16). Tanto el pre-contractualismo como el post-contractualismo, nacen de la integración de los tres elementos operativos del contrato social (socialización de la economía, la politización del estado y la nacionalización de la identidad cultural).

La desorganización de la sociedad civil es consecuencia directa de los efectos del pre-contractualismo y del post-contractualismo, particularmente, por la presencia de un Estado opresor. Sousa en este capítulo, documenta las precariedades que experimentan múltiples colectivos de ciudadanos en la adquisición del estatus de ciudadanía. Así como, la creación de nuevos estados de naturaleza a través de la intensificación de la mecánica de la exclusión, dando paso a una clase social excluida, confirmada por múltiples perfiles y campos de intereses la conformación de espacios sociales aislados de otras clases sociales. Este acápite permite evidenciar los obstáculos estructurales que directa e indirectamente, permiten la consolidación de la inclusión en la trama social, aportando elementos cruciales para la re-definición del discurso, así como, para la construcción de un proyecto político



intencional y subversivo. Hasta ahora, la lógica operativa de la Educación Inclusiva, aparece a través de su pre-discurso, como un dispositivo de la ingeniería neoliberal, pues únicamente, se aproxima desde la sobre-representación de los males sociales crónicos que afectan al desarrollo humano, invisibilizando la capacidad para elaborar armas de batalla que permitan consolidar un campo político, epistémico y ético totalmente alternativo y viable. Los patrones de exclusión se hayan insertos en la génesis de la estructura social Occidental. Esto, producto, principalmente, por la multiplicación de los estados de naturaleza. Todos los argumentos expuestos anteriormente, reafirman desde la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, la crisis paradigmática, reforzada por todos los campos del desarrollo humano, del saber y del pensamiento.

En lo referido a *“La emergencia de los fascismos societales”*, Sousa (2004:28), explica que este tipo de fascismo obedece a la producción de un régimen social y civilizatorio. Para este autor, *“el fascismo societal no sacrifica la democracia ante las exigencias del capitalismo sino que la fomenta hasta el punto en que ya no resulta necesario, ni siquiera conveniente, sacrificarla para promover el capitalismo. Se trata, por lo tanto, de un fascismo pluralista y, por ello, de una nueva forma de fascismo”* (p.28). De esta forma, la democracia en el fascismo societal es concebida como un instrumento de actuación, opresión y justificación el capitalismo. Frente a este panorama, resulta significativo explorar las colonizaciones cognitivas y epistémicas que articula el discurso de la democracia en su relación con la Educación Inclusiva, convirtiéndose así, en una ficción política y en un pseudo marco de equidad.

Boaventura de Sousa Santos (2004) identifica seis tipos de fascismos societales, tales como: a) fascismo del apartheid social, b) fascismo de Estado paralelo, c) fascismo paraestatal, d) fascismo populista, e) fascismo de la inseguridad y f) fascismo financiero. De acuerdo a los fines y propósitos de la investigación, se consideran antecedentes relevantes para la misma, las formas de fascismos referidas al apartheid social y el fascismo paraestatal.

El fascismo del apartheid social permite comprender las diversas cartografías de la exclusión que sufren determinados colectivos de ciudadanos y los dispositivos participantes en la formación de nuevos campos de exclusión/segregación. Introduce, la noción de espacio-tiempo hegemónico, entendido como un dispositivo transversal de conexión de los diversos campos donde tienen lugar las relaciones estructurales de exclusión y dominación. El fascismo paraestatal, permite a efectos de la investigación, explorar las formas de fascismos contractual y territorial. La primera de estas, alude a los mecanismos de desestabilización del poder, instaurando con ello, sistemas neopotistas, usurpando la condición ciudadana e imponiendo condiciones que colocan en riesgo la vida de las personas. Otro efecto, que esta vez, atañe más visiblemente al campo educativo, consiste en oficialización de dispositivos de ingeniería neoliberal para privatizar naturalmente, los sistemas públicos. El fascismo paraestatal, actúa como una especie de lepra postmoderna, cuya intención es inhabilitar las posiciones estructuradoras del derecho a los diversos colectivos de ciudadanos y, con ello, re-instala nuevas víctimas o parías según Bauman (2012), a través de funciones de regulación social.

En lo referido a las **“Sociabilidades alternativas”**, se explica como subvertir la neutralización de los daños que experimenta el contrato social de la sociedad Occidental, producto de la desregulación de la crisis del contrato social ha dejado huellas profundas y significativas en el devenir de todos los colectivos de ciudadanos. La invitación de Sousa reside en la búsqueda/construcción de nueva forma de expresión democrática. Sin duda que, la construcción de un proyecto epistémico para la Educación Inclusiva, no esta disociada de la construcción/consolidación de un proyecto democrático alternativo, lo cual, encierra al mismo tiempo, un proyecto histórico y ético que debe subvertir las bases del conocimiento en general. De esta forma, el discurso que unifica y fortalece el vínculo entre Educación Inclusiva y democracia, debe descolonizar las principales contrariedades y epistemicidios a los que conlleva su relación lineal. Sousa (2004), propone emancipar los efectos de pre-contractualismo y del post-contractualismo, desde la creación de una reivindicación cosmopolita. En tal caso, la reivindicación de la que habla Sousa, implica *“reclamar, en términos genéricos, la reconstrucción y reinención de un espacio-tiempo que permita y promueva la deliberación democrática”* (p.29).

La reinención de la democracia y del desarrollo social, no reside en la elaboración de alternativas, pues, estas responden a una lógica modernista, que en muchas ocasiones se vuelven irrealistas. En superación de dichos utopismos, Sousa (2004) propone, la necesidad de construir un pensamiento alternativo sobre las alternativas, estipulando un desafío meta-intelectual, respecto del pensamiento que permite la subversión efectiva de dichas patologías. Por tanto, estas formas epistémicas, tiene como propósito alcanzar la solidaridad del conocimiento, a través de lineamientos que refuercen la emancipación. Si bien, las ideas descritas por Sousa, respecto de la superación de las utopías, describe en gran medida, un proceso similar a las expresadas por las teorizaciones más relevantes y significativas en el campo de los estudios educativos, donde prima la retórica discursiva y, esto, genera un rechazo en el profesorado. Se necesita de esta forma, un pensamiento de la emancipación y de la acción.

La transformación de la democracia y de las epistemologías, explica Sousa, reside en la noción de conformismo y acción de rebelde. La acción rebelde, es un préstamo filosófico extraído de Epicuro y Lucrecio, que significa capacidad de desvío, de creatividad y transformación constante. En lo específico de la Educación Inclusiva, especialmente, en la consolidación de su pre-discurso, coexiste una clara interpretación hacia el realismo de lo existente, vale decir, hacia los reduccionismos normativos que configuran el discurso acrítico, el proyecto neutral y el campo epistémico normativo. Por otra parte, las situaciones de desvío del pre-discurso de la Educación Inclusiva, son introducidas, no contextualmente, por los estudios críticos sobre el feminismo, la raza y las epistemologías subalternas, compatibilizando sus lenguajes debido a la elasticidad del campo. Esta situación, identifica cómo el pensamiento que piensa la Educación Inclusiva, es un pensamiento que articula nuevas colonizaciones epistémicas que restringen la emancipación del saber y, con ello, imponen mecanismos de subversión a los dispositivos de deliberación del saber. De esta forma, el pensamiento que piensa a la inclusión, presenta mayores epistemicidios, aún no reconocidos y explicitados en su constructividad discursiva.

Finalmente, Sousa, identifica un tercer principio que inhabilita la deliberación democrática y con ello, se observa a través de qué tipo de dispositivos se restringe la re-

escritura del contrato social, mucho más coherente con las tensiones sociales vigentes. En tal caso, es un contrato social más complejo pues debe pensar la lógica del para todos, más allá, de la universalización, así como, respetando los criterios de reconocimiento (diferencia/diversidad) y redistribución (igualdad). Introduce exigencias centradas en la consideración de la naturaleza subvertir la mecánica de la exclusión. La importante de la ecología de saberes, reside en la capacidad de visualizar los nuevos cuerpos de conocimientos que permiten la transformación del campo de la Educación Inclusiva y de sus formaciones ideológicas, sociales, políticas, éticas epistémicas y pedagógicas.

## **2.26.-RENOVAR LA TEORÍA CRÍTICA Y REINVENTAR LA EMANCIPACIÓN SOCIAL - BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS**

Boaventura de Sousa Santos (2006), en: *“Renovar la teoría crítica y Reinventar la emancipación social”*, reflexiona sobre los desafíos que enfrenta el proyecto intelectual de emancipación en los primeros años del nuevo siglo, mediante una crítica a la teoría crítica occidental que supere los tradicionales epistemicidios y formas de subalternización del saber y del ser, entendiendo a estos últimos, como elementos críticos de la bifurcación social. A efectos de documentación de investigaciones y obras relevantes para esta investigación, se ha seleccionado el presente libro, a través de los capítulos II y III, puesto que otorgan perspectivas para diversificar los marcos de interpretación referidos a democracia y a los nuevos ejes políticos requeridos por reformulación epistémica del pre-discurso de la Educación Inclusiva. Las obras de Sousa reseñadas en este acápite, tienen el vigor de fortificar la reflexión epistémica sobre Educación Inclusiva, en tiempos de convulsión y crisis. Por otra parte, sus intervenciones, aportan lucidez a la comprensión de los fenómenos, desde una perspectiva más amplia, creativa y diversa, que permite bifurcar el terreno político y epistémico desde nuevas lógicas intelectuales. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, es el resultado de los seminarios impartidos por el doctor Sousa en la Universidad de Buenos Aires, durante la primavera de 2006.

En el capítulo II, *“Una nueva cultura política emancipadora”*, inicia el capítulo, afirmando taxativamente que, las teorías vigentes, no sirven del todo, en la comprensión y

transformación de los fenómenos que hoy, afectan al desarrollo humano y, en particular, al educativo. A través de este argumento, Sousa, describe el desfase temporal, ideológico, espacial y epistémico que afecta a la gran mayoría de marcos interpretativos articulados al interior de las Ciencias Educación. Por otra parte, critica el sobre-diagnóstico elaborado por lo que él, denomina, la maximización del mundo, lo cual, ha generado una idea ambigua y naturalizada sobre el mundo a partir de dichos planteamientos. A esto se agrega, la exclusión de la cuestión colonial (símil del capitalismo), desde los aportes del materialismo histórico. Este texto, permite observar las otras caras que expresan las principales patologías sociales que fundan el conflicto y la fractura social, ante la cual, la batalla de la por la inclusión se propone erradicar, así como, las nuevas formas de presentación que estas adoptan y, en múltiples ocasiones, articulan un sistema de invisibilización, respecto de su carga simbólica y procesos de proliferación/funcionamiento. Sobre este particular, Sousa (2006), sostiene que, la teoría crítica occidental es monocultural, es decir, *“la razón que critica no puede ser la misma que piensa, construye y legitima lo que es criticable”* (p.44).

Otro aspecto en la obra de Sousa (2006), que conexas con el interés de la investigación sobre epistemología de la Educación Inclusiva, al enfatizar explícitamente, la necesidad de disponer de un nuevo sistema de racionalidad. De esta forma, la idea de reinención de la teoría crítica, en Sousa, aparece como un recurso de creatividad, cuyos sistemas de razonamientos, permitan responder a las necesidades sociales que en la actualidad proliferan. En este sentido, el propósito de dichos planteamientos, no es altamente innovador, en la historia de la filosofía de la ciencia, especialmente, pues cuando surge la teoría crítica euro-céntrica, también expresa un propósito descolonizador, no con estas palabras, obviamente, sobre los males sociales que afectaban a dichas sociedades. Lo relevante en Sousa, es la legitimación de las luchas por la emancipación social que han sido convertidas en sistemas de mutilamiento del pensamiento, en silenciamientos históricos, o bien, en construcciones del saber devaluadas por lógicas hegemónicas del poder. En este sentido, la investigación epistemológica sobre Educación Inclusiva, se posiciona sobre los saberes omitidos, en los desplazamientos epistémicos, metodológicos y políticos que, subvirtiendo el campo, han sido relegados a una posición de devaluación del saber. El autor, identifica dos modelos de conocimientos proliferados en el marco de la modernidad,

ambos, expresados como piezas angulares en otras reseñas de las obras del doctor Sousa, seleccionadas como antecedentes claves en esta investigación, refiero al *conocimiento por regulación* y al *conocimiento por emancipación*.

De esta forma, las ignorancias epistémicas son traducidas como sistemas caóticos del saber, mientras que, el saber es orden, pues otorga estabilidad en la comprensión de los fenómenos, evitando los híbridos epistémicos, políticos y éticos asentados en determinados modelos, ejemplo de esta dualidad, es el pre-discurso de la Educación Inclusiva, el cual, produce un híbrido pseudo-epistémico, que genera desorden y opacidad, en la descripción de su híbrido epistémico. En relación a la matriz del conocimiento por emancipación, Sousa (2006), agrega que, en este punto, “*el colonialismo, o sea la incapacidad de reconocer al otro como igual, la objetivización del otro –transformar al otro en objeto– y el punto B, que es lo que podríamos llamar autonomía solidaria*” (p.44). La preocupación de Sousa, es la reinención del conocimiento por emancipación, el que al mismo tiempo es, un dispositivo contra-hegemónico, a las presunciones desarrolladas por la ciencia modernista occidental, las que devaluó las posibilidades de emancipación del saber. El conocimiento por emancipación es, al mismo tiempo, una escala en la ecología de saberes, incorporando de esta forma, un nuevo dispositivo dialéctico de aprendizaje/desaprendizaje.

El conocimiento por emancipación permite verificar cuáles son los conocimientos intelectuales propios de la Educación Inclusiva, los que en la actualidad, y cuáles de ellos, tienden a constituir la oscilación discursiva, epistémica e ideológica, de tipo travestista, que legan sus formaciones a las contribuciones de otros campos. Este hecho, documenta los sistemas de marginalización de los saberes al interior de la configuración pre-discursiva de la Educación Inclusiva. Es menester destacar que, la ecología de saberes, permite avanzar en los sistemas de reciclaje y verificar los principales sistemas de razonamientos que apoyan la creación de un campo epistémico alternativo, que permita subvertir el pensamiento que piensa la Educación Inclusiva y sus dispositivos de acción. Sobre este particular, Sousa (2006) expresa que, “*nuestra enseñanza en las universidades, nuestra manera de crear teoría, reprime totalmente el conocimiento propio, lo deslegitima, lo desacredita, lo invisibiliza*” (p.46), siendo este el punto clave en la formación de los

educadores. De modo que, es relevante, adentrarse en las devaluaciones epistémicas y en las corrientes que conllevan a dicha situación.

La deslegitimación de la reflexión epistemológica en gran parte de los campos de la Ciencia Educativa, constituye uno de los principales mecanismos de devaluación del saber y de la precariedad de autonomía de este contexto. Su ausentismo es recurrente en la formación de los educadores, así como también lo son, los desfases históricos, políticos, éticos y epistémicos que configuran los principales campos de construcción del saber pedagógico y epistémico, en las áreas de currículo, didáctica, psicología y evaluación. De alguna manera, la Ciencia Educativa se constituye y construye en un desfase temporal de sus principales énfasis ideológicos, políticos, epistémico y éticos. Esta situación puede observarse en los contenidos, posicionamientos de cada programa de formación y en sus referencias bibliográficas, las cual a su vez, demarcan determinados estilos de producción del saber, siempre en presencia de un híbrido epistémico, invitando a investigar las estructuras de poder desde la marginalidad y con ello, develar el modus operandi de cada una de las principales patologías sociales que configuran el campo de lucha en el pre-discurso de la inclusión.

Un primer reto propuesto por Sousa, consiste en reinventar las posibilidades emancipatorias, la cual denomina como utopía crítica. En este contexto, la teorización posible de la Educación Inclusiva, habita la opacidad, la penumbra, el silenciamiento, pues actúa como un mecanismo contra-hegemónico, en relación a los conservadurismos más frecuentes constatados por la epistemología y, con ello, las utopías conservadoras. En la inclusión, reside el potencial de las formaciones educativas, sociales, éticas y culturales neoliberales, siendo de esta forma, el llamado de atención de Sousa (2006) a efectuar nuevos aprendizajes estructurados en una utopía crítica. La visión hegemónica y neoliberal de la Educación Inclusiva, se expresa en términos de un formato de consenso basado en la totalidad, que expresa que lo universal es lo bueno y aceptable para todos, es decir, como algo beneficioso para todos, omitiendo el potencial temporal e histórico de la diversidad como fuerza contra-hegemónica y, más allá de lo postmoderno y poscolonial. Sousa (2006) coincide con Butler (2014), al expresar que las verdaderas posibilidades de transformación

residen en el disenso. De esta forma, los problemas del silenciamiento epistémico son resultado de los sistemas de devaluación del saber, entonces, el desafío consiste para este autor, en la posibilidad de hacer hablar el silencio a través de los condicionamientos epistémicos que lo llevan a dicha situación. La investigación sobre epistemología de la Educación Inclusiva, se adentra en un diálogo crítico y emancipatorio entre las dimensiones de la Ciencia Educativa, la Educación Especial, el desarrollo social y político, los debates progresistas de la epistemología y la Psicopedagogía. ¿Cuáles son las ideas de la Educación Especial que no puede ser expresadas por medio del pre-discurso de la Educación Inclusiva? y ¿cuáles son las (im)posibilidades que enfrenta la modernización del discurso de la Educación Inclusiva en relación a la transformación gramatical, ideológica, epistémica y ética de los supuestos sociales y pedagógicos en los inquiriere la Educación Especial?

Otro reto consiste en la objetividad y la neutralidad ante la localización de la producción científica vigente. Por otra parte, introduce la necesidad de desarrollar subjetividades rebeldes. Sobre este particular, las preocupaciones de Sousa (2006), se dirigen a *“encontrar cuadros teóricos y políticos que sigan intentando no ser engañados, pero al mismo tiempo sin desistir, sin entrar en lo que llamamos la razón cínica, la celebración de lo que existe porque no hay nada más allá”* (p.49). Para Sousa, la triada entre sociología de las ausencias, teoría de la traducción y sociología de las emergencias, se encuentran en la base de lo que él ha denominado, una epistemología del sur. Este sistema epistemológico, resignifica las aproximaciones comprensivas en torno al estudio interno de la desigualdad, la opresión y las diversas patologías sociales que condiciona en el campo de batalla de la Educación Inclusiva. Interesa a Sousa crear un sur contra-hegemónico, apuntando a una concepción más amplia sobre el estudio de la opresión y del poder, situación que la investigación inclusiva hoy no lograr aproximarse.

Finalmente, en este capítulo, Boaventura de Sousa Santos, identifica seis estilos formación del poder, caracterizados como espacios-tiempos estructurales, estos son: a) el domestico, b) la producción, c) la comunidad, d) el mercado, e) la ciudadanía y f) las sociedades. Sobre este particular, comenta que, *“probablemente hay otras, pero*



*patriarcado, explotación, fetichismo de las mercancías, diferenciación desigual, dominación e intercambio desigual son, a mi juicio, instrumentos analíticos que pueden verse como modos de producción de poder y de saber. Hay un sentido común que se crea en cada uno de estos espacios-tiempo, cada uno tiene su lógica de desarrollo”* (2006:53). La emancipación en Sousa, requiere ser construida a partir del reconocimiento de la diversidad y la redistribución de los bienes sociales basados en la igualdad, es decir, la reformulación del campo teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, tiene como propósito pensar la experiencia y experimentar el pensar en equivalencia entre a los principios de igualdad y diferencias, explorando sus gramáticas, disposiciones semánticas y léxicas más relevantes.

Mientras que, en el capítulo II, **“Para una democracia de alta intensidad”**, Sousa (2006), aporta elementos para pensar la acción institucional y la acción directa de la emancipación social, interesándose por identificar las principales consecuencias políticas y sus dispositivos de subversión asociados. Por tanto, el interés del autor, reside en la capacidad de conocer muy bien, las alternativas posibles que, hacen frente, a los principales centros hegemónicos. Los aportes contenidos en este apartado, permiten profundizar en los elementos que derivan en la comprensión de la Educación Inclusiva, a través de su discurso de mayor aceptación, como una explicación derivada de la ingeniería genética del modelo neoliberal. El autor de esta investigación, profundiza estas ideas, en mayor detalle, en el capítulo II. Un aspecto clave en la contextualización que Sousa (2006), efectúa en este capítulo, reside en el reconocimiento que este hace, respecto de la ausencia de conceptos, posiciones y perspectivas metodológicas que apoyen la subversión del saber a través de una intervención crítica en la experiencia social, reclamando la urgencia de avanzar más allá de las gramáticas legitimadas por la convivencia social y política. ¿Cuáles son los instrumentos hegemónicos que condicionan las formaciones discursivas, epistémicas, metodológicas, éticas y pedagógicas del pre-discurso de la Educación Inclusiva?, ¿se ha convertido hoy, la Educación Especial, en un instrumento hegemónico para pensar la inclusión?, ¿qué cuerpos de conocimientos permiten cartografiar este hecho?, o bien, ¿es, en los saberes subalternos que reside el potencial crítico de emancipación?

El problema epistémico de la Educación Inclusiva, así como, su configuración epistémica, pedagógica, ideológica, didáctica, así como, sus principales hibridaciones teóricas, obedecen a una doble discusión, esto es, por un lado, se identifica la ausencia explícita de instrumentos hegemónicos que permitan pensar alternativamente este enfoque, y por otro, se documenta que, los posibles instrumentos hegemónicos no logran reinventar la emancipación social, puesto que, no es su centro de interés la transformación del mundo, sino más bien, la imposición de toda forma de violencia, es estructurada bajo un paternalismo fraternal y democrático que incluye a los raros/abyectos a las mismas estructuras de escolarización que suscitaron su exclusión y vulneración. De pronto, la lógica productora de la emancipación social, en el pre-discurso de la Educación Inclusiva, tienden a invisibilizar, negar y naturalizar, los elementos que describen los instrumentos hegemónicos de subversión efectiva de su campo de investigación. Por otra parte, cabe preguntarse, ¿qué aportes concretos pueden obtenerse de la conversión de los instrumentos hegemónicos en instrumentos contra-hegemónicos, según lo propuesto por Sousa?, ¿será esto, un mecanismo de transformación o de hibridación más? Otro desafío, consiste en la identificación que el mismo discurso de la inclusión generar en la vida social y escolar de todos los ciudadanos. Al respecto, la propuesta de Alemán, referida a pensar la lógica del para todos, por fuera, involucra un acto de resistencia y subversión de los instrumentos hegemónicos disponibles para teorizar, pensar y experimentar la idea de inclusión.

Un aspecto significativo identificado por Sousa, reside en la comprensión del contrato social como un dispositivo de exclusión y homogenización de la democracia, en tal caso, el autor, expresa que, desde el siglo XIX en adelante, la lucha por la inclusión a través del contrato social, comienza a tomar más fuerza, particularmente, como dispositivo de emancipación social. Sobre este particular, Sousa (2006), insiste en la idea de un devenir histórico excluyente que afecta/condiciona desarrollo del contrato social. La información aportada en este apartado, identifica la génesis de la inclusión, obedece a una proyección modernista gestada en el siglo XIX, dando paso a la proliferación de nuevo sujeto sociales y, por tanto, a la creación de nuevos mapas abstractos de la justicia social, la filosofía, la epistemología, la pedagogía, la ética y la experiencia social y educativa. Sin embargo, cabe preguntarse, ¿por qué razón el devenir histórico ha retrasado tanto la redistribución social a

través de la creación de una arquitectura de desarrollo humano, social y educativo que erradique todas estas fracturas y patologías sociales crónicas?, ¿es a caso, el pre-discurso de la inclusión, un instrumento hegemónico para perpetuar dicho orden? El siglo XIX podría ser catalogado como el período aparición de los sujetos abyectos y el inicio de los paternalismos y sistemas de ajuste estructural. Al respecto, Sousa (2006), agrega que,

[...] el contrato social regula la tensión entre regulación social y emancipación, entre orden y progreso. En este contrato hay dos grandes principios: el de igualdad y el de libertad, y la distinción entre las fuerzas políticas que aceptan el juego democrático –porque está todo el camino de los anarquistas y del socialismo revolucionario que no aceptan este juego– es entre los demoliberales, que privilegian el principio de la libertad, y los demosocialistas, que intentan perseguir los dos principios al mismo tiempo (por eso los demosocialistas son más favorables a mayores concesiones a las clases obreras, a la construcción del derecho social, etcétera) (p.73.74).

Entre las principales tensiones de los modelos democráticos en uso, Sousa (2006), explica como el enfoque liberal-representativo, fue el único modelo de permaneció. Para ilustrar la pérdida de los múltiples enfoques de democracia, introduce el concepto de demodiversidad, esto es, una referencia a variedad de formas de expresión que esta puede adoptar. Por otra parte, la democracia desvirtuó su propósito ético, al convertirse en una herramienta de expresión del capitalismo, esto es, las formas democráticas en uso, imponen tecnologías de opresión, dominación y malestar social, como consecuencia de su fusión capitalista. Razón por la cuál, los modelos democráticos en uso, refuerzan en sus agendas políticas la defensa y promoción de la inclusión, puesto que, actúa como un mecanismo de disfrazamiento del contexto antes descrito y, en particular, de las imposibilidades la operativización de la redistribución social con foco en todas las personas y en la transformación de la sociedad en su conjunto, a través de la promoción de una nueva ingeniera social. De esta forma, los coletazos que enfrenta el sistema educativo y el desarrollo social y político, se posiciona en *“una democracia sin redistribución social no tiene ningún problema con el capitalismo; al contrario, es el otro lado del capitalismo, es la forma más legítima de un Estado débil”* (Sousa, 2006:76).

Por otra parte, lo que hoy no hace el pre-discurso de la Educación Inclusiva es, introducir patrones estabilizadores que resguarden la condición ciudadana y, es la ausencia

de esto, lo que deriva en la crisis del contrato social, afectando a la totalidad de la población y, no sólo a quiénes han sido sobre-representados como sujetos de inclusión modernista estructurada por sujeto abyectos. Sobre este punto, Sousa (2006), concluye que, hoy coexiste un modelo democrático de tipo liberal-representativo sin redistribución social., dando paso a diversas expresiones de fascismos sociales, descritas por el mismo autor en la obra *“Conocer desde el sur”*, publicado en 2006 y en *“Reinventar la democracia. Reinventar el Estado”*, editado en 2004. Lo interesante de ambas obras, es que permiten, analizar cómo son los tránsitos desde un *“sistema de desigualdad al sistema de exclusión está produciendo una situación nueva, esta de tener brutales desigualdades sociales que son invisibles, que están aceptadas, que están naturalizadas, aunque la idea democrática, el Estado democrático, se mantiene”* (Sousa, 2006:76). Se introduce además, un análisis respecto de la sobre-representación de la culpabilidad del Estado en la proliferación de todos los males sociales. Los fascismos sociales no son producidos por el Estado, pero sí, avalados por este, reforzando la lejanía sobre el ideal democrático, desde la presencia de democracias de baja intensidad, idea reforzada por Sousa, (2004 y 2006), Unzué (2004), Emiliozzi (2004) y Schvartzaman (2013). Las democracias de baja intensidad refuerzan la proliferación de dispositivos de exclusión y debilitan el derecho a la diversidad y a la igualdad, entendidos éstos, como redistribución y reconocimiento. La interrogante es entonces, ¿qué más allá de esto?

La transformación del discurso de la Educación necesita de las pluralidades despolarizadas, es decir, que permitan fortificar y superar los conservadurismos y los dogmatismos teóricos y metodológicos que han pensado históricamente la lucha por la emancipación educativa y ciudadana, desde concepciones estrechas, sin temporalizadas y carentes de significados contra-hegemónicas. De esta forma, otorga patrones de inteligibilidad para re-escribir la producción de sentidos asociados a la Educación Inclusiva como movimiento de reforma, por lo que se trata entonces, de *“se trata de crear inteligibilidad a través de la argumentación”* (Sousa, 2006:87). ¿Cuál es el conocimiento demostrativo y argumentativo articulado o requerido por la Educación Inclusiva?, ¿es identificable a través de su producción discursiva actual?

## **2.27.-DESOBEDIENCIA EPISTÉMICA: RETÓRICA DE LA MODERNIDAD, LÓGICA DE LA COLONIALIDAD Y GRAMÁTICA DE LA DECOLONIALIDAD - WALTER MIGNOLO**

Walter Mignolo<sup>41</sup>, en el libro *“Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la decolonialidad”*, publicado en 2010, por Ediciones del Signo. Esta obra, ha sido incluida como antecedentes relevante producto de su contribución contenida en los capítulos I y IV.

En el capítulo I, *“Desprendimiento epistemológico, emancipación, liberación, descolonización”*, parte expresando que, la democracia, la modernidad y modernidad han constituido ficciones políticas, epistémicas e ideológicas, que conllevan la proliferación de nuevas formas de violencia, especialmente, para aquellos sujetos/colectivos de ciudadanos que no adscriben a ello, o bien, no comprender cómo operan los principales organizadores sociales al respecto. Lo que Walter Mignolo, intenta es, iluminar al lector, sobre los espacios de oscuridad, sobre los cuales tienen lugar los procesos de reproducción y nuevas formas de colonización epistémicas, políticas y éticas, articuladas producto del proyecto modernista/democraticista aplicado en las sociedades Latinoamericanas. Advierte además, de los procesos de reproducción constantes e invisibles que, tienen lugar, al interior de dicho proyecto silenciadamente. Al respecto, propone, descolonizar los saberes y los mecanismos de fabricación del saber, conectándose de esta forma, con el interés al que adscribe esta investigación, particularmente, al emprender la búsqueda de elementos teóricos que permiten romper con las concepciones dominantes que hoy convergen sobre el pensamiento epistémico de la Educación Inclusiva y, perpetúan su sentido dominante y normativo, sin reformar la educación y, la sociedad en su conjunto. ¿Cuáles son las relaciones de dependencia epistémica existentes entre la Educación Especial y la Educación Inclusiva?, ¿por qué razón el pre-discurso de la Educación Inclusiva, se posiciona de forma dominante, desde esa dimensión paradigmática? y ¿en qué medida hoy, los organizadores intelectuales institucionalizados para pensar y teorizar la Educación Inclusiva, perpetúan y

---

<sup>41</sup> Semiólogo Argentino, académico de la Universidad de Duke en EE.UU. Miembro fundador del movimiento modernidad/colonialidad.

mantienen el orden político, epistémico, ético y pedagógico dominante?, ¿qué posibilidades de subversión aportan?, ¿qué eficacia simbólica y política adquiere hoy la teoría crítica al ser interrelacionada con la batalla por la inclusión?

De esta forma, Mignolo, retomando los aportes de Quijano (1992), explica que, el conocimiento es producto de una invención imperialista y a su vez, un dispositivo de colonización, lo cual, hace preciso, su deconstrucción y ecologización. De esta forma, el interés del proyecto descolonial es, comprender como la *“descolonialidad se convirtió en la expresión común emparentada con el concepto de colonialidad y se extendió la colonialidad del poder (económico y político) a la colonialidad del conocimiento y a la colonialidad del ser (de género, sexualidad, subjetividad y conocimiento); éstos fueron incorporados al vocabulario básico de los miembros del proyecto de investigación”* (Mignolo, 2010:11). Lo relevante del capítulo en análisis es, que introduce elementos que permiten superar los análisis reduccionistas y científicos ausentes de pensamiento crítico, que no genera armas intelectuales para subvertir el énfasis normativo que hoy, condiciona la lucha por la Educación Inclusiva y sus marcos de interpretación. Por otra parte, este libro, introduce elementos que permiten expandir la estrechez ideológica, discursiva, política y epistémica que enfrenta la Educación Inclusiva, particularmente, desde el reconocimiento de los elementos que confluyen sobre los mecanismos de acceso al espacio científico de la inclusión y, articulan/reproducen, dispositivos de colonialidad cognitiva, política, del conocimiento y de las subjetividades, siendo, todas ellas, altamente relevantes, en la búsqueda de salidas alternativas para descolonizar/subvertir los marcos de acceso que fundamentan las interpretaciones sobre Educación Inclusiva.

De esta forma, los aportes contenidos en la matriz colonial del poder, que identifica Mignolo (2010), permiten acceder a la comprensión de los puntos críticos sobre los cuales debe posicionarse un proyecto epistémico que desee subvertir el orden normativo y hegemónico que hoy, tiene lugar en el pre-discurso de la Educación Inclusiva. Por otra parte, las dimensiones de análisis contenidas en dicha matriz, permiten re-organizar los dispositivos metodológicos para investigar la exclusión, a través de nuevos formatos, insertos en una estructura compleja. Los elementos de la matriz son a) el control de la

economía, b) el control de la autoridad, c) el control de la naturaleza y de los recursos naturales, d) el control del género y la sexualidad y e) el control de la subjetividad y del conocimiento, considerándose este último, un dispositivo clave de desnaturalizar al interior del campo de la Educación Inclusiva y, en particular, de las ciencias de la Educación. Asimismo, las dimensiones contenidas en dicha matriz, son completamente emparejables con las dimensiones metodológicas de la corriente interseccional (Crenshaw, 1989 y 1991; Walzer, 1992; Brah, 1996; Lutz, 2002; McCall, 2005; Yuval-Davis, 2006; Davis, 2011, Platero, 2012 y 2014; Cruells, 2015), que otorga dispositivos de comprensiones más amplios para explorar la dinámica funcional de la exclusión. ¿Cuál es la colonialidad de la Educación y, en particular, la colonialidad de la Educación Inclusiva en los inicios del siglo XXI?, ¿qué elementos, presentes en la literatura científica organizada en este capítulo, permiten descolonizar los hábitos cognitivos y los imaginarios que hoy cristalizan los múltiples significados sobre Educación Inclusiva, desde una perspectiva reduccionista, paternalista, pseudo-progresista y neoliberal?

En este contexto, Mignolo (2010), expresa que, el conocimiento ha sido utilizado como un mecanismo de colonización, el cuál, en el caso particular de la Educación Inclusiva, otorga elementos de acceso que permiten describir, los dispositivos de dependencia epistémica y colonización cognitiva del tipo eurocéntrica que, estructura los fundamentos basales del pre-discurso de la Educación Inclusiva y, con ello, los procedimientos de exclusión/relegamiento de saberes requeridos para la subversión de su campo normativo y la construcción de un discurso más coherente con los desafíos de la Ciencia Educativa. En este sentido, las formas de colonialidad que permiten reformar el campo de interpretación/actuación de la Educación Inclusiva son, la colonialidad del sentido, entrelazada a las referidas a la subjetividad, el conocimiento y el poder, ámbitos revelantes donde se concentra los principales obstáculos de la Educación Inclusiva. Así, la matriz de poder queda compuesta según Mignolo (2010) por tres dimensiones cruciales para esta investigación, las cuales son: a) lo epistémico (conocer), b) lo hermenéutico (comprender) y c) el sentir (aesthesis). La matriz de poder, es definida como *“una red de creencias sobre las cuales se actúa y se racionaliza la acción, se saca ventajas de ello o se sufre consecuencias”* (Mignolo, 2010:12). De esta forma, los elementos que definen y

componen la matriz colonial, permiten acceder a los dispositivos intrínsecos que configuran el funcionamiento invisible de la exclusión, como principal producto neoliberal, fuertemente, anidado en las estructuras y políticas de producción del conocimiento.

Tanto en los aportes de Quijano como en los de Mignolo, se identifican elementos que, a pesar de surgir como problemáticas de otros campos disciplinares, particularmente, en la historia, introducen dispositivos de análisis que, permiten argumentar a favor de la categoría de totalidad, como una manifestación modernista de tipo excluyente, homogenizadora, totalitaria y paternalista. Frente a las formaciones discursivas que, apelan por el entendimiento de la Educación Inclusiva desde la totalización, qué posición juega la diversidad y la pluriversidad educativa, social, política y epistémica. En este sentido, el relevante que, la investigación sobre epistemología de la Educación Inclusiva, avance hacia el desmantelamiento de los recursos intelectuales transferidos por la racionalidad moderna, en la consolidación de un pre-discurso, donde los dispositivos críticos que permiten la subversión del discurso, han sido utilizados en forma de dicotómicas, oposicionistas y contrarias, a los sentidos genealógicos y epistémicos que definen su producción de sentido en la transformación de este enfoque. ¿Cuáles son los imperialismos cognitivos que condicionan la producción discursiva de la Educación Inclusiva y, restringen la transformación del enfoque?, ¿cuáles son las regiones epistémicas que, han posicionado, la categoría de totalidad, al interior del pre-discurso significado como inclusivo?, ¿qué perversidades, barbaries o subversiones epistémicas, éticas y políticas se desprenden de este proceso de regionalización, aún invisible, en este campo de discusión? Otro elemento significativo aportado en este capítulo, refiere al concepto de inversión del reconocimiento, que si bien, Walter Mignolo, lo utiliza como una expresión que permite documentar cómo los aportes de la filosofía política, entre otros, no reconocía como iguales a pueblos de oriente. Si bien, la aplicabilidad de este concepto al campo de la investigación sobre epistemología de la Educación Inclusiva, facilita la determinación de las dimensiones epistémicas, políticas y éticas que, han configurado un imaginario social y pedagógico que, apela por la igualdad que en sus dispositivos de actuación, observa contradicciones para emancipar la diversidad/diferencia a través de la lógica imperialista del para todos. Así, *“el concepto de colonialidad ha abierto la re-construcción y restitución de historias*



*silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternizados por la idea de Totalidad, definida bajo el nombre de modernidad y racionalidad”* (Mignolo, 2010:14). Se esbozan diversos recursos teóricos que, permiten observar las diversas críticas a la noción de totalidad, así como, a los mecanismos de descolonización epistémica que esta aporta en el campo de la revolución social, cultural, política y educativa a favor de la Educación Inclusiva, entendiendo a esta, como un movimiento de reforma. ¿Cuáles son los elementos programáticos que definen la Educación Inclusiva como movimiento de reforma?, ¿qué contenidos constituyen los ejes críticos de dicho proceso de cambio?

Para el autor el vuelco descolonial es *“un proyecto de desprendimiento epistémico”* (Mignolo, 2010:15), que repercute al ámbito académico y social y, también, al educativo, en sus formatos epistemológicos de concebir el saber y sus transformaciones más eminentes. En este sentido, la idea de desprendimiento en Quijano, actúa como un dispositivo de comprensión más allá, de los fundamentos estructuradores de la deconstrucción, pues es una ruptura sin permeabilidad epistémica, ocasionados por otros agenciamientos del saber, como ocurre tradicionalmente, con las perspectivas de acceso a la construcción de los sistemas epistemológicos, fundados en tecnologías de mutaciones, transferencias, reciclajes y absorciones necesarias para fundamentar y dar vida a la nueva arquitectura epistémica que se desea plantear. También, puede ser interpretada como una emancipación radical del saber y sus efectos de poder. En este sentido, Mignolo (2010), explica que, la distorsión de los paradigmas según Quijano, encuentra su génesis en la instrumentalización de la razón, como hito crucial en la producción de otras formas epistemológicas. El concepto de desprendimiento aparece asociado en este capítulo, a una concepción no totalitaria de la totalidad, es decir, basada en la coexistencia de lo pluriuniversal que habita en todos los campos del saber y del desarrollo humano. A mi parecer, la noción de pluriversal, es más significativa en la reconstrucción de la Educación Inclusiva. La utilización del concepto de pluriversalidad, es transferido desde los aportes de Enrique Dussel a través de la idea de transmodernidad. En contexto, cabe preguntarse: ¿qué elementos permiten organizar los dispositivos de la descolonización epistemológica sobre Educación Inclusiva?, ¿qué elementos permiten la configuración de otros sistemas de racionalidad alternativos para pensar los grandes temas del desarrollo humano y educativo?,

¿a través de qué sistemas de razonamientos, es posible, identificar los mecanismos de obstaculización incidentes en la descolonización epistémica referida a Educación Inclusiva? A través de los argumentos desarrollados por Mignolo, es posible, concluir que, la problemática que enfrenta la Educación Inclusiva como dispositivo de transformación de todos los campos de la ciencia Educativa y, en particular, como batalla ciudadana, obedece a una misma génesis, ésta es, la matriz de poder colonial, la cual, según las dimensiones identificadas por Mignolo y Quijano, condensan los ejes críticos de las grandes problemáticas estructurales que afectan al desarrollo ciudadano y, no presentan salidas expeditas para su erradicación. Razón por la cuál, los aportes del grupo modernidad/colonialidad, se consideran antecedentes relevantes en esta investigación. Por otra parte, brindan un marco alternativo y necesario para discutir los temas más trascendentales de la Ciencia Educativa, graduando sus aportes y sus interpretaciones/interpelaciones posibles en este campo de trabajo. El sentido y la finalidad teleológica que persigue la Educación Inclusiva, en su vertiente postcrítica y post-emancipadora, refiere a la invitación a buscar otras epistemes, otras éticas, otras psicologías, otras didácticas, otros formatos ideológicos y otras formas políticas para enfrentar el devenir educativo. ¿Cuál es la geopolítica de la Educación Inclusiva, frente a estas otras formas posibles, de comprensión del escenario educativo?

En el capítulo IV, ***“Prologuemos una gramática de la descolonialidad”***, el autor, comienza reconociendo que, la gramática de la descolonialidad se encuentra en proceso de elaboración. Paralelamente, explica cómo la “teo” y “ego” política del conocimiento han constituido los principales ejes de dominación del pensamiento político, cultural y educativo en occidentes desde el renacimiento hasta el día de hoy. Así, aparece el concepto de corropolítica del conocimiento, referido a las cualidades corporales y sus técnicas, como elemento de inscripción, interpretación y disputa política e ideológica. Se conecta así, con los trabajos de David Le Breton, sobre sociología y antropología del cuerpo, lo que permite de este modo, develar los procesos de dominación/opresión del conocimiento, así como, de racialización y patriarcalización del mismo. La corropolítica del conocimiento permite redefinir las luchas, las inscripciones semiológicas y los mecanismos que definen producción de culturas de resistencias y, por ende, a los sujetos de la Educación Inclusiva,

codificados desde la marginalización paternalista de las políticas de afirmación positiva y de atención a la diversidad. En tal contexto, la corropolítica, diversifica los marcos de interpretación y, permiten progresivamente, identificar qué sujetos mediados por determinados tipo de subjetividades, son ubicados/relegados/posicionados en las fronteras del conocimiento en las Ciencias de la Educación. Lo que a Walter Mignolo le interesa en este apartado es, explicar cómo avanzar hacia la re-escritura de la historia, enfatizando que, el pensamiento decolonial implica un movimiento de ruptura de las bases que estructuran los legados críticos aportados por la teoría crítica europea. Estos planteamientos conexionan con la ecología de saberes desarrollada por Sousa, los que al mismo tiempo, exigen un proceso de reciclaje profundo a la historia del pensamiento intelectual de gran parte de la historia de occidente, pues nos guste o no, el imperialismo de los logos, de base eurocentrista, sigue y seguirá actuando como mecanismo de dominación y productor de las principales formaciones ideológicas, políticas y éticas en la mayoría de los campos del conocimiento. Por tanto, las radicalizaciones epistémicas son claves en la construcción de formatos alternativos que permitan la proliferación de nuevas disposiciones cognitivas. ¿Cómo ofrecer la emancipación política, epistémica, pedagógica y ética de la Educación Inclusiva en el marco posterior a la postmodernidad?

Sobre el particular referido a la deconstrucción de la teoría crítica, Mignolo (2010), agrega que, este procedimiento se ancla en el desprendimiento epistémico de Quijano, especialmente, se orienta a la comprensión de la teoría crítica descolonial como

[...] un desprendimiento no sólo de la teoría tradicional sino también de la teoría críticas según Horkheimer. El desprendimiento conduce a teorías críticas descoloniales y a la pluri-versalidad no eurocentrada de un paradigma otro. Los paradigmas de conocimiento euro-céntricos (en su teopolítica y egopolítica) han llegado a un punto en donde sus propias premisas deberían aplicarse a sí mismos, desde el repositorio de conceptos, visiones y energías que fueron silenciados o ni siquiera reconocidos, durante la marcha triunfal del aparato conceptual occidental (p.96-97).

En este sentido, el capítulo aquí reseñado, otorga elementos para caracterizar la gramática o las gramáticas requeridas por la Educación Inclusiva, es decir, cómo desde los énfasis críticos/transformativos establecidos por el grupo de modernidad/colonialidad

(políticos, epistémicos y éticos), es posible explorar los elementos léxicos, semánticos y sintácticos que caracterizan este enfoque, desde los lentes de la modernización de su discurso, ya que, desde los aportes vigentes, referidos al pre-discurso, no es posible una caracterización progresista y subversiva. En el próximo capítulo, se aborda con mayor especificidad, la construcción gramatical de la Educación Inclusiva desde la interrelación de las dimensiones antes mencionadas. De acuerdo a la intención que persigue este trabajo, se posiciona sobre el segundo mecanismo de comprensión sobre descolonización epistémica sugerida por Mignolo. Particularmente, se considera el mecanismo de crecimiento y expansión de la geopolítica y la corpo-política del conocimiento y la comprensión. Se prefiere este estilo de desprendimiento, en vez del referido a la parcialidad de la teopolítica y la egopolítica, pues subvierte la lógica tradicional que opera en los estudios críticos y pseudoprogresistas, que consiste en denunciar sin transformar la realidad. Aquí se inscribe el pre-discurso de la Educación Inclusiva, el que denuncia una serie de irregularidades políticas, económicas, culturales, educativas, éticas y epistémicas, pero es incapaz de intervenir y emancipar la realidad de dichas patologías. Se observa a grandes rasgos que, la arquitectura pre-discursiva de la Educación Inclusiva en desarrollo, reproduce fuertemente, los planteamientos teopolíticos y egopolíticos del saber, derivando en la imposibilidad de descolonizar el pseudo-proyecto denominado inclusión y su relación más intrínseca, la re-escritura del contrato social. Mignolo (2010), introduce precedido por los aportes de Dussel y Fannon (1967), los conceptos de geopolítica epistémica y corpo-política epistémica, cuya caracterización en el campo de la Educación Inclusiva, se profundiza en el marco teórico.

La teoría crítica descolonial permite resguardar los territorios de esta y dissociarse de los sistemas de razonamientos eurocéntricos, mediante un proceso de fronterización, siendo esto, lo que caracteriza en parte, al vuelco descolonial. En otras palabras, implica un proceso de deslinde de la historia legada desde una conciencia crítica apoyada en la geopolítica y en la corpopolítica del saber, implica superar los silenciamientos y las invisibilizaciones intencionales de las cuales ha sido objeto el saber en el campo de la Educación Inclusiva. La emergencia de una teoría crítica descolonial a la superación de los patrones de naturalización epistémica de tipo mono-tópica, como sucede tradicionalmente, en las construcciones epistémicas en las Ciencias de la Educación. A esto se agregan, los

prestamos y recortes epistémicos neutrales emparejados con determinados vocablos, que imposibilitan, el desarrollo de una epistemología situada, alternativa y rupturista, acorde con las tensiones que esta deba enfrentar. Por otra parte, el proceso de desprendimiento epistémico y el vuelvo descolonial, se posicionan en un espacio epistémico alternativo más allá de los sistemas de ruptura y innovación paradigmática propuestos por la filosofía de la ciencia euro-céntrica. Su territorio político, epistémico, ético y metodológico, se ancla sobre un proceso dialéctico y dinámico, basado en el desaprendizaje y en el re-aprendizaje. Implicando de esta forma, un proceso de reconceptualización que no solamente se dirige a cuestionar las bases del discurso institucionalizado (la denuncia que sistemáticamente puede observarse en los planteamientos de la teoría crítica eurocéntrica), sino que además, permita establecer paralelismos necesarios entre los diversos problemas y campos de acción que, condicionan el desarrollo de la Educación Inclusiva. Al mismo tiempo, permite comprender cuales son los cuerpos de conocimientos encubiertos y las elucubraciones más trascendentales que el pre-discurso y el énfasis neutral de la Educación Inclusiva ha cristalizado.

En los aportes específicos de este capítulo, a la construcción de perspectivas que brinden acceso a la exploración del campo epistémico de la Educación Inclusiva, juega un rol fundamental el concepto de egopolítica en la mutación/transformación que expresan las principales patologías sociales que la Educación Inclusiva intenta erradicar. Esto es, comprender los mecanismos de transformación que sufren las formaciones ideológicas y simbólicas sobre las categorías de la exclusión, la diversidad, la democracia, la ciudadanía, la diversidad y de los sujetos de educativos, entre otras. También, el concepto de multitud del que habla Mignolo en este capítulo, adquiere un sentido relevante en la crítica a la producción discursiva institucionalizada en el pre-discurso de la Educación Inclusiva, permitiendo avanzar hacia la caracterización de las nuevas prácticas, contextos y sujetos de la Educación Inclusiva. Por otra parte, el concepto de mutación, asociado a la reformulación de las formaciones ideológicas, discursivas, pedagógicas y políticas del enfoque en análisis, permite la refutación de los saberes institucionalizados y de los principales desfases históricos de las ideologías, de los presupuestos economicistas del saber, de las políticas de producción del saber y de los principales paradigmas que

confluyen en la actividad pedagógica. En lo social, implica reconocer como determinadas tecnologías de opresión, control y dominación, que se han vuelto transversales a todos los ciudadanos y estudiantes. De modo que, implican deconstruir los imaginarios teóricos y los recursos metodológicos que circundan el campo interpretativo de mayor peso de la Educación Inclusiva, a través del refuerzo que este enfoque ha hecho, sobre la matriz colonial de dominación y poder. El reto reside en el desmantelamiento de dichas fuerzas de producción, así como, el desprendimiento de la variable de clase, para explicar las desigualdades de oportunidades sociales, culturales y de aprendizaje que afectan las trayectorias de todos los estudiantes. Si bien, esta idea aparece en el texto de Stephen Ball en 2001, su geopolítica es, euro-céntrica. Lo interesante aquí, no es separar por sus territorializaciones geopolíticas e ideológicas, sino más bien, establecer paralelismos entre los aportes y conexiones más relevantes que apoyan la modernización del enfoque.

En este sentido, la corpopolítica de los sujetos de la Educación Inclusiva, puede ser descrita en función de los marcadores de desigualdad múltiple o bien, desde dispositivos de devaluación del ser, que desde la concepción eurocéntrica del saber articulado, intentan superar la mala fama y los sistemas de victimización instalados en la construcción incipiente del sujeto de la inclusión. De esta forma, se reproduce un mecanismo de economía del saber, que debe ser desnaturalizado, pues como señala Butler (2015), ser vulnerable no significa ser víctima. Sin duda, este es un efecto de la patriarcalización del saber epistémico. En la cita empleada por Mignolo (2010), en este capítulo, extraída de *“Los condenados de la tierra”* (1961), de Fanon, retrata la ausencia de un espacio de emplazamiento del otro, de lo diverso, lo diferencia, donde los sujetos desplazados por institucionalizaciones de devolución del saber, quedan remitidos a una vivencia gethalizada marcada por la exclusión. Lo interesante es, observar, como este espacio se construye en las estructuras de escolarización y, particularmente, en las formaciones de la vida social actual, donde el concepto de multitud, permite acceder a las nuevas formas de exclusiones, opresiones, invisibilizaciones e indiferencias colectivas, que se han vuelto crónicas y naturales al interior del desarrollo humano, pedagógico y en los ejes constitutivos de los estudios críticos. De este modo, cabe preguntarse: ¿cuál es la contribución de la Educación Inclusiva en la experiencia histórica que busca superar estas contradicciones?, ¿a través de

qué medios, el pre-discurso de la Educación Inclusiva, ha articulado nuevas categorías críticas de tipo imperialistas, que restringen la emergencia de una nueva arquitectura para pensar y practicar las Ciencias de la Educación? o bien, ¿desde qué posición teórica/metodológica es posible, superar la fundamentación imperialista de los derechos sociales y humanos, que configuran la cultura jurídica del pre-discurso de la Educación Inclusiva? El carácter emancipatorio implícito de la Educación Inclusiva, exige que la descolonización epistémica y pragmática de su campo, particularmente, al observar cómo, la experiencia y el pensamiento de la inclusión han derivado en obstáculos para el desarrollo pertinente de determinados colectivos y, en especial, al intentar asumir las exigencias del devenir mayoritario y del minoritario en un clima más amplio de justicia social. Los obstáculos que aquí se mencionan, establecen la necesidad de revisar los fundamentos pre-construidos de la didáctica asociado a este terreno de trabajo. Por tanto, el trabajo de investigación que aquí se presenta, se posiciona sobre los aportes introducidos por Mignolo (2010), referidos a la geopolítica, la corpopolítica, la descolonización del saber, del ser y del poder.

Insistentemente, Mignolo, a través del análisis de los modelos epistémicos efectuados por Anzaldúa, Vasconcelos y Amselle, describe las pugnas entre el ellos/nosotros y la centralidad/periferia que hoy, circunda los análisis más progresistas sobre Educación Inclusiva. Aparece de este modo, el concepto de conciencia fronteriza, también empleado en esta investigación y descrito en el capítulo III. Incluso, las demarcaciones divisorias entre ellos y nosotros, también permiten develar, las divisiones epistémicas de los diferentes proyectos intelectuales que tienen a prestar determinadas garantías cognitivas para subvertir el orden dominante de la Educación Inclusiva, a partir de la vigencia de su pre-discurso. La conciencia fronteriza de la que Mignolo habla, permite identificar los sistemas de devaluación del saber que, determinados enfoques, proyectos, escuelas o autores efectúan, especialmente, desde los estudios críticos, ante la producción de modelos alternativos, que debido a la naturaleza política, filosófica y social de sus problemáticas, adquieren menor valor sobre sus propuestas. Esta situación también obedece a los modos de fabricación del saber al interior de dichos campos. Un ejemplo de ello, es lo que sucede en las construcciones críticas efectuadas desde la propia Ciencia Educativa. Por

otra parte, en este capítulo se refuerza la idea sobre el sentido de universalidad que adoptan los marcos referenciales de la Educación Inclusiva.

Por tanto, la gramática descolonial aparece como un dispositivo de contra-argumentación y de crítica a las ingenierías epistémicas y políticas circunscritas a los procesos de racialización, reciclaje del saber y de opresión de la subjetividad. Según esto, las problemáticas de las políticas públicas y de producción del saber sobre Educación Inclusiva, sobre-representan la diferencia, a través de políticas paternalistas y victimizadoras, creando economías del saber, bajo mecanismos basados en la identidad, siendo este, el hecho crítico que resta potencial de emancipación al campo de la Educación Inclusiva. Mignolo, expresa que la gramática descolonial debe ser construida desde abajo hacia arriba, la que debe utilizarse como una herramienta de desopresión de las objetividades. La gramática de la descolonialidad se construye a partir del desprendimiento de las formas de vigilancia y disciplinamiento de la subjetividad, del ser y del saber.

Mignolo (2010), explica como el pensamiento crítico fronterizo, constituye un método que permite materializar la transformación descolonial, actuando como un dispositivo de interrelación y convergencia pluriversal con otros proyectos y movimientos intelectuales que introducen herramientas para subvertir el orden dominante y normativo de las construcciones epistémicas aplicadas a las Ciencias de la Educación. El autor, define el pensamiento crítico fronterizo como *“el método que conecta con la pluriversalidad (diferentes historias coloniales atrapadas en la modernidad imperial) con el proyecto universal de desprendimiento del horizonte imperial, de la retórica de la modernidad junto a la lógica de la colonialidad, y de construcción de otros mundos posibles donde ya no haya un líder mundial de izquierda, derecho, o centro. El problema no es que sea de un extremo, del otro o del medio, sino del pensamiento único, de la posibilidad de pensar”* (p.122-123). De modo que, el aporte de la descolonización epistémica aplicada a la búsqueda de nuevos organizadores intelectuales, esta llamada a subvertir las imposiciones epistémicas, políticas y éticas, de la tradición euro-céntrica de la pedagogía, la filosofía y de las Ciencias Sociales. Del mismo modo, implica observar cómo el pre-discurso de la Educación Inclusiva, ha creado mecanismos de devaluación y subalternización de los contenidos



intelectuales de la Educación Especial a la luz de dichas propuestas. Por tanto, a través de este proceso, se reproducen los imperialismos epistémicos antes mencionados.

## **2.28.-EL PREFACIO DE LA EDICIÓN CASTELLANA UN PARADIGMA OTRO: COLONIALIDAD GLOBAL, PENSAMIENTO FRONTERIZO Y COSMOPOLITISMO CRÍTICO - WALTER MIGNOLO**

Walter Mignolo (2003), en este documento, expresa la necesidad de pensar crítica y analíticamente, las formaciones epistémicas, políticas y éticas, de los conceptos a través de los que se piensan los conceptos orientados a la subversión del saber, ahondando en las intenciones de producción/invención de estos. La invitación del autor es, a abandonar las nuevas concepciones/proposiciones paradigmáticas inscritos y anclados en los planteamientos de la modernidad. En este marco, la idea de un “paradigma otro”, aparece como consecuencia inevitable de la *diversalidad* del pensamiento crítico y analítico, propuesto por el autor en sus numerosas publicaciones, atravesadas por la colonialidad y su matriz de poder. Así, el paradigma otro, no tiene un marco de referencia común, establece y rígido, su elemento de unificación reside en las dimensiones comunes que conexionan a los diversos sujetos excluidos, devaluados, invisibilizados, marginados y convertidos en sujetos subalternizados y ausentes de reciprocidad producto de su corporalidad, raza, naturaleza sexual. La finalidad ulterior que persigue esta construcción es, reaprender a ser (Mignolo, 2003). Por otra parte, la importancia del paradigma otro, es que refuerza el sentido contra-hegemónico de su gramática y el carácter temporal de sus principales categorías de análisis. El paradigma otro, permite la apertura, respetando la naturaleza y las exigencias de cada campo disciplinar, de nuevas proposiciones epistémicas, sustentadas en los organizadores críticos del pensamiento emergente. El potencial crítico-transformativo del paradigma otro, se desprende de las concepciones racionalistas que inconscientemente condicionan la producción de las epistemologías alternativas, producto de la energía propia del concepto de epistémé que, coloca en un lugar de maestría, de sacralización y sobre-especialización sobre las nuevas formas de verdad. En el paradigma otro, prima la diversidad de pensamiento, los dispositivos de desprendimientos epistémicos y cognitivos, por tanto, se posiciona sobre la hegemonía de la diversidad como expresa su autor,

actuando al mismo tiempo, como un arma intelectual que permita reducir la proliferación de efectos adversos productos del proyecto modernista y de la colonialidad del ser, del saber y del poder.

Para Mignolo (2003), el paradigma otro es concebido como un dispositivo de transición paradigmática que encuentra en la complementariedad, un apoyo significativo en los aportes de Edgar Morin sobre epistemología de la complejidad, reforzando la necesidad de disponer de mecanismos de apertura política y epistémica. El agotamiento de la modernidad aparece como un sistema de mutilación de las ideologías modernas, permitiendo la reinención social de la emancipación a través de una geopolítica que supere al lugar universal del saber que todos los interlocutores tienen acceso. En este prefacio, el autor, utiliza el concepto de locus de enunciación, desde una perspectiva oposicional, interrogándose de esta forma, cómo la diversidad podría convertirse en un proyecto universal, sin perder, como expresa el investigador de este escrito, su carácter contra-hegemónico y temporal. Interesa a Mignolo, a través del paradigma otro, superar las debilidades comunes que experimenten otros proyectos intelectuales destinados a superar las contradicciones del paradigma moderno.

El paradigma otro persigue “*deshacer los lugares de poder asignados a los distintos tipos de conocimiento*” (Mignolo, 2003:21), al tiempo que invita a todos los campos de los estudios críticos, oficiales y subalternos, la superación de las culturas hegemónicas que otorgan mayor valorización a determinados saberes, producto de las referencias geopolíticas a las que adscriban. En esta concepción del conocimiento ofrece nuevas perspectivas de unificación entre las producciones y proyectos epistémicos, políticos y éticos derivados de anclajes post-modernistas y post-modernistas oposicionales. En relación a las trayectorias de los saberes subalternizados Mignolo, explica como éstos, propenden a la subversión de normativas y funcionales de la Educación Inclusiva. La propuesta que Mignolo hace acerca del paradigma otro, emerge desde las diversas caras de la historia colonial, es decir, en la colonialidad del ser, configurado en el poder diferencial del racializado, articulándose en el rescate del potencial crítico de las epistemologías locales convertidas en epistemologías inservibles o subalternas, devaluadas a través de patrones de

corpopolítica y por los modos de fabricación aportados por la revolución del *logos*. De este modo, el paradigma otro se posiciona genealógicamente, en los lugares reconocidos como no-lugares para la formalización del conocimiento oficial e institucionalizado, esto es, opera sobre los territorios donde las patologías sociales crónicas en la historia de la cultura y del pensamiento occidental se ha hecho carne. En tal caso, el impulso genealógico del paradigma otro propuesto por Walter Mignolo, expresa grandes similitudes los aportes de los pasados poscoloniales y por los aportes introducidos por el Grupos de Estudios Subalternos, reemplazando de esta modo, el sentido de transición que tradicionalmente la epistemología occidental refuerza por una concepción de disrupción del saber y de sus dispositivos de acción/comprensión.

La potencialidad del paradigma otro, reside no sólo, en la generación de elementos para subvertir los pasados epistémicos que condicionan los diversos campos de la Ciencias de la Educación, sino que, invita a superar la producción de ficciones políticas destinadas a pensar a los sujetos educativos desde otro/a que no experimenta sus problemáticas. Este hecho, sobre el pensar a los otros, desde una perspectiva asincrónica, ha sido la tónica más recurrente en la economización del pensamiento pedagógico y, en especial, de la producción social, política, ética y epistémica de la Educación Inclusiva, a través de su pre-discurso vigente. En tal contexto, *“un paradigma otro en su diversidad planetaria está conectado por una experiencia histórica común: el colonialismo; y por un principio epistémico que ha marcado todas sus historias: el horizonte colonial de la modernidad. Esto es, la lógica histórica impuesta por la colonialidad del poder”* (Mignolo, 2003:23).

El autor aclara que, la poscolonialidad, introduce una trama de significantes poderosos sobre las diversas historias coloniales, permitiendo denunciar explícitamente, las diversas formas de colonización que el proyecto neoliberal ha cristalizado. Reconoce de esta forma que, la colonialidad articula la genealogía y la lógica conceptual de la intención que persigue el paradigma otro, constituyendo su autoría en los aportes en las *“variadas y congruentes experiencias coloniales transformadas en reflexión crítica y en crítica epistémica”* (Mignolo, 2003:24). El aporte del paradigma otro, a la construcción de la investigación sobre epistemología de la Educación Inclusiva, permite observar las

posiciones de subalternización que tienen los legados críticos (donde se haya el verdadero potencial de transformación), en las formaciones ideológicas, discursivas y sociales que condiciona su pre-discurso. Al mismo tiempo, introduce elementos de análisis para describir las contradicciones que reflejan los posicionamientos de la formación docente en este terreno de investigación, al excluir y silenciar consciente/inconscientemente determinados saberes, restando potencial de emancipación. Se agrega además, la escasez de investigaciones y programas de formación de los educadores, que incluyan experiencias de alfabetización sobre el lenguaje crítico requerido por los nuevos rumbos que se identifican en este campo de especialización. La necesidad de avanzar hacia la construcción de propuestas formativas sobre alfabetización del lenguaje crítico en materia de Educación Inclusiva, redefine todos los campos de la Ciencia Educativa, articulando una gramática más oportuna a sus tensiones.

El paradigma otro nace de los intersticios de los silencios y de las múltiples prácticas de relegamientos del saber, sus sujetos y contextos, al no estar institucionalizados y legitimados por las formas oficiales del saber. El paradigma otro, surge como una expresión de las culturas de resistencias, como un dispositivo de subversión de los mecanismos de disciplinamiento de la subjetividad y de las exclusiones subalternas de la cual ha sido históricamente objeto, el saber que contrarresta efectivamente las patologías sociales que condicionan el devenir humano en los diversos momentos de la historia de Latinoamérica y de otras regionalizaciones que al no poseer características fenotípicas euro-céntricas, han sido núcleados como epistemes invalidadas, carentes de científicidad o bien, devaluadas por construirse en herramientas contra-hegemónicas. En este sentido, Mignolo (2003), explica que, *“la geopolítica del conocimiento necesita tener en cuenta, las relaciones por un lado, entre conocimiento y colonialidad y, por otro, las existentes entre diferentes “rangos”, en la producción, distribución y adaptación de conocimiento y de conflictos epistémicos”* (p.26-27). La incompatibilidad del paradigma otro con el proyecto post-modernista, alude a una construcción completamente diferente, no a la novedad epistémica, lo que Mignolo advierte es que, bajo la perversa relación entre postmodernismo y paradigma otro, es último, estaría condenado al silencio, a la mutilización de su poder

epistémico y a la subalternización. El paradigma otro, implica un pensar en y desde la diferencial colonial.

El paradigma otro, permite, por un lado, refutar los sistemas de razonamiento que instituyen determinados modos epistemológico y, por otro, otorga elementos para que el lector, pueda profundizar, desnaturalizar y descolonizar las categorías de patriarcalización y victimización que el discurso institucionalizado sobre la producción social de la diferencia/diversidad ha cristalizado. Particularmente, el paradigma otro, permite comprender desde adentro, el funcionamiento de las culturas de resistencias, explorar sus memorias epistémicas, sus compendios ideológicos, sus mecanismos de producción de la subjetividad, es decir, va más allá de la lógica hegemónica de tipo ética que condiciona el pre-discurso vigente sobre Educación Inclusiva. Otro aporte que el paradigma otro introduce a esta investigación es, la reafirmación de los múltiples lugares de enunciación que posee el discurso de la inclusión, reafirmando, tal como expresa Roger Slee, sobre la elasticidad del concepto. En lo referido a la caracterización de los mecanismos que definen el espacio de la inclusión, permite la distinción entre lugares de enunciación (que es donde se contienen los aportes epistémicos) y las perspectivas de acceso al espacio (que alcanza un nivel macro, definido por lo campos de confluencias pluriversales).

En este capítulo Mignolo aporta cinco ideologías básicas, concluyendo que, la última de ellas, es la colonialidad, cuyo paralelismo refiere a conquista, colonización y barbarie, corresponde a una mala conciencia del imperialismo y al lado oscuro de la modernidad. La modernidad necesita de la colonialidad. De las cinco ideologías de la modernidad, sólo cuatro de ellas, adquieren un énfasis genocida y liberador a la vez, en éstas, se condensan los aportes del cristianismo, el conservadurismo, el socialismo/marxismo y el liberalismo. Mientras que, la colonialidad según Mignolo (2003:30), se caracterizo por desarrollar un énfasis ideológico de tipo integracionista, que buscaba incorporar a los diversos pueblos a las ideologías de la modernidad europea. En mi apreciación, más que mecanismos de integración, eran dispositivos de acomodación, que neutralizaban, docilizaban y disciplinaban la subjetividad y la identidad de dichos pueblos, anulando su potencial cultural, derivando en la consolidación de proyectos de

racionalización del tipo homogenizadores y neutralizadores en términos epistémicos, éticos y políticos. Las historias otras que identifica Mignolo, son producto de las culturas y sistemas de resistencias que fueron instalándose progresivamente ante la barbarie homogenizadora producida como resultado de la modernidad euro-centrista. Por tanto, las historias otras, remiten al línea de fuga en Deleuze y, a los mecanismos de producción de la subjetividad, en los que profundiza Butler y Preciado. Las historias otras resultan son uno, de los resultados observables, de los procesos de descolonización. Así, el surgimiento del paradigma otro, aparece en la literatura como un dispositivo de descolonización con énfasis en la producción del pensamiento, facilitando que el sujeto pueda pensarse a sí mismo, a través de perspectivas emancipadoras, donde el paradigma otro, actúa como un mecanismo del devenir propio del sujeto al ser emancipado. El paradigma otro a diferencia de los otros paradigmas de la ciencia, no ata al sujeto a dogmatismos, siendo heterodoxo, al permitir a cada sujeto crear su propio proyecto intelectual. El paradigma otro es una matriz contra-hegemónica y temporal, estructurada bajo el principio de diversidad. No le interesa sumar a los otros paradigmas sino más bien, articular un campo radicalmente diferente, que redefine códigos, sistemas gramaticales, mecanismos de proliferación epistémicas y subversión de saberes, silenciamientos y resistencias, entre otras.

El paradigma otro, entrega herramientas conceptuales para avanzar en el reconocimiento y relevamiento del potencial crítico y trasformativo de la diferencia epistémica, que en el caso particular de la Educación Inclusiva, debido a la invisibilización del espacio de la misma, requiere una ruptura epistémica espacial. En este sentido, el paradigma otro, permite comprender cómo las políticas integracionistas, fundamentadas en el paternalismo neoliberal/modernista/colonizador, han impuesto bajo una gramática más democrática, nuevas obligaciones, fundamentalmente organizadas bajo nuevas tecnologías de opresión y dominación. Un ejemplo directo de ello, son las políticas de migración desarrolladas en Europa e Iberoamérica. En el caso de Chile, por ejemplo, ciudadanos en situación de inmigración procedentes de países como Perú, Haití, entre otros, deben pagar mensualmente un impuesto de residencia, situación que no incluye, a los ciudadanos en tránsito migratorio europeos, por ejemplo. La inclusión en este sentido, alude a una perspectiva funcional y relacional, basada en la sumisión y en la generosidad del poder,

convirtiéndose en una ficción política en el debate medular del desarrollo ciudadano y educativo, que no visualiza las perversidades de este proceso, desde la inclusión a las mismas estructuras de violenciación que ocasionaron su salida de las estructuras de escolarización o bien, de sus países de origen. El paradigma otro, se orienta hacia la valorización de la diversidad y la socialización del saber. Los aportes contenidos en el paradigma otro de Mignolo, también aparecen expuestas de otra forma, en texto de Gerd Baumann, denominado: “*El enigma multicultural*”, específicamente en las gramáticas de alteridad e identidad, que integran los aportes de Said para describir las perspectivas compuestas por el occidentalismo y el orientalismo, entre otras.

La diferencia colonial, concepto desarrollado por Quijano, empleado como préstamo epistémico en la obra de Mignolo, explica cómo la diferencia colonial se ha empleado para clasificación, separación y organización de determinados grupos de sujetos devaluados, ya sea por sus talentos, faltas o excesos. La diferencia colonial es uno de los síntomas claros del proyecto normalizador de la Educación Inclusiva fundada en el modelo didáctico y epistémico de la Educación Especial y por los mapas abstractos producidos por la Psicología del Desarrollo y Evolutiva. En su dimensión política, la colonialidad del poder es el lugar de enunciación según Mignolo (2003) de legitimación del poder de los opresores, es decir, del saber institucionalizado y de mayor vigencia/aceptación en la literatura científica.

## **2.29.-LA ENTREVISTA A WALTER MIGNOLO. LAS GEOPOLÍTICAS DEL CONOCIMIENTO Y LA COLONIALIDAD DEL PODER - CATHERINE WALSH**

Catherine Walsh<sup>42</sup> (2003), en la entrevista a Walter Mignolo, publicada en la “*Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*”, editado por UASB/Abya Yala, ofrece un diálogo altamente enriquecedor, respecto de la clarificación del concepto de geopolítica del conocimiento. Este documento ha sido integrado en este capítulo como antecedente clave,

---

<sup>42</sup> Destacada intelectual. Actualmente, profesora titular de la Universidad Andina Simón Bolívar y Directora del Programa de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, impartido por la misma casa de estudios. Intelectual de reconocida trayectoria por su contribución científica.

producto que permite cartografiar los mecanismos de geopolíticos de fabricación del saber de la Educación Inclusiva y, particularmente, las posiciones estructuradoras que ocupan determinados campos de confluencia en la institucionalización de su pre-discurso, los que obedecen a la imposición de un saber a-temporal, con desfases ideológicos considerables, al tiempo que, imponen diversas técnicas de colonización cognitiva y epistémica para restringir subversión y descolonización de su campo político, ético, pedagógico y epistémico, enmarcado en un proyecto intelectual más amplio, alternativo y creativo.

Gracias a este documento, se procedió a la identificación de los mecanismos que derivan en el desplazamiento del campo de batalla por la inclusión, así como sus gramáticas y elementos micropolíticos, como un dispositivo alejado de la modernidad y la postmodernidad. Por un lado, el reduccionismo tradicional de la modernidad respecto de la Educación Inclusiva, refiere al reconocimiento del Otro, como sujeto devaluado, subalternizado o carente de reciprocidad, fundado en una comprensión levisaniano y relativista/simplificadora de los derechos humanos. Mientras que, el reduccionismo posmodernista celebratorio de la inclusión, se posiciona sobre la presencia de identidades complejas y descentradas, situación que excluye a dimensiones críticas de mayor peso al interior de este campo de producción, como son, los contenidos críticos de las agendas de investigación, las decisiones políticas asociadas a la fabricación del saber, los elementos que definen la acción política del sujeto de la inclusión, entre otras tantas, que serán profundizadas en el próximo capítulo. En este sentido, lo que hace la geopolítica del conocimiento es develar como pre-discurso de la Educación Inclusiva, experimentó un desplazamiento desde la Educación Especial y se insertó en organizadores intelectuales de diversas disciplinas, ampliando, diversificando y obstaculizando la nitidez que su espacio de comprensión.

La geopolítica del saber permite comprender las territorialidades articuladas en la producción del saber, desde una visión centralista y homogenizadora, cuya importancia deriva de la incompreensión de lo que significa inclusión fuera de la producción discursiva de la Educación Especial como paradigma fundante, afectando a las condiciones de producción, comprensión y apropiación del significado. Así como, en la exterioridad de los



planteamientos modernistas que posicionan la otredad como principal pieza angular en el reconocimiento de las diferencias. Por otra parte, esto remite a un estudio fundacional del campo de la Ciencia Educativa y, en particular, de la Educación Inclusiva, es decir, ¿dónde se funda la inclusión como conocimiento científico?, ¿qué referencias geopolíticas expresa?, ¿por qué razón a subalternizado a determinadas áreas del conocimiento, justamente, aquellas que poseen el potencial de transformación e intervención crítica, respecto de la realidad que pretende subvertir? El aporte de este documento, reside en la capacidad de Mignolo, para trazar las líneas de exploración referidas a los patrones geo-históricos, su lugar de génesis e impronta para la reformulación del pre-discurso de la inclusión, permitiendo identificar las localizaciones epistémicas del conocimiento requerido por este modelo, que en parte, re-define toda la Ciencia Educativa en su conjunto.

Según Mignolo, las geopolíticas del conocimiento permiten sortear los dispositivos de barbarie y la *“relación de poder marcada por la diferencia colonial y estatuida la colonialidad del poder (es decir, el discurso que justifica la diferencia colonial) es la que revela que el conocimiento, como la economía, esta organizado mediante centris de poder y regiones subalternas”* (Walsh, 2003:2). ¿Cuáles son los macro-relatos que condicionan la producción discursiva y las formaciones ideológicas de la Educación Inclusiva? y ¿cuáles son los conocimientos subalternizados producto de la imposición del modelo epistémico de la Educación Especial para pesar y teorizar la inclusión? Las geo-políticas del conocimiento brindan la capacidad de legitimar la relevancia del saber empleado en la teorización del campo pre-discurso de la inclusión, el cual, lamentablemente, ha sido construido sobre marcos de ininteligibilidad euro-céntricos y logocéntricos. Por tanto, las geopolíticas intencionan las regularidades y los mecanismos de dependencia de las políticas de producción del conocimiento, mediante el reconocimiento del saber como economía.

Según lo comentado por Mignolo (2003:4) en la entrevista, la enunciación siempre se encuentra localizada, esto es relevante para esta investigación, especialmente, permite caracterizar y explorar en profundidad los aportes y las formaciones discursivas, ideológicas y epistémicas que aporta cada campo de confluencia a la comprensión del espacio de la inclusión, aproximándose a una geografía discursiva particular. Desde otra

perspectiva, permite documentar cómo la educación especial ha caído en una situación de subordinación epistémica y detrimento intelectual ante el pre-discurso de la Educación Inclusiva, situación que exige su reformulación de cara a las nuevas y añejas tensiones educativas. ¿Cuáles son los campos de formación del objeto de la Educación Inclusiva que, pragmáticamente, son hegemónicos, restrictivos, estrechos, dominantes, pero discursivamente transgresores?

Walsh (2003), al preguntar por las cuestiones centrales en las geopolíticas del saber, respecto de los desafíos que enfrentan las universidades Latinoaméricas y sus académicos, Mignolo, reflexiona en torno a la fundación política y económica del saber. Su preocupación reside en el rol que desempeñará el pensamiento crítico en las IES desde la privatización de dichos espacios. En tal caso, descarta los aportes de Gramsci sobre la noción de intelectual orgánico, la que se ve derrumbada por la intelectualidad indígena que cuestiona los modos de concebir la producción y la relación con el saber cristalizados en el marco de la modernidad y la colonialidad, interrogándose acerca de las formaciones participantes de las culturas académicas y de sus dispositivos epistémicos. Al enunciar las tres interrogantes claves, Mignolo esta posicionándose en las culturas epistémicas (Knorr, 2005), que condicionan, subvierten o descolonizan el campo normativo y pre-discursivo de la Educación Inclusiva. En tal caso, dichas interrogantes abren el saber desde interrogantes que se dirigen a cuestionar “¿qué tipo de conocimiento/comprensión (epistemología y hermenéutica) queremos/necesitamos producir y transmitir? A quiénes y para qué?, ¿qué métodos/teorías son relevantes para el conocimiento/comprensión que queremos/necesitamos producir y transmitir? [y]<sup>43</sup> ¿con qué fines queremos/necesitamos producir y transmitir tal tipo de conocimiento/comprensión?” (Walsh, 2003:21).

En este contexto, Mignolo, explica como la preferencia por la eficacia destruye y reduce el potencial del pensamiento crítico. Situación similar expresa el emparejamiento discursivo de la Educación Inclusiva, calidad y movimiento de Escuelas Eficaces (MEE), los que desde una perspectiva relativista, multidimensional y excesivamente técnica, desvirtúan el énfasis reformador de la inclusión, respecto de los principales sistemas de

---

<sup>43</sup> Inserción del investigador/autor del presente escrito, teniendo como propósito la copulación discursiva.

opresión y patologías sociales estructurales, reconociendo de esta forma, que “*el pensamiento crítico es, en última instancia, el de una crítica sin garantías*” (Walsh, 2003:22). ¿Bajo qué dispositivos intelectuales es, posible hoy, descolonizar la ciencia educativa, a partir de los nuevos dispositivos de teorización que otorga la desnaturalización/transformación/superación del pre-discurso de la Educación Inclusiva? Sobre este particular, Mignolo invita a la superación de los dogmatismos epistemológicos más recurrentes, mediante el reconocimiento que,

[...] hasta ahora la ciencia moderna se ha sumido en unos soliloquios en los cuales ella misma se daba los fundamentos de la verdad desde los parámetros de la modernidad occidental. Sus categorías de base eran siempre autoreferenciales, es decir, para criticar a la modernidad era necesario adoptar los conceptos hechos por la misma modernidad y para conocer la alteridad y la diferencia de otros pueblos, era también necesario adoptar conceptos hechos desde la matriz de la modernidad (Walsh, 2003:23).

En relación a los límites de la epistemología y de la producción del saber, si bien, inspirado en el desafío que enfrenta la universidad intercultural, Mignolo, expresa que la clave de subversión del espacio normativo de producción de las diversidades implica la aceptación radical de ésta, como sistema de desestabilización de las bases del conflicto social que restringen la emergencia de la redistribución y el derecho a la diferencia. Actualmente, los dispositivos en pugna, referidos a colonialidad del ser y poder, han suscitado la desmantelación de las buenas intenciones y voluntades que, posicionadas bajo la variante acrítica del pre-discurso de la Educación Inclusiva, han reconocido, una serie de dificultades para responder a los nuevos desafíos que profesa este campo de trabajo. Este hecho, refuerza la invitación de Walter Mignolo, acerca de la construcción de genealogías otras para pensar la educación.

### **2.30.-¿QUÉ CONOCIMIENTO(S)? REFLEXIONES SOBRE LAS POLÍTICAS DE CONOCIMIENTO, EL CAMPO ACADÉMICO Y EL MOVIMIENTO INDÍGENA ECUATORIANO - CATHERINE WALSH**

Catherine Walsh (2002), en el artículo: “*¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena*”

*ecuatoriano?*”, publicado en el Boletín ICCY RIMAY, inicia la reflexión expresando cómo el conocimiento ha constituido a través de la historia y de los agenciamientos sociales, un mecanismo de batalla y lucha, que disputan los diversos mecanismos de producción de la verdad y del poder. Así, explica cómo los sistemas de producción del saber han reforzado una tendencia universal y han devaluado el conocimiento local, desde una perspectiva eurocéntrica y, por tanto, cristalizando un mecanismo de dependencia epistémica de tipo colonialista. Este trabajo ha sido documentado como antecedentes relevante, puesto que, permite comprender cómo el pre-discurso fabricado por la Educación Inclusiva, no ha logrado posicionar una intervención crítica en las estructuras dominantes de las sociedades occidentalizadas. Por otra parte, aporta elementos que permiten aproximarse a la caracterización de la práctica epistémica de la Educación inclusiva, invisible, así como, a sus mecanismos de conceptualización, situación que exige una deconstrucción de las condiciones del saber existente, para que esto acontezca en el campo de la inclusión, es necesario cerrar algunas consideraciones híbridas y opacas a nivel gramatical, léxico, político, pedagógico, ético y epistémico.

Walsh (2002), muy acertadamente explica, cómo la situación genealógico-epistémico de los Estudios Latinoamericanos, refleja un problema escasamente reconocido en la construcción de los saberes en el campo de las Ciencias de la Educación, esto es, en lugar de producir saberes contextualizados, que develen un estatus de autonomía propio de su trama epistémica, se convirtió e un lugar donde se estudian diversas intersecciones epistémicas, resultando en hibridaciones, cuya opacidad conlleva a una diáspora epistémica para comprender los fenómenos educativos. Según la autora, esta situación obedece a *“una forma de disciplinar la subjetividad y mantener un colonialismo intelectual se refleja en los planes de estudio universitarios donde la producción y reproducción epistemológica mantienen sus bases en las esferas mayoritariamente occidentales”* (Walsh, 2002:2). Otro elemento clave identificado por la Catherine Walsh, describe cómo los modos de fabricación del saber asociado a la Educación Inclusiva, parten desde saberes circundantes a objeto pre-fabricado, naturalizando epistémica y pragmáticamente, el verdadero saber científico que hoy, reside en una especie de diáspora epistémica e intelectual. Al igual que las Ciencias Sociales, las Ciencias de la Educación, han cristalizado un modus operandi de

producción del saber, desde lo que la autora denomina siguiendo a Wallerstein (1996), como universalismo universalizado, reforzando sus obstáculos geopolíticos y epistémicos.

La aguda crisis que enfrenta el pensamiento que piensa a la Educación Inclusiva, expresa lo que Walsh (2002) explica como, la reproducción del orden social y hegemónico, así como, la proliferación de fascismos societales que, en vez de subvertir las bases del conflicto social, sustentado en las principales patologías sociales, como organizadores del saber, han sido incapaces para contrarrestar los efectos del colonialismo del poder y del saber, justificados a través de la *“subalternización y la diferencia colonial”* (Walsh, 2002:2). En el campo de la Ciencia Educativa, la subalternización del saber, opera por medio del conocimiento producido por otras ciencias, lo cual restringe la legitimación de un saber propio de la Educación. Este hecho, se observa en los campos de confluencia que condicionan la producción discursiva incipiente e la Educación Inclusiva, a través de los trabajos desarrollos por Slee (2012) y Ocampo (2016). Estos argumentos invitan a la exploración de la ideología que históricamente ha caracterizado el pensamiento que defiende y promueve la Educación Inclusiva, así como, la descripción de los temas cruciales que integran la agenda político, ética y epistémica de dicho enfoque pre-construido. Sobre este particular, las luchas indignales efectuadas en el área andina, aportan el potencial crítico para superar la estrechez discursiva, mediante la proliferación de *“un termino opositorial y políticamente estratégico, una forma de articular lo que significa ser deshumanizado por la colonización y una forma de reorganizar la “conciencia nacional” en las luchas por la descolonización”* (Walsh, 2002:3). A esto agrega, como la hibridación cultural, política, pedagógica, epistémica y ética, se han constituido como una estrategia hegemónica sobre el pensamiento que piensa la inclusión. ¿Qué sustancias de la diferencia colonial condicionan las formaciones discursivas, sociales e ideológicas de la Educación Inclusiva? Al respecto, cabe relevar el pensamiento de la autora, respecto de

[...] las condiciones organizativas y sociopolíticas que facilitan un conocimiento coyuntural y puntual a la vez; es decir, un conocimiento que se caracteriza por ser contextual y específico, por ser continuamente reinterpretado y construido sobre la marcha, por tener una estrategia política y ser “ontológicamente oscuro” –aquel que se desarrolla en los mítines, las asambleas, durante la preparación de documentos o en otros espacios “no académicos”. Es este conocimiento, conjuntamente con los anteriormente mencionados, que viene a

subrayar la acción colectiva y servir de componente necesario para la construcción de un proyecto político, un movimiento nacional y una organización (Walsh, 2002:4).

Por otra parte, la necesidad de exploración de los conocimientos políticos de la Educación Inclusiva, es hoy, un tema ausente y relevante en el pensamiento propio de este modelo. De modo que, esto ausentismo tiende a desvirtuar los dispositivos de acción/comprensión incidentes en la emancipación social. Frente a esto, Walsh (2002), explica que, en el interior de los conocimientos políticos reside un marco de constructividad epistémica que introduce sistemas conceptuales, modos de fabricación del saber, confluencias ideológicas y mecanismos metodológicos en situación de sujeción a modos rígidos para pensar las condiciones pedagógicas y las condiciones de poder en el terreno de lo social y lo educativo. Gracias esta situación, expresa Walsh (2002), de qué manera la producción del saber normativo, funcional y relacional, que funda y configura el pre-discurso de la Educación Inclusiva, no se hace cargo de los dispositivos de arrastre y exclusión instaurados al interior de las estructuras de escolarización y mucho menos, de las faltas de conciencias que justifican la batalla por la inclusión a las mismas estructuras que suscitan las salidas del espacio escolar y ciudadano de determinados colectivos de personas.

Es en este punto, que el pre-discurso oficial, colonial y hegemónico, se torna violento y visibiliza sus dispositivos de violencia epistémica, tradicionalmente invisibilidades por el escaso nivel de autonomía que expresa la Ciencia Educativa. Por otra parte, estas acciones, subrayan en la necesidad de fabricar nuevos sistemas de saberes o conocimiento que permitan pensar el pensamiento que piensa la inclusión en un marco de desprendimiento y descolonización epistémica, haciendo patente la lucha por la inclusión como modelo de desarrollo ciudadano enfrenta un problema “*estructural, político y económico vinculado con la hegemonía capitalista*” (Walsh, 2002:5). ¿Cuál es el conocimiento político de la Educación Inclusiva?, ¿qué define a su sujeto político y a sus elementos de acción política?, o bien, ¿son mutuamente incluyentes o excluyentes? Las reflexiones de Walsh (2002), permiten cartografías las polarizaciones epistémicas que expresa el pre-discurso instituido por la Educación Inclusiva, derivadas de su conocimiento político.

En lo referido a la (re)producción de conocimientos y el campo académico, la autora, explica a través de la acción política de los movimientos indígenas, el interés efectuado por la academia para pensar al Otro desde afuera, desde instrumentos hegemónicos, convirtiendo su objeto de investigación en una realidad objetivada. De modo que, el pensamiento que versa sobre el sujeto naturalizado y encriptado de la inclusión, deriva del mismo proceso de objetivación que comenta Walsh. En este sentido, se refuerza la denuncia intelectual esbozada por el movimiento subalterno y su contribución científica. En la mayoría de las oportunidades, la interpretación del saber sobre la diferencia, la desigualdad y la opacidad es producida desde los otros en nombre de los otros, sólo los Estudios Queer, efectúan un mecanismo de contra-argumentación que desestabiliza esta lógica separatista de tipo política y epistémica. Dicho proceso de desestabilización se aborda más profundamente en el presente capítulo de este trabajo doctoral. Sobre este particular, la Dra. Walsh (2002), agrega que,

[...] es típico en las tendencias modernistas de las ciencias sociales, profesores y estudiantes desvinculados emprender estudios que dividen el sujeto y el objeto de conocimiento y niegan los procesos sociales que construyen ambos, contribuyendo así al “disciplinamiento” de la subjetividad (Rabasa y Sanjinés, 1994/1996). Como bien señala Castro-Gómez (2000), estas tendencias son parte constituyente de la posición epistemológica del universalismo que continua definiendo, dentro de la misma institución académica, lo que cuenta como conocimiento y quiénes son los individuos que lo producen /y tienen acceso a él) (p.7).

Todos los aportes considerados en este trabajo doctoral, como antecedentes, no constituyen reportes directos de investigación sobre el objeto abordado, más bien, han sido tipificadas como perspectivas de acceso y apertura, que permiten configurar y proponer un análisis epistémico, político y ético, escasamente abordado en las Ciencias de la Educación y, en particular, porque no existe un archivo cultural en este campo para referirse explícitamente al fenómeno de estudio problematizado en el presente escrito. De esta forma, se refuerza que como las preocupaciones epistemológicas no siempre representan un campo de interés al interior de la Educación. ¿Cuál es la negación de lo real que institucionaliza este proceso?, ¿qué dispositivos epistémicos vigentes en la literatura especializada, tienden a analizar el problema de la educación inclusiva desde el poder discurso y desde los instrumentos hegemónicos del pensar? y ¿cuáles son las principales

situaciones de lo cotidiano que expresan los sistemas de disonancias entre los grandes marcos explicativos que condicionan el pre-discurso de la Educación Inclusiva y las corporizaciones que se articulan todos los colectivos de ciudadanos, a través de las principales patologías sociales que refuerzan la necesidad de subversión educativa y social, mediante los presupuestos de este enfoque? Estas preguntas remiten necesariamente a un examen sobre las configuraciones de la hegemonía sociopolítica inserta en el pensamiento educativo occidental, así como, en los mecanismos de producción, utilización y devaluación del saber.

### **2.31.-LO PEDAGÓGICO Y LO DECOLONIAL. ENTRETEJIENDO CAMINOS, INTRODUCCIÓN DEL LIBRO PEDAGOGÍAS DESCOLONIALES. PRÁCTICAS INSURGENTES DE RESISTIR, (RE)EXISTIR Y (RE)VIVIR - CATHERINE WALSH**

Catherine Walsh (2013), en la introducción del tomo I del libro: *“Pedagogías descolonizadoras. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir”*, la autora introduce un conjunto de reflexiones que permiten urdir el aporte decolonial con las transformaciones pedagógicas más inminentes. Retomando los aportes de Hall, la Dra. Walsh, explica de qué manera todos **los** movimientos políticos contribuyen a la articulación de nuevos movimientos y dispositivos de teorización. En este sentido, los aportes de Hall mencionados por Walsh, abren perspectivas para comprender cómo la reformulación del campo epistémico, político y ético del campo pre-construido de la Educación Inclusiva, reclama la necesidad de avanzar hacia una

[...] práctica de teorización que emerge y empieza a tomar forma en las luchas por la transformación social, política y cultural, luchas concretas atadas al contexto de su articulación. Sin embargo, y para Hall, esta práctica teórica no es por sí coyuntural; su afán más bien es de “movilizar todo lo que podemos encontrar en término de recursos intelectuales para entender qué es que sigue haciendo las vidas que vivimos, y las sociedades en que vivimos, profundamente anti-humanas [...]” (Hall, 1992: 17). Es una práctica de por sí de larga duración, dirigida tanto a apuntalar al problema, avanzar su análisis y comprensión, como a impulsar procesos necesarios de aprendizaje e intervención (Walsh, 2013:23-24).



A la luz de la cita introducida extraída de Walsh (2013), surgen una serie de interrogantes críticas que permiten documentar bajo qué parámetros el discurso actual de la Educación Inclusiva, no logra dictaminar frente a las estructuras hegemónicas de escolarización y a las presentes en la vida social, producto de la hibridación de las que son objeto las formaciones ideológicas, políticas y epistémicas que apunta, directa o indirectamente, a garantizar la batalla por la inclusión. En concreto, cabe preguntarse, ¿por qué razón la práctica existe una disociación entre las necesidades de emancipación social, especialmente, introducidas por las luchas sociales, respecto de un bajo nivel de intensidad que refiere a las necesidades de teorización de la Educación Inclusiva? Frente a este contexto, ¿con qué recursos intelectuales cuenta la Ciencia Educativa para teorizar el fenómeno educativo desde las perspectivas reivindicadas que explicitan las formaciones pre-discursivas de la Educación Inclusiva?, ¿qué relación existe hoy, entre los mecanismos de agenciamiento políticos y los elementos que definen la acción políticas de los sujetos tradicionalmente encriptados en la sintaxis paternalista de la Educación Inclusiva?, ¿hay relación alguna, o constituyen elementos mutuamente excluyentes? y ¿por qué no es hoy, la Educación Inclusiva, desde su pre-discurso vigente, un movimiento epistémico de ruptura y transformación?, ¿qué fuerzan propenden a ello, y cuáles de las identificables, restringen su emancipación?

La autora del capítulo, expresa que estas contradicciones podrían explicarse desde la crisis que afecta a todos los campos del pensamiento, del conocimiento y del desarrollo humano, así como, a sus *“patrones de poder, “transición” y “revolución”* (Walsh, 2013:24). La lucha por la Educación Inclusiva y su investigación emergente sobre epistemología, inquietan en la consolidación de patrones que sitúen el desprendimiento, desaprendizaje, reciclaje y reapropiación sobre los modos de teorizar y práctica la investigación, el pensamiento y la práctica del pensamiento pedagógico, pues en este, se observan variadas contradicciones para facilitar la transformación del escenario educativo desde la perspectiva de la inclusión. De esta forma, la reformulación, diversificación y enriquecimiento del pre-discurso de la Educación Inclusiva, tiene como objeto la necesidad de avanzar hacia la consolidación de un proyecto intelectual más amplio, que ilumine desde la nitidez epistémica los aportes de diversos campos de confluencia y, al mismo tiempo,

recupere la producción de sentido sobre lo que significa hacer educación en tiempos gobernados por la complejidad, la deshumanización, la barbarie intelectual y la omisión del sujeto pedagógico al interior del discurso.

En su finalidad ulterior, expresa la necesidad de modificar los sistemas de razonamiento intelectual empleados en la fabricación del saber y en la formación de los educadores para propender efectivamente, a la reivindicación del pensamiento educativo, coherente con sus sujetos, contextos, prácticas y tensiones. Estos deben ser los intereses de la modernización del pre-discurso de la Educación Inclusiva. En tal caso, la investigación sobre epistemológica de la inclusión, enfrenta desde la perspectiva de Walsh (2013), la fabricación de mecanismos de intervención crítica y de disenso intelectual. ¿En qué medida el pre-discurso configurado por la Educación Inclusiva, actúa como una invasión/reproducción epistémico y política?, ¿cuáles de sus elementos teóricos pre-construidos y oscilantes, permiten la subversión de las invasiones coloniales del ser y del saber? Otro desafío que se identifica en el trabajo intelectual de Catherine Walsh, permite dirigir el interés de esta investigación, hacia la comprensión de las estrategias de resistencia, vivencia, agencimiento pedagógico, epistémico y político requerido por la modernización del discurso de la Educación Inclusiva, a pesar de los coletazos paternalistas, victimizadores y perversos del pensamiento colonial. Es, por esta razón que, que el presente estudio, avanza hacia la caracterización de las culturas de resistencias, las prácticas de producción de la subjetividad y la exploración de los elementos que definen la acción político-epistémico articuladas tenuemente al interior de este campo de investigación. Es menester advertir que, la investigación posicionada en el discurso oficial, institucionalizado y acrítico de la inclusión, no logra aproximarse a tales desafíos, en particular, ni siquiera los reconoce como temas cruciales para el desarrollo social y escolar.

Para Walsh (2013), la memoria colectiva de los pueblos ancestrales, representa un campo de intersección entre lo pedagógico y lo decolonial. En este sentido, la lucha por la inclusión desensializa la concepción de reforma para algunos, más bien, expresa el imperativo ético de constituir una lucha infatigable respecto del conflicto social, que vulnera y victimiza, desde diversas posiciones y perspectiva a la gran mayoría de la

población. En tal caso, la batalla por la inclusión reclama la emergencia de *“una praxis político-pedagógica aferrada en la posibilidad y esperanza, y encaminada hacia la justicia, dignidad, libertad y humanización”* (Walsh, 2013:27). Por otra parte, el pensamiento que piensa la inclusión en su ficción política, que conecta con la democracia, invita a la producción de otras condiciones de vida albergadas en un proyecto histórico, ético, político más amplio. El potencial de transformación según la autora queda circunscrito a la capacidad de renacer. Este capítulo ha sido seleccionado como antecedente relevante, pues abre perspectiva para indagar en la búsqueda de otras producciones y/o condiciones del pensamiento que piensa la Educación Inclusiva, así como, los incidentes posibles, en sus principales formaciones ideológicas, discursivas y sociales. En este sentido, la ampliación y transformación de las bases discursivas, ideológicas, pedagógicas, didácticas, investigativas, epistémica y metodológicas, que *“animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial”* (Walsh, 2013:28).

El desafío que enfrenta la Educación Inclusiva, consiste en palabras de esta autora, superar los clásicos sistemas de encapsulamiento del potencial crítico de la pedagogía a la comprensión de las estructuras de escolarización, si bien, este es un hecho crucial, Walsh, invita a la concepción de la batalla por la inclusión, como un mecanismo educativo esencial al interior de las luchas sociales. Es, este énfasis instrumental, el que restringe el potencial de reivindicación política de la inclusión y refuerza sus condiciones de producción discursivas de tipo acrílicas. De esta forma, el significado de la pedagogía obedece a un dispositivo de formación, cuyo propósito se dirige a superar las dicciones políticas, discursivas, epistémicas e ideológicas que posicionan la exclusión y dan paso a la resistencia. En este contexto, la pedagogía adquiere un énfasis praxístico según Walsh (2013).

La intersección que Catherine Walsh establece entre pedagogía y decolonialidad, irrumpe los imaginarios tradicionales, occidentalizados y euro-céntricos para pensar la

pedagogía, ella, se refiere al rescate y legitimación los saberes articulados/producidos en las culturas de resistencias, pues en ellos, es posible identificar acciones y estrategias didácticas que permiten a los futuros educadores y a los educadores en acción, intervenir sobre las principales patologías sociales. Si bien es cierto, el pre-discurso de la Educación Inclusiva, contribuye desde una visión colonializadora a reforzar la sobre-representación de la diversidad y la ampliación de los márgenes de subalternización y exclusión. No obstante, ningún formato pedagógico otorga herramientas, en la formación, para intervenir crítica y transformacionalmente, cada una de las principales patologías sociales que la inclusión intenta erradicar. En este sentido, el texto de Walsh, permite reconocer la ausencia de procesos formativos de alfabetización que permitan entender oportunamente, el lenguaje crítico y los mecanismos de funcionamiento de dichas patologías. El cruce decolonialidad y pedagogía, avanza sobre los dispositivos de formación epistémica instaurados en las resistencias, implicando una mirada completamente distinta y alternativa, sobre lo que significa pensar el proceso educativo desde el problema mismo. Esta mirada supera la visión instrumentalista y emancipadora que versa los principales paradigma educativos, más bien, propone discursivamente, la inclusión de nuevas lógicas y parámetros de formación. Es una comprensión sobre el accionar de la resistencia.

En lo referido a los *“Legados históricos del enlace pedagógico decolonial”*, la Dra. Walsh, explica cómo la intersección entre pedagogía y decolonialidad, se inicia con la invención colonial-imperial, identificando en las obras literarias más representativas del mundo pre-hispánico, se observan matices de una pedagogía que trasgreden las lógicas de pensamiento y modelos de comprensión de la realidad, desde una perspectiva totalmente diferente a las disposiciones euro-céntricas e imperialistas. De modo que, la lucha decolonial es un fenómeno de amplia data en este lado del mundo. A partir de estos antecedentes, es posible observar cómo el pre-discurso de la Educación Inclusiva, expresa múltiples miradas epistémicas que coexisten en un mismo un mismo espacio. Si bien es cierto, cada una de estas perspectivas circunscriben a un campo de confluencia particular, exige por otra parte, desnaturalizar y desterritorializar su aporte a la ampliación del campo discursivo del enfoque en estudio.

El espacio de la inclusión, débilmente explorado, documenta un sistema de coexistencia definido a partir de un campo normativo y, por otro, de coexistencia con un mundo de múltiples formas/expresiones de diversidades. En tal caso, cabe preguntarse: ¿cuáles son los valores de la Educación Inclusiva que contradicen su campo pre-discursivo?, o bien, ¿cuáles son los valores gestados al interior del pre-discurso de la Educación Inclusiva, que permiten contradecir el orden educativo dominante y, cuáles de ellos atañen al conflicto social? Lamentablemente, estas interrogantes no forman parte de las agendas de investigación del discurso oficial, institucionalizado y acrítico, ampliamente difundido y aceptado a nivel mundial sobre inclusión. La superación del proyecto ideológicamente neutral de la inclusión educativa, debe inquirir sobre la necesidad de *“recuperar y reconstruir la existencia, libertad y liberación ante las condiciones deshumanizantes de esclavización y racialización, y en su creación de prácticas, espacios y condiciones-otras de re-existencia”* (Walsh, 2013:36). El enlace pedagógico decolonial que describe la autora, permite a efectos de esta investigación, concebir el dispositivo pedagógico como parte de los elementos que definen/caracterizan la cultura de resistencia, es decir, dicho dispositivo de compone de las acciones, rituales, lenguajes, corporalidades, entre otras, implicando adentrarse en el lenguaje de la resistencia, más allá de la resistencia.

En lo referido al *“Pensamiento y Pedagogía de Freire y Fannon”*, la autora comienza el apartado identificando los aportes de Freire en relación al sentir pedagógico y político decolonial de este gran educador. Comienza de esta forma, explicando las diferencias que en el pensamiento freiriano, denotan lo político-pedagógico y lo pedagógico-político, ambas posicionadas desde una perspectiva hermenéutica. En este contexto, Freire al igual de Da Silva (1999), explica la diferencia entre intervención y adaptación, donde la primera corresponde a la transformación de la realidad y por tanto, se ancla según Ocampo (2016) en la caracterización del discurso crítico-deliberativo requerido por la Educación Inclusiva. Mientras que, la noción de adaptación, obedece a una perspectiva de ajuste y acomodación no transformativa de la realidad, reducida a la comprensión acrítica y neutralizadora del pre-discurso de la Educación Inclusiva. Esta variante del discurso no cuestiona los mecanismos de dependencia epistémica que efectúan

a través de las relaciones estructurales opresivas. Walsh (2013), retomando los aportes de Paulo Freire, expresa que, la intervención es un acto político de implicación en la realidad.

Estas ideas conexionan con los aportes de Butler (2014), respecto de la necesidad de reconocer en el disenso social y en la intervención crítica, dispositivos claves de subversión, ante el pensamiento dicotómico y polarizante que piensa la Educación Inclusiva. ¿Cuál es el orden injusto que hoy avala el pre-discurso de la Educación Inclusiva? En este contexto, Freire, desde una visión proléptica, decreta una de las principales finalidades requeridas por la modernización del discurso de la Educación Inclusiva, esto es, *“trazar rutas metodológicas y analíticas encaminadas hacia el reconocimiento de esta realidad/condición y hacia la concientización, politización, liberación y transformación humana”* (Walsh, 2013:39). La autora identifica en el libro: *“La pedagogía del oprimido”*, recursos para enfrentar la lucha por la superación de la opresión y sus diversas formas de expresión, abriendo de esta forma, la reflexión a un dialogo dialéctico perramente, no siempre reconocido al interior del campo de la Educación Inclusiva, derivando en la cristalización de una mirada limitada, estrecha y reduccionista para comprender las principales patologías sociales a las que la inclusión busca eliminar, abordándose en el discurso institucionalizado, desde una mirada relativista.

Desde la contribución de Fannon (1997) sobre el proyecto pedagógico humanizador-descolonizador-liberadora, Walsh, extrae la preocupación activista e intelectual, referida al sujeto racializado-colonizado, siendo el problema colonial un eje crítico en el pensamiento de Frantz Fannon, así como, la acción decolonial como dispositivo de resistencia, donde *“la descolonización no simplemente como problema político sino como un proceso de poblaciones aprendiendo a ser “hombres”, y como práctica de intervención que implica la creación de “hombres” nuevos, Fanon da bases vertebrales para pensar pedagógicamente tanto en la humanización, como en la descolonización como postas de existencia-vida”* (Walsh, 2013:42). En la literatura de Fannon, Walsh, explica como la humanización representa el principal recurso de transformación y desaprendizaje en el marco de la decolonialidad. De esta forma, la propuesta pedagógica

del intelectual caribeño de origen martiniqués, versa sobre según la autora del capítulo, sobre “*los procesos de (des)aprendizaje, invención, intervención y acción*” (2013:43).

La sociogénesis es el método empelado por Fannon para analizar la situación de opresión, desigualdad, racialización y subalternización de la cual eran objeto los ciudadanos negros, teniendo como fin, el logro de la liberación social e introduce la invención de la existencia, a través de la formación/deformación de la humanización, deshumanización y la re-humanización. Situación que conexiona con el desafío de visibilizar al sujeto político de la educación inclusiva y, en particular, desnaturalizar el estatus de invisibilidad que experimenta la construcción del sujeto pedagógico al interior del discurso pedagógico actual, en el marco del problema estructural que enfrenta la Ciencia Educativa en su conjunto. Por tanto, el aporte de Fannon a esta investigación reside en la organización de un aparataje conceptual que permite enfrentar directamente las condiciones de producción estructural de la opresión, otorgando la capacidad de delimitar indicadores metodológicos para transformar sus procedimientos de investigación. Desde otra perspectiva, los aportes teóricos de Fannon (1997), permiten articular una nueva trama ideológica para construir una conciencia educativa que enseñe a los sujetos tradicionalmente sobre-representados como objetos de una diversidad otredad, que no son esclavos de dichas etiquetas que fabrican sus trayectorias sociales y sus procesos de biografización. El desafío consiste en que el pensamiento pedagógico cristalizado por la Educación Inclusiva, contribuya a deshacerse de tales arquetipos que condicionan el espacio social y educativo.

En lo referido a “*Manuel Zapata Olivilla*”, la reformulación del campo de la Educación Inclusiva coincide en sus propósitos teleológicos con la intención de Zapata, que en palabras de Walsh (2013), expresa la creación de un “*proyecto social radicalmente diferente para el conjunto de la humanidad*” (p.57), que interrelaciona la necesidad de deconstrucción de los marcos de acceso a la democracia, mediante la construcción y consolidación de un proyectivo histórico, político y ético más trasgresor. En otras palabras, los cruces entre Zapata y la desnaturalización del discurso hegemónico de la Educación Inclusiva, refuerzan la necesidad de desarrollar una nueva arquitectura que atienda a las

necesidades de desarrollo tanto de grupos minoritarios como mayoritarios, evitando con ello, el carácter paternalista de los discursos compensatorios que vuelven a revictimizar a los tradicionalmente excluidos, olvidándose de las múltiples discriminaciones que experimentan gran parte de los ciudadanos no representados en dichas categorías de Otros/subalternos.

Desde otra perspectiva, la reflexión de Zapata rescatada por Walsh, refuerza lo que Ocampo (2016), describe como la principal ausencia de un pensamiento para pensar la inclusión, es esto es, incluir a sujetos sobre-representados como diversos, a las mismas estructuras que suscitaron su salida, arrastre y exclusión de la trama social y escolar, articulando un proceso altamente violento que no produce ninguna transformación y/o reparo en las bases en las que germina el conflicto social y la crisis del contrato social, sustentado en instrumentos hegemónicos (Sousa, 2006) introducidos por fascismos societales invisibles. ¿Cómo acceder a la caracterización de la matriz de poder que ha sido silenciada e invisibilizada a través del pre-discurso de la Educación Inclusiva?

Finalmente, en lo referido a *“Tejiendo pedagogías y trazando caminos”*, Walsh (2013), reconoce a través de los proyectos intelectuales de Fannon (1997), Zapata (1997) y Freire (2004), cómo las luchas sociales y los procesos de producción, constituyen marcos pedagógicos interesantes de explorar para las formas condicionales que, en el caso de la formación inicial y continua de los educadores, permite delimitar qué acciones articuladas en las culturas de resistencias y en las luchas sociales, representan repertorios formativos más idóneos para intervenir sobre las principales patologías sociales. En contraposición, a las múltiples formas de colonización cognitiva y epistémica que efectúa el pre-discurso vigente de la inclusión, fundamentalmente, concebido como proyecto ideológicamente neutral, restringiendo la lectura crítica y transformativa de la realidad. Situación que puede ser analizada desde la matriz de racionalización, exclusión y violenciación instituida, reciclada e injertada en las Ciencias de la Educación.

El llamado de atención que Walsh (2013) efectúa, consiste en no posicionar los aportes de las pedagogías decoloniales en las clásicas concepciones dogmáticas y



neoconservadoras de la epistemología occidental, que describen todo sistema de innovación como un nuevo paradigma. Las pedagogías decoloniales son, en palabras de la autora, un dispositivo que permita re-pensar la educación, las luchas sociales, las condiciones de existencia de los individuos, mediante la recuperación de sentidos, mediante la legitimación de los cuerpos de conocimiento aportados por las culturas de resistencias que, histórica y políticamente, han permanecidos silenciados, subalternizados y marginados.

La necesidad de exploración de sus agendas y políticas de producción del conocimiento, resulta crucial para innovar en la formación de los profesores, así como, en la transformación radical de los marcos de pensamiento que piensan la batalla por la inclusión, desde una visión idealizada, modernista, a-temporal y a-hegemónica.

## **2.32.-INTERCULTURALIDAD, CONOCIMIENTOS Y DECOLONIALIDAD - CATHERINE WALSH**

Catherine Walsh (2005), en este artículo profundiza en la categoría de interculturalidad desde un cruce de posiciones epistémicas y políticas como ejes claves en la descolonización de sus principales marcos de interpretación, permitiendo comprender los procesos de inclusión de los principales colectivos subalternizados a las estructuras de escolarización y de pensamiento, los cuales imponen la creación de programas de ajuste y acomodación para operacionalizar universalmente el derecho a la educación de personas excluidas de esta. La autora explica que el concepto de interculturalidad surge en el marco de acción de la educación indígena, extendiéndose al ratio de la filosofía. El interés de la Dra. Walsh (2005), consiste en introducir un conjunto de aclaraciones sobre este campo de trabajo, así la interrogante que esta se plantea, respecto de los pasados geopolíticas y coloniales de la interculturalidad en los que se inscribe la producción académica, resulta crucial para avanzar en la consolidación de un despeje epistémico que permita resignificar las principales cargas dominantes incidentes en el sistema semántico, ideológico, gramáticas y en las formaciones discursivas y epistémicas que han reforzado un modelo de fabricación que avala el conflicto social y sus diversas patologías sociales. El presente documento, se estructura en tres dimensiones: a) las geopolíticas y los legados coloniales

del conocimiento, b) la interculturalidad como proyecto político y epistémico y c) hacia la descolonización y la decolonización.

En *“Las geopolíticas y los legados coloniales del conocimiento”*, Walsh (2005), explica que la representación del saber siempre es condicionada por las referencias geográficas, culturales y políticas. Considerando los aportes de Galeano (2000), la autora refuerza la visión hegemónica de los dispositivos de producción de verdad al interior de las referencias geopolíticas del conocimiento, explicando que, estas mantienen, producto de que estos enfoques condicionan sus territorialidades, bajo *“geografías robadas, economía saqueada, historia falsificada”* (Galeano, 2000, citado en Walsh, 2005:41), que reproduce e impone una concepción/compreensión/interpretación universal del mundo, la cual, niega/restringe las posibilidades plurales de formas “otras” de fabricación del saber al interior del campo de la Educación Inclusiva, pues los argumentos que sustentan las bases del conflicto social y sus principales patologías sociales crónicas a la que este enfoque espera erradicar, actúan como invenciones euro-céntricas para avalar el modelo bárbaro deshumanizante y con ello, aumentar las posibilidades de producción del control en la escuela como aparato ideológico de mayor accesibilidad a los propósitos políticos y epistemológicos neoliberales, reforzando que, la *“historia del conocimiento está marcada por geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente, y tiene valor, color y lugar de origen”* (Walsh, 2005:41).

Así, estas ideas, refuerzan la concepción de colonialidad introducida por Quijano (1989), sosteniendo que, dichos patrones de producción siguen vigentes hasta nuestros días configurando las jerarquías racionales y las distribuciones de identidades, actuando como tecnologías de eliminación, omisión y erradicación de las diferencias culturales, intelectuales, ideológicas e históricas, posicionando de esta forma una colonialidad epistémica y política (Walsh, 2005). El papel relevante del trabajo de Walsh, así como, los aportes del grupo Modernidad/Colonialidad, consiste en el relevamiento de los centros de poder que inciden/participan en las formaciones ideológicas, políticas, sociales, epistémicas, éticas y pedagógicas del pre-discurso de la Educación Inclusiva.

Respecto a *“La interculturalidad como proyecto político y epistémico”*, comienza señalando que el imaginario que han reforzado las políticas paternalistas y escencialistas de la interculturalidad en el campo educativo ha cristalizado un reduccionismo sobre la etnia y el bilingüismo para pensar el cruce culturas, dando paso de esta forma, a la proliferación de un proyecto ideológicamente neutral. No obstante, Walsh (2005), rescata el agenciamiento y la acción política insurgente de los colectivos indígenas del Ecuador, para ejemplificar la necesidad de construcción/reconstrucción/desprendimiento de un proyecto neutral y acomodacionista sobre interculturalidad. La cristalización del proyecto político de la interculturalidad, persigue la emancipación/transformación radical de las estructuras sociales como vía para la consolidación de un modelo político, social, educativo, cultural y económico alternativo. A partir de las luchas del movimiento indígena ecuatoriano, se resignifica la lucha por la interculturalidad, desde la conformación de un posicionamiento sociopolítico que pretende a la transformación de las acciones que derivan en la subalternización y marginación de dichos colectivos. De modo que, la lucha política y epistémica de la interculturalidad, se urde al igual que la inclusión en las operaciones estructurales en las que germinan dichos obstrucciones de empoderamiento y reivindicación social y educativa, demostrando la construcción de una nueva agencia y una nueva política epistémica para abordar la problemática del saber la interior de dicho campo de discusión, proporcionando una *“lectura epistemológica sobre los pueblos indignas”* (Walsh, 2005:43).

La autora inspirada en los aportes de Amawtay Wasi (2004), reafirma el propósito epistémico que afecta a la descolonización del conocimiento, redundando en la proposición de nuevos mecanismos de fabricación del saber y las ciencias de construcción del conocimiento en oposición a los parámetros coloniales de producción del saber. Los aportes de Amawtay Wasi, refuerzan lo que el autor de esta investigación ha denunciado en otros de sus escritos, respecto de la necesidad de construir una ética y filosofía de la inclusión, más allá de los efectos discursivo-epistémicos de la pedagogía y epistemología modernista de tipo levinasiana que refuerza la figura del Otro/Otra como sujeto carente de reciprocidad y justicia social y educativa. Walsh (2005), releva los cinco centros de producción del saber propuestos por Amawtay Wasi (2004), entre los cuales, identifica: a)

el *centro yachay munay*, b) el *centro munay rural*, c) el *centro raray ushay*, d) el *centro ushay yachay* y e) el *centro kawsay*. Todos estos centros se orientan a la reformulación de las interrogantes epistémicas clásicas (qué, por qué y para qué), el cual tiene como objeto la subversión de la lógicas y de los organizadores intelectuales que centran la lucha política y epistémica de la interculturalidad, desde “*la incorporación o inclusión de la diversidad étnica dentro de las estructuras sociales, políticas y de conocimiento existentes*” (Walsh, 2005:45). A continuación, se sintetizan los focos de interés político-intelectual de los centros de producción del saber propuestos por Amawtay Wasi.

Centros del saber en Amawtay Wasi		Principales ideas que lo sustentan
1	<i>Centro yachay munay</i>	Su desafío consiste en la organización de un sistema de saberes, cosmovisiones y racionalidades incidentes en la co-construcción de una interculturalidad compuesta por diversas gramáticas, epistemes y semánticas.
2	<i>Centro munay rural</i>	Se basa en la creación de una estrategia de conexión entre el hombre, la comunidad y la tierra y el cosmos, integrando lo mejor de las diversas culturas.
3	<i>Centro raray ushay</i>	Se centra en el recuperamiento de los ingenios humanos como estrategia de armonización del desarrollo humano.
4	<i>Ushay yachay</i>	Presente la construcción de un proyecto intercultural desde la valorización de los diversos campos de confluencia con la finalidad de organizar un proyecto transversal, co-construido y co-habitado.
5	<i>Kawsay</i>	Apunta a la creación de espacios a nivel planetario que permitan la construcción de

		la sabiduría en los diversos centros del saber.
--	--	---

**Tabla 9: Centros del saber en Amawtay Wasi.**

El pensamiento de Walsh (2005) y de Amawtay Wasi (2004), explican el funcionamiento de los patrones de multicultural desde un enfoque descriptivo que refleja la existencia de diferentes culturas que no interrelacionan entre ellas. Según este planteamiento, la Educación Inclusiva adopta un énfasis descriptivo pragmáticamente y un reduccionismo ideológico y discurso de tolerancia, igualdad y aceptación del Otro/Otra desde la culturas de normalización, perpetuando un enfoque que contamina la agencia y la acción política que hay detrás de la inclusión. En tanto, esta perspectiva no otorga lineamientos políticos, epistémicos, pedagógicos y ideológicos para subvertir, transformar y descolonizar y reinventar el contrato social sobre el cual proliferan dichas problemáticas De esta forma, la lucha por la inclusión circunscribe a una ficción política y a la neutralización de su sentido político. En cambio, explica Walsh (2005), que la lógica interpretativa dominante sobre interculturalidad en Latinoamérica se posiciona en la pluriculturalidad, que reconoce la diversidad en relación a la producción de sentidos de la cultura hegemónica. Mientras que, la interculturalidad según la autora de este artículo, consiste en la negociación equitativa de códigos y prácticas de interrelación cultural entre diversos pueblos, reforzando que, la interculturalidad obedece a un problema estructural de desigualdad, injustita e inequidad.

En este sentido, Walsh (2005), explica como la ideología de la inclusión-excluyente y neoliberal identifica por Ocampo (2016), opera baja la incorporación de los sujetos educativos abyectos a las mismas estructuras de dominación, opresión y exclusión que provocan la salida, subalternización y marginación de dichos colectivos, expreando que, a través *“de la apertura del campo de la filosofía a incluir o a incorporar a otro (otras culturas, otros conocimientos) sin radicalmente cambiar su estructura y sistema de pensamiento predominante”* (Walsh, 2005:46). Tanto la Educación Inclusiva y la Educación Intercultural reproducen/imponen un pluralismo político, ideológico, epistémico, pedagógico y ético disciplinario y desprovista de un lugar político, reforzando la necesidad

de construir/reconstruir/desconstruir/reconceptualizar continuando sus desafíos más elementales. Por tanto, el enfrentamiento que realiza la política epistémica sobre interculturalidad es, en este plano, diferente al que enfrenta la inclusión, ya que su centro de interés se posiciona sobre los saberes devaluados (folclorizados), constituida como una práctica hegemónica a los modos tradicionales a las formas de pensar, instituida desde una visión alternativa.

Finalmente, en *“Hacia la descolonización y la decolonialidad”*, Walsh (2005), visualiza en la consolidación de un proyecto político y epistémico, no sólo la apelación a la construcción de modos otros para fabricar/interpretar el conocimiento, es también, interpelar a dichos modos/estilos de construcción y a sus conservadurismos para intervenir en las relaciones estructurales que proliferan formas de disciplinamiento del ser, el saber y la subjetividad y frenan por otra parte, la construcción de una arquitectura social y educativa completamente diferente. De esta forma, Walsh (2005), explica que, problematizar la tarea educativa desde la búsqueda de formas epistémicas otras, implica cuestionar los pensamientos que sustentan los sistemas totalitarios y universales como sistemas de compensación ante las exclusiones múltiples que todos los ciudadanos sin distinción alguna enfrentan, demostrando de esta forma, la existencia de intervenciones intelectuales más progresistas e insurgentes para combatir su producción y pensamiento dominante alineados con su sentido temporal, histórico e ideológico.

### **2.33.-INTRODUCCIÓN. (RE) PENSAMIENTO CRÍTICO Y (DE) COLONIALIDAD - CATHERINE WALSH**

Catherine Walsh (2005) en la introducción del libro: *“Pensamiento Crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones Latinoamericanas”*, a partir de una serie de interrogantes críticas respecto del pensamiento fronterizo, los mecanismos de descolonización de la producción del conocimiento y la valorización de los aportes intelectuales de los movimientos sociales, desde los aportes del colectivo Modernidad/Colonialidad, la autora, refuerza la necesidad de cuestionar el carácter universalista y homogeneizador de las Ciencias Sociales y Humanas (incluidas las Ciencias de la Educación), exigen en el

pensamiento de la Dra. Walsh (2005), avanzar en la búsqueda de nuevos modos de producción del conocimiento, persiguiendo el propósito de resignificar los Estudios Culturales, mediante la apertura de nuevas formas de (re)pensar y (re)construir que permiten la confluencia de diversas perspectivas políticas y del saber, procedentes de diversos tiempos y especialidades epistémicos, políticas y éticas, concebidas en términos de la superación/cuestionamiento de los sistemas de razonamientos mutilados para pensar y problematizar estas tensiones desde una perspectiva otra de maluca y de la acción política que la entrecruza.

El propósito de los estudios culturales aparece en Walsh (2005), como *“un proyecto intelectual dirigido al (re)pensamiento crítico y trasndisciplinar, a las relaciones intimas entre cultura, política y economía y a las problemáticas a la vez globales y locales reflejo de la actual lógica multicultural del capitalismo transnacional y tardío”* (Jameson, 1991; Žižek, 1997) (p.15). Su objetivo es, construir modos de pensar alternativos, persiguiendo la descolonización y la decolonialidad que afecta a la producción del ser y traza la agencia del sujeto. En tal caso, el interés de esta escrito pretende *“interpelar perspectivas críticas que provienen des distintas localizaciones epistémicas subalternas, incluyendo pero no limitando a las indígenas y afros, como también a las otras regiones del globo”* (Walsh, 2005:16). De este modo, el propósito de la autora y del libro, consiste en evidenciar las formas de construcción o progreso hacia la consolidación de un pensamiento crítico alternativo.

En relación a *“Las geopolíticas del conocimiento y la modernidad/colonialidad”*, Walsh (2005), explica que el colectivo de intelectuales sobre modernidad/colonialidad, se articula en torno a la coexistencia de diferentes sistemas epistemológicos por parte de intelectuales, académicos y movimiento sociales, como parte de un interés mayor dirigido a la subversión de las geopolíticas dominantes que subalternizan a determinados planteamientos epistemológicos, ontológicos, metodológicos y discursivos a partir de la hiperrealidad de Europa como parte de los principales mecanismos de producción de verdad, según comenta Chakrabarty (1999).

Por tanto, el interés de este colectivo intelectual reside en la desnaturalización de las fuerzas opresivas epistémicas y de los neo-conservadurismos de la filosofía de las ciencias, que marginan a todas aquellas formas epistemológicas que no han sido producidas en el espacio reducido del euro-céntrismo, afectando a sus investigadores, a su subjetividad y al desarrollo de su ser. Para Walsh (2005), todas estas acciones son producto de los efectos que la colonialidad epistémica profesa en la actualidad, reforzando la dominación de toda expresión del pensamiento que no calce con la fabricación europea, es decir, le resta sentido y científicidad (validez), derivando en muchos casos en la formación de recursos epistémicos condicionales de tipo híbridos producto de la apropiación europea. Ante lo cual, agrega que, *“la modernidad no es un fenómeno europeo, sino un fenómeno global con distintas localidades y temporalidades que no se ajustan necesariamente a la linealidad del mapa geohistórico occidental”* (Walsh, 2005:17).

En relación a la colonialidad del saber, la autora inspirada en los aportes de Quijano (2000), expresa que ésta opera como tecnología de opresión que afecta/condiciona los modos de fabricación del conocimiento, reforzando una perspectiva universal y eurocéntrica para pensar el funcionamiento y la utilidad de este. Se agregan además, las diversas formas de subalternización de sujetos, saberes, contexto y prácticas, situación de la que no es ajena el pre-discurso de la Educación Inclusiva. De esta forma, la concepción colonial del saber imponía silenciosamente un modelo de producción del conocimiento de tipo neoliberal, universal homogéneo y euro-céntrico, lo que instauró una forma hegemónica particular de producir el conocimiento, reflejando en términos marxistas una lucha intelectual de dominación o subalternización.

En tal caso, la autora, retoma el concepto de diferencia colonial, propuesto por Walter Mignolo (2000), para pensar desde los márgenes la comprensión del mundo, avalando de esta forma, la necesidad de construir desde la periferia un pensamiento otro, una formación epistémica otra que efectivamente, coadyuve a la transformación del mundo, desde una perspectiva pos-occidental y trans-moderno. A partir de la diferencia colonial, Mignolo (2000) y Walsh (2005), explican de qué manera, *“los otros conocimientos han sido no sólo subalternizados y destruidos, sino que también re-construidos; lo que podemos*



*entender como la producción de nuevos conocimiento subalternos y nuevos modelos de análisis, conceptualización y pensamiento que tienen un uso estratégico y político”* (Walsh, 2002b, citada en Walsh, 2005:20).

El pensamiento sobre la diferencia colonial, resulta fundamental, como aproximación inicial para la reformulación del campo epistémico de la educación inclusiva, al reconocer un gran legado en las epistemologías subalternas y excluidas, proponiendo el desafío de develar los mecanismos de fabricación del saber empleados por dichas construcciones, pues hasta ahora, la propuesta del colectivo modernidad/colonialidad, evidencia debilidades en dichos procedimientos, no así, en la organización de un discurso de desprendimiento y ruptura. ¿Qué elementos permiten fabricar y diferencias epistémica, política y éticamente, un saber diferente y alternativo, sobre este campo de especialización?, ¿qué diferencias metodológicas coexisten entre el movimiento deconstruccionista euro-céntrico y el pensamiento otro del colectivo modernidad/colonialidad latinoamericano?, ¿qué aspectos son transversales a ambas visiones?

El pensamiento otro intenta exhortar del silencio a las formaciones epistémicas que histórica y políticamente, han sido subalternizadas en la historia del pensamiento occidental. Se trata entonces, de construir un paradigma alternativo construido desde el reconocimiento de la violencia colonial del saber. El pensamiento otro conexiona de forma significativa, con los intereses finalísticos de este trabajo doctoral, al perseguir la emergencia de una perspectiva crítica y utopista sobre nuevas proposiciones y razonamiento para teorizar, pensar y experimentar la inclusión como movimiento de reforma del saber, del ser, del poder y de la subjetividad.

En lo referido a ***“Descolonización, decolonialidad y pensamiento otro”***, Walsh (2005), explica que el concepto de paradigma otro es un préstamo discursivo/epistémico tomado de Khatibi, fundado en un pensamiento de la diferencia introducida por la vía de la liberación radical. El pensamiento otro, surge como un mecanismo de subversión de las prácticas de no existencia y deshumanización, invitando de esta forma, a constituir un

pensamiento crítico posicionado/estructurado desde otros sistemas de razonamientos que desde los patrones de cientificidad euro-céntricos/universales/occidentales resultan inimaginables. La condición de no-existencia es una idea extraída del pensamiento de Frantz Fanon (1967), la cual expresa la anulación sistemática de la otra persona, es decir, del subalterno, de sus formas de anclaje cognitivo y producción de saberes. Por tanto, resulta fundamenta emplear las categorías de colonialidad del ser y del saber, como dispositivos de comprensión en la anulación/subalternización/marginación simbólica de negación de ciertos grupos, que desde la propuesta interseccional, permite reconocer los mismos sistemas de anulación desde el devenir mayoritario, estableciendo visiones y estrategias formativas comunes vivenciadas por colectivos subalterno, así como, por aquellos que no han sido violentados de esta forma, pero que, al mismo tiempo, expresan situaciones similares de barbarie social, permitiendo reconocer *“las luchas de los pueblos históricamente subalternizados por existir en la vida cotidiana, pero también sus luchas de construir modos de vivir y de poder, saber y ser distintos”* (Walsh, 2005:24). En otras palabras, la construcción de un pensamiento otro sobre educación inclusiva, implica fabricar el saber desde las culturas de resistencias, la acción política y los dispositivos de formación que proliferan y se validan al interior de dichos campos de producción. La descolonización se supera mediante la creatividad intelectual.

El último apartado de este capítulo, denominado: ***“Hacia la interculturalidad”***, la autora comienza afirmando que, el potencial de la interculturalidad en este debate intelectual, reside en la re-articulación de la diferencia colonial, constituyéndose como un proyecto ideológico cuya incidencia en las formaciones político-sociales y epistémicas de la realidad, derivando en la cristalización de un imaginario otro de sociedad, de relaciones pedagógicas, políticas y ciudadanas. Sobre este particular, la autora afirma que, *“el proyecto y proceso de la interculturalidad no tendrá reales posibilidades sin construir modos otros de poder, saber y ser, es decir, sin la estrategia, la meta y la acción de la decolonialidad”* (Walsh, 2005:27). Sin embargo, la autora es consciente que la colonialidad del ser, del poder y del saber no desaparecen, no obstante, son plausibles de reconstruirlas, agrega la autora. En este contexto, la idea de pensamiento fronterizo actúa como un dispositivo que permite forjar otras maneras de pensar la inclusión, desde los elementos de

producción sus principales implicados, invirtiendo la capacidad de representación mencionada por Spivak (1998) y contraponiendo en un análisis dialectal, las concepciones dominantes sobre este campo de trabajo.

El pensamiento fronterizo implica un cuestionamiento permanente al pensamiento dominante y es labor del intelectual y de los movimientos sociales, infectarlo con otras proposiciones, puesto que, *“el pensamiento fronterizo en sí, no cambia radicalmente la eurocentricidad, tampoco la subalternización (y el trato de no existencia) de sujetos y conocimientos; simplemente permite un nuevo relacionar (incluye intercultural) entre conocimientos, útil y necesarios, en la lucha de la descolonización epistémica pero no suficiente en si para construir una nueva condición social del conocimiento o un nuevo poder social, o para lograr la decolonialidad del poder, saber y ser”* (Walsh, 2005:29).

El pensamiento crítico fronterizo permite en palabras de Walsh (2005), permite valorar la agencialidad de los colectivos subalternos, exigiendo de esta forma, avanzar en la determinación/caracterización de los territorios epistémicos de este estilo de pensamiento al interior de la producción discursiva de al Educación Inclusiva, representa un reto cada vez más creciente. Situación que implica avanzar en la cristalización de nuevas comunidades interpretativas sobre este espacio y terreno de investigación y lucha política.

#### **2.34.-MEMORIA COLECTIVA. HACIA UN PROYECTO DECOLONIAL - PILAR CUEVAS MARÍN**

Pilar Cuevas, en el capítulo I del tomo I del libro: *“Pedagogías descolónicas. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir”*, la autora centra su trabajo en la recuperación colectiva, como un mecanismo de producción del conocimiento articulado desde la praxis política y ética, dando paso a la proliferación de narrativas otras, constituidas como dispositivos contra.-hegemónicos, en tanto, formas teóricas y metodológicas. El acápite se organiza en torno a dos partes. La primera de ellas, analiza los aportes de la recuperación colectiva de la historia en el fortalecimiento del pensamiento crítico y subversivo latinoamericano, mientras que, la segunda, se adentra en el análisis de

las posibilidades que, la recuperación colectiva, plantea en el marco de los desafíos y tensiones epistémicas, políticas y éticas de la región.

En relación a lo aportado por Cuevas (2013), en *“Teorizando desde el sur. La investigación-acción participativa y la educación popular”*, intercepta los aportes de la epistémicos, políticos y metodológicos, introducidos por la I-A, la educación popular y la recuperación colectiva de la historia, producidos al interior y exterior de la academia. La génesis de la historia popular de Latinoamérica, según Cuevas, logra su institucionalización a partir de los aportes introducidos por la lectura de los trabajos de Palmer y Samuel. La historia popular como proyecto político y epistémico, expresaba la necesidad de indisciplinar los modos tradicionales de aproximarse a la construcción de su saber, reforzando la necesidad de ser constructores legítimos de la historia y no, sujetos contruidos desde una visión colonizadora y disciplinadora de la subjetividad y del sujeto histórico. Cuevas (2013), retomando los aportes de Samuel (1984), explica que, la intención de la historia popular, lleva implícita la concepción de democratización del saber histórico, recuperando su potencial polifónico, es decir, desde producen y la vivencian, mediante la expansión de las bases de la historia. Los aportes contenidos en este capítulo, permiten abrir, desnaturalizar y descolonizar los marcos comprensivos que sustentan las condicionantes estructurales-deterministas incidentes en la investigación sobre Educación Inclusiva y, en particular, en la interpretación de las bases del conflicto social y de la proliferación de las nuevas formas de expresión/operación de los fascismos societales, los instrumentos hegemónicos y las patologías sociales insertas en ellas. La recuperación colectiva de la historia es fabricada como un movimiento oposicional, contra-hegemónico y contra-epistémico.

La integración de los supuestos epistémicos y metodológicos de la I-A participativa y de la educación popular, sobre los que se posicionó el proyecto intelectual de recuperación colectiva de la historia, aludía en gran medida, a la participación de gran parte de líderes y líderes de base comunitaria, observando entre sus principales contradicciones, un estado de relegamiento modernista de los sujetos de investigación al estatus de objetos, reforzando el carácter de colonialidad y disciplinamiento del saber, el ser

y la subjetividad. El relegamiento metodológico que describe Cuevas (2013), refiere a la borradura de las luchas, los dispositivos pedagógicos, las condiciones de producción de la subjetividad, los códigos, los lenguajes y mecanismos de articulación de las culturas de su resistencia, las cuales continuaron invisibles y omisas en la reflexión historiográfica. El sentido de la recuperación colectiva de la histórica, puede ser interpretado como una tecnología de producción y re-escritura de la historia, desde un ámbito polifonal que, otorga poder, subversión y agencia a las voces de los propios sujetos de la historia, invitando a construir nuevos mecanismos de legitimación del saber histórico producido y aceptado como válido. De este modo, señala Cuevas (2013) que, la integración entre I-A y educación popular, perseguía *“crear instancias que a partir de la investigación-acción participativa y la educación popular, permitieran generar procesos de apropiación colectiva del conocimiento histórico”* (p.75), reforzando con ello, el carácter de indisciplina de las ciencias sociales, la construcción histórica y la impronta metodológica de la historiografía.

El escrito de Pilar Cuevas (2013), fue considerado como antecedente crucial para esta investigación, en parte, por aportar perspectivas de acceso al estudio epistémico desde un posicionamiento metodológico de desprendimiento que, permite cuestionar los temas cruciales que conforman las agendas de investigación de la Educación Inclusiva, así como, el contenido mismo de su pre-discurso. Se agrega además, la posibilidad de comprender los dualismos epistémicos forjados al interior del campo pre-discursivo de la Educación Inclusiva, que refuerzan una impronta geopolítica euro-céntrica, paternalista y acomodacionista. La visión sobre el conocimiento propuesta por la recuperación colectiva de la historia, refleja que, *“el acto de conocimiento no estaba separado de la experiencia ni de los sujetos, era ante todo un acto “vivido”* (Cuevas, 2013:76), permite profundizar en las formaciones ideológicas, subjetivas, sociales, formativas, epistémica y políticas articuladas al interior de las culturas de resistencias y, en particular, ofrece un marco de acción para cartografiar sus dispositivos micropolíticos. Otro aporte metodológico efectuado a través de la recuperación colectiva de la historia, reside en la búsqueda de instrumentos analíticos que propendan a la interpelación, la subversión, la descolonización y el desprendimiento epistémico, pedagógico y formativo, de los organizadores intelectuales que configuran y confluyen sobre el pre-discurso de la Educación Inclusiva.

En otras palabras, representa un mecanismo de distanciamiento epistémico, respecto de las fuerzas discursivas dominantes y las formaciones ideológicas, históricas y temporales que encriptan su potencial de transformación, asumiéndose como vías validas en la producción de formas otras de conocimiento.

Las perspectivas de acceso a la emancipación y al desprendimiento del saber pre-construido de la Educación Inclusiva que otorga la recuperación colectiva de la historia, permite evidenciar cómo las contribuciones de los diversos campos de confluencia sobre la espacialidad epistémica y la constructividad de su objeto, refuerzan las lógicas funcionalistas, estructuralista, binarias y los principales híbridos discursivos, ideológicos y epistémicos que imponen, a través de un recurrencia semántica de tipo post-estructural, los legados modernistas para teorizar la inclusión, como mecanismo de sujeción de sujetos abyectos y no, como un plan subversivo de transformación de las bases sociales, mediante una nueva arquitectura de desarrollo humano. Esta citación, abre la interrogante acerca, ¿en qué medida, el pensamiento de lucha por la inclusión, fundamentado desde su perspectiva pre-discursiva, conforma un pensamiento crítico otro/alternativo?, ¿producto de qué tipo construcción epistémica, política y ética, se ensambla este estilo de pensamiento? y ¿qué elementos definen/trazan la organización de un corpus teórico, político y ético de subversión, descolonización e indisciplinamiento de la batalla de la inclusión y, en particular, de los desafíos más urgentes que enfrenta la Ciencia Educativa?, ¿qué disonancias expresan los fenómenos sociales y educativos que demandan la subversión de las principales patologías sociales, a través de la inclusión, respecto de la formación del corpus teórico, ético y político vigente?, ¿existe relación entre los cuerpos de confluencia que se aproximan a la construcción de espacialidad discursiva, política, ideológica, epistémica y pedagógica de la inclusión y los principales cuerpos teóricos y político vigente y clasificados como transgresores?, ¿expresan, dichos campos de confluencia, un sistema de no correspondencia con las finalidades políticas y epistémica requeridas a través de la desnaturalización del discurso acrítrico y crítico de la inclusión?, ¿qué elementos definen la nula confrontación epistemológica al interior del campo de la Educación Inclusiva?

Otra tensión que introduce el aporte de Fals Borda, identificado por Cuevas (2013), entrega herramientas para indagar en el ausentismo de una autocrítica a los marcos de referencia que sustentan la fabricación del conocimiento y sus lógicas hegemónicas y, posiblemente alternativas, en cada una de las dimensiones de la Ciencia Educativa. En el caso específico de la Educación Inclusiva, la autocrítica no aparece como constitución de su campo epistémico, sino más bien, una crítica a los planteamientos y a sus disonancias éticas, políticas, pragmáticas y, en menor grado, las de teorización, que hibridizan y omite la autocrítica por parte de sus marcos referenciales, a partir de la sobre-imposición del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial. Los planteamientos de Fals Borda, resultan altamente relevantes en el cuestionamiento y crítica a las formaciones discursivas y las modalidades de teorización dominantes y hegemónicas articuladas en la producción del pre-discurso y del pre-conocimiento epistémico, pedagógico, político y ético que traza un horizonte modernista y posmodernista celebratorio de la inclusión. Por otra parte, la contribución de este capítulo permite profundizar en la reinención y creación de categorías analíticas que permiten superar las distancias neutralizadoras del saber entre Educación Especial e Inclusión, o bien, aproximar por unificaciones teóricas y metodológicas que propendan a la reformulación y modernización de ambos campos. Frente a esto, la interrogante es: ¿Qué conocimientos convierten la batalla por la inclusión, en un paradigma otro, o bien, en apoyan la proliferación de un marco epistémico alternativo y emancipador?, ¿qué tipo de mediaciones epistémicas, gnoseológicas y metodológicas, requiere la conformación de una arquitectura epistémica destinada a pensar la educación inclusiva?, ¿qué elementos definen la praxis de la inclusión?, o bien, ¿cómo investigar el problema epistémico de la inclusión y construir una praxis social, política y educativa, respecto de ello?

La necesidad de estructurar los organizadores intelectuales que definen la praxis de la Educación Inclusiva, inquietan en la indagación de la acción política que define su campo de batalla, requiriendo según Cuevas (2013), *“de un “pensamiento crítico de frontera”, el cual se situó entre la crítica a los presupuestos dominantes provenientes del pensamiento occidental, y el reconocimiento y agencialidad de “otros” conocimientos”* (p.83). ¿Qué elementos constituyen la matriz de análisis epistemológico que permite la

subversión y descolonización del campo de la Educación Inclusiva? En otras palabras, el conocimiento que subvierte el campo normativo, acrítico y neutralizador que condiciona el campo de batalla por la inclusión, radica en gran medida, en el conocimiento periférico y, muy especialmente, en las formaciones productoras de la(s) subjetividad(es), así como, en las perspectivas de configuración de las culturas de resistencias. La matriz epistemológica otra o alternativa de la inclusión, debe explorarse desde los elementos antes enunciados, permitiendo romper con la simbiosis colonizante establecida, por diversas faltas de conciencia (Garfinkel, 1975), entre Educación Especial y Educación Inclusiva.

El aporte de Paulo Freire identificado por la autora del presente capítulo, explica cómo a través de la concientización y el diálogo, representan fuerzas claves en la producción del conocimiento para la recuperación de la memoria. De esta forma, los dispositivos sobre los que se posicionan los aportes de Freire, permiten documentar las contrariedades éticas que expresa el pre-discurso de la Educación Inclusiva, particularmente, al expresar una práctica cuyas regularidades discursivas, persiguen un discurso de emancipación/transformación y, en la práctica, dichos ordenadores intelectuales, no logran incidir en la descolonización de las estructuras opresivas sobre las cuales germinan las principales fracturas y patologías sociales que condicionan el funcionamiento educativo, evidenciando de esta forma, una praxis invisible que imposibilita, por ausencia de conocimientos iluminadores, la concreción de una práctica transformativa. La reflexión ontológica en Freire, direcciona hacia el campo de la construcción de la didáctica de la inclusión, puesto que, reflexionar sobre la naturaleza humana, el cual, según Ocampo (2015), representa un sistema de razonamiento clave para destrabar los enfoques paternalistas, de ajuste estructural y acomodación. En otras palabras, el organizador intelectual, referido a naturaleza humana (Steiner, 1912), permite vitaliza cómo los procesos de inclusión, consisten en la re-incorporación a los mismos contextos que violentaron, excluyen a las personas de las estructuras de escolarización y de la vida ciudadana, demostrando con ello, cómo la democracia se constituye en un ficción política al igual que, la lógica del para todos. Epistemológicamente, introduce elementos para acceder a la caracterización de los elementos que definen la praxis de la inclusión, que en la literatura freiriana, es concebida como el *“reconocimiento de otras formas de relacionarse,*



*más allá del autoritarismo y el verticalismo de los modelos educativos convencionales, y tomando en consideración los conocimientos que todo individuo y grupo social tienen de acuerdo con su contexto histórico y cultural”* (Cuevas, 2013:83). En la actualidad, la matriz de análisis epistémica que converge sobre el pre-discurso, documenta un saber desproblemático y de transmisión acrítica y neutral, especialmente, cuando se intenta describir el pensamiento que piensa la inclusión y, en lo específico, del conocimiento híbrido producido desde la propia Ciencia Educativa. En tal caso, la subversión del saber que tiende a pensar y a construir el pre-discurso de la Educación Inclusiva, requiere del aporte del método dialéctico-histórico, puesto que, otorga nuevos dispositivos para avanzar sobre *“un proceso de teorización y abstracción, “volviendo” así con nuevas herramientas interpretativas sobre lo concreto”* (Cuevas, 2013:87).

¿Existen decodificaciones visibles/invisibles y legítimas/ilegítimas al interior del campo pre-discursivo de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles de estas se alinean coherentemente, con los desafíos epistémico, político y éticos de subversión de dicho pre-discurso? Estas interrogantes, permiten observar que, si bien, el pre-discurso de la Educación Inclusiva integra variados aportes de Freire, no obstante, los emplea en un híbrido epistémico, amparados en una gramática inexistente y ausente de concientización, reafirmando las debilidades significativas en el desarrollo de la conciencia crítica para pensar las luchas más elementales de este enfoque, evitando la proliferación de un posicionamiento epistémico coherente y claro para avanzar sobre sus desafíos más cruciales. ¿Si la condición de oprimido se transmuta en el reconocimiento de la condición existencial, como calza todo esto, con las finalidades subversivas de la inclusión, como proyecto político e intelectual de reforma?, ¿qué contradicción documenta el pre-discurso vigente?, ¿han sido reconocidas en el espacio educativo? El fracaso de la inclusión en la transformación/ruptura de las estructuras dominantes de escolarización y sociales, responde en parte, a la ausencia de “condiciones epistemológicas para llevar a cabo un proceso de concientización y diálogo que facilitara el tránsito de una “conciencia ingenua” a una “conciencia crítica”, y de esta manera contribuir a la superación de la contradicción opresor-oprimido” (Cuevas, 2013:92), necesitando de esta forma, transitar los sistemas intelectuales disponibles para desprenderse del discurso dominante que sitúa la inclusión en

una conciencia ingenua, por una conciencia crítica anclada firmemente, en los procesos de subversión/emancipación, permitiendo situar su campo de batalla más allá de las fracturas legadas por occidente.

La consolidación de un proyecto intelectual crítico y descolonizante para la Educación Inclusiva, conjuga la emergencia de un sistema de razonamiento alternativo apoyado en la diseño de un proyecto histórico y ciudadano más trasgresor, que alineado a su carácter ético, epistémico y político, efectúe un cuestionamiento al carácter paternalista, colonialista, funcional y violento de los proyectos educativos intelectuales destinados a superar las desigualdades de oportunidades. Se hace explícita, la demanda intelectual de subvertir la matriz epistémica de interpretación híbrida utiliza para teorizar y describir la praxis de la inclusión, desde la imposición de una gramática basada en la vulnerabilidad. La necesidad de definición de los elementos que caracterizan la praxis de la inclusión, representa un reto crucial, especialmente, al definir la acción política y al sujeto político de este enfoque.

Por otra parte, la incompreensión sobre la matriz epistémica y la ausencia de una autocrítica por parte del pensamiento que piensa la inclusión, ha limitado el acceso al conocimiento espacial de la inclusión y la diversidad, a través de la institucionalización de un discurso acrítico, creado para no penetrar en la matriz colonial del poder, que justifica la coexistencia de un proyecto que pretende mutiladamente, el reconocimiento de la diferencia y, por otro, un proyecto que multiplica y avala la exclusión. Producto de esta coexistencia, el pre-discurso de la inclusión ha sido encapsulado en una gramática neoliberal, cuya economización del saber, refleja determinadas antinomías, tales como, el vínculo entre calidad e inclusión, la construcción modernista del pre-discurso y de sus dimensiones léxicas y gramaticales sobre la diversidad y la diferencias, entre otras. La construcción de un proyecto intelectual crítico sobre Educación Inclusiva, interroga a los efectos estructurales que anidan la producción de las principales patologías sociales y, por otro, pone fin a los mapas abstractos de la modernidad y postmodernidad celebratorias incidentes en el pensamiento que piensa la inclusión, la sobre-representación de la diversidad como coletazo de la instrumentalización impuesta por el neoliberalismo, así como, en la

producción social de sus luchas y categorías estructurantes más significativas. En palabras de Cuevas (2013), implica “*visibilizar procesos políticos y epistémicos*” (p.96) que sustenten dichos procesos de cambio, en oposición a la clásica recurrencia de modelos desgastados, mutilados y cementerios (Bauman, 2012) para pensar las transformaciones más elementales del devenir educativo y ciudadano que intercepta las necesidades de reivindicación de colectivos minoritarios y mayoritarios.

La arquitectura epistémica y política de la educación inclusiva crítica, se construye entonces, desde la desencialización las cargas ideológicas y los sistemas gramaticales dominantes. ¿Cuál es el régimen de representación que adopta la inclusión desde la transformación de sus formaciones discursivas?, ¿cuál es el legado crítico y disidente de los campos de confluencia que apoyan la subversión del estado pre-discursivo de la Educación Inclusiva?, ¿bajo qué organizadores intelectuales, la batalla por la inclusión, demuestra su legado crítico y disidente?, ¿qué elementos permiten comprender la subalternización de saberes en la producción discursiva, epistémica y política de la inclusión?, ¿existen memorias epistémicas posibles de ser identificadas al interior de este campo? La búsqueda de nuevos argumentos para teorizar, pensar, investigar y practicar la Educación Inclusiva, tiene como propósito la superación de un saber superpuesto e hiperlocalizado sobre el modelo epistémico y didáctico en crisis de la Educación Especial, así como, en los planteamientos críticos proporcionados por la corriente post-estructural, articulando la producción discursiva, epistémica y política, bajo cuya coexistencia no lograr avanzar hacia un saber claro e iluminador, complejizando su objeto de trabajo.

### **2.35.-EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA. CONSTRUYENDO CAMINOS - VERA MARIA FERRÃO CANDAU**

El presente capítulo, corresponde al apartado III, del tomo I del libro: “*Pedagogías descolónicas. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*”, en él, Vera Maria Ferrão, efectúa un análisis acerca de las diversas discusiones que ha suscitado el estudio de la educación intercultural, desde diversos campos de confluencia, tales como, el epistémico, político, ético, jurídico y pedagógico. Los aportes de la Dra. Ferrão, permitieron que, el

autor de este estudio, direccionará la investigación, hacia la comprensión de la génesis histórica que cruza el campo de indagación y producción ideológico-epistémico-político de la lucha por la inclusión al interior de las Ciencias de la Educación. La integración de este documento como antecedente clave en la apertura de perspectivas críticas que, permitiesen explorar el ausentismo epistémico de la Educación Inclusiva, consiste en el relevamiento de las principales tensiones que enfrenta el campo de la Educación Intercultural, en tanto, construcción de prácticas educativas y político-discursivo.

En lo referido a la *“Educación Intercultural en América Latina: un camino complejo y original”*, inicia reconociendo que el concepto de interculturalidad aplicado a la tarea educativa, emerge en Latinoamérica, vinculado a la representación de la educación de las comunidades indígenas. A partir de ello, la autora, documenta cuatro momentos cruciales en el desarrollo de este estilo de educación, comenzando en el período colonial, cuyos dispositivos de acción se dirigían a la erradicación/anulación/eliminación del Otro. El segundo período estuvo caracterizado por la aparición de las escuelas bilingües, mientras que, el tercer momento, se posicionó sobre la organización de la educación indígena, valorando e introduciendo la experiencia de los líderes comunitarios. Ferrão (2013), explica que, gracias al bilingüismo el sujeto de la educación intercultural indígena se ubica en un discurso más amplio, promoviendo la inclusión de las diversas culturas, no sólo, el respeto y la valorización de las diferentes lenguas. En este recorrido, Ferrão utiliza el concepto de racismo estructural, el que permite resignificar su carácter connotativo/denotativo, en la búsqueda de nuevos organizadores intelectuales para construir una teorización alternativa en los planos epistémicos, políticos, éticos y pedagógicos de la Educación Inclusiva, mediante el reconocimiento de nuevas formas de expresión/representación, utilización biopolítica y dispositivos de subversión, asumiendo que puede ser vivenciado por cualquier ciudadano, independiente de los principales marcadores de interseccionalidad que pueda cruzar sus posicionamiento sociales. La investigación meta-teórica e investigativa aplicada al campo de la educación inclusiva crítica debe articular mecanismos de exploración sobre las patologías sociales crónicas producidas a nivel estructural, uno de ellos es, el racismo estructural, la violencia estructural, la exclusión estructural, entre otras. Todos ellos,

configuraciones insertas en la matriz de poder colonial y en los dispositivos de disciplinamiento del ser, la subjetividad y el saber.

En relación a los aportes otorgados por la Dra. Ferrão y aplicados al campo de estudio de la presente investigación, surgen las algunas interrogantes críticas, ¿cuáles son los otros grupos que amplían la discusión por la batalla de la inclusión?, ¿a quiénes y a qué ignora la literatura y la producción científica de la Educación Inclusiva?, ¿cómo investigar la condición de no-ciudadanía en el marco vigente de la democracia, sin perder de vista, sus efectos y derivaciones simbólicas? y, ¿desde qué perspectivas es posible, vincular los efectos y condicionamientos que justifican la ideología de democracia pseudo-incluyente, en la conformación de un imaginario discursivo, político y epistémico, basado en el desprendimiento como mecanismo de intervención en las estructuras sociales opresivas? Las interpretaciones aportadas por Ferrão (2013), establecen un paralelismo relevante que permite comprender cómo las luchas que enfrenta el pre-discurso de la Educación Inclusiva al igual que la Educación Intercultural, han sido cosificadas, neutralizadas y reducidas a un estatus de inferioridad y de faltas de conciencias, al restringir la emergencia de un análisis subversivo, descolonial y despatriarcal, respecto de las bases que articulan el conflicto social, histórico y político que define la agencia de dichos movimientos, esto es, fundamentar las proyectos intelectuales y pedagógicos en un sistema axiológico, basado en el respeto, tolerancia y en la cordiales (discurso acrítico), sin resolver las bases que generan el malestar social y sus principales estereotipos, insertos en una matriz de poder que la investigación y la literatura científica ha sido incapaz de transformar, derivando en la proliferación de ciertas ambigüedades, especialmente, al interior de los proyecto educativos, políticos y ciudadanos, como parte de los efectos invisibles producidos por la globalización hegemónica (Ferrão, 2013). Por otra parte, la emergente investigación sobre epistemología de la Educación inclusiva, demanda la necesidad de documentar mediante indicadores críticos no-hegemónicos, cómo se conformar/desarticulan las agendas y las trayectorias de incorporación de los temas cruciales que permiten pensar la acción política y pedagógica de la inclusión, en el espacio social y educativo.

El gran obstáculo que se identifica en la especificidad de pre-discurso de la Educación Inclusiva, reside en el derecho al disenso, como recurso de re-estructuración del saber y del hacer, así como lo son, las relaciones inclusión y las dinámicas de la sociedad, las cuales han sido documentadas desde un patrón reproductor y no subversivo de la realidad. Por último, otra debilidad que expresan las formaciones discursivas incidentes en el pre-discurso de la Educación Inclusiva, demuestran debilidades para intervenir sobre los principales males sociales, sin cuestionar la matriz de dominación y de poder sobre las que se posiciona el modelo sociopolítico vigente, dando paso, de esta forma, a un nuevas tecnologías de colonización epistémicas y cognitivas para estudiar la exclusión y su real conexión, con la batalla por la inclusión. En este contexto, Tubino (2005), citado en Ferrão (2013), comenta que, las propuestas de interculturalidad y educación inclusiva, han sido concebidas como una “estrategia para favorecer la cohesión social, asimilando los grupos socioculturales subordinados a la cultura hegemónica. Se trata de *“promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes”* (2005:5). *Las relaciones de poder entre los diferentes grupos socioculturales no son puestas en cuestión*” (p.151). En tal caso, la necesidad de comprensión sobre el funcionamiento de la exclusión, manifiesta la necesidad de inventar un método histórico-crítico-dialéctico para investigar la inclusión y a partir de ello, adentrarse en las capas de opacidad que germinan en el historicismo global y local, de la producción de desigualdades.

La interculturalidad crítica según Tubino (2005), permite enunciar dichas contradicciones y posicionar la intervención, a partir de un cuestionamiento profundo de las desigualdades de oportunidades estructurales construidas, inventadas y reinventadas en su devenir histórico. En tal caso, la propuesta de Tubino, conexas con los aportes, también considerados en este acápite, efectuados por la corriente interseccional, como dispositivo pedagógico e investigativo que permite profundizar en la investigación sobre la exclusión, más allá de un listado de un listado de desigualdades comunes y transversales, compartidas por diversos grupos y colectivos sociales. El aporte de la corriente interseccional, permite a juicio del autor de esta tesis, fabricar una cultura investigativa en torno a la comprensión de la exclusión, develando las contradicciones, cercanías y lejanías más relevantes interpuesta

en la configuración del campo epistémico, político, ético y pedagógico de la Educación Inclusiva, facilitando los accesos a la subversión de la matriz de dominación intelectual, epistémica y sociopolítica estructurada en la génesis de estas luchas. El llamado de atención epistémico y político de Tubino es a la identificación de las condiciones para forjar el diálogo, remitiendo a la exploración y relevancia de la especialidad teórica y metodológica de la inclusión. ¿Cuáles de las ideologías que coexisten en el pre-discurso de la Educación Inclusiva, derivan en la consagración de un diálogo descontextualizado para pensar y practicar en los múltiples contextos de la vida ciudadana, el sentido de la inclusión?, ¿existen causas para pensar en un posible no-diálogo de la Educación Inclusiva? Según esto, la caracterización del discurso crítico de la Educación Inclusiva, debe estructurarse en las causas que imposibilitan el diálogo como ejes críticos en la conformación de una crítica pedagógica y social, relevante y subversivamente epocal, imponiendo un mecanismo de resistencia sobre sus reduccionismos clásicos y, en particular, sobre las mutilaciones e hiperlocalizaciones aportadas por los distintos campos de confluencia sobre el objeto y el pensamiento que piensa la inclusión, más allá de los clásicos sistemas de sujeción de sujetos subalternizados en los que redundan.

Las ideas de Tubino (2005) mencionadas por Ferrão (2013), permiten observar cómo el pre-discurso que define acríticamente, la batalla por la inclusión, ha sido fabricado sobre un interés epistémico-político modernista, dirigido a mejorar las condiciones de vida y educativas de colectivos marginados o subalternizados en la historia del pensamiento educativo contemporánea, desde la re-incorporación a las mismas estructuras que agudizaron su exclusión y malestar. Estos antecedentes, permiten afirmar que, el pre-discurso de la inclusión, actúa de forma ficticia y colabora con el modelo neoliberal. De modo que, la educación inclusiva al igual que, “la educación intercultural *no puede ser reducida a algunas situaciones y/o actividades realizadas en momentos específicos ni enfocar su atención exclusivamente en determinados grupos sociales. Se trata de un enfoque global que debe afectar a todos los actores y todas las dimensiones del proceso educativo, así como los diferentes ámbitos en los que él se desarrolla*” (Ferrão, 2013:159).

En relación a la *“Conformación de la interculturalidad como proyecto político”*, la autora entrega herramientas para describir el problema de la construcción curricular que expresa la interculturalidad y, de forma semejante, la inclusión. La autora explica cómo las construcciones y determinaciones curriculares, redundan en la cultura de lo común, compuesta por contenidos universales y globalmente hegemónicos. En el caso particular de la Educación Inclusiva, las construcciones son ausentes, pues obedecen al desarrollo de artefactos de tipo adaptativos insertos en dicha lógica colonial, universal y globalmente hegemónica, demostrando cómo la selección cultural, a pesar de ser estructurada sobre la pre-construcción de los fundamentos de la inclusión (legados por elementos extra-teóricos) reproduce la lógica antes citada. Las únicas consideraciones consisten en la pregunta por la relevancia, funcionalidad y significatividad de los aprendizajes, lo cual, dice muy poco sobre los patrones de descolonización y subversión del orden curricular dominante a la luz de las tensiones identificadas por Ferrão (2013) en este documento como parte de una inclusión e interculturalidad de tipo funcional. Sobre este particular, se observa baja intensidad de estudios. La intención de Ferrão (2013), al situar la interculturalidad como proyecto político, lo hace circunscribiendo a la necesidad de construir un estado plurinacional, resulta interesante entonces, preguntarse, ¿por qué la dimensión política redundante, en este particular, en la institucionalización y no, en la consagración de un proyecto subversivo ideológicamente?

Un desafío crítico que enfrenta el devenir investigativo de la Educación inclusiva, es compartido por lo enunciado por Ferrão (2013), al enfatizar sobre la necesidad de *“promover procesos de desnaturalización y explicitación de la red de estereotipos y preconcepciones que pueblan nuestros imaginarios individuales y sociales en relación a los diferentes grupos socioculturales es un elemento fundamental sin el cual es imposible caminar”* (p.158), instalando de esta forma, el *“reconocimiento y a la promoción del diálogo entre los diferentes saberes, conocimientos y prácticas de los diferentes grupos culturales”* (Ferrão, 2013:159), como dispositivo de superación de la dominante simetría o desigualdad de la ignorancia (Chakrabarty, 2008) que ha reinado en la fabricación del conocimiento y del pre-discurso de la Educación Inclusiva.



## **2.36.-EL MALUNGAJE: HACIA UNA POÉTICA DE LA DIASPÓRA AFRICANA - JEROME BRANCHE**

Branche (2013), ofrece en este documento, un cruce significativo entre el reto teórico y las posibilidades de activismo político de lo negro, utilizando la concepción de la diáspora, reconociendo a esta última, como un proyecto activista-intelectual en construcción, producido de las múltiples variables (políticas, geoculturales e históricas) que confluyen sobre su objeto y campo de trabajo. Para el autor, las tensiones epistémicas que suscitan las categorías de “esclavo” y “ciudadano” apelan a la invisibilización negra como parte del fracaso del proyecto liberal de la diversidad cultural, refuerzan una serie de contradicciones al momento de operacionalizar condiciones efectivas de participación. La definición/comprensión de la diáspora se ubica en un tiempo histórico y en un espacio de ruptura que permite proyectar al futuro. Por otra parte, su estudio se posiciona sobre una perspectiva inacabada, debido a la complejidad del fenómeno, sus complejidades políticas e históricas. A efectos de esta investigación, se releva el estudio de las condiciones de producción colonial y capitalistas mencionadas por Branches (2013), como dimensiones cruciales en la indagación de las formaciones discursivas, sociales, políticas e ideológicas que conforman el objeto de investigación y el campo teórico que permite subvertir el orden dominante del pre-discurso de la Educación Inclusiva.

El autor, retomando los aportes de Patterson y Kelly, entiende a la diáspora bajo un vínculo que se urde a través de un **proceso** (translocal y generacional) y condición (jerarquías globalizadas de la raza). Las dos dimensiones identificadas por Patterson y Kelly, permiten resituar la concepción de retorno y origen, desde una integración diacrónica y sincrónica. ¿Cómo se articula la producción políticas, cultural y epistémica de la diáspora aplicada a los colectivos subalternizados por el pre-discurso de la Educación Inclusiva?, ¿qué perspectivas convergen sobre los elementos que definen la acción política y el sujeto político diásporico de la inclusión normativa, colonial y funcional?, ¿bajo qué elementos es posible, definir la identidad del sujeto subalterno al interior de la inclusión?, ¿es una posibilidad, una representación o una extensión que refuerza los coletazos del modelo social y epistémico dominante?, ¿cuáles son los marcadores temporales que permiten

caracterizar el funcionamiento de la educación inclusiva como proyecto político? y ¿qué elementos definen/condiciona la discursividad en la agencia, la acción política y en las políticas de producción del conocimiento, así como, en el forjamiento de la inclusión de lucha por la inclusión?

El estudio de diáspora africana aporta al desarrollo de esta investigación, elementos que permite caracterizar la dimensión polifónica y la multiplicidad semántica y gramatical que cruza el pre-discurso de la Educación Inclusiva, facilitando la exploración de las condiciones de que forjan en la acción política la conciencia por la inclusión como parte de un movimiento de mayor amplitud e las Ciencias de la Educación y, en particular, en la vida política, social y ciudadana.

En relación al “*Malungaje*”, el autor comenta que, es expresión derivada de los pueblos de África central y oriental, empleada para referir con quiénes la persona, ha compartido infortunio. En sentido, la relevancia del concepto de malungaje, permite comprender el funcionamiento y los modos de expresión adoptadas por las **nuevas prácticas** de sociabilidad que va urdiendo la producción pre-discursiva de la Educación Inclusiva en trama político e ideológico. El malungaje puede ser interpretado como una forma de agenciamiento político y como un contexto de fabricación de un sistema pedagógico de resistencia ante los sufrimientos y malestares experimentados producto del desarraigo y la deshumanización a las que se vieron enfrentados por el hombre blanco. Branche (2013), a través del *malungaje*, se aproxima a las culturas de resistencias desarrolladas por las personas negras al interior del barco esclavista, lo cual, puede ser “considerado un acto “re-identificación y re-territorialiación política” (Hall, 1997; citado en Branche, 2013:176). ¿Qué conexiones pueden establecerse a partir del imaginario discursivo de la diáspora y el imaginario discursivo de la inclusión? y ¿qué define los elementos contradiscursivos en el campo de la Educación Inclusiva?, ¿cómo conexionan los aportes de Branche a través del malungaje? Otro antecedente de gran importante para esta investigación, reside en la documentación de los factores que, implicados en la producción pre-discursiva y en los mecanismos de dependencia epistémica que generan las políticas de producción del conocimiento al interior del campo de la Educación Inclusiva, refuerzan la

opresión, la exclusión y la inferioridad social, como parte de lo que Gayatri Chakraborty Spivak (1998), define como las actuaciones de las élites para dar continuidad a la lucha subalterna, visibilizando más claramente, los sujetos que estando en situación de exclusión, son marginados de la fabricación discursiva, política, ética y epistémica efectuada por la pedagogía de inclusión en su discursivo institucional o de mayor alcance.

Respecto del “*Prototexto afrodiaspórico*”, Branche (2013), expresa que los aportes de Price, contenidos en la categoría de cimarronaje permiten emprender un contrapunto fenomenológico de la diáspora. Parafraseando al autor del documento, estas ideas hacen accesible la caracterización del prototexto de la inclusión, no sólo desde las narrativas de los colectivos definidos y tipificados como subalternos, permitiendo instaurar la interrogante: ¿qué elementos permiten definir la lucha por la inclusión como un concepto transhistórico?, ¿qué define el tiempo histórico de la inclusión? y ¿qué divide su tiempo histórico? Para responder a la narrativa histórico-temporal en la modernización/transformación discursiva de la Educación Inclusiva, es necesario según los aportes ofrecidos por Jerome Branche (2013), ahondar en los dispositivos que Catherine Walsh (2013) denomina como pedagógico decoloniales, contemplando a los diversos modos de traspasar el saber y articular un lenguaje común para subvertir la opresión que condiciona a los diversos colectivos de ciudadanos, a través de sus nuevas formas de expresión y presentación. Resultante interesante en este apartado, transferir los aportes del autor para avanzar en la profundización de las políticas estipuladas por los colectivos subalternos, así como, por los colectivos minoritarios y mayoritarios, en el anhelo de construir una nueva justicia social. Si esta lucha no se cristaliza desde una perspectiva más radical, jamás se verá subvertido su escenario de dominación. De este modo,

[...] una discursividad afroamericana amplia, ella reclama una posición arqueológica frente a un cánón o archivo putativo de textualidades o declaraciones diaspóricas, ya sea dicho archivo constituido a través de narrativas de esclavos, biografías, autobiografías, cartas, periódicos, u obras de ficción. Se ofrece además como punto de partida para la recuperación de la memoria colectiva, mientras provee al mismo tiempo una base ética para la apreciación crítica de este catalogo creativo (Branche, 2013:181).

Este desafío a la luz de la cita incluida en este trabajo doctoral, involucra la consideración de la ideología y la textualidad. Esta última es concebida en términos de ruptura de la matriz de saber/poder colonial occidental que determina la producción del conocimiento. Mientras que, la ideología opera como una solidaridad política para entender las luchas transraciales.

### **2.37.-PEDAGOGÍA DECOLONIAL Y EDUCACIÓN ANTIRACISTA E INTERCULTURAL EN BRASIL - LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA Y VERA MARIA FERRÃO CANDAU**

Luiz Fernandes de Oliveira y Vera Maria Ferrão (2013), posicionan su análisis en el universo de las problemáticas de tipo étnico-raciales en la educación y en las políticas de producción cultura, públicas y gubernamentales. A partir de la tensión entre igualdad y diferencia, inspirada en los aportes de Nancy Fraser, los autores posicionan al grupo Modernidad/Colonialidad como un referente crucial para acceder a la proliferación de nuevas perspectivas éticas, políticas y epistemológicas para comprender a los desafíos más relevantes de la interculturalidad., al interior de las relaciones educativas, culturales y étnicas.

En relación a las referencias fundamentales identificadas por Fernandes de Oliveira y Ferrão Candau, respecto de la contribución del Grupo Modernidad/Colonialidad, caracterizado pro la búsqueda de sistemas de razonamientos más amplios, novedosas y alternativos epistemológicamente, derivado en *“una construcción alternativa a la modernidad eurocéntrica, tanto en su proyecto de civilización, como n sus propuestas epistémicas”* (Fernandes de Oliveira y Ferrão Candau, 2013:277). El argumento central de este grupo reconoce en modernidad/colonialidad, el problema de producción de subalternos, periferias, marginación, invisibilidad, dominación y opresión epistémica y política, afectando a las diversas dimensiones de la Ciencia Educativa en su conjunto, reforzando de esta forma, los mapas abstractos y universales del saber, condicionando a todos los modos de fabricación del conocimiento y a sus diversos campos. Para Quijano (2000) el colonialismo obedece a un dispositivo de dominación estructurado en los patrones

de dominación política y de producción del conocimiento, posicionando en un campo político y económico. Mientras que, la colonialidad, reconoce los mecanismos de poder.

Los autores del presente documento, rescatan los aportes del Grupo Modernidad/Colonialidad con el propósito de evidenciar que la invención de finalización de la modernidad constituye un artilugio ideológico y político para avalar cómo el orden dominante que refuerza la invisiblemente la imposición de *“las estructuras subjetivas, los imaginarios y la colonización epistemológica”* (Fernandes de Oliveira y Ferrão Candau, 2013:279), fuertemente arraigada en la producción/cristalización de los enfoques educativos, políticos, éticos y epistémicos, sin grandes cambios estructurales, pero con grandes avances retóricos que conducen a otras formas de conservadurismos investigativos. Por su parte, Quijano (2000), introduce el concepto de colonialidad del poder para describir la invención del imaginario del otro, derivando en la institucionalización de diversos formatos de subalternización, docilización, omisión y erradicación, conllevando a la *“naturalización del imaginario del invasor europeo, la subalternización epistémica del otro no europeo y la propia negación y olvido de los históricos no europeos”* (Fernandes de Oliveira y Ferrão Candau, 2013:279). La cita ejemplifica en buena parte la crisis epistémica que enfrenta el campo de estudio de la Educación inclusiva, particularmente, por la imposición de un formato normativo que avala la vigencia del orden imperante, no cuestionando las relaciones estructurales de poder que restringen su proliferación. En otras palabras, el discurso por las diferencias y por la inclusión, desde la representación como condición sociopolítica, deriva en el refuerzo de un planteamiento teórico modernista y en un desfase atemporal sobre los modelos (marcos explicativos) epistémicos, teóricos y éticos para pensar y experimentar la praxis educativa.

Desde otro ángulo, la cultura colonialista transferida a las operaciones/construcciones en la ciencia educativa, refuerza la bases del gusto educativo por una ingeniería educativa que aspira reiteradamente a la emulación de la cultura epistémico/pedagógico euro-céntrica para pensar/superar/transformar sus problemas y desafíos educativo más cruciales, reforzando de este modo, los enlaces neoliberales al pensamiento educativo del siglo XXI. En relación a estos antecedentes surge la

interrogante: ¿qué define la reproducción del locus colonizador en el campo de estudio/fabricación del conocimiento del pre-discurso de la Educación inclusiva? y ¿a través de qué medios, la cultura educativa y la tradición epistémica que funda el pensamiento educativo occidental educa bajo la hegemonía eurocéntrica, dando paso a la proliferación de visiones sobre la inclusión que avalan el orden dominante opresivo? En función de estos desafíos, siguiendo a Quijano (2000), es necesario pensar la categoría de inclusión desde una perspectiva histórica y transhistórica, reconociendo que este concepto, reposiciono desde un paternalismo infundado, la condición de víctima como parte de la mismidad que puede o no, definir/condicionar la situación de vulnerabilidad o subalternidad, desde ambiguas representaciones sobre el otro, que lo único que hacen es reducir su potencial crítico de transformación, acciones que sin duda alguna, reafirman la fuerte presencia de la epistemología hegemónica modernista para teorizar, pensar, prácticas e investigar sobre Educación Inclusiva y, en particular, sobre las Ciencias de la Educación.

Los aportes de Walter Mignolo, permiten caracterizar en el próximo capítulo, los monopolios lingüísticos de la inclusión, especialmente, desde la consideración de los procesos de violencia epistémica, con lo cual se avala el desplazamiento de formas otras para pensar los fenómenos educativos en función de la creación de una nueva arquitectura social e ingeniería educativa.

En lo referido a **“Colonialidad y Educación”**, se rescata la idea de emancipación epistémica cristalizada en la producción de diversas formas del conocimiento, como mecanismos de oposición/refutación/desprendimiento de las formas que inspiradas en la modernidad/colonialidad, reforzando la necesidad de ampliar los horizontes epistémicos, producto de las *“epistemes invisibilizadas y subalternizadas, al tiempo que se crítica la colonialidad del poder”* (Fernandes de Oliveira y Ferrão Candau, 2013:285). Por otra parte, el concepto de diferencia colonial, desarrollado por Mignolo (2000), permite entender las agencias y los mecanismos de representación y subversión de los sujetos producidos como diferentes/diversos al interior del campo pre-discursivo de la Educación Inclusiva, reforzando de esta forma, la necesidad de observar *“los enfoques epistemológicos y las subjetividades subalternizadas y excluidas”* (Fernandes de Oliveira y Ferrão Candas,

2013:285). En este contexto, los autores relevan la triada categórica de Walsh (2013), para pensar los desafíos que enfrenta la educación, a partir de los aportes contenidos por el colectivo Modernidad/Colonialidad, considerando: a) el pensamiento-otro, b) la decolonialidad y c) el pensamiento crítico de la frontera.

La idea del pensamiento otro circunscribe a la capacidad de luchar contra lo dominante, lo hegemónico y lo deshumanizador, permitiendo según Mignolo (2010), enunciar una crítica a los conocimientos subalternizados y a los procesos de marginación epistémica. La descolonización por su parte, inquiera en la transformación radical del ser, del conocimiento y del poder. Así, el pensamiento crítico de la frontera, conecta los aportes del pensamiento otro y de la descolonización como parte del proceso de relevamiento de formas otras de pensamiento, permitiendo *“la creación de nuevas comunidades interpretativas que ayuden a ver el mundo desde una perspectiva otra”* (Fernandes de Oliveira y Ferrão Candas, 2013:288).

### **2.38.-AL MARGEN DE EUROPA. PENSAMIENTO COLONIAL Y DIFERENCIA HISTÓRICA - DIPESH CHAKRABARTY**

Dipesh Chakrabarty (2008), en el capítulo I: *“La poscolonialidad y el artificio de la historia”*, del libro *“Al margen de Europa. Pensamiento colonial y diferencia histórica”*, explica el proceso de representación que los indios efectúan de sí mismos en la historia. La preocupación del autor, reside en la construcción de Europa como territorio soberano en la producción de todas las historias, agregando que, *“la propia historia india se encuentra en una posición subalterna; en nombre de esa historia sólo es posible articular posiciones de sujeto subalternas”* (p.57). Las ideas de Chakrabarty (2008), complementan la preocupación por la caracterización y subversión del espacio de la inclusión, a partir de la definición de los elementos soberanos que han hiperlocalizado y encriptado su objeto de estudio en un híbrido epistémico. Sobre este particular, cabe preguntarse: ¿cuáles son los mecanismos de articulación del sujeto subalterno en la fabricación de la cultura epistémica de la Educación Inclusiva?, ¿cómo afecta las ideas de reapropiación y representación descritas por Chakrabarty, en la definición de los elementos de la acción política de la

Educación Inclusiva? y ¿desde qué confluencias epistémicas, políticas y pedagógicas, es posible, develar los mecanismos de producción empleados por el discurso académico, como parte de un discurso teórico soberano y modernista para pensar y practicar inclusión? Dar respuestas a estas interrogantes, permite, identificar qué tipo de categorías y formaciones discursivas refuerzan un sistema de razonamiento ficticio e indeterminado para teorizar la educación inclusiva como un proyecto político de tipo subversivo y de desprendimiento epistémico al interior de la Ciencia Educativa y, en particular, del devenir ciudadano.

Dipesh Chakrabarty (2008), desafía la investigación meta-teórica sobre Educación Inclusiva, al poner en evidencia el precario cuestionamiento que el discurso oficial de tipo acrítico y neutral, efectúa en relación a la matriz de subordinación y dominación que esta refuerza, en la comprensión hegemónica y dominante de la diversidad educativa, cultural y social, introduciendo elementos que permiten afirmar que, la Ciencia Educativa, en gran medida, obedece a construcciones acrílicas de la realidad, siendo los campos de confluencia, ya sea por su vecindad o cercanía, con el objeto de la inclusión, refuerzan esa situación. ¿Qué elementos definen la conciencia crítica inserta en la batalla de la inclusión?, ¿qué antecedentes podemos encontrar en relación a ella?, ¿cuál es el mecanismo formativo que esta adopta al interior de las culturas de resistencias? y ¿cómo definir los dispositivos pedagógicos que conforman la conciencia crítica de la inclusión, respecto de sus sistemas de agenciamiento y acción política? Otro aporte inferido a partir de la lectura de este capítulo, reside en la intersección entre conciencia crítica y los elementos que configuran un estilo pedagógico a partir de los ejes/contenidos críticos que conforman dicho estilo de conciencia. Chakrabarty (2008), permite cuestionar los dispositivos formativos sobre los que convergen los mecanismos de representación del sujeto subalterno, que metodológicamente, puede ser complementado por la antropología visual, facilita la determinación de accesos, posicionados más allá de la diversidad modernista, para interpretar el nacimiento de la Educación Inclusiva.

En Dipesh (2008), la empresa historiográfica en el campo de los Estudios Subalternos (Spivak, 1998; Dube, 1999; Herrera, 2010), remite en su versión hegemónica a Europa como principal factor de subalternización de saberes otros, coincidiendo de esta



manera, con los aportes efectuados por los autores más relevantes del proyecto intelectual modernidad/colonialidad. Al transferir dichos postulados al campo de estudio epistémico de la Educación Inclusiva, se observa que, su empresa intelectual demarca diversas relaciones y contribuciones geopolíticas, las que se unen en la trama discursiva crítica y acrítica de su pre-discurso, permitiendo develar, cómo las contribuciones más subversivas euro-céntricas, actúan como un mecanismo de violencia y dominación epistémica, respecto de los saberes insurgentes proliferados en el sur y en la red Asia-pacífico, que actualmente, otorgan perspectivas de acceso al desprendimiento epistémico, político, pedagógico y ético, sobre el saber híbrido institucionalizado como parte de la Educación Inclusiva.

En las referencias geopolíticas del movimiento intelectual del sur-sur, residen las principales perspectivas de acceso a la reformulación del pre-discurso de la inclusión, en conjunto a los aportes del Grupo de estudios subalternos de la India y de Latinoamérica. Las referencias geopolíticas del saber fundante de la educación inclusiva, develan las simetrías y desigualdades de ignorancia mencionadas por Chakrabarty (2008). Por otra parte, la pregunta ontológica, respecto de cuál es el sujeto de todas las luchas de la inclusión, resulta fundamental, instituyéndose como un mecanismo contra-hegemónico que fractura y emancipa el pensamiento universal y homogeneizador que converge sobre el sujeto de la inclusión. La preocupación acerca de las historias, demandas y definiciones políticas mencionadas por Chakrabarty (2008), permite profundizar en la determinación del sujeto político de este movimiento, desensializando las concepciones de ajuste estructural, por un pensar sobre el devenir ciudadano.

En relación a las categorías que configuran el pre-discurso de la Educación Inclusiva, el autor, refuerza la impronta modernista de dichas unidades de análisis, reduciendo la producción del pensamiento que piensa la inclusión a categorías paternalistas y patriarcales. ¿Qué historias en la lucha por la inclusión son compartidas por el devenir mayoritario y por el devenir minoritario?, ¿a qué historias se refieren?, ¿Qué historias corresponden a determinados sujetos?, ¿cómo evidenciar los síntomas del condicionamiento subalterno en la experiencia pre-discursiva de la Educación Inclusiva en la vida escolar?, ¿cómo se conectan los organizadores intelectuales vigentes del pre-

discurso de la inclusión con las múltiples ignorancias relativas y absolutas producidas por la filosofía educativa, la sociología, la psicología del desarrollo y los sistemas epistémicos que apoyan la comprensión de su campo? y ¿cuál es el argumento teóricamente cognoscible de la Educación Inclusiva?

El trabajo de Chakrabarty (2008), permite documentar a través de los Estudios Subalternos, las variables que derivaron en el fracaso histórico de las naciones para equilibrar las fuerzas sociales en función de las necesidades de realización de la ciudadanía en su conjunto. Por otra parte, el autor, enfatiza sobre la tendencia a interpretar a los sujetos de la inclusión (subalternos) desde un *“concepto de carencia, falta o incompletitud que se convierte en inadecuación”* (p.63), para interrogar a las estructuras de escolarización que generan poblaciones excedentes, bajo las cuales, la presencia de políticas y prácticas educativas de tipo paternalista y de ajuste estructural, refuerzan las colonizaciones cognitivas y epistémicas de tipo hegemónicas celebratorias y neoliberales para pensar la inclusión, desde re-incorporación a los mismos contextos de exclusión, sin modificaciones alguna.

La concepción de ausencia o carencia, se vincula con los presupuestos económicos reforzados por el individualismo metodológico. En Chakrabarty (2008), también es posible, encontrar marcos de referencia para documentar que el estilo de democracia de tipo liberal, establece una matriz de interpretación compuesta por múltiples ficciones políticas orientadas al disciplinamiento de la subjetividad a través del rescate de la condición ciudadana, la que sigue operando con un matiz de inexistencia para diversos colectivos de ciudadanos. En este sentido, Chakrabarty, agrega que, la condición ciudadana no es inherente no es inherente a la acción política de los clásicos sujetos de la inclusión, reforzando de esta forma, un manto normativo para pensar/construir el devenir ciudadano, a pesar de ser poseer garantías jurídicas que los definen como tal, reforzando una definición del liberalismos clásico y al mismo tiempo, más desgastado en la comprensión política de la inclusión y de las resistencias de los movimientos subalternos. Los antecedentes mencionados, se posicionan sobre una *“ficción legal burguesa de la ciudadanía –ficción que suele representarse en clave de farsa”* (Chakrabarty, 2008:67).

Al igual que los antecedentes extraídos del libro: “*Pedagogías descolonices. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*”, editado por Catherine Walsh (2013), Chakrabarty, facilita desde la crítica a la historia y la historiografía, un sistema de inferencias subversivos que permiten interrogar críticamente, las contribuciones, opacidades y deformaciones de los saberes confluentes en la especialidad contra-hegemónica que cristaliza el campo de batalla de la inclusión, a partir de hechos que “*denotan una conciencia anti-histórica, esto es, entrañan posiciones de sujeto y configuraciones de la memoria que desafían y socavan el sujeto que habla en nombre de la historia. La historia es precisamente el lugar donde se desarrolla la lucha por apropiarse, en nombre de lo moderno (mi Europa hiperreal), de esas disposiciones de la memoria*” (2008:69). La producción de normas anti-históricas al interior del campo epistémico, pedagógico y político pre-construido de la Educación Inclusiva, reinstala la lógica paternalista y patriarcal en la producción de políticas del conocimiento sobre la diversidad y la diferencia, sustentadas en un mecanismo de vigilancia epistémica de tipo cartesiana, cuya gramática binarista refuerza los colonialismos mentales reducidos a los sobre-representación de la vulnerabilidad, omitiendo estratégicamente, la producción de los agenciamientos pedagógicos, las visibilización de las culturas de resistencia, los elementos definitorios del sujeto político y la modificación de las estructuras opresivas que opera a nivel estructural en la cual se insertan las principales patologías sociales. ¿Qué nuevos tipos de patriarcado reinstala el pre-discurso de la inclusión?, ¿cuáles son las posiciones de ambivalencia que omiten la voz del sujeto político de la inclusión?

Por otra parte, los sistemas reciclaje epistémico proceden según Chakrabarty (2008), de “*una historia conocida, algo que ya ha sucedido en otro lugar, y que ha de reproducirse, mecánicamente o de otro modo, con un contenido local*” (p.71). Este tránsito se identifica en el patrón dialéctico compuesto por la transferencia/incorporación del saber procedente de los diversos campos de confluencia que permiten configurar el objeto de la inclusión, dando paso a los injertos epistémicos y a saberes mutilados que son asimilados en un devenir normalizador según los marcos de pensamiento universalistas que encentra su sustento en la replicabilidad del fenómeno. En otras palabras, las tensiones y los problemas que enfrentan las determinadas parcelas del saber, tienden a posicionarse sobre

un fenómeno común, limitándose a la producción de saberes parcializados. Situación que refleja el escenario epistémico actual de la inclusión. Un ejemplo de ello, lo representan las luchas feministas, por la discapacidad, por la ciudadanía, por la filosofía política, entre otras, todas ellas, hiladas bajo un denominador común que refiere a la crítica sobre los efectos des-humanizantes del modelo sociopolítico, derivando en la germinación/producción particular del saber (lo local). En superación de los localismos históricos, políticos, éticos, pedagógicos y epistémicos es que Chakrabarty, sugiere avanzar sobre el relevamiento de las corrientes paralelas que surgen como gramáticas de contra-argumentación, producto de las luchas diversas gestadas al interior de la acción política de la inclusión, en reducción de los sistemas de razonamiento que reducen política y epistémicamente, el pensamiento que piensa la inclusión, a una lógica que define un sujeto/objeto de la modernidad.

El carácter hiperreal que alude Chakrabarty (2008), puede ser interpretado en el campo de la Educación Inclusiva, a través de las divisiones sociales, que a pesar de no existir patrones de movilidad y emancipación entre ellas, fundado en los metarrelatos aportados por la exclusión y por la necesidad de inclusión y diversificación de las estructuras de participación/empoderamiento social, como parte de los colonialismos epistémicos y cognitivos implantados a los sujetos definidos/producidos social y políticamente, como vulnerables, agregando que, *“el relato de transición siempre estará profundamente incompleto”* (Chakrabarty, 2008:73), que esboza consecuencias de tipo miméticas para representar la diversidad desde patrones anti-históricos de los sujetos tipificados/codificados como abyectos/vulnerables/diversos. Los desafíos de mayor alcance que expresa la investigación epistemológica sobre inquietan en la liberación de este enfoque/discurso del metarrelato modernista que lo posiciona únicamente en las diferencias y con ello, avala la vigencia de las producciones neoliberales y los patrones epistémicos neutralizadores de su actividad política, posicionadas en una noción soberana del Estado.

Las ideas de Chakrabarty reafirman la necesidad de descolonizar el archivo histórico-cultural occidental que condiciona la producción discursiva, epistémica, política, ética, didáctica, histórica e investigativa, incidente en la configuración de un proyecto

intelectual políticamente neutral, apostando por la recuperación de los legados críticos y los pasados periféricos subalternos de la pedagogía crítica y popular, como sistema de reorganización y despeje epistémico, de los tópicos más elementales que promuevan una alianza político-epistémica implicada en la liberación de los metarrelatos que coexisten en la actualidad al interior del campo de estudio de la educación inclusiva. Chakrabarty, reafirma inferencialmente que, el problema teórico-estructural que entrecruza la Educación Inclusiva, encuentra su génesis en el desfase temporal de sus organizadores ideológicos e intelectuales.

Un aspecto de gran relevancia contenido en el escrito de Chakrabarty (2008), permite identificar las contrariedades teórico-metodológicas institucionalizadas como mecanismos de sujeción en la proliferación de diversos marcos comprensivos para teorizar la lucha por la Educación inclusiva de otra forma. Ya en la obra de Slee (2010), específicamente, en el capítulo III, este autor australiano, expresa que inexistencia de una teoría propia de la inclusión. De forma paralela, Ocampo (2013; 2014, 2015 y 2016), enuncia la necesidad de avanzar en la creación de una epistemología apropiada a este enfoque y desnaturalizar el interdiscurso que lo caracteriza. Lo interesante en Chakrabarty es constituido por las imposibilidades de los colectivos subalternos para *“enunciar una teoría dentro de los procedimientos epistemológicos universitarios, ni siquiera cuando estos mismos reconocen y documentan su existencia”* (p.74). Las imposibilidades de teorización se conectan con lo expuesto por Spivak (1998), el señalar que el subalterno no posee la capacidad de poder existir y representarse en el espacio universitario producto de las lógicas dominantes en la fabricación del saber y en las posibilidades de subversión instaladas al interior de dichas instituciones.

Por otra parte, la invisibilización y negación de la potencia de teorizar desde los subalternos, devela un efecto de poder y una matriz intelectual fundada en la represión y en la violencia, entendidas ambas como creación de regímenes de verdad y en la producción de significados. La academia colonizadora cognitivamente de lo euro-céntrico, ha sido incapaz de proporcionar mecanismos de reconocimiento de las luchas de los grupos subalternos, con ello, avalando los coletazos intelectuales de tipo neoliberales. La

invisibilidad de los sistemas de razonamientos más amplios, que piensan el pensamiento de la inclusión, ha restringido la proliferación de una política de la crítica epistémico-educativo clara y oportuna, para pensar, debatir y transformar los ejes críticos que obstruyen la comprensión de su verdadero campo científico, teórico y metodológico. Otro desafío que enfrenta la creación de una política de la crítica epistémica y pedagógica sobre inclusión educativa, reside en la pluralidad y en la heterogeneidad de nuevas políticas del conocimiento, dentro y fuera de los medios académicos, que permitan cimentar las bases de un proyecto histórico, social, educativo y político más trasgresor.

En suma, inquiera en un mecanismo de contra-argumentación de las decisiones éticas, políticas y epistémicas, que responda a la interrogante: ¿cuáles son los ámbitos de la crítica de la Educación Inclusiva y de la Educación Inclusiva crítica?, ¿desde dónde cartografiar los nuevos temas de la Educación Inclusiva?, ¿qué antiguos temas refunden los ámbitos de la crítica de la Educación Inclusiva? Los estudios subalternos aportan en gran medida a la investigación en curso, la capacidad de vincular argumentos más amplios que vinculen la interpretación crítica de su dimensión epistémica, política, metodológicas y teórica entre los diversos campos de confluencia identificados en la formación de su objeto, estableciendo vinculaciones con la historia de la cultura y la historia del pensamiento pedagógico latinoamericano.

### **2.39.-LA POSCOLONIALIDAD Y EL ARTILUGIO DE LA HISTORIA: ¿QUIÉN HABLA EN NOMBRE DE LOS PASADOS COLONIALES - DIPESH CHAKRABARTY**

Dipesh Chakrabarty (1999) al igual que en capítulo I, del libro: *“Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica”*, el autor, comienza con el reconocimiento hegemónico, dominante y colonizador de la visión euro-céntrica como visión soberana para fabricar un discurso/explicación sobre la histórica, con ello, agudizando la homogenización imperial epistémica. En este sentido, la visión de subalternización histórica de la India, se plantea como un binomio de subordinación/dominación, a través de una visión *“materializada y celebrada en el mundo*

*fenoménico de las relaciones cotidianas de poder como el escenario del nacimiento de lo moderno, continua dominando el discurso de la historia”* (Chakrabarty, 1999:3). Situación similar expresa la configuración del pre-discurso de la Educación Inclusiva, demostrando que la carga dominante epistémica y política de tipo euro-centrista, actúa como un dispositivo silencioso en la fabricación del saber pedagógico, teórico e investigativo de la inclusión y, en particular, de los diversos campos de las Ciencias de la Educación. A partir de este marco de interpretación, Chakrabarty (1999), explica que,

[...] el dominio de “Europa” como sujeto de todas las historias es una parte de una condición teórica mucho más profunda a cuya sombra se produce el conocimiento histórico en el Tercer Mundo. Esta condición se expresa de ordinario de una manera paradójica. Esta paradoja es la que describiré como segundo síntoma cotidiano de nuestra subalternidad, y se refiere a la naturaleza misma de los propios pronunciamientos de la ciencia social (p.4).

Chakrabarty (1999), retoma de Marx (2001), la confluencia de las relaciones históricas como un elemento crucial para aproximarse a la producción discursiva e ideológica que define la institución de determinadas categorías, enfatizando en la necesidad de explorar/profundizar *“las relaciones de producción de todas las formaciones sociales desaparecidas, a partir de cuyas ruinas y elementos se construyó sola, cuyos retos parcialmente rebeldes están presentes dentro de ella, cuyos meros matices han desarrollado una importancia explícita dentro de ella”* (Marx, 1868, citado en , Chakrabarty, 1999:5).

La contribución de Marx en este texto, permite reconocer las garantías que refuerzan los planteamientos del liberalismo al interior de la producción pre-discursiva de la Educación Inclusiva, especialmente, a través de la naturalización/ sobre-representación de la categoría de igualdad al interior de dicho campo de batalla. ¿Bajo qué condiciones, es posible, concebir la inclusión como proyecto político, como un dispositivo de re-escritura y re-invenición de la historia? Se torna relevante, a la luz de las contradicciones que refleja el desarrollo epistémico, político, ético, pedagógico y discursivo de la Educación Inclusiva, problematizar el estudio de las principales patologías sociales que condiciona en el marco de interpretación/acción de lucha de este enfoque, desde un análisis profundo de la transición histórica sobre los principales esquemas de pensamientos y presupuestos

ideológicos y epistémicos que den cuenta del desfase temporal de los modelos explicativos que confluyen sobre dicho territorio y espacio de trabajo.

Un aspecto clave en este eje, puede encontrarse en las pautas y lineamientos de transición del poder, del saber y del ser, incorporadas en los modelos más radicales/subversivos que permiten teorizar la inclusión desde una perspectiva más amplia, es decir, avanzar en la determinación de nuevos fundamentos y sistemas de razonamientos más extensos que permitan delimitar la espacialidad de la inclusión como un verdadero movimiento de reforma, facilitando la observación de las principales carencias que circulan invisiblemente al interior del interdiscuro que sustenta la producción pre-discursiva de la Educación Inclusiva.

El texto de Chakrabarty (1999), reafirma en el contexto de indagación de la Educación Inclusiva, que el fracaso de este enfoque, desde la perspectiva de la superación de los efectos opresivos que contienen la producción de los males sociales más relevantes e históricos de la sociedad occidental, redundará parcialmente, en la fabricación de nuevos dispositivos intelectuales de una nueva concepción de democracia. Si bien, el autor expresa que, el fracaso representa en el fenómeno central en la investigación historiográfica, esta categoría puede ser asimilada al interior del pre-discurso de la Educación Inclusiva como un elemento analítico de gran potencial, que promueve la caracterización de los debilitamientos teóricos y metodológicos de la agencia política articulados al interior de las políticas de producción del conocimiento sobre inclusión.

Por otra parte, al igual que en la historia, el concepto de insuficiencia, refuerza el interés central de esta tesis, al reafirmar, una insuficiencia teórica, política, pedagógica y didáctica para pensar y experimentar la ingeniería educativa a la luz de un enfoque de subversión de estructuras sociopolíticas que demandan la proliferación de nuevos modos de pensar. El sentido de insuficiencia sobre los elementos disponibles para teorizar la lucha por la inclusión, a parece en la documentación investigativa como un dispositivo de refuerzo del régimen epistémico colonial. De modo que, la actuación de la Educación Especial al interior de los modos pragmáticos de fabricación del saber híbrido del pre-



discurso de la Educación Inclusiva, impone la producción/representación de un conjunto de pasados que interpretan el legado pedagógico desde un paternalismo garante de un proyecto ideológicamente neutral para avanzar en el asentamiento de agencias más justas socialmente, haciendo patente un sistema de violencia en la producción del conocimiento vigente.

Chakrabarty (1999), a través de la idea de jurisprudencia fundamental, permite identificar el desfase ideológico e histórico incidente en el abordaje de la producción discursiva que utiliza la noción de respeto a la ley como pieza angular en la ratificación del derecho a la educación, redundando de esta forma, en una acción que denuncia el despotismo pero limitando su potencial emancipador en la creación de una nueva arquitectura educativa y social, exigiendo entonces, descolonizar la cultura y la razón jurídica que sustenta dichas batallas desde una perspectiva a-temporal y a-histórica. ¿Cómo indagar en los patrones de producción de la ideología de la inclusión?, ¿existe?, ¿qué la define?, ¿a partir de qué confluencias se conforma? Así como en la *“imaginación imperialista y la nacionalista, lo “indio” siempre fue una figura de carencia. Dicho de otro modo, siempre había lugar en este relato para personajes que encarnaban, a nombre de los nativos, el tema de la “insuficiencia” o del “fracaso”*” (Chakrabarty, 1999:8).

Estas ideas, producidas en 1999 por el autor, reflejan fielmente, los énfasis adoptados en las políticas de producción del conocimiento sobre Educación Inclusiva, así como, en sus dispositivos pedagógicos y en la producción de políticas públicas fundadas en una visión esencialista/paternalista que vuelve a victimizar al sujeto de la inclusión y reducirlo a un ser de carencia, ideológica, semántica y gramaticalmente. Este hecho obedece a la vigencia acrítica de los sistemas de razonamientos empleados para pensar el campo de fabricación de la inclusión, desde sistemas de ajuste y acomodación que no subvierten el orden dominante, más bien lo avalan, restringen la capacidad de representación sociopolítica del sujeto de la inclusión, intentando incluirlo/incorporarlo a lo mismo que gatillo su exclusión/subalternización. De esta forma, se observa que, la variable discursiva crítica de la inclusión, refuerza un desfase temporal, ideológico y epistémico de sus marcos interpretativos, mientras que, su versión acrítica, se ampara en una visión

acomodacionista a las mismas estructuras que provocan la exclusión, sin construir un campo de desprendimiento/alternativo para pensar la tarea educativa, desde el refuerzo de costumbres y hábitos disciplinarios del pensamiento pedagógicos, lo que refuerzan dichas tecnologías de obediencia pasiva.

Por otra parte, este documento, permite enunciar a partir de las contradicciones descritas por los Estudios Subalternos en la India colonial/postcolonial, la pregunta: ¿cuál es la diferencia entre sujeto de inclusión y ciudadano?, ¿se alcanza el estatuto de ciudadano en potencia desde la fabricación pre-discursiva de la inclusión vigente?, ¿qué perspectivas permiten profundizar metodológicamente esta relación? De esta forma, el discurso institucionalizado por la batalla de la inclusión en su versión de mayor aceptación, refuerza lo que Chakrabarty (1999) describe como la insuficiencia de los subalternos, desde la comprensión que *“eran ellos los que necesitaban ser educados para sacarlos de su ignorancia, provincialismo, o, dependiendo de su preferencia, de una falsa conciencia”* (p.9), como muchos proyecto intelectuales sobre micropolítica o alfabetización crítica la inclusión refuerzan y reproducen. Desde la crítica elaborada por los Estudios Subalternos, la construcción del sujeto moderno redundaba en la adquisición del estatus de hombre/mujer europeo, mientras que, en la actualidad, dicho estatuto se consigue siendo sujeto en derecho, bajo la contradicción impositiva de un *“sistema legal cuasi burgués (aunque colonial) sostenido por un Estado que el nacionalismo habría de ganar y hacer suyo”* (Chakrabarty, 1999:10). ¿Cuál es el sujeto político de la inclusión?, ¿cuál es el sujeto teórico de la inclusión? y ¿cuál es el sujeto hablante de la inclusión?

Chakrabarty (1999), intenta caracterizar al sujeto hablante de la historia india desde la concepción dominante de inferioridad/insuficiencia/fracaso, reconociendo que los elementos que definen su acción política y sus prácticas de insurgencia, deben provenir desde un gesto de inversión, puesto que,

[...] estas narraciones a menudo manifiestan por sí solas una conciencia anti-históricas: es decir, implican posiciones de sujeto y configuraciones de la memoria que desafían y socavan al sujeto que habla en nombre de la historia. La “historia” es precisamente el lugar donde la lucha

continúa para apropiarse, en nombre de lo moderno (mi Europa hiperreal), de estas otras ubicaciones de la memoria” (Chakrabarty, 1999:13).

En esta obra, Chakrabarty (1999), explica la conformación de la estructura idealista tricotómica de las estructuras políticas modernas: Estado, sociedad civil y familia burguesa, las cuales fueron introducidas en el contexto del régimen británico en la India, las cuales fueron subvertidas bajo operaciones culturales que sostenían dichos axiomas y con ello, refutaron las ideas fundamentales que definen la modernidad. Para entonces, la crítica que las operaciones culturales efectuaban, circunscribían a “*las ideas de individuo “moderno”, “libertad”, “igualdad” y “derechos”*” (Chakrabarty, 1999:14). ¿Cuáles son las estrategias discursivas empleadas en la fabricación del pre-discurso de la inclusión?, ¿desde qué parámetros, dichas estrategias discursivas remiten a una posición particular al sujeto de la inclusión? y ¿cómo estas acciones permiten a dicho sujeto hablar y representarse? De alguna otra manera, el pre-discurso vigente que fundamenta a la Educación Inclusiva, reproduce un sesgo imperialista-universalista-euro-céntrico para pensar las luchas sociales y educativas implicadas en el devenir mayoritario y minoritario. ¿Bajo qué perspectiva es posible, indagar en la construcción histórica de la temporalidad en la comprensión política, discursiva, epistémica, pedagógica y ética de la Educación Inclusiva?

El autor se ocupa en este capítulo de contraponer las normas culturales que sustentan la proliferación de nuevas formas y expresiones de patriarcado, las que al mismo tiempo, refuerzan un sujeto hablante patriarcal, estructurado bajo categorías mutiladas procedentes del orientalismo, agregando Chakrabarty (1999), que “*lo que importa para nosotros son las dos negaciones en las que descansa este momento particular de subjetividad*” (p.19). ¿Desde qué posiciones, es posible, construir las narraciones de emancipación/resistencia al interior del campo de la Educación Inclusiva y de las agencias de sus principales implicados? o bien, ¿cómo acceder a los elementos que definen el proyecto de la in-originalidad positiva en el campo de la Educación Inclusiva? en tal caso,

[...] el sujeto antihistórico, antimoderno, no puede hablar como “teoría” dentro de los procedimientos de conocimiento de la universidad, incluso cuando estos procedimientos de conocimiento reconocen y “documentan” su existencia. De manera muy parecida a la categoría de “subalterno” de Spivak (o el campo del antropólogo que sólo puede tener una existencia citada en un enunciado más

amplio que sólo pertenece al antropólogo), por este sujeto y de este sujeto sólo puede hablar la narración de la transición que siempre acabará por privilegiar lo moderno (Chakrabarty, 1999:22),

respecto de ello, ¿cuáles son las prácticas institucionales en las que se encuentra imbuida la producción epistémica, política, ética, discursiva y pedagógica de la Educación Inclusiva?, ¿qué elementos definen la política de la enseñanza y la pedagogía e la inclusión? y ¿cuál es la sede institucional del pre-discurso vigente sobre inclusión al interior de la Ciencia Educativa? Chakrabarty (1999), en este documento, abre la perspectiva sobre los juegos de verdad confluentes en la fabricación del conocimiento, expresando que, la investigaciones, sus investigadores e instituciones constituyen los centros de poder implícitos en la batería de elementos cómplices de este proceso, así como lo es, la negociación del conocimiento, desde una comprensión crítica, dando lugar de esta forma, a la cristalización de “*una política y proyecto de alianza entre las historias dominantes de la metrópoli y los pasados subalternos periféricos*” (p. 23).

La noción de provincialización de Europa en Chakrabarty (1999), resulta fundamental en la organización de nuevos organizadores intelectuales para teorizar y practicas la inclusión, desde la fractura radical a los planteamientos del liberalismo, oponiéndose a la re-instalación de nuevas condiciones de victimización producto del paternalismo/patriarcalismo que infunde la crítica de Chakrabarty. Por otra parte, siguiendo a Jameson, el autor afirma que,

[...] “una concepción filosófica de la totalidad” y “una práctica política del totalitarismo” es “funesta”. Lo que interviene las dos cosas es la historia –luchas contradictorias, plurales y heterogéneas cuyos resultados nunca son predecibles, ni siquiera en retrospectiva, de acuerdo con esquemas que buscan naturalizar y domesticar esta heterogeneidad. Estas luchas incluyen la coerción (tanto en nombre como en contra de la modernidad) –violencia física, institucional y simbólica, a menudo administrada con un idealismo absorto- y es esta violencia la que tiene un papel decisivo en el establecimiento del significado, en la creación de los regimenes de verdad, al decidir, por así decirlo, cuáles “universales”, y de quién, ganan (Chakrabarty, 1999:24).

Chakrabarty (1999), concibe la idea de provincializar Europa más allá de la lógica razón/ciencia universal, tampoco redonda en la demostración del sentido irracional de la lustración europea, interesándose por comprender cómo determinados periodos históricos

han reforzado una visión relativista y naturalizada sobre sus procesos de constitución. Para el autor, la concepción dominante y hegemónica sobre Europa y Occidente, se constituye en una entidad imaginaria, expresando que, la demostración de dicha formación no reduce su poderío, proponiendo el reconocimiento del adjetivo moderno como pieza crucial en la formulación de la visión imperialista europeo, al tiempo que, reconoce que, el emparejamiento modernidad/Europa no sólo es un refuerzo de las ideologías europeas sino también, de los nacionalismos tercermundistas como socios ideológicos en la constitución/institucionalización de dicho marco de entendimiento. El interés de Chakrabarty (1999), reside en la (re)escritura de las contradicciones e ilegitimaciones de los procesos históricos, permitiendo comprender cómo las formaciones ideológicas incidentes en el pre-discurso de la Educación Inclusiva, refuerzan un patrón imperialista sobre la igualdad burguesa de los derecho ciudadanos y educativos, reforzando los patrones de violencia y represión producto de las estrategias retóricas de convencimiento empeladas por sistemas de razonamientos de tipo antidemocráticos de las democracias en desarrollo. Sobre este particular, Chakrabarty (1999) agrega que,

[...] las historias que tratan de desplazar a una Europa hiperreal del centro hacia el cual toda la imaginación histórica gravita actual, tendrán que buscar sin descanso esta conexión entre la violencia y el idealismo que yace en el corazón del proceso por el cual las narraciones de la ciudadanía y la modernidad llegan a encontrar un hogar natural en la “historia” (p.26).

Chakrabarty (1999), muestra resistencia y oposición a la concepción que Rorty propone como parte de la autoconstrucción de Occidente al interior de sus propias fronteras, reforzando la proliferación de políticas de desesperanza, evitando la institucionalización de explicaciones que rechacen la modernidad como parte de un suicidio político al proyecto de provincialización de Europa, agregando que, *“se trata de una historia de lo imposible: mirar hacia su propia muerte al rastrear aquello que se resiste y escapa al mejor esfuerzo humano de traducción a través de sistemas culturales u otro tipo de sistemas semióticos, para que el mundo pueda una vez más ser imaginado profundamente heterogéneo”* (Chakrabarty, 1999:27).

## 2.40.-TEMAS E INTERSECCIONES DE LOS PASADOS POSCOLONIALES INDIOS - SAURABH DUBE

En *“Momentos Críticos”*, Dube (1999) describe la genealogía de los Estudios Subalternos, producto de la reunión efectuada en Sussex, con motivo de la conformación de nueva agenda para la historiografía de la India, así como, *“un examen sistemático e informado de temas subalternos en el campo de los estudios sudasiáticos, para rectificar el sesgo elitista de gran parte de la investigación y de trabajo académico”* (p.4). La categoría de subalterno se estructuró gracias a los aportes de Gramsci, con el objeto de documentar las múltiples formas de subordinación social. En este punto, la estructuración prístina del concepto conexas con los aportes introducidos por los aportes de la corriente interseccional (Crenshaw, 1989 y 1991; Walter, 1992; Brah, 1996; Lutz, 2002; McCall, 2005; Yuval-Davies, 2006. Davis, 2011; Platero, 2012 y 2014; Cruells, 2015), caracterizada por estudiar las múltiples formas de discriminación que experimentan de forma transversal diversas personas.

Este enfoque, profundiza en un conjunto de marcadores de desigualdad o marcadores diferenciales, otorgando directrices críticas y estratégicas para intervenir en las múltiples prácticas de subordinación, opresión y relegamientos. De esta forma, otra conexión posible entre la categoría de interseccionalidad (Crenshaw, 1989 y 1991; Walter, 1992; Brah, 1996; Lutz, 2002; McCall, 2005; Yuval-Davies, 2006. Davis, 2011; Platero, 2012 y 2014; Cruells, 2015) y de subalternidad, en la comprensión de la *“articulación de principios diferentes, entrelazados, de división social y dominación cultural, incluyendo comunidad y clase, casta y raza, género y nación”* (Dube, 1999:5). Por otra parte, Brah (2014), explica que, la interseccionalidad se interesa por comprender *“los diferentes ejes de diferencia se articulan en niveles múltiples y crucialmente simultáneos en la emergencia de modalidades de exclusiones, desigualdades y formación de sujetos específicos en un contexto”* (p.16).

Inicialmente, el interés analítico demostrado por los Estudios Subalternos, se posicionaba en la exploración de las trayectorias subyacentes de los movimientos

subordinados, con el propósito de describir la conformación de la agencia de dichos colectivos. Dube (1999), explica que, actualmente, este campo de estudio, constituye un proyecto intelectual orientado a la comprensión de las mediaciones múltiples incidentes en la producción de sujetos categorizados como subordinado, que permita interrogar las formaciones ideológicas, políticas y epistémicas dominantes y hegemónicas del saber, producto de esta diversificación, los Estudios Subalternos se convierten en “*una categoría analítica y una perspectiva crítica*” (Dube, 1999:5).

El aporte de los Estudios Subalternos (Sur-asiáticos y Latinoamericanos), al desarrollo de la presente investigación, consiste en la introducción perspectivas y ejes críticos que permiten profundizar en la conformación de las políticas de poder incidentes en la producción de un conocimiento específico y situado, que deleve las decisiones y las agendas discursivas de las diversas perspectivas y conglomerados críticos y no tanto, circundantes al objeto de estudio, al campo y al espacio de la inclusión. Los Estudios Subalternos aportan además, elementos para reconfigurar la creación de una metodología investigativa propia de este enfoque, que penetre la matriz de dominación epistémica y de poder al interior del enfoque, develando los silencios más significativos que la investigación sobre educación inclusiva no lograr superar, mediante la proliferación de nuevos sistemas negociación sobre sus significados mas cruciales. ¿Qué transformaciones han experimentado las diversas disciplinas que apoyan directa o indirectamente, el objeto y espacio de la inclusión, a la luz de las demandas y tensiones más urgentes de su pre-discurso?, ¿cuáles son sus ejes críticos?, ¿qué elementos definen/cartografían el universo conceptual de la Educación Inclusiva? y ¿cuál es la lógica y la racionalidad que expresa y debe apuntar la inclusión?

En lo referido a los “*Pasados en su lugar, culturas en el tiempo*”, inicia el apartado documentando el surgimiento en la historia social de la década de los años sesenta, de la denominada historia desde abajo, preocupación también compartida por el grupo modernidad/colonialidad surgido en Latinoamérica. Según Dube (1999), el gran obstáculo que enfrentó esta corriente fue el abordaje metodológico de los sujetos de investigación como objetos, dando paso a la reinstalación de la categoría de víctima producto de un

pasado patriarcal. Por otra parte, las formas de comprensión/indagación de los grupos subordinados ha reforzado el interés por las vivencias de dichos colectivos, conexiando con los dispositivos de producción de la subjetividad y de las culturas de resistencias, como parte sustancial de la micropolítica de la inclusión. ¿Qué marcos de comprensión en el pre-discurso neutral y en el discurso subversivo de la inclusión, permiten acceder a la visión dominante desde arriba de este enfoque?

Los aportes de los Estudios Subalternos aplicados a la investigación sobre epistemología de la Educación Inclusiva permiten rastrear las nociones simbólicas en las normas de escolarización y en las garantías jurídicas que conforman su cultura pedagógica y jurídica. Por otra parte, permite rastrear las diversas dimensiones del contexto y del conflicto político sobre el que se posiciona el campo de batalla de la inclusión como movimiento de reforma de todos los campos de la vida ciudadana y educativa. En tal caso, refuerza la concepción de *“búsqueda de un orden social democrático que respetara la dignidad humana y en el cual las voces del pueblo no serían acalladas tiene su corolario en la escritura de la historia”* (Dube, 1999:8-9), permitiendo indagar en las diversas tecnologías de producción de sí mismos efectuadas por cada colectivo, como expresa Dube (1999), a través de la des-ensencialización de la producción historia al interior de la academia, dando paso a la proliferación de las más diversas formas narrativas.

Los sistemas intelectuales de oposición a las lógicas instrumentalizadoras, normativas y colonialistas cognitivas y disciplinadas del ser y el saber, pueden ser subvertidas gracias a los aportes del feminismo y de los Estudios Queer, reconocimiento en este último un arquitectura epistémica de mayor contribución al desarrollo epistemológico de la Educación Inclusiva. De modo que, este anclaje debe concebirse como una epistemología cruzada por epítetos, tales como: insurgente, de oposición, de contra-argumentación, de desprendimiento, de re-significación, de ruptura, creativa y alternativa. ¿Cómo acceder a los campos de la política de las culturas de resistencias?, ¿A través de qué medios, la invisibilización de los campos de la política ha reforzado la vigencia e un proyecto política e ideológicamente neutral sobre la inclusión?, ¿cómo estas tensiones condicionan la conciencia de la agencia política que alberga el potencial crítico y



transformativo de la Educación Inclusiva?, ¿desde qué posicionamientos, acceder a las formas culturales y a la construcción de conciencia que caracterizan la práctica de la inclusión y de subalternización?

La investigación sobre Estudios Subalternos contribuye a *“un llamado a lecturas a contrapunto de los pasados subalternos que reconozcan sus elaboraciones de la diferencia, en lugar de atraparlos dentro de los tropos de igualdad de condición de agente e historia”* (Dube, 1999:10). Transfiriendo estos aportes al estudio sobre el espacio, el objeto, los campos de confluencia y de las políticas de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, debe efectuarse mediante una caracterización progresiva no lineal, sobre las contribuciones, imaginarios y representaciones que, cada campo directa e indirectamente, vinculado a la lucha por la inclusión, debe las formas de fabricación de la diversidad/diferencia, para documentar las fuerzas contra-hegemónicas y temporales que cada campo de conocimiento aporta a la superación normativa y disciplinadora de la ambas categorías. Siguiendo los principios de la corriente discursiva francesa (Orlandi, 2012) es posible profundizar en ellas, a través de la formación del interdiscurso que coexiste invisible en el espacio de la inclusión.

Por otra parte, el autor desafía a la investigación teórica y meta-teórica sobre Educación Inclusiva, mediante la necesidad de profundizar en las formas de escribir/describir/interpretar la experiencia y la agencia de la inclusión, así como, en la identificación de los parámetros de acceso a la cultura epistémica (Knorr, 2005) que justifica *“el (des)orden de la producción del conocimiento”* (Dube, 1999:10). En relación a las ideas comentadas en este párrafo, cabe preguntarse: ¿cuáles son las negociaciones de tipo modernista que reproduce el pre-discurso de la educación inclusiva y como éstas, se conectan con sus campos de confluencias más subversivos?, ¿cómo desmontar sin destruir, mediante el desprendimiento, la dominación epistémica occidental condensada en una visión euro-céntrica?, ¿es posible documentar un archivo de conocimiento sobre la inclusión? y ¿cómo superar la ilegitimidad de los marcos de referencia de las estructuras de conocimientos al interior producidas al interior de las Ciencias de la Educación y, en especial, en el campo de problematización de la Educación Inclusiva?

La progresiva transformación de la gramática binarista (Baumann, 2001), en el discurso militante por la reinención/reivindicación del derecho a la diferencia y al reconocimiento, se posiciono según Dube (1999), en *“otros marcos teóricos y tradiciones filosóficas, estas nuevas formulaciones, claras pero traslapadas, procedieron a desafiar al binarismo del pensamiento social y la investigación política. Estos modelos de estructuración y teorías de prácticas analizaron y desentrañaron la implicación mutua de estructura y condición de agente”* (p.14). El pensamiento pedagógico de lucha por la inclusión demanda la gestación de una aguda conciencia sobre sus categorías analíticas de mayor relevancia en la transformación de su campo epistémico, ético, político y pedagógico, documento la presencia de una red de oposiciones binarias modernistas que fundamentan y estructura el pre-discurso y el campo de lucha de la Educación Inclusiva, evitando con ello, la proliferación de armas intelectuales y mecanismos de transformación radical del orden dominante. En el caso particular de las oposiciones binarias, podrían ser catalogadas como dispositivos de colonización epistémica y cognitiva, que reproducen parte del desfase histórico e ideológico de su objeto de estudio.

En lo referido a las *“Categorías críticas”*, Dube (1999), desafía al lector en la identificación de ideas incidentes en la producción de sentido y en las estrategias de subversión del orden dominante en la empresa dirigida a buscar nuevos organizadores intelectuales (fundamentos) para pensar la inclusión. Este apartado, introduce además, elementos que ya han sido enunciados en el capítulo I de este estudio, particularmente, describen la proliferación de nuevas formas de expresión/presentación de las bases del conflicto social, las que son descritas por Dube como parte de *“difusos procesos de dominación, hegemonía y control –planes culturales, regimenes disciplinarios y prácticas discursivas- los cuales dan forma a las relaciones sociales cotidianas estructuradas por los diferentes principios entrelazados de división social de clase y raza, casta y comunidad, género y edad, etnicidades y sexualidades”* (1999:17). ¿Qué define la condición de agente y la acción política del sujeto de la Educación Inclusiva? Las ideas aportadas por Dube en este capítulo, refuerzan la necesidad de prestar mayor atención a las acciones históricas por sobre la eficacia social de las propuestas educativas orientadas a la construcción de una

sociedad más rica en oportunidades, particularmente, porque deben proporcionar condiciones para la acción/representación humana.

Finalmente, Dube (1999), en *“Refundición de los Márgenes”*, otorga una visión ecléctica para aproximarse al marco simbólico de los márgenes en la configuración ideológica de la inclusión, definiéndolos como *“terrenos en disputa y categorías encontradas. Los márgenes son atributos del espacio social, sus fines. Los márgenes son también instrumentos de pensamiento crítico, sus medios”* (p.36). El autor centra la categoría de márgenes en los múltiples sistemas de marginación de la que es presa el conocimiento, el saber, la subjetividad, la agencia y potencia del sujeto. Sobre este particular, cabe formular la interrogante: ¿qué define la diferencia crítica de la Educación Inclusiva?, ¿cómo transformar la categoría de márgenes en un dispositivo de cuestionamiento al saber dominante y al poder intelectual? La interpretación de la función de la inclusión desde los márgenes, permite organizar un sistema de meta-razonamiento capaz de interpretar oposicionalmente la explicación tradicional epistémica, política, histórica, psicológica, pedagógica y ética de el enfoque en análisis. El desafío que Dube (1999) plantea a la epistemología de la Educación Inclusiva, consiste en forjar una práctica analítica propia de este campo de investigación, exigiendo develar los desempeños lingüísticos y discursivos participantes en las formaciones sociales, políticas, epistémicas, pedagógicas y éticas de la inclusión y la diversidad como parte de la gestión del modelo social incidente en la comprensión del contexto particular que cristaliza. De acuerdo con los antecedentes aportados, ¿cuáles son entonces, los mecanismos de elaboración, negociación y subversión de las formaciones epistémicas, ideológicas y discursivas dominantes entrelazadas a la matriz de poder y dominación que condiciona el telos de la inclusión en lo educativo y lo social?, ¿a partir de esto, qué tipo de lecturas es posible establecer sobre la inclusión?, ¿cuáles de ellas, esencializan la diversidad/diferencia?

La desnaturalización de los marcos analíticos que piensan el pensamiento de la Educación Inclusiva en el nuevo siglo, inquietan sobre el reconocimiento de una perspectiva uniforme, estrecha e inmadura para pensar la alteridad al interior de su pre-discurso. ¿Existe una alteridad crítica? En este capítulo se demuestra el sentido dinámico de

los procesos de inclusión/exclusión, las que al mismo tiempo, desafían la visibilización de las tendencias igualitarias articuladas al interior de dichos procesos dinámicos, bajo el juego diferencial de sus marcadores inclusión o desigualdad, superpuestos a la matriz de dominación y poder. La subversión del campo epistémico de la Educación Inclusiva implica prestar atención a los procesos de apropiación y reapropiación de las formaciones ideológicas, políticas, éticas y epistémicas que configuran la función del discurso de ésta, así como, a sus procesos de reciclaje epistémicos desprendidos del mismo. ¿Cuáles son los signos del lenguaje epistémico, político, pedagógico y ético de la inclusión?

#### **2.41.-¿PUEDE HABLAR EL SUJETO SUBALTERNO? - GAYATRI CHAKRAVORTY SPIVAK**

Gayatri Chakraborty Spivak (1998), publica en la Revista *Orbis Tertius*, III (6), el artículo: “*¿Puede hablar el sujeto subalterno?*”, considerado su texto más representativo y a la vez más polémico. La incorporación de este documento como antecedente clave en el desarrollo de la presente investigación, refiere a la teoría de los efectos sujeto/tema, como un mecanismo de producción epistemológica de tipo soberana, que avala supremacía de un determinado tipo de conocimiento sobre otro, lo que en el campo de la Educación Inclusiva, puede ser descrito como los mecanismos de dependencia, que refuerzan la vigencia de un discurso acrítico e institucional para pensar el pensamiento de dicho enfoque pre-construido. Spivak (1998), agrega además que, la teoría de los efectos sujeto/tema, contribuye a la supervivencia de los temas clásicos (o en Bauman (2012) a los temas mutilados) que difícilmente subvierten su campo explicativo. Parafraseando a la autora, es relevante preguntarse, ¿en qué narrativas se posiciona la historia y lucha de la inclusión? La teoría de sujetos/temas responde a la lógica de esencialización de los grandes tópicos que conforman la agenda de trabajo de la Educación Inclusiva como movimiento de crítica y reforma de todos los campos de las Ciencias de la Educación y de la ciudadanía.

Por otra parte, los aportes de Spivak (1998), permiten observar cómo coexisten en el pre-discurso de la inclusión, una pluralidad de temas, propios de diversos campos del conocimiento, convertidos en soberanos producto de la oficialización del saber,

proliferando un único sujeto de diversidad, cuya construcción no es estática, sino más bien, descentrada, volviéndose soberana, producto de los patrones universales que conforman los mapas abstractos del desarrollo. En concreto, la visión soberana sobre un único sujeto de la inclusión redonda en sujetos vulnerables, entendidos desde la corriente acrítica de su pre-discurso, como sujetos abyectos en sus múltiples expresiones, reforzando una perspectiva normativa y modernista para aproximarse a la interpretación/comprensión de las diferencias.

En términos teóricos, la visión soberana que se refiere Spivak, se ubica en las grades narrativas de tipo institucionales para pensar el campo de estudio/acción de la Educación Inclusiva, desde patrones y modelos del saber mutilados un ejemplo de ello, es la interjección efectuada por imposición e hibridación del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial como forma condicional para hacer surgir los dispositivos de acción la Educación Inclusiva, siendo la primera, la que dio mayor estatus de visibilidad a la lucha acrítica por la inclusión. ¿Qué organizadores intelectuales permiten construir a través de la reformulación del discurso de la Educación Inclusiva, una crítica persistente al interior de las Ciencias de la Educación?, ¿qué elementos definen la crítica continúa que esboza la inclusión en su pre-discurso actual?, ¿es débil o fuerte la gramática que sostiene a dicha crítica y ¿qué elementos definen la inmersión o no, de los investigadores en el contexto actual de lucha de la Educación Inclusiva?

La lucha por la inclusión, desde los antecedentes otorgados por Spivak, refuerzan las ideas contenidas en el capítulo referido al objeto de la investigación, especialmente, al expresar cómo los organizadores intelectuales que definen/condicionan ideológica, epistémica y políticamente el telos de la inclusión, son incapaces de subvertir, omitir y hacer desaparecer los efectos del neoliberalismo global y local. Las coincidencias entre estos argumentos y los documentados por el Dr. Sousa (2010), refuerzan las dificultades metodológicas que enfrentan la inclusión y la crítica para intervenir efectivamente en la transformación de las estructuras dominantes de la sociedad. Estas tensiones, determinan invisiblemente, los mecanismos de producción del sujeto, cristalizando las ideologías en las cuales estos se posicionan. Sobre este particular, Spivak (1998), invista a la búsqueda de

fundamentos otros para re-pensar y re-implantar al sujeto jurídico de la Educación Inclusiva y, en particular, determinar cuáles son, los temas/problemas comunes que comparte la Educación Inclusiva y la Educación Especial como campos de transformación del escenario epistémico dominante en las Ciencias de la Educación. Así como, la investigación sobre epistemología de la Educación Inclusiva, asume el desafío de visibilizar las prácticas de predominio que articulan de exclusión intelectual, en relación a los elementos subversivos de su discurso. ¿Cuáles son estos sistemas intelectuales y estas figuras de intelectualidad que han sido excluidos por las políticas de producción del conocimiento empeladas por las formaciones epistemológicas, la investigación y por la formación de los educadores en el terreno de la inclusión?

El estudio de las categorías y de los sistemas semánticos constituyentes de la gramaticalidad pre-discursiva de la Educación Inclusiva, implicados en la formación de las teorizaciones (políticas, epistémicas y pedagógicas), de las políticas públicas y de los dispositivos de interpretación de las estructuras de escolarización, actúan como un mecanismo de represión que tiene como propósito a estabilización del fenómeno y la sujeción del sujeto en marcos determinados del saber. Al respecto, Butler (2014), invita a la superación [destrucción] de las categorías, especialmente, porque encierran a las personas en un determinado marco de posibilidades y con ello, colaboran en la demarcación de un sistema de vida menos vivible.

La idea de represión epistémica como elementos de estabilización del ser, del saber y de la subjetividad al interior del campo pre-discursivo de la Educación inclusiva, puede superarse mediante los aportes de MCCAill (2005), sobre interseccionalidad, concebidos a través de un discurso anti-categorico, intra-categorico y extra-categorico. La represión epistémica como elemento de estabilización del sujeto, opera mediante la reducción/anulación del sujeto ante la imposición de los efectos gramaticales, ideológicos y semánticas de cada categoría, erradicando su potencia y capacidad de agenciamiento, a menor que, sus dispositivos de formación/resistencia le permitan legitimar en su foro interno su condición existencial. Esta situación, permite la proliferación y multiplicación de sujetos/temas ideológicamente generalizados para pensar a los sujetos en la fabricación

discursiva de la inclusión, permitiendo observar, de qué manera, la batalla tanto acrítico como crítica de la inclusión, opera en forma de indiferencia frente a la ideología propia de este modelo, demostrando con ello, una desvirtuación/descontextualización de interés epistémico, político y ético de esta. Estos argumentos permiten observar como el pre-discurso de mayor aceptación sobre las finalidades de la Educación Inclusiva, han concretado una resistencia desafortunada para pensar su acción política y pedagógica, desde un paternalismo que sobre-utiliza la categoría de vulnerable y víctima, como sistema de anclaje en la reproducción ideológica que versa el pensamiento que piensa este modelo. El pre-discurso vigente refuerza la inmutabilidad de las estructuras opresivas, reforzando la presencia de los fascismos societales y los colonialismos cognitivos para discutir sobre el devenir educativo y ciudadano. ¿Qué define la figura de los agentes de represión y de explotación de la exclusión y de las patologías sociales insertas en las trayectorias escolares y sociales de todos los ciudadanos? Estas ideas inquietan en

[...] en el desacuerdo sobre el papel de la ideología cuando reproduce las relaciones sociales de reproducción; una valoración no cuestionada sobre los oprimidos como sujetos, “el ser objeto”, como nota sin admiración. Deleuze dice: “establecer las condiciones donde los mismos prisioneros tengan a posibilidad de hablar” (Spivak, 1998:5),

¿cuál es, ese lugar común que menciona Foucault, para no ser engañado a través de un discurso epistémico, político, ético y pedagógico de inclusión?, ¿a través de qué medios, es posible, caracterizar las formaciones ideológicas de tipo contra-hegemónicas asociadas al pensamiento subversivo que piensa el pensamiento de la inclusión, delimita sus elementos políticos y estructura campo de agencia y potencia política? Según Spivak (1998), el político de la inclusión y los elementos que definen su acción política, esta sujeta a los mecanismos de diagnóstico de la epistemología, producida por los intelectuales, como parte de *“la contradicción sin conciencia de sí n el seno de una posición que valoriza la experiencia concreta de los oprimidos, y que, al mismo tiempo, es acrítica acerca del papel histórico intelectual”* (p.5). ¿Qué elementos conforman el diagnóstico epistémico al interior de la producción discursiva, política y ética de la pedagogía en su lucha por la inclusión y ruptura de las estructuras opresivas?, ¿cuáles son las agencias epistémicas compartidas por los diversos campos/disciplinas integrantes de las Ciencias de la

Educación? La emergente investigación en epistemología de la Educación Inclusiva, expresa como desafío, a la luz de los aportes de la Dra. Spivak, caracterizar la victimización ideológica en la que inhiere el discurso dominante, destinado a explicar las formas de dominación, opresión e invisibilización social, así como, las producciones de patologías sociales críticas estructuradas en formas de coletazos en la tarea educativa. Explorar los patrones estructurantes de la victimización ideológica al interior del discurso de la Educación Inclusiva, propende a la desnaturalización y a la descolonización de la matriz epistémica que sustenta la sobre-representación de la diversidad y la vulnerabilidad al interior de la producción discursiva de la Educación Inclusiva. ¿Qué aporta la victimización ideológica al campo epistémico, político y ético de estudio de la inclusión?, ¿desde qué dispositivos metodológicos es posible, cartografiar su funcionamiento y comportamiento al interior del pre-discurso de la inclusión?, ¿existe alguna relación entre violencia epistémica y victimización ideológica?

Spivak (1998), muestra oposición al planteamiento de Deleuze, al intentar separar la teoría de la representación (significante), puesto que la autora, no remite la producción intelectual a un estatus de simples procedimientos, más bien, rescata como *“la producción de la teoría es también una práctica”* (p.6). Identifica de este modo, dos sentidos de representación. El primero, se posiciona en una perspectiva sociopolítica, donde la representación implica hablar por el otro, denotando que este estilo ha constituido gran parte de la producción discursiva y de la estructuración de la denuncia en la construcción académica de diversidad/diferencia, así como, en lo particular del campo de la sociología y los estudios críticos de la discapacidad. Un quiebre significativo demuestran los Estudios Feministas, los Estudios de Género y los Estudios Queer, convierten sus problemáticas individuales en problemáticas sociales, desde una agencia teórica producidas por quienes son devaluados y subalternizados. La representación sociopolítica de la representación, según Spivak, consiste en hablar por el otro. Mientras que, el segundo nivel de interpretación, utiliza la re-presentación como capacidad de volver a pensarse y pensar las problemáticas que entrecruzan a dichos sujetos, agregando que, el teórico no logra representar, es decir, hablar por el otro, debido a los condicionamientos de la producción teórica. ¿Cómo se estructura dicho proceso al interior del pre-discurso de la educación inclusiva?, ¿qué



argumentos aporta la literatura especializada de este campo para aproximarse a la comprensión de este fenómeno?, ¿qué huellas discursivas expresan el proceso de representación del otro en la producción y experiencia discursiva de la diversidad?, ¿cómo repercute esta condición en la construcción de saberes pedagógicos?, ¿qué sistemas de teorización lega? Es posible afirmar que, gran parte del pre-discurso institucionalizado y vigente de la Educación Inclusiva, ancla sobre la posición sociopolítica de la representación del subalterno, en parte, como mecanismo de resistencia y, por otra, opera como mecanismo de colonización intelectual invisible en la cristalización del pensamiento de la inclusión y la diversidad. Es interesante observar la distancia entre la producción académica institucional, cuya cultura epistémica, se funda en la representación del otro y el distanciamiento/ruptura expresa por los Estudios Queer, para pensar y representarse a sí mismo en sus luchas intelectuales. Por tanto, el mecanismo de descolonización sobre la capacidad de representación, constituye una pieza angular, en los mecanismos internos de producción de sus elementos epistémicos.

En gran medida, parte del discurso crítico y acrítico de la Educación Inclusiva, excluyendo a los Estudios Críticos del Feminismo y a los Estudios Queer, refuerzan una concepción donde *“el sujeto no sería visto como una conciencia representativa (una realidad adecuadamente re-presentante)”* (Spivak, 2013:6), concluye señalando la autora que, no existe modalidad de teorización que pueda hablar por aquellos que actúan y luchan. En este sentido, la dimensión micropolítica de la Educación Inclusiva, implica un nivel de representación que sólo puede lograrse a partir de una profunda exploración de sus culturas de resistencia y de la caracterización de sus mecanismos de producción de la subjetividad. El mecanismo de representación queda conformado a partir de los mecanismos que definen su acción política, los que aparecen como elementos desencionalizados de los tradicionales modos de resistencias. En contraste, la representación que hoy se efectúa a partir del sujeto de la inclusión (en sus marcos interpretativos tradicionales), reside en una crítica modernista mutilada y paradójica en la experiencia escolar, evidenciando la necesidad de indagar en las conexiones significativas que, pueden ser establecidas o no, producto de universos simbólicos que demarcan a aquellos que lucha y aquellos que teorizan la lucha. ¿Cuál es la crítica que se hace a la constitución ideológica del sujeto de la inclusión en sus

formaciones pre-discursivas?, ¿qué conexiones existen entre conciencia de representación y praxis de la Educación Inclusiva?, ¿qué elementos definen/forman la clase, en términos marxistas de la inclusión?

Spivak (1998), reconoce en los aportes de Marx (1972), la invisibilización del sujeto en la historia, en la política y en el discurso pedagógico, reforzando la crítica que Hegel, efectúa de sujeto individual, desde la construcción de *“un sujeto dividido y fragmentado cuyas partes no son ni continuas ni coherentes entre sí (el área capitalista) como en la política (el área del agente histórico a nivel mundial)”* (Spivak, 1998:7). ¿Cuáles son, entonces, los principios estructurales que definen al sujeto al interior del pre-discurso de la Educación Inclusiva? Sobre este particular, la autora, agrega además que, el espectro discurso que caracteriza el discurso institucional de la Educación Inclusiva, opera bajo una política de producción del conocimiento de tipo esencialistas y utópica, respecto del territorio y la espacialidad desde donde enuncian y demuestran su agencia los sujetos subalternizados, al posicionarlos desde la substitución y la representación incoherentemente.

La situación actual de la representación al interior de las formaciones discursivas de la Educación Inclusiva, desde la academia, reafirman la concepción marxista de la voz representante del vulnerado/subalternizado/abyecto, queda definida, desde una descripción occidental hegemónica, *“como una autoridad por encima de ellos como un poder ilimitado de gobierno”* (Marx, 1971; citado en Spivak, 1998:8), reforzando el patrón soberano de la teoría sujetos/temas, cuyas referencias geopolíticas refuerzan un mecanismo de dependencia epistémica anclado en el norte perverso y celebratorio. Por tanto, la investigación sobre Educación Inclusiva tiene como imperativo ético, superar las críticas a la *“subjetividad como agenciamiento colectivo”* (Spivak, 1998:8). Según Marx (1971), el sujeto es soberanamente independiente y autónomo en su agencia política, en la medida que, es capaz de auto-representarse, es decir, hablar por si mismo. Y es sobre este punto, que la búsqueda de nuevos organizadores intelectuales para pensar el pensamiento de la inclusión, explicita la necesidad de descolonizar la invención euro-céntrica de democracia, al tiempo que, son las diversas formas de expresión de la subalternidad, compartidas

transversalmente, las que han desafiado los postulados marxistas y puestas en tensión, su agenda discursiva y eficacia simbólica, en la búsqueda de mejores condiciones de vida. ¿Bajo qué condiciones, es posible, fabricar un método de investigación, que permita explorar las relaciones de agenciamiento y las conexiones más significativas del agente, con sus intereses y con su acción política?, ¿desde qué parámetros y perspectivas, se representa la diversidad/diferencia en el contexto político de la Educación Inclusiva y, en particular, del conflicto social que exige la re-escritura del contrato social?

Desde una perspectiva disidente, la búsqueda de argumentos más amplios para pensar, teorizar y práctica la Educación Inclusiva, requiere según Spivak (1998), en

[...] acercarse un poco más a una consideración más precisa es necesario moverse hacia teorías de la ideología, es decir, hacia teorías de las formaciones del sujeto que a nivel micrológico manejen los intereses que se condensan en las áreas macrológicas, aunque a menudo sea erráticamente. Teorías de tal tipo no pueden darse el lujo de pasar por alto la categoría de la representación en sus dos sentidos. Esas teorías deben tomar nota de cómo la puesta en escena del mundo en tanto representación –es decir: la escena de la escritura (su “Darstellung”)- disimula la elección de una necesidad de “héroes”, de apoderados paternos y de agentes de poder (su “Vertretung”) (p.11),

se refuerza la postura de la autora, al expresar que la lucha por la inclusión, no radica en la reincorporación de los clásicos sujetos abyectos a las mismas estructuras de violenciación, exclusión, opresión y vulneración que suscitaron su incomodidad. Más bien, el reto que encierra el desafío por la creación de una arquitectura ciudadana y educativa más democrática, esperanzadora, equitativa e inclusiva, radica en la superación de los esquemas y las lógicas de pensamiento más allá del para todos, es decir, en la consolidación de una práctica radical fundamentada en la representación crítica del sujeto educativo y ciudadano postmoderno opcional, a través de la gestión de su propia subversión. Esta última idea, profundiza en lo que Walsh (2013), enfatizaba como pedagogía decolonial, es decir, comprender los dispositivos formativos articulados/producidos/validados al interior de la auto-subversión. ¿Cómo se ejercita una práctica crítica al interior de la Educación Inclusiva? Los dispositivos de análisis, interpretación y pensamiento empleados en el pre-discurso de la Educación Inclusiva, demuestran a la luz de la lectura de Spivak (1998), un pensamiento y un análisis que no logra aproximarse a las grandes luchas que confluyen

sobre su terreno y espacio de indagación, en parte, porque los investigadores se anclan sobre las colonizaciones epistémicas a las que tanto critican y, por otro lado, son incapaces de intervenir conceptual y metodológicamente, en las formaciones estructurales de las principales patologías sociales, del poder y del deseo neoliberal.

En lo que respecta, a la construcción del sujeto en este discurso, se posiciona en una diáspora <sup>44</sup>epistémica y política, cuya opacidad, no permite situarlo/ubicarlo/posicionarlo en los diversos niveles constitutivos que identifica Spivak (1998): a) sujeto del deseo y del poder y b) sujeto aproximado a sí mismo, pues su agencia y potencia subvierten estas localizaciones. Esta investigación doctoral, visualiza a partir de los magños aportes otorgados por Spivak, la necesidad de profundizar en los dispositivos pedagógicos que proliferan y coexisten al interior de las culturas de resistencias, las que actúan como herramientas cruciales en la formación inicial y continua de los educadores, especialmente en la desnaturalización del imaginario pedagógico cristalizado como parte de la lucha por la inclusión y en la investigación de las diversas patologías sociales que fundamentan los sistemas de razonamiento contra-hegemónicos de la misma.

El concepto de violencia epistémica es introducido en este artículo (“*¿Puede hablar el sujeto subalterno?*”) por Gayatri Chakravorty Spivak en 1998, se funda en el reconocimiento de los dispositivos de construcción colonial sobre el sujeto interpretado como Otro/Otra, obedeciendo a un efecto epistémico modernista, cuyo desfase ideológico y socio-histórico se perpetúa hasta el día de hoy. Spivak (1998), explica que, en Foucault, la idea de violencia epistémica, se constituye como un mecanismo de reexaminación de la epistemología, respecto de aquellos conocimientos que han sido subalternizados, devaluados y menospreciados, por los marcos de científicidad euro-céntricos y patriarcales. La violencia epistémica como antecedente clave en esta investigación, aporta un conjunto de elementos que permiten explorar e identificar mediante qué parámetros intelectuales y sistemas de razonamientos fue instituida la idea de inclusión al interior de las Ciencias de la Educación, y al mismo tiempo qué dispositivos estabilizaron una determinada producción discursiva que visibiliza/invisibiliza su real *telos*.

---

<sup>44</sup> Corresponde a un sujeto diásporico.

La idea foucaultiana de reescritura de la epistemología inquiera en la búsqueda de una visión contra-hegemónica para pensar y debatir sobre los rumbos más elementales de este enfoque, en oposición a las concepciones concebidas como contra-argumentativas/contra-hegemónicas, pues muchas de ellas, a la luz de los aportes de Sousa (2006, 2009 y 2010), imponen parte del oficialismo y la institucionalización a la que la emergente investigación epistemológica de la Educación Inclusiva, intentar emancipar. Levantar el velo que delimita las ideas articuladas como patrón de norma teórica, epistémica, política, pedagógica y ética, exige a la investigación sobre Educación Inclusiva, profundizar en las codificaciones inferenciales insertas en la producción de su pre-discurso, al tiempo que estas escurren por diversas disciplinas (caracterización de su objeto) y que permiten entender, a modo esquemático, las diversas posiciones de la violencia epistémica sobre el pre-discurso de la Educación Inclusiva, puede caracterizarse a partir del *“uso de la memoria por el sujeto: sruti (lo oído), smriti (lo recordado), sastra (lo aprendido de los otros) y vyavahara (lo realizado como intercambio)”* (Spivak, 1998:13). Cada una de las dimensiones explicitadas por Spivak, superan la invisibilización del interdiscurso que coexiste paralelamente a las coyunturas ideológicas, epistémicas y políticas que define los elementos de la acción política y teórica de la Educación Inclusiva. La autora agrega además que, *“hacer visible lo invisible puede significar también un cambio de nivel, dado que uno se dirige a una capa de materiales que no había tenido antes pertinencia en la historia y a lo que no se le había acordado ningún valor moral, estético o histórico”* (Spivak, 1998:18).

Por otra parte, las categorías referidas a lo oído, lo recordado, lo aprendido de los otros y lo realizado como intercambio, podrían concebirse en forma de dispositivos de evaluación de las contribuciones que aporta cada campo de confluencia en la desnaturalización/visibilización del objeto teórico de la Educación Inclusiva, conectando los pasados, los presentes y los futuros teóricos, epistémicos, políticos, éticos y pedagógicos experimentados en el devenir de este modelos, así como, los legados, interjecciones, injertos y reciclajes epistémicos que han sido convertidos en estrategias de subordinación, ilegitimación, subalternización, omisión y devaluación de los saberes críticos que subvierten su campo normativo, instrumental y pseudo-progresista. La violencia

epistémica se en términos de la coyuntura ideológica, política y epistémica del pre-discurso de la Educación Inclusiva fundamentada y estructurada a través del refuerzo constante de una gramática débil y binarista.

La formación de una nueva coyuntura discursiva y epistémica, tendrá como desafío, pensar de forma otra, los saberes más elementales al interior del campo de batalla que define la inclusión, reconociendo la necesidad de crear un dispositivo de interpretación entre el devenir mayoritario y el devenir minoritario, esto es, profundizar en la caracterización de los fascismos societales que unifican los sistemas de resistencia y agenciamiento ante las principales patologías sociales interseccionales por ambos colectivos, especialmente, ante la subversión de las polarizaciones epistémicas, metodológicas y políticas que pugnan ambas dimensiones. La interpretación como elemento copulativo permite evidenciar las contradicciones que proliferan entre política y ética y epistemología, así como, a través de los dispositivos pedagógicos forjados al interior de las culturas de resistencias, de su producción discursiva y la conformación de climas pedagógicos para el aprendizaje.

Finalmente, la interpretación pone en tensión las disonancias teóricas, discursivas y prácticas, que la literatura científica no evidencia fácilmente, al interior de las exploraciones contradictorias que conllevarían a hablar de una crisis sobre el pensamiento que piensa la batalla por la Educación Inclusiva, en tiempos gobernados por exclusión, la marginación del saber epistémico crítico, la invisibilización del sujeto al interior del discurso pedagógico, los fascismos societales que imposibilitan la re-escritura y re-invencción del contrato social, así como, subversión de las colonización epistémicas estructuradas bajo recursos intelectuales mutilados y desgastados, que fusionan lo viejo con lo rupturista, entrapando su potencial crítico de indagación. ¿Cómo separar disciplinariamente, la Educación Especial de la Educación Inclusiva sin destruir y erradicar el potencial subversivo de la primera?, ¿desde qué perspectivas deslindar los efectos reduccionistas de la modernidad y los desfases ideológicos, epistémicos, políticos, éticos y pedagógicos que condicionan la macro y micro-comprensión de la finalidad y alcance de la Educación Inclusiva, entendiendo a esta, como movimiento de reforma de todos los campos

de la Educación?, ¿qué elementos permiten observar en las explicaciones de los grandes teóricos presencia/ausencia de mecanismos de violencia epistémica para pensar el pensamiento de la inclusión?, ¿qué define los mecanismos de represión epistémica incrustados al interior del pre-discurso de la Educación Inclusiva?, ¿desde qué perspectivas investigar este fenómeno invisible hasta esta momento en los estudios teóricos y meta-teóricos de este campo?, ¿desde qué posiciones epistémicas, metodológicas, ideológicas y políticas el pre-discurso fabricado como parte de la inclusión penetra en el conocimiento del otro? y ¿por qué razón, el Otro sigue impenetrable, inaccesible e incompresible al pensamiento que piensa la inclusión?

Los aportes de Spivak (1998), facilitan en este apartado, la necesidad de los mecanismos participantes/incidentes en la institucionalización del pre-discurso de la inclusión, así como, en la cristalización de una coyuntura discursiva de tipo crítica y acrítica sobre la misma. Investigar en epistemología de la Educación Inclusiva inquiera en el desafío de evidenciar los aparatos que refuerzan las colonizaciones/codificaciones epistémicas y cognitivas para pensar la equiparación de oportunidades (sociales, ciudadanas y educativas), la reforma a los diversos campos que integran la ciencia Educativa y a la vida ciudadana, en contraposición a las tendencias sobre-instrumentalizadoras que legitiman la producción/reproducción de dichas colonizaciones, evitando la transformación de las estructuras sociales a favor de la emergencia de un proyecto político más radical que siente los accesos a la creación de un nuevo orden sociopolítico, educativa, epistémico y ético. En la reformulación del pensamiento que piensa a la inclusión, el pasado desvanece la posibilidad de construir un mundo completamente alternativo, producto de la imposición de sus mutilaciones cognitivas para abordar conceptual, metodológica, epistémica, ética y políticamente, los marcos de acceso que cimientan el camino hacia nuevas perspectivas analíticas para desprenderse del pensamiento educativo hegemónico y contra-hegemónico. Se necesita de un pensamiento nuevo, creacionalmente alternativo y amplio.

El desprendimiento sobre el pensamiento pedagógico y epistémico dominante y contra-hegemónico, no sólo representa un dispositivo de denuncia sobre las imposibilidades que demuestran, en gran medida, los marcos de conocimientos posicionados, como parte de

los grandes discursos científicos institucionalizados. Más bien, inquiera en la descripción de los dispositivos que vuelven inaccesibles e irrelevantes los contenidos subversivos/emancipatorios en la organización otra de la tarea y la finalidad educativa. Al mismo tiempo, los marcos de subalternización, devaluación y destrucción de los temas de mayor potencialidad reivindicativa en la agenda epistémica, pedagógica, ciudadana, política, ética y discursiva de la Educación Inclusiva, produce un margen ideológico-discursivo donde son relegados y destruidos estos sistemas de saberes a lo que Spivak (1998) denomina: “el centro silencioso”, estructurado a partir de las directrices de la violencia epistémica, reforzando que, en gran medida, el discurso y el pensamiento eurocéntrico que piensa a las luchas de la inclusión, se fabrica en condiciones de regulación, generalización y reducción del saber a los efectos neoliberales desprendidos de sus nuevas formas de colonización cognitiva, haciendo emerger solidaridades y alianzas políticas neutralizadoras sobre la emancipación de las estructuras opresivas superpuestas en la relación sociedad-educación. La transformación del pensamiento educativo y sus conciencias de agenciamiento implica la comprensión de las relaciones estructurales que albergan las bases y contradicciones del conflicto social, haciendo patente las variedades de inclusiones proliferadas en la búsqueda de una sociedad más justa, equitativa y rica en oportunidades, las que al mismo tiempo han suprimido la producción ideológica, la conciencia y el conocimiento más oportuno interpretar las diversas formas de inclusión como parte de la transformación del mundo al que todos los colectivos de ciudadanos adscriben.

Chaudhury (1984), citado en Spivak (1998), explica que la conciencia está asociada al conocimiento de los materiales que constituyen/estructuran la vida social, urdiéndose con los planteamientos otorgados por la corriente interseccional, específicamente, al intentar conocer/comprender el funcionamiento de las relaciones estructurales que producen las discriminaciones múltiples, constituyéndose estas, en tramas compartidas por todos los colectivos de ciudadanos. Las ideas de Chaudhury (1984), refuerzan la débil interpretación y producción ideológica que enfrentan los parámetros pre-discursivos de la Educación Inclusiva. En este sentido, la investigación ideológica sobre Educación Inclusiva, requiere superar la producción de silencios desprendidos de los modos de fabricación de su saber.



¿Qué es lo que la textualidad y la textura preformativa de la inclusión no logra enunciar, es decir, relega a una posición de mutismo epistémico?, ¿cómo explorar e investigar su naturaleza específica?

Las interferencias epistémicas conciben la categoría de diferencia al interior del discurso de la Educación Inclusiva, como parte de un marco esencialista, que reduce el carácter contra-hegemónico de dicha unidad discursiva/ideológica, lo cual debilita la producción de “*un circuito de prácticas radicales*” (Spivak, 1998:18) sobre la diversidad/diferencia como unidad/propiedad estructurada/intrínseca de todo ser humano, provocando de esta forma, una desviación naturalizada e ideal, para asumir la diversidad como parte de todas las personas y no, como un recurso de sobre-representación de la diversidad enmascarando nuevas formas de producción de sujeto abyectos, ahora entendidos acriticamente, desde un marco de valores estático. En este contexto, Spivak (1998), permite documentar cómo la investigación reproduce los efectos requeridos por las estructuras dominantes del pensar, la política, lo social, entre otras. ¿Qué elementos constituyen el lenguaje esencialista de la Educación Inclusiva? Sobre este particular, la autora comenta que,

[...] el verdadero grupo subalterno, cuya identidad es la diferencia, no hay, en rigor, sujeto subalterno irrepresentable que pueda conocer y hablar por sí mismo. Pero la solución de los intelectuales se haya en no abstenerse a la representación. El problema radica en que el itinerario del sujeto no ha sido trazado para ofrecerle un objeto de seducción al intelectual en su designio representacional. Por ello, en el vocabulario levemente desfasado del grupo indio la pregunta paradigmática se torna articulado en los siguientes términos: “¿Cómo podemos arribar a la conciencia del pueblo, cuando estamos investigando su política?”, “¿Con qué voz puede hablar la conciencia del individuo subalterno?” (Spivak, 1998:18).

En lo referido a la conciencia del sujeto subalterno, Gayatri Chakravorty Spivak (1998), comenta que, aquello que no enuncia constituye un acto fundamental en la comprensión del agenciamiento y las resistencias de dicho colectivo. Exige por otra parte, quién es el destinatario de la insurgencia articulada al interior del campo de la Educación Inclusiva. Agrega por otra parte, la intelectualización de la insurgencia, resta potencia (Zemelman, 2004) y lo territorializa a través de un acto de intención social particular, omitiendo la posibilidad de explorar sobre la genealogía omisa del fenómeno. La reflexión

de Spivak (1998), en este sentido, es evitar polarizar y encriptar la actividad de insurgencia a un mero objeto de investigación, restando su capacidad de representación, producto del sesgo que la conciencia del intelectual condiciona efecto de concientización. En la actualidad, el pre-discurso de la Educación Inclusiva, se caracteriza en gran medida por un mecanismo de fabricación de la insurgencia y la capacidad sociopolítica de representación de una concepción heredada que tiende a pensar a los supuestos sujetos de diferencia, desde el punto de vista del intelectual, reduciéndolos a un objeto de investigación, reduciendo la condición de rebelión e insurgencia a un mero acto performativo que limita los elementos de su acción política, esta idea es reforzada por Spivak (1998), al señalar que, *“el sujeto implicado en los textos de rebelión puede servir solamente como una posibilidad alternativa para las normatividades del relato garantizadas a los garantizados a los sujetos coloniales entre los grupos dominantes”* (p.20).

Los estudios sobre subalternidad y diversidad/diferencias en plural, han reforzado en palabras de Spivak (1998), la crítica deconstructivista sustentada en la búsqueda de los elementos de la comprensión epistémica de ambas categorías, que en parte obedecen a la *“estrecha violencia epistémica del imperialismo que brinda una alegoría imperfecta de la violencia general que sería la posibilidad de una episteme”* (p.20), que refuerza una construcción ideológica de tipo paternalista y patriarcal, reforzando la producción de un discurso que ha acrecentado a lo largo del devenir histórico, social y ciudadano un destino incierto sobre las diferencias, que no siempre se refiere a la cartografización de las insurgencias provocadas por los propios sujetos definidos social y políticamente como subalternos, *“aun si se logra visibilidad en lo absurdo de la falta de representación llevada a cabo por el intelectual que le esta creando un espacio para que el sujeto hable”* (Spivak, 1998:22). ¿Cuáles son las políticas de coalición producidas por las culturas de resistencias?, ¿cómo indagar en estas políticas de coalición y resistencias al interior del espacio socioeducativo?, ¿qué tipo de alianzas políticas hacen posible el lenguaje de la inclusión?

Lo relevante en la obra Spivak, radica en la incapacidad de los discursos hegemónicos y contra-hegemónicos, no logran aproximarse a la heterogeneidad del Otro, suscitando nuevos marcos de violencia, producto de un territorio reduccionista que

construye al Otro/Otra, desde lo homogéneo y desde la consideración de las identidades contrarias, situación similar expresan las propuestas de inclusión estructuradas desde lo homogéneo, desde la perpetuación de las estructuras dominantes disfrazadas a través de un marco de horizontalidad social, que incluye a los Otros, los abyectos, a las mismas estructuras de que suscitaron su exclusión, subalternización e invisibilización. En tal caso, la lucha por la inclusión, actúa como una invención euro-céntrica creada para avalar el crecimiento progresivo de las patologías sociales crónicas y temporales, actuando de esta forma, como parte de un movimiento resistencia de baja intensidad, necesario para regular la energía social producida por los marcos de descuidadización y homogenización.

El desafío sobre el que se posiciona la emergente investigación epistemológica sobre Educación inclusiva y su consecuente modernización discursiva, implica re-presentar al nosotros en su devenir ético, político, ciudadano y epistémico a través de nuevos marcos de comprensión sobre el desarrollo educativo, en oposición a la diversidad como mecanismo de significación de su campo de batalla, así como, de sus significantes flotantes. La investigación sobre Educación inclusiva necesita aliarse con el discurso y la ideología del subalterno, entendidos estos como ejes críticos en la re-configuración de su lucha, agencia y acción política. ¿Cuáles son las resistencias localizadas, entendidas como complementos de lucha al interior del campo pre-discurso de la Educación Inclusiva? y ¿quién es el nosotros de la inclusión? La ausencia de sistemas de razonamientos intelectuales sobre las ideologías que confluyen sobre el campo de estudio de la Educación Inclusiva puede conllevar a la cristalización de una utopía peligrosa como las en desarrollo producto de las agendas políticas que han sobre-representado la lucha por la inclusión, conduciendo un proyecto intelectual mutilado y sin salida en la transformación de las bases históricas del conflicto social.

En la tercera parte del artículo, Spivak (1998), centra su preocupación por la *política de los oprimidos*, lo que en un acto de reconocimiento de la autoridad intelectual de Foucault, según la autora puede derivar en el ocultamiento del sujeto concreto de la opresión. En este apartado Spivak, lo dedica a la obra de Derrida, enfatizando en los alcances que esta puede tener en las luchas de los pueblos sujetos que están más allá del

espectro discursivo-ideológico eurocentrismo. De esta forma, inspirada en Gramatología, Spivak, aborda la cuestión de la deconstrucción como mecanismo de conformación de nueva práctica política/crítica, sugiriendo de esta forma, emprender una crítica de los hechos a partir de la definición del Otro al interior de la coyuntura intelectual de la subalternización y, en particular, de la Educación Inclusiva. De forma paralela, Spivak (1998), comenta que, la labor intelectual del sujeto de conocimiento es *“resistir y critica el reconocimiento”* (p.25) cuando se efectúa por ajuste/acomodación a las estructuras opresivas que no subvierten y descolonizan el campo normativo, cuya producción político-ideológico-epistémico refuerza una perspectiva incorporacionista a las mismas estructuras que matizaron su exclusión/vulneración/subalternización. La concepción de subalterno *“puede servir como categoría que agrupa en un mismo concepto diferentes relaciones de poder y actores sociales, pero también sirve para abalizar las líneas de fractura muy específicas al interior de sociedades concretas”* (Herrera, 2010:113).

Desde la perspectiva de Gayatri Chakravorty Spivak, la noción de deconstrucción en Derrida (1989), no representaría *“un nuevo termino para la “desmitificación ideológica”, pues cuando la investigación empírica busca refugio en el campo del conocimiento gramatológico “debe operar con ejemplos”*” (Derrida, 1967; citado en Spivak, 1998:26). La gramatología como ciencia positivista otorga al campo de esta investigación, permite ahondar en la descripción y caracterización de los síntomas que evidencian la crisis ideológica de la inclusión colonialista y euro-céntrica para pensar una reforma global y profunda a los modos de fabricación del conocimiento en todos los campos de la Ciencia Educativa que restringen la intervención en la matriz de poder que articula las bases del conflicto político-histórico educativo. En lo político, permite la determinación de los organización intelectuales que invitan a la construcción de un proyecto ciudadano otro para pensar las luchas sociales y el devenir de los diversos colectivos de ciudadanos.

Una idea de gran relevancia contenida en la obra de Spivak (1998), reside en la necesidad de cartografiar el estatuto del sujeto de la inclusión, más allá de las clásicas visiones de ajuste y acomodación estructural y del discurso modernista para teorizar y

experimentar las diferencias/diversidad. ¿Qué elementos aportados por la fabricación del saber pre-discursivo de la Educación Inclusiva, permite acceder a dicho estatuto?, ¿desde qué argumentos y posiciones críticas es posible construir una arquitectura epistémica que permita responder a la pregunta por el estatuto del sujeto de la inclusión, desde una perspectiva subversiva, anti-paternalista y desencializadora? No obstante, Spivak (1998), exige cautelar la exploración del estatuto del sujeto de la inclusión (en su obra sujeto colonial), especialmente, *“al criticar la producción del sujeto colonial, este lugar inefable y no-trascendental (“histórico”) es llenado por el sujeto subalterno”* (p.26). En parte, el desafío de este escrito a la luz de los aportes de Spivak, consiste en construir un conjunto de sistemas razonamientos que traspasar la comprensión de la diversidad por detrás de la lógica del para todos y subvirtiendo los debates acrílicos que posicionan al subalterno como parte de este proyecto intelectual. ¿Con qué campos de conocimiento se alinea más el pre-discurso de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son sus categorías políticas?, ¿desde dónde se fabrica?, ¿cuál es el lugar de producción de la teoría de la inclusión?, ¿desde que elementos se define dicho lugar?

En Derrida (1967 y 1989), la preocupación sociopolítica por la representación del otro, no redundaba en el principio modernista del reconocimiento/visibilización, más bien, traspasa la barrera epistémica asimilacionista, interesándole que el Otro que habita en el nosotros, como dispositivo para reducir la sobre-representación de la diferencia y lo diferente, como parte de otro subalterno o carente de reciprocidad. La idea del otro que habita en el nosotros, representa el matiz de destrabe de las polarizaciones naturalizadas y de las gramáticas binarias que separan, oponen y enfrentan en una pugna ideológica, epistémica y política derivada de un desfase ideológico, atemporal y ahistórico, que enfrenta el devenir mayoritario como hegemónico/normalizador/totalizante y al devenir minoritario compuesto por lo diferente/lo abyecto/lo vulnerable, neutralizando las múltiples intersecciones a ambas formas de devenir. La investigación epistemológica en Educación Inclusiva, enfrenta un desafío a menudo irreconocible, el cual consiste, en reconocer cuáles son las armas intelectuales de las corrientes hegemónicas para perpetuar los sistemas de colonizaciones cognitivas y las tecnologías de disciplinamiento del saber, el ser y la subjetividad, que garantizan la reproducción inminente de las patologías sociales

ubicadas en la génesis del campo de lucha por la Educación Inclusiva. En otras palabras consiste en desmantelar los dispositivos epistémicos, políticos, ideológicos y éticos que conforman la coyuntura intelectual que refuerza la continuidad del discurso subalterno y de la diversidad puesta en los otros, como elemento de refuerzo estructural de las barbaries propias del modo social y educativo vigente.

Desde esta perspectiva, el proyecto político acrítico, institucionalizado y vigente, de mayor aceptación en la comunidad científica y profesional especializada, se funda en benevolente pedagogía normalizadora. Un proyecto intelectual con esta impronta, tendrá como desafío responder a la interrogante crítica: ¿cuáles son los sujetos que en el pre-discurso por la inclusión, no logran ser visibilizados o posicionados en su campo de batalla?, ¿qué define la mecánica de constitución del Otro en el pre-discurso de la Educación Inclusiva, así como, en el pensamiento que ubica al Otro en el nosotros?, ¿qué define la mecánica de la institucionalización del saber en la producción epistémica, política y ética del pre-discurso de la inclusión?, ¿qué argumentos posiciona la Educación Especial como parte de un dispositivo de disciplinación/colonización en el pre-discurso de la Educación Inclusiva?, ¿qué caracteriza la estrategia de las posiciones epistemológicas, políticas, ideológicas y éticas dominantes/hegemónicas para avalar la producción del discurso de los abyectos, o bien, el discurso, la acción política y la lucha de los oprimidos como patrón de reproducción del orden dominante en el conflicto social?, ¿desde qué posiciones científicas y metodológicas es posible identificar los verdaderos sujetos/colectivos subalternos de la inclusión?, ¿cuáles de ellos, han sido institucionalizados y posicionados políticamente como parte de los colectivos subalternos sin necesariamente pertenecer a ellos?, o bien, ¿cuál es el lugar de enunciación del investigador en el pre-discurso de la inclusión y en su coyuntura intelectual?

La reformulación metodológica de la Educación Inclusiva, se conecta con lo que Spivak (1998), denomina la capacidad de desaprender, es decir, “*aprender a criticar el discurso potcolonialista con las mejores herramientas que él mismo puede proveer y no simplemente a sustituir la figura ya perdida del “colonizado”*” (p.29), exigiendo develar los posicionamientos que habita el sujeto cognoscente al interior de este campo discursivo y

sus faltas de conocimiento político/epistémico, que dificultan enmudecen el lugar político de dicha enunciación.

## **2.42.-ESTUDIOS DE LA SUBALTERNIDAD: DECONSTRUYENDO LA HISTORIOGRAFIA - GAYATRI CHAKRAVORTY SPIVAK**

Gayatri Chakravorty Spivak (1985), divide este documento en nuevos subapartados: a) cambio y crisis, b) el fracaso cognitivo es irreducible, c) los estudios de la subalternidad y la crítica europea al humanismo, d) el problema de la conciencia del subalterno, e) la historiografía como estrategia, f) el rumor, g) la mujer, h) metáforas-concepto de territorialidad y de mujer y i) el modo comunal del poder y el concepto de mujer. Se consideran antecedentes relevantes para la presente investigación, los acápites referidos a “*Cambio y crisis*” y “*El problema de la conciencia del subalterno*”.

En “*Cambio y crisis*”, Spivak (1985), elabora una representación rupturista a partir de la contribución de los Estudios Subalternos originados en la India, cuyo diáspora de innovación surge del tránsito político-ideológico desde una visión semi-feudal a una capitalista. El interés de los Estudios Subalternos se posiciona en la necesidad de comprender el cambio como un dispositivo de confrontación, antes de ser reducido a una mera transición ideológica y política, interesando por un cambio funcional sobre los signos. De esta forma, el cambio habita en la figura del subalterno, entendiendo a este como un sujeto insurgente creado a través de desplazamientos discursivos específicos. ¿Qué elementos caracterizan al día de hoy, al sujeto subalterno, en el significante político, epistémico y ético en el pre-discurso vigente de la inclusión?, ¿existen desplazamientos discursivos que permitan profundizar sobre este particular? y ¿qué elementos definen el texto social, ideológico y político, respecto del significante pedagógico de la inclusión? Al respecto, Spivak, explica que, el cambio sólo puede movilizarse a través de la crisis, la lucha por la inclusión, desde esta perspectiva da cuenta que no ha logrado un nivel de insurrección al interior del dispositivo socio-pedagógico, producto de una serie de acercamientos aportados por la investigación, que difícilmente, aproximan a la

comprensión real de su objeto de trabajo. En tal caso, será necesario entonces, profundizar en la carencia del significado articulado en articulado al interior del contexto de crisis.

Spivak, critica a la producción sobre Estudios Subalternos, en dos dimensiones. La primera, reconoce la necesidad de superar la idea que persigue la fabricación de una teoría de la conciencia por una teoría del cambio y, en segundo lugar, utilizar la categoría de crisis como un dispositivo de transformación de su campo de estudio, reconociendo que, *“en efecto, una sobriedad general de tono les impide enfatizar suficientemente el hecho de que ellos mismos estarían empujando a la historiografía hegemónica a una crisis. Esto los conduce a describir el funcionamiento clandestino de la suplementariedad como la inexorable lógica especulativa de la dialéctica”* (Spivak, 1985:2). Por otra parte, la autora, reconoce en los Estudios Subalternos, un fuerte acercamiento de los a la propuesta de reconstrucción europea.

En *“El fracaso cognitivo es irreductible”*, Spivak (1985), reconoce que los desplazamientos discursivos ofrecidos por el Grupo de Estudios Subalternos obedecen al fracaso fundante en la ausencia de reconocimiento por parte de la burguesía sobre un campesino politizado, avalando la insurgencia del campesinado. Los fracasos a los que Gayatri Spivak (1985) refiere, obedecen a las contradicciones suscitadas por la política epistemológica emprendida por el Grupo de Estudios Subalternos para problematizar las transiciones y los cuestionamiento ideológicas a dichos procesos de cambio, incluyendo todas las formas travestismos discursivos, políticos y epistémicos, agregando que, *“los fracasos o éxitos parciales en el desplazamiento del campo discursivo no necesariamente se relacionan, siguiendo una escala progresista, con el nivel de conciencia de una clase”* (Spivak, 1995: 250).

Los Estudios Subalternos reconocen que, la historiografía de la elite, tanto de izquierda como de derecha, se constituye sobre un sistema de fracasos cognitivos, omitiendo una comprensión sobre los campos de desplazamiento discursivo del subalterno, derivan en el encubrimiento por parte de la historiografía sobre el fracaso cognitivo y la ratificación de la dominación colonial, pues encubren los verdaderos dispositivos de



transformación de la realidad, bajo una lógica de producción hegemónica. Los fracasos cognitivos en Spivak, se reducen a todas las formas de expresión/presentación de sistemas de razonamientos que invisibilizan el potencial de transformación y comprensión verídica/situada de la realidad, es decir, comprenden sistemas de desvirtuación de la comprensión de un fenómeno particular. De modo que, la preocupación por el rastreo de los fracasos cognitivos, es altamente relevante para la investigación en curso, pues, permite explorar los mecanismos de cristalización del saber que han resultado falsos o bien, han contribuido a la reducción, desvirtuación e hibridación del saber, sentido y propósito que persigue la Educación Inclusiva, así como, los dispositivos que facilitan su comprensión epistémica, más allá, de la imposición tradicional del modelo de Educación Especial o de la imposición de patriarcados intelectuales que re-instalan la noción de vulnerabilidad, como parte de una nueva figura de victimización y regulación de la subjetividad colonial al interior de este campo de estudio.

El estudio de los fracasos cognitivos aporta a la configuración de la construcción de una dimensión metodológica que permita examinar y rastrear más específicamente, las formas de producción de la verdad epistémica incidente en la organización de un discurso particular sobre inclusión, permitiendo al mismo tiempo, observar en la producción de la evidencia, cuáles ideas, razonamientos y explicaciones refuerzan o bien, alejan, la producción de sentidos requerida por la Educación Inclusiva, así como, sus fuerzas productivas y su mecánica de construcción discursiva y pedagógica. ¿Cuáles son entonces, los patrones de discursividad que permiten aproximarnos a los fracasos cognitivos del pre-discurso de la Educación Inclusiva?, ¿qué elementos evidencian en la fabricación del pre-discurso y del interdiscurso de la inclusión, la constitución de un campo general de fracasos?, ¿cuáles son los límites de diferenciación de la conciencia cognitiva que permite desnaturalizar las representaciones y producciones de sentidos más amplias sobre la lucha por la Educación Inclusiva? y ¿cuáles son, las principales ficciones teóricas, políticas, epistémicas y éticas articuladas al interior del campo de la producción discursiva de la Educación Inclusiva como lucha social y educativa otra?

Para el Grupo de Estudios Subalternos, la alineación representa una forma de fracaso cognitivo, limitando la expansión de la conciencia de lucha al interior de dicho colectivo. De este modo, retomando los aportes de Hegel, es posible observar que, en el desarrollo pre-discursivo de la Educación Inclusiva, coexiste a la narración de una historia de batalla por la exclusión de los subalternos creados y fabricados por la visión colonialista del saber, del ser y del poder, así como, por la visión eurocentrista de la pedagogía, creando un alo de comprensión que encapsula el potencial de deliberación al interior de una producción transdiscursiva que omite/invisibiliza los sistemas de lógica requeridos para pensar, investigar y teorizar la lucha por la inclusión en lo social y lo educativo. La ausencia de los sistemas de lógicas, permiten reconocer más directamente la invisibilización del objeto de la inclusión, reconociendo con ello, la ausencia de un sistema cognitivo para profundizar en la transformación de dicho campo de conocimiento y sus efectos en las Ciencias de la Educación. Por tanto, afirma Spivak (1985) que, si no hay cognición tampoco puede proliferar el pensamiento sobre un determinado fenómeno. Las ideas contenidas en este párrafo, no circunscriben a la búsqueda de una conocimiento absoluto, más bien, se empujan como elementos de análisis/denuncia de los ejes críticos no reconocidos o bien, invisibilizados por dicho campo de trabajo. Sobre este particular, la autora expresa la necesidad de

[...] formular una respuesta a estas preguntas puede conducir a efectos prácticos de gran alcance, si se acepta el riesgo de irreductibilidad del "fracaso" cognoscitivo y de la "alienación". La propia práctica del grupo puede así ser graficada en esta trama de "fracasos", a través de la generalización y re-inscripción del concepto de fracaso, como lo he sugerido anteriormente. Esto subvierte el inevitable vanguardismo de una teoría que, en otros sentidos, desarrolla una crítica al vanguardismo de la teoría. Esta es la razón por la cual espero alinearlos con la deconstrucción: "Obrando necesariamente desde el interior, extrayendo de la antigua estructura todos los recursos estratégicos y económicos de la subversión, extrayéndoselos estructuralmente, vale decir sin poder aislar en ellos elementos y átomos, la empresa de deconstrucción siempre resulta en cierto modo presa de su propio trabajo (Spivak, 1985:252-253).

Los aportes de Spivak (1985), resultan cruciales en esta investigación, particularmente, porque permiten cuestionar la autoridad del sujeto que investiga, es decir, interroga críticamente, las posiciones teorizadas, epistémicas y políticas y sus formaciones sociales e ideológicas, al momento de fabricación un marco de interpretación sobre

Educación Inclusiva como movimiento de reforma e insurgencia. La deconstrucción de acuerdo a los propósitos de este estudio, reafirma las palabras la autora, al entregar herramientas que permiten superar las condiciones de imposibilidad en situaciones de posibilidad e ininteligibilidad sobre los fines alcances y sentidos más intrínsecos de este campo de estudio, facilitando al mismo tiempo desplazar los campos discursivos y de confluencia epistémica incidentes en la comprensión de la Educación Inclusiva.

Gayatri Spivak (1985) en *“El problema de la conciencia del subalterno”*, reconoce en la investigación de la conciencia de subalterno como un hito crucial para la reivindicación de la agencia política, exige efectuarla en un terreno más sólido, evitando de esta forma imponer determinados conservadurismos teóricos y epistémico para fundamentar su comprensión. Por tanto, el interés reside en la recuperación de la conciencia como un dispositivo de revelación profunda para la subversión dominante del mundo. Por otra parte, la concepción unívoca a la que Spivak refiere, refuerza en la significación política, epistémica, ética y pedagógica de la Educación Inclusiva, una explicación naturalizada, parcializada y centralista que define una sola conciencia subyacente para pensar y teorizar los alcances de este movimiento.

La teoría de la significación permite identificar la conformación de la semántica y de las variantes discursivas que proliferan en función del significado de conciencia, *“aquí la conciencia no es una conciencia-en-general, sino una forma política e historizada de la misma, es decir, la conciencia subalterna”* (Spivak, 1985:255). ¿Qué elementos articulan la trascendencia como sistema de condicionamiento de una narrativa hegemónica sobre Educación Inclusiva? En lo particular de este enfoque, el modelamiento de una narrativa hegemónica sobre la Educación Inclusiva, refuerza los mecanismos de producción/regulación de la colonialidad del ser, el poder y el saber, desde la oficialización de una mirada reduccionista de tipo acrítica, articulada para avalar el funcionamiento del modelo social y sus barbaries, tanto en lo educativo como en la vida social y ciudadana de todos los ciudadanos, pues convierte esta lucha y sus sujetos en *“simples instrumentos de otra voluntad”* (Spivak, 1985:255). La conciencia y la narrativa que condiciona la lucha por la inclusión se urde en una especificidad histórica, producto que *“la conciencia del*

*subalterno está sujeta a la catexis de la élite, que nunca es completamente recuperable, que siempre es oblicua respecto a sus significantes aceptados, que de hecho se la borra incluso cuando se la revela y que es irreductiblemente discursiva” (Spivak, 1985:255).*

La conciencia negativa representa la conciencia de los opresores, estructurada desde la visión hegeliana sobre el poder del Otro, el que produce una imagen de sí mismo y, por tanto, de sus luchas, contradicciones y agencialismos, puesto que la aparición en la trama discursiva del subalterno, sólo puede existir según Spivak (1985) desde la existencia del pensamiento de la ética o cultura dominante, al tiempo que, *“revela en el hecho reiterado de que sólo los textos de contra-insurgencia, o la documentación de élite, nos permiten saber algo sobre la conciencia de los subalternos”* (Spivak, 1985:256). ¿Cuáles son los principales problemas metodológicos que enfrentan la investigación epistemológica y la construcción de una metodología de la investigación sobre este modo, en la comprensión de la conciencia de la inclusión (supra-paradigmática) y de sus sujetos (micro-paradigmática)? La figura del subalterno refuerza una de las principales ficciones políticas e ideológicas del pre-discurso de la inclusión, habilitando de esta forma, un discurso creado en función de la perpetuación de las estructuras dominante y del modelo sociopolítico y, no como esta expresa que, debe subvertir y descolonizar sus efectos y males. Se habilita así, un discurso creado para tales finalidades, en tal caso, *“la accesibilidad definitiva de la conciencia del subalterno queda también en entredicho cuando se la localiza como diferencia y no como identidad”* (Spivak, 1985:257).

La capacidad de recuperación del sujeto de la conciencia del sujeto sería posible según Spivak (1985) desde la concepción efecto-de-sujeto, insertándose en un texto social más amplio, que a partir de las perspectivas que confluyen sobre él, produciendo un efecto y por tanto, circunscribiendo su agenciamiento, lucha y posicionamiento epistémico, político y pedagógico. En el caso particular de la configuración epistémica, política, pedagógica y discursiva de la Educación Inclusiva, permiten visualizar que, el efecto-de-sujeto reafirma la integración de las fuerzas productoras del interdiscurso que cristaliza su campo de batalla, es decir, se define a partir de diversas miradas sobre este campo de investigación. El efecto-de-sujeto comprende entonces, una metalepsis, es decir, un efecto

de un efecto, lo que en el caso particular de este trabajo doctoral, se condiciona primariamente por las formaciones discursivas dominantes y sus campos de apropiación, constituidos por un efecto de una causa. ¿Cómo se configura el efecto-de-sujeto de la inclusión?, ¿qué dimensiones analíticas permiten su exploración y caracterización?, o bien, ¿cuáles son las coyunturas particulares que inciden/condicionan este proceso? Al respecto, Spivak (1985) comenta que, *“el trabajo de los Estudios de la Subalternidad desde adentro, pero a contrapelo, sugeriría que existen elementos en su texto que justifican la lectura de su proyecto de recuperación de la conciencia de los subalternos como un intento de desmontar esta metalepsis historiográfica masiva y "situar" al efecto del sujeto como subalterno”* (p.258).

De esta forma, la autora, releva el significado de conciencia desde la visión de desalineación, constituye un dispositivo clave en la transformación comprensiva de la realidad social y educativa, a partir de lo cual,

[...] la conciencia-de-clase no compromete el nivel básico de la conciencia, la conciencia en general. La "clase" no es, después de todo, una descripción inalienable de una realidad humana. En el nivel descriptivo, la conciencia-de-clase como tal es una comprensión unificante artificial y estratégica que, en el nivel transformativo, busca destruir la mecánica que construye el perfil de la propia clase en la cual se ha desarrollado situacionalmente una conciencia colectiva. "Cualquier miembro de la comunidad insurgente"-Guha destina un capítulo entero a mostrar cómo se desarrolla esta conciencia colectiva de comunidad- "que opta por continuar en condición subordinada, es considerado hostil al proceso de reversión que inaugura la lucha y por ende, como si estuviera de parte del enemigo" (EAP 202). La tarea de la "conciencia" de clase o de colectividad, en el interior de un campo social de explotación y dominación es así necesariamente autoalienante. La tradición inglesa en las traducciones de Marx frecuentemente borra este hecho. Considérese, por ejemplo, el siguiente conocido pasaje del Manifiesto Comunista: "If the proletariat in struggle [ im Kampfe ] against the bourgeoisie is compelled to unite itself in a class [ sich notwendig zum Klasse vereint], and, by means of a revolution, it makes itself the ruling class, and, as such sweeps away by force the old conditions of production, it thus sweeps away the conditions of class oppositions [ Klassengegensatz ] and of classes generally, and abolishes its ownlordship [ Herrschaft ] as a class"<sup>18</sup>. Las frases traducidas como "suprime por la fuerza" [sweeps away], y "suprими" [abolishes] son, en el texto de Marx, "aufhebt". "Aufheben" tiene aquí un doble significado: por un lado, quiere decir preservar, mantener, pero también significa ocasionar el cese de, poner fin a... Ambas definiciones de "aufheben"<sup>19</sup> pueden buscarse en el diccionario como dos significados de esta palabra<sup>19</sup>. En la misma vena de "mantener y causar el cese de",

en el pasaje citado de EAP, reescribiríamos el término "reversión" como "desplazamiento" (Spivak, 1985:259).

## **2.43.-VIOLENCIA EPISTÉMICA Y DESCOLONIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO - GENARA PULIDO**

Genera Pulido (2009), explica en el artículo publicado en Sociocriticism, Vol. XXIV, 1 y 2, que la violencia epistémica consiste en la imposición de una determinada modalidad de fabricación del conocimiento como un mecanismo de estructuración y comprensión del Otro/Otra. De modo que, la vivencia epistémica, se posiciona desde los mecanismos de producción de la verdad y del poder, actuando como un dispositivo de eliminación, omisión y marginación de formas otras de saberes, considerados desprolijos, ausentes de científicidad (desde la visión colonizadora eurocentrista) y primitivas intelectualmente, a través de lo cual, se refuerza incluso desde las perspectivas/propuestas críticas y más transgresoras, la imposición de un neoconservadurismo epistémico y político para comprender el funcionamiento/fabricación del conocimiento.

La violencia epistémica constituye un factor invisible altamente recurrente al interior de las Ciencias de la Educación, especialmente, desde el refuerzo instrumental que supone crear modelos educativos fundados en la trama genética del colonialismo del saber y del neoliberalismo intelectual del siglo XXI. En tal caso, la violencia epistémica se estructura a partir de la ideología legitimadora y la concepción dominante de la epistemología, derivando en la cristalización de un sistema semántico, léxico, ideológico, práctico y gramatical. ¿Bajo qué perspectivas es posible, profundizar en la caracterización de la ideología de la inclusión desde su finalidad de subversión e insurgencia sociopolítica y pedagógica, así como, en la comprensión de los patrones legitimadores de una inclusión ficticia y creada para reproducir el orden social?, ¿cuáles son las concepciones epistemológicas dominantes subversivas e insurgentes que permiten destrabar discusivamente el objeto invisibilizado de la inclusión y, pragmáticamente no intervenir en las estructuras/producciones que sostienen la proliferación de dichas contradicciones?

Pulido (2009), define la violencia epistémica como *“la violencia epistémica la constituye una serie de discursos sistemáticos, regulares y repetidos que no toleran las epistemologías alternativas y pretenden negar la alteridad y subjetividad de los Otros de una forma que perpetúa la opresión de sus saberes y justifica su dominación”* (p.177). En este contexto, resulta altamente relevante, observar que, en gran medida, el esfuerzo por comprender como opera este estilo de violencia, ha consolidado un cierto reduccionismo, utilizado como principal arma de batalla, esto es la sobre-representación que efectúa la pugna entre los formatos epistémicos euro-céntricos y las epistémicas indígenas omisas en Latinoamérica, vale decir, constituyen un reduccionismo, que polariza la discusión y, por tanto, no permite observar/comprender otras formas de negación, se crea con ello, la búsqueda de un pensamiento fronterizo polarizante. ¿Cuáles son los mecanismos de estabilización que definen el poder explicativo incidente en el pre-discurso de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son los campos de conocimiento que confluyen sobre dicho proceso de estabilización?, ¿cómo opera la idea de estabilización en el interdiscurso de la Educación Inclusiva?, ¿qué nuevas formas de colonialismos introduce? y ¿de qué manera es posible enfrentarlos?

De acuerdo al desarrollo actual del pre-discurso de la Educación Inclusiva, la representación del sujeto educativo, social, político y ciudadano de este movimiento, se define desde la carencia, la vulnerabilidad y la re-instalación del paternalismo que vuelve a victimizar/subalternizar al sujeto en su determinación/fabricación epistémica-pedagógica. En el caso particular de la inclusión, la violencia epistémica actúa de forma directa/indirecta o bien, implícita/explicitamente, en un primer nivel de aproximación, desde el reconocimiento de un conjunto de saberes insuficientemente elaborados que, han subyugado su propósito y potencial, por no poseer mecanismos de estabilización al interior de la concreción pedagógica, actuando de forma dispersa en el imaginario teórico, político y filosófico.

Por otra parte, Spivak (1998), tal como se comentó en la reseña del artículo: *“¿Puede hablar el sujeto subalterno?”*, reafirma la observación de un sistema ampliamente difundido para practicar la violencia epistémica al interior de los movimientos de

resistencia de grupos oprimidos/subalternizados, el cual, refiere a la imprudencia de los teóricos o profesionales de hablar en nombre de dichos colectivos, con lo cual, imponen nuevas formas de dominación política sobre sus luchas y posibilidades de emancipación concretas.

El interés de la Gayatri Spivak, consiste en transformar la oscilación de representación sociopolítica al interior de este campo. Otra limitante observada en las formaciones ideológicas, pedagógicas, políticas y epistémicas del pre-discurso de la Educación Inclusiva, consiste en representar al otro desde un sujeto que, en ocasiones, no vive en dicha situación o bien, puede ser objeto de (re)producción colonial. Esta situación exige crear una metodología de la investigación que, en el terreno de la inclusión, permita explorar las diferentes modalidades de la violencia epistémica. ¿Cuáles son las representaciones culturales sobre Educación Inclusiva que avala el neoliberalismo?, ¿cómo resignificar a los sujetos de la inclusión entendidos como sujetos de diferentes formas de expresión de violencia epistémica?, ¿qué define y cuáles son, los criterios y prácticas discursivas que condicionan las formas de violencia epistémica al interior del pre-discurso de la inclusión? y ¿cuáles son las inscripciones estructurales que expresa la inclusión en un paradigma epistemológico, político, pedagógico y ético otro?

La violencia epistémica en el campo de la Educación inclusiva, es definida a partir de *“una relación asimétrica de poder con el Otro que implica saberlo, representarlo, contenerlo y dominarlo”* (Pulido, 2009:183). Desde la concepción dominante de la modernidad, especialmente, desde aquella que ratifica su estado de finalización, da paso a la re-instalación de diferencias que habían sido reprimidas históricamente, derivando de esta forma, en una visión desestabilizadora sobre el discurso de la diferencia, que impone nuevas formas de expresión de los denominados fascismos societales y gramáticas binarias que, en vez de concebir la diversidad/diferencia como conceptos contra-hegemónicos, temporales e históricos, continua circunscribiendo a la noción de diversidad como algo que habita en otros y no, en una estructuración de la condición humana. Por otra parte, el estudio del centro/periferia al interior del funcionamiento de las fuerzas dialectales de la inclusión, se documenta a través del concepto de colonialidad del poder, reproduce la



lógica imperialista inserta durante todo el proceso de construcción de los marcos epistémicos. De esta forma, *“la expansión del capitalismo occidental implicó la expansión de la epistemología en todas sus vertientes, desde la razón instrumental que está de acuerdo con el capitalismo y la revolución industrial, hasta las teorías de gobierno (la teoría política), pasando por la crítica del capitalismo y el Estado”* (Mignolo, 2002:3).

#### **2.44.-INFLEXIÓN DECOLONIAL. FUENTES, CONCEPTOS Y CUESTIONAMIENTOS - EDUARDO RESTREPO Y ALEX ROJAS**

Restrepo y Rojas en *“Inflexión Decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamiento”*, publicado por la Editorial de la Universidad del Cauca en 2010, se extraen los siguientes apartados como antecedentes claves en el desarrollo de la presente investigación.

Los aportes contenidos en la introducción del libro, denominada: *“Inflexión decolonial: características e historia”*, los autores aluden a la inflexión colonial como parte de la valorización de los principales conceptos promovidos por el colectivo de modernidad/colonialidad. En la introducción, los autores avanzan en sus argumentos, estipulando un primer acápite denominado: *“Algunos rasgos constitutivos de la inflexión colonial”*, Restrepo y Rojas, proponen la selección de seis planteamientos centrales que permite profundizar y relevar el potencial de transformación crítico y político del colectivo modernidad/colonialidad, con el objeto de profundizar en la especificidad de la inflexión decolonial. De los seis grandes planteamientos mencionados por los autores, se empujan como antecedentes relevantes para la presente investigación, los siguientes:

<b>Planteamiento</b>	<b>Categorización</b>	<b>Principales ideas y/o aportes</b>
<b>1</b>	<i>Distinción entre colonialismo y colonialidad</i>	Se considera este eje de trabajo como una dimensión clave para el desarrollo de la presente investigación, producto que permite reconocer el patrón de poder colonial articulado a través de la historia y que de forma naturalizada forma

		determinadas jerarquías epistémicas, que terminan siendo subalternizadas, omisas y erradicadas, que sustentan las relaciones de reproducción en la fabricación de los marcos de comprensión en las ciencias de la Educación y del conocimiento en general.
3	<i>Problematización de los discursos eurocentrados e intra-modernos de la modernidad</i>	Restrepo y Rojas (2010), explican que, gran parte de las grandes narrativas procedentes de diversos campos del conocimiento son el resultado de construcciones intra-modernas y visiones eurocentradas, sobre determinadas formaciones epistémicas, políticas, pedagógicas y discursivas, que tienden a privilegiar a determinados enfoques, perspectivas, explicaciones, saberes y sujetos, al tiempo que subalternizan/excluyen a otros.
5	<i>Antes que un nuevo paradigma la inflexión colonial se considera a sí misma como un paradigma otro</i>	La idea de paradigma otro, es una categoría ampliamente fundamentada por Walter Mignolo, quien se opone a la construcción de un nuevo paradigma teórico, expresando que su propósito no es construir algo nuevo, sino más bien, alternativo, que cuestione/tensione la producción del conocimiento eurocentrado. El paradigma otro es concebido en términos de desprendimiento, es decir, construido desde la diferencia colonial. Lo que interesa a Mignolo (2007) es modificar las formaciones y las condiciones de producción del conocimiento. Otro aspecto interesante en dicha construcción de desprendimiento consiste en la capacidad de reconocer que, todo conocimiento es situado histórica, corporal y geopolíticamente (Restrepo y Rojas, 2010).

6	<p style="text-align: center;"><i>La inflexión decolonial aspira a consolidar un proyecto decolonial</i></p>	<p>Esta dimensión no sólo se problematiza desde la colonialidad del saber, sino que más bien, pretende la fabricación de estrategias de intervención decolonial, con el propósito de garantizar la proliferación de diversos modos, formatos y parámetros de diversidad y agencialismos epistémico. Así también, se opone a la visión totalizadora de la universalidad, proponiendo la pluriversalidad como dispositivo de desprendimiento y subversión del imaginario epistémico y político dominante para pensar la lucha y la producción de sentidos de la Educación Inclusiva. se entiende esta forma, según Restrepo y Rojas (2010:21), a la pluriversalidad como un dispositivo la igualdad en la diversidad.</p>
---	--	---

**Tabla 10: Principales ejes de inflexión colonial.**

En relación a *“Inflexión decolonial y enfoques teóricos contemporáneos”*, se exponen las principales diferencias de cada proyecto intelectual, específicamente, desde sus genealogías, trayectorias y agendas investigativas. Se agregan además, algunas interpretaciones y análisis en función de los aportes introducidos por el movimiento postcolonial y otros modelos teóricos que apoyan, directa o indirectamente, este proyecto político e intelectual. Los autores comentan que, no debe confundirse los planteamientos de la inflexión colonial con lo postcolonial, ya que esta última, refiere a la experiencia colonial como elementos que configura la experiencia del colonizado/colonizador (Restrepo y Rojas, 2010).

La importancia del colonialismo en esta investigación, se concibe como un dispositivo de incidencia crítica/opresiva en la producción de las subjetividades, los conocimientos y las prácticas sociales y, por tanto, educativas. Restrepo y Rojas (2010), reconocen en Spivak, Said y Fanon, a los padres fundadores de la corriente postcolonial. La

inflexión decolonial se inscribe dentro del campo de problematización de la colonialidad, no así la colonialidad, constituida/institucionalizada por el colonialismo. Otra distinción entre inflexión decolonial y postcolonialidad, es que la primera, obedece a la crítica sobre la colonización europea de América Latina y el Caribe, mientras que la segunda, se ubica en los procesos de colonización/subalternización desarrollados en África y Asia, por el norte de Europa, entre el siglo XVIII y XX. Como tercera distinción significativa, Restrepo y Rojas (2010), expresan que, el pensamiento decolonial se funde en los aportes del post-estructuralismo francés. Sobre este particular, los autores especifican que,

[...] la inflexión decolonial se refiere a experiencias y trayectorias intelectuales y políticas propias de América Latina (el temprano colonialismo hispano-lusitano y corrientes intelectuales como la teoría de la dependencia y la filosofía de la liberación), los estudios postcoloniales o la teoría postcolonial expresan conceptualmente otro tipo de experiencias como la situación postcolonial de la India, la subyugación de ‘lo oriental’ y la actual colonización Palestina, alimentados por una línea intelectual donde figuran fuertemente Foucault, Gramsci, Derrida y Lacan (Restrepo y Rojas, 2010:24).

En relación a los aportes del “*Postestructuralismo*”, Restrepo y Rojas (2010), reconocen en este, un conjunto de posibilidades analíticas sustentadas en la comprensión de la realidad, como un arquitectura discutivamente constituida, el cual, a través del giro discursivo incide en la redefinición de la agencia del sujeto y en la erradicación de las estructuras de totalización presentes en la sociedad. Desde otro ángulo, intresecciona con los aportes introducidos por la corriente discursiva francesa al reconocer que los agencialismos de los sujetos con el resultado de condiciones históricas y sociopolíticas específicas. En relación a la categoría de totalidad, el postestructuralismo, la interpreta como un lugar de acceso inicial a la re-configuración de la trama social. La distancia existente entre inflexión decolonial y post-estructuralismo, se define a partir de la referencia geopolítica que este último refuerza, una visión eurocéntrica y colonialista.

Respecto de los Estudios Culturales, los autores señalan que, la visión articulada de este campo de producción, estructura la base de los planteamientos del colectivo modernidad/colonialidad, especialmente, poniendo en evidencia el distanciamiento, consciente o inconsciente, que este grupo efectúa sobre sus genealogías. Según Mignolo

(2007), el patrón diferencial entre *Estudios Culturales* e *Inflexión Decolonial*, reside en que los primeros, se posiciona en los planteamientos de la modernidad, mientras los segundos, se producen al interior de la fractura colonial. La propuesta articulada por el colectivo modernidad/colonialidad sobre Estudios Culturales, se posicionan en la búsqueda de sistemas de razonamiento “*otros*” que permitan la subversión e insurgencia de un proyecto político, epistémico y ético de crítica y superación de los efectos oscurantista de la modernidad.

Desde otra perspectiva, los Estudios sobre Subalternidad, comparen múltiples puntos de encuentro con la perspectiva decolonial, particularmente, resala la agencia de los colectivos subalternos. Su conexión más significativa, según expresa Mignolo (2007), se encuentra en la crítica la diferencia colonial, cuya “*distinción epistémica y geopolítica debe ser realizada entre el proyecto de los estudios de la subalternidad y el proyecto de los estudios postcoloniales, en tanto que el primero se origina principalmente del impulso y la furia de la herida colonial, mientras que el segundo se origina principalmente del impulso y las condiciones de la academia occidental y el concomitante mercado de publicaciones*” (Mignolo, 2005, citado en Restrepo y Rojas, 2010:28).

Los puntos de encuentro entre Teoría Crítica Latinoamericana e Inflexión Decolonial, se urden en el legado intelectual de sus principales campos de confluencia, integradas según Restrepo y Rojas (2010), por la filosofía de la liberación, la teoriiza de la liberación y la pedagogía del oprimido. La conexión entre Marxismo e Inflexión Decolonial, según los autores de este capítulo, el colectivo modernidad/colonialidad, se distancia en parte, de los aportes marxista, al visualizar en este, uno de los principales metarrelatos de la modernidad, el cual, se considera “*atrapado en el eurocentrismo al hacer énfasis en la clase social como categoría analítica, extrapolando y universalizando una experiencia histórica europea al resto del mundo, desconociendo elementos como la raza considerada central en la articulación del modo de producción capitalista por fuera de Europa*” (Restrepo y Rojas, 2010:29).

De esta forma, en ***“La colectividad de argumentación de la inflexión decolonial”***, los autores empujan el concepto de colectividad de argumentación, como una categoría analítica que permite unificar las intersecciones y los contrapuntos sobre los cuales se apoyan y trabajan sobre un mismo propósito, donde cada integrante del colectivo modernidad/colonialidad, enriquece, extiende y diversifica la producción académica desde su campo de especialización. En este contexto, las formaciones ideológicas, epistémicas, políticas y sociales que inciden en el interés de este colectivo, conforma un interdiscurso para pensar, debatir y luchar por la cristalización de un orden otro para la configuración del mundo, mediante la conformación de *“un proyecto tanto intelectual como político, que los mismos participantes de la colectividad ha llamado ‘proyecto decolonial’*” (Restrepo y Rojas, 2010:31).

Del capítulo I: ***“Elaboraciones clásicas sobre el colonialismo en América Latina y el Caribe”***, se extraen como antecedentes cruciales, los apartados: a) Críticas al colonialismo y producción del sujeto colonial y b) Eurocentrismo y colonialismo intelectual.

En ***“Críticas al colonialismo y producción del sujeto colonial”***, tanto Fanon como Césaire, comprenden al sujeto colonial en su formación/acción dialéctica, es decir, constituido por un sujeto colonizado (subalterno/insurgente/resistente) y un sujeto colonizador (cultura dominante/élite), donde este último, a partir de la *“colonización trabaja para descivilizar al colonizador, para embrutecerlo en el sentido literal de la palabra, para degradarlo, para despertar sus recónditos instintos en pos de la codicia, la violencia, el odio racial, el relativismo moral”* (Césaire, 2006, citado en Restrepo y Rojas, 2010:45). El lado oscuro de la colonización identificado por Césaire, se alinea condicionalmente, con los fascismos societales de Sousa (2006), ideas que en el terreno pre-discursivo de la Educación Inclusiva, refuerzan en parte, los agencialismos que trazan la acción política de sus culturas de resistencias, desde la pérdida de la dignidad y la esperanza al interior de la praxis educativa, entendida esta, como catalizador directo de las relaciones sociopolíticas estructurales que confluyen sobre dicha actuación.

La cita de Césaire empleada en líneas anteriores, ejemplifica acertadamente, las consecuencias de la genética neoliberal y la instrumentalización del pensamiento educativo desde esta óptica, permitiendo la proliferación, de conservadurismos teóricos y políticos que afectan/condicionan la práctica de escolarización y su gestión, desde la reproducción de la violencia epistémica, moral y ética. Por otra parte, la **idea de cosificación del colonizado** opera sin grandes mutaciones al día de hoy, en la producción pre-discursiva de la Educación Inclusiva, reduciendo las potencialidades de insurrección y resistencia, así como, la transformación de su significado político.

La cosificación al interior de la producción discursiva y social de la diversidad educativa, se utiliza como una tecnología de opresión que condiciona el espacio pedagógico desde la extracción de la potencia del sujeto, lo cual, refuerza la mismo tiempo la institucionalización de un acrítico que se sirve de los reduccionismos objetivizando a dichos colectivos mediante la consecución de recursos económicos y facilismos políticos. Esta situación, representa un eje crítico en la construcción de las agendas de investigación y de las políticas educativas y públicas. Se demuestra de forma que, los intereses políticos incidentes en la lucha por la inclusión desde su variante acrítica imponen silenciosamente un mecanismo de colonización sobre el sujeto educativo y sobre el acto pedagógico. La producción discursiva vigente sobre inclusión se funda en la ecuación colonización igual cosificación.

A la luz de los aportes Fanon (1967) sobre los efectos bárbaros del colonialismo, es posible caracterizar la demonización de la Educación Especial como paradigma fundante de la Educación Inclusiva, en su versión acrítica, puesto que, el pre-discurso reduccionista de lucha por la inclusión institucionalizado en gran parte de las agendas de formación de educadores, políticas de producción del conocimiento y formaciones ideológicas, tienden a distorsionar, desvirtuar y desfigurar los aportes de la Educación Especial como disciplina científica al interior del movimiento por la inclusión, documentando múltiples voces que exigen su eliminación. La barbarie intelectual que sostiene este estilo de pensamiento, ha conducido al deterioro gramatical, profesional, léxico, semántico e ideológicos de este campo a la luz de las nuevas exigencias introducidas por la pedagogía de la inclusión. Desde los

aportes de la inflexión decolonial, las interacciones dialectales que define a partir de colonizador/colonizado, pueden adoptarse en este campo de investigación, como la Educación Especial (colonizado) y la Educación Inclusiva (colonizador desde su producción pre-discursiva/no construida), ambas perspectivas producidas en una interseccionalidad colonial exigiendo profundizar en las desigualdades ontológicas suscitadas entre ambas perspectivas.

En *“Eurocentrismo y colonialismo intelectual”*, Restrepo y Rojas (2010), relevan los aportes de Fals Borda, específicamente, en la configuración de una sociología de la liberación, concebida en términos de resignificación del propósito político del conocimiento. En este sentido, el aporte de Fals Borda a la exploración de las dimensiones epistémicas de la inclusión, se posiciona sobre la comprensión que el *“conocimiento tiene sentido si está ligado a la transformación de la sociedad de acuerdo a un proyecto político de raigambre popular. El conocimiento debe acompañar los procesos de transformación social y política, de ahí que su preocupación se refiera a la pertinencia del conocimiento para comprender y transformar situaciones históricas concreta”* (Restrepo y Rojas, 2010:50). En el pensamiento epistémico de este autor, se entiende el conocimiento como un dispositivo de formación/acompañamiento en el proceso de transformación, inquiriendo en una crítica sobre la pertinencia de los modos de fabricación/utilización de la ciencia en la emancipación/comprensión de la realidad. Fals Borda, desafía al lector, haciendo explícita la necesidad de superar los colonialismos intelectuales que condicionan/afectan la fabricación del saber introducidos bajo un patrón de dominación pedagógico sutil eurocéntrico. Para este intelectual colombiano,

[...] el compromiso intelectual encuentra en la ciencia un aliado fundamental; la ciencia es una herramienta que permite tomar distancia frente a la construcción ideológica de lo social, para poder llegar a transformarla teniendo como horizonte una sociedad más justa y menos inequitativa. Sin embargo, la ciencia y su nicho institucional, la academia, no son ajenas a las relaciones de poder, de tal forma que se requiere de una ‘ciencia nueva’, que haga posible la transformación de las relaciones imperantes de poder y la construcción de un proyecto autónomo y liberador comprometido con los sectores populares. Este punto de partida es importante para comprender la propuesta de este sociólogo, cuya obra nos invita a repensar las relaciones entre conocimiento y poder; algo que, como ya vimos, es punto nodal de la colectividad de argumentación de la inflexión decolonial (Restrepo y rojas, 2010:50-51).



En lo referido al capítulo II: “*Algunas líneas constitutivas*”, se documentan como aportes claves en la comprensión de nuevos organizadores intelectuales, los siguientes apartados: a) El oprimido: relevancia epistémica y política, b) Confluencias y distinciones: el lugar del oprimido y la diferencia colonial y c) Teoría de la dependencia: conceptualizando la desigualdad estructural.

En “*El oprimido: relevancia epistémica y política*”, la concepción de *oprimido* es un aspecto ideológico, epistémico y semántico crucial en la literatura de Paulo Freire y Enrique Dussel (1994). La representación histórica de la figura del oprimido, redundante, desde una perspectiva tradicional en una posición de inferioridad, subalternización y devaluación estructural del ser y de su subjetividad. El imaginario teórico eurocéntrico del oprimido, refuerza la producción/proliferación de sistemas de violencia estructural sobre dicha figura, al tiempo que, resta su potencialidad de re-presentación (Spivak, 1998) y definición de elementos políticos de su acción/agencialismo. Por otra parte, la figura de otredad y de alteridad, imponen en la producción discursiva de la Educación Inclusiva, una perspectiva modernista para pensar la ilustración de los sujetos periféricos y su experiencia, reducida a una línea divisoria simbólica entre *colonizador/colonizado*, *ellos/nosotros*, *normales/anormales*, *civilizados/salvajes*, *insurgentes/burgueses*, entre otras, demostrando de esta forma, la imposición de un sistema gramatical binario que ha condicionado la construcción de marcos interpretativos para pensar la pedagogía, la didáctica, el currículo y los aportes más significativos de la psicología del desarrollo, reforzando la aceptación la aceptación irrestricta de mapas abstractos sobre el desarrollo humano y cognitivo, fundadas en un desfase a-temporal y a-histórico para pesar las tensiones cruciales que afectan al desarrollo de las Ciencias de la Educación.

En este apartado, Restrepo y Rojas (2010), explican que, la filosofía de la liberación desarrollada por Enrique Dussel (1994), se construye desde un filosofar en, desde y para la periferia, reconociendo el valor agregado que los dispositivos de formación insurgentes instalados por los centros de poder dominantes, como marginales, son altamente provechosos para re-significar los mecanismos de descubrimiento de un discurso otro. La filosofía de la liberación (perspectiva considerada en este trabajo doctoral, como un

antecedente clave), articula su epigénesis desde la alteridad, subvirtiendo la visión clásica de carencia/ausencia de reciprocidad, por demostrar la necesidad de crear posibilidades de diálogo desde el reconocimiento del Otro/Otra como sujeto de acción política/insurgencia. El tránsito que efectúa Dussel, puede considerarse como una ruptura sobre la visión dialéctica lineal instituida por el eurocentrismo, puesto que, invierte la acción del otro, es decir, se posiciona desde la periferia y excluye a la centralidad, como ámbito de producción del saber. En tal caso, es el Otro/Otra es reconocido como una espacialidad de creatividad e insurrección. La filosofía de la liberación debe ser comprendida como un eje de desprendimiento sobre los sistemas de pensamiento contra-hegemónicas clásicos y tradicionales. En suma, se alinea con la concepción del paradigma otro, ampliamente difundido por Walter Mignolo. La exterioridad del oprimido, puede interpretarse como un sistema de interpelación/contra-argumentación y representación sociopolítica del subalterno, es decir, del otro que no obedece a los mecanismos de higienización sociopolítica euro-céntrica. La encarnación de la exterioridad de la que habla Dussel (1994), devela la acción política y la agencia de dichos colectivos, privilegiando así, epistémicamente a los oprimidos/subalternos a través de su condición de exterioridad.

Los autores comentan que, la figura del oprimido en la literatura de Freire, no se reduce únicamente al sujeto de la dominación, puesto que, en las incidencias ideológicas del pre-discurso de la Educación Inclusiva, se refuerza en su variante crítica deliberativa esta noción, la que podría tipificarse como uno, de los posibles reduccionismos más directos de dicha dimensión discursiva. A diferencia de Dussel (1994), Freire, concibe la lucha del oprimido no sólo desde la necesidad de emancipación/desprendimiento de las tecnologías de opresión empeladas por los opresores, más bien, implica según lo comentado en el libro: *Pedagogía Decolonial*”, editado por Catherine Walsh (2013), que la acción del oprimido se haya no sólo en la capacidad de representarse, es decir, hablar por sí mismo, sino que en la posibilidad de reconocer su condición de existencia<sup>45</sup>, de valor, como parte de las “*consecuencias de la función domesticadora de las estructuras sociales de dominación*” (Restrepo y Rojas, 2010:55). La concepción freiriana de la liberación, no es

---

<sup>45</sup> Refiere de igual forma a la comprensión de su situación, mediante la capacidad reflexiva que producción/albergan s situación de opresión. La pedagogía del oprimido tiene como finalidad recuperar el sentido ontológico del oprimido como ser y sus posibilidades de humanización.

concebida en términos de liberación de los oprimidos por parte de los opresores (lógica de la colonialidad/eurocéntrica), sino que esta, encuentra su sujeción a la liberación del oprimido y del opresor, es decir, radicaliza la concepción emancipativa, con el fin de facilitar la cristalización de un nuevo orden político, epistémico, pedagógico y ético que garantice la emergencia un nuevo ser, saber y poder. En otras palabras, una concepción otra de educación y un estilo pedagógico antes visto. Sólo así, es posible emancipar las concepciones heredadas de las relaciones estructurales que albergan la génesis de dichos actos de barbarie. Así, *“el oprimido encarna una posición políticamente privilegiada, pues una condición de posibilidad para el proceso de liberación es que sea emprendida por los oprimidos; sólo ellos, por su situación histórica particular, pueden adquirir la conciencia necesaria de las estructuras sociales y la experiencia histórica que hace posible la situación de dominación”* (Restrepo y Rojas, 2010:56).

En Paulo Freire, las verdaderas posibilidades de emancipación del ser oprimido no sólo residen en la acción/agencia del activismo, sino que en la capacidad de intelectualizar la realidad, generando un posicionamiento crítico que condicione el sentido de la praxis, sentando de esta forma, las bases de la pedagogía de la liberación. A la luz de los aportes de Freire, retomados por Restrepo y Rojas (2010), se observa que, el sentido político de la educación inclusiva, había sido enunciado hace varias décadas ya, por Paulo Freire, al expresar que, los sujetos se convierten en tal, mediante el proceso de lucha, y es justamente esto, lo que la fabricación pre-discursiva vigente de la Educación Inclusiva no lograr consagrar en sus colectivos. De modo que, la imperancia de la visión colonizadora del pre-discurso de la Educación Inclusiva, reafirma la necesidad de paternalismos para evitar la circulación de acciones revolucionarias que permita a los sujetos de la inclusión (la ciudadanía que por diversas razones cae en posiciones de subalternización) liberarse y asumir una transformación revolucionara desde ellos, con ellos y para ellos, y no desde intelectualidad burguesa que simplifica la lucha por la inclusión a una trama normativa, esencialista y despolitizada desde la imposición de la discapacidad y las necesidades educativas especiales como la diversidad existente en la educación. La perversión de dichos argumentos sólo reproduce la representación del otro desde el refuerzo de su condición

subalterna, creando una lucha ficticia ideológica y políticamente desde la teorización y la intelectualidad.

En *“Confluencias y distinciones: el lugar del oprimido y la diferencia colonial”*, en este acápite los autores relevan la contribución de la Pedagogía del Oprimido como una obra crucial en la enunciación de la educación como práctica política. Sobre este particular, Freire, comenta *“la libertad no es sólo una vocación del ser humano, que éste puede o no realizar; la construcción de la libertad es un proceso de transformación que debe conducir a la superación de las injusticias sociales y a la eliminación de la existencia de los opresores y de las estructuras sociales que sustentan su ejercicio de opresión. En consecuencia, la pedagogía es una estrategia de lucha revolucionaria”* (Restrepo y Rojas, 2010:56).

Otra debilidad observada en la fabricación de un conocimiento pre-construido en el campo de la Educación Inclusiva, reside en la escasa producción de condiciones y acciones políticas, epistémicas, pedagógicas, sociales, éticas e ideológicas que comprendan la superación de las múltiples formas de opresión que afectan al devenir minoritario, en reemplazo de una construcción pedagógica que avala dichas patologías. La imposibilidad epistémica y pragmática de la Educación Inclusiva, no ha sabido sentar las bases de una estrategia de revolución intelectual para erradicar los efectos de la colonialidad y de la barbarie intelectual dominante del pre-discurso de la inclusión, que en parte, ha sido avalada por una performance del activismo no ha logrado desmontar dichos efectos en la construcción de una lógica contra-hegemónica radical.

En Freire, la liberación de los oprimidos se concreta con ellos y desde ellos, en oposición a las corrientes críticas de enunciación del teórico/pensar sobre las posibilidades de transformación del subalterno, demostrando de esta forma que, la lucha por la inclusión involucra a todas las formas de expresión ciudadanas y formatos de devenirse. ¿Cuáles son, los principales obstáculos de representación que condicionan el campo de batalla de la Educación Inclusiva para alcanzar la acción liberadoras de los oprimidos?, ¿qué elementos explican a la luz de las ideas de Freire, la incapacidad del pre-discurso de la inclusión para

subvertir los efectos de la colonialidad del ser y del saber y, cristalizar una lucha con los subalternos?

Restrepo y Rojas (2010), afirman que, los aportes contenidos en el libro *“Pedagogía del Oprimido”*, se posiciona sobre las condiciones históricas de transformación de las patologías sociales y educativas que configuran la práctica del oprimido, desviándose en este sentido, del centro de interés del colectivo modernidad/colonialidad y al mismo tiempo de la inclusión, puesto que persigue la revolución, donde esta última, lo que hace es decretarla discursivamente, pero proliferar armas intelectuales de tipo colonialistas que imposibilitan su desarrollo oportuno en las estructuras ciudadanas y de escolarización.

Las conexiones entre la obras de Freire y Dussel, representa otra preocupación intelectual de los autores de este libro, especialmente, contenida en la búsqueda de un modelos de sociedad y formas de vida, así como, la crítica a los efectos del capitalismo. Temas altamente vigentes en las agendas de investigación, en los efectos de las políticas de producción del conocimiento y en las luchas críticas de la pedagogía más radical. Representan desde otro ángulo, niveles de análisis fundamentales sobre la genealogía y la etapa arqueológica de la producción pre-discursiva de la Educación Inclusiva. De modo que, la interrogante en este contexto es: ¿qué elementos unifican estructuralmente estos elementos al potencial subversivo de la inclusión? El interés de Dussel (1994), se dirige a explorar las posibilidades de dialogicidad del Otro, entendido como un *Otro radical* que actúa autónomamente en la configuración y definición de su lucha, a través de la analéctica de la liberación como herramienta de combate las múltiples formas de dominante institucionalizadas y validadas como expresiones naturales de dominación al interior de la matriz de poder colonial. La unificación del pensamiento de Freire (1970) y Dussel (1994 y 1998), reside en el interés y preocupación por construir proyecto intelectuales destinados a empoderar a los excluidos y romper con las concepciones heredadas y dominantes que los reducen a figuraciones metafóricas sin otorgarles espacios reales de insurgencia y subversión ante la imposición de la categoría de subalterno.

En *“Teoría de la dependencia: conceptualizando la desigualdad estructural”*, Restrepo y Rojas (2010), describen los mecanismos que configuran un sistema global de desigualdades estructurales, cruciales en la comprensión dialectal eurocéntrica centro-periferia. La importancia de la Teoría de la Dependencia, permite explicar cómo los efectos del subdesarrollo obedecen a relaciones de subordinación estructurales que inhabilitan la maximización del potencial humano y por tanto, educativo, agregando que, *“el subdesarrollo es tan desarrollado como lo es el desarrollo”* (Restrepo y Rojas, 2010:64). Por parte, la Teoría de la Dependencia, permite a esta investigación, comprender las formaciones de historización de dichos efecto desde un continuum de relaciones de dominación.

En el capítulo IV, *“Colonialidad del Poder”*, se define como un recurso de dominación que afecta a las dimensiones políticas, sociales y culturales, emprendido por los colonizadores europeos, dando paso a la noción de imperialismo, entendiendo a esta como una influencia de los grupos dominantes. Quijano, explica que, la matriz colonial del poder, no desapareció con la erradicación del colonialismo, más bien, ha permanecido hasta el día de hoy, constituyendo el principal centro productor de las relaciones estructurales que la educación incluso busca enfrentar, derivando en la cristalización de discriminaciones sociales entendidas como construcciones intersubjetivas, reducidas a fenómenos naturales y ajenos a una definición político. Lo relevante del pensamiento de Quijano (2000) sobre los efectos de la colonización no redunda en la visión imperialista de dominación lineal (colonizador/colonizado), sino que se interesa por profundizar en los efectos que tiene en la colonización del imaginario del dominado, es decir, por los efectos estructurales y simbólicos que residen en su interioridad.

A partir de esto, Quijano introduce el concepto de colonialidad cultural, conformado por los efectos que dicho imaginario tiene en la formación de la subjetividad y los patrones de existencia del ser. La idea de colonialidad cultural permite explorar los dispositivos pedagógicos/formativos y los elementos críticos que conforman las culturas de resistencias que en primera instancia pretenden suprimir los colectivos de dominación, que posteriormente, serán disuadidos y debilitados por la imposición de códigos propios de los

oprimidos, iniciando de esta forma un sistema permanente de subversión y crítica a los efectos dominantes de dicha colectividad. Frente a estas ideas, cabe preguntarse: ¿cuáles son los patrones de producción del conocimiento que el discurso pre-construido por la Educación Inclusiva reproduce o bien, intenta subvertir desde el legado de la colonialidad del ser, el saber y la cultura?, ¿cuáles son las formas de subalternidad que el pre-discurso de la Educación Inclusiva impone sutil y simbólica, incluso mediante sus agencialismos políticos?

Una idea crucial sobre los efectos de la colonialidad, puede ser concebida en términos de un “*modo más general de dominación en el mundo actual [...] y se constituye en la ‘piedra angular’ del ‘poder global’*” (Quijano, 1992, Restrepo y Rojas, 2010:96). La importancia de la colonialidad en esta investigación permite profundizar los maquillajes/disfraces que se empelan en la fabricación del conocimiento y de la praxis de la inclusión, desde el reconocimiento de las incidencias políticas e ideológicas que producen el imaginario de inclusión del dominando a las mismas estructuras, sin consolidar un campo alternativo. En relación al paradigma universalista del conocimiento denominado “*racionalidad/modernidad*”, Quijano (1992) comenta que,

[...] que sus premisas son: 1) la idea del sujeto cartesiano como individuos aislado, que niega la intersubjetividad y la totalidad social como productora de conocimiento. 2) El supuesto de un objeto de conocimiento con una identidad, diferenciable del sujeto y establecida al margen del campo de relaciones que lo constituyen. 3) La exterioridad absoluta de las relaciones entre sujeto y objeto (1992: 441). Estas premisas que operan en el paradigma de racionalidad-modernidad europea sobre el conocimiento, se encuentran también en cómo se piensa la propiedad. Esta analogía, dice Quijano, no es probablemente un accidente, sino que “El mismo mecanismo mental subyace a ambas ideas, en el momento en que está en emergencia la sociedad moderna” (p.442, citado en Restrepo y Rojas, 2010:96).

La invisibilización del orden colonial, obedece en Quijano (1992 y 2000), a la omisión de la totalidad social desde la erradicación/invisibilización que refiera a cualquier forma de referencia del Otro/otra, que escape a la producción ideológica del espacio de confort europeo, derivando en la institucionalización de sistemas de jerarquización de saberes, sujetos y procesos que, únicamente convierten en objetos y no sujetos de la razón. Las desigualdades que operan como dispositivos genealógicos de mapas jerárquicos, **de**

construyen desde un patrón de naturalización, que entiende que dichas desigualdades, son naturales y por tanto, las categorías de diversidad, heterogeneidad y diferencias, tan incrustadas en el pre-discurso de la Educación Inclusiva, justifican el sentido de desigualdad según las ideas explicitadas por Quijano (2000). Así, la lucha acrítica de la Educación Inclusiva, en referencia a sus reduccionismo clásicos refuerza la estructura de poder colonial para pensar la reivindicar ciudadana, sus principales perspectivas de comprensión y reformulación del campo de trabajo.

Para Quijano (1999), el patrón de dominación cultural y del saber, reside en el concepto de raza, que en términos epistémicos puede ser re-utilizado mediante un reciclaje epistémico y gramatical, que permita en el contexto de esta investigación doctoral, identificar razas de saberes que confluyen en un mismo patrón de reproducción/subalternización y legitimación/ilegitimación de los saber constitutivos de la Educación Inclusiva. Siguiendo al autor, la idea de razas de saberes (racismo epistémico), permite explorar en las diferencias entre los saberes que confluyen, circundan y proliferan el objeto de estudio (invisible al día de hoy) sobre Educación Inclusiva y, por otro, que producen desigualdades en el acceso del conocimiento y a sus estrategias de fabricación, como directrices transversales en la exploración del campo teórico, epistémico, político, ético y pedagógico de la Inclusión.

Desde otro ángulo, permite profundizar en los reemplazos y eliminaciones categoriales producto de las formaciones ideológicas, gramaticales, políticas y epistémicas incidentes en la conformación de su campo teórico, investigativo y discursivo, así como, las descendencias epistémicas que no representan, directamente, relación o derivativas, con los campos de confluencia, pero sí, inciden en la nueva producción de la identifica discursiva y científica de la Educación Inclusiva, permitiendo explorar las cargas ideológicas que han producido una imagen negativa sobre determinados contenidos integrantes de la agenda investigativa y de sus políticas de producción del conocimiento, que reverencian patrones histórico-estructurales del pensamiento. Todas estas ideas instauran un patrón epistemológico invisible e híbrido para teorizar, pensar y practicar la Educación Inclusiva, el cual posiciona, desintegra o bien, omite determinadas maneras de conocer y comprender.



Así como la colonialidad constituye un elemento crucial de poder capitalista, este, en el contexto de la presente investigación puede conceptualizarse en términos de un capitalismo epistémico, que difiere y se distancia en el capitalismo cognitivo impulsado por Bourdieu, fundado en la imposición de determinados tipo de saberes, operando como un eje crucial en la cristalización de los diversos campos, planos y dimensiones del campo/espacio teórico y de lucha por la inclusión, cristalizada por la *“represión de las formas de producción de conocimiento de los colonizados, sus patrones de producción de sentidos, su universo simbólico, sus patrones de expresión y de objetivación de la subjetividad”* (Quijano, 2000, citado en Restrepo y Rojas, 2010:101).

El estudio de la colonialidad del poder otorga la posibilidad de explorar las conceptualizaciones abordadas/producidas en el pre-discurso de la Educación Inclusiva, así como, los patrones y estrategias de clasificación de saberes y los marcos histórico-estructurales de interpretación que sostienen a dichos planteamientos. Por otra parte, los efectos de la modernidad y la colonialidad, han repercutido en la comprensión de la Educación Inclusiva, desde la demarcación de una visión simplista sobre la noción de totalidad, sustentada en lógicas intelectuales eurocéntricas. ¿Cuál es la lógica de existencia entre el todo y las personas en la lógica fabricación epistémica, ideológica y política de la inclusión? Sobre este particular, el autor comenta que, *“la sociedad se ordena en torno de un limitado conjunto de patrones históricamente invariantes, por lo cual los componentes de una sociedad guardan entre sí relaciones continuas y consistentes en razón de sus respectivas funciones, y éstas, a su vez, son inherentes al carácter de cada elemento”* (Quijano, 2000, citado en Restrepo y Rojas, 2010:105).

Las categorías de diferencia, diversidad y heterogeneidad, representan en la producción del pre-discurso de la Educación Inclusiva, componentes contra-hegemónicos críticos, temporales e históricos, sustentando en relaciones discontinuidad y conflictividad social, política e histórica (Quijano, 2000). Según esto, la exploración de la categoría de totalidad al interior de la lucha por la inclusión, debe contraponer/superar las ideas mecanicistas de la estructura que busca conformar, desde la comprensión de *“la relación entre el todo y las partes, y la posibilidad de descifrar las causas que permiten la*

*existencia del todo a través del tiempo, a pesar de la heterogeneidad de sus partes*” (Restrepo y Rojas, 2010:106). La colonialidad del poder entrega elementos que permite profundizar en la construcción de una forma metodológica dirigida a comprender las principales patologías sociales, entre ellas, las formaciones sociales referidas a la producción y funcionamiento de la exclusión, mediante el poder operando sobre ellas. De modo que, la desnaturalización de la investigación sobre el modus operandi de la exclusión reside en las aplicaciones del poder sobre su funcionamiento/comportamiento.

En relación al capítulo VI, ***“Colonialidad del saber y geopolíticas del conocimiento”***, se emplea extraen como antecedentes claves: a) la colonialidad del saber y b) la descolonización de las ciencias sociales y la universidad.

Restrepo y Rojas (2010), en ***“La colonialidad del saber”***, explican como dos de las principales perspectivas del centrismo (socio y etnocentrismo), constituyen/construyen mecanismos de devaluación y inferiorización de sujetos, contextos, prácticas y conocimientos diferentes. El eurocentrismo se crea a partir de los componentes sociocentristas y etnocentristas, imponiendo la principal forma de universalidad (homogenización) de la modernidad, posicionando en el contexto de la investigación de la Educación Inclusiva, en un interés por la *“interpelación ideológica, la producción de subjetividades y deseos”* (Restrepo y Rojas, 2010:135). El refuerzo eurocentrista de la comprensión pre-discursiva sobre Educación Inclusiva, no se reduce como podría pensarse en términos de la fabricación del conocimiento desde el norte, sino en asumir una formación subjetiva impuesta por una visión homogeneizadora y universalista que obliga a los conocimientos, a los mecanismos de fabricación del conocimiento, a sus sujetos y praxis a actuar de forma contraria a la naturaleza de la inclusión. Estos argumentos reafirman el interés del autor de la presente investigación al develar los travestismos discursivos y pragmáticos desprendidos de las pseudo-praxis de inclusión. Grosfoguel (2007), citado en Restrepo y Rojas (2010), comenta que, gracias a esta lógicas de producción, el surgimiento de otras epistemes han sido subalternizadas y confinadas a los márgenes más oscuros y silenciosos del saber, imponiendo una suerte de superioridad

epistémica implantada como operación directa del poder, derivando un *hybris* o en un *visión hegemónica estática*.

En *“La descolonización de las ciencias sociales y de la universidad”*, Restrepo y Rojas (2010), retoman los aportes de Walsh (2007), al explicar que, la descolonización de las ciencias sociales se inicia el reconocimiento que la modernidad/colonialidad, surge desde la producción de sistemas hegemónicos de homogenización, teniendo como provisto explorar/relevar más allá de la lógica universalita, la producción de subjetividades, conocimientos, dispositivos pedagógicos y prácticas que muestran resistencias a dichos planteamientos. Sobre este particular, Walsh (2007), insiste en la idea de gestación al interior de las ciencias sociales, de sistemas de jerarquías epistémicas que tiene como propósito fabricar un espacio de virtualización que impone el no lugar del conocimiento hegemónico como única forma de construcción/validación del mismo. Si trasladamos estas ideas a la investigación emergente sobre modernización del discurso de la Educación Inclusiva, coincide en parte con la autora, al expresar la necesidad de proponer *“una intervención más profunda que apunte a cuestionar las propias bases del ‘canon eurocéntrico occidental’ imperante”* (Restrepo y Rojas, 2010:143). Tanto Walsh (2007) y Castro-Gómez (2007), coinciden en el reconocimiento de un modelo epistémico dominante de la ciencia, de tipo moderno/colonial, de tipo hibrys punto cero, integrado por la colonialidad del ser, el saber y del poder, el cual puede ser subvertidos aplicando herramientas de tipo transdisciplinarias.

El capítulo VII, *“La colonialidad del ser y la interculturalidad”*, se consideran los aportes contenidos en: a) colonialidad del ser, b) el detour por la ontología y c) el paradigma otro y el pensamiento fronterizo.

La *“Colonialidad del ser”*, aporta sistemas de razonamientos que permiten profundizar o por lo menos, aproximarnos a la dimensión/expresión ontológica de dicho estilo de colonialidad, permitiendo profundizar en las múltiples situaciones de inferiorización y deshumanización del Otro/Otra desde la perspectiva de la modernidad eurocentrada. La colonialidad del ser retoma el concepto de exterioridad introducido por

Dussel (1994) para pensar la agencia/acción de interpelación de los colectivos subalternizados o también denominados como oprimidos. En tal caso, la concepción de exterioridad, es descrita por Mignolo (2001) como “*un ámbito co-constituido de lo que podríamos denominar una ‘interioridad-rechazada de la modernidad’ o, en palabras de Dussel, de la Totalidad del Ser*” (Restrepo y Rojas, 2010:157), cuya comprensión remite a la consideración de tres dimensiones cruciales: a) político, b) ontológico y c) epistémico. A modo de síntesis, la colonialidad del ser, apunta a la dimensión ontológica de la experiencia modernista/colonialista, caracterizado por la supresión y el encuentro, siendo el interés de esta variante de la colonialidad, el estudio de “*los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida de los subalternos coloniales, pero también en los sectores dominantes*” (Restrepo y Rojas, 2010:158).

En relación al “*Deutor por la ontología*”, se comenta el recorrido que la categoría de ontología ha experimentado a lo largo del devenir histórico-epistémico de la filosofía, transitando por diversos autores que le han impreso un sentido/énfasis diferente según sus cosmovisiones y proyectos intelectuales. Así, Restrepo y Rojas (2010), comienzan por la noción hegeliana del ser ahí, no como un sujeto puesto en un lugar determinado, sino que hecho/construido/producido por las fuerzas sociopolíticas y socio-históricas particulares. Por su parte, Levinas, disuade de la concepción de ontología y poder, proponiendo que, el fundamento de la filosofía es la ética, entre un yo y Otro, construyendo una relación crucial para este marco de interpretación. El aporte de Levinas consiste en indagar y proponer refuerzos intelectuales para estructurar su proyecto intelectual (filosófico) en referencia al otro, reducido a la ausencia de reciprocidad y a la naturalización de las diferencias.

Dussel introduce la categoría de *ego conquiro*, que refiere a la dimensión no-ética de la colonización europea, resulta crucial para documentar las múltiples barbaries y sus nuevas formas de expresión al interior del pre-discurso de la Educación Inclusiva, desde el reconocimiento de la ausencia de una ética propia de la inclusión que vaya más allá del desprendimiento del Otro/Otra, apoyada en una concepción modernista que avala la pedagogía de las diferencias, proliferando nuevas prácticas de deshumanización. Por su parte, Fanon (1967), posiciona la reflexión desde la diferencia de género y la condición

existencia de ser negro en una sociedad colonizadora y deshumanizante con dicho colectivo, que intento usurpar todas las formas posibles de existencia.

En este contexto, la colonialidad del ser es definida por Maldonado-Torres (2007), como

[...] dos aspectos de la diferencia colonial (epistémico y ontológico) y que ambos están relacionados con el poder (explotación, dominación y control). En resumen, la diferencia sub-ontológica o diferencia ontológica colonial se refiere a la colonialidad del ser en una forma similar a como la diferencia epistémica colonial se relaciona con la colonialidad del saber. La diferencia colonial, de forma general, es, entonces, el producto de la colonialidad del poder, del saber y del ser. La diferencia ontológica colonial es, más específicamente, el producto de la colonialidad del ser (Maldonado-Torres 2007a, citado en Restrepo y Rojas, 2010:162).

Finalmente, el capítulo VIII referido a “*Posiciones críticas*”, otorga un conjunto de críticas analíticas de tipo no destructivas y sin garantías, organizada en puntos transversales y cruciales del debate sobre inflexión decolonial. Restrepo y Rojas (2010), organizan la reflexión diversas dimensiones que cuestionan el aporte del colectivo modernidad/colonialidad. El autor de este trabajo doctoral, documenta como perspectivas claves en el acceso a la desnaturalización de su objeto de estudio, las siguientes críticas expuestas por ambos autores:

- ***Tergiversaciones***: Restrepo y Rojas (2010), entiende las tergiversaciones como imprecisiones analíticas inadecuadas respecto del campo de la inflexión colonial. Los autores, identifican como parte de dichas tergiversaciones a la omisión de algunos textos claves que abordan sustancialmente los tópicos centrales de dicho proyecto intelectual, demostrando de esta forma, un mecanismo de subalternización invisible de dialogicidad entre los aportes efectuados por las diversas voces de dicho colectivo.
- ***Esencialismo***: para los autores, el mayor esencialismo que caracteriza a los planteamientos de la inflexión colonial, queda definido por la búsqueda de una correspondencia entre el *lugar ontológico* y la *posición epistémica* de un fenómeno/tema en particular. Al mismo tiempo, el colectivo

modernidad/colonialidad, ha expresado diversas proposiciones teóricas para subvertir dicha situación. Restrepo y Rojas (2010), rescatan la observación de Grosfoguel (2006), quién desarma el carácter lineal establecida entre lugar social y epistémico, explicitando que, no existe relación entre la ubicación social del sujeto y el estilo que pensamiento al que este adscribe. Si bien, estas ideas ya habían sido desarrolladas por la corriente bourdesiana, sobre capital inyectado, es decir, que no existe correlación entre el lugar de origen de las personas y el capital cultural que este puede alcanzar. Sobre este particular, los autores agregan que, “*el hecho de que se esté ubicado socialmente en el lado oprimido de las relaciones de poder, no significa automáticamente que se está pensando epistémicamente desde una posición epistémica subalterna*” (Grosfoguel, 2006, citado en Restrepo y Rojas, 2010:188). En Mignolo (2010), este debate se constituye a partir de la dicotomía: *ubicación y perspectiva*, donde la primera alude al lugar del pensamiento, mientras que la segunda, a la posición asumida, siendo esta tensión un eje crítico en la formación discursiva e ideológica al momento de teorizar la inclusión, producto de la amplitud/elasticidad de su campo y espacio de investigación.

- ***Anti-modernidad:*** para la colectividad modernidad/colonialidad, la noción sobre la que se funda la cristalización de su proyecto intelectual, reside en el *rechazo a las categorías estructurales/estructurantes de la modernidad y a la colonialidad* como el lado oscuro que ha derivado en la deshumanización del ser y del saber en la conformación del orden intelectual, educativo, ciudadano y político. El interés de este colectivo no representa la búsqueda de un fundamentalismo tercer mundista, como expresan Restrepo y Rojas (2010), más bien, su interés reside en la necesidad de transformar las condiciones de enunciación y significación de las condiciones epistémicas y de poder, entendiendo que, para que esto ocurra, se debe romper con la matriz de poder colonial, sin ello, será reducida a un cambio retórico. Su interés reside en la “*problematización desde la colonialidad de las narrativas celebratorias de la modernidad y al eurocentrismo*” (Restrepo y Rojas, 2010:192). En tal caso, los fundamentalismos de la modernidad, aplicados a la producción discursiva de la Educación Inclusiva, refuerzan la conformación de mapas abstractos para teorizar la

lucha inclusiva desde la imposición de un sistema gramatical de tipo binarista propias del pensamiento eurocentrado.

- ***Políticas de la identidad:*** el interés del colectivo modernidad/colonialidad no debe ser reducido a la defensa de las identidades de los pueblos indígenas, pues su proyecto político, epistémico y ético es más amplio, extenso y pluriversal. El punto de inflexión que distancia esta preocupación infundada de los reales intereses del colectivo, obedece a que el proyecto decolonial no podría enunciar/asegurar las transformaciones sobre la matriz de poder colonial en función de la tergiversación aquí planteada, por perseguir un interés/sentido limitado. En el campo epistémico, político y pre-discusivo de la Educación Inclusiva, las políticas de identidad refuerzan el paternalismo y la concepción vulnerabilidad que resta potencia a los sujetos de dicha representación sociopolítica. Por otra parte, impone la visión acrítica de la inclusión, que busca incluir a las mismas estructuras sociales/escolarización que excluyen a las personas, reforzando la necesidad de sistemas de ajustes y acomodación que no subvierten las dificultades estructurales del problema. Esta tergiversación puede ser ampliada, profundizada y extendida por la contribución de la corriente interseccional, puesto que, otorga elementos para explorar los diferentes marcadores de desigualdad múltiple que avalan dicha situación y, por otro lado, las diferencias de sentido que expresan las políticas de identidad versus las identidades en la política.

Restrepo y Rojas (2010), explican que las políticas de identidad, definen el lugar social de la persona/colectividad que pretenden representar, imponiendo desde la ingeniería genética neoliberal, una condición de interiorización sociopolítica, demarcando por tanto, un estigma que se utiliza para la canalización de recursos o bien, para pseudo-legitimar a dichos colectivos a través de políticas públicas que amplían los márgenes de la vulnerabilidad y la inequidad, bajo un el refuerzo del sentimiento paternalista que las alberga. La idea de identidades en la política, refuerza el propósito de esta investigación al intentar identificar un proyecto político/epistémico para pensar los fines/sentidos de la

Educación Inclusiva como movimiento de reforma, sin caer en el esencialismo y neutralizadora del fenómeno.

- ***Políticas de la representación:*** Restrepo y Rojas (2010), afirman que, otro sistema de desvirtuación de los aportes del colectivo modernidad/colonialidad, consiste en la ausencia de críticas a las políticas de representación, reemplazado este fenómeno en los análisis de los procesos de subalternización de ciertos colectivos de sujetos. Por otra parte, las políticas de representación se fundan en los aportes de Spivak (1998), especialmente, los contenidos en “*¿Puede hablar el sujeto subalterno?*”, puesto que, intentan interrogar el rostro, la perspectiva y el lugar desde el que se representa al Otro/Otra. Es interesante rescatar el papel de las implicancias en la fabricación de la representación, puesto que en ello, reside el potencial de subversión o reproducción, específicamente sobre las posiciones a las que apelan determinadas colectividades.

En el campo de producción pre-discursiva de la Educación Inclusiva, la tónica tradicional ha consistido en hablar a nombre de los colectivos subalternizados o bien, sobre-representados como excluidos, omitiendo el análisis desde la herida colonial que articula/produce dichas fracturas y condiciones de marginación que exigen una representación sociopolítica radicalizada sobre dichas colectividades. Las políticas de representación se estructuran y movilizan desde las categorías de posición y perspectivas, que en el terreno de la Educación Inclusiva no logra constituir un proyecto político y situarse en torno a él, producto de los débiles mecanismos de representación y las ubicaciones erradas de sus ubicaciones. Según esto, los sistemas de representación empleados por el pre-discurso de la Educación Inclusiva, en su versión híbrida de mayor aceptación (acrítica y despolitizada), constituye “*una manera sutil de reproducirlo puesto que por su genealogía, sus formas de operación predominantes y sus proponentes más visibles, constituye una modalidad de colonialismo intelectual*” (Restrepo y Rojas, 2010:200) y, en particular, de la ingeniería genética del neoliberalismo.



## 2.45.-ESTUDIOS POSTCOLONIALES. ENSAYOS FUNDAMENTALES – V.V.A.A.

La obra: *“Estudios Postcoloniales. Ensayo fundamentales”*, editado al español por Traficante de Sueños y traducido por Marta Malo (capítulos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9), Ana Rebeca Prada y Silvia Rivera Cuasicanqui (capítulo 1), se organiza en torno a nueve capítulos de intelectuales de reconocida trayectoria y producción científica internacional, entre ellos, Gayatri Chakravorty Spivak, Stuard Hall, Chandra Talpade Mohanty, Dipesh Chakrabarty, entre otros.

- **Capítulo I: “Los Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la historiografía”**

El capítulo que inicia esta obra, es el de Gayatri Chakravorty Spivak, quien afirma en el primer sub-acápite titulado: *“Cambio y crisis”* que, los Estudios Postcoloniales, configuran una teoría del cambio. Con el propósito de explorar los ejes de propensión al cambio epistémico en el campo de la Educación Inclusiva, así como, las dimensiones que participarían de la configuración de los Estudios Epistémicos sobre Educación Inclusiva, es que, el autor de este trabajo, ha seleccionado como antecedente relevante y crucial, los aportes contenidos en este primer capítulo, puesto que, mediante las estrategias de prestamos, reciclaje y movilización de conceptos y formaciones epistémicas, contribuye a fortalecer el estudio de las condiciones epistemológicas implicada en la fabricación y funcionamiento del Educación Inclusiva. En la actualidad, los Estudios sobre Subalternidad, según Spivak (2008) han comenzado a revisar parte de la *“definición general y su correspondiente teorización, al proponer por lo menos dos cosas: en primer lugar, que el/los momento/s de cambio sean pluralizados y tramados como confrontaciones, antes que como una transición (de esta manera serían percibidos en relación con las historias de dominación y explotación, en lugar de ser inscritos en la gran narrativa de los modos de producción) y, en segundo lugar, que tales cambios estén señalados o marcados por un cambio funcional en los sistemas de signos”* (p.33).

La preocupación de los Estudios de la Subalternidad se concentra en la actualidad en el estudio y comprensión de los patrones de transformación de los signos y de sus sistemas de constitución, así como, en sus mecanismos de desplazamientos discursivos, es decir, cómo operan determinadas formas cambiantes de un determinado fenómeno. Para la autora, el cambio como unidad de transformación sólo puede operacionalizarse en términos de crisis. Sobre este particular, Spivak (2008) comenta parafraseando a Paul de Man que, “*en períodos que no son de crisis, o en individuos inclinados a evitar la crisis a cualquier coste, puede haber todo tipo de acercamientos a [lo social] [...] pero no puede haber [insurrección]*” (de Man, 1983; citado en Spivak, 2008:34). La autora se interesa por el estudio de los procesos de cambio que afectan a los dispositivos de significación y a su movimiento, como ejes que permiten superar la carencia del significado, según Derrida (1998). De esta manera, los Estudios de la Subalternidad y los Estudios de Postcolonialidad, a pesar de encontrar múltiples puntos nodales de conexión, en tanto, dimensión genealógica se refieren, ponen en evidencia cómo los primeros, centran su proyecto intelectual y tarea política, en la configuración de una teoría de la conciencia, mientras que, los segundos, ofrecen una teoría del cambio. Asumidos así, parecieran que, ambas corrientes estuvieran constituidas por un énfasis dicotómico, que enfatiza en los ejes diferenciales de constitución de sus dominios, geografías y posiciones epistemológicas. No obstante, es posible inferir que, tanto los Estudios de la Subalternidad como los Estudios de la Postcolonialidad, comparten una misma base genealógica y una progresión epistémica similar que, a juicio del autor de este trabajo, la segunda, encuentra su génesis en la primera, es decir, existe una hebra epistémica, política y metodológica de articulación y germinación.

Sobre el carácter de la crisis, Spivak (1998:35) expone los diversos ejes de semantización que adopta dicha categoría dentro de los estudios epistemológicos, entre los cuales se encuentran: a) idea de “*interferencia*”, b) “*combinación de procesos*”, c) “*ejes de unificación*” y “*dimensiones para el cambio*”, d) “*malestar*”, e) “*tránsito*” y e) “*ambigüedad*”, entre otros conceptos, que denotarían una fuerza crítica (Guha, 1983). Estas ideas, trasladadas al campo de construcción y fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, fortalecen la indagación sobre el funcionamiento clandestino, los ejes

de subversión y las estrategias de especulación organizadas como parte de su eficacia discursiva, a partir de lo cual, *“una teoría del cambio como espacio de desplazamiento de funciones entre sistemas de signos —que es lo que me obligan a leer en ellos— es una teoría de la lectura en el sentido general más fuerte del término”* (Spivak, 2008:35). La noción de desplazamiento mencionada por Spivak (2008), alude a la (con)formación de una estrategia analítica que actúa como un mecanismo sincrético de tipo interpretativo-crítico entre los aportes del pasado y del futuro. Así, dicha estrategia se configura desde los parámetros de la lectura, en términos hermenéuticos. Por otra parte, adopta un carácter transaccional, es decir, releva su potencial de acción y de negación, afirmando que, *“el trabajo del grupo de los Estudios de la Subalternidad nos posibilita reiteradamente para comprender que la metáfora-concepto del «texto social» no es la reducción de la vida real a la página de un libro”* (Spivak, 2008:35).

El carácter transaccional, es decir, de acción y negociación que expresa la naturaleza epistémico-metodológica de los “sistemas de desplazamientos”, se dirige a desestabilizar, desmembrar y deslindar las cadenas de interpretación de unidades conceptuales, ideológicas políticas y semánticas particulares. En este sentido, los aportes de Nietzsche y Spivak, respecto de la ruptura, enajenación y emancipación de la *“cadena de signos continua”*, constituye un recurso analítico clave en la re-organización del campo de conocimiento y del objeto epistemológico de la Educación Inclusiva. De hecho, esta noción se profundiza en el capítulo tres de esta investigación, describiendo particularmente, las directrices de (re)organización a partir de la naturaleza de dicho enfoque, mientras que, en el capítulo uno, se documentan las acciones que configurarían su configuración a partir de las tensiones (teóricas, políticas, epistémicas, éticas, pedagógicas y metodológicas) actuales que esta enfrenta, a partir de la exploración de la *“dinámica de desorganización de este objeto, en la ruptura y reeslabonamiento de la cadena”* (Spivak, 2008:35). Observada de esta forma, la cadena de signos continua, se constituye en un instrumento y objeto analítico.

En el segundo sub-acápito, titulado: *“El fracaso cognitivo es irreductible”*, Spivak (2008:36), afirman que, gran parte de los desplazamientos discursivos efectuados por los colectivos de Estudios sobre Subalternidad, constituyen relaciones de fracaso, esto, en

parte, se debe a los efectos que tienen las fuerzas opresivas de los sujetos colonizadores sobre los colonizados. En términos más amplios, lo que la autora describe como parte de la ineficacia de los desplazamientos discursivos, puede interpretarse como parte de las fuerzas restrictivas o provincializadoras de determinados saberes en el campo de formación de la Educación Inclusiva, o bien, recurriendo al anarquismo epistemológico de Feyerabend (1993), permite acceder a los intersticios de opresión, aprisionamiento y encapsulamiento de determinados saberes que permiten construir un marco teórico otro para pensar la inclusión desde organizadores intelectuales más amplios. La interrogante que se abre a partir de los aportes de la autora es, ¿cómo se forman dichos sistemas de fracasos? y ¿qué estrategias implícitas se emplean y qué devienen en la construcción y cristalización de un fracaso cognitivo? Finalmente, en términos epistemológicos, los fracasos cognitivos constituirían procesos de dislocación, deslocalización y fracturas en determinados corpus interpretativos y de saberes, lo cual, conlleva implícitamente, la noción de travestización y los ámbitos constitutivos de la dinámica de transacción entre las principales unidades, regiones y geografías que forman el campo de producción de la Educación Inclusiva. Sobre este particular, Spivak (2008) agrega que, *“los fracasos o éxitos parciales en el desplazamiento del campo discursivo no necesariamente se relacionan, siguiendo una escala progresista, con el «nivel de conciencia» de una clase”* (p.37).

Desde otro ángulo, la autora comenta cómo las semánticas empleadas y los procesos de significación de un determinado campo de estudio (en este caso los Estudios sobre Subalternidad), se tornan exitosas al encubrir los fracasos cognitivos a los que conducen sus explicaciones más atractivas o dominantes, constituyendo de esta forma, un mecanismo de ignorancia sancionada, en tanto, constituida por mecanismos otros de colonización. Según esto, los Estudios Epistemológicos de la Educación Inclusiva, planteados como campo de trabajo en el capítulo tres de esta investigación, requieren explorar el tipo de expectativas racionales que cristalizan, así como, los ejes de constitución de los fracasos cognitivos más significativos que, fueron y son articulados, por los distintos periodos discursivos de la misma. Así, es posible inferir que, la producción de “éxitos en el fracaso”, se encuentran en directa relación con la producción de ficciones de todo tipo en el campo actual de la Educación Inclusiva, especialmente, de tipo político, epistémico y pedagógicos. Por otra

parte, el estudio de los “éxitos en el fracaso” (Spivak, 2008), ilumina como uno de los principales componentes en el diseño, construcción y validación de una metodología de la investigación coherente con las bases epistémicas, discursivas, políticas y éticas de la Educación Inclusiva, conectándose de esta forma, con los aportes contenidos por la “*Metodología de oposición*”, creada por Chela Sandoval, obra, también reseñada en este capítulo. El estudio de los mecanismos de constitución/configuración de los “éxitos de los fracasos”, repercute según Spivak (2008) en “*la producción de la «evidencia», piedra angular del edificio de la verdad histórica (SS III, 231-270), y diseccionar así la mecánica de construcción del Otro que consolida al Sí mismo: el insurgente y la insurrección*” (p.37). El estudio del fracaso cognitivo permite abordar todos los campos de producción del saber, así como, sus metodologías implicadas.

Un aspecto significativo comentado por Spivak (2008) en torno a la noción epistémica de deconstrucción, reside en la posibilidad de actuar como una estrategia que fortalece al investigador en la producción de nuevos marcos de comprensión, subvirtiendo los ejes de paralización, terror y horror que, podría devenir en el complejo tránsito hacia una transformación persistente de los modos institucionalizados de comprender y emplear el saber, reconociendo así que, “*es la fuerza de una crisis la que produce desplazamientos funcionales en los campos discursivos*” (Spivak, 2008:40).

En el cuarto sub-acápito, titulado: “*El problema de la conciencia del subalterno*”, Spivak (2008) analiza los efectos teóricos de lo que ella denominó en el artículo: ¿Puede hablar el sujeto subalterno?, la representación sociopolítica del Otro, ahora, interpretada desde los parámetros de los dominios de autorrepresentación teórica, dimensión abordada por los Estudios de la Subalternidad. En este marco, afirma que, si la empresa intelectual se orienta a descubrir la conciencia subalterna, constituye inicialmente, un proyecto de carácter positivista, puesto que, implica ahondar algo que puede ser develado, posibilitando el rescate de la conciencia, como eje que “*deviene en el terreno que hace posibles todas las revelaciones*” (Spivak, 2008:41).

En este sentido, el estudio de la conciencia y sus patrones de formación y configuración, permiten documentar de qué manera o bajo qué estrategias, adopta un mismo significante, es decir, un mecanismo transversal de interpretación, análisis y comprensión. El estudio de la conciencia en los Estudios de la Subalternidad, adopta un patrón significativo de tipo político e historizado de la misma, a decir de Spivak (2008), *“la conciencia del subalterno está sujeta a la catexis de la élite, que nunca es completamente recuperable, que siempre es oblicua respecto a sus significantes aceptados, que de hecho se borra incluso cuando se la revela y que es irreductiblemente discursiva”* (p.42). Sobre este particular, la autora agrega que, gracias a los ejes de significación que porta la categoría de sujeto subalterno, este, aporta los significados basales de la teoría de una conciencia general, mientras que, su unidad “no-originaria”, se constituiría a través de la siguiente afirmación: *“dado que el «subalterno» no puede aparecer sin el pensamiento de la «élite», la generalización sería incompleta por definición”* (Spivak, 2008:43). Relevando la acción política y epistémica del subalterno y su conciencia, se torna accesible a partir de los estilos, gramáticas y formatos de contra-insurgencia, es decir, constituida por diversas tramas que consolida una ficción teórica, entre ellas, la conciencia del subalterno, especialmente al ser interpretada en términos de diferencia y no de identidad, abriéndose a la comprensión de la diferencia como un eje de redefinición del discurso cultural y político, consolidada mediante estrategias reconstructivas.

Desde los Estudios Post-estructuralistas, particularmente, desde los aportes del lenguaje postestructural, Spivak (2008) analiza las estrategias de recuperación de la conciencia del subalterno, mediante el dispositivo de “efecto-de-sujeto” de la subalternidad. El “efecto-de-sujeto” esta constituye por una red de diversos ejes y dimensiones analíticas que, prestan diversos significados, mientras que, el entrecruzamiento de cada una de estas dimensiones, forja la construcción y el significante un sujeto actuante. Gracias a la explicación que Spivak (2008) aporta, respecto de los ejes de circunvalación y convergencia del “efecto-de-sujeto”, es posible explorar cómo se forman los diversos ejes de homogeneización y heterogeneización en el campo de la Educación Inclusiva, especialmente, en los énfasis multicategoricos que la misma efectúa, al respecto, la autora agrega que, *“al estrategia resulta sumamente útil cuando el término «conciencia» está*

siendo utilizado en sentido estrecho, es decir como autoconciencia. Cuando se usa «conciencia» de esta manera, la noción marxista de una práctica desalienada o la noción gramsciana de una «filosofía espontánea de la multitud», «ideológicamente coherente», resultan plausibles y poderosas. Es así que la conciencia-de-clase no compromete el nivel básico de la conciencia, la conciencia en general” (Spivak, 2008:45). Interesante resulta este planteamiento para comprender cómo las categorías sirven de base a la autoalineación, constituyendo una forma de epistemicidio<sup>46</sup> y esencialismo epistémico clave en la configuración del campo de la Educación Inclusiva, profundizado en el capítulo tres. Finalmente, el aporte de “*las teorías post-estructuralistas de la conciencia y del lenguaje sugieren que toda posibilidad de expresión, hablada o escrita, comparte un distanciamiento común respecto a un sí mismo, para que el significado pueda surgir: pero no sólo el significado para los otros: también el significado de sí mismo y para sí mismo*” (Spivak, 2008:55).

En el sub-acápito cinco, titulado: “**La historiografía como estrategia**”, Spivak (2008) inicia sus reflexiones interrogándose en torno a la siguiente pregunta: ¿puede una estrategia ser inconsciente?, plantea que, los diversos colectivos de lucha han sido objeto de una falsa conciencia articulada alrededor de la ineficacia discursiva que los simbolismos de los héroes van articulando, asume en parte, un mecanismo de disonancia simbólica y cognitiva. Al respecto, Spivak (2008) comenta que, “*una teoría que admite una falla parcial de ajuste en la construcción de cualquier estrategia no puede considerarse inmune a su propio sistema, pues tiene que quedar atrapada en la posibilidad de que esa disyuntiva se aplique a su propio caso*” (p.48). Un aspecto relevante consiste según Spivak (2008), en la capacidad del historiador de la subalternidad para promover un espectro de razonamientos de tipo “progresistas” que, permitan acceder a las estrategias que interiorizan al subalterno, así como, los dispositivos de alineación que participan de la configuración de intervenciones neutrales, dosificadores y vacías. Por tanto, recomienda indagar en los medios de propagación de una historiografía de tipo esencialista, donde la propia condición de inexistencia y sujeto de la historia, en gran parte de los discursos dominantes y

---

<sup>46</sup> Concepto creado y desarrollado por Boaventura de Sousa Santos, puede profundizarse en “*Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*” (2009), editado por Siglo XXI Editores.

hegemónicos, delimita un espectro variopinto de intervenciones inconscientes, acriticas y reduccionistas. Frente a esto, propone considerar la conciencia rebelde del subalterno como una estrategia reconstructiva de tipo afirmativa (Derrida, 1978), expresa un propósito *“teóricamente inviable, el historiador termina por romper su teoría en aras de un «interés político» escrupulosamente delineado”* (Spivak, 2008:48). En este acápite, la autora, emplea un repertorio de conceptos que constituyen recursos analíticos y epistémicos cruciales para explorar los mecanismos de fabricación y funcionamiento de las condiciones epistémicas implicadas en la construcción de la Educación Inclusiva, entre ellos destacan: a) deconstrucción de tipo afirmativa, b) metáfora del concepto de interés, c) posición del sujeto (eje para el estudio de los mecanismos de formación de la conciencia sociopolítica del sujeto de la inclusión, así como, sus dispositivos de representación sociopolítica), d) los mecanismos de atropamiento que el conocimiento como poder cristalizan y e) estrategias de genealogías restaurativas (énfasis en el uso del *“sentido histórico”*) del espacio epistémico y pragmático de la Educación inclusiva, así como, sus saberes fundantes y condiciones de producción articuladas en su trayectoria intelectual.

En este apartado Spivak (2008) desarrolla la categoría de “re-inscripción”, en tanto, estrategia analítica y epistémica, al trasladarse al campo de producción de la Educación Inclusiva, permite explorar las configuraciones en las que, el discurso instalado de la misma, se alinea, acopla y reproduce los patrones hegemónicos de del neoliberalismo. Así como, los mecanismos de regresión a posiciones epistémicas, filosóficas, políticas y pragmáticas hegemónicas dando continuidad a los efectos del modelo dominante. De esta forma, Spivak (2008), sostiene que, *“ésta es una lección difícil de aprender, pero no aprenderla equivaldría simplemente a formular soluciones elegantes para una virtual práctica teórica correcta”* (p.49). No obstante, invita a reflexionar críticamente sobre las disonancias, asimetrías, irregularidades y tensiones que suscita el eje *“interpretación-transformación”*, refiriéndose de esta forma, a las limitaciones que el conocimiento, particularmente, el emitido por la teoría crítica, en sus diversos ámbitos y dimensiones, escasamente imanta en la modificación de las relaciones estructurales que denuncian efectos devastadores para una amplia gama de sujetos, prácticas y contextos. Desde otro ángulo, comenta Spivak (2008) que, las descripciones teóricas adquieren un sentido



provisional (cercano a la concepción bourdesiana), siendo incapaces de lograr producir universales, de ahí, la complejidad de pensar la amplitud de *epistemologías otras* al interior de la cada ámbito/dominio de la Educación.

- **Capítulo II: “Bajo los ojos de occidente. Saber académico y discursos coloniales”.**

El capítulo desarrollado por Chandra Tapadle Mohanty, plantea ciertas cuestiones relevantes que permiten comprender epistemológica y políticamente, los ámbitos y dimensiones que posibilitan cartografiar, los ejes de construcción intelectual y configuración política de la Educación Inclusiva. Razón por la cual, se considera una antecedente clave en el desarrollo de esta investigación. Sobre ambos ejes implicados en el análisis de las condiciones de fabricación y funcionamiento epistemológico de la Educación Inclusiva, es menester aclarar que, “*el primer proyecto es de deconstrucción y desmantelamiento; el segundo, de edificación y construcción*” (Tapadle, 2008:69), señalando que, dichas estrategias podrían conducir a la marginación de las nuevas propuestas, o bien, encapsuladas o atrapadas, bajo lógicas de provincialización de su nuevo saber, por medio de lógicas excluyentes y opresoras del discurso, la literatura y las prácticas científicas dominantes. El trabajo de Tapalde (2008), permite analizar la noción de “inclusión” como estrategia analítica y epistémica clave en la producción de un conocimiento educativo otro, acogiendo de esta forma, a un patrón de descolonización epistémica, política y discursiva, capaz de interrogar los modos de apropiación y codificación sobre el saber constitutivo que define la naturaleza de la Educación Inclusiva, así como, la proliferación de categorías analíticas empleadas en su campo pre-construido.

El trabajo de Tapalde (2008), efectúa un análisis en torno a la construcción discursiva de las mujeres, profundizando en los intersticios que éstas establecen, en relación a los ejes de resistencia y progresión que éstos expresan en relación a los estudios y discurso feministas de occidente. Un ámbito relevante aportada en este acápite consiste en documentar qué estrategias textuales emplean determinados autores para fundamenta la Educación Inclusiva, como movimiento disociado y enajenado de los organizadores

intelectuales genealógicos y básicas de la Educación Especial, en términos pedagógicos. Mientras que, por medio de dichas estrategias, determinados profesionales, autores e investigadores que intentan abrir y (re)estructurar el campo de trabajo de la inclusión, se catalogan a si mismos como inclusivos, retornando epistémicamente a los dominios teóricos de la Educación Especial, por ejemplo.

En este sentido, Tapalde (2008) comenta que, el *“valor analítico como categoría con la que designar el intercambio económico explotador tanto en el marxismo tradicional como en el contemporáneo hasta su uso por las mujeres feministas de color en Estados Unidos para describir la apropiación de sus experiencias y de sus luchas por parte de los movimientos hegemónicos de mujeres blancas, el término colonización se ha utilizado para caracterizar todo, desde las jerarquías económicas y políticas más evidentes hasta la producción de un discurso cultural particular sobre lo que se llama el Tercer Mundo. Por más sofisticado o problemático que sea su uso como constructo explicativo, la colonización supone, de manera casi invariable, una relación de dominación estructural y una supresión—con frecuencia violenta—de la heterogeneidad del/los sujeto/s en cuestión”* (p.70).

En relación a los objetivos de propagación de otras formas de producción epistemológicas, Tapalde (2008) comenta que, éstas no redundan *“sólo en la producción de conocimiento sobre una determinada cuestión. Constituye una práctica directamente política y discursiva en la medida en que tiene un sentido y es ideológica. La mejor manera de verla es como un modo de intervención en discursos hegemónicos particulares (por ejemplo, en la antropología, la sociología y la crítica literaria tradicionales); es una praxis política que rebate y resiste al imperativo totalizador del antiquísimo conjunto de conocimientos «legítimos» y «científicos»”* (p.71). El discurso colonial por su parte, opera como una estrategia compleja del poder que, según Bhabha (1994) institucionaliza diversos modote reconocimiento, neutralización y negación de las diferencias y de al diversidad, en tanto, dimensiones constitutivas/expresivas de la naturaleza humana, concluyendo que, es en el interior del equilibrio de poder, donde deben situarse/posicionarse los análisis epistemológicos, ideológicos y políticos, interesándose por comprender el potencial

interpretativo que encierran este tipo de análisis, enmarcados en estrategias analíticas particulares, como es, el objeto que circunscribe este trabajo.

El interés de Tapalde (2008) respecto de las estrategias textuales empleadas por diversas voces al interior de su campo de ocupación intelectual (feminismo), permiten comprender más allá de las localizaciones geopolíticas de inscripción de cada gente, implica analizar las nuevas rutas, tránsitos y operatorias que (re)instalan nuevos patrones de universalismo epistémicos y analíticos. Parafraseando a la autora, lo anteriormente comentado, deviene en la capacidad de *“poner de relieve el modo en que se produce el universalismo etnocéntrico en determinados análisis. En realidad, mi razonamiento es válido para cualquier discurso que erija a sus propios autores en referente implícito, es decir, en patrón en función del cual catalogar y representar a los otros culturales. En el discurso, el poder se ejerce justamente por medio de este movimiento”* (Tapalde, 2008:75).

En el sub-acápite titulado: *“Las mujeres como categoría de análisis: o todas nosotras hermanas en la lucha”*, Tapalde (2008) aborda la noción de mujer como categoría de análisis, estudia cómo dicho colectivo está constituido por patrones homogéneos de interpretación, producto de una serie de universales sociológicos y antropológicos de segundo orden que, cristaliza una explicación común, vacía y reduccionista que concibe a *“las mujeres como grupo único en función de una opresión común. Lo que une a las mujeres es la noción sociológica de la “identidad” de su opresión”* (Tapalde, 2008:76). En este sentido, la autora afirma que, el dispositivo de homogenización que opera sobre las mujeres se travestiza en la dimensión material y discursiva, respecto de su especificidad histórica, en especial, porque gran parte de las explicaciones teóricas, metodológicas, así como, su producción discursiva, las micrologizan y provincializan en un sistema de representación que las reconoce como ausentes de reciprocidad, poder y agencia, localizando de esta forma, su análisis *“en el descubrimiento de varios ejemplos de grupos de mujeres sin poder para demostrar el argumento general de que las mujeres como grupo no tienen poder”* (Tapalde, 2008:77). De acuerdo con esto, Tapalde (2008), identifica seis formas en que el discurso del feminismo utiliza la categoría de mujer como objeto de análisis. Cada una de estas dimensiones analíticas se sintetizan como ámbitos cruciales para

la elaboración de una metodología de la investigación coherente con la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva. Asimismo, las dimensiones comentadas por Tapalde (2008), permiten explorar el tipo de posiciones epistémicas, políticas, ideológicas y pragmáticas que se interceptan en la construcción de los sujetos de la inclusión (asociado a poblaciones vulnerables), mientras que, desde un enfoque emancipatorio y postcrítico, contribuyen a visualizar cómo se diseña la ingeniería genética de tipo epistémica que encierra políticamente al Otro, en una alteridad acrítica y restringida, asumiendo una posición de víctima que neutraliza su agencia y capacidad de representación sociopolítica. El análisis ofrecido por Tapalde (2008), se concentra en la diversidad de dominios constitutivos y ejes de proliferación de los mecanismos heterogéneos de victimización que se encarna en diversos colectivos de mujeres.

La tabla que se expone a continuación, tiene como objeto sintetizar los aportes más relevantes explicitados por Tapalde (2008), respecto de los usos y alcances que confluyen sobre la categoría de sujeto como objeto de producción discursiva feminista. Es menester aclarar que, el autor de este trabajo ha considerado como antecedentes claves cada una de estas dimensiones, seleccionando sus particularidades más significativas en la construcción de la dimensión analítica de la “inclusión”, así como, de las estrategias intelectuales y dispositivos de razonamiento que, garantizan la fabricación y el funcionamiento del saber epistemológico de la Educación Inclusiva. Por tanto, se emplean en términos micropolíticos y como mecanismos de interpretación para configurar comprensiones y modalidades otras de teorización e investigación sobre este campo.

Tapalde (2008) explica en el apartado titulado: ***“Universalismos metodológicos, o la opresión de las mujeres como fenómeno global”*** que, la configuración de los universalismos metodológicos, traducidos como estrategias de opresión sobre las mujeres, demostrando cómo opera la mecánica del universal del dominio de exclusión y opresión en dicho colectivo. Este trabajo rescata el potencial metodológico en dos dimensiones particularmente. La primera, se concentra en la comprensión de sus bases metodológicas para estudiar el funcionamiento interno y la mecánica de configuración de la exclusión y el poder, en tanto, ejes de regeneración continua. Mientras que, la segunda, se interesa por

conocer los ejes de constitución y los dominios analíticos que permiten acceder a la formación de universalismos al interior del campo epistémico, político, pedagógico y ético de la Educación Inclusiva. Clarificando sus intenciones de incorporación, en tanto, antecedentes relevantes de este trabajo, se analizan las configuraciones metodológicas más relevantes, aportadas por la autora.

Para Tapalde (2008) la cuantificación del universalismo se expresa por medio de un razonamiento matemático, compuesto por un eje de recurrencia de un fenómeno que ocasiona opresión, control y segregación, es decir, visualiza en el grado de replicabilidad un patrón de medibilidad de sus dimensiones de oscilación implicadas. No obstante, a pesar del péndulo del carácter multiplicador de las causas y variantes constitutivas del fenómeno que definen su transversalidad de operaciones, este, varía según las disposiciones del contexto ideológico, histórico y cultural donde se arraiga. Bajo tales presupuestos es posible, cartografiar la producción de significantes hegemónicos y contra-hegemónicos materializados en determinados marcos de valores, los primeros, orientado a perpetuar el poder institucional y estructural de la exclusión y del poder, en tanto, fuerzas de regeneración continua, mientras que, los segundos, adquieren un sentido revolucionario, deconstruccionista y emancipador. Esto es, *“a partir de este tipo de análisis diferenciado, específico y de contexto, pueden generarse estrategias políticas eficaces”* (Tapalde, 2008:91). Frente a estos aportes, emerge el desafío de explorar los mecanismos de formación, emergencia y consolidación de los reduccionismos analíticos en la producción de estrategias analíticas para comprender las formas de opresión desprendidas de la amplitud tipológica de los universalismos. Las ideas planteadas por la autora, actúan como un dispositivo poliangular, ya que, permiten re-escribir los dispositivos de formación del funcionamiento de la exclusión y de los diversos tipos de opresivos, redefiniendo los ejes de acumulación de sus estigmas políticos, epistémicos y metodológicos, preferentemente.

En relación a las principales categorías que configuran los ejes de opresión, y dominaciones múltiples, situados en una matriz de opresión, Tapalde (2008) comenta que, las nociones de *“reproducción, división sexual del trabajo, familia, matrimonio, hogar, patriarcado, etc., se utilizan con frecuencia sin una concreción en los contextos culturales*

*e históricos locales*” (Tapalde, 2008:91), se emplean como dominios analíticos que sirven a la reproducción y control de una interpretación universal y mutilada de los diversos entrecruzamientos de afectación de cada sujeto. En otras palabras, reinstalan nuevas dinámicas de poder, exclusión y opresión, al tiempo que, cristalizan una ilación analítico-metodológica universal, elástica y vacía en relación a las tensiones micrologizadas de cada colectivo/sujeto. La fuerza interpretativa de cada uno de los ejes analíticos en la formación de opresiones múltiples, actúa y se comporta en directa relación con los valores históricos, gramaticales, políticos e ideológicos validados en cada eje geopolítico, delimitando la producción de tareas analíticas diferenciales que hacen que cada categoría opere con significados y significantes diversos en cada realidad histórico-social particular.

Las categorías que organizan los entrelazamientos analíticos de la exclusión, la invisibilización y la opresión, no se restringen según lo expuesto por la autora, a un mero análisis de tipo reduccionista y descriptivo, interesándose por los ejes que forjan la conciencia de diferenciación en diversos contextos de análisis de fenómenos estructurales como los abordados en esta investigación. De esta forma, el patrón de homogenización explicativa, analítica y descriptiva de tales conceptos, deviene en la cristalización de estrategias de opresión al momento de interpretar las problemáticas estructurales de la totalidad de la población, reafirmando así, la presencia de explicaciones que tienden a privilegiar a determinados colectivos, al tiempo que, contribuyen a fortalecer a los campos de exclusión de otros, sosteniendo que, el significado y sistemas de razonamientos sobre cada una de dichas categorías varían de acuerdo al contexto socio-histórico. *“Desde el momento en que se da por sentado que este tipo de conceptos son aplicables universalmente, la homogeneización resultante de la clase, la raza, la religión y las prácticas materiales cotidianas de las mujeres en el Tercer Mundo puede crear una falsa idea de comunidad de opresiones, intereses y luchas entre las mujeres a escala global. Más allá de la sororidad, sigue habiendo racismo, colonialismo e imperialismo”* (Tapalde, 2008:93).

Finalmente, en el sub-acápito titulado: *“El (los) sujeto(s) del poder”*, Tapalde (2008), analiza el funcionamiento y las estructuras de operación del poder (dimensiones

perfectamente aplicables al estudio de la naturaleza multidimensional de la exclusión), empleando los planteamientos del *método de jurídico- discursivo* propuesto por Foucault. Esta metodología es clave para cartografiar las relaciones de experiencia binaristas, limitantes, de uniformidad y censura en colectivos de sujetos subalternos. Las dimensiones de dicho método se emplean para analizar su (de)formación en el campo discursivo, político y epistémico de la Educación Inclusiva (véase capítulo tres). Por otra parte, afirma que, *“las relaciones de poder están estructuradas desde el punto de vista de una fuente unilateral e indiferenciada de poder y de una reacción acumulativa frente al poder. El principal problema de esta definición del poder es que encierra todas las luchas revolucionarias en estructuras binarias —tener poder contra no tenerlo”* (Tapalde, 2008:96). Sobre este particular, la autora efectúa un análisis en torno a los dispositivos de reestructuración del poder, especialmente, en colectivos homogeneizados y subalternizados, reconociendo que, la subversión de la erosión, no implica transferir linealmente el poder a quienes han sido privados de este. Más bien, esta operación de pseudo-emancipación mantiene intactos los patrones de opresión y de desigualdad producto de binarismo genealógico que los acoge. Según Tapalde (2008) de esta forma, se contribuye a la homogenización del fenómeno, en tanto, unidad analítica y política de reivindicación, al tiempo que sustrae su capacidad de agencia y acción política, histórica, cultural e intelectual, erradicando *“todos los modos y experiencias resistentes y marginales”* (p.98).

- **Capítulo IV: *¿Cuándo fue lo postcolonial?: pensar al límite.***

En este capítulo Stuart Hall analiza el problema de constitución del campo de trabajo de los Estudios Postcoloniales, interrogándose sobre qué tipo organizadores intelectuales y estrategias textuales permiten determinar o no, los temas claves que configuran su agenda y campo de trabajo, así como, sus fundamentos teóricos y metodológicos. Concretamente, analiza los signos de interrogación que proliferan en torno a la categoría de postcolonialidad (Hall, 2008), interesándose por describir el tipo de diferencia que se construye en la estela de la postcolonialidad y qué tipo de consecuencias teóricas, políticas, culturales y educativas traza para el desatino de los diversos colectivos de ciudadanos. La tarea crítica de Hall (2008) en este artículo, coincide con los aportes

efectuados por Shohat (1992), quien críticamente denuncia la “*ambigüedad teórica y política —su «mareante multiplicidad de posicionalidades», sus «usos ahistóricos y universalizadores» y sus «implicaciones [...] despolitizadoras»*” (Hall, 2008:122). En este marco, agrega que, la ambigüedad política que enfrenta dicho campo de producción, radica en la imposición de la conciencia y gramática propia de binarismo, empleada para analizar las luchas entre colonizados y colonizadores, demostrando así, una gramática débil, que tiende a la uniformación del saber, al restar potencia a las prácticas de agenciamiento y resistencia, al no explicitar con claridad quienes constituyen colectivos de personas dominantes o bien, devaluadas.

De esta forma, diversos autores mencionados por Hall (2008), entre ellos, Shohat (1992) y Dirlik (1992) comentan que, el termino “postcolonialidad”, actúa de manera rígida como un mecanismo de corte, de finalización y caducidad del colonialismo. Así, la noción de “postcolonialidad” es el resultado de los procesos diaspóricos de intelectuales repartidos por diversas latitudes del mundo, mientras que, epistémicamente, adscribe a los presupuestos del postestructuralismo que, mediante el giro lingüístico diversifica, extiende y resignifican diversos conceptos acorde a las tensiones de las nuevas latitudes donde se emplazan tales colectivos de investigadores. El interés de según autor analizado pr Hall (2008), analiza cómo un determinado “*concepto que pretende ser crítico «parece cómplice de la “consagración de la hegemonía”*” (p.123).

La relevancia del trabajo del trabajo que Hall (2008) presenta en esta obra, deviene en la concientización y visibilización de las nuevas estrategias intelectuales y políticas estructuradas sobre oposiciones binarias, ejemplo de ello, es la línea uniforme que fundamenta el campo de producción del pre-discurso de la Educación Inclusiva, es decir, el discurso hibridizado institucionalizado actualmente, reconociendo a su vez, un carácter más inestable de dichos sistemas de oposiciones. Sobre este particular, el autor comenta que, el pensamiento epistémico que fundamenta los estudios postcoloniales no se encierran en argumentos estáticos, inmóviles y estrechos, más bien, operan bajo un patrón dialéctico de constante transformación, ruptura y resignificación. De esta forma, las categorías básicas del binarismo occidental, tales como, “*incluido/excluido*” y “*colonizado/colonizador*”,



entre otros, mutan política y semánticamente de forma continua. Otra tensión epistémico-gramatical que enfrenta los Estudios Postcoloniales a juicio de Hall (2008), resulta de la elasticidad del campo, al uso impertinente del concepto y a la proliferación de definiciones homogéneo, desde la perspectiva de la confluencia interdisciplinaria de sus principales campos de conocimiento. En este sentido, *“lo que el concepto puede ayudarnos a hacer es a describir o caracterizar el desplazamiento en las relaciones globales que marca la transición (necesariamente desigual) de la época de los Imperios al momento postindependencia o postdescolonización. Puede también ayudarnos (aunque en este caso su valor es más gestual) a identificar cuáles son las nuevas relaciones y ordenamientos de poder que están surgiendo en la nueva coyuntura”* (Hall, 2008:127).

El status de la postcolonialidad según Hall (2008), se expresa mediante la metáfora derridiana de “pensar la límite”, esto es, asumir que el estilo cognitivo, política e ideológico de lo postcolonial, participa en la emergencia de un nuevo sistema epistemológico, traducido en palabras del propio autor como *“el límite del discurso filosófico como «episteme, funcionamiento dentro de un sistema de limitaciones fundamentales, de oposiciones conceptuales, fuera de las cuales [la filosofía] se torna impracticable». Habló de «un gesto necesariamente doble [...] marcado en determinados puntos por una tachadura que deja leer lo que oblitera, inscribiendo violentamente en el texto lo que intentaba ordenarlo desde fuera» y de tratar de respetar lo más rigurosamente posible «el juego interno, regulado, de estos filosofemas [...] haciendo que se deslicen [...] hasta el punto de su no pertinencia, su agotamiento, su cierre»*” (Hall, 2008:139).

- **Capítulo V: “La historia subalterna como pensamiento político”.**

En este acápite Dipesh Chakrabarty analiza el papel de los Estudios de la Subalternidad en la comprensión de la genealogía de una conciencia política en el marco de la democracia de la India, especialmente, la preocupación del autor radica en la comprensión de los patrones que permiten analizar cómo se escribe la historias de la trama democrática a partir de luchas y reivindicaciones. Tomando como referencia la obra de White (1982), titulada: *“La política en la interpretación histórica: disciplina y desublimación”*,

Chakrabarty (2008) afirma que, los procesos históricos son domesticados por la política cuando restringen la capacidad de elevación/desorden de ciertos grupos. En este sentido, comenta Chakrabarty (2008) que, *“el proceso histórico o bien contiene algún orden interno que es tarea del historiador discernir, o bien se aviene al orden que el historiador hace recaer sobre él. Ésta es la función habitual de la explicación histórica: precisamente producir una realidad ordenada. White sigue a Schiller al pensar lo bello como armonioso y lo sublime como aquello que se resiste al orden. Lo sublime, tanto para White como para Schiller, tal y como veremos, constituye también la base de sus pensamientos sobre la libertad humana”* (p.147).

La preocupación de White (1982) abordada por Chakrabarty en este capítulo reposa sobre la articulación de dispositivos analíticos que conducen a incompreensión y confusión y desorden constituyen pasajes para aproxímanos a la naturaleza de lo sublime, es decir, la matriz/red de relaciones intelectuales y políticas que posibilitan la libertad plena de la conciencia humana. Antes, será necesario erradicar la multiplicación de estrategias basadas en *“burdas conciencias”* para consolidar un articular un plan sabio; insistiendo sobre este particular, Chakrabarty (2008) que, *“los aspectos disciplinarios de la historia, en este modo de pensamiento, connotan una búsqueda de lo bello. No nos permiten explorar plenamente la esfera de libertad que sólo lo sublime —la resistencia innata de la historia al orden— puede hacer posible”* (p.148). En White la idea de la domesticación política de los hechos históricos puede leerse en términos de los ejes de constitución de la confusión e hibridación, conjugando de esta forma, los términos política y epistemología como dominios analíticos cruciales en la representación del saber.

Para Chakrabarty (2008:151) los Estudios de la Subalternidad, encentra parte de genealogía constitutiva en los aportes de Marx que reconocen en la historia de Asia del Sur al subalterno como sujeto pre-político, es decir, un sujeto inmaduro que no hay logrado una acción y agencia política de trasgresión, especialmente, sí éstas, interrogaban *“las bases institucionales de la gobernanza colonial y tenían un impacto sobre ellas”* (Chakrabarty, 2008:152).

## 2.46.-EL LUGAR DE LA CULTURA – HOMI K. BHABHA

*“El lugar de la cultura”* (1994) es una obra de reconocida posición dentro de los Estudios Culturales y Postcoloniales, escrita por Homi Bhabha, teórico postcolonialista de origen indio, actualmente profesor en la Universidad de Harvard. La obra de Bhabha fue publicado por Manantial Ediciones, Buenos Aires, traducida por Cesar Aira, se organiza en torno a XI capítulo y una conclusión que reflexiona sobre la raza y el tiempo desde el patrón modernista.

- **Capítulo I: “El compromiso con la teoría”.**

Bhabha (1994) inicia el capítulo I de esta obra, afirmando que, el carácter destructivo de la teoría se expresa mediante un lenguaje inequitativo y desigual en el acceso al conocimiento, tributando como un mecanismo que privilegia a las clases y culturas dominantes, especialmente, por empelar un lenguaje sofisticado. En este sentido, las estrategias de teorización se provincializan en un archivo de tipo imperialista, generando un nuevo mapa de exclusión a través del acceso al conocimiento.

Este texto, se considera relevante en el desarrollo de esta investigación, al otorgar una reflexión sobre los dispositivos de construcción de la teoría, la que, de forma (in)consciente re-instala una serie de fetichismos de tipo binaristas, sistemas oposiciones, explicaciones radicalizadas y estrechas argumentativamente, para construir un saber crítico y emancipativo de tipo oposicional. Sobre este particular, Bhabha (1994) agrega que, *“Oriente y Occidente, en nombre del progreso, desencadenó la ideologías imperialistas exclusionistas del yo y del otro”* (p.40).

El autor destaca el potencial reivindicativo y subversivo de tipo oposicional que articulan las prácticas culturales contra-hegemónicas, puesto que constituyen formas de rebelión y acción política populares, las que podrían constituir formas de exploración de la división discursiva entre diversas fuerzas, saberes y regiones del mismo. En este sentido, la preocupación intelectual y política de Bhabha (1994), interroga *“si los nuevos lenguajes de*

*la crítica teórica (semiótica, postestructuralista, deconstruccionista y lo demás) se limitan a reflejar esas divisiones geopolíticas y sus esferas de influencia”* (p.41), al tiempo que, los saberes y modalidades discursivas y políticas que afectan a la construcción del Otro, avalan o bien, dan continuidad a las estrategias de poder-conocimiento, esto es, permiten que la reproducción del círculo epistémico, mediante la aparición de nuevos lenguajes que no transforman la realidad, sino que mantienen su status quo, como por ejemplo, lo que ocurre con el pre-discurso de la Educación Inclusiva. Otra conexión entre el trabajo de Bhabha (1994) y la preocupación intelectual abordada por el autor de esta investigación, al documentar la existencia de un saber hibridado (en el campo de aplicación de cada cual), el primero lo hace en términos histórico-culturales, mientras que el segundo, se posiciona en el examen de las estrategias de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva.

De acuerdo con el autor, en ocasiones, las modalidades de producción teóricas tienen a oscurecer los efectos y vinculaciones entre la dimensión de la teoría y del activismo, centrando su análisis sobre lo que Hall denominó intervención ideológica, fundada en una política de identificación de lo imaginario, ubicadas en un tercer lugar o bien, en un espacio intermedio entre los planteamientos políticos de las izquierdas y de las derechas. La ubicación intermedia o bien, el tercer lugar, define un patrón de movilidad que al decir de Bhabha (1994) puede ser interpretada en términos foucaultianos como una estrategia de transcripción de un saber a otros cuerpos de conocimiento, esto ha sido documentado por el autor de este trabajo, bajo la afirmación: *“el conocimiento de la educación inclusiva se construye diaspóricamente”*, explicando como determinados saberes son transcritos/movilizados a otras geografías del dominio múltiples de la inclusión.

En términos del análisis de Bhabha (1994) es posible afirmar que, cualquier cambio en el sistema de verificación, actúa como una línea de fuga en la emergencia de una nueva proposición. Otra relevancia que reside en el trabajo de Bhabha, es analizar las condiciones de emergencia de un nuevo sistema teórico en el marco de producción de un saber híbrido (caso del objeto de esta investigación). En este marco, el autor releva la textualidad como

una estrategia ideológica compleja, que entiende que, *“el conocimiento sólo puede volverse político mediante un proceso agnóstico: disenso, alteridad y otredad son las condiciones discursivas para la circulación y reconocimiento del sujeto politizado y una verdad pública”* (Bhabha, 1994:43). La dimensión política de cualquier enfoque se convierte de este modo, en la estrategia política y dialógica orientada a ampliar sus márgenes de politización y producción de sentidos, abandonando de esta forma, aquellas concepciones que avalan la pugna intelectual radicalizada al momento de proponer una teoría o bien, un conjunto de explicaciones teóricas dando lugar a la ideología de la lógica opuesta. Sobre este particular, agrega que, *“el proceso textual de antagonismo político inicia un proceso contradictorio de lectura entre líneas; el agente discursivo se vuelve, al tiempo que es emitido, el objeto investido, proyectado del argumento, vuelto contra sí mismo. Sólo asumiendo efectivamente la posición mental antagónica, insiste Mill, y trabajando a través de la fuerza desplazada y descentrada de esa dificultad discursiva, se produce la “porción de verdad” politizada”* (Bhabha, 1994:44). En palabras del autor, toda construcción teórica, en tanto, producción de discurso crítica, tiende a la superación de las relaciones de oposición (revelación de la(s) contradicción(es) materialista(s) real(es)), al tiempo que, es capaz de configurar un pasaje de lo histórico.

Los aportes de Bhabha (1994) contenidos en este capítulo, resultan cruciales para explorar las estrategias de negociación, en tanto, mecanismos de producción del conocimiento, al emancipar los espacios híbridos del conocimiento y destruir sus gramáticas de oposición binarias que participan de la producción del saber teórico. Otro aporte relevante en Bhabha (1994), radica en la ampliación de la noción de temporalidad, no circunscrita como unidad de periodización, sino más bien, como estrategia de articulación analítica entre los elementos que en la configuración de una teoría operan bajo sistemas de oposición/contradicción entre “desconocimiento histórico” y “verdad revolucionaria”. Se observa así, una temporalización discursiva y un interés por comprender el papel de la teoría al interior del proceso político, al tiempo que se entrecruzan con otros objetivos de análisis y reivindicación.

Un aspecto clave en la construcción de un discurso a juicio de Bhabha (1994) consiste en reconocer la incidencia (representación) de lo político, constituye el aporte más radical de las lógicas de la representación, rechazando la formación de una identidad conceptual simple y esencialista. Los argumentos aportados por el autor permiten detallar desde otras lógicas la situación actual de hibridación como pasaje clave en la gestación del cambio conceptual y político que afecta a cualquier modalidad/estrategia de fabricación del conocimiento, en este caso, la Educación Inclusiva, agregando que, *“el valor transformacional del cambio está en la rearticulación o traducción, de elementos que no son ni uno ni el otro sino que algo distinto que cuestiona los términos y territorios de ambos”* (Bhabha, 1994:48)<sup>47</sup>.

- **Capítulo III: “La otra pregunta. El estereotipo, la discriminación y el discurso colonial”.**

El autor en este capítulo explica que, la categoría de fijeza es una de las formas de expresión que mejor describen el colonialismo, en relación a la construcción ideológica y sociopolítica de la otredad, expresando un carácter inmutable, en tanto, desorden/orden ideológico, discursivo y epistémico se refiera. La noción de estereotipo, en tanto, noción de ambivalencia según Bhabha (1994), no se reduce a únicamente a un mecanismo de fetichización, sino que constituye una estrategia discursiva actuando como un mecanismo de unificación entre lo conocido y lo repetido ansiosamente. Por otra parte, reconoce que, el estereotipo opera como una estrategia crucial en la fabricación de la teoría del discurso colonia., asegurando que, es *“la ambivalencia lo que le da al estereotipo colonial su valor: asegura su replicabilidad en coyunturas históricas y discursivas cambiantes conforma estrategias de individuación y marginalización, produce ese efecto de verdeada probabilística y predictibilidad que, para el estereotipo siempre debe estar en exceso de lo que puede ser probado empíricamente o construido lógicamente , y sin embargo la función de ambivalencia como una de las estrategias discursivas y psíquicas más importantes del poder discriminatorio”* (Bhabha, 1994:91).

---

<sup>47</sup> Los paréntesis y sus contenidos han si eliminados por el autor de este trabajo con el propósito de asegurar la articulación de sentido contextual y epistémico del párrafo, según el propósito de esta investigación.

La comprensión del estereotipo como estrategia de ambivalencia permite interrogar y desestabilizar las relaciones funcionales entre discurso y política, tensionando de esta forma, la instalación de otros conservadurismos para entender los sentidos y las operatorias de la exclusión, la opresión y la desventaja. Mediante la comprensión de los ejes constitutivos del discurso colonial Bhabha (1994) comenta que, es posible visibilizar la ambivalencia productiva del mismo, concibiendo la torda como un deseo por la diferencia provincializada en el mito de la identidad, el origen y la cultura. ¿Qué epítetos en e pre-discurso de la inclusión constituyen modos de diferenciación y continuidad del discurso colonial?, ¿qué otras formas de otredad son marginadas al interior de dichos espectro discursivo? El análisis de Bhabha (1994) en torno a la diferencia y la constitución de la otredad, explora la analítica del discurso representacionista, construido de forma arbitraria y diferencial. Cabe destacar que, un aspecto significativo aportado en este capítulo, describe la formación de una conciencia configurada por determinaciones múltiples, respecto de los procesos de diferenciación, configurando así, un complejo modo diferencial de la diversidad y las diferencias. El desafío consiste en explorar las relaciones entre diversidad/diferencias, representación y condiciones de existencia.

Bhabha (1994) agrega que, *“el estereotipo es un modo de representación complejo, ambivalente, contradictorio, tan ansioso como afirmativo, y exige no sólo que entendamos nuestros objetivos críticos y políticos sino que cambiemos el objeto mismo del análisis”* (p. 95). De esta forma, explica que, las diferencias en el discurso colonial constituyen un mecanismo de poder que entiende al Otro, en situación de desventaja, instalando sistemas de instrucción y significación que le obligan actuar en torno a esto, sosteniendo que, *“el discurso colonial produce al colonizado como una realidad social que es a la vez un “otro” y sin embargo, enteramente conocible y visible”* (Bhabha, 1994:96). El estudio de la otredad en el discurso colonial deviene en la emergencia de una esencialismo estático y el conocimiento de significantes de estabilidad, documentando que, todos los sujetos se encuentran ubicados en relaciones sutiles de invisibilización, opresión y dominación, mediante dispositivo de rupturas simbólicas de diversas relaciones de poder, claves en la gestión de los apoyos a la otredad y a los sujetos en citación de dominación, afirmando que, *“las representaciones son formaciones, o como ha dicho Roland Barthes de todas las*

*operaciones del lenguaje, son deformaciones”* (Bhabha, 1994:97). El legado del discurso colonial y postcolonial en el campo de la presente investigación consiste en explorar qué aportes pueden conseguirse desde el empleo del dispositivo (naturaleza estratégica) como eje de proliferación de repuestas a situaciones emergentes, o bien, desde que posiciones reconstruir las singularidades que afectan a la construcción de la diferencia mediante tecnologías de diferenciación de sujetos particulares.

El menester aclarar que, tanto fetiche como estereotipo en la constitución del discurso colonial y la proliferación de explicaciones en torno a las diferencias producto del enmascaramiento de la otredad, como un mecanismo poliangular de acceso a la identidad de cada sujeto/colectivo mediante sistemas metonímicos y metafóricos de sustitución, mediante ejes políticos e ideológicos de repetición y sustitución. En tal caso, *“lo que niega al sujeto colonial, tanto en su papel de colonizador como en el de colonizado, es esa forma de negación que da acceso al reconocimiento de la diferencia”* (Bhabha, 1994:100).

El autor cierra del capítulo analizando las dimensiones que autorizan la discriminación en la producción del discurso colonial, explicando como la pre-construcción y la represión son fuerzas claves en la institucionalización de las múltiples comprensiones sobre la diferencia, especialmente, producto de mecanismos de represión incidentes en la producción de la misma, reduciendo el potencial crítico, contra-hegemónico y desestabilizador de la conciencia de heterogeneidad.

- **Capítulo VIII: *“Diseminación. El tiempo, el relato y los márgenes de la nación moderna”*.**

Homi Bhabha (1994) analiza los procesos de dispersión de las culturas, empelando en el concepto “diseminación” como un juego de palabras, para explicar los procesos de diaspóricos de un pueblo o bien, los procesos de reunión de los mismos en los bordes de un pueblo. Reconoce en Hobsbawm, un historiador dedicado a escribir la historia desde los márgenes y desde la periferia. El interés del autor en este contexto, consiste en interrogar el discurso del nacionalismo, en tanto, forma oscurantismo sobre la que se articula la



localidad de vivir la cultura, interpretada más próxima a la noción de temporalidad que de historicidad, al ser *“más híbrida en la articulación de las diferencias e identificaciones culturales de lo que puede representarse en cualquier estructuración jerárquica o binaria del antagonismo social”* (Bhabha, 1994:176). Al inscribir el análisis en la dimensión temporal y política, Bhabha (1994) afirma que, constituye la base de una estrategia para el desplazamiento del historicismo, en tanto, estrategia para el abordaje de la investigación sobre naciones como fuerza cultural. Así, reconoce como el poder simbólico contribuye a la movilidad de categorías al momento de escribir cualquier proceso analítico, reconociendo que, *“el lenguaje secular de la interpretación debe ir más allá de la mirada crítica horizontal si queremos darle su apropiada autoridad narrativa a “la energía no secuencia de la memoria histórica y subjetividad vividas”* (Bhabha, 1994:177).

El autor, haciendo alusión al trabajo de Claude Lefort, sobre el “enigma del lenguaje”, explica cómo se articula un diálogo interno y externo entre diversas fuentes del conocimiento y del sujeto hablante, articulándose con otros, al tiempo que marca una emergencia no controlada del yo, dando paso a la ambigüedad de la representación, debilitando el poder de la norma en la práctica (Bhabha, 1994). Desde otro ángulo, la temporalidad disyuntiva mencionada por Bhabha (1994), facilita la incorporación de aquellos *“sentidos y prácticas residuales y emergentes que Williams ubica en los márgenes de la experiencia contemporánea de la sociedad”* (p.184), agregando que, *“en ciertas áreas, y en ciertos períodos, habrá prácticas y sentidos a los que no se llega. Habrá áreas de práctica y sentido que, casi por definición de su propio carácter limitado, o en su profunda deformación, la cultura dominante es incapaz de reconocer cualquier término real”* (Williams, 1980; citado en Bhabha, 1994:185). Cabe destacar, finalmente, el aporte que Bhabha (1994) efectúa respecto de la movilidad de significantes y signos de lo social, permitiendo establecer asociaciones novedosas en torno a los ejes de multiplicación de estudio de la Educación Inclusiva, como teoría comprometida con la justicia social, especialmente, al intentar comprender sus desplazamientos hacia otras posiciones teórico-metodológicas más radicales.

En el apartado denominado: “*De márgenes y minorías*”, el autor aludiendo a los aportes de Fanon en relación a la historia de un pueblo determinado, afirma que, el saber depende del descubrimiento, esto es, de un dispositivo de regeneración continua que no siempre es visible al actuar de un geografía específica o particular del conocimiento. Empleando la categoría de “zona de inestabilidad”, es posible comprender cómo en un determinado campo de trabajo/investigación confluyen diversos tipos de temporalidades que marcan su producción de sentidos, demostrando que, la creación de un saber de tipo postdisciplinario enfrenta algunas tensiones en la estabilización de su significado.

En este sentido, la comprensión que Kristeva hace en relación con las fronteras de nación es perfectamente transferible al estudio y mecánica de funcionamiento de las fronteras epistemológicas visibilizadas al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, especialmente, al enfrentarse a “*una doble temporalidad: el proceso de identidad construido por la sedimentación histórica (lo pedagógico), y la pérdida de identidad en el proceso significativo de la identificación cultural (performativo). El tiempo y el espacio de la construcción kristeviana de la finitud de la es algo análogo a mi argumento según el cual la figura del pueblo emerge en la ambivalencia narrativa de la disyunción de tiempos y sentidos*” (Bhabha, 194:189). A partir de los aportes de Fanon y Kristeva citados por Bhabha (1994), es posible explorar las formaciones del sujeto discursivo y su objeto de identificación psíquica.

Finalmente, en relación a la noción de interdisciplinariedad el autor expresa que, esta responde al “*reconocimiento del signo emergente de la diferencia cultural producido en el movimiento ambivalente entre la interpelación pedagógica y la performativa. Nunca es simplemente la adición armoniosa de contenidos o contextos que aumentan la positividad de una presencia simbólica o disciplinaria previamente dada*” (Bhabha, 1994:200).

- **Capítulo IX: “Lo poscolonial y lo postmoderno. La cuestión de la agencia”.**

En el sub-apartado titulado: “*Los nuevos tiempos*”, Bhabha (1994) analiza la posición enunciativa empleada por los Estudios Culturales, organizada en torno a espacios discursivos no equivalentes a la representación, es decir, se posiciona como una estrategia de intersección analítica difieren en contenidos y sistemas de significación, que dan paso a la proliferación de diversas formas de subjetividad social. En este sentido, la preocupación del autor reside en la metáfora de la temporalidad lingüística, analizando su incidencia en la formación de los sujetos y contextos de la poscolonialidad, adoptando de esta forma, el uso de signo lingüístico que Hall emplea, en tanto, signo ideológico y político, enfatizando en dos ejes cruciales de análisis. El primero, se emplea como una estrategia de producción de nuevos marcos de entendimientos, ubicando y significando de esta forma, en otras posiciones a los principales sujetos implicados. Mientras que el segundo, su carácter ideológico permite establecer nuevas uniones entre elementos que necesariamente, no pertenecen entre sí, reforzando de esta forma que, “*la metáfora lingüística plantea la cuestión de la diferencia e incommensurabilidad cultural*” (Bhabha, 1994:218). En otros términos, la metáfora del giro lingüístico se concibe como una estrategia de rearticulación discursiva. Plantea un dispositivo ex-céntrico, pues se desplaza hacia las comprensiones de la marginalidad, la periferia, la frontera. El giro lingüístico refuerza la noción de disyunción temporal antes comentada por Bhabha (1994), que conduce a la reapropiación de y resignificación de los criterios de incommensurabilidad mediante estrategias de rearticulación de las racionalidades.

En este sentido, el transito entre la fijación epistemológica y los mecanismos deliberativos de la prácticas enunciativas, interroga “*entonces la cultura como enunciación se concentra en la significación y la institucionalización; si lo epistemológico tiende a la hacia un reflejote su referente u objetivo empírico, lo enunciativo intenta repetidamente reinscribir y relocalizar el reclamo político a la prioridad cultural y la jerarquía (alto/bajo, nuestro/de ellos) en la institución social de la actividad significativa. Lo epistemológico está encerrado en el círculo hermenéutico, en la descripción de elementos culturales en tanto tiendan hacia una totalidad. Lo enunciativo es un proceso más*

*dialógico, que intenta rastrear desplazamientos y realineamientos que son los efectos de antagonismo y articulaciones culturales, subvirtiendo la razón del momento hegemónico y reubicando sitios alternativos híbridos de la negociación cultural”* (Bhabha, 1994:218). La eficacia analítica de dichos planteamientos contribuye a superar los sistemas de oposiciones binaristas mediante la temporalidad del presente enunciativo descrito por Williams (1980), al tiempo que, el potencial crítico del postcolonialismo contribuye a subvertir/borrar los efectos de las políticas de oposición binaristas.

La metáfora lingüística trasciende los marcos de la interpretación teórica, es decir, va más allá de los efectos tradicionales de la producción teórica, fortaleciendo la configuración de un espacio emergente. La idea del más allá plantea por Bhabha (1994) se expresa en términos de la idea de fuera de frase en términos Brathianos, aproximándose a la noción de suplementariedad descrita por Derrida.

En el sub-apartado titulado: ***“Fuera de la frase”***, Bhabha (1994) analiza los efectos de la estereofonía de lenguajes que Barthes, especialmente, sobre las operatorias que la discontinuidad del texto emplea para subvertir los efectos de jerarquización, rescatando el sentido del lenguaje. Así, la estereofonía del lenguaje converge en la constitución de un proyecto semiótico que, permite sintetizar en un mismo espacio, que forman el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, de ahí, su relevancia, permitiendo acceder a las influencias de los legados introducidos por diversos cuerpos de conocimiento. De este forma, se concibe *“al autor como un espacio enunciativo; la formación de la textualidad después de la caída de la lingüística; el enfrentamiento entre la frase de la sintaxis predicativa y sujeto discontinuo del discurso; la disyunción entre lo léxico y lo gramatical dramatizado en la libertad (quizás libertinaje) del significante”* (Bhabha, 1994:221). La metáfora fuera de la frase, consiste finalmente, en la formación de un espacio intermedio que irrumpe sobre la proliferación de clasificar la circulación de determinados lenguajes al interior de un campo de conocimiento. Gracias a las posibilidades preformativas (realidad relacional de tipo problemática) del texto permiten acceder a los ejes de temporalidad y constitución de un determinado discurso, contribuyendo a la comprensión de las agencias articuladas en contextos de exclusión, ex-centricismo, marginalidad, entre otras. Así, la

espacialidad de la no-frase se aproxima a las unidades analíticas de la frontera, en tanto, discurso indeterminado, deslindándose de una visión normativa, puesto que la no-frase se aliena con lo que Foucault (1967) denomina el tercer-espacio o un no-lugar.

En el sub-apartado titulado: “¿*Tánger o Casablanca?*”, Bhabha (1994) analiza las estructuras de la temporalidad mediante la metáfora empleada para explicar el paso del tiempo en ambas ciudades antes citadas. La contribución contenida en este acápite permite comprender cómo determinadas reiteraciones en el lenguaje contribuyen a borrar los efectos discursivos y metafóricos provenientes del empiricismo e historicismo de occidente, entregando un conjunto de sistemas de razonamientos más amplios para abordar la multiplicación de relaciones disyuntivas que tienen lugar en el estudio de las relaciones subalternidad. Por otro lado, la idea de no-frase, es altamente relevante en la modernización discursiva de la Educación Inclusiva, puesto que, refuerza el propósito postdisciplinario de la misma, esto es, actúa como una estrategia que permite organizar un conjunto de saberes críticos en otra realidad espacial para atacar los efectos de la exclusión, al interior de las prácticas sociales y educativas. Estas ideas reafirman la necesidad de construir un discurso ex-céntrico a los ejes de dominancia textual, discursiva, lingüística y epistemológica que confluyen sobre la Educación Inclusiva.

En relación a los desfases temporales Bhabha (1994) haciendo uso de la notable contribución de Barthes, analiza cómo estos, son el resultado de una intencionalidad discursiva mediada al interior de patrones de negación compuesto por un desarrollo anterior. De este modo, aflora una “*posibilidad más compleja de negociar el sentido y la agencia mediante el desfase temporal entre-medio [in-between] del signo (Tánger) y su iniciación de un discurso o narrativa, donde la relación de teoría y práctica es parte de lo que Rodolphe Gasché llamó “predicación conjunta”*” (p.224). Los desfases temporales en la interpretación de la agencia, se constituye como un espacio de negociación entre el sujeto y sus posibilidades de repetición en el no-lugar, es decir, mediante la disyunción temporal Bhabha (1994) explica cómo podemos acceder a la identificación simbólica del campo de la otredad y lo social, donde “*nos identificamos con el otro precisamente en un punto en el*

*cual es inimitable, en el punto que elude el parecido””* (Žižek, 1986; citado en Bhabha, 1994:225).

En el sub-apartado titulado: “*¿Un agente sin causa?*”, recurre a los aportes de la metáfora de la lingüística y a la política como lenguaje para analizar las tensiones y contradicciones que enfrenta la constitución genealógica de la agencia postcolonial. En este sentido, el autor parafraseando a Barthes, emplea la noción de clausura como un mecanismo analítico de la agencia. De este modo, la contingencia del agente, deviene en el distanciamiento entre los mecanismos de enunciación y las prácticas de formación del enunciado, delimitando al sujeto, en una dimensión histórica y situacionalmente particular.

Finalmente, en el sub-apartado titulado: “*El texto social: Bajtín y Arendt*”, el autor, recurriendo a los géneros discursivos de Bajtín, rescatando del proceso de individualización la constitución posterior de la intersubjetividad, como eje formativo crucial en la definición de la agencia. En este sentido, haciendo uso de la “cadena de comunicación” Bhabha (1994), retoma el énfasis de la contingencia concebida como un mecanismo de continuidad, cuyo carácter de indeterminación es configurado a partir de la noción de vínculo. Sobre este particular, Bhabha (1994) comenta que,

[...] aunque Bajtín reconoce este doble movimiento en la cadena de emisión, hay un sentido en el que reniega de su efectividad en el punto de la enunciación de la agencia discursiva. Desplaza este problema conceptual que concierne a la performatividad del acto de habla (sus modalidades enunciativas de tiempo y espacio) a un reconocimiento empiricista del “área de la actividad humana y vida cotidiana a la que esta relacionada la emisión dada”. No es que el contexto social no localice la emisión; es simplemente que el proceso de especificación e individuación sigue necesitando ser elaborado dentro de la teoría bajtiana, como la modalidad a través de la cual el género llega a conocer lo específico como un límite significativo, una frontera discursiva (p.229).

La producción del espacio intersubjetivo desde la perspectiva de Arendt, es decir, el “inter-es”, opera como un escenario de manifestación de la agencia humana, cuyo componente político se encuentra compuesto por una modalidad que define los mapas de la existencia, agregando que, “*son el campo de la representación y el proceso de la significación los que constituyen el espacio de lo político*” (Bhabha, 1994:231). De esta

forma, el proceso de reinscripción y negociación, en tanto, estrategia de producción de nuevos sentidos, acontece en el no-lugar, es decir, en el espacio intermedio del signo emerge la agencia como resultado del complejo desfase temporal producto del desarrollo histórico.

## **2.47.-¿QUÉ ES LA CRÍTICA?, UN ENSAYO SOBRE LA VIRTUD DE FOUCAULT – JUDITH BUTLER**

En el artículo: “*¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault*”, Bulter (traducción de Expósito), analiza los ejes de producción incidentes en la crítica en referencia a un examen profundo y minucioso sobre la obra de Foucault, quién identifica que, parte del pensamiento crítico en la obra de este pensador francés, se articula sobre el ejercicio de la libertad y de la ética. Butler (2001) afirma al inicio del texto que, ésta, es empleada en un sentido banal y vulgar, complejizándose en la medida que, se convierte en una práctica general descrita sin referir a un fenómeno concreto. Para Butler (2001), “*la crítica es siempre crítica de alguna práctica, discurso, episteme o institución instituidos, y pierde su carácter en el momento en que se abstrae de esta forma de operar y se la aísla como una práctica puramente generalizable*” (p.1).

La autora, parafraseando a Raymond Williams afirma que, la crítica desde un punto de vista funcional, tradicional y ordinario se ha empleado para poner en evidencia un conjunto de errores sobre un campo particular de intelección, lo cual, devenía en la generalización, sino que, develar los mecanismos de constitución de la especificidad de la respuesta (Butler, 2001). Desde el punto de vista de Foucault, la crítica implica gestionar un nuevo marco de valores que contribuya a fortalecer una práctica analítica estructurada a partir de la suspensión. Así, la práctica de la crítica no se reduce a la mera producción de juicios, mientras que Adorno señala que, la soberanía de la crítica omite el verdadero valor del fenómeno al proporcionar un análisis profundo sobre un objeto particular en análisis, fetichizando las ideas aisladas, emergentes o nuevas, producto de los ejes de estabilización de ciertas ideas dominantes en un campo particular del conocimiento.

La crítica concebida, en tanto, práctica material debe facilitar una comprensión sobre los mecanismos a través de los que *“las propias categorías se instituyen, la manera en que se ordena el campo de conocimiento, y cómo lo que este campo suprime retorna, por así decir, como su propia oclusión constitutiva”* (Butler, 2001:2). Michel Foucault (1978) en la conferencia titulada: “¿Qué es la crítica?”, analiza el tipo de cuestionamiento que ofrece la crítica, con el interés de visibilizar su campo de actividad. En contraposición, comenta Butler (2001) que, la crítica desde el punto de vista de Habermas se tornó confusa y problemática, puesto que, al producir juicios evaluativos sobre un ámbito específico es necesario a juicio de Habermas ir más allá de los aportes y presupuestos de la teoría crítica, en este la noción de crítica se debilita producto de los efectos políticos y epistémicos de la normatividad, al tiempo que instala un conjunto de compromisos normativos que a juicio de la autora, es posible interpretar en función de lenguajes y gramáticas de tipo normativas.

El interés de Foucault (1978) es definir la crítica, no obstante, observa que es posible enunciar y describir una serie de aproximaciones generales sobre la misma, según el autor, la crítica se define en función de sus objetos de análisis, los que a su vez, según Butler (2001) definen el significado de la crítica. La estrategia más relevante para el ejercicio de la crítica esta determinada por la capacidad de evaluación de cada unidad de sentido. De acuerdo con esto, el papel de la crítica es fundamental en esta investigación, al incidir en los modos de estructurar el mundo a través de la vinculación entre el poder y el saber y con ello, estructurar sistemas de ordenamientos alternativos sobre el campo de producción de la Educación Inclusiva. En este sentido, el concepto de forclusión permite examinar al interior de cada juicio, las posibilidades de articular otras formas de pensamiento al interior del universo simbólico de un objeto particular de análisis, esta idea es clave para el desarrollo del presente trabajo. El aporte de Foucault (1978) sobre la crítica invita a repesar las formulaciones acriticas de los diversos saberes que utilizamos en nuestros campos de actividad intelectual. Este texto resulta fundamental en el estudio de las condiciones de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, permitiendo ampliar comprensivamente el espectro de interpretación y sus ejes que arrastran sus planteamientos a una crisis propia de su campo epistemológico, mientras reconoce que, *“ya ningún discurso es adecuado o de que nuestros discursos reinantes han producido un*



*impás. En efecto, el propio debate en el que el punto de vista fuertemente normativo declara la guerra a la teoría crítica puede haber producido precisamente esa forma de impás discursivo del que surge la necesidad y la urgencia de la crítica” (Butler, 2001:4).*

La crítica como estrategia analítica según Butler (2001) constituye una perspectiva de fiscalización sobre aquello que se quiere fiscalizar, vinculado al trabajo de Foucault, la autora señala que, la crítica converge en una estrategia que interroga las formas establecidas que no forman parte de su naturaleza ordenadora. La virtud en la crítica juega un papel preponderante, puesto que, en tanto, atributo de cada sujeto de intelección, no reduce únicamente a esta de acuerdo o no, con un repertorio de ideas, saberes, significados y prácticas pre-establecidas de ante mano, más bien, implica una relación con dichas normas, es decir, no redundan en la germinación y proliferación de una serie de ideas o sentidos prescriptivos. Los aportes contenidos en este trabajo, abordan el campo de producción de la epistemología como un ejercicio a través del cual se puede modificar un saber extraño o hibridado como ha descrito en el capítulo uno, el autor de esta investigación, expresando implícitamente una experiencia moral frente a un determinado modelo analítico. La experiencia moral según Butler (2001) actúa como un patrón de transformación del sujeto, mediante un repertorio de saberes que le son ajenos, lejanos e incluso extraños. Gracias al concepto de “artes de existencia” abordado por Foucault, permiten comprender en el contexto de la presente investigación, cómo son establecidas las reglas de funcionamiento del saber constitutivo de la Educación Inclusiva, observando cómo dichos cuerpos o regiones del saber se transforman a sí mismos.

Las prácticas comúnmente empeladas para manejar los problemas de producción del conocimiento, en determinados campos del saber, devienen en la cristalización de un “dominio ontológico” que reduce los marcos interpretativos de lo que forma las posibilidades de entendimiento. A partir de la identificación del horizonte ontológico dominante, facilita la identificación e interpretación de mecanismos de vinculación de conceptos e ideas en torno a un campo de producción del conocimiento. La construcción de la crítica en el trabajo de Foucault adopta la forma de dispositivo, es decir, intenta establecer conexiones entre los principales ámbitos de análisis, alejándose significativamente de los

mecanismos de reduccionista de la crítica, basados en estrategias de ataque y banalización sobre determinados cuerpos de saberes e identificando los límites de traza un determinado campo epistemológico. El sello de la ilustración en la obra de Michel Foucault, se expresa por medio de diversos mecanismos de resistencia a la autoridad, así, *“la crítica comienza cuestionando la exigencia de obediencia absoluta y sometiendo a evaluación racional y reflexiva toda obligación gubernamental impuesta sobre los sujetos”* (Butler, 2001:7). La autoridad absoluta expresa desde su centro el potencial de subversión y transformación, intentado responder a la pregunta: ¿cómo no ser gobernados?, es decir, por patrones institucionalizados en una región particular del conocimiento, la interrogante que Foucault se plantea instala una actitud moral y política, en tanto, elemento de diferenciación sobre el ejercicio de la actitud crítica. Las ideas contenidas en estas últimas líneas, describen que el análisis que Butler (2001) efectúa sobre el trabajo de Foucault (1978), se alinea con la noción de micropolítica epistémica propuesta por el autor de este escrito y la micropolítica analítica desarrollada por Guattari y Rolnick (2006), en el libro también reseñado en este capítulo, titulado: *“Micropolítica. Cartografías del deseo”*, editado al español por traficantes de sueño. Genealógicamente, la crítica surge vinculada a las prácticas de resistencia, intentando examinar los parámetros de la ilegitimidad del saber al interior de un campo de producción particular, es decir, la crítica bajo esta perspectiva converge sobre la formulación que, *“un proyecto crítico se enfrenta «al gobierno y a la obediencia que exige», y que lo que la crítica significa en este contexto es «oponer unos derechos universales e imprescriptibles a los cuales todo gobierno, sea cual sea, se trate del monarca, del magistrado, del educador, del padre de familia, deberá someterse»”* (Butler, 2001:8).

La metáfora “no se gobernados” se refiere a evitar aceptar como verdadero el conocimiento que, bajo las directrices de la autoridad se institucionaliza y convierte en un saber universalmente verdadero. La distinción entre gobierno y gubernamentalización, constituye unidades analíticas trascendentales para la metáfora antes enunciada, puesto que la noción de gobierno alude a la determinación de formas de existencia que definen lo que será posible o no, dentro de un campo particular del saber, emergiendo de esta forma, conceptos, ideas, sentidos y saberes, a partir de los ámbitos constitutivos del orden

establecido. Mientras que, los procesos de gubernamentalización, alude al repertorio de estrategias de sujeción de ciertos sujetos e individuos a determinados modos de producción de verdad. Agrega de esta forma, que la crítica actuaría como “*el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho [le sujet se donne le droit] de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad*” (Butler, 2001:9). El concepto de “reflexividad de la reivindicación” y “política de la verdad” constituyen unidades analíticas claves en la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva, siendo esta última, la que permite interrogar los ejes de poder que definen lo que contará como verdadero o no-verdadero dentro de un campo determinado de producción del saber.

#### **2.48.-MECANISMOS PSÍQUICOS DEL PODER. TEORÍAS SOBRE LA SUJECCIÓN – JUDITH BUTLER**

La obra “*Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*”, de Judith Butler, traducida al español por Jacqueline Cruz y editada por Ediciones Cátedra de la Universidad de Valencia en 2001, se organiza en torno a seis capítulos (incluye la conclusiones), notas de traducción, agradecimientos e introducción. De acuerdo a los ámbitos de investigación de mayor relevancia adoptados en este informe, se han seleccionado como antecedentes cruciales, el capítulo tres, titulado: “Sometimiento, resistencia y resignificación” y el capítulo cuatro, “La conciencia nos hace a todos sujetos”.

En “*Sometimiento, resistencia y resignificación*”, Butler (2001) analiza a partir de las aportaciones de Foucault (1975) en Vigilar y Castigar, cómo los sujetos son producidos producto de su identidad discursivamente construida, coincidiendo de esta forma, con la descripción ofrecida por Goffman sobre la formación de la identidad y la valía social, en “Estigma”. La sujeción aparece de esta forma, como una estrategia capaz de apoderarse de un sujeto, es decir, mediante el cual se crea, diseña y formula un determinado sujeto, entonces, no sólo se constituye como una acción de dominación sobre el sujeto, sino que, lo configura. De acuerdo con esto, Butler (2001) afirma que, la sujeción del sujeto implanta una serie de restricciones asociadas a la producción y formulación del sujeto, disociando así el poder jurídico que tradicionalmente, contribuía a la subordinación de determinados

colectivos de ciudadanos. Así, el poder de la sujeción como dispositivo de fabricación de sujetos, va determinando silenciosamente un modelo de obediencia, en tanto, se impone de ideal normativo sobre lo que ese sujeto puede o debe alcanzar y sobre qué ámbitos ha de operar en la producción social de los espacios de participación. Todas estas ideas, refieren al proceso de producción discursiva de las identidades, totalizando a los sujetos provincializados bajo la noción de identidad, demostrando que, los mecanismos por los cuales cada sujeto es instituido, permanecen omitidos e inconscientes. La posición de sujeto dentro de la trama simbólica actúa como un mecanismo que ubica a cada sujeto dentro de un lenguaje especializado, definiendo sus esquemas y patrones de inteligibilidad, a partir de lo cual, será la psique el que otorga la capacidad de descentramiento de las ataduras impuestas producto de la sujeción como estrategia de fabricación del mismo. Según esto, el inconsciente actúa como un mecanismo de resistencia ante los efectos de modelamiento y fabricación de cada sujeto. De esta forma, *“la «sujeción» o assujetssement no es sólo una subordinación, sino también un afianzamiento y un mantenimiento, una instalación del sujeto, una subjetivación”* (Butler, 2001:103).

Finalmente, en el capítulo cuatro: *“La conciencia nos hace a todos sujetos. La sujeción en Althusser”*, Butler (2001) ofrece una interpretación profunda e innovadora sobre la contribución de la “doctrina de interpelación” de Althusser, incide en los mecanismos de formación del sujeto como consecuencia del lenguaje. La producción del sujeto bajo esta concepción, devela las estrategias de aceptación de los parámetros empleados para su descripción e interpretación, demostrando implícitamente la idea de agencia. Así, mediante el enfrentamiento de la “llamada de la ley” descrita por Butler (2001), el sujeto articula un mecanismo de resistencia encarando la situación que lo provincializa y encapsula en una determinada construcción, desde otra perspectiva, el acto de encarar las fuerzas que lo instituyen dentro de una determinada identidad o construcción, expresa el sentido micropolítico y una praxis de aceptación y legitimación sobre su inscripción fenoménica. Para la autora, *“media vuelta es una rara forma de terreno neutral (que se produce, quizás, en una rara forma de «voz neutral»), determinada tanto por la ley como por el destinatario, pero ninguno de ellos, de manera unilateral o exhaustiva. Aunque la media vuelta no se producirá por una interpelación previa, tampoco*

*se producirá sin cierta disposición a volverse”* (Butler, 2001:120). El voltearse a juicio de Butler (2001), irradia un proceso auto-reflexivo constituyendo el movimiento de la conciencia de cada sujeto. Por otra parte, comenta el poder ideología influyente en la producción de sujetos, queda configurada a partir del poder de nombramiento, es decir, el conjunto de fuerzas que instituyen una marca que condiciona la trayectoria y los procesos de biografización de un sujeto particular, producto de cargas semánticas heredadas y definidas por un grupo mayoritario, reforzando de esta forma que, *“el sujeto no existe más que como consecuencia de la sujeción, la narración que habría de explicarla exige que la temporalidad sea falsa, puesto que su gramática presupone que no existe sujeción que la experimente”* (Butler, 2001:125).

La formación de la conciencia desde el punto de vista althusseriano queda materializada a través de la ideología, imponiendo de esta forma, una serie de restricciones sobre lo que es o no, enunciable o decible. La eficacia interpretativa en este contexto, queda definida por la constitución de un dominio estructurado sobre la capacidad de hablar bien, son aquellas que definen los parámetros y grados de respecto que se otorgan a cada sujeto. Las estrategias de sumisión a las reglas de funcionamiento de la ideología, delimitan los ejes de sujeción de cada sujeto, de lo cual, se infieren las bases que describen los ejes de formación gramatical del sujeto, producto de los procesos de sumisión, necesidad de saber y el devenir del mismo.

#### **2.49.-CUERPOS QUE IMPORTAN. SOBRE LOS LÍMITES DISCURSIVOS Y MATERIALES DEL SEXO - JUDITH BUTLER**

Judith Butler, publica en 2002, a través de Editorial Paidós, el libro: *“Cuerpos que importan. Sobre los límites discursivos y materiales del sexo”*, se consideran los siguientes apartados como antecedentes o perspectivas de acceso a la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva.

En la **“Introducción”** del texto, Judith Butler (2002), comienza el acápite interrogándose sobre las posibilidades de materialidad del cuerpo y la performatividad del

género, en relación a la categoría del sexo al interior de dicho campo. Si bien, la autora reconoce que la noción de diferencia sexual se inserta en el imaginario social desde la perspectiva de diferencia material condicionada por prácticas discursivas concretas y especializadas, afirmando que, es el propio discurso el que causa las diferencias sexuales. Extrayendo el concepto de «*ideal regulatorio*» de Michel Foucault, Butler (2002), explica de qué manera la categoría de sexo opera como un dispositivo de normalización que cristaliza una práctica reguladora, que expresa un poder productivo para controlar, separar, excluir, nombrar y categorizar a determinados grupos, como abyectos. En el caso específico, de las condiciones de producción incidentes en el pre-discurso de la Educación Inclusiva, el ideal «*ideal regulatorio*» de Foucault, resulta crucial para explorar los mecanismos de instrumentalización y reproducción del orden dominante que, a nivel sociopolítico y socio-pedagógico, condicionan las políticas de producción del conocimiento y la fabricación de las políticas educativas, que forman parte de una práctica reguladora que produce determinadas visiones y explicaciones sobre determinados sujetos, reforzando con ello, la imposición/producción de un campo funcional, normativo y más de lo mismo, para pensar la lucha por la inclusión de los *raros*, disciplinando su subjetividad y reduciendo su potencia al interior de un imaginario que apela a la esperanza, la igualdad y la equidad, sin comprender cabalmente, hacia donde se dirige su lucha. La autora reconoce desde su campo de investigación que, el sexo obedece a una construcción temporal cristalizada en una dimensión de temporalidad, vale decir, constituye un “*proceso mediante el cual las normas reguladoras materializan el "sexo" y logran tal materialización en virtud de la reiteración forzada de esas normas*” (Butler, 2002:18).

Las posibilidades de subversión que identifica la autora, residen en los procesos de crisis y rematerialización que ponen en tensiones las visiones hegemónicas que sustentan dichas condiciones de regulación. La condición preformativa en Butler (2002), aparece en oposición a un acto deliberado, construido más bien, en la práctica reiterativa de los efectos que el discurso produce al nombrar a determinados sujetos. En tal caso, agrega que, las formas reguladoras del sexo se comportan de performativamente para constituir las materialidades de los cuerpos, acción que refuerza el imperativo hetero-normativo (Butler, 2002). La materialidad entonces, constituye un efecto productivo del poder. El sexo no

representa una condición estática, sino más bien, determina las posibilidades de constitución que cada ser tiene para constituirse como un ente viable en la inteligibilidad cultural. De las dimensiones propuestas por Judith Butler (2002), sobre la reformulación de la materialidad de los cuerpos, se extraen como ámbitos relevantes que apoyan la exploración epistemológica de la Educación Inclusiva, los siguientes:

- a) La dimensión de performatividad concebida en términos de un discurso reiterativo que impone, regula y condiciona las trayectorias sociales y educativas de los sujetos y sus procesos de biografización.
- b) La dimensión de reconcepción resulta crucial, la explicitar las formas de apropiación invitan al sujeto a sumir lo que es, más allá, de la imposición de las acciones multi-categoriales que, socialmente se le han intentado imponer a través de su devenir.
- c) La concepción de superación de las prácticas de identificación producidas por el discurso dominante y de mayor aceptación, que participan en la fabricación de los mapas abstractos del desarrollo, incluyendo y excluyendo a determinados sujetos, que en el caso de los estudios Queer, Butler (2002), explica a través de la *“cuestión de la identificación y con los medios discursivos que emplea el imperativo heterosexual para permitir ciertas identificaciones sexuadas y excluir y repudiar otras”* (p.19).

Butler (2002), a través del concepto *«matriz excluyente»*, explica como operan los dispositivos de producción de los sujetos, reafirmando la necesidad que existan en dicho dispositivo, sujetos que no son concebidos como tal, remitiéndose a un estatuto de inferioridad, mediante la denominación de abyecto. En este sentido, la noción de *«matriz excluyente»*, actúa como un elemento basal en la configuración del campo pre-discursivo de la Educación Inclusiva y en sus campos de mayor vecindad pedagógicos, como son, la Psicopedagogía y la Educación Especial, pues, a través de esta explicación, reafirma un discurso funcional y relacional para pesar la lucha por la inclusión, imponiendo con ello, un

mecanismos que avala y refuerza la producción separatista y normativa, reforzada en las políticas públicas, en los enfoques pedagógicos, didácticos, curriculares y evaluativos y, de formación docente que piensan, experimentan y teorizan la inclusión, en términos de perpetuación de la exclusión, la opresión y la indiferencia colectiva, sin crear con ello, un campo alternativo epistémico, pedagógico y político para posicionar su pensamiento. Butler (2002), explica como la espacialidad que sustenta la gramática de lo abyecto, es altamente poblada/constituida por múltiples sujetos que habitan en la invisibilidad del ser, alejados y expropiados de las jerarquías sociopolíticas de representación de los clásicos sujetos sociales, donde,

[...] esta zona de inhabilitación constituirá el límite que define el terreno del sujeto; constituirá ese sitio de identificaciones temidas contra las cuales -y en virtud de las cuales- el terreno del sujeto circunscribirá su propia pretensión a la autonomía y a la vida. En este sentido, pues, el sujeto se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección, una fuerza que produce un exterior constitutivo del sujeto, un exterior abyecto que, después de todo, es "interior" al sujeto como su propio repudio fundacional (Butler, 2002:20).

La idea de prácticas identificatorias, aporta significativamente al desarrollo de la presente investigación, especialmente, al reforzar los patrones de conformación de los mapas abstractos presentes en las configuraciones discursivas, didácticas y pedagógicas de la inclusión, que refuerzan las imposiciones categoriales fortalecidas al interior de la práctica ideológica y discursiva de la Educación Inclusiva. ¿Qué condicionan dichas prácticas identificatorias al interior de la producción discursiva de la Educación Inclusiva?, ¿cómo dichas prácticas constituyen elementos de usurpación de la identidad y la valía social de los sujetos educativos fabricados como parte del movimiento por la inclusión? Las prácticas identificatorias según Butler (2002), operan como un sistema de materialización del sexo dado (reafirmando las concepciones esencialistas) que, bajo los sistemas de identificación refuerzan la producción de la abyección, restando su condición sociopolítica de representación. ¿Cuáles son los recursos críticos que inciden en la lucha por la inclusión que rearticulan su legitimidad simbólica y la inteligibilidad?, ¿cómo se movilizan las categorías que forman el discurso por la inclusión al interior del discurso político? Sobre este particular, Butler (2002), explica que, las categorías de sexo al interior del discurso político, quedan condicionadas a las inestabilidades que estas expresan, producen y rechazan. La competencia democrática desde una perspectiva subversiva, considera tanto,



la identificación como desidentificación como ejes centrales en el fortalecimiento de dicha competencia, en especial, fabrican dispositivos de desidentificación con las visiones patriarcales y paternalistas que reafirman las normas reguladoras sobre las que se posiciona la diferenciación sexual.

En lo referido al subapartado, ***“De la construcción a la materialización”***, la autora, comienza explicando cómo la construcción del género interpretada desde la vinculación entre la naturaleza y género, reposa sobre una estructura pasiva. Retoma así, los cuestionamientos del feminismo al indagar en las formaciones que inciden en el discurso de la construcción, imponen o no, una visión masculinista, pretendiendo con ello, explorar/establecer las congruencias entre sexo/género y femenino/masculino. Butler (2002), explica como otras voces procedentes del feminismo, planteaban la necesidad de revisar e interrogar el trayecto histórico-ideológico incidente en la fabricación de la categoría de naturaleza, puesto que, imponía una visión determinista y modernista que, junto a ello, avalaba la producción de nuevas formas de dominación. La reconcepción de la noción de naturaleza a partir de un conjunto de interrelaciones dinámicas, se emparejaba más oportunamente a las finalidades feministas y ecológicas, contribuyendo a desenzimar las relaciones que interseccionaban de forma lineal lo social al estado de naturaleza, cuestionando el papel de sus representaciones, significaciones y parámetros de producción/interpretación. La distinción entre sexo y género resultaron elementos significativos en la producción de Simone de Beauvoir, también evidenciaron un conjunto de mecanismos de omisión de la naturaleza desde una dimensión histórica, que destinada la naturaleza a un estado de anterioridad, respecto de la inteligibilidad cultural. Butler (2002), se interesa por explicar, de qué manera, la construcción social sobre lo natural, anula, invisibiliza y margina el aporte de lo natural desde la producción de una explicación social, debilitado la distinción entre sexo y género, remitida a una formación binarista especialmente, donde el género representa la significación social del sexo al interior de un sistema cultural determinado, siendo reemplazado por las significaciones sociales que acepta y valida como tal, desplazando al sexo y emergiendo el género, mediante un sistema de absorción.

Desde la perspectiva del constructivismo lingüístico radical, Butler (2002), agrega que, el sexo es relegado a un estado que antecede al género, derivando en un conjunto de explicaciones que sustentan un meta-relato sobre la construcción, permitiendo develar los modos de fabricación del sexo como un dispositivo de ficción/fantasía impuesta sobre/en contra de la realidad. En palabras de la propia autora, esta corriente *“termina pues por suponer que el sexo es lo no construido y así le pone límites al constructivismo lingüístico, circunscribiendo inadvertidamente aquello que continúa siendo inexplicable dentro de los términos de la construcción”* (Butler, 2002:24). El monismo lingüístico que comenta Butler (2002), se estructura a partir de una explicación errada que produce el género a partir de una noción prediscursiva del sexo, invitando a desencarnar las discusiones que apelan por la construcción del género y del sexo, así como, por las implicancias que esto tiene para los sujetos. Hasta aquí, el debate sobre los dispositivos de fabricación del género y del sexo, se efectúan desde una perspectiva determinista (*parodia de la acción humana*) v/s constructivista (*un sujeto que crea su género desde una perspectiva manipulable*). Lo relevante en la obra de Butler (2002), reside en la capacidad de explicar la construcción del género desde una dimensión de temporalidad que, según la autora, no obedece a patrones de construcción desarrollados por un yo y un nosotros, más bien, no existen antes que la construcción temporal del mismo. Por otra parte, interroga los patrones de generización (relaciones de diferenciación) en presencia de la supuesta contribución del yo y el nosotros, conduciendo de esta forma, al estudio de la matriz de relaciones de género. Las relaciones de generización resultan fundamentales, puesto que, permiten profundizar en las condiciones de producción y operación que confluyen sobre el sujeto y el género.

Butler (2002), cuestiona los aportes del constructivismo, especialmente, al fabricar una existencia ficticia del sujeto e imponérsela a este, mediante la reducción de su capacidad de acción. Los patrones de generización no representan mecanismos de supresión/opresión del sujeto, más bien, su actividad de apropiación trasciende la actividad humana y se posiciona en una disposición cultural, reforzando la idea que, la matriz de relaciones de género aparece con anterioridad a la condición humana, producido e instituido mediante intervalos de naturalización, que reproducen y sistematizan *“la denominación es a la vez un modo de fijar una frontera y también de inculcar*

*repetidamente una norma*” (Butler, 2002:26). Siguiendo las aportaciones de Butler, cabe preguntar: ¿cuáles son los sistemas de atribuciones que participan en las formaciones discursivas y en el pluralismo lingüístico que condiciona/crea la gramática de la Educación Inclusiva?, ¿qué elementos contribuyen a formar el campo discursivo de la Educación Inclusiva como elemento de transformación de la semántica, la gramática, la ideología y las condiciones sociopolítica de expresión/representación de la Ciencia Educativa?, ¿cómo se forma el campo de poder que orquesta la lucha por la Educación Inclusiva? y ¿cuáles son los dispositivos de que forjan los patrones de resistencia y poder al interior de la lucha por la Educación Inclusiva?

Un desafío que enfrenta a la luz de dichas interrogantes, la emergente investigación epistémica sobre Educación Inclusiva, consiste en explorar los campos de formación del discurso y del poder que, articulados desde la resistencia y la intervención crítica por la inclusión, refuerzan el discurso dominante y los efectos de la ingeniería genética del modelo educativo neoliberal y, con ello, profundizar en las interpretaciones que, a pesar de las críticas producidas por la investigación científica, no han logrado contrarrestar los efectos discursivos y de poder que imponen los legados de la Educación Especial, al restar la condición de humano ante las esencialización de los déficit y/o trastornos.

Surge de esta forma, otra tensión ideológica, epistémica y pedagógica, que enfrenta al campo pre-discursivo de la Educación Inclusiva con su legado fundacional pedagógico, pretende rescatar la naturaleza humana y la condición de potencia del sujeto, deslindando las categorías neutralizadoras y cosificantes que ponen en cuestionan su humanidad misma. Sobre este particular, Butler (2002), agrega que, *“de modo tal que lo humano se produce no sólo por encima y contra lo inhumano, sino también a través de una serie de forclusiones, de supresiones radicales a las que se les niega estrictamente hablando, la posibilidad de articulación cultural”* (p.26).

Tanto la construcción del género como la construcción pre-discursiva (crítica y acrítica) de la Educación Inclusiva, coinciden en su interpretación epistémica, surgen de una construcción excluyente, precedida por un mecanismo de fabricación/producción de la

condición humana fundada en una operación diferencial, que políticamente, la Educación Especial, la Psicología del Desarrollo y el pre-discurso de la Educación Inclusiva, han reforzado bajo un híbrido discursivo que apela por la equiparación oportunidades, nuevas prácticas de reconocimiento/representación y acciones de equidad, que imponen un patrón modernista estructurado en una matriz y un sistema de operación diferenciales que, en su constitución exterior, siempre perpetúan las imposibilidades de lo humano. El aporte de la Dra. Judith Butler, reside en este sentido, en la identificación de una dimensión exterior de operación del discurso, posible de abordar en las relaciones que el discurso forma y en sus márgenes más sutiles que este va cristalizando. Se instala así, una condición analítica que rebasa las fronteras discursivas y del poderío introducido por el constructivismo y el esencialismo (no hay lugar para una construcción/deconstrucción discursiva de apropiación/reapropiación), campos que omiten o siquiera, reconocen las posibilidades de subversión/transformación del discurso mediante la deconstrucción. La exploración epistemológica sobre Educación Inclusiva enfrenta el imperativo de profundizar en las fuerzas constitutivas de la exclusión, la opresión, entre otras, interesándose por la exteriorización que menciona la autora.

La matriz de relaciones de género que sustenta al sujeto, según Butler (2002), no refiere a la producción del sujeto operando bajo una matriz singular, más bien, su propósito consiste en revisar críticamente la gramática que sustenta la posición del sujeto al interior las fórmulas proposicionales y gramaticales que participan en la consolidación del discurso. ¿Cuál es la posición del sujeto en la formulación gramatical de lucha por la Educación Inclusiva?, ¿qué términos participan en la inversión discursiva de la Educación Inclusiva más allá de la Educación Especial?, ¿cuáles son las fuerzas que confluyen/construyen la gramática de la inclusión, a la luz de los aportes otorgado por Butler?, según esto, ¿cuáles es el lugar gramatical de la inclusión al interior de las Ciencias de la Educación? y ¿cuáles son, las fuerzas que desalojan a la inclusión de su lucha únicamente educativa? La autora, explica como hay fuerzas impersonales que construyen al sujeto, desde una posición gramatical que exhorta al sujeto de su condición de humano, relegándolo de su lugar.

Desde la visión constructivista, la “construcción” se entiende como un acto, es decir, constituye un dispositivo determinista que desplaza la capacidad de acción humana, por sobre un conjunto de explicaciones demarcando firmemente la condición del sujeto. La construcción en Butler (2002), no está integrada de elementos de poder, sólo se cristaliza mediante un patrón reiterativo que presta la posibilidad de inestabilidad como fuerza de oposición. Al trasladar los aportes de Butler, al contexto del presente estudio, surge la necesidad de aclarar: ¿a través de qué dispositivos reguladores se materializa la práctica de la Educación Inclusiva y, en particular, la creación de un nuevo orden ciudadano? La construcción opera bajo una dimensión temporal, en cuyos patrones de reiteración, se producen y desestabilizan, los diversos significantes del sexo y del género. Esta idea es crucial para el desarrollo de esta investigación, pues permite observar los patrones que desestabilizan los modos de fabricación y las condiciones de producción discursivas incidentes en la significación múltiple de la Educación Inclusiva. Especialmente, desde el proceso de reiteración. Al respecto, se abre *“un efecto sedimentado de una práctica reiterativa o ritual, el sexo adquiere su efecto naturalizado y, sin embargo, en virtud de esta misma reiteración se abren brechas y fisuras que representan inestabilidades constitutivas de tales construcciones, como aquello que escapa a la norma o que la rebasa, como aquello que no puede definirse ni fijarse completamente mediante la labor repetitiva de esa norma”* (Butler, 2002:29). Entonces, la idea de inestabilidad fija la posibilidad de desconstituir y descolonizar los procesos de repetición, permitiendo deslindar los efectos de unión/intersección, mediante los cuales se estabiliza un discurso particular y con ello, develar la crisis que afecta a las condiciones de producción que confluyen sobre las normas del sexo, alternando las normas de referencialidad y sus dispositivos de significación.

En esta apartado, Butler (2002), introduce aportaciones significativas que permiten explorar las formaciones/deformaciones de los objetos extra-discursivos articulados al interior del campo de la Educación Inclusiva, así como, las lógicas de exclusión empleadas para determinar la utilización de determinados saberes o no, como parte de la fabricación teórica, discursiva política, ética, epistémica y pedagógica de este enfoque. Se refuerzan los mecanismos de sobre-utilización de las conciencias explicativas de tipo estructuralistas para fundamentar los campos de teorización al interior de la Educación Inclusiva, reforzando la

producción ideológica que divide y separa en un espacio de mismidad a determinados sujetos, debilitando la creación de posiciones hegemónicas ofrecidas en el exterior constitutivo de sus posibilidades discursivas. Frente a esto, cabe preguntarse: ¿bajo qué condiciones es posible, explorar la matriz de la Educación Inclusiva?, ¿qué conexiones existen entre la matriz de la Educación Especial, la Psicopedagogía y la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son las regiones exteriores que dividen la fronteras entre estos campos? Epistemológicamente, este texto ha sido considerado un antecedente crucial puesto que, permite destrabar las lógicas de exclusión que condicionan el objeto de este campo, interesándose por interrogar las supresiones y exclusiones que se constituyen en los límites de sus sistemas de construcción y teorización.

En *“La performatividad como apelación a la cita”*, Butler (2002), reafirma la capacidad reiterativa de la performatividad, mediante la reproducción de un conjunto de normas que desde la perspectiva del acto, restringe sus posibilidades de repetición. Tomando como referencia los aportes de la teoría de habla, la autora, explica como la performativa queda sujeta a la condiciones de enunciación que realiza lo que nombra. En la especificidad de la investigación epistémica sobre Educación Inclusiva, la performatividad como acto de cristalización de aquello que nombra, presenta implicancias en la formulación de las categorías, en la producción de la ideología de la normalidad y a la normalización de la diversidad que establece su pre-discurso vigente, condiciona además, a las condiciones de producción e institucionalización de un discurso que avala las patologías sociales y refuerza las bases del conflicto social. ¿De qué depende que la enunciación performativa tenga existo al interior del campo de la Educación Inclusiva?, ¿cuál es la intención discursiva que reside y se oculta en el potencial crítico de la Educación Inclusiva?, ¿en qué se basan los mecanismos que conforman la autoridad del discurso institucionalizado sobre inclusión para hacer realidad lo que nombrar y crea?, o bien, ¿quién es el autor de los efectos discursivos de la inclusión? De acuerdo a las manifestaciones discursivas que conforman la lucha por la inclusión, se refuerza a la luz de los planteamientos de Butler (2002), un interés dicotómico que persigue la imposición de una actividad imitativa que funde al Otro/Otra a su imagen y semejanza, operando bajo la inserción de ese Otro, a las mismas estructuras de escolarización y sociales que ocasionaron su expulsión/repudio y,

por otra parte, la sobre-representación de la pasión por la semejanza omite el derecho real a la pluralidad y a la pluriversidad de la condición humana. Con esto, se reafirma, la cristalización de un discurso acrítico que se sirve de tales dispositivos para perpetuar el orden social dominante. ¿Cuáles son los esquemas reguladores que inciden en las posibilidades inteligibles y morfológicas para pensar una epistème otra asociada a las luchas y tensiones de la inclusión?

Los esquemas regulares constituyen criterios históricamente revisables de inteligibilidad (Butler, 2002), que adquieren una determinada explicación sobre un fenómeno particular. En tal caso, las prácticas identificatorias establecen una línea divisoria que permiten visualizar la frontera y las divisiones más elementales entre los mecanismos de estabilización discursiva, política y epistémicas para pensar la Educación Inclusiva, ¿cuáles son las formas hegemónicas que dichas prácticas de identificación establecen para pensar la lucha por la inclusión y sus condiciones de teorización? Las prácticas identificatorias que menciona Butler (2002), operan como lógicas estables e institucionalizadas por la matriz de exclusión, imponiendo la matriz dominante para pensar el campo de batalla que enfrenta la Educación Inclusiva. Volviendo al comentario de los aportes de Butler a la exploración epistémica que enfrenta la Educación Inclusiva, la asunción categoría desarrollada por Lacan para explicar los mecanismos de funcionamiento de la ley simbólica, que opera con cierta anterioridad, a la definición del sujeto frente a determinadas posiciones sexuadas (siempre normativas), es decir, los sexos se comprenden a través de las semejanzas que estos mismos producen. Trasladando estos aportes, al contexto de la investigación en curso, el uso de la ley simbólica permitiría develar las posiciones semejantes y disímiles existentes entre los diversos campos de confluencia que apoyan la comprensión epistémica de la educación inclusiva, graduando sus límites de contribución y verdad, intentando romper las posiciones epistemológicas normativas que proliferan entre Educación Especial, democracia, ciudadanía y Educación Inclusiva.

El sexo como función simbólica debe establecerse según Butler (2002), es funcionalmente dependiente de la pasión por la semejanza, mientras que la ley del sexo es ordenatoria, doscilizante y controladora de la producción de la subjetividad. La asunción

permite romper con estas visiones normativas, iniciando un proceso de ruptura respecto de los mecanismos de fijación dicha ley. La dificultad que expresa la ley simbólica es que, estable un patrón ideal que institucionaliza un determinado estilo discursivo, avalando la producción de mandatos normalizadores para pensar los límites y la espacialidad de la inclusión, especialmente, desde la imposición de las aproximaciones diferenciales que configuran su campo pre-discursivo, así, *“lo que impone” lo simbólico es una cita de su ley que reitera y consolida la estratagema de su propia fuerza*” (Butler, 2002:38). Es posible entonces, ¿desde qué perspectivas, producir dicha ley desde una perspectiva alternativa y diferente?

Como resultado de la reformulación de la performatividad, Butler (2002), identifica las siguientes tensiones: a) para teorizar la performatividad del género se debe recurrir forzosamente a los regímenes sexuales reguladores, b) la matriz heterosexual condiciona las materialidades del sexo, condicionadas en los regímenes sexuales reguladores/hegemónicos, c) la materialización de las normas depende de los prácticas identificatorias y d) las limitaciones del constructivismo quedan expresadas a través de la deslegitimación de las corporalizaciones abyectas, producto que no son considerados cuerpos válidos, normales, existentes y aceptables.

El capítulo que inicia la primera parte del libro, se denomina: *“Los cuerpos que importan”*, en este, Butler (2002), destaca las observaciones Vattimo (1989), al reafirmar la necesidad de rescatar y reformular la materia perdida del post-estructuralismo, con el propósito de levantar un proyecto intelectual, político y ético más amplio y trasgresor, resultando difícil la determinación de quién o qué instituye el significado y campo de apropiación que define a dicho enfoque. El interés de la autora, reside en el desplazamiento de las concepciones críticas dominantes que fundamentan el debate feminista, emprendiendo la búsqueda de argumentos más amplios que permitan pensar la materialidad del sexo más allá de formaciones/explicaciones institucionalizadas producto de una construcción cultural, desarrollando una topografía de dicha construcción. Se interesa entonces, por el análisis de los irreductibles políticos en contracción a las clásicas dificultades teóricas validadas extensamente por los modos epistémicos



convencionales/dominantes. Recurre de esta forma, a la materialidad del sexo con el objeto de develar la especificidad irreducible que fundamenta la práctica feminista (Butler, 2002). La intención de la autora se funda en el cuestionamiento de los sistemas de reificación que afectan a las categorías como elementos restringidos que, a partir de su exploración, señala esta, podrían alcanzar un punto de apertura inimaginable, desde el punto de vista de las significaciones que ésta pueda alcanzar, especialmente, como dispositivo de crítica y desestabilización de las relaciones de poder diferenciales y las operaciones excluyentes.

Este apartado aporta a la investigación en curso, la capacidad de rescatar el potencial democratizador asociado a las condiciones de producción del conocimiento epistémico, político, ético y pedagógico sobre educación inclusiva, intenta superar los sistemas de exclusiones que este mismo pone en juego. En suma, introduce elementos que permiten superar los sistemas de razonamientos que invisibilizan la necesidad de transformación e indagación crítica sobre la identidad científica de la Educación Inclusiva, como elementos de anclaje hacia a desnaturalización su real saber. La invitación de Butler (2002), es a transformar/subvertir el orden dominante/hegemónico que sustentan las contradicciones expresadas por el campo pre-discursivo de la Educación Inclusiva como elementos cruciales en la redefinición de las mismas. Su invitación es de tipo inferencial, particularmente, implica efectuar un injerto epistémico y un sistema de reciclaje que permita contextualizar sus aportes en la arquitectura epistémica para pensar el campo de producción y el espacio de la inclusión.

La noción de materialidad en Butler (2002), permite ahondar y caracterizar la confluencia de diferentes discursos que prefiguran y restringen los usos funcionales y pseudo-críticos que restringen la proliferación del campo epistémico real de la Educación Inclusiva, develando de qué manera, las condiciones de producción que prefiguran y restringen un determinado marco de entendimiento imponen un falso sistema de utilización del enfoque y sus producción de sentidos al interior de la práctica educativa. La creencia sobre el legado fundacional de la Educación Especial como parte de la inclusiva, se constituye en la materia que Butler refiere, específicamente, al institucionalizar determinadas fuentes y modos de producción sobre los sentidos y las finalidades de la

inclusión, prefijando una especialidad híbrida e inaccesible en términos del avance teórico, la lucha pedagógico y ciudadana y sus condicionantes investigativas.

Según Butler (2002), la materialidad permite caracterizar las múltiples formas de violaciones y estrategias de violencias asociadas a las formas de producción al interior de este campo, limitando por otra parte, la deliberación de dichas identificaciones producto que la materialidad se funda en dichas violaciones. ¿Cuáles son los mecanismos que prefiguran y restringen la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva más allá, de las formaciones tradicionales que intentan imponer y travestir determinadas construcciones epistémicas como parte de esta?, ¿cómo indagar en la comprensión de dichos sistemas de violaciones epistémicas que afectan a la comprensión epistémica y científica de la Educación Inclusiva, condenándola a un híbrido elástico para diversos campos de estudio?, ¿cómo se comporta/presenta/fabrica la materialidad en la producción discursiva y epistemológica de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son, las violaciones epistémicas más recurrentes e invisibles que afectan a la producción/fabricación del campo Educación Inclusiva y, a través de qué medios, éstas, se representan como elementos contra-hegemónicos críticos para pensar la transformación pedagógica y su praxis? y ¿cuál es la práctica discursiva que atribuye, en términos epistémicos y políticos a la Educación Especial, un propósito inclusivo?

La degradación de la Educación Especial y de la Psicopedagogía a la luz de la Educación Inclusiva, son fabricadas, analizadas e interpretadas, teórica y procedimentalmente, bajo un sistema de degradación y exclusiones de sus contribuciones, que para esta última, resultan sumamente problemático. La intención de esta investigación a la luz de la contribución científica de Butler (2002 y 2006), consiste en emancipar del encierro metafísico que cruza a los principales campos de familiaridad de la Educación Inclusiva, con el propósito de comprender otros espacios y localizaciones políticas esta puede aportar.

Otro aspecto relevante en este acápite, consiste en la deslocalización de la materia concebida ésta, como la apertura hacia nuevas posibilidades. En el caso específico de los

cuerpos, Butler (2002), señala que esta problematización puede derivar en la producción de una pérdida epistemológica que respalda la emergencia de un pensamiento político más trasgresor, articulando la proliferación de explicaciones otras y sistemas de razonamientos alternativos para pensar y revalorizar sociopolíticamente, los cuerpos que han sido históricamente contruidos como abyectos. Para la autora, el cuerpo como significado previo, es decir, antecedido al signo, es decir, *“si el cuerpo significado como anterior a la significación es un efecto de la significación, el carácter mimético y representacional atribuido al lenguaje -atribución que sostiene que los signos siguen a los cuerpos como sus reflejos necesarios- no es en modo alguno mimético. Por el contrario, es productivo, constitutivo y hasta podríamos decir performativo, por cuanto este acto significante delimita y circunscribe el cuerpo del que luego afirma que es anterior a toda significación”* (Butler, 2002:57).

En *“Cuestiones de femineidad”*, Butler (2002), introduce las tensiones que vinculan las etimologías que vinculan la materialidad de lo femenino al imaginario de reproducción. En este contexto, resulta fundamental la reciclaje de este aporte al campo pre-contruido de la Educación Inclusiva, especialmente, permite comprender cuáles ha sido las etimologías que han desvirtuado a los significantes de la materialidad de la inclusión, que imponen un imaginario que reinstala luchas modernistas para pensar al Otro, su vulnerabilidad y posibles condiciones de victimización. Se destaca el papel de la materia, la significación y el origen como elementos para determinar la caracterización de un objeto, encontrándose según Butler (2002), sujeto a un patrón temporalidad, lo cual se otorga dinamismo y movilidad discursiva e ideológica. Por otra parte, la contribución de la materia como principio originador y gestacional en Butler (2002), establece la apertura de perspectivas analíticas para acceder a la comprensión del origen de un objeto particular. Esta idea es crucial y relevante para la caracterización del objeto de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2015). ¿Cuál(es) es (son) el(los) principio(s) generador(es) u originador(es) de la Educación Inclusiva? El interés de Butler (2002), se dirige a comprender los sistemas de significación, es decir, que apoyan la organización de un conjunto de sistemas de razonamientos que enuncien la relevancia de un determinado tema. La noción de significación corresponde a la idea de materializar, es decir, a la importancia que adquiere/aporta cada objeto. Por otro

lado, introduce una triada de reivindicación compuesta por las categorías de importar-significar-materializar.

Posteriormente, en *“Aristóteles y Foucault”*, Butler (2002), ofrece una crítica moderada a ambos autores, intentando clarificar el potencial revelador que introduce la reformulación crítica de la genealogía de la materialidad para los estudios feministas. Se rescata la expresión *“la forma que le da el sello”*, puesto que, según la autora, la forma refiere a la apariencia y a la formación gramatical, reafirmando que, la materia siempre es acompañada por una expresión gramatical que la caracteriza, haciéndola indisoluble de lo que constituye la materia. Frente a esto, ¿cuál es la forma que le da el sello a la Educación Inclusiva?, ¿cómo se presenta y fabrica la expresión gramatical de la Educación Inclusiva como modelo autónomo e independiente al interior de la Ciencia Educativa? Sin caer en una burda comparación, sobre el tratamiento que el feminismo y la Educación Especial efectúan a partir del cuerpo, coincidentemente, comparte la fabricación de la teleología natural como principal estrategia de la biología (Butler, 2002), imponiendo determinadas formas de existencia y subsistencia al interior de la sociedad, para los primeros y, modos característicos que vuelven a posicionar el déficit como acción de degradación de la potencia del sujeto. Según esto, ¿desde qué recursos intelectuales es posible, explorar las variables de formatividad e inteligibilidad forjadas al interior del campo pre-discursivo de la Educación Inclusiva?

Por otra parte, la idea de materialización de los cuerpos prisioneros, permite la profundización de los mecanismos de investidura que patologizan política, biológica y pedagógicamente a las instituciones educativas, a sus profesores, estudiantes y resultados, posicionado la visión que inviste al alma, como un dispositivo de normalización que inviste la producción del cuerpo, que tiene como misión corporalizar un ideal históricamente aceptado. Esta situación en el terreno pre-construido de la Educación Inclusiva, desde la materialidad que lo antecede (Educación Especial), determina la sujeción de los cuerpos, desde la sobre-imposición de la patologización, restando su capacidad sociopolítica de representación, es decir, otorga un lugar de inferioridad que constituye un dispositivo clave en las condiciones de producción de su saber. ¿Cómo liberar o desprender al sujeto de la

inclusión de dichos planteamientos? y ¿cuáles son las operaciones de poder que tienen lugar en este contexto de análisis? Estas explicaciones fabrican una anatomía, una psicología y una pedagogía política mediante un proceso de instrumentalización que reafirma el dominio de poder sobre su corporalidad, proliferando sutilmente, nuevos dispositivos de subordinación al interior de un enfoque que apela a la espera y a la reforma social y educativa. Al respecto, Butler (2002), agrega que, “*el alma descrita por Foucault como un instrumento de poder, forma y modela el cuerpo, lo sella y al sellarlo le da el ser*” (p.63).

La operación del poder desde la perspectiva de Foucault (1977) opera desde la materialidad misma del sujeto, es decir, se constituye a través de “*las relaciones de poder y la materialidad es el efecto y el indicador de esta investidura*” (Butler, 2002:64). Por otra parte, la autora, expresa que,

[...] la "materialidad" designa cierto efecto del poder o, más exactamente, es el poder en sus efectos formativos o constitutivos. En la medida en que el poder opere con éxito constituyendo el terreno de su objeto, un campo de inteligibilidad, como una ontología que se da por descontada, sus efectos materiales se consideran datos materiales o hechos primarios. Estas positividades materiales aparecen fuera del discurso y el poder, como sus referentes indiscutibles, sus significados trascendentales. Pero esa aparición es precisamente el momento en el cual más se disimula y resulta más insidiosamente efectivo el régimen del poder/discurso. Cuando este efecto material se juzga como un punto de partida epistemológico, un *sine qua non* de cierta argumentación política, lo que se da es un movimiento del fundacionalismo epistemológico que, al aceptar este efecto constitutivo como un dato primario, entierra y enmascara efectivamente las relaciones de poder que lo constituyen (Butler, 2002:64).

En relación a lo comentado en “*Irigarria/Platón*”, las interrogantes ofrecidas por Butler (2002), permiten avanzar sobre la determinación de los mecanismos incidentes en la producción epistemológica sobre Educación Inclusiva. En tal caso, dichos aportes permiten responder a los mecanismos que fijan las fronteras entre el objeto invisible de la Educación Inclusiva y sus efectos/contribuciones colaterales con sus campos de mayor familiaridad y enfoques que contribuyen a su desarrollo. La pregunta de Butler (2002), sobre los saberes que deben ser excluidos representa un eje crucial para el funcionamiento/proposición de un eje epistémico que confluya sobre los fines y propósitos de la Educación inclusiva como

enfoque amplio, diverso y autónomo. ¿Qué es lo que la lucha por la inclusión se niega a incorporar en su campo de práctica, teorización e investigación?

Para Irigaray, citado en Butler (2002), la construcción de lo femenino obedece a una oposición binaria de exclusión, sustentada en organizadores intelectuales que posicionan a la figura de la mujer en sitios de supresión. Para esta autora, no es posible interpretar/interpelar las vinculaciones entre lo femenino y lo filosófico, a través de los marcos interpretativos introducidos por la filosofía, especialmente, *“considerando lo femenino como la condición indecible de figuración, como aquello que, en realidad, nunca puede ser representado en los términos de la filosofía propiamente dicha, pero cuya exclusión de ese terreno es su condición capacitadora”* (Butler, 2002:69). De este apartado, se utiliza como préstamo e injerto epistémico, la noción de transferencia inapropiada de sentido, permitiendo indagar en aquellas confluencias teóricas que se emplean inapropiadamente para formular un conjunto de argumentos significativos, que derivan en la institucionalización de un discurso determinado y en una explicación particular, para pensar y practicar la Educación Inclusiva. La transferencia inapropiada de sentidos, afecta el campo de la Educación Inclusiva, desde la utilización de nombre, conceptos, categorías y campos de estudio, que describen aquello que no le corresponde a la Educación Inclusiva.

A partir de esto, es posible describir en detalle los múltiples sistemas de hibridación que han proliferado al interior del enfoque. Un ejemplo, ya enunciado en el capítulo 1, de esta investigación, a la confusión ideológicamente utilizada para emparejar las formas condicionales de la Educación Especial como parte de la inclusiva, y con ello, imponer un saber discursivo y epistémico, fundado en el modelo tradicional de la Educación Especial, razonamientos que restan potencia a la formación del campo de batalla que intenta reforzar la vida ciudadana y forjar las condiciones políticas insertas en un proyecto histórico más radical. Otra consecuencia desprendida de la transferencia inapropiada de sentido, se observa en los patrones de fijación del discurso que sobre-representan la diversidad desde una idea modernista, constituida como nuevo sistema de performatividad de los grupos excluidos, cuyo propósito consiste en restringir el potencial crítico/emancipatorio que inscribe al ser humano como objeto de diversidad. Algunas otras consecuencias prácticas y

teóricas del fenómeno de inapropiación del significado, se expresan en la formación docente, en la construcción de la didáctica, en la gramática y episteme de la inclusión, entre otras tantas. ¿Cuál es el lugar de la gramática de la inclusión a la luz de dichos planteamientos?, o bien, ¿qué elementos define el espacio de inscripción e la inclusión?

El problema de catacresis que afecta al dominio de lo femenino, expresa Butler (2002), empleándose un nombre inapropiado para describir aquello que no corresponde a su esencia, es decir, “*esto explica en parte que Irigaray apele radicalmente a las citas, la usurpación catacrítica de lo "apropiado" con propósitos por completo inapropiados*” (Butler, 2002:69). Para Irigaray, la mujer ha sido el principal dominio excluido de la metafísica. Los aportes de Irigaray como préstamos y reciclajes epistémico en este estudio resultan cruciales, puesto que, permiten develar las operaciones ontológicas que inciden en la fabricación/producción de las principales categorías que conforman el pre-discurso de la Educación Inclusiva, abriéndose a la identificación de las impropiedades lingüísticas permanentes que condicionan este campo de investigación. La exclusión de lo femenino en el discurso de la metafísica, es concebida por Irigaray como parte de las formas de producción de la materia, producto que su espacio de inscripción no puede ser tematizado directamente. Butler (2002), comenta, respecto de

[...] la observación que hace Derrida en respuesta al crítico que pretende sostener que la materia denota el exterior radical al lenguaje: "Se sigue de ello que si y en la medida en que, en esta economía general, la *materia* designa, como usted dijo, la alteridad radical (seré específico: en relación con las oposiciones filosóficas), luego, lo que yo escribo puede considerarse 'materialista'." Tanto para Derrida como para Irigaray, aparentemente lo excluido de esta oposición binaria es también *producido* por ella como exclusión y no tiene una existencia separable o plenamente independiente como un exterior absoluto. Un exterior constitutivo o relativo está compuesto, por supuesto, por una serie de exclusiones que, sin embargo, son *interiores* a ese sistema como su propia necesidad no tematizable. Surge dentro del sistema como incoherencia, como desbarajuste, como una amenaza a su propia sistematicidad” (p.71).

En “*La entrada impropia: protocolos de la diferencia sexual*”, Butler (2002), inicia el acápite, evidenciando cómo la materialidad constituye el drama de la diferencial sexual, integrada por un conjunto de jerarquías y supresiones sexuales. Se emplean en este estudio, las ideas de jerarquías y materialidad para indagar críticamente en los mecanismos

de producción del conocimiento anticuado al interior del campo, puesto que, el estudio de las jerarquías, explicita nuevas directrices para comprender las operaciones epistemológicas, ontológicas y metodológicas asociadas las principales unidades gramaticales y categoriales del pre-discurso de la Educación Inclusiva y su objeto de indagación, tal como afirma la autora, en el caso de los estudios de género.

Butler (2002), propone abordar el estudio de la materialidad que forma/produce/institucionaliza las diferencias sexuales, desde la noción de signo, es decir, profundizar en sus contraindicaciones y resonancias para la superación de las visiones normativas que afectan a las categorías de sexo y género. Siguiendo los aportes de este acápite, respecto del concepto de *eiléphem* y las diversas formas de aceptación o prohibición que este produce, se considera necesario, extrapolar dichas acepciones al objeto de la presente investigación, utilizándolas para develar de qué manera las formas de producción que han instituido el pre-discurso vigente, fijan los límites a los distintos tipos de receptividad, aportados por los diversos campos de confluencia sobre la formación del objeto de la Educación Inclusiva. ¿Cómo se establecen dichos límites?, ¿qué recursos intelectuales participan de ellos?, o bien, ¿qué tipos de receptividad han proliferado al interior de la pre-discurso de la Educación Inclusiva?, ¿cómo dichos estilos de receptividad afectan a la construcción didáctica y pedagógica de la inclusión?

Los aportes de Butler (2002), resultan altamente fundamentales, puesto que, permiten explorar desde la creatividad de la autora, los mecanismos y formatos de designación de la naturaleza de la Educación Inclusiva, a través del reciclaje epistémico que esta propone, a partir de la expresión platónica “*exístathai dynamcos*” para indagar en los organizadores intelectuales que apartan/oprimen/ suprimen/marginan la naturaleza propia del la inclusión, bajo la hibridación de diversas formas epistémicas que desvían su real objeto de estudio. En relación a la condición de feminidad Butler (2002), utiliza el concepto de *exístathai dynamcos* para explicar cómo los modos instituidos para pensar y significar lo femenino, jamás puede escaparse o desplazarse de su propia naturaleza. La idea de desordenamiento en el desplazamiento, introduce un elemento crucial para observar cómo las regiones de producción discursivas participan creando comunidades de poder que



institucionalizan determinadas imágenes que impiden el deslucamiento del objeto (invisible) y del discurso pre-construido sobre Educación Inclusiva. ¿Cuáles son entonces, los imperativos que imponen una naturaleza que no le corresponde epistémicamente a la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son las prohibiciones que establece/produce la Educación Especial para practicar y teorizar de otra forma la Educación Inclusiva?, ¿desde qué patrones se refuerza en la producción del discurso pedagógico, la Educación Inclusiva, comienza a parecerse a aquello que rechaza o bien, intenta superar? y ¿desde qué organizadores intelectuales, asumir la forma y la configuración de la Educación Inclusiva?

Las prohibiciones de semejanzas que Butler (2002) menciona, en el caso de él y ella, resultan fundamentales, al establecer “*las posiciones de ambos son recíprocamente excluyentes y, sin embargo, complementarias*” (Butler, 2002:88). Al trasladar estas ideas a la formación epistémica de la Educación Inclusiva, facilita la equiparación de los campos discursivos y epistémicos que apoyan la fabricación de su objeto, estableciendo sistemas de exclusión y complementariedad de saberes. La tensión que producen las prohibiciones de semejanza es desestabilizar, en términos discursivos, las posiciones de dominancias validadas sin mayor representación científica al interior de las Ciencias de la Educación. Por otra parte, los campos de confluencia que no proliferan desde las Ciencias de la Educación, penetran de forma que desestabilizan el imaginario y la lucha ideológica que la misma educación ha institucionalizado para pensar la inclusión, (sobre-representación de la vulnerabilidad y la diversidad como nuevo dispositivo de la anormalidad), tensionando la prefiguración identitaria que se establece para pensar la Educación Inclusiva. Es menester, avanzar en el desprendimiento de las forma de no contradicción instituidas al interior de la fabricación discursiva actual de este campo de investigación.

En el contexto de la investigación de Butler (2002), las prohibiciones de semejanzas, permiten observar los mecanismos de desestabilización y desencialización de las explicaciones dominantes que refuerzan la no-contradicción sobre la posición de lo femenino respecto de lo masculino. Sobre este particular, la autora comenta que,

[...] ella a su vez pudiera penetrar o penetrar otra parte, no quedaría claro si "ella" puede continuar siendo "ella" y si "él" puede conservar su propia identidad

establecida sobre la base de la diferencia. Porque la lógica de no contradicción que condiciona esta distribución de pronombres es una lógica que establece, a través de esta posición excluyente, que el "él" es el penetrador y el "ella" es lo penetrado. Como consecuencia de ello, parecería que, sin esta *matriz* heterosexual, por así decirlo, podría cuestionarse la estabilidad de estas posiciones generizadas (Butler, 2002: 88-89).

La prohibición sobre la impenetrabilidad de lo masculino, redundando en el miedo de mimetizarse a lo femenino o bien, autorizar la penetrabilidad masculina de lo masculino. Parafraseando estas ideas y transfiriéndolas a las dificultades de producción epistémica que enfrenta la Educación Inclusiva, surge la necesidad de indagar en los mecanismos de penetrabilidad de la Educación Especial en el terreno de lo inclusivo, a fin de determinar desde qué posiciones, dichas unidades de significancia, conservan los términos en una posición estable para pensar una nueva arquitectura educativa. Frente a los mecanismos de producción convencionales, la Educación Especial se ha convertido en un dispositivo indiscutible para pensar en términos pedagógicos la arquitectura funcional y sus pseudo-debates intelectuales para teorizar de otra forma lo inclusivo en la trama socioeducativa. La noción de semejanza es determinada por la pretensión de originalidad de lo Especial, derivando pragmáticamente, en la imitación de lo especial para construir una praxis y un campo de lucha que apela por la Educación Inclusiva. Es justamente, esta situación la que hace sospechosa la contribución epistémica y el traspaso de su legado fundacional a la naturaleza de la Educación Inclusiva. Butler (2002), complementa,

[...] significativamente, esta prohibición emerge en el sitio en el que la materialidad se instala como una instancia doble, por un lado, como la copia de la Forma y, por el otro, como la materialidad no contributiva en la cual y a través de la cual funciona este mecanismo de autocopiado. En este sentido, la materia es, o bien parte de la escenografía especular de la inscripción fálica, o bien aquello que no puede volver inteligible dentro de sus propios términos. La formulación misma de la materia está al servicio de una organización y de la negación de la diferencia sexual, de modo tal que estamos ante una economía de la diferencia sexual que define, instrumentaliza y sitúa la materia en su propio beneficio (p.90).

Del capítulo IV, "*Discutir con lo real*", permite comprender cómo las relaciones de fuerza y poder producen sistemas de reprimenda que hacen que el sujeto alcance un cierto reconocimiento y existencia social, mediante el traslado de un terreno discursivo de abyección a un de sujeto. Esta situación afecta a los modos de constructividad del sujeto de

la inclusión, en apelación a la concepción jurídica que ratifica la condición de sujeto de derecho a la educación, exhortando al sujeto de su condición heredada de abyección, menosprecio e indiferencia a través de la restitución de su condición humana. A pesar del reconocimiento y la performatividad del sujeto pedagógico de la inclusión, las políticas educativas y los organizadores intelectuales didácticos, refuerzan la condición de abyección a través de la imposición del individualismo metodológico, reafirmando que, el discurso tiene el poder de cristalizar en la realidad aquello que nombra. Por otra parte, el aporte de este sub-apartado, reafirma la concepción de *“la fuerza normativa de la performatividad - su poder de establecer qué ha de considerarse un “ser”- se ejerce no sólo mediante la reiteración, también se aplica mediante la exclusión”* (Butler, 2002:268), actuando como un mecanismo de desestabilización de los términos políticos desestabilización de de las identidades prefijadas, normativas y estables, expresando una situación similar, las principales categorías discursivas que conforman la gramática híbrida e invisible de la educación inclusiva. Un ejemplo de ello, fue la desestabilización que produjo la categoría de diferencia/diversidad a las identidades estáticas y universales validas por la psicología del desarrollo y la pedagogía especial, obedeciendo a un fracaso de su performatividad discursiva.

La reescritura de la educación inclusiva y sus campos de mayor confluencia, sostienen un acercamiento al post-estructuralismo, permitiendo reconcebir críticamente su producción de sentidos y alcances. El rescate de este acápite como antecedente crucial en el desarrollo de la presenta investigación, otorga elementos que permiten *“reteorizar qué es lo que debe ser excluido del discurso para que los significantes políticos puedan llegar a ser puntos de unión, sitios de investidura y expectación fantasmáticas”* (Butler, 2002:269). En relación a la política del signo, Butler, observa en la articulación del discurso un papel crucial en la movilización política, reafirmando que, el sujeto se construye a través de un proceso de forclusión, es decir, a través de fuerzas que imponen una negatividad definitiva como parte de la condición de este (patrón regulador de los discursos que fundan la educación especial, la psicología evolutiva, la psicopedagogía, etc.) que derivan en una figura represiva, discontinua e incompleta del sujeto, dando paso a *“la producción de lo no simbolizable, de lo indecible, lo ilegible, es siempre una estrategia de abyección social”*

(Butler, 2002:271). En estas palabras residen los dispositivos de normalización y disciplinamiento de la subjetividad, del ser y del saber que permite la emancipación radical del problema de la inclusión y la producción social de sus sujetos bajo su inteligibilidad, mediante *“mecanismos reguladores contingentes de la producción de sujeto se reifiquen como leyes universales, exentas del proceso mismo de rearticulación discursiva que esas mismas leyes ocasionan”* (Butler, 2002: 272).

La utilidad del trabajo de Butler, otorga herramientas para develar los significantes políticos y la determinación de las posiciones que habitan los sujetos en relación los significantes y las ideologías que los definen, como sujetos aptos, validos o en condición de abyección. El estudio de los significantes políticos representa una arista fundamental en la exploración de las vinculaciones democráticas subversivas requeridas por la dimensión política de la Educación Inclusiva.

Finalmente, en el capítulo VIII, *“Acercas del término «queer»”*, Butler (2002), profundiza y extiende un ensayo que había publicado en 1993 en *GLQ*. En este capítulo ofrece un análisis detallado sobre las formaciones y condiciones de producciones discursivas e ideológicas que contribuyeron que el término dejase de ser utilizado como un insulto y degradación que patologizaba a las sexualidades no-normativas, transformándose en un emblema y en un dispositivo de legitimación de la sexualidad. En él, analiza la temporalidad del concepto, que al mismo tiempo, otorga condiciones para explorar las dimensiones de temporalidad asociadas al campo pre-discursivo de la Educación Inclusiva.

El interés de Butler (2002), reside en el giro de la construcción del significante a través de una secuencia de temporalidad, que oscila desde un insulto o estigma paralizante a un emblema de lucha. Resulta interesante la interrogante que establece la autora, respecto de las regulaciones discursivas que fijan los límites de la legitimidad de la sexualidad a partir del término queer, en sus primeros momentos, profundizando en los mecanismos de reapropiación y en inversión del significante. Se consideran dispositivos analíticos relevantes en el transcurso de esta investigación, las dimensiones de reapropiación e inversión del significante expresados por los campos de confluencia de mayor relevancia de

la Educación Inclusiva, pues la imposición de un nuevo rostro léxico y pragmático de la Educación Especial ha transitado por variantes similares del término queer.

En este contexto, desde las formaciones discursivas superficiales y acríticas, que posicionan el hito fundacional de la inclusión en una variante genealógica de la Educación Especial, la progresión del significante sobre inclusión, reitera la lógica que de esta perspectiva engendra el término. Razón por la cual, esta investigación considera como un antecedente crucial el trabajo de la Dra. Judith Butler, no reduciéndolo a una sobre-representación de la condición de abyección y diferencia, sino que relevante el potencial epistémico que reside oculto en sus diversos análisis críticos, los que permiten además, efectuar un proceso de intertextualidad y reciclaje epistémico para ir ensamblando la arquitectura epistémica de la Educación Inclusiva. ¿En qué momentos de la historia del pensamiento pedagógico occidental, el concepto de inclusión, ingresa a un proceso de resignificación de su sentido y propósito?, ¿cuáles son los mecanismos de restricción más representativos impuestos a la resignificación del concepto de Educación Inclusiva desde la Educación Especial?, o bien, ¿qué confrontaciones más incesantes pueden observarse? Por otra, las ideas contenidas en este sub-apartado, permiten otorgar una mirada alternativa sobre los supuestos ontológicos y epistemológicos que afectan a las principales unidades discursivas y categoriales que estructuran la función del discurso pedagógico por la inclusión.

En relación al *poder preformativo*, Butler (2002), explica que la teoría de los actos de habla no sólo se aplica a las prácticas homosexuales. Por otra parte su utilidad de dicha teoría, expresa la capacidad de dar vida a aquello que nombra. Aquí hay una conexión sutil entre Butler (2002) y la obra de Bourdieu (2002), "*La distinción. Criterios y bases del gusto social*", al argumentar las operatorias que tienen lugar en los procesos de nombramiento e institución de determinadas categorías sociales y pedagógicas. Entonces, ¿cuál es la expresión preformativa que reside oculta en el potencial crítico de la Educación Inclusiva y en la temporalidad de sus significantes? La autora define los actos performativos como formas de habla que autorizan (Butler, 2002), es decir, constituyen

enunciados que poder y acción al ser expresados, es decir, *“son oraciones que realizan una acción y además le confieren un poder vinculante a la acción realizada”* (p.316).

La relevancia de la performatividad trasciende el poder de nombramiento que cosifica al sujeto y a sus prácticas de participación, dando paso al ejercicio del poder a través del cual actúa el discurso, siendo fundamental, para esta investigación, caracterizar el ejercicio de poder que oculta el pre-discurso de la Educación Inclusiva, el que en la actualidad, fabrica un imaginario que avala el orden dominante del conflicto social y educativo contemporáneo. ¿Cómo se expresan los efectos del discurso del poder en la fabricación de las prácticas educativas y las políticas educativas referidas a Educación Inclusiva? y ¿cuál es la persistencia y la inestabilidad de dicho poder discursivo? Sobre este particular, Butler (2002), insistentemente, argumenta que, *“la condición discursiva del reconocimiento social precede y condiciona la formación del sujeto: no es que se le confiera el reconocimiento a un sujeto; el reconocimiento forma a ese sujeto. Además, la imposibilidad de lograr un reconocimiento pleno, es decir, de llegar a habitar por completo el nombre en virtud del cual se inaugura y moviliza la identidad social de cada uno, implica la inestabilidad y el carácter incompleto de la formación del sujeto”* (p.317).

En relación a *“Las dificultades de la palabra Queer”*, comenta que, la acepción queer, estudia las condiciones de estabilidad y variabilidad de la misma al interior de los actos performativos (Butler, 2002). Los aportes contenidos en este acápite, entregan herramientas para subvertir los imaginarios pedagógicos y sociopolíticos que apelan por el rescate de la potencia del sujeto, mientras que, estos, imponen un conjunto de dispositivos de producción del sujeto que los cosifican, neutralizan y humillan invisiblemente, mediante prácticas de ajuste y acomodación. La visión de performatividad ofrecida por Butler (2002), refuerza los supuestos básicos de la corriente discursiva francesa, al reforzar que dicha visión de performatividad del discurso posee una historia, que condiciona sus usos contemporáneos y restando la capacidad presencialista del mismo. Al trasladar estas ideas al contexto de la investigación epistemológica sobre Educación Inclusiva, se refuerza la relevancia de los aportes de Butler, específicamente, al proceder a elaborar un despeje epistémico que permite resignificar y reivindicar los términos frecuentemente empujados

(pedagógica y políticamente), para practicar, investigar, teorizar e institucionalizar un discurso sobre inclusión.

Sobre este particular, Butler (2002), agrega que, comúnmente esta situación de reinención/reivindicación exige, oponerse a sus formaciones históricas constitutivas. La labora del investigador en el contexto de reformulación de la Educación Inclusiva, sugiere *“la interrogación de aquellas relaciones de poder constitutivas y excluyentes a través de las cuales se forman los recursos discursivos contemporáneos”* (Butler, 2002:319), resultando clave en la transformación y diversificación de las políticas de producción del conocimiento sobre este campo y sus relaciones excluyentes de producción, interesándose por develar a quiénes incluyen y excluyen las dichas operatorias discursivas.

Finalmente, la politización del término sobre Educación Inclusiva desea construirse como un dispositivo contra-hegemónico oposicional, compartirá entonces, la visión que Butler (2002) entrega para pensar el concepto queer como visión de oposición, esto es, asumir en su constructividad *“una serie de reflexiones históricas y perspectivas futuras, tendrá que continuar siendo lo que es en el presente: un término que nunca fue poseído plenamente, sino que siempre y únicamente se retoma, se tuerce, se “desvía” [queer] de un uso anterior y se orienta hacia propósitos políticos apremiantes y expansivos”* (p.320). Frente a esto, cabe preguntarse: ¿cuáles son los espacios, conceptos y campos de confluencia que consolidan de forma más oportuna la tarea política que enfrenta la Educación Inclusiva? Para la autora, un término se vuelve obsoleto, en la medida que, no logra articular las demandas producidas por las exclusiones que este produce, exigiendo la reelaboración de sus principales unidades gramaticales al interior del discurso político sobre las que se posicionan dichas tensiones (Butler, 2002), permitiendo verificar cómo empelan determinadas formas categoriales al servicio de la exclusión y de la pseudo-exclusión al interior de la formación discursiva y pedagógica de la Educación Inclusiva. A la luz e las observaciones de la Dra. Butler, surge la interrogante, ¿Cuáles son las condicionantes que estabilizan el sentido histórico del concepto de inclusión?

## **2.50.-UNA COMPRENSIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA PSICOPEDAGOGÍA - EMILIO ORTIZ Y MARÍA DE LOS ÁNGELES MARIÑO**

Los autores del manuscrito, se plantean el propósito de explorar el estatus científico de la psicopedagogía desde una integración interdisciplinar e histórica de su desarrollo y sus principales dificultades epistemológicas. Tomando como referencia los aportes de Piaget, en relación a la construcción epistémica, ambos investigadores, señalan la necesidad de conocer la utilización de los principios, los sistemas metodológicos que definen la práctica científica y las técnicas lógicas que conlleva el desarrollo más cotidiano de las proposiciones epistemológicas. El desafío que enfrenta la Psicopedagogía consiste en superar la desvalorización del sentido heurístico de la teorización como búsqueda de explicaciones rigurosas a la producción de determinados fenómenos que la afectan. De acuerdo con esto, Ortiz y Mariño (2014), explican que, en la relación objetal (sujeto cognoscente y objeto de investigación), se condensan los diversos postulados epistemológicos que fundan la Psicopedagogía, con esto, los autores se emplean la visión descentrada de dicha relación objetal, donde el sujeto es a la vez, el objeto, reafirmadas por las corrientes humanistas vigotskianas.

El artículo se divide en dos partes. La primera, *“La psicopedagogía como ciencia interdisciplinaria aplicada”* y la segunda, *“Algunos problemas epistemológicos de la psicopedagogía”*. En la primera parte del documento, los autores afirman que, la psicopedagogía es un término relativamente reciente, reiterada al interior de las Ciencias de la Educación, como ámbito de producción científica (con un status de baja intensidad) y práctica profesional (con un sello instrumental mayoritariamente). La fundamentación psicológica de la Psicopedagogía, según Ortiz y Mariño (2014), obedece al interés por indagar en la psiquis de los niños (relacionadas con los procesos educativos), demostrando un propósito de amplio alcance que no siempre establece relaciones directas con lo cognitivo, más bien, impone la dimensión emocional-social. Su interés consistía en ampliar la fundamentación psicológica de la pedagogía, intentando potenciar la naturaleza humana al interior de este proceso. Como síntesis histórica, expresan que, las relaciones de interdisciplinariedad entre psicología y pedagogía, fueron establecidas por James, mientras



que, en Latinoamérica, la dimensión epistémico-gramatical del término Psicopedagogía, impuso la visión fundacional europea que desplazo a la psicología educacional o instruccional, reforzando que en sus *“orígenes la psicología como profesión están íntimamente relacionadas con las aplicaciones pedagógicas, un ejemplo de ello fue la creación y aplicación de los test mentales”* (Ortiz y Mariño, 2014:24). ¿Cómo opera la formación de una teoría general unificada al interior de la Psicopedagogía?, ¿cuáles son, entonces, las diversas teorías proliferadas dirigidas a explicar los propósitos de esta?, o bien, ¿qué condiciones de producción han derivado en la fortificación de un híbrido epistémico para pensar, territorializar y practicar la Psicopedagogía?

En este caso, el surgimiento y relevancia de la Psicopedagogía, constituye una manifestación de una frontera interdisciplinaria, cuyo saber se nutre según Ortiz y Mariño (2014), de todas las ciencias que estudian al hombre. Al respecto, los autores, agregan que, *“la psicopedagogía posee antecedentes históricos y lógicos que le permiten adquirir un status científico como ciencia o disciplina intermedia con las demás ciencias psicológicas, como por ejemplo, con la psicología general, la psicología de la personalidad, la psicología del aprendizaje, la psicología del desarrollo y la psicología de la comunicación. Pero a la vez se integra también a las ciencias de la educación por su esencia interdisciplinaria”* (Ortiz y Mariño, 2014:25).

La Psicopedagogía desde la perspectiva de Ortiz y Mariño (2014), adquiere un carácter teórico y aplicado, puesto que produce condiciones de fabricación de su saber (híbrido) y devela un campo de aplicación de dichos saberes que, con frecuencia, se cristalizan en el espacio educativo. No obstante, los autores, aseguran que la Psicopedagogía, posee *“un núcleo teórico conceptual bien delimitado e integrado por diferentes teorías, principios, categorías y modelos que permiten describir, fundamentar y explicar los fenómenos y procesos que ocurren dentro de dicho objeto, así como diferentes métodos y procedimientos dirigidos a conocer e intervenir para perfeccionar este proceso”* (Ortiz y Mariño, 2014), siendo esta situación un punto crítico que las instituciones formadoras de psicopedagogos y la propia investigación científica (teórica y aplicada) no ha logrado subvertir, en función de aclarar cuáles son las implicancias pedagógicas,

psicológicas, investigativas y epistémicas, que desde las ideas planteadas por los autores del documento, refuerzan la representación de una epistemología naturalizada, cuya existencia es real, pero no ha logrado ser develada en conformidad a la naturaleza que este campo disciplinar requiere. En tal caso, ¿cuáles son los elementos cognitivos que han institucionalizado un discurso híbrido para practicar y teorizar la Psicopedagogía?, ¿qué elementos confluyen en su etapa genealógica?, ¿cómo operan las condiciones de producción al interior de una epistemología que ha naturalizado y neutralizado su potencial crítico-transformativo al interior de las Ciencias de la Educación?

En relación a “*Algunos problemas epistemológicos de la Psicopedagogía*”, Ortiz y Mariño (2014), comentan que no existe consenso acerca de su estatus científico. De esta forma, identifican tres argumentos claves para comprender el estatus científico de la psicopedagogía desde una perspectiva interdisciplinaria, estos son: a) posicionan el carácter psicopedagógico como un dispositivo potencialmente atractivo para el abordaje de los fenómenos educativos, en superación de las formas/formatos reduccionistas que establecen los paralelismos entre pedagogía y psicología. Frente a esto, surge la pregunta: ¿a qué estatus científico se refieren?, ¿desde qué organizadores intelectuales logran acceder y afirmar dicha proposición?, ¿qué los lleva a conocer de esta forma el supuesto estatus científico de la psicopedagogía? y ¿sobre qué mecanismos de producción emerge? b) sostienen como segundo ámbito de justificación del estatus de la psicopedagogía, esta nutrida por un conjunto de datos que sustentan el desarrollo de un cuerpo teórico y metodológico sobre el que se sustenta dicha disciplina y c) desencianizan el aporte de la psicología y la pedagogía como formas comprensivas de la Psicopedagogía, especialmente, desde sus principales recursos y técnicas de investigación, pues tienen como ámbito de interés, la generación de respuestas a los problemas más elementales que surgen de la práctica educativa.

Para Ortiz y Marino (2014), estas ideas reafirman la existencia de un objeto y un conjunto de métodos de indagación que subvierten la imposición/reducción del contexto epistemológico y pragmático a sus disciplinas de base, apelando a la integración superior de sus sistemas de saberes. Por otra parte, reconocen la potencia de la Psicopedagogía en la

extensión del concepto de educación, a través de la cual, se observa la expansión y diversificación de sus campos de trabajo, producto de *“la propia existencia de la psicopedagogía como disciplina científica ha condicionado la aparición de principios interdisciplinarios que no se corresponden con los puramente psicológicos o didácticos, ya que los trascienden por ser más abarcadores, aunque sin excluirlos”* (Ortiz y Mariño, 2014:27).

## **2.51.-EL CAMPO DE LA PSICOPEDAGOGÍA: DISCUSIONES, PROCESOS DE FORMACIÓN, IDENTIDAD Y PRÁCTICAS - FAUSTINO PEÑA Y SANDRA ACEVEDO**

Los autores del artículo explican cómo fue gestada y desarrollada la psicopedagogía en el contexto colombiano, reconociendo una evolución híbrida que ha instituido diversos énfasis para pensar la psicopedagogía (problemas de deserción, repitencias, dificultades del aprendizaje, orientación vocacional, enfoques comunitarios, entre otras), reforzando la nulidad de procesos investigativos que sustenten sus principales campos y tendencias de desempeño. La formación epistemológica de la psicopedagogía omite la formación de un objeto propio a su campo de investigación y desempeño profesional, estableciendo sistemas de reciclaje y derivaciones de otros campos del saber, imponiendo modelos formativos poco claros respecto de la posición que estos habitan al interior de educación. Los autores afirman que, las diversas definiciones conceptuales y procedimentales sobre Psicopedagogía, responden a la formación/conformación de prácticas profesionales determinadas, no así, a fundamentos intelectuales que contribuyan a clarificar su naturaleza epistémica y su arquitectura científica.

Peña y Acevedo (2011), expresan que la Psicopedagogía, a través de la intersección entre pedagogía y psicología, refuerzan la perspectiva esencialista que Slee (1996) critica en la Educación Especial (Thomas y Loxley, 2007), al imponer la visión universalista que funda los mapas abstractos del desarrollo humano como elemento principal de estudio/indagación en la psicopedagogía, afirmando que, *“la psicología pasó a preguntarse por el niño como objeto de estudio en tanto sintió la necesidad de saber lo que era un niño*

*con la finalidad de resolver los problemas que se empezaban a presentar, aspectos que hasta ese momento no había interesado a ningún campo de saber”* (Peña y Acevedo, 2011:128). En relación a las condiciones epistémicas de producción de la Psicopedagogía, reducen el efecto epistémico a una disposición pragmática orientada al diagnóstico del sujeto en el marco socioeducativo, remitiendo de esta forma, el hito fundacional y las conexiones científicas entre psicología y psicopedagogía a una actividad positivista de subordinación de la psicopedagogía a la psicología. Sin embargo, no existen mayores evidencias que permitan comprobar esto, particularmente, al explorar las formas condicionales de formación de los psicopedagogos y su actuación profesional, se encuentran más cerca, en opinión del autor de la presente investigación, a la ciencia educativa. Así, la psicopedagogía se constituiría por la imposición ideológica de la Psicología, lo cierto es que, la psicopedagogía se construye al igual que la Educación Especial y la Educación Inclusiva, a través de diversos campos de confluencia (Ocampo, 2016), cuyos mecanismos de vecindad o lejanía establecen la diferenciación epistémica y prefijan la naturaleza de su identidad. ¿Qué define la episteme de este campo?, ¿cuáles son sus dispositivos analíticos que forjan su estatuto epistémico, profesional y sus conexiones con la Educación?

Ambos investigadores posicionan la fabricación genealógica de la Psicopedagogía en la aplicación de la psicopedagogía del niño a la educación, definiendo su campo de acción desde el diagnóstico y los estudios de caso (Peña y Zapata, 2011). Los sistemas de razonamiento otorgado por los autores del documento, no logran aproximarse a una comprensión epistémica posible de la Psicopedagogía, más bien, aluden a la imposición dicotómica del modelo epistemológico universalista de la psicología del desarrollo, con énfasis educativo y, del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial, unificando en una misma especialidad discursiva y pragmática, su terreno de aplicación: la educación.

Los aportes de Zambrano (2005), mencionado por los autores del documento, no destraba la problemática más bien, la reproduce, al afirmar que, la Psicopedagogía al posicionarse en la pedagogía ha desvirtuado su propósito fundacional, refiriéndose de esta

forma, a prácticas de estabilización y exclusión que operan de forma invisible al interior de este campo también pre-construido. En términos epistémicos se observa una sobreimposición positivista y lineal para pensar y teorizar los sentidos y alcances de la Psicopedagogía, los cuales intenciona la construcción de un campo a través de la visión individual que resta capacidad de representación al enfoque.

## **2.52.-APORTES PARA UNA REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA - CRISTINA RICCI Y PSICOPEDAGOGÍA**

La autora organiza el trabajo en torno a los siguientes ejes críticos: a) el encuadre epistemológico general, b) la contribución de las ciencias sociales, c) el encuadre epistemológico específico de la psicopedagogía y d) hacia la definición de organizadores intelectuales cruciales para pensar la epistémica de la psicopedagogía.

Ricci (2004), en *“Encuadre epistemológico general”*, comenta que, la producción epistemológica general, se efectúa en consideración de dos ejes críticos: a) diacronía y b) sincronía. El primero, caracterizado por una comprensión epocal del saber, mientras que la sincrónica, ofrece una caracterización actual sobre los modos de comprensión del conocimiento, es decir, como son producidos/interpretados hoy. El saber científico se nutre de la criticidad, al emplear e institucionalizar mecanismos de problematización constantes sobre los fenómenos que circundan la realidad, fundada en un sistema de lógicas y experiencias que persigue insistentemente el objetivismo de la información que expresa. Así, explican que, las disciplinas en la filosofía de la ciencia o epistemología, se encuentran determinadas por una matriz disciplinar que permite profundizar en cuestiones paradigmáticas y en los dispositivos cognitivos empleados para aproximarse a la comprensión de la realidad. La autora, desde una perspectiva eurocentrada, explica que, la actividad científica *“no comienza sino con la propia construcción del objeto, lo que Bachelard llamó “ruptura epistemológica”. Por lo tanto, es esta práctica y no el objeto “dado” la piedra angular de la actividad científica”* (Ricci, 2004:2).

En relación *“Al encuadre epistemológico específico de la psicopedagogía”*, Ricci (2004), otorga una visión poco iluminadora para comprender el posicionamiento epistémico-semántico que define a la psicopedagogía, al explicar que esta, *“se ocupa de estudiar el personal vínculo que establece un sujeto con los objetos de conocimiento institucionalmente valorados y requeridos como necesarios en su apropiación (aprendizaje) y en su utilización (transferencia del aprendizaje); así como de intervenir en éste vínculo cuando aparecen dificultades, trastornos, problemas”* (Ricci, 2004:6). Bajo esta concepción, concibe el rol investigativo de los psicopedagogos, a partir de un dispositivo de acción y reflexión, pretendiendo la imposición de relaciones tradicionales de cognición, entre sujeto/objeto, restando potencial a la desnaturalización de su epistémico.

Por otra parte, inquiere en la necesidad de develar, recuperar e incorporar el saber psicopedagógico, como parte de una discusión crucial sobre la especialidad científica y disciplinar de este contexto, fundando una explicación reduccionista sobre el saber, como sistema de traspaso de uno a uno, estructurado en la experiencia. Retomando los aportes de Lajonquière (1996), Ricci (2004), refuerza la necesidad de articular una explicación transdisciplinaria sobre el territorio de la psicopedagogía, proponiendo la reformulación y resignificación de las categorías básicas que gravitan en torno a la praxis psicopedagógica. Así, Ricci (2004), propone un sistema de préstamos y reciclajes epistémicos para producir *“la propuesta epistemológica analizada, que propone la creación de un nuevo campo a partir de la migración de conceptos de otras disciplinas reconceptualizándolos (importación conceptual), resulta sumamente interesante para la configuración de ulteriores paradigmas, ya que presupone un trabajo dialéctico en la construcción del conocimiento científico en función de la especificidad disciplinar en el abordaje del objeto de estudio”* (p.8).

Siguiendo a Levy (1994), la autora transfiere y aplica la noción de paradigma interdisciplinario con la finalidad de establecer procesos de producción/comprensión recíproca sobre la identificación de distintos objetos y campos de investigación que apoyan la comprensión de la finalidad de la Psicopedagogía y sus principales dilemas, como son, las dificultades del aprendizaje.

## **2.53.-FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y EPISTEMOLOGÍA. REFLEXIONES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ASIGNATURA DE EPISTEMOLOGÍA DISCIPLINAR - SANDRA BERTOLDI Y SOLEDAD VERCELLINO**

En este documento se presenta un conjunto de reflexiones significativas que apelan al rescate y reposicionamiento de la epistemología de la Psicopedagogía al interior de la formación de los profesionales de esta. Reconocen inicialmente, que su dimensión epistémica se encuentra en construcción que deriva en una epistemología disciplinar, resaltando su contribución al campo de desarrollo profesional y científico, promoviendo de esta forma, el rescate de la discusión epistémica sobre este terreno que cada vez se muestra más inaccesible a la producción de sus significados más elementales. El artículo se divide en tres partes, tales como: a) la institucionalización de la psicopedagogía disciplinar como espacio curricular para la formación psicopedagógica en el nivel universitario, b) la elaboración de una propuesta conceptual de epistemología disciplinar de la psicopedagogía y c) la complejidad en el desarrollo de una propuesta metodológica. Una lectura con instrumentos teóricos procedentes del campo de la epistemología.

En *“La institucionalización de la psicopedagogía disciplinar como espacio curricular para la formación psicopedagógica en el nivel universitario”*, Bertoldi y Vercellino (2016), inician el sub-apartado, explicando el lugar marginal que los procesos de formación de psicopedagogos remiten el aporte y estudio de la epistemología, afirmando que, sólo dos de las seis universidades públicas de la República de Argentina, que imparten dicha titulación, incorporan un módulo sobre epistemología, destacando la presencia de las *epistemologías naturalizadas*. Las epistemologías naturalizadas problematizan el saber desde un sistema de teorización particular, es decir, la Psicología Genética, como disciplina de base. Por otra parte, identifican sólo una asignatura que profundiza sobre las condiciones de producción/fabricación epistémica de la Psicopedagogía.

Otra dificultad que enfrenta la formación epistemológica de los psicopedagogos, redundando en la imposición de una epistemología general procedente desde las Ciencias Sociales, con contenido que mínimamente se aproximan a la problemática epistémica de

este terreno en particular. A partir del año 2003, se observa un sistema de modificaciones en el desarrollo de la asignatura de epistemología de la Psicopedagogía, al introducir el estudio de las epistemologías disciplinares y comentarios críticos sobre esta disciplina en su ejercicio teórico, investigativo y profesional. Desde el año 2010, se modifica el plan de estudios de la UNCO y aparece la asignatura de epistemología disciplinar, como dispositivo de análisis y respuesta a las tensiones antes descritas por las autoras, nutriendo su plan curricular, a partir del estudio de *“la Psicopedagogía y su status epistemológico. El problema epistemológico de adoptar en la práctica psicopedagógica marcos teóricos provenientes de otras disciplinas. La posibilidad de construir una epistemología disciplinar en el marco de la emergencia de nuevos paradigmas y de las nuevas formas de organización e integración de los conocimientos (Ordenanzas N° 431/09 Y 432/09)”* (Bertoldi y Vercellino, 2016:2).

Respecto de ***“La elaboración de una propuesta conceptual de epistemología disciplinar de la psicopedagogía”***, las autoras, ante la necesidad de abordar la epistemología disciplinar como parte de la actualización del plan curricular de la carrera, explican qué elementos consideraron para organizar una propuesta de estudio que permitiese acceder a la comprensión epistémica de la psicopedagogía, pues los trabajos efectuados hasta entonces, les parecían aislados y carentes de integración disciplinar. De tal forma que,

[...] el programa de cátedra se fue organizando en torno a: un primer bloque que refería al surgimiento del espacio epistemológico y sus primeros desarrollos al que le fuimos agregando conceptualizaciones sobre la investigación epistemológica. Un segundo bloque que se proponía presentar las principales posturas epistemológicas en el campo de las ciencias sociales. Así en algunos programas pusimos el acento en las posturas empírico-analítica y la hermenéutica dándole especial relevancia a la dialéctica o crítica-hermenéutica. En otros, en el objeto y el surgimiento de las ciencias sociales, sus principales vías (naturalista y no naturalista) y escuelas (anglosajona, francesa y alemana). En otros en las funciones de la Epistemología: Descriptivo-Normativa, Reflexivo- Crítica. Análisis que fuimos focalizando en conceptos fértiles<sup>4</sup> para la discusión de los problemas epistemológicos del campo de la psicopedagogía (Bertoldi y Vercellino, 2016:3).

Por otra parte, recurrieron a los aportes de la producción epistémica de las disciplinas más cercanas al objeto de estudio de la Psicopedagogía (psicología, pedagogía, psicoanálisis, psicología genética, entre otras), introduciendo el cuestionamiento sobre dichos campos de confluencia o imposición de disciplinas de base, si estos, obedecen a la



formalización de la ciencia mediante un conjunto de argumentos básicos o bien, corresponden a la mera proliferación de teorías que apoyan sutilmente la construcción científica del escenario epistemológico en análisis. A partir de dichas tensiones, las investigadoras procedieron a considerar el aporte que los diversos campos afines a la Psicopedagogía, comparando su aporte, determinando su naturaleza epistémica y develando las tensiones comunes que enfrentan al resolver los problemas transversales que los entrecruzan. Un aspecto relevante identificado en este artículo, consiste en determinar muy superficialmente, las referencias geopolíticas de producción de los principales documentos que, directa o indirectamente, se refieran a la problematización epistémica de la psicopedagogía, así, datan que los principales producción científicas proceden de países como Cuba, España, Colombia, Argentina y Brasil, imponiendo de esta forma, lo que Spivak (1998), denomina temas/mundo, es decir una visión euro-céntrica<sup>48</sup> que universaliza, controla y disciplina la producción científica sobre este campo particular del saber.

La construcción del programa de la asignatura sobre epistemología disciplinar de la psicopedagogía, permitió, mediante la determinación de los planteos claves, exteriores e interiores a la disciplina psicopedagógica, permitió observar los primeros reordenamientos, afirman Bertoldo y Vercellino (2016). Entre los principales problemas disciplinares que evidenciaron las autoras, destacan: a) el aparato genealógico de la psicopedagogía, b) los mecanismos de producción e institucionalización de los conocimientos de la Psicopedagogía y c) los dispositivos científicos que sostienen la práctica psicopedagógica, entre otras. El autor de la presenta investigación, menciona estas dimensiones, como un sistema de documentación crucial que permite aportar léxica y epistémicamente, a la formulación de las mismas interrogantes en su terreno de investigación, reafirmando la incidencia que tienen “*las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de las teorías e impactan en las prácticas investigativas, docentes, profesionales, etc.*” (Bertoldi y Vercellino, 2016:4).

Finalmente, en “***La complejidad en el desarrollo de una propuesta metodológica. Una lectura con instrumentos teóricos procedentes del campo de la epistemología***”, las autoras

---

<sup>48</sup> Impone según las autoras una visión anglosajona y la escuela francesa de epistemología.

ofrecen una reflexión sobre las estrategias de formación empleadas para apoyar la comprensión epistémica disciplinar de la Psicopedagogía, entre ellas, destacan: a) la elaboración de ensayos con recursos de argumentación, b) analizar producciones estéticas para potenciar el análisis epistémico, c) producción escrita sobre epistemología y d) desarrollo de la investigación epistemológica sobre el campo de la Psicopedagogía.

#### **2.54.-REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA EN PSICOPEDAGOGÍA: RELEVANCIA Y CONDICIONES DE POSIBILIDAD - SANDRA BERTOLDI Y SOLEDAD VERCELLINO**

Bertoldi y Vercellino (2013), ofrecen una visión bastante innovadora para problematizar las condiciones de producción incidentes en la reflexión psicopedagógica. Organizan de esta forma, el trabajo a partir del entendimiento de la reflexión epistémica y su contextualización al campo de la psicopedagogía, para profundizar posteriormente, en las condiciones que posibilitan dicha reflexión y las necesidades de articulación de una reflexión epistemológica de la psicopedagogía en la formación de los profesionales del campo. Inicialmente, reconocen la necesidad de establecer la reflexión epistemológica al interior de la Psicopedagogía, evidencian que este, constituye un campo escasamente desarrollado. Este trabajo presenta un análisis sobre el estado actual de la reflexión epistemológica en el terreno de la Psicopedagogía.

En “*¿Qué entendemos por reflexión epistemológica?*”, las autoras evidencian el carácter polisemia conceptual de la epistemología tradicionalmente utilizada como sinónimo de la gnoseología, derivando en una ambigüedad en la nominación y funcionalidad de dichos conceptos. Según Bertoldi y Vercellino (2013), las tensiones sobre el origen y delimitación del objeto de estudio de la epistemología (eurocéntrica), es decir, a las condiciones de producción/fabricación del saber científico obedecen a cuestiones de mayor peso sobre las relaciones entre ciencia, tipos y formatos de saberes y, en particular, sobre los diversos modos de construcciones epistémicas. De esta forma, “*la tarea del epistemólogo consistirá en la reconstrucción lógica de las teorías como forma de su justificación. Es decir, se circunscribirá al empleo de leyes de la lógica, las cuales es son*

*apriorísticas, y a establecer reglas gramaticales apropiadas para construir proposiciones coherentes y con sentido y que traduzcan los datos sensibles”* (Bertoldi y Vercellino, 2013:2). Según esto, la epistemología eurocentrada establece mecanismos de exclusión sobre todas aquellas formas que no logren una ubicación en el plano de lo unívoco, restando su potencial y estatuto científico, particularmente, en las construcciones epistemológicas alternativas o bien, de las que son producidas desde prácticas científicas particulares, articulando un dispositivo contra-hegemónico a los fines y propósitos de la importa universalista de la filosofía general de la ciencia. Sobre este particular, agregan que, *“el conocimiento no es más que una interpretación, y la verdad el resultado de una lucha política por la hegemonía de determinadas interpretaciones”* (Bertoldi y Vercellino, 2013:3).

Posteriormente, en ¿están dadas las condiciones de posibilidad para una reflexión epistemológica en psicopedagogía?, las autoras centran la reflexión en: a) el desarrollo de la reflexión epistemológica en el campo de los saberes disciplinares, b) el estado actual de la reflexión epistemológica en la Psicopedagogía y c) la preocupación por incorporar la reflexión epistemológica en la formación académica de los psicopedagogos. En relación a las condiciones que facilitan al desarrollo de la reflexión epistémica en psicopedagogía, las autoras, observan que, estos es posible, a través de una triada de elementos integrada por el aporte de las epistemologías disciplinares, la débil preocupación de las instituciones formadoras sobre las condiciones de investigación y fabricación del saber epistémico sobre Psicopedagogía y, la baja intensidad de aportes epistémicos en la materia.

En relación a ***“El desarrollo de la reflexión epistemológica en el campos de los saberes disciplinares”***, Bertoldi y Vercellino (2016), relevan el papel oposicional elaborado por las epistemologías específicas frente al efecto homogeneizador de las epistemes generales, que omiten, silencian y marginan los esfuerzos por pensar la naturaleza de campo de conocimiento desde sus principales tensiones de construcción/fabricación. Se rescata de esta forma, la especificidad de la matriz epistémica de cada disciplina con el objeto de reposicionar sus formas de constructividad desde las prácticas singulares que las

entrecruzan, las que al mismo tiempo permitirían determinar los campos de confluencia que participan en la gestión del objeto de dicha reflexión epistémica.

Sobre *“El estado de la reflexión epistemológica en psicopedagogía”*, las autoras afirman, la existencia de un escaso nivel de intensidad de estudios sobre el espacio epistémico de la psicopedagogía disciplinar, identificando muy escuetamente, las referencias geopolíticas de producción del conocimiento y sus formatos de difusión de las investigaciones, procedentes de países como Argentina, Cuba, España y Brasil, preferentemente. Por otra parte, señalan que el saber investigativo y la reflexión epistémica efectuada sobre el terreno de la Psicopedagogía, no es realizada por los propios profesionales del área, sino que, enmarcada en diversas disciplinas o campos de especialización, propias de las Ciencias de la Educación, cuyos énfasis proceden desde la Escuela Anglosajona y Francesa, respectivamente. Si bien, las autoras se plantean ejes para valorar los ámbitos prioritarios sobre la reflexión epistemológica de la psicopedagogía, resulta fundamental a efectos de la presente investigación, considerar los dispositivos de configuración e institucionalización de saberes y prácticas en el contexto de la Educación Inclusiva.

En este sentido, Bertoldi y Vercellino (2013), identifican diversos modos de organización de los conocimientos epistemológicos propuestos para cartografiar la Psicopedagogía, reseñando que algunos investigadores la conciben en términos de disciplina, interdisciplina y disciplina científico-profesional. Resulta de gran interés, la interrogante efectuada por las investigadoras acerca de cuáles son las teorías que sostienen la práctica psicopedagógica, las que al mismo tiempo permiten develar linealmente los campos de confluencia que apoyan la fabricación del terreno epistemológico que estas buscan.

Finalmente, Bertoldi y Vercellino (2013), comentan respecto de *“La preocupación por incorporar a la reflexión epistemológica en la formación académica de los psicopedagogos”*, que las instituciones formadoras conciben/fabrican las formaciones epistémicas de la Psicopedagogía bajo la imposición de la Teoría Genética de Piaget, sólo

una institución (UNCO) lo hace a través de la epistémica disciplinar, agregando que, *“cuando acontecen las discusiones y/o reflexiones se observan deslizamientos de sentido, impedimentos temporales para dale lugar, superficialidades en su tratamiento que ponen en evidencia las fuertes limitaciones en el campo para hacerse cargo del problema”* (Bertoldi y Vercellino, 2013:6). El reposicionamiento de los saberes al interior del terreno y espacialidad epistemológica que define la naturaleza de la psicopedagogía, deriva en la proliferación de nuevos debates ideológicos y batallas político-conceptuales.

## **2.55.-LA MOVILIDAD DE CONCEPTOS EN EL CAMPO PSICOPEDAGÓGICO: UNA APROXIMACIÓN A LAS RELACIONES ENTRE CONCEPTOS PROPUESTOS POR JACKY BEILLEROT Y ALICIA FERNÁNDEZ - ROMINA VAN DEN HEUVEL Y SOLEDAD VERCELLINO**

El interés de este trabajo se posiciona en la búsqueda de patrones de desplazamiento aportados por la teoría de la relación como aspecto crucial en la construcción/resignificación del campo psicopedagógico. Van Den Heuvel y Vercellino (2015), comentan en relación a *“los estudios sobre la relación con el saber”*, que su interés investigativo reside explorar/profundizar en los despeamientos teóricos que ha tenido el concepto de aprendizaje escolar. Las autoras adscriben a la concepción de movilidad conceptual/teórica, como un dispositivo en el *“que habiendo sido creados en el marco de una disciplina para dar respuesta a una problemática específica, luego son retomados por otros campos de saber para explicar nuevos aspectos de la realidad”* (Van Den Huevel y Vercellino, 2015:2), afirmando que la noción de relación con el saber es una categoría formulada por Lacan, que desde la década de los 80 y 90, comienzan a proliferar en la didáctica y la sociología, trabajos que abordan el sintagma de relación con el saber, desde la profundización de los procesos que inciden en la formación de la relación del sujeto con el saber. Así, la categoría de saber es concebida en plural, entendido como *“la relación que un sujeto o una institución mantiene con un determinado objeto de conocimiento relativo a disciplinas escolares o científicas”* (Van Den Huevel y Vercellino, 2015:3).

En *“Posibles relaciones entre conceptos propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández: la construcción de una hipótesis”*, comentan desde la perspectiva de Beillerot (1998), que el sintagma “relación con el saber”, se cristaliza en la aptitud de la persona hacia el saber, es decir, establece desde la perspectiva del sujeto y de su campo de interés, por los conocimientos y las dificultades que éste expresa en dicho acto constitutivo. Por tanto, implica una serie de disposiciones psicoanalíticas implicadas en relaciones de proceso y construcción, afirmando que, *“la relación con el saber no designa el saber sino un vínculo de un sujeto con un objeto”* (Beillerot, 1998; citado en Van Den Huevel y Vercellino, 2015:4), siendo condicionada por determinaciones culturales particulares, que integran los saberes ya existentes, con el propósito que el sujeto avance en la búsqueda de la verdad y de sus principales significados (Beillerot, 1998).

Beillerot (1998), identifica dos modalidades de relación con el saber. La primera, “la del imitador”, refiere a los procesos de apropiación del conocimiento y a los deseos de aprendizaje, mientras que, la segunda, “la del trasgresor”, se fundamenta en los medios desarrollados por el sujeto para apoderarse del saber de la forma que sea.

Finalmente, en *“De la hipótesis a la construcción del problema de investigación”*, identifican tres tipos de estudios teóricos al interior del campo de la psicopedagogía, entre los que destacan: a) análisis epistémicos sobre la disciplina psicopedagógica, b) los que profundizan sobre los desplazamientos conceptuales procedentes de otros campos de apoyo al terreno de la reflexión/exploración epistémica de la psicopedagogía y c) las articulaciones entre diversas teorías y campos de saber con miras a la consolidación de un marco teórico otro para pensar el espacio científico de la Psicopedagogía. El interés reside en las condiciones de formación del concepto y del objeto y en los mecanismos de desplazamiento experimentados desde su campo de origen hacia otros campos del saber, siendo esto fundamental para explorar los modos de producción que permiten acceder a la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva y a la identificación de los diferentes campos de conocimiento por los que ha transitado el sintagma de Educación Inclusiva, exigiendo develar sus límites, fortalezas y oportunidades teórico-metodológicas. Van Den Huevel y Vercellino (2015), concluyen expresando que *“no se han encontrado*

*estudios que den cuenta de la génesis de conceptos fundamentales de la disciplina” (p.7)* psicopedagógica.

## **2.56.-REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE LA RELACIÓN CON EL SABER. DESPLAZAMIENTOS TEÓRICOS Y POSIBILIDADES PARA EL ANÁLISIS PSICOPEDAGÓGICO DE LOS APRENDIZAJES ESCOLARES - SOLEDAD VERCELLINO**

Vercellino (2015), presenta un análisis crítico sobre las condiciones de producción bibliográficas asociadas a la noción de relación con el saber, especialmente desde los desplazamientos teóricos y las problemáticas que enfrenta dicho sintagma en los diversos campos del saber que ha sido utilizado, interesándose por indagar en las nuevas significaciones que dichos campos pueden articular respecto del mismo, desde la consideración de su contribución conceptual y heurística al desarrollo de la psicopedagogía. Así, la autora, retomando las aportaciones de Beillerot, Blanchard-Laville y Moscón (1998), concuerda en la búsqueda de una *“perspectiva susceptible de aportar un nuevo esclarecimiento a estas nociones de saber y relaciones con el saber”* (Vercellino, 2015:55).

La autora, a través del préstamo epistémico de “relación con el saber”, propone un nuevo dispositivo analítico para explorar las condicionantes del fracaso escolar, en superación de las imposiciones epistemológicas que según las teorías de la reproducción social, acentúan las carencias de los sujetos, reproduciendo con ello, un efecto hegemónico sobre las desigualdades estructurales del desarrollo educativo. Bajo estos argumentos, Vercellino (2015), rescata una interpretación positiva del fracaso escolar, pues, se interesa por la *“comprensión de la relación del sujeto con el saber (ya sea este sujeto el estudiante, profesor, etc.) y los procesos que acompañan a la estructuración de esta relación”* (p.56). Desde la década de los ochenta en adelante, la investigación sobre la relación con el saber, se posiciona como un nuevo marco interpretativo para entender el éxito escolar.

En relación, a *“El uso del concepto en la investigación sobre la educación”*, comenta que la epigénesis geopolítica de este campo de indagación, se posiciona en las

investigaciones francófonas, estableciendo un patrón genealógico sobre dicho campo de producción. Por otra parte, comenta que, en el mundo anglosajón este concepto se presenta con baja intensidad. En el contexto latinoamericano, se observan trabajos en Chile, Colombia, Uruguay y Argentina, evidenciando en este último, un mayor rango de producción científica, inspirado en los aportes de Souto. La autora identifica cuatro dimensiones relevantes en la definición con el saber, entre ellas encontramos: a) el carácter relacional, b) sus registros epistémicos, c) modalidades de estructuración y d) vinculación al sentido del aprendizaje. Tomando como referencia los aportes de Gagnon (2011), Vercellino (2015), releva el potencial epistémico que reside en este terreno, reafirmando que, facilita la exploración de *“cualquier construcción de significados y la reflexión en relación con el proceso y el producto de los saberes constituye sobre un discurso racional (logos) sobre el conocimiento y los saberes”* (Gagnon, 2011; citado en Vercellino, 2015:61), agregando que, la *“función de saberes diversificados conduce el análisis hacia una aproximación más situada y contextual”* (Gagnon, 2011; citado en Vercellino, 2015:61).

## **2.57.-¿ES POSIBLE PENSAR LA DISCIPLINA PSICOPEDAGÓGICA EN TÉRMINOS DE “CAMPO”? - SANDRA BERTOLDI**

Bertoldi (2005), en el capítulo del libro *“La perspectiva de Pierre Bourdieu. Estudios de casos en la Patagonia”*, editado por Editorial Educo-REUN-UNCo, ofrece un análisis de la categoría de campo desarrollado por Bourdieu desde las tensiones que enfrenta la Psicopedagogía. La elección de este texto como antecedente relevante en el contexto de la investigación en desarrollo, obedece a la introducción de relaciones internas que permiten explorar las tensiones y luchas de legitimidad al interior de la producción epistémica de la Educación Inclusiva, permitiendo observar sus luchas no resueltas y disensos más elementales que proliferan en relación a sus mecanismos/dispositivos de producción. La autora mediante un análisis que circundan a las reglas y dispositivos de conformación del campo psicopedagógico desde la contribución de Pierre Bourdieu.



Pensar la producción del campo psicopedagógico implica pensar el mundo social en términos de relaciones que legitiman o no, las posiciones diferenciales de los sujetos, a fin de establecer los signos de distinción (Bachelard, 2000) entre diversos grupos y sujetos. De esta forma, Bertoldi (2005), considerando los aportes de Gutiérrez, explica que la formación de un campo se estructura por la dimensión dicotómica de sus componentes: sujetos que producen y sujetos que consumen un campo determinado. Los primeros corresponden a los agentes productores, en el contexto de este texto, describe una visión eurocentrista para pensar los mecanismos de producción del saber y la formación arquitectónica de la psicopedagogía, desde parámetros lineales. Así, la autora introduce la noción de campo de manipulación simbólica (Bourdieu, 1993), se observa la incidencia de diversos agentes y campos interés de interés que confluyen en el estudio y desarrollo pragmático de la psicopedagogía, entre los cuales figuran la contribución de las Ciencias de la Educación, la psiquiatría, la medicina, la neurología, la psicología evolutiva y educacional, entre, cuyo pugna, pretende la monopolización del saber psicopedagógico (Bertoldi, 2005).

Desde la perspectiva del campo de producción cultural, Bertoldi (2005), explica que, el campo psicopedagógico se integra por sujetos tipificados como subordinados en el campo de las relaciones de poder, derivando en la observación de un principio heteronómico y autónomo sobre la formación del espacio de la psicopedagogía, donde el primero, se posiciona en lo que se espera de este en términos políticos, mientras que, la segunda, devela estructuración de su estado actual, es decir, se analiza desde una concepción ideal a la real, develando de esta forma, sus principales ficciones políticas, discursivas y pragmáticas. Por su parte el subcampo de producción restringida esta constituido por los propios psicopedagogos que apelan al reconocimiento de sus pares y de la imposición del paradigma de la psicopedagogía, compuesto por una tríada de teorías (psicoanalíticas, pedagógicas, psicológicas). Para la autora, la problemáticas de restricción de la formación y de la práctica social de la psicopedagogía, en parte, son producidos por el tipo de instituciones formadores, sus énfasis y sellos, así como sus condicionantes históricas.

De modo que, *“la conceptualización actual de lo que es la psicopedagogía y de lo que es ser psicopedagogo, es producto de intensas luchas libradas entre estos agentes e instituciones que consideran tienen algo que decir acerca de los “asuntos psicopedagógicos” y que van más allá de los avances científicos-teóricos de la disciplina”* (Bertoldi, 2005:94). En el terreno de investigación de la psicopedagogía, coexisten luchas y sistemas de legitimación/ilegitimación que reproducen, imponen o dificultan la transformación de los monopolios epistémicos para concebir el sentido de la psicopedagogía. Este proceso deriva en el enfrentamiento de las visiones tradicionales hegemónicas y de las insurgentes, innovadoras y subversivas que, por diversas razones, habitan un campo de marginalidad, lo que demuestra que el capital simbólico de la psicopedagogía es amplio, extenso y elástico, encontrándose compuestos por diversos agentes y sujetos vinculados al terreno del aprendizaje.

El subcampo de producción general, apela el reconocimiento por parte de la comunidad científica y profesional, se construye el valor social o el objeto simbólico de la psicopedagogía, interrogando a este campo, sobre cuál es la práctica social más aceptada para practicar, mediados por su oferta/demanda, lo cual variará de acuerdo al campo simbólico acumulado de esta disciplina.

## **2.58.-BALANCES Y PERSPECTIVAS DE LA PSICOPEDAGOGÍA EN LA BISAGRA DEL MILENIO - MARINA MULLER**

La Dra. Müller (2000) en el artículo, señala que la Psicopedagogía apareció en la Argentina, hace más de cinco décadas, centrándose gran interés en el aprendizaje y posicionando su naturaleza epistémica en dimensión interdisciplinaria, dedicada al perfeccionamiento docente, con el propósito de formar profesor que tuviesen herramientas necesarias para intervenir en los procesos psicológicos aplicados a la educación, demostrando un emparejamiento y la imposición de las formas condicionales de la psicología educativa con el quehacer psicopedagógico. Según Müller (2000), la estructura curricular de las carreras de psicopedagogía en Argentina, tomaron como referencia los siguientes ámbitos:

[...] la tarea escolar y pedagógica en todos los niveles educativos, en la educación especial, en los hospitales y en la clínica, y otros ámbitos como la atención de niños, adolescentes y adultos psicóticos, con necesidades especiales o adictos; la orientación vocacional, profesional, ocupacional; la intervención laboral; la docencia media, terciaria y universitaria de grado y posgrado; la investigación; la producción escrita; la participación en actividades de prevención primaria, en la educación a distancia, en tareas abiertas a la comunidad (p.2).

Según la autora, la psicopedagogía y la psicología poseen ámbitos laborales comunes y trabajan sobre los mismos sujetos, lo que en contexto argentino ha derivado en el emparejamiento de la psicología y la psicopedagogía en el primer ciclo formativo dejando su sello disciplinar para el cierre de la titulación. La contribución de la psicología se refleja en terreno de la psicopedagogía a través de la imposición de la corriente piagetana, así como, del psicoanálisis, más recientemente, se han efectuado préstamos epistémicos procedentes de la ciencia cognitiva y de la teoría sistémica. A su vez, estos campos y subdominios del saber permiten ir cartografiando el objeto invisible e incomprensible que dominan al interior de la psicopedagogía, así, *“los conocimientos psicopedagógicos se transversalizan con otras variadas disciplinas: Sociología, Antropología, Medicina, Psicología, Pedagogía, Ética, Economía”* (Müller, 200:3).

## **2.59.-CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA E INSTITUCIONALIZACIÓN ACADEMICA DE LA PSICOPEDAGOGÍA EN LA ARGENTINA - ANA CLARA VENTURA, RAÚL GAGLIARDI Y NORA MOSCOLONI**

Ventura, Gagliardi y Moscoloni (2012), identifican los dispositivos de institucionalización de la psicopedagogía durante la primera mitad del siglo y su evolución en el contexto de la Educación Superior. Los autores concuerdan con Bravo (2009), al reconocer la necesidad de establecer los límites y aportes directos que efectúan la Psicología Educativa y la Educación Especial a la comprensión epistémica, gramática, léxica y pragmática de la psicopedagogía. En tal caso, desde finales de la década de los ochenta, se instala el primer cuestionamiento epistémico sobre Psicopedagogía, producido por Castorina, quien expresa que *“su status es el de ser una intervención en el campo del aprendizaje, sea como prevención o como diagnóstico y tratamiento de trastornos, sea como modificación del proceso de aprendizaje escolar (...) De momento, tal “disciplina” es un conjunto de prácticas dirigidas al campo del aprendizaje que reclama una*

*fundamentación teórica más rigurosa*” (Castorina, 1989; citado en Ventura, Gagliardi y Moscoloni, 2012:650). Mientras que Levy (1990), introduce la preocupación por la dimensión interdisciplinar de la Psicopedagogía, así, *“a nivel teórico-metodológico, esta condición interdisciplinar implica la complementación de distintas teorías, técnicas y prácticas; algunas de ellas compatibles y otras, en franca contradicción (Arias, 2007; Artacho y Ventura, 2011). A nivel profesional, el quehacer psicopedagógico se especializó en el diagnóstico, tratamiento y pronóstico de los problemas de aprendizaje implicados en contextos educativos formales (Bartolini, 2004; Nazutti, 2009)”* (Ventura, Gagliardi y Moscoloni, 2012:650). Estas ideas reafirman la condición pre-constructiva del campo de la Psicopedagogía.

En relación a las **“Configuraciones socio-históricas del campo psicopedagógico”**, destacan la contribución de la psicología positivo-experimental, que en su enlace a la pedagogía y la psiquiatría posicionó la ideología de la normalidad y la anormalidad. Esta situación según Ventura, Gagliardi y Moscoloni (2012), derivó en la estructuración de los primeros aportes de la Psicopedagogía en España, a partir de las confluencias teórico-metodológicas introducidas por la psicología experimental, el positivista y la biología. El origen del concepto Psicopedagogía, data desde 1908 en Ginebra. En sus inicios, la Psicopedagogía, se estructura sobre los aportes de la Psicología experimental, derivando en la aparición de una psicopedagogía experimental, cuyas primeras alusiones estuvieron vinculadas al saber psicológico. Desde la década de los años veinte, comienza a empelarse con mayor frecuencia los aportes de la psicotécnica que influyeron en la evaluación y en la organización de las instituciones escolares, configurando el diagnóstico como principal recurso de la actividad psicopedagógica a partir de tratamientos medico-pedagógicos.

Por otra parte, Ventura, Gagliardi y Moscoloni (2012), entregan en este documento, una visión de los desplazamientos nominales y semánticos que fue experimentando la formación profesional y la búsqueda de nuevos organizadores intelectuales para pensar el espacio de la psicopedagogía, así, los autores, expresan que la psicotécnica, fue reemplazada en 1955 en la Universidad del Rosario, por la carrera de Psicología, generando un vacío que intentó ser cubierto por la Psicopedagogía. Con la fundación del Instituto de

Investigaciones Psicopedagógicas, se observa la vinculación entre orientación vocacional y psicopedagogía.

A partir de la *“Institucionalización académica de la psicopedagogía”*, su campo de trabajo se articula en función de un nuevo ámbito que integra los aportes de la educación, la intervención y la orientación (Ventura, Gagliardi y Moscoloni, 2012), configurándose con un interés eminente en las problemáticas del aprendizaje, reafirmando el interés desarrollado por la Universidad del Salvador en Buenos Aires en 1956. Durante la década de los sesenta, el campo psicopedagógico quedó subordinado a los efectos del enfoque biomédico, legitimando la práctica de rehabilitación de las dificultades de aprendizaje y con ello, imponiendo una mirada compensatoria y programas formativos que emparejan pragmáticamente el quehacer psicopedagógico con la Educación Especial. En los setenta, Paín (2003), reconfigura el campo psicopedagógicos desde la confluencia de las teorías de la psicología genética, el psicoanálisis y la psicometría, gestando la visión del psicopedagogo como un asistente reeducativo (Castorina, 1989) que refuerza la visión de psicoterapia escolar.

## **2.60.-LA REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA EN PSICOPEDAGOGÍA ARGENTINA Y EN EL MUNDO. UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA - SANDRA BERTOLDI, SOLEDAD VERCELLINO Y FERNANDO LIMA**

El documento desarrollado por Bertoldi, Vercellino y Lima (2013), corresponde al documento de la cátedra número cinco, en la primera parte del documento, se expone una síntesis de las principales contribuciones científicas que abordan el contexto de la epistemología de la psicopedagogía. A continuación, se exponen los aportes fundamentales de las síntesis de los artículos presentados por las autoras.

Las autoras, rescatan del trabajo de la Vercellino (2004), titulado: *“Algunos problemas en torno al desarrollo disciplinar de la psicopedagogía”*, en este documento Vercellino (2004), analiza las tensiones que enfrenta la psicopedagogía a la luz de la introducción de la dimensión histórica, respecto de su desarrollo disciplinar. En ella,

concibe la dimensión histórica como un dispositivo clave en la comprensión de las posibilidades de comprensión del discurso psicopedagógico. Mediante la utilización del concepto de superficie de emergencia extraído de Foucault, se argumenta la hipótesis sobre la escuela como espacio de existencia de la práctica psicopedagógica y concreción de su saber a partir de las problemáticas de aprendizaje.

El artículo de Ángel Moreu Calvo denominado: *“La fundamentación contemporánea del discurso psicopedagógico”*, publicado en Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria (2002), centra su interés en la consolidación del discurso psicopedagógico y sus procesos de institucionalización de la formación en dicho país. El trabajo se divide en dos grandes ejes. El primero de ellos, aborda los procesos de institucionalización universitaria de la psicopedagogía y el segundo, a la aportación española de la construcción del primer discurso psicopedagógico.

En lo referido a la institucionalización universitaria de la psicopedagogía, Calvo (2002), identifica una fase de pre-historia, delimita su campo fundacional durante la primera mitad del siglo XX (1900 a 1950), período caracterizado por desordenes epistémicos y desarticulaciones entre sus diversos campos de confluencia. Así, el autor, explica como la psicopedagogía se fue gestando desde una óptica de renovación del funcionamiento de las escuelas, centros de reeducación e instituciones de Educación Especial. El término psicopedagogía, se designaba en sus orígenes en el mundo anglosajón y alemán desde la comprensión epistémica y metodológica de la psicología educacional, mientras que, en España, ambas sintagmas fueron empleados de forma paralela.

En relación a la construcción del primer discurso psicopedagógico, Calvo (2002), describe la contribución e integración de los diversos campos de confluencia sobre el objeto (aún no resuelto y muchas de las producciones científicas, ni siquiera lo intentan describir) de la psicopedagogía (medicina, psiquiatría, filosofía, psiquiatría, los estudios sobre discapacidad, neurología, entre otras). En el contexto español, el discurso sobre la psicopedagogía se afianzó durante los diez años previos a la dictadura franquista. El devenir de la psicopedagogía durante los años setenta recibe el rechazo y oposición desde

los círculos profesionales e investigativos de la psicología educativa, quienes afirmaban que, “*la psicología de la educación fundamenta teórica, tecnológica y técnicamente el entorno psicopedagógico*” (Bertoldi, Vercellino y Lima, 2013:10).

En el artículo “*Los orígenes de la psicopedagogía: el concepto y el término*”, de autoría de Ángel Moreu Calvo y Rafael Bizquera, publicado en la revista REOP (2002), tiene como propósito, explorar en los orígenes y formaciones derivadas de la psicopedagogía durante los primeros años del siglo XX. En relación al contexto histórico de la Psicopedagogía queda definida por la integración de las tres perspectivas que fundan según estos autores, el campo psicopedagógico: psicología experimental, biologicismo y positivismo. Sobre la confusión del término, Calvo y Bizquera (2002), no otorgan elementos que permiten diferenciar crítica y metodológicamente, los efectos y convergencias entre psicología, medicina y pedagogía. Un elemento que permite responder a las intersecciones entre dichos campos, refiere a la expansión de la pedagogía experimental. Calvo y Bizquera (2002), señalan en los nombres de la psicopedagogía, diversas formas nominales, tales como, “*paidológico, psicológico, psicométrico, clínico-pedagógico, ergológico, psicoeducativo, o psiquiátrico-pedagógico*” (Bertoldi, Vercellino y Lima, 2013:11).

La síntesis genealógica de la psicopedagogía, fue desarrollada de forma paralela en Francia, Italia, España, Alemania y en el mundo anglosajón. Las primeras formaciones del concepto de Psicopedagogía en el mundo francófono, datan de la Escuela de Ginebra con énfasis en la psicometría y de personas disminuidos psíquicamente. Mientras que el concepto de paidología, describía las relaciones entre médico y pedagogo. En el contexto español, el termino aparece por primera vez en el texto de Rovira publicado en 1914 (referido a la tratamiento de la sordera) y en el de González Fernández (diagnóstico de niños anormales).

Bethencourt y Cabrera, publican en 2010, el trabajo: “*La psicopedagogía como ámbito científico-profesional*”, en la Electronic Journal of Research in Educational Psychology, aportan argumentos para caracterizar el origen epistémico y la configuración

actual del campo de desarrollo profesional de la Psicopedagogía. Bethencourt y Cabrera (2010), afirman que la Psicopedagogía cuenta con antecedentes históricos concretos en Europa e Iberoamérica, así, durante la década de los años cuarenta, a través de la reforma de Langevin-Wallon, se fijan las principales funciones del psicopedagogo, suceso que en el contexto español, tendría lugar veinticinco años después en el marco de la Ley General de Educación. En *“1902 se crea la primera cátedra de Psicología Experimental y en 1904 la de Pedagogía Experimental, ambas en La Universidad de Madrid. Mientras, en el resto de Europa y en Estados Unidos ya se institucionalizaba la psicopedagogía como disciplina encargada de atender las necesidades especiales de los estudiantes”* (Bertoldi, Vercellino y Lima, 2013:15).

Bethencourt y Cabrera (2010), explican que, a partir de la dictadura franquista el desarrollo de la Psicopedagogía fue objeto de ciertos desórdenes y desplazamientos epistémicos. No obstante, a pesar de su inestabilidad epistémica, ambos autores documentan cómo gran parte de la producción científica de la Educación Especial, hace referencia a los aportes de la Psicopedagogía y de sus métodos. En tal caso,

[...] el conocimiento psicopedagógico se fragmenta, por lo que los distintos ámbitos se van desarrollando al amparo de la pedagogía y la psicología de manera independiente, buscando formas específicas y diferenciadas en unos casos, pero solapándose en otros. El carácter bicefálico de la psicopedagogía viene dado, por tanto, de la confluencia y solapamiento de dos disciplinas y dos profesionales que se han ido desarrollando de forma autónoma, como ha quedado manifiesto en innumerables publicaciones (Coll, 1996; Gonzalo, 1991; Ortiz, 2000; Poveda, 2003; Rigo, 1990) (Bertoldi, Vercellino y Lima, 2013:16).

En relación a la *“Conceptualización disciplinar y el espacio profesional”*, Bethencourt y Cabrera (2010), afirman que la Psicopedagogía, posee hace más de un siglo un nivel autonómico de tipo científico, no presentando mayores dispositivos de análisis sobre dichas aseveraciones, modos de producción, desplazamientos epistémico y formas de validación. Por otra parte, centran la producción del saber epistémico fundante de la Psicopedagogía en la integración híbrida de la Psicología y la Pedagogía, especialmente referida a las necesidades educativas especiales, reforzando su carácter primigenio de reeducación o el énfasis epistémico-profesional de la visión correctiva y terapéutica de la pedagogía.



El texto de la ponencia presentada por Kenia Da Silva (2006) en el marco del IV Seminário de Iniciação Científica, efectuado en la Universidade Estadual de Goiás (UEG), los días 5 y 6 de octubre de 2005, titulado: ***“Fundamentos Epistemológicos da Psicopedagogía”***, concibe la Psicopedagogía como un campo del saber, orientado a la comprensión del aprendizaje y sus dificultades y potencialidades. El interés del trabajo consiste en *“verificar el estado actual de la producción de conocimientos y proponer nuevas alternativas en la consolidación de esta nueva área de saber”* (Bertoldi, Vercellino y Lima, 2013:20).

Da Silva (2006), identifica cuatro grandes posicionamientos epistemológicos al interior del campo de la Psicopedagogía: a) el positivismo, b) el estructuralismo, c) la fenomenología y d) la hermenéutica, todas ellas, corrientes de investigación generales, identificando al interior de estas corrientes sub-dominios de referencia que aportan a la constructividad de terreno y espacio epistémico de la Psicopedagogía, a la luz de la *“epistemología genética; la lingüística; la neurología y el psicoanálisis”* (Bertoldi, Vercellino y Lima, 2013:20).

El capítulo del libro desarrollado por José Antonio Castorina, publicado en el marco del libro ***“En Problemas en Psicología Genética”*** en 1989, pueda catalogarse a juicio del autor de la presente investigación, como uno de los textos clásicos y más iluminadores para pensar la episteme de la Psicopedagogía. En particular, introduce preguntas sobre los modos de fabricación del conocimiento y en especial, se interroga sobre las dimensiones que conforman el estatuto de la Psicopedagogía. En tal caso, plantea la pregunta: *“¿es una disciplina científica o bien sólo una práctica dirigida a producir efectos sobre el aprendizaje, o es un esbozo de interdisciplina que involucra un campo aun insuficientemente articulado de intervenciones prácticas y fundamentación teórica?”* (Castorina, 1989; citado en Bertoldi, Vercellino y Lima, 2013:21).

Castorina (1989), expresa que, la Psicopedagogía no expresa las dimensiones que resaltan el carácter de las disciplinas científicas que componen sus principales campos de confluencia, que *“no se trata de una disciplina definida por la constitución de un objeto de*

*teórico sino por la institucionalización de un campo de prácticas”* (Castorina, 1989; citado en Bertoldi, Vercellino y Lima, 2013:21).

Armando Zambrano (2007), en el documento: **“La psicopedagogía: ¿ciencia, saber o discurso?”**, se propone develar las fuerzas productoras que permiten develar el quehacer psicopedagógico en la educación francesa. En relación a los principales antecedentes históricos que participan en la proliferación de la psicopedagogía, explica que en sus inicios la psicopedagogía estuvo emparejada a los aportes de la psicología y la filosofía, reportando que, entre el 1884 a 1904, comenzaron a ser impartidos los primeros cursos de psicopedagogía a profesores, cuyo carácter no era conducente a título formal. Sobre este particular, comenta que, la contribución de la filosofía,

[...] por decisión ministerial, mantenían cierto desinterés por ellos; pero su tarea y la de los psicólogos, se constituiría oficialmente, aunque por un período muy breve, en el campo de la psicopedagogía. Este campo de estudio nunca encontró unas bases científicas suficientemente sólidas que le permitieran actuar como una disciplina universitaria, con un objeto constituido. Este hecho estuvo marcado por los debates que tuvieron lugar en los años cincuenta y sesenta del siglo anterior (Zambrano, 2007; Bertoldi, Vercellino y Lima, 2013:23).

En relación a la Psicopedagogía como ciencia, Zambrano (2007), afirma que, la psicopedagogía es constituida y fundada por la psicología del desarrollo y su interés asociado al estudio de la inteligencia. Por otra parte afirma que, *“la psicopedagogía encuentra su objeto por la vía de la psicología más que por la pedagogía, su estatuto científica aún está en ciernes”* (Zambrano, 2007; citado en Bertoldi, Vercellino y Lima, 2013:23).

## 2.61.-BASES TEÓRICAS Y DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL - JOSÉ LUIS GALLEGO Y ANTONIO RODRÍGUEZ<sup>49</sup>

La obra *“Bases teóricas y de investigación en Educación Especial”*, publicado en 2012 por Ediciones Pirámide, se estructura a partir de seis capítulos que cartografían la génesis de la Educación Especial, abordando su debate epistémico, político y didáctico, así como, la formación de los profesionales, un análisis crítico sobre las fuentes normativas que en el contexto español regulan el funcionamiento de la Educación Especial, entre otras. Se consideran antecedentes relevantes para la presente investigación, los capítulos 1 y 6 completos, y sólo dos dominios particulares, del capítulo II. A continuación, se presentan los antecedentes que apoyan el objeto de investigación.

- Capítulo I: *“La Educación Especial: fundamentos y relaciones de la disciplina”*.

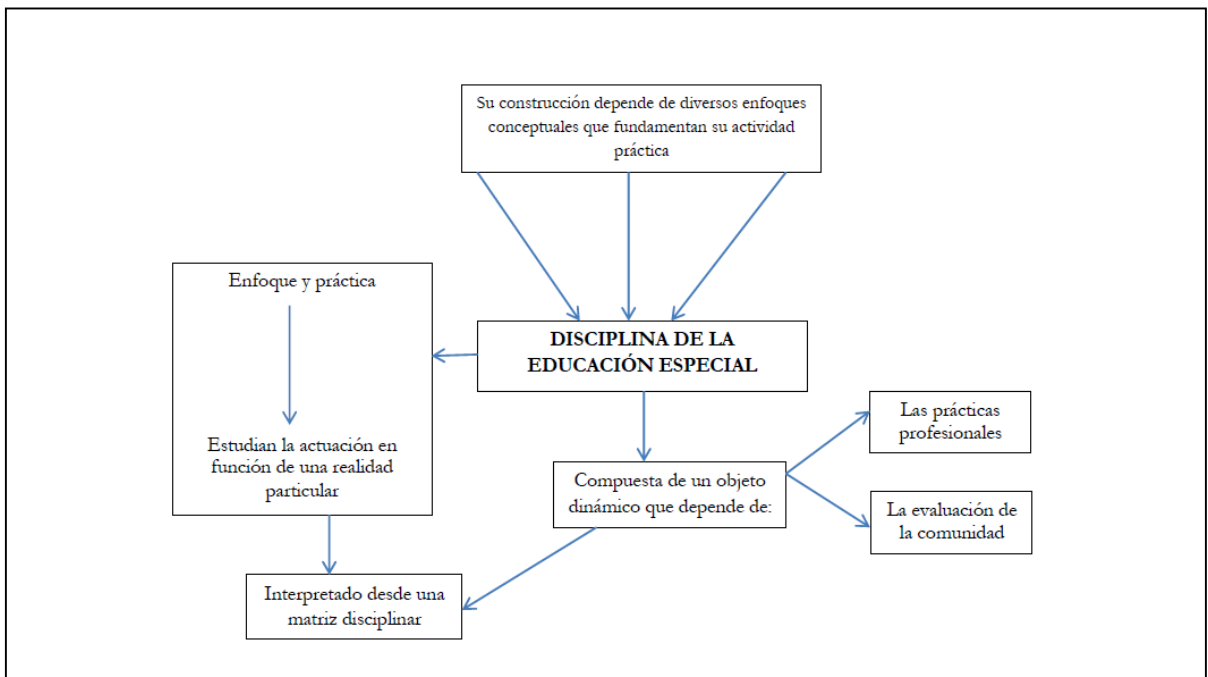
Gallego y Rodríguez (2012), explican que los significados de la Educación Especial se articulan desde múltiples enfoques que producen determinadas conceptualizaciones y formas que inciden en su concreción práctica. Así, la Educación Especial, queda representada mediante una expresión polisémica poco clara que puede delimitar los efectos de *“una disciplina científica como a una practica profesional o a una determinada actividad social”* (Salvador, 2001; citado en Gallego y Rodríguez, 2012:14). Estos autores conciben el término disciplina en relación a la emergencia de un objeto y a la delimitación de sus contenidos que remiten a la comprensión de su naturaleza epistémica. Tomando como base la contribución de Francisco Salvador Mata (2001), los autores, explican que, existen tres dimensiones que permiten la definición de una disciplina científica: a) el análisis del campo semántico, b) el análisis epistémico integrado por una dimensión léxico-semántica, la evolución histórica de la disciplina y la interpretación situada de la realidad) y c) el análisis de los dispositivos semánticos al interior de la disciplina. Sobre este particular, los autores agregan que,

---

<sup>49</sup> Ambos autores son doctores en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España y se desempeñan como Profesores Titulares en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR.

[...] el análisis de la disciplina, a su vez, contempla, de una parte los tipos de conocimiento racional y, de otra, los tipos de acción profesional. Aunque estos conceptos mantienen una relación epistémica, se pueden diferenciar analíticamente. Así, los enfoques conceptuales son interpretaciones de las prácticas profesionales. Pero éstas a su vez, se fundamentan en los conocimientos y discursos científicos (Salvador, 2001; citado en Gallego y Rodríguez, 2012:16).

El siguiente esquema recoge los aportes de Gallego y Rodríguez (2012), sobre el desarrollo de la disciplina de la Educación Especial, compuesta por:



**Figura 14: Ejes de configuración de la disciplina de la Educación Especial.**

Los principios ontológicos de la Educación Especial (Arroyo y Salvador, 2003), obedecen a la forma y a la naturaleza en la que se presentan los fenómenos de este campo. Por otra parte las cuestiones epistemológicas, se centran en los mecanismos de fabricación del saber y en las posibilidades de lo que puede ser conocido. Mientras que, la dimensión metodológica, resulta de la integración de los aportes ontológicos y epistemológicos, definiendo su campo pragmático y la producción de los métodos de investigación y comprensión de la realidad. De acuerdo con estos antecedentes, Gallego y Rodríguez (2012), se plantea como interrogante: ¿cómo nombrar a la disciplina que se ocupa de la Educación Especial?, sobre este particular, los autores expresan que existen más disensos que consensos y, en especial, mayores desacuerdos sobre una definición precisa. Por otra

parte, identifican cinco dimensiones o corrientes sobre las que se posicionan las diversas denominaciones de la Educación Especial: a) pedagogía curativa (Debesse, 1969), b) pedagogía diferencial (Molina, 2003), c) pedagogía especial (Zaballoni, 1973, Arroyo, 2001; Salvador, 2001; Arroyo y Salvador, 2003), d) pedagogía terapéutica (Ortiz, 1988; Polaino, 1991) y e) pedagogía correctiva.

En relación a *“La Educación Especial como práctica profesional”*, centran su interés en la actuación de un grupo de profesionales prácticas particulares en beneficio de determinados colectivos de ciudadanos. Distinguen prácticas profesional de tipo instrumentales o de carácter técnico, precedidas por un saber previamente determinado/elaborado, representa la situación más común acerca del desarrollo de la praxis de la Educación Especial, emparejada a los propósitos de imposición de su modelo didáctico y epistémico tradicional. Para los autores, una salida posible radica en el transitividad epistémico-metodológica que implica avanzar desde un enfoque multidisciplinar a uno interdisciplinar. Mientras que, *“La Educación Especial como actividad social”*, se justifica en la participación de diferentes agentes y en las agencias que éstos plantean en su campo particular de desarrollo, que al mismo tiempo, instalan la lucha por erradicar la proliferación de diversas formas de exclusión, la semántica y gramaticalidad de base de la Educación Especial, vuelve a reinstalar mecanismos de neutralización del Otro, traspasando en su pseudo-marco de equidad y justicia discursiva, la noción de diversidad (propiedad intrínseca e inherente al ser humano) en un nuevo mecanismo de enunciación de la ideología de la anormalidad, restando su potencial contra-hegemónico oposicional (Ocampo, 2016). Según esto, Gallego y Rodríguez (2012), proponen como ideas cruciales en la comprensión de la actividad social de la Educación Especial, las siguientes ideas:

- La conformación/composición del campo de estudio de la Educación Especial a partir de diversos campos de confluencia que, desde su génesis a la actualidad, se estructura en respuesta a la ampliación de oportunidades de las personas en situación de discapacidad. Mientras que, en su devenir se han ido integrado diversos sub-dominios que en opinión del autor de la presente investigación, podrían tipificar la descripción de un interdiscurso.

- Cada vez es más patente la incomprensión sobre los elementos que explican la disciplina y las concepciones que permiten referenciar el significado de la misma.
- La educación Especial se construye y organiza su espacialidad y naturaleza científica desde una perspectiva y confluencia interdisciplinaria.

**Cuadro 2: Principales ideas implicadas en la comprensión de la Educación Especial.**

En relación a la **“Construcción, génesis y consolidación de la Educación Especial”**, los autores reafirman una vez más, el carácter polisémico de la Educación Especial, así como, la importancia del objeto y la acción profesional como elementos claves en su redefinición. De esta forma, *“la EE sólo adquiere sentido si se estudia desde diversas ciencias pedagógicas y en el contexto de otro conjunto de ciencias sociales”* (Gallego y Rodríguez, 2012:21). Siguiendo los aportes de la Benedicto (1982), los autores confluyen que la Educación Especial, se posiciona en un ámbito disciplinar específico integrado por diversas disciplinas. Empleando las tres visiones paradigmáticas imponen una visión epistémica de tipo celebratoria, es decir, eurocentrada y universalista que condiciona y determina la producción del saber desde los fines y propósitos de la corriente positivista (explicar y predecir), interpretativo (comprender) y crítico (transformar), siendo los dos últimos, la gran deuda de la investigación en Educación Especial, pues su campo de producción, se posiciona sobre el reduccionismo y la cosificación del positivismo en gran parte de las Ciencias de la Educación.

Un aspecto de poca legibilidad en los planteos de Gallego y Rodríguez (2012), respecto de las disciplinas que conforman la Educación Especial, condice a juicio del investigador responsable del presente trabajo doctoral, conducen a un error al pensar su objeto de estudio converge sobre el ser humano, pues esta es una dimensión basal en gran parte, por no decir, todas las disciplinas. Se evidencia así, un aspecto abordado en el siguiente capítulo, respecto de los elementos de forman los conceptos, las unidades discursivas y los mecanismos de formación del objeto de la Educación Especial, la proposición que expresa el autor de esta tesis, permite ahondar en el objeto de la Psicopedagogía y de la Educación Inclusiva, siguiendo patrones comunes y específicos para cada campo, proponiendo de esta forma un sistema metodológico de caracterización.

En relación a la **“Búsqueda de la identidad didáctica”** de la Educación Especial, Gallego y Rodríguez (2012), abordan su construcción desde dos dimensiones introducidas por el Dr. Francisco Salvador Mata (1997), concebidas en términos de disciplina y ámbito de investigación. Según esto,

[...] la EE (campo disciplinar) se inserta en la didáctica (matriz disciplinar), que ocupa un espacio en el ámbito pedagógico, inserto este en el territorio de las ciencias sociales. Desde esta perspectiva, la EE constituye un ámbito del campo de estudio de la didáctica en tanto que ésta delimita el campo epistemológico de la intervención educativa y aquella se ocupa de los procesos educativos vinculados con el alumnado que presenta necesidades educativas específicas de apoyo educativo (neae) (Sola, López y Cáceres, 2009; citados en Gallego y Rodríguez, 2012: 26).

- Capítulo VI: **“Representar y optimizar la Educación Especial: teoría e investigación”**

En relación a **“Los enfoques conceptuales de la Educación Especial”**, ofrecen a la luz de un conjunto de prestamos epistémicos fundamentados en las perspectivas u organizadores meta-teóricos de investigación celebratorias, diversas formas de teorizar, prácticas y significar la Educación Especial: *positivismo*, *interpretativo* y *crítico*. El siguiente cuadro, sintetiza las principales características que adopta/modela la Educación Especial a la luz de dichas perspectivas metateóricas.

<b>Enfoque Funcionalista o concepción tradicional de la Educación Especial</b>	<b>Enfoque Interpretativo o la introducción subjetiva a la Educación Especial</b>	<b>Enfoque Crítico o postura reaccionaria de la Educación Especial</b>
-Reconoce a la Educación Especial como atórica y acrítica, fundamentada en prácticas y discursos inconsistentes.	-Se introduce la necesidad de situar procesos de reflexión y acción al interior de su campo. No obstante, en la apreciación del autor de esta investigación, se tergiversa el verdadero propósito de la acción y la	-Según Gallego y Rodríguez (2012), bajo este enfoque, se albergan todas las críticas a los efectos opresivos y a las imposibilidades de subversión del sujeto, sus prácticas y contextos al interior de la Educación Especial. Dicha

	reflexión, pues implica una transformación a nivel de las estructuras sociopolíticas.	crítica, refuerza la contribución de la sociología anglosajona sobre discapacidad (Barton,).
-Los autores observan en la teorización de la Educación Especial una impronta híbrida, fundada en una estrategia de teorización compuesta por diversos campos de confluencia que resaltan su carácter biomédico, permitiendo la proliferación mecanicota y determinista de su investigación y práctica profesional.	-La Educación Especial desde esta perspectiva implica un procesos de reconstrucción de sus conocimientos epistémicos, pedagógicos y metodológicos.	-En relación a los efectos del enfoque humanista de la Educación Especial, Gallego y Rodríguez (2012), comentan que, este se fundamenta en los aportes del constructivismo social que concibe la construcción del conocimiento desde una perspectiva subjetivista.  -Su interés esta centrado en la indagación de las instancias de poder en las relaciones intersubjetivas y en los obstáculos que se presentan para su desarrollo.  -Se reconoce como un puente para la aceptación (visión acrítica) de la diversidad, como contrapunto para el progreso social.  -Se cuestionan los efectos que tienen lugar en el sistema educativo la creación de



		<p>estructuras jerárquicas que afectan a la construcción de la democracia.</p> <p>-Este enfoque legitima la proliferación de nuevas tecnologías de opresión y formas de expresión/representación de la exclusión en la visión pseudo-progresista de la inclusión (Ocampo, 2016).</p>
	-Se procura la reconstrucción de las categorías y clasificaciones de las principales unidades semánticas que conforman la gramática de la Educación Especial.	---
	-Se propone la transformación ideológico-semántica de la categoría de DA emparejándola con la noción de diversidad. A pesar de ser un enfoque interpretativo, los autores, investigaciones y la comunidad profesional que adscribe a la lucha por esta perspectiva neutralizan y marginan en potencial	-El enfoque de Estructuralista de la Educación Especial, demuestra un campo de desarrollo y teorización bastante amplio generando diversos modos de comprensión, cuyo patrón común comparte según Gallego y Rodríguez (2012), la teoría del conflicto (p.231), especialmente de tipo sociopolíticos.

	<p>contra-hegemónico que conlleva la diversidad, como propiedad intrínseca a todo ser humano y experiencia educativa (Ocampo, 2016).</p>	<p>-Su finalidad reside en “<i>que las personas comprendan los mecanismos históricos de opresión para emanciparse</i>” (Gallego y Rodríguez, 2012:232).</p> <p>-Se posiciona en términos intermedios entre la contribución positivista e interpretativa.</p> <p>-Concibe la superación del fracaso escolar depende en gran medida de las transformaciones estructurales sociopolíticas y socioeconómicas.</p> <p>-Se instala la reflexión crítica sobre los procesos políticos que afectan a la Educación Especial.</p>
--	--	---

**Tabla 11: Enfoques conceptuales de la Educación Especial.**

En relación a “*Los enfoques de investigación en Educación Especial*”, Gallego y Rodríguez (2012), sostienen que las diferentes perspectivas de investigación, otorgan herramientas para explorar las diversas modalidades de práctica que adopta la Educación Especial. En este contexto, expresan que, cada una de las perspectivas de investigación o de análisis metateórico condicionan los modos de producción y fabricación de su saber

teórico, investigativo, discursivo y metodológico, circunscribiendo una representación de la realidad. Con la finalidad de facilitar la lectura, el autor del presente trabajo, organiza la información clave documentada por Gallego y Rodríguez (2012), respecto de las formas expresión de cada uno de los enfoque eurocéntricos de investigación (funcionalista, interpretativo y crítico) en el contexto de la Educación Especial. A continuación, se presentan las principales manifestaciones de cada perspectiva epistemológica y su desarrollo investigativo en la Educación Especial.

<b>Enfoque funcionalista empírico-cuantitativo</b>	<b>Enfoque interpretativo subjetivo-cualitativo</b>	<b>Enfoque crítico constructivo orientado al cambio</b>
<p>-En términos de producción epistemológica, centra su actividad intelectual en parámetros universalista, imponiendo mapas abstractos para interpretar la realidad y con ello, reafirmando la presencia de visiones acriticas, sustentadas en páramelos acomodacionistas.</p> <p>-Sus propósitos cognoscitivos coinciden con la visión técnica de Habermas.</p>	<p>-Persigue el develamiento de saber implícito en el estudio de la realidad, es decir, la comprensión multicausal de los fenómenos educativos desarrollados en el terreno de la Educación Especial. Su valor social no es neutro, esta sujeto a los valores vigentes al interior de toda praxis y comunidad profesional.</p> <p>-Reconocen la imposibilidad al intentar separar la sujeto/objeto de la práctica social. Gallego y Rodríguez (2012), reconocen que la construcción de experiencias exitosas se construyen de</p>	<p>-El enfoque crítico se concibe como un proceso de reflexión permanente con sentido ideológico que pretende la transformación de las estructuras opresivas incrustadas en las relaciones estructurales que sustentan la proliferación de las principales patologías sociales crónicas.</p> <p>-La investigación en Educación Especial desde esta perspectiva empareja su finalidad a través del propósito de transformación social, garantizando la participación democrática, en función <i>“de la emancipación y del núcleo</i></p>

	<p>forma holística y multidimensional. Sobre este particular, agregan que, <i>“el conocimiento deriva no sólo de la construcción social de significados, sino también de un determinado sistema de valores, porque todo conocimiento es una opción ética y una proyección de futuro”</i> (Gallego y Rodríguez, 2012:240).</p>	<p><i>de un nuevo discurso de intereses práctico-creadores, en una consciencia de reflexión y ética social”</i> (Medina, 2009a; citado en Gallegos y Rodríguez, 2012:242).</p> <p>-Esta visión comparte con el enfoque interpretativo, la lucha ideológica y la búsqueda de la transformación de las estructuras sociopolíticas.</p>
<p>-Desde una comprensión didáctica esta perspectiva impone el saber conductista para cristalizar e interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>-Gallego y Rodríguez (2012), reafirman el planteamiento de Cardona (2002), al concordar que gran parte de la investigación en Educación Especial responde a una lógica de producción de tipo empírica-analítica.</p>	<p>-Desde una argumentación un tanto limitada, respecto de los modos de producción de las bases epistémicas del enfoque interpretativo, expresan que, su interés se posiciona en el develamiento de los significados que los propios sujetos que trabajan en el campo y sus sujetos de aprendizaje atribuyen a la discapacidad.</p> <p>-Gallego y Rodríguez (2012), explican que los fines y propósitos de la</p>	<p>-Gallego y Rodríguez (2012), explican que, <i>“el paradigma interpretativo ha cambiado las reglas con respecto al positivismo, pero no ha cambiado el juego, empresa que designa para el paradigma crítico-emancipatorio”</i> (p.242).</p> <p>-El enfoque crítico en la Educación Especial aspirar a la emancipación de las restricciones sociopolíticas que afectan a la investigación.</p>

<p>-Instala un interés taxonómico sobre los sujetos de aprendizaje que, de acuerdo a la denominación entregada por Gallego y Rodríguez (2012), se interesan en la variables diagnósticas de las “discapacidades de aprendizaje”, intentando explicar sus etiologías y detectar sus regularidades.</p>	<p>investigación cualitativa en el terreno de la Educación Especial, se traduce en la aplicación de la investigación-acción y la corriente interpretativa o descriptiva.</p>	<p>-Epistemológicamente, efectúa una comprensión del aula como una estructura representativa de la sociedad (Gallego y Rodríguez, 2012).</p> <p>-Persigue el propósito de deslindar la práctica de la Educación Especial, condicionada por las diversas tecnologías y dispositivos de poder.</p>
<p>-Entre las principales fallas metodológicas de este enfoque en la investigación en Educación Especial y, en particular, en la comprensión del constructo de “discapacidades de aprendizaje”, Gallego y Rodríguez (2012), señalan que, se reduce al uso de test y otras medidas diagnosticas, poniendo en duda los criterios de exclusión en la elección de los sujetos educativos.</p>	<p>-Los focos o áreas críticas que adopta la investigación interpretativa en Educación Especial, demuestran interés por: a) la construcción/interpretación de los significados y sentidos asociados a la discapacidad, desde la perspectiva de quiénes la viven y quiénes trabajan y luchan a favor de dicho colectivo.</p> <p>-Gallego y Rodríguez (2012), coincidentemente, con Salvador (2001), reafirman el propósito</p>	<p>-La función de la Educación Especial desde la perspectiva crítica, se orienta a comprender las diversas formas de discriminación y opresión de la que son objeto las personas en situación de discapacidad, premisas que estructuran el análisis crítico efectuado por la sociología anglosajona de la discapacidad.</p> <p>-Por otra parte, reflexiona y explora en el estudio de las prácticas educativas y su (des)conexiones con las</p>

	<p>interpretativo de la investigación de la Educación Especial, desde la necesidad de dar voz a los excluidos, prestando atención a sus formatos pedagógicos de resistencia y acciones micropolíticas (Ocampo, 2016a).</p>	<p>estructuras sociopolíticas que condicionan su agencia y representación.</p>
--	--	--

**Tabla 12: Los enfoques de investigación en Educación Especial.**

Con el propósito de releva los aportes del enfoque estructuralista objetivo-cualitativo aplicado a la investigación de la Educación Especial, en el contexto de la presente investigación, se comenta su contribución e forma más detallada en los siguientes párrafos. Sobre este particular, Gallego y Rodríguez (2012:244) comentan que, los efectos de la pesquisa estructuralista radical en la Educación Especial, se centra en el análisis de las condiciones de macronivel que estructuran el marco de eficacia de las propuestas sobre integración e inclusión escolar, apuntando a la transformar de los dilemas sociopolíticos que enfrentan. Los autores concuerdan con Salvador (2001), al afirmar que, la contribución humanista e interpretativa se unifican en la comprensión epistémica e investigativa de la Educación Especial crítica. Entre sus principales ejes, cabe relevar el papel que juegan las investigaciones estructuralistas radicales al intentar explorar las formas condicionales y de expresión que sustentan la exclusión, la marginación, invisibilización e indiferencia colectiva, como coletazos del modelos neoliberal (Gentili, 2012), en colectivos de personas en situación de discapacidad, principalmente. A nivel microestructural, se posiciona el interés de la investigación sobre eficacia escolar aplicada a la construcción de escuelas y comunidades escolares inclusivas<sup>50</sup> (véase la contribución de Slee, Weigner, Rea, Ball, Lingard, Ladwing, Luke, Riddell, Brown y Duffield, 2001).

---

<sup>50</sup> Sobre este particular, se han otorgado algunas ideas y comentarios en el capítulo 1 y 3 de la presente investigación, con el propósito de cuestionar los efectos de sobre-instrumentalidad y el oportunismo político que ha reafirmado el Movimiento de las Escuelas Efectivas (MEE) mediante la formación de un discurso basado en el rendimiento justificado discursivamente a través de lógicas de equidad y justicia social.

Los aportes del enfoque humanista subjetivo-cualitativo de la investigación de la Educación Especial, se posiciona sobre la contribución de la investigación-acción, concibiéndola en términos de investigación crítica constructivista. En este contexto, recurre a los aportes de la etnografía crítica, la investigación colaborativa y el esquema crítico. Gallego y Rodríguez (2012), explican que, la aplicación de la etnografía crítica en el campo de la investigación en Educación Especial, se ha utilizado recurrentemente para comprender las prácticas de resistencia y los formatos de micropolítica articulados ante múltiples contextos de opresión y dominación al interior de las estructuras educativas y sus mecanismos de desplazamientos que producen poblaciones excedentes, generando nuevas prácticas de exclusión. La investigación colaborativa, desde la perspectiva de Salvador (2001), se ha empleado para profundizar en la red de relaciones interpersonales y profesionales que desarrollan los docentes y agentes educativos relevantes para transformar las estructuras opresivas que afectan, principalmente, a colectivos de estudiantes en situación de discapacidad. En relación al esquema crítico, establece patrones de comprensión sobre la formación del dispositivo de performance y subversión didáctico en el marco que la búsqueda de argumentos más amplios para pensar enseñanza centrada en la heterogeneidad.

Finalmente, en *“El rumbo actual de la investigación en Educación Especial en España”*, tomando como referencia la integración paradigmática que deriva en la cristalización del enfoque holístico, complejo e integrador, los autores, posicionan la cartografización del campo investigativo de la Educación Especial desde la integración paradigmática (Guba y Lincoln, 1994). Gallego y Rodríguez (2012), retomando los aportes de Salvador (2001), concuerdan que la integración paradigmática en el contexto de la investigación sobre educación Especial, rescata *“la crisis intelectual acerca de los marcos de referencia”* (Salvador, 2001; citado en Gallego y Rodríguez, 2012: 245) que sufre gran parte de las Ciencias de la Educación. Molina (2003), reclama el aporte pluriparadigmático que enfrenta la Educación Especial debido a la complejidad de su naturaleza y campo epistémico, agregando que, es un objeto construido desde diversos ámbitos disciplinares y diferentes perspectivas, establecidas mediante mecanismos complementarios. Gallego y Rodríguez (2012:246), complementan explicando en la integración del análisis científico,

tres dimensiones cruciales, tales como: a) pluralismo paradigmático, b) pluralismo metodológico y c) la interdisciplina. Los autores en este capítulo, ofrecen una aproximación detallada sobre el desarrollo de Educación Especial en el contexto Español, efectuada mediante la técnica de análisis bibliométrico.

En un primer momento, proponen un análisis sobre las principales clasificaciones de los ámbitos de investigación articulados al interior del campo de la Educación Especial. En tal caso, Gallego y Rodríguez (2012), identifican cuatro dimensiones, extraídas de las tendencias con mayor predominio en investigación en Educación Especial, estas son: a) estudios sobre el profesorado, b) proliferación del alumnado con neae, c) ejes críticos sobre currículo, desarrollo curricular y adaptaciones sobre él mismo y d) estudios referidos a contextos y climas de aprendizaje. Estos ámbitos toman como referencia el trabajo de Rodríguez Fuentes (2005), titulado: “*La investigación sobre las necesidades educativas especiales*”, publicado en el número 3, volumen 1, de la Revista de Investigación Psicoeducativa. El cuadro que se propone a continuación, sintetiza los **aportes más relevantes identificados** por los autores, respecto de las dimensiones antes enunciadas.

<b>Dimensión referida a profesorado</b>	<b>Dimensión referida a estudios sobre estudiantes con neae</b>	<b>Dimensión referida al currículo, desarrollo curricular y adaptaciones</b>	<b>Dimensión referida a contextos y climas de aprendizaje</b>
En esta dimensión predominan los estudios cuyo énfasis esta referido a:  -Concepciones, creencias y representaciones sobre el proceso de atención a la diversidad,	En esta dimensión predominan los estudios cuyo énfasis esta referido a:  -Actitudes positivas y procesos de exclusión hacia el estudiantado, observando sus	En esta dimensión predominan los estudios cuyo énfasis esta referido a:  -Evaluación y evaluación de la efectividad de los programas de integración escolar	En esta dimensión predominan los estudios cuyo énfasis esta referido a:  -Estudios sobre políticas educativas centradas en las condiciones y estructuras de



integración e inclusión.	condicionantes de éxito o fracaso educativo.	en gran parte de España.	escolarización.
-Actitudes, opiniones y creencias sobre servicios educativos para estudiantes con neae, fases del proceso de integración, fracaso y éxito escolar de estudiantes.	-Evaluación del aprendizaje y de resultados de aprendizaje en estudiantes con diversas discapacidades asociadas.	-Los autores evidencian investigaciones que exploran los niveles de análisis de profundidad de las adaptaciones curriculares desde sus elementos básicos, referidos a contenidos y objetivos y, otros, referidos a espacios e instituciones.	-Investigaciones centradas en la discapacidad del alumnado, enfatizando en su contexto sociopolítico, socio-pedagógico, relacional y familiar.
-Actuaciones del profesorado en contextos de integración/inclusión.	-Comparación de resultados de aprendizajes en estudiantes de Educación Especial con estudiantes de la Escuela Ordinaria, mediante el dispositivo de integración escolar.	-Investigaciones que refuerzan la presencia de programas individualizados por sobre el desarrollo de las adaptaciones curriculares.	-Estudios sobre el proceso de integración de estudiantes con algún discapacidad asociada, con énfasis en su transición de la Escuela de Educación Especial a la Escuela Ordinaria.
-Percepciones de los docentes y necesidades de formación.	-La ampliación del espectro investigativo sobre integración en diversos contextos y tramos educativos, incluidos la	-Estudios referidos a la descripción, evaluación y caracterización de	-Resultados ambiguos sobre efectividad del proceso de integración escolar y en los efectos de desplazamiento del

	Educación Superior.  -Incremento de estudios referidos a diversidad, interculturalidad y a inclusión desde la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de Educación Especial.	estrategias de intervención, referidos a la reeducación de las áreas instrumentales, preferentemente. Así como, estrategias metodológicas que faciliten el trabajo educativo y psicoeducativo con la diversidad.  -Investigaciones en contexto de deprivación cultural y multiculturalidad.	estudiantado.
--	---	---	---------------

**Tabla 13: Diversas dimensiones implicadas en la investigación sobre Educación Especial.**

Posteriormente, Gallego y Rodríguez (2012), ofrecen una caracterización bibliométrica sobre la producción científica desarrollada en España, desde la caracterización de las reuniones científicas, el recuento de las publicaciones en revistas a partir de criterios prefijados por los autores, énfasis desarrollados en los proyectos de investigación y los contextos de investigación, durante el período 2006 a 2010.

En relación a las temáticas que expresan mayor recurrencia por parte de los investigadores españoles, destacan: a) baja intensidad de estudios sobre atención a la diversidad de los estudiantes, identificando 32 contribuciones en congresos/jornadas académicas, 20 artículos de divulgación presentados en revistas y sólo 1 proyecto de investigación de tipo I+D (Gallego y Rodríguez, 2012). En lo referido a la educación de estudiantes en situación de discapacidad documentan 73 contribuciones en

congresos/jornadas académicas, 69 artículos de divulgación presentados en revistas y 37 proyectos de investigación de tipo I+D (Gallego y Rodríguez, 2012). Sobre el particular referido a la investigación didáctica y al currículo, los autores identificaron que ésta es una línea de investigación altamente consolidada entre los investigadores españoles. Reportaron un total de 138 contribuciones en congresos/jornadas académicas, 100 artículos de divulgación presentados en revistas y 31 proyectos de investigación de tipo I+D (Gallego y Rodríguez, 2012).

Antes de concluir, Gallego y Rodríguez (2012), identifican las siguientes perspectivas de investigación en el ámbito de la Educación Especial desde una visión de progreso/futuro: a) condiciones de aprendizaje y enseñanza en la escuela inclusiva, b) vinculación entre centro de educación ordinaria y especial y c) distribución/redistribución de recursos para escuelas ordinarias y especiales, entre otras.

## **2.62.-EL PROYECTO DOCENTE PARA OPTAR AL CARGO DE PROFESORA TITULAR DEL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UGR - ROSARIO ARROYO GONZÁLEZ**

Del presente trabajo se documenta como antecedente relevante para el desarrollo de la presente investigación doctoral, el capítulo I denominado: *“Delimitación conceptual de la Educación Especial”*, ubicado entre las páginas 33 a 85, y el capítulo II, titulado: *“Los conocimientos de la Educación Especial”*, articulado entre las páginas 87 a 175. El proyecto docente fue presentado en 2001 en la Universidad de Granada, España. Reconociendo el potencial de este trabajo, se reseñan/comentan los siguientes capítulos:

- Capítulo I: *“Delimitación conceptual de la Educación Especial”*, se consideran como perspectivas claves de acceso a la tributación epistémica de la Educación Inclusiva, los siguientes sub-acápites:

En relación a la *“Construcción epistemológica: Los diferentes modos de acceder al conocimiento”*, Arroyo (2001), construye la comprensión sobre los conocimientos de la

Educación Especial, mediante un préstamo por acomodación epistémica, recogiendo los aportes de Habermas, tipificándolos según los intereses de conocimiento: técnicos, prácticos y críticos. Según la autora, el conocimiento de la Educación Especial, tiene como propósito ofrecer una explicación y comprender su naturaleza en relación al fenómeno que los constituye. De acuerdo con esto, Arroyo (2001), haciendo uso del esquema de integración de los organizadores paradigmáticos propuestos por Kuhn (1970), explica como se presentan éstos en el campo de la Educación Especial:

<b>Nivel de organización paradigmático</b>	<b>Expresión en el contexto de la Educación Especial</b>
<b>Nivel ontológico</b>	La autora concibe esta dimensión en base a la naturaleza que se intenta conocer, delimitando lo que puede ser conocido. De aquí que la autora afirma que existen dos de acceso al conocimiento de la realidad: a) conocimientos sobre el objeto y b) conocimiento sobre su funcionamiento.
<b>Nivel epistemológico</b>	Es concebida en términos de la relación objetual integrada por un sujeto cognoscente y un sujeto conocido.
<b>Nivel metodológico</b>	Definida en función de la integración de los aportes y directrices introducidas por el nivel ontológico y epistémico, derivando en la cristalización de métodos particulares para comprender la realidad.

**Tabla 14: Niveles de organización paradigmáticos aplicados a la comprensión epistemológica de la Educación Especial.**

En relación a los antecedentes aportados por Arroyo (2001), cabe la pregunta: ¿son estos antecedentes, vías de acceso a la naturaleza ontológica, epistémica y metodológica que conforma el campo disciplinar de la Educación Especial, respetando su identidad científica?, ¿impone una visión analítica desde la cual ajusta la comprensión de la realidad y de su campo investigación particular?, o bien, ¿de qué manera estos marcos interpretativos condensan la realidad y situacionalidad paradigmática de la Educación Especial?, ¿cómo transformar esta situación? La autora ofrece un análisis detallado sobre la personalidad científica que va adoptando la Educación Especial a la luz de la contribución de diversos métodos y enfoques de investigación, documentando estas perspectivas como

diferentes modos de acceder al conocimiento científico de la Educación Especial. Es menester señalar que, las descripciones compartidas por la autora sobre cada una de los métodos mencionados, definen la naturaleza del método, no así, como este se desarrolla al interior del campo investigativo y disciplinar de la Educación Especial. Los métodos considerados en dicho documento para explorar la construcción epistémica de la Educación Especial son los siguientes, no obstante, cabe la pregunta, ¿cuál es entonces la episteme de la Educación Especial?

Métodos:

- Deductivo-sintético
- Crítico
- Dialéctico
- Científico

Los modos de conocer en la época contemporánea:

- Método fenomenológico
- Método hermenéutico
- Racionalismo crítico
- Giro pragmático hermenéutico
- Crítica a las ideologías

**Cuadro 3: Síntesis de los modos de conocer tradicionales.**

En *“Fundamentos ontológicos, epistémicos, metodológicos y éticos de la Educación Especial”*, Arroyo (2001), explica que, la Educación Especial se encuentra configurada por los contenidos que habitan en la conciencia de sus propios actores y en las relaciones intersubjetivas que conectan grupos humanos y contextos particulares. Por otra parte, recomienda la autora, considerar que, *“el conocimiento en la Educación Especial tiene que emerger de su propias contradicciones y encontrar en sí misma coherencia, y así manifestarse a la conciencia libre de prejuicios, estereotipos y particularismos”* (p.49). Consecuentemente, concibe la naturaleza y esencia ontológica de la Educación Especial circunscribiéndola al ámbito educativo.

La dimensión epistémica de la Educación Especial, según Arroyo (2001), se estructura a partir de la interacción simbólica entre sujeto/objeto de conocimiento. De tal forma, el conocimiento de la Educación Especial, se construye desde la integración de diversas disciplinas y diversas formas de fabricación, definiéndolo como complejo. De esta forma, la autora recurre a los aportes de diversos métodos para explicar los dispositivos de constitución de dicho saberes, ajustando sus presupuestos teóricos a la interpretación de la realidad, omitiendo cuestión socio-epistémicas, socio-históricas, genealógicas, sociopolíticas incidentes en los modos de fabricación del saber fundante y en evolución de la Educación Especial. Así, Arroyo (2001), releva el papel de la experiencia como un recurso clave en la constructividad de los conceptos centrales que circundan este campo. Sin embargo, avanzando en la lectura, la autora, introduce algunos elementos relevantes permiten pensar de forma otra, los ámbitos de constitución de dicho saber. Sobre este particular, expresa que, *“el descubrimiento de las contradicciones, antivalores y posturas reduccionistas, que impulsan a un nuevo movimiento racional y experiencial en la Educación Especial”* (Arroyo, 2001:50), entendiéndolo que, *“el conocimiento también se origina cuando se pretende organizar todos los conocimientos en la Educación Especial en una unidad que dé coherencia y sentido a la práctica, desde la práctica que es, en última instancia, la fundante de todo conocimiento”* (Arroyo, 2001:50). Desde el punto de vista metodológico de la Educación Especial, la autora comenta que este puede utilizarse para comprender las relaciones intersubjetivas incidentes en cada saber que conforma dicho campo de conocimiento.

En *“El objeto de la Educación Especial”*, Arroyo (2001), organiza un conjunto de argumentos dirigidos a caracterizar el objeto de la Educación Especial, desde la consideración semántica del término “especial” y su expansión, la relación de este tipo de educación con otras disciplinas y la estrecha relación que la autora observa a través de la didáctica. En tal caso, afirma que, gran parte de la producción científica de la Educación Especial es definida como la modalidad educativa de los sujetos especiales, codificando y neutralizando con ello, al sujeto y restando su potencia, reforzando una gramática modernista y binaria para acceder a dichos procesos. Así, se imponen no sólo *“meros*

*términos, sino convicciones y prácticas sociales, apoyadas por teorías racionales, biológicas, médicas y socio-psicológicas, profundamente arraigadas en las conciencias colectivas e individuales”* (Arroyo, 2001:55), centrando la actividad pedagógica en la exterioridad del sujeto. Por otra parte, la autora explica que, el término “especial”, no sólo refiere a los estudiantes sino que a todos los actores del proceso educativo, especialmente,

[...] la pretensión de términos como, “necesidades educativas especiales” y “atención a la diversidad”. La atención a las necesidades educativas especiales se ha interpretado fundamentalmente como una propuesta alternativa a la Educación Especial, para superar sus connotaciones negativas. Estas expresiones, sin negar las discapacidades y deficiencias del sujeto, pone el énfasis en las características de los medios personales, materiales y funcionales y en la organización del contexto para atender las necesidades de los alumnos. En el discurso de la atención a la diversidad, al igual que en el de las necesidades educativas especiales, si bien se realiza un esfuerzo loable por interpretar “lo especial” en sentido positivo y por entender las necesidades como un continuo por cuanto puede afectar a todos los individuos, no se obvian las deficiencias, discapacidades y minusvalías. Hay pues una ambivalencia en estos términos, en cuanto que se siguen asociando los elementos estructurales educativos especiales a las deficiencias y discapacidades de los alumnos. Pensamos que, quizás, exista un cierto temor profesional (en distintos niveles) a que un cambio radical de conceptualización de la Educación Especial que rompa con su uso originario (aunque ese uso tenga connotaciones profundamente negativas para los alumnos que pretendemos educar) pueda suponer también la pérdida del espacio profesional e intelectual conquistado (Arroyo, 2001:58.59).

La relación de la Educación Espacial con otras disciplinas para Arroyo (2001) determinada por la categoría de sujeto como nexo común e interdependiente entre cada una de ellas, enfatizando que, el sujeto de la Educación Especial *“no es el sujeto sino el proceso educativo y más concretamente la prevención y detección de situaciones problemáticas que pueden surgir en los procesos de diseño y desarrollo de la enseñanza y las posibles propuestas de solución”* (p.63). Finalmente, el vínculo entre Educación Especial y didáctica, extiende su preocupación por la búsqueda de una caracterización más específica sobre el objeto que define la Educación Especial en referencia a la didáctica, reafirmando que la emergencia/fabricación del saber de esta disciplina, aparece en función de la detección y reeducación de las dificultades del aprendizaje. Sobre este particular, agrega que, las *“dificultades en el aprendizaje se conciben cada vez más como una “esponja sociológica” que ha crecido tan rápidamente porque es apta para incluir una diversidad de problemas educativos (Da Fonseca, 1996)”* (Arroyo, 2001:65).

- Capítulo II: *“Los conocimientos de la Educación Especial”*.

El interés de la autora, en relación a la exploración de los conocimientos de la Educación Especial, los interpreta desde el conocimiento que la didáctica aporta a la construcción de dicho campo de investigación, asegurando que, existe una variedad de prácticas y contextos donde tienen lugar los diversos modos de producción de los conocimientos de la Educación Especial, profundizando en las dimensiones epistémicas, sociopolíticas y socio-históricas como fuentes iluminadoras que permiten develar y desnaturalizar dichos cuerpos de saberes, reconociendo en la contribución epistemológica de las Ciencias Sociales, la consolidación de una visión pluriparadigmática (Arroyo, 2001). Siguiendo la visión epistemológica clásica, es decir, fundamenta en la utilización de los grandes referentes epistémico y/o meta-teóricos, la autora adecua las problemáticas que enfrenta la Educación Especial, lo cual a juicio del autor de la presente investigación, no permite develar la real episteme de la Educación Especial, no obstante, abre perspectivas de acceso e interpretación a la misma.

Haciendo uso del concepto de inconmensurabilidad, Arroyo (2001), expresa que, todo modelo general de interpretación (Kuhn, 1971), supone la institucionalización de preguntas, soluciones, métodos, códigos léxicos y gramaticales que describen la naturaleza de dicho enfoque. Tomando en consideración los aportes de Feyerabend (1986), explica que, en la espacialidad educativa tiene lugar una multiplicidad de visiones paradigmáticas, lo cual exige al investigador a emplear teorías alternativas y múltiples puntos de vista para profundizar en un determinado fenómeno. El obstáculo que plantea la inconmensurabilidad es que deriva en la instauración de *“un exclusivismo metodológico, que nada beneficia al avance serio de las Ciencias de la Educación y, por otro lado, entienden que la inconmensurabilidad se encuentra en el nivel de la interpretación de los fundamentos ideológicos, que algunos confunden con teorías, y no a nivel de significados de términos o conceptos teóricos”* (Arroyo, 2001:90-91).

En relación a la contribución paradigmática la Dra. Arroyo (2001), señala que, cada visión paradigmática establece una forma de interpretar/comprender el fenómeno educativo, determinado sus vías de acceso, conceptualización, objeto y dispositivos de



indagación. De modo que, “*el paradigma, por último, condiciona la explicaciones teóricas o prácticas, referidas al funcionamiento y a la forma de modificar la realidad, y las técnicas empíricas, referidas a cómo extraemos y analizamos la información de la realidad*” (Arroyo, 2001:91), siguiendo este patrón, la autora plantea una reflexión amplia, profunda y altamente interesante para comprender los contenidos de la Educación Especial. El presente capítulo, se estructura en torno a tres sub-dominios de reflexión: a) los enfoques de la Educación Especial, donde ofrece una caracterización de las diversas perspectivas de investigación adoptadas/configuradas al interior del campo y matriz disciplinar de la Educación Especial, b) los temas y métodos de investigación en Educación Especial, donde explora las diversas metodologías de indagación a la luz de la visión hegemónica de las tres grandes visiones meta-teóricas eurocéntricas que establecen una relación con el saber y, finalmente, reflexiona sobre c) la historia de la Educación Especial desde la perspectiva normativa y socio-histórica en el contexto europeo y español.

En relación a los “*Enfoques de la Educación Especial*”, Arroyo (2001) comenta que, la utilidad de la clasificación de los conocimientos de la Educación Especial a la luz de los diversos enfoque de investigación, contribuye a develar/profundizar su racionalidad educativa, tomando con referencia los aportes de Burrell y Morgan (1979 y Salvador (1998). De esta forma, en oposición a los enfoques tradicionales propuestos por las Ciencias Sociales, Arroyo (2001), caracteriza los contenidos de la Educación Especial siguiendo los aportes del *funcionalismo, interpretativo, estructuralista radical* y el *humanista radical*<sup>51</sup>, siendo los dos últimos según la autora, posibles de incluirse en la concepción hegemónica celebratoria (Sousa, 2009) que describe el enfoque crítico de investigación.

El cuadro que se expone a continuación, sintetiza los aportes identificados por Arroyo (2001), respecto de la contribución de cada enfoque al redescubriendo y desnaturalización de los conocimientos de la Educación Especial. A efectos del posicionamiento sociopolítico de este trabajo doctoral, el autor, releva los principales

---

<sup>51</sup> El sentido radical alude según la autora a la visión genealógica que constituye e institucionaliza dicho campo del saber, lo que implica de otra forma, interesarse por la búsqueda de los significados/significantes ocultos al interior de dicho campo.

aportes, características y críticas que se plantean de forma explícita/implícita a cada enfoque.

	<b>Principales características del enfoque</b>	<b>Principales críticas al enfoque</b>
<p><b>Enfoque Funcionalista de la Educación Especial</b></p>	<p>-Se centra en la ontología realista, reafirmando su existencia disociada del sujeto cognoscente.</p> <p>-Persigue la adaptación a la realidad mediante la comprensión del conocimiento.</p> <p>-Se alinea y posiciona con la contribución de la epistemología positivista, basado en la verificación y en la comprobación, reduciendo la realidad a la comprensión de los sentidos (Warner, 1996), donde el método científico sería empleado para refutar teorías.</p> <p>-Arroyo (2001), fundamenta el análisis del funcionalismo en la Educación Especial desde la perspectiva de didáctica, señalando que, sus principios fundan el campo de la Educación Especial, expresándose mediante sistemas de ajuste/adaptación de métodos para obtener resultados eficientes.</p>	<p>-Las críticas que enfrenta enfoque funcionalista de la Educación Especial según Arroyo (2001), se sustentan en la agencia y resistencia de los padres y en la crítica surgida en las Ciencias Sociales, demostrando con mayor consolidación desde esta última, tres críticas cruciales, tales como:</p> <p>a) la fundamentación discursiva, metodológica y el desarrollo de una concepción de sujeto desde una visión biomédica, sustentado en los aportes de la corriente estadística (normalización) y patológica (visión individual), explicaciones que restan potencia al sujeto y a sus posibilidades de emancipación.</p> <p>b) La exclusión de los procesos y dimensiones sociopolíticos externos de la discapacidad, es</p>

	<p>-La institucionalización de la Educación Especial en este contexto desde la eficacia administrativa, que reconoce el fracaso educativo de ciertos colectivos de estudiantes desde la perspectiva individual que refuerza la noción categorial del déficit, restringiendo el interés sociopolítico que condiciona la naturaleza humana.</p> <p>-Según esta autora, el fracaso escolar, durante la primera mitad del siglo XX, derivó de dos cuestiones centrales. La primera, consistía en el ingreso de grandes colectivos de estudiantes que la escuela ordinaria expulsó por no cumplir con los cánones formativos (organización ineficaz) y los estudiantes con alguna discapacidad asociada.</p> <p>-El interés del discurso por la organización escolar, reforzó la racionalización y sobre-instrumentalización de las prácticas de enseñanza. Mientras que, el nuevo campo de la Educación Especial, surge a partir del fracaso educativo, en un intento de separar los estudiantes son y sin discapacidad y otras dificultades asociadas de la escuela regular,</p>	<p>decir, la comprensión de las fuerzas y relaciones estructurales que derivan en los procesos de exclusión a partir del cuerpo como principal factor de segregación y marginación.</p> <p>c) Arroyo (2001), comenta la presencia de un discurso crítico externo e interno, reconociendo en ambos una baja incidencia para interrogar profesional y socialmente los efectos de este enfoque. Agrega además en su opinión, que ambas modalidades discursivas empujan un discurso teórico desconocida para los profesionales de la Educación Especial. En el caso del discurso crítico interno, se evidencia ausencia de una visión pragmática que permita bajar oportunamente las reflexiones teóricas procedentes desde diversas disciplinas.</p>
--	---	---

	<p>adoptando técnicas educativas en función de cada dificultad aprendizaje y discapacidad e imponiendo la estandarización de los servicios.</p> <p>-Se fundamenta en los aportes teórico-metodológicos del conductismo y de la psicometría.</p>	
<p><b>Enfoque Interpretativo de la Educación Especial</b></p>	<p>-Se estructura a partir una construcción social definiendo las actuaciones de los sujetos a partir de la interpretación de los principales significados construidos/re-construidos social y culturalmente.</p> <p>-Sus presupuestos se utilizan en la interpretar las dificultades del aprendizaje desde una perspectiva sociocultural.</p> <p>-Se concibe el conocimiento como una opción ética y política.</p> <p>-Entre los principales elementos críticos que esta corriente esboza al enfoque funcionalista, destacan: a) la crítica al carácter mecanicista y reduccionista de la potencia y la agencia del ser, b) el determinismo que influye en la formación de práctica educativas basadas en el</p>	<p>-Se valora el potencial crítico-transformativo de las narrativas de los propios sujetos subalternizados, como mecanismos de desestabilización y desinstitucionalización de la Educación Especial. Se resalta de esta forma, un carácter microscópico de las problemáticas de dichos colectivos de estudiantes.</p> <p>-Las críticas en el campo de la Educación Especial que expresa el enfoque interpretativo a partir de la contribución de las ideologías (enfoque interpretativo, y enfoques estructuralistas y humanistas de la EE) y la hermenéutica.</p>

	<p>control técnico y racional y c) los efectos compensatorios y clasificatorios sobre el cual se estructuran los procesos pedagógicos de la Educación Especial.</p> <p>-La perspectiva interpretativa de la Educación Especial concibe la discapacidad como una situación construida socialmente, reconociendo la necesidad de dar voz a los excluidos, es decir, representar sociopolíticamente al Otro, desde la voz de la elite y la normalización, no es el sujeto resistente y excluido. Apela por otra parte, a la deconstrucción de las categorías clasificatorias que operen sobre la discapacidad.</p> <p>-Se reconoce en el enfoque interpretativo la utilización de los presupuestos de investigación-acción como un sistema de innovación al interior de los programas de formación del profesorado, sin comprender radicalmente, su potencialidad deliberativa y emancipatoria al interior de las prácticas de enseñanza. Así como, sus procedimientos metodológicos y epistémicos.</p>	
--	--	--

	<p>-El contexto social, sociopolítico y socioeducativo se concibe en función de la noción hermenéutica de texto, es decir, que condensa los aportes de todos los actores involucrados en el proceso educativo.</p> <p>-Los cambios son concebidos en directa relación con la transformación de las bases semánticas y gramaticales que estructuran el funcionamiento epistémico de la Educación Especial.</p> <p>-Se valoran las narrativas y las concepciones ideológicas de los propios sujetos que viven y experimentan la discapacidad, los procesos de exclusión, marginación y la resistencia.</p>	
<p><b>Enfoque Estructuralista Radical de la Educación Especial</b></p>	<p>-Esta visión paradigmática se alinea con los planteamientos de la pedagogía crítica (Schaller, 1986; Carr, 1990; McLaren y Kincheloe, 2007).</p> <p>-Su interés se posiciona en el estudio y funcionamiento de las relaciones estructurales sociales y políticas donde tiene lugar la Educación Especial. El enfoque estructuralista muestra una</p>	<p>-El análisis desde las condiciones sociales, políticas e históricas no son transferibles a otros contextos de aplicación.</p> <p>-Reafirma la necesidad de implantar la justicia social en el contexto social, no entrega condiciones para su baja efectiva. Constituye una simple declaración de buenas</p>

	<p>perspectiva objetiva alineada con los propósitos del funcionalismo.</p> <p>-El interés de la perspectiva estructuralista radical se centra en la comprensión de los conflictos sociales, culturales y políticos (a nivel estructural/relaciones estructurales), prestando atención a las formas de dominación y opresión que expresan determinados estudiantes, persiguiendo la comprensión de los mecanismos de opresión que les afectan a dichos colectivos a lo largo de la historia.</p> <p>-El enfoque estructuralista se interesa por la comprensión de las diversas tecnologías de opresión, apelando a la cristalización de prácticas educativas revolucionarias.</p> <p>-Considera el conflicto como unidad de reformulación, revisión y emancipación de las fuerzas estructurales que sustentan las diversas patologías sociales que afectan a diversos colectivos de ciudadanos en su paso por la educación.</p> <p>-Se reconoce la discapacidad como</p>	<p>intenciones que difícilmente impacta en las estructuras que generan dominación y subordinación.</p> <p>-Plantea una visión reduccionista de la diversidad, entendiéndola como un sujeto con diferencias, reforzando una mirada modernista.</p> <p>-La monopolización de la Educación Especial desde la comprensión de su fase genealógica, institucionalización y a interpretación de diversos sujetos.</p>
--	---	--

	<p>una construcción social más que un estado persona fundamentado en la deficiencia, poniendo en evidencia las contradicciones identificadas al interior del proceso de integración educativa sustentada en las ideologías liberales. Se cuestiona la interpretación de la discapacidad como fenómeno real e intrínseco, reafirmando que esta es construida/producida social, política y culturalmente y, en otras ocasiones, entendida como un síntoma de intolerancia social.</p> <p>-Reconoce que las instituciones educativas son productoras de la anormalidad y del control y dominación social.</p> <p>-Se concibe la Educación Especial como una empresa política intencionada de la propia sociedad.</p> <p>-Reconoce la subordinación de los colectivos de estudiantes de la Educación Especial como sujeto coaccionados simbólica y políticamente.</p> <p>-Se utiliza la Educación Especial como</p>	
--	---	--



	<p>dispositivo de legitimación de los intereses de los estudiantes tipificados como colectivos mayoritarios. En respuesta a esto, se inserta el movimiento de lucha de padres de personas en situación de discapacidad.</p> <p>-Los profesionales ejercen control ideológico mediante la sobre-representación de las diversas categorías diagnósticas. Así, <i>“la institucionalización de la Educación Especial la tesis general, es que la creación de las escuelas y las clases especiales ofreció una estrategia burocrática, que permitió a los Sistemas Escolares ajustar su funcionamiento ante la presencia de los alumnos discapacitados; por lo que la génesis de la Educación Especial está asociada a la expansión y a la obligatoriedad de la escolarización elemental, en conflicto con la exigencia social eficientista (Richardson y Parker, 1996)”</i> (Arroyo, 2001:109).</p>	
<p><b>Enfoque Humanista Radical de la Educación Especial</b></p>	<p>-Se funda en el pensamiento de Hegel, referido a fenomenología del espíritu.</p> <p>-Toman como referencia el desarrollo de la conciencia y la autoconciencia,</p>	<p>-La autora no ofrece críticas explícitas para este enfoque.</p>

	<p>actuando en función de ellas, reforzando el sentido ético de dichos procesos.</p> <p>-Las libertades son amenazadas y restringidas por los diversos modos de proliferación ideológicas, dando paso a la validación de diversos modos de producción de injusticias, opresiones y exclusiones.</p> <p>-Se abandona la concepción objetivista en la construcción del conocimiento, reconociendo su potencial transformador desde la fabricación de un contexto cultural.</p> <p>-El enfoque humanista radical plantea una crítica al sistema educativo actual, reconociendo: a) la omisión de la capacidad crítica del sujeto y de su regulación interpretativa, b) el currículo es fabricado pensando en la docilización y no en la ampliación de posibilidades de potenciación y participación de la condición ciudadana, c) impone una visión ética desde el imperativo normativo desvirtuando y omitiendo su potencial de ontológico.</p>	
--	---	--

	<p>-En el caso puntual de la Educación Especial, este enfoque plantea la atención de estudiantes desde parámetros biomédicos e individuales, mientras que, discursivamente, se apela a la condición de heterogeneidad.</p> <p>-Las baterías diagnósticas reducen el potencial reivindicativo de la heterogeneidad. Donde la educación inclusiva se plantea como una reforma social.</p>	
--	---	--

**Tabla 15: Características de los principales macro-modelos paradigmáticos aplicados a la comprensión epistémica de la Educación Especial.**

En relación a *“Temas y Métodos de Investigación de la Educación Especial”*, Arroyo (2001), organiza el análisis en torno al desarrollo de la investigación sobre Educación Especial considerando las formas de presentación que esta adopta según los diversos enfoques antes comentados, así como, por la caracterización metodológica de la misma y sus temáticas actuales. El cuadro que se expone a continuación, sintetiza las principales características y énfasis que adopta la investigación en Educación Especial, a la luz de los cuatro enfoques mencionados antes por la autora.

<b>Enfoques de Investigación en Educación Especial</b>		<b>Características más relevantes</b>
<b>1</b>	<b>La investigación en Educación Especial desde el enfoque funcionalista</b>	-Se constata que gran parte de las investigaciones desarrolladas en el contexto de la Educación Especial han empujado los supuestos metodológicos del positivismo, demostrando una disonancia entre el grado de producción académica y el nivel de soluciones expresadas en la realidad. Empleando con mayor

	<p>recurrencia según Arroyo (2001), estudios de casos para las problemáticas que enfrentan las discapacidades de aprendizaje y en menor recurrencia, estudios de tipo longitudinales.</p> <p>-Se evidencia la falta de consenso entre los diversos profesionales del campo, respecto de la noción de discapacidades de aprendizaje, criterios de evaluación y sistemas de atención de estudiantes, así como, sus repercusiones en las políticas educativas.</p> <p>-Este enfoque se desarrolla sobre los diversos enfoque didácticos condicionados por las tendencias conductistas y cognitivistas. Del primero, documenta un notable número de publicaciones que explicitan la utilización de la modificación conductual de los déficits académicos, reforzando la concepción que “los diseños que aparecen en los estudios recientes tienden a ser versátiles e innovadores: diseños combinados para analizar relaciones complejas entre variables. Pero aún se necesitan diseños apropiados para hacer frente a las exigencias de la irreversibilidad en la investigación de las variables académicas dependientes” (Arroyo, 2001:124).</p> <p>-Los enfoques cognitivos perpetúan la aceptación del déficit, centrando su interés en el <i>“análisis en profundidad de las tareas académicas e investigación de las estrategias de expertos y discapacitados como base de la intervención didáctica, la enseñanza metacognitiva en el desarrollo estratégico y el diseño adecuado del contexto de aprendizaje”</i> (arroyo, 2001:125).</p>
--	---

2	<p><b>La investigación en Educación Especial desde el enfoque interpretativo</b></p>	<p>-Asume los planteamientos cualitativos de investigación como sistema de oposición a los planteamientos del positivismo y de su énfasis en el control y manipulación de la realidad y de los resultados de investigación.</p> <p>-Este enfoque introduce dos contribuciones significativas sobre su desarrollo metodológico: a) ubica los contextos culturales y las dimensiones psicológicas como dimensiones cruciales en la producción de significados y b) el rescate de la conciencia del investigador como parte del objeto de conocimiento, refuerza la búsqueda de argumentos sociopolíticos.</p> <p>-En el terreno de la Educación Especial, se observan investigación estructuradas a partir de: a) la investigación narrativa (fundamentada en la conciencia narrativa del sujeto asignando significados al tiempo transcurrido), b) el análisis del discurso y c) la observación.</p>
3	<p><b>La investigación en Educación Especial desde el enfoque estructuralista y humanista</b></p>	<p>-Se inspira en los postulados de la Ciencia Social y de la Pedagogía crítica, estableciendo una relación comprehensiva con los factores estructurales que sustentan al desarrollo y devenir educativo.</p> <p>-La Educación Especial en este contexto se ha preocupado por documentar cómo los colectivos en situación de discapacidad muestran resistencia frente a las múltiples situaciones de exclusión. En tal caso, los resultados de dichas investigaciones contribuyen a transformar los enfoques de formación de los</p>

	<p>profesionales de la educación, sus formas de organizar el trabajo pedagógico y las concepciones que recaen sobre el sujeto. Según esto, la investigación desde el enfoque estructuralista y humanista, se ha interesado por profundizar en <i>“el desarrollo de la integración en la Europa occidental durante tres décadas (Lise Vislie, 1996), prestando especial atención al contexto en el que surge este movimiento y a las políticas de reforma alternativa, en las décadas de los '70 y los '80. La autora interpreta los procesos y estrategias descritas como una respuesta organizativa de la escuela a la idea de igualdad. A juicio de la autora, dos factores incidieron en la génesis del movimiento de integración: 1) la conciencia de los educadores sobre las prácticas históricas de segregación; 2) la concepción de la discapacidad, promovida por los intelectuales, como un constructo social, no como una realidad objetiva”</i> (Arroyo, 2001:131).</p> <p>-La investigación humanista se expresa mediante una visión intersubjetiva, interesándose por: a) cómo se identifica a los alumnos discapacitados y quienes son significados como tal, b) la agrupación de estudiantes según la manifestación de su naturaleza, refuerza el control y el disciplinamiento de la subjetividad y c) la crítica a las prácticas pseudo-progresistas de inclusión educativas.</p> <p>-No se observan con mayor frecuencia e intensidad investigaciones basada en los presupuestos del modelo colaborativo.</p>
--	--

**Tabla 16: Principales enfoques de investigación en Educación Especial.**

De acuerdo a los aportes referidos a la *“Caracterización metodológica de la Educación Especial”*, Arroyo (2001), rescata la contribución del paradigma de la complementariedad metodológica como mecanismo de integración de diversas perspectivas epistémico-metodológicas que garantizan mayores marcos de objetividad en toda actividad científica que refuerza una visión praxeológica de la misma, supeditándola a *“una dialéctica entre teoría y praxis, por lo que precisa de la interacción de métodos y técnicas con criterios de validez y fiabilidad”* (Arroyo, 2001:135). De acuerdo con los aportes documentados por la autora, se relevan las siguientes dimensiones como antecedentes claves para el desarrollo de la presente investigación:

- ***La investigación multimetodológica en la Educación Especial:*** haciendo uso de los aportes de diversos autores (Cook y Reichardt (1986), Husén (1988), Biddle (1989), Cohen y Manion (1990)) Arroyo (2001), reafirma la necesidad integracionista de lo cualitativo con lo cuantitativo, pues, dota de mayor rigurosidad al proceso de investigación y a la comprensión de sus resultados, como parte de la superación de los reduccionismos metodológicos y sus tradicionales disyuntivas. De este modo, persigue *“la compensación de las debilidades y virtualidades de metodologías diversas para responder al problema de investigación de la forma más completa y global posible, desde posiciones metateórica y teóricas coherentes”* (Arroyo, 2001:138), ampliando la formación de múltiples posicionamientos científicos para problematizar dicho campo de interpretación. Es menester señalar que, la autora no otorga una contextualización epistémica que respete estos planteamientos en consideración de la naturaleza multimetodológica que adopta la investigación en Educación Especial. Mas bien, todos sus aportes derivan en un sistema de reciclaje epistémico por acomodación, es decir, extrae ciertas concepciones/ideas y las interpreta desde su campo, omitiendo la comprensión epistémico-metodológica que dichas formas de producción del conocimiento adoptan en el campo de la Educación Especial, mostrando así, una limitante en la producción del saber y en la actualización del campo investigativo.

- **Los temas de investigación más relevantes en Educación Especial:** inicia esta sub-apartado reconociendo la existencia de diversos modos de clasificación de la investigación en Educación Especial. Su interés consiste en ilustrar el desarrollo de esta en el contexto español. De esta forma, ofrece la identificación de los principales ámbitos o dimensiones de investigación que conforman la agenda de Educación Especial, desde a) la formación del profesorado, b) estudios descriptivos y de eficacia y c) los obstáculos más frecuentes en investigación sobre educación especial, centrando su interés en la clasificación de las investigaciones que aporte un valor al desarrollo didáctico de la Educación Especial, estableciendo tres criterios: a) profesorado, b) estudiantado y c) centro educativo. Por cada una de ellas, plantea una reseña donde reporta/comenta las principales investigaciones producidas en cada una de estas dimensiones. Para facilitar la lectura del lector, se sintetizan algunas de estos estudios en la tabla que se expone a continuación:

<b>Dimensión referida a profesorado</b>	<b>Dimensión referida a estudiantado</b>	<b>Dimensión referida a centro</b>
Estudios referidos a:  -Concepciones e interpretaciones de los profesores sobre el proceso de integración escolar.  -Actitudes de los profesores hacia distintos aspectos y elementos del proceso de integración ha sido uno de los temas más investigados durante la década de los años noventa.	Estudios referidos a:  -Actitudes positivas en los alumnos producto de la interacción entre diversos grupos/colectivos de estudiantes.  -Documenta un conjunto de investigaciones financiadas por el CIDE (1998), que profundizan en temáticas que demarcan el interés por los estudiantes con discapacidad y con talentos	Estudios referidos a:  -Evaluación de programas y de la efectividad de los programas de integración escolar.  -Detección de las investigaciones que documentan presencia de AC desde elementos básicos del currículo, de los espacios y de materiales educativos, pero no, sobre sus condicionantes que



<p>-Programas de formación y desarrollo profesional del profesor.</p> <p>-La diferencia de actuación del profesor tutor con alumnos integrados y con estudiantes de educación regular.</p>	<p>académicos. Se agregan además, ámbitos de interés centrados en el amplio espectro de las dificultades del aprendizaje, cognitivas e instrumentales que expresa el estudiante tipificado como neae.</p>	<p>demuestren efectividad pedagógica y en la gestión/desarrollo del currículo.</p> <p>-Investigaciones sobre estrategias de intervención en proceso cognitivos, procesos lecto-escritores, destrezas sociales y evaluación de programas de garantía social en la Comunidad Autónoma de Andalucía.</p> <p>-Investigación sobre las relaciones de las escuelas especiales con las escuelas ordinarias.</p>
--	---	--

**Tabla 17: Temas de investigación más relevantes en Educación Especial.**

### **2.63.-DECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y CONSTRUCCIÓN DE LA INCLUSIVA - GARY THOMAS Y ANDREW LOXLEY**

De la obra de Thomas y Loxley (2007), publicada al español por Editorial La Muralla S.A., en 2007, se consideran antecedentes relevantes para la presente investigación los siguientes:

- Capítulo I: ***“Educación Especial: teoría y habladurías teóricas”***.

En ***“Críticas”***, los autores, partiendo del reconocimiento de múltiples tensiones que suscita la producción epistémica de la Educación Especial, observan la necesidad de deconstruir las posturas dominantes con el fin de hacer emerger la real naturaleza de la

inclusiva como modelo diferente a la clásica imposición del estatus científico de la Educación Especial. De esta forma, las críticas a la Educación Especial, provienen desde Slee (1998), inspirado en los trabajos de Fulcher (1989) y Riddell (1996), identificando cinco críticas:

	<b>Perspectivas o críticas a la Educación Especial</b>	<b>Descripción</b>
<b>1</b>	<b>Perspectivas esencialistas</b>	Organizan un sistema de razonamiento en función de las diferencias fundadas en una visión patológica de la condición de cada sujeto educativo.
<b>2</b>	<b>Perspectivas construccionistas sociales</b>	Conciben la producción social de la discapacidad desde un conjunto de significantes sociales y políticos compartidos que derivan en una institucionalización de un determinado imaginario y explicación social sobre la discapacidad, concibiendo a esta, como parte de un mecanismo de subordinación e inferioridad productiva, lo cual, resulta de un proceso de marginación y de un cultura discapacitante.
<b>3</b>	<b>Perspectivas materialistas</b>	Interpretan los procesos de exclusión y marginación de la discapacidad producida por factores económicos, financieros y productivos.
<b>4</b>	<b>Perspectivas posmodernas</b>	Conciben la experiencia de colectivos de estudiantes y ciudadanos en situación de exclusión producto de situaciones discontinuas, imponiendo el análisis categorial como una forma de fabricar la existencia y el abordaje de dichos colectivos en las políticas públicas, el espacio escolar y la enseñanza.
<b>5</b>	<b>Perspectivas del movimiento de la discapacidad</b>	Organizan un conjunto de argumentos que apelan a la búsqueda del cambio social desde la agencia misma de los sujetos educativos.

**Tabla 18: Perspectivas o críticas a la Educación Especial.**

Las perspectivas críticas de la Educación Especial, resultan de gran relevancia en este trabajo doctoral, puesto que, reafirman la necesidad de posicionar la discusión sobre la lucha y el real impacto de esta, en consideración a las dimensiones políticas y sociales, es decir, trasladan su atención hacia la comprensión de las relaciones estructurales, políticas y sociales en las cuales se haya la génesis de dichas problemáticas, reconociendo en ellas, un fuente relevante sobre el fracaso escolar de múltiples estudiantes.

En *“La capacidad de recuperación de la Educación Especial”*, mediante el comentario crítico de las diversas leyes y cambios administrativos a nivel global para garantizar la inclusión en contextos de educación regular, los autores, subrayan las nuevas formas de constitución de prácticas, contextos y climas de aprendizaje basados en la inclusión-excluyente. La preocupación de Thomas y Loxley (2007), consiste en demostrar cómo las formas dominantes y hegemónicas de pensar la Educación Especial se alinean con los supuestos económicos de la reproducción del modelo social y de sus principales coletazos en la formación/desarrollo de las estructuras educativas. Por otra parte, rescatando la contribución de Tomlinson, los autores, argumentan cómo gran parte de las explicaciones vigentes e institucionalizadas en el campo de la Educación Especial contribuyen a reforzar las posiciones de inferioridad de determinados estudiantes, especialmente, a través de la constitución de su interdiscurso y de sus campos de confluencia (Ocampo, 2016). Sobre este particular, agregan que, *“la existencia de educación especial aparece relacionada con el mantenimiento y la reproducción del orden social existente, en beneficio de quienes ya tienen poder y “capital cultural””* (Thomas y Loxley, 2007:19).

En *“Teorías de la Educación Especial y crítica teórica: razones para ser diferentes”*, Thomas y Loxley (2007), reconocen que la formación y el análisis de la Educación Especial se construye en directa relación a la integración de diversas disciplinas, fundándose en las preferencias disciplinares, demostrando que, *“los instrumentos analíticos de las principales disciplinas no suelen servir para el análisis de sus propios objetos”* (Thomas y Loxley, 2007:21).

De esta forma, los autores en el sub-apartado de *“Crítica en forma de teoría”*, comentan que, en gran medida, las explicaciones proliferadas desde el propio campo de la Educación Especial, *“han ayudado poco a comprender por qué fracasan los niños en la escuela”* (Thomas y Loxley, 2007:23), derivando esta situación en la cristalización de un imaginario pedagógico basado en la ausencia de herramientas para apoyar el desarrollo de dichos colectivos de estudiantes, reconociendo que, gran parte de las principales teorías de la Educación Especial, conducen a error para analizar las necesidades de aprendizaje y participación social de múltiples colectivos de estudiantes en la escuela. Por otra parte, los autores, haciendo uso de los Wright y Mills (1970), señalan que muchas de las teorizaciones en el campo de la Educación Especial, son convertidas en *“una camisa de fuerza transhistórica”* (Thomas y Loxley, 2007:26) que deriva constantemente en un constructo provisional, es decir, en algo que puede desaparecer con facilidad producto de las necesidades y tensiones de los nuevos tiempos. Otro aspecto significativo en este capítulo consiste en prestar atención a las consecuencias de las teorías en el mundo de la escuela, de las aulas y las prácticas de enseñanza. En relación a los aportes de la teoría sociológica, los autores mencionan la contribución de Slee (1998), enfatizando que en esta,

[...] no se reconoce la teorización sociológica importada sobre la discapacidad y la educación no es un intento de forzar el cierre teórico para eliminar la duda. Es esencialmente un proyecto político que exige explicaciones cada vez más claras de realidades complejas con el fin de saber *“que esta ocurriendo, por qué y cómo lo cambiamos”* (Troyna, 1994) (Slee, 1998; citado en Thomas y Loxley, 2007:31).

El análisis epistemológico en este contexto, permitiría evidenciar si, dichos planteamientos permiten consolidar una postura política coherente con los elementos que pretenden transformar.

En *“Pensar en pequeño: la necesidad de indagar sobre lo concreto”*, los autores concuerdan en la necesidad de entender las teorías desde la perspectiva bourdesiana, especialmente, desde la noción de constructo provisional, insistiendo en la necesidad de lograr indagaciones concretas para transformar y radicalizar el pensamiento educativo.

- Capítulo II: ***“Las raíces de los conocimientos de la Educación Especial”***.

Thomas y Loxley (2007), inician el capítulo afirmando que, gran parte de las teorías que orientan la práctica de la Educación Especial se estructuran sobre pruebas empíricas ilusorias y ficciones epistemológicas, apoyada en visión teórica y en una práctica que a juicio de los autores carece de sentido. Por otra parte, su intención no es cuestionar el logro de bien y del bienestar educativo al que todas las ramas y corrientes al interior de la Educación Especial perseguían, más bien, ponen en cuestión la sobre-utilización de determinados objetivos con el objeto que *“las estructuras intelectuales, académicas, comerciales y profesionales que han rodeado la expansión de la educación especial han sido responsables de la creación de unos campos estériles de estudio y de práctica”* (Thomas y Loxley, 2007:42).

En relación al ***“Crecimiento de la Educación Especial: una nueva epistemología”***, los autores comentan que, la fase de mayor crecimiento que experimentó la Educación Especial, comprende el período de finales del siglo XIX y post segunda guerra mundial. Lo gravitacional de este proceso reside en la instalación de nuevas formas de pensar la educación y los niños objetos de esta modalidad, impactando en los criterios de selección de los estudiantes en este contexto educativo, los que obedecían a la lógica binarista de educación segregada para algunos en resguardo de las potencialidades de los colectivos mayoritarios. Al respecto Thomas y Loxley (2007) comentan que, *“es importante recordar la fuerza de esta nueva epistemología y reflexionar, antes de abordar un breve historial de un elemento de ella, en lagunas de sus consecuencias antes del último cuarto de siglo XX”* (p.43).

Así, en ***“La investigación sobre la Educación Especial: la magia del método”***, Thomas y Loxley (2007), plantean que el paradigma rector desarrollado al interior del campo disciplinar de la Educación Especial, se ha vertebrado desde un pensamiento orientado a reparar lo que esta mal en cada sujeto educativo. De esta forma, haciendo uso del concepto de ciclo de acontecimientos desarrollado por Hargreaves (1978), explican las variaciones y fases que experimentó la Educación Especial, haciendo hincapié que,

[...] tras la fase inicial, en la que los psicólogos desarrollan las ideas e instrumentos originales, viene una fase en la que unos psicólogo de la educación demasiados entusiastas hacen aplicaciones un tanto prematuras de estas ideas e instrumentos que reivindicán en exceso, y las utilizan de manera que carecen de una base estricta. A continuación, sigue una tercera fase, en la que los docentes reciben estas ideas en forma muy atenuada y, a medida que se difunden las ideas acaban deformadas y maltratadas. Eso estimula una cuarta fase en la que las distorsiones se someten a examen crítico y eso, a su vez, genera una fase final en la que se menosprecia el trabajo original y se considera equivocado en principio (Hargreaves, 1978; citado en Thomas y Loxley, 2007:45).

Las ideas de Hargreaves (1978) permiten observar un interés constante de los enfoques epistemológicos por arreglar/modificar/innovar los planteamientos y supuestos metodológicos institucionalizados y en desarrollo. De esta forma, Thomas y Loxley (2007), explican que, los nuevos planteamientos se expanden con mayor fuerza producto del empeño de sus propios agentes. Sobre este particular, los autores, comentan los efectos expresados por la instrucción directa y el potencial de las técnicas conductuales, desde la que se reclaman mayores consideraciones empíricas. Así, el potencial de las técnicas conductuales derivó en la simplificación de la naturaleza multidimensional del aprendizaje mediante la instauración de contextos de desacreditación curricular (Thomas y Loxley, 2007). Por otra parte, la instrucción directa, derivó en una visión ficticia de las competencias profesionales requeridas para el aprendizaje y la enseñanza. Esta situación derivó, en palabras de Thomas y Loxley (2007), en la evaluación de las dificultades de los estudiantes y el consecuente diseño de un plan de intervención para paliar los obstáculos más frecuentes visualizados en su proceso educativo. Un estudio llevado a cabo por Rueda y Mehan (1986), comentado en este capítulo por Thomas y Loxley (2007), demuestran las acciones emprendidas por los estudiantes tipificados como discapacitados del aprendizaje para demostrar que eran capaces de hacer, todas e incluso más cosas, de las que los discursos y concepciones dominantes establecían producto de los mapas abstractos del desarrollo.

Thomas y Loxley (2007), destacan en el sub-apartado denominado la “*Fe en los métodos difuntos*”, que el gran problema de la Educación Especial, reside en los métodos

sobre los que esta se funda y construye, es decir, en la forma de pensar y teorizar la Educación Especial, reforzando con ello, una visión lineal que apela a la acumulación de un saber científico. Sobre este particular, los autores comentan:

[...] los métodos de la psicología o la sociología “científica” no sólo han fomentado una visión ilusoria de una serie de respuestas concretas con respecto a la existencia humana. Han conducido también a un discurso enrevesado, bidimensional, que ha eliminado de nuestro estudio de las personas todo reconocimiento que, como personas, tenemos de las situaciones difíciles por las que pasan las demás. En este estudio no se utiliza lo que Oakeshott (1989:65) llamaba “lenguajes históricos de sensaciones, sentimientos, imaginaciones, fantasías, deseos, reconocimientos, creencias morales y religiosas, iniciativas intelectuales y prácticas, costumbres, convenciones, procedimientos y prácticas, cánones, máximas y principios de conducta (Thomas y Loxley, 2007:52).

En efecto, esta situación ha derivado en la emergencia de procesos de violencia epistémica resultando en la omisión, marginación, invisibilización y relegamientos de determinados tipos de saberes por parte de la Psicología, la Psicología Evolutiva y la Sociología. Este hecho deriva en la extensión de los mapas abstractos del desarrollo que tienen a privilegiar a determinados estudiantes y a excluir a otros, en virtud de los dispositivos de violencia epistémica instalados como parte de los principales mecanismos comprensivos del ser humano. Es importante, referir la emergencia de los saberes de la Educación Especial desde aquellos que contaminan o desvirtúan la construcción o desarrollo de su campo disciplinar. Thomas y Loxley (2007), insisten en considerar las dimensiones antes citadas, con el propósito de reconocer, desde la investigación científica y la agencia de la comunidad científica profesional, cómo dichas interpretaciones han afectado a la consolidación discursiva, epistémica, metodológica, ética y profesional de la Educación Especial, particularmente, cuando esta, a diferencia de las otras formas de expresión de la pedagogía, intenta aproximarse al estudio de la naturaleza humana, su conducta y comportamiento social e individual y desarrollo cognitivo. Todo ello, demuestra que, la Ciencia Educativa posee un estatus inferior académicamente, respecto de otras ciencias, lo que en el terreno de la Educación Especial y de forma paralela experimenta el pre-discurso de Educación Inclusiva también es, una ortodoxia cultural (antojo cultural transitorio) caracterizada por el espíritu de los tiempos (Thomas y Loxley, 2007), es decir,

de modos que restringen la capacidad de pensar y teorizar dichos campos, desde una perspectiva de mayor alcance.

En “*Nuevas formas de conocer y comprender la diferencia: nuevos tipos de pruebas*”, poniendo en evidencia los errores más frecuentes desprendidos de los métodos de investigación empelados al interior del campo de la Educación Especial, Thomas y Loxley (2007), reclaman la necesidad de considerar cuidadosamente los efectos que dichos procedimientos producen en relación a las cuestiones de mayor alcance al interior de dicho campo, respecto de las grandes teorías que se han instalado. Por otra parte, introduce un cuestionamiento crítico sobre el carácter provisional de las interpretaciones y acciones emprendidas al interior de dicho campo. Es menester destacar que, el carácter provisional también se observa en las prácticas epistémicas y dimensiones pragmáticas de la Psicopedagogía, urdiendo un punto común de análisis: la ausencia de una construcción epistemológica o bien, una episteme naturalizada a nivel disciplinar, que debe ser redescubierta y resignificada según sus tensiones más elementales. En tal caso, gran parte de las explicaciones que circundan en el campo de la Educación Especial, la Psicopedagogía y la Educación Inclusiva, evidencian un conjunto de dudas acerca de su estatus de conocimiento, sustentado fundamentalmente, en metáforas y creencias, desvirtuando sus propósitos más elementales. En otras palabras, los autores reflexionan en la búsqueda de un saber fiable (Ziman, 1991) que permita analizar la tensiones y problemáticas más elementales e, incluso, fundacionales de la Educación Especial.

Siguiendo estas ideas, se introduce un cuestionamiento a la integración de aportes de la psicología en la educación, así, haciendo uso de los aportes de Swann (1985), Thomas y Loxley (2007), comentan que, ambos campos disciplinares operan mediante dispositivos analíticos, ininteligibles diferentes, ocasionando en múltiples ocasiones, un saber híbrido y difícil de bajar en el contexto de desarrollo de cada ámbito de la pedagogía. La cita que se presenta a continuación, refuerza el interés del interdiscurso que el autor de la presenta investigación, se ha planteado describir, en términos iniciales, sobre la Educación Inclusiva, se refuerza a través de esta, el papel crítico que desempeñan los diversos campos de



conocimiento en la comprensión de dicho campo disciplinar. De esta forma, aplicando los aportes de Thomas y Loxley (2007), se rescata el

[...] análisis crítico de los trabajos de la educación especial (véase, por ejemplo Ferguson y cols., 1992). Aunque la bibliografía metodológica suele atribuir la genealogía de estos métodos antropológicos y su insistencia en la observación participante, conviene examinar más detenidamente, su historia intelectual, sobre todo las raíces de las ideas en los estudios críticos y la lingüística, porque ahí encontramos más de un comentario amplio e inteligente sobre sus orígenes en una disposición crítica más general sobre el carácter del conocimiento. En este carácter del conocimiento nos hemos centrado en relación con lagunas, actividades y descubrimientos de los investigadores de la educación especial y merece la pena prestarle alguna atención, dado que no solo es importante con respecto al modo de enfocar la investigación, sino también y quizás por la forma de tratar a las personas durante la investigación (Thomas y Loxley, 2007:69).

Sobre el aporte de Gadamer a la construcción epistémica de la Educación Especial, Thomas y Loxley (2007), reconocen que, gracias a las preconcepciones, ideas, imaginaciones y otras creencias, es posible construir una nueva comprensión sobre un determinado fenómeno, rescatando la validez del conocimiento individualmente construido. Al respecto, los autores comentan que, *“hasta hace poco, la base de los conocimientos sobre la educación especial desperdiciaban conscientemente las sensaciones, imágenes y fantasías poco definidas, rechazándolos como datos válidos que no podrían considerarse siquiera como teóricamente objetivos”* (Thomas y Loxley, 2007:70). Desde la corriente foucaultiana, los autores evidencian la incomodidad de las explicaciones disciplinarias que han tenido lugar en la construcción/comprensión del mundo, exigiendo redefinir el saber epistémico, pedagógico y profesional que entrecruza a la tríada de campos que conforman el contexto de investigación del presente estudio: Educación Especial, Psicopedagogía y Educación Inclusiva. ¿Qué conexiones significativas existen entre la historia disciplinaria de la Educación Especial y la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son las formas analíticas que permiten caracterizar o bien, describir la historia disciplinaria de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son sus principales evidencias epistémicas para hablar o reconocer la existencia de dicha historia en el terreno de la inclusión? El interés de Thomas y Loxley (2007) reside en comprender los dispositivos de institucionalización que participan en la proliferación de las principales teorías que sustentan el campo de la Educación Especial.

Las nuevas concepciones propuestas por las diversas disciplinas que piensan la Educación Especial, impusieron nuevos mecanismos de verdad científica que derivaron en una influencia desproporcionada sobre el pensamiento que piensa la Educación Especial y, en especial, en la proliferación de categorías y marcos de referencia para investigar el fracaso de ciertos niños en la escuela, observando que, con *“un siglo escaso, estos conglomerados de ciertos tipos de saberes y técnicas han cobrado una importancia enorme en el crecimiento de las instituciones educativas y, en particular, en el de la educación especial”* (Thomas y Loxley, 2007:71). Si bien los autores, son críticos con los efectos comprensivos aportados por cada una de las disciplinas al campo científico de la Educación Especial, es también loable, reconocer el papel que ha jugado la influencia de la ideología, como principal elemento en la fabricación de ciertos saberes al interior de este campo., puesto que cristaliza un cuerpo de saberes con los que no siempre existe un determinado consenso. Haciendo uso del concepto bourdeseiano de doxa, Thomas y Loxley (2007), explican como muchas de las grandes explicaciones anidadas al interior del campo de la Educación Especial, se constituyen en una especie de saber cotidiano, afirmando que esta, ha hecho prestado muy poca atención a la formación de dicho saber o doxa. Según estos argumentos, la epistemología que ha sustentado los planteamientos de la Educación Especial, refuerza en palabras de Thomas y Loxley (2007), la doxa. ¿Cuáles son las costumbres metodológicas y epistémicas que han sido transferidas sin cuestionamiento al campo pre-discursivo de la Educación Inclusiva?, ¿cómo examinar los reales problemas humanos que tiene lugar en la educación? y ¿qué argumentos permiten profundizar en la búsqueda de nuevas formas comprensivas sobre la Educación Especial y redefinir su campo de investigación? En tal caso, los autores agregan que, el enfoque *“reduccionista de la investigación sobre la educación especial no nos ha llevado, por regla general, a hacer esto, lo que significa que la educación especial ha seguido una vía particular, que ha tratado de analizar y arreglar, en vez de procurar incluir”* (Thomas y Loxley, 2007:73).

- Capítulo V: ***“Representar la diferencia”***.

En *“¿Diferencia o diversidad?, ¿aceptar o segregar?”*, los autores centran este capítulo, en los modos de fabricación de la diferencia y sus dispositivos de conexión con la

lucha por la inclusión, evidenciando el papel que ha jugado la Educación Especial en la cristalización de un identidades marginales. En este primer sub-apartado, los autores, conciben el epíteto de “especial” como una marca, es decir, un estigma que condiciona la producción de una determinada identidad social, la cual, acompaña al sujeto a lo largo de toda su trayectoria educativa y social, inscribiéndose en su potencial de biografización. ¿Cuáles son los elementos incidentes en la formación del estado de diferencia al interior de los procesos de representación del sujeto en el pre-discurso de la Educación Inclusiva?, ¿desde qué perspectiva, es posible indagar o caracterizar las performatividades que definen la noción de diferencia?, ¿son, dichas performatividades, una extensión modernista del pensamiento educativo? La intención de la construcción de la diferencia/diversidad desde una visión celebratoria (Sousa, 2006), tiene como propósito imponer un conjunto de relaciones sociales diferenciadoras en el espacio escolar.

Thomas y Loxley (2007), haciendo uso de la noción marxiana de división del trabajo, explican el proceso a través del cual, las instituciones educativas van transmutando, fragmentando y resignificando el significando sociopolítico y las condiciones de representación de las categorías de diversidad/diferencia/heterogeneidad, limitando de esta forma, su potencial contra-hegemónico oposicional, en tanto, dispositivo clave en la re-definición del discurso pedagógico y la lucha por la política por la inclusión. En tal caso, la división del trabajo desde una perspectiva sociopolítica en el discurso socioeducativo, opera como una línea de fuga entre *“los puntos de demarcación que, a su vez, se utilizan como índices para encuadrar a individuos o a grupos en clasificaciones adecuadas”* (Thomas y Loxley, 2007:120).

Tomando como referencia los aportes de Williams (1992), mencionados en Thomas y Loxley (2007:120), aporta las siguientes ideas, como parte de un sistema de deslinde y distinción entre las siguientes categorías básicas al interior del pre-discurso de la Educación Inclusiva<sup>52</sup>, las que se mencionan a modo de síntesis en la siguiente tabla:

---

<sup>52</sup> El autor excluye el criterio de heterogeneidad, ya que este se introduce en la configuración discursiva de la inclusión a partir de los aportes de la psicología cognitiva a finales del siglo XX, demostrando con ello, un posicionamiento epistémico y gramatical de tipo psicologista.

<b>Diversidad</b>	Para Willims (1992), es interpretada como una condición de la diferencia colectiva que no necesariamente, es significada por una posición de subordinación. De forma que, coincide con la definición expuestas por el autor de la presente investigación al concebirla en términos de propiedad intrínseca al ser humano.
<b>Diferencia</b>	Por el contrario, la diferencia queda remitida según este autor, la construcción de una experiencia colectiva, cuya agencia representa el motor de contra-argumentación a la imposición de una identidad subordinada.
<b>División</b>	Obedece a la institucionalización silenciosa de procesos de subordinación y dominación producto de una experiencia generalizada.

**Tabla 19: Ejes de progresión de las nociones analíticas implicadas en el desarrollo de la Educación Inclusiva.**

Para Williams (1992), no todas las formas de expresión de la diferencia implican necesariamente una situación de marginalidad y exclusión. No obstante, la exploración sobre las conciencias explicativas (Ocampo, 2012) de la diversidad, desde una perspectiva histórica permitirían acceder a dichas formas de constitución de la diferencia como explicación hegemónica excluyente, reafirmando que, en el devenir histórico occidental, las categorías de diferencia/diversidad han sido constituidas/significadas desde visión modernista de tipo separatista que impone la desigualdad como principio estructural constituido de su comprensión, restando así, su potencial contra-hegemónico y temporal que estas poseen. ¿Qué define el proceso de creación de la diferencia?, ¿cómo se reproduce esto al interior del espacio educativo? y ¿cómo se vincula a las condiciones de producción epistémica de la Educación Inclusiva? Sobre este particular, las diversas manifestaciones de la diferencia se empelan como elementos diferenciadores y separatistas en relación a los criterios de referencia, introducidos por la pretenciosa ideología de la normalidad, respecto de los criterios pre-establecidos en dicha colectividad. ¿Cuáles son, entonces, los criterios de referencia localizados que avalan la fundamentación de la diferencia a través de un patrón segregador en los estudios epistémicos, políticos, pedagógicos y didácticos que inciden en la comprensión de la naturaleza humana, contribuyendo a desvirtuarla y

neutralizarla? y ¿qué tipo de marcadores nos permiten resignificar la noción de diferencia desde la consideración de propiedad intrínseca a lo humano? El propósito de esta investigación es descubrir y analizar las nuevas formas de producción de sentidos sobre los múltiples fenómenos que condicionan el espacio de la Educación Inclusiva.

En **“Lyotard: diferencia y terror”**, el marco interpretativo que sustenta gran parte de la producción sobre Educación Inclusiva, coincide en la búsqueda y consolidación de mayores espacios que apuesten por la legitimación y la implantación de respeto a todas las personas. Si bien, esta ha sido la tónica tradicional, ha impuesto una conciencia explicativa de tipo acrítica (véase Ocampo, 2016) reducida a la concepción de la diferencia como parte de las personas que históricamente han sido concebidas en términos de una matriz disciplinar y una gramática fundada en la anormalidad, haciendo evidente la despolitización y la ausencia de disensos sobre este campo. La relevancia de Lyotard (1989) en el terreno de la presente investigación, queda definido a partir del *“sistema abierto de conocimientos, que no solo permite una pluralidad de voces para formar un horizonte continuo, sino que prevé que el “yo inventivo” genere nuevas voces que sean igualmente respetadas”* (Thomas y Loxley, 2007:123), en oposición a las grandes narraciones que intentan universalizar, ordenar y normar, que derivan en los denominados regímenes de frase, esto es, explicaciones simplistas sobre la realidad que privilegian a un determinado grupo y marginan a otro, coincidiendo con la noción de mapas abstractos sobre-utilizados por la psicología del desarrollo al interior del campo de las Ciencias de la Educación. Al respecto, los regímenes de frase operan como *“reglas o normas mediante el que pueden juzgarse otras formas de razonamiento, acciones y contenidos. Los regímenes de frase legítimos están, por tanto, en condiciones de excluir o marginar lo que se ajuste a estas normas”* (Thomas y Loxley, 2007:124).

En **“Foucault: disciplina, castigo y meticulosos regímenes de poder”**, los autores analizando el papel que ha desempeñado la objetividad/subjetividad a través del pensamiento histórico-pedagógico, ubican este análisis en los planteamientos de Michel Foucault, específicamente a través de sus regímenes de poder, interesándose por el tipo de reglas, vale decir, analizar quién puede decir algo, hablar, interpretar y concebirlos para

producir un determinado efecto discursivo. Desde Foucault (1977), se permite analizar el espacio escolar de producción de sujetos, control y disciplinamiento de la subjetividad. La exploración epistémica de la Educación Inclusiva concuerda con los aportes de Foucault (1977) al expresar un interés por los cambios superficiales que ésta ha demostrado en el transcurso de *“una modificación y desplazamiento de los intereses culturales, una redistribución de opiniones y juicios..., arrugas que aparecen por primera vez en el iluminado rostro del saber”* (Foucault, 1970; citado en Thomas y Loxley, 2007:126). Por otra parte, introducen el concepto de arrugas que, en el contexto de la presente investigación, permite explorar los aspectos que han sido seleccionados (políticamente) o se han vuelto indiscutibles al interior del campo pre-discursivo de la Educación Inclusiva.

En lo referido a la *“Clasificación por norma”*, Thomas y Loxley (2007), comentan que, gran parte de los instrumentos de evaluación (clasificatorios y universalistas) desarrollados por la Psicopedagogía, la Educación Especial y la Psicología, persiguen la institucionalización de juicios normalizadores, cuyo propósito consiste en la instauración de un conjunto de medidas correctivas sobre las patologías o conductas descendidas del sujeto. Por otra parte, los autores, desnaturalizan la idea de la normalidad más allá de su fundamentación en un sistema gramatical de tipo binario, cuya pretensión estriba en la homogenización del sujeto y sus posibilidades en consideración a polos positivos y negativos. Según esto, la diferencia siempre es aceptada y validada de acuerdo a la institucionalización de criterios localizadores de tolerancia, no siempre extendidos a todos los planos y niveles de la sociedad y la práctica educativa, cuya línea de fuga se haya en lo que Thomas y Loxley (2007:129), en la frontera exterior de lo anormal, institucionalizando con ello, un mecanismo de naturalización que mediante la normalización individualiza al sujeto y lo fabrica al interior de marcos interpretativos que lo cosifican, disciplinan y neutralizan, producto de diferencias que han sido corporalizadas o bien, constitutivas de su expresión psicológica de forma más evidente a la gran colectividad. Se podría reconocer a Thomas y Loxley (2007) en este capítulo, como investigadores pioneros al interior del campo de la Educación Especial, sobre todo, por ofrecer un esbozo acerca de las formas constitutivas del régimen disciplinario en este contexto.

En el contexto de **“Observación y vigilancia”**, Thomas y Loxley (2007), afirman que, *“las evaluaciones que se hacen frente a lo “normal” no se utilizan sólo para castigar, sino que se convierten en parte del conjunto de saberes sobre esa persona”* (p.130). En la base de dicha estructuración, se hayan los juicios que estructuran las relaciones sociales de organización y producción de sujetos, la cual encuentra su génesis en la segunda mitad del siglo XIX, producto del interés sobre e estudio de la inteligencia, estableciendo patrones para juzgar y separar a los sujetos educativos producto de sus diferencias visibles, mecanismo que aporta información sustantiva al profesorado para estructurar su trabajo pedagógico imponiendo un juicio normativo.

Un aspecto interesante contenido en este acápite, consiste en develar cómo a través del fabricación de un discurso científico, cuya genealogía proviene desde las ciencias psiquiátricas y psicológicas, se establece/refuerza determinadas formas de pensar las diferencias y negar su relación intrínseca a la naturaleza humana, imponiendo con ello, lo que denominada el autor del presente trabajo doctoral, nuevas formas de dominación, opresión, marginación, exclusión e invisibilización social y educativa, aparada en una intención discursiva de equidad, que refuerza los patrones de marginación y delimita los ejes de subversión del discurso institucionalizado.

En **¿Etiquetas adhesivas?**, según Thomas y Loxley (2007), permiten interpretar los procesos de división. El interés de los procesos de etiquetado tiene su génesis en la Escuela de Chicago, a través de la cual, sus presupuestos teórico-metodológicos permitían analizar la conducta social desviada/anormal/desadaptativa, significándose como tal, en la medida que se *“convierte en desviación cuando suscita un determinado conjunto de respuestas, por lo general negativas”* (Thomas y Loxley, 2007:132), imponiendo un carácter de indeseabilidad a la diferencia. Siguiendo los aportes de Lemert (1967), los autores identifican dos formas de desviación, la primera, caracterizada por la posesión de atributos sociales que incrementan su rotulado (aumenta las posibilidades de existencia de la segunda) y, la segunda, basada en mecanismos de ataque encubiertos pro al desviación social primaria (Thomas y Loxley, 2007). Por otra parte, identifican a través del agente de control social, la imposición del status por sobre la categoría de sujeto situación que es muy

recurrente en el campo de la discapacidad, al imponer el criterio diagnóstico por sobre la noción de persona, reforzando que, ningún proceso de estigmatización tiene nada de objetivo, es decir, se convierte en un proceso de demarcación de la actividad humana. La estigmatización opera de forma dinámica y temporal en la producción social, sociopolítica y socioeducativa.

- Capítulo VII: ***“Crear la inclusión”***.

En este capítulo los autores ofrecen una reflexión sobre la convergencia de aportes transdisciplinarios que permiten reflexión en torno a la necesidad de desprendimiento epistémico (aunque no lo expresan así) de la inclusión respecto de la Educación Especial, mediante aportes políticos y económicos, preferentemente introducidos por la justicia social y los derechos humano, reconociendo en estos dos últimos, la principal impronta que caracteriza el discurso y la conformación de prácticas educativas en los últimos cincuenta años, reforzando la necesidad de transformar el rostro de la Educación Especial, cuestionando el aporte de la diversas disciplinas que conforman el campo científico de la misma, mediante un replanteamiento al aporte de cada una de las disciplinas, situación que proliferó con mayor fuerza en el mundo anglosajón, mientras que en el contexto iberoamericanos, se documentan escasos esfuerzos por pensar de forma otra la Educación Especial. La fórmula ha residido en la imposición del modelo tradicional de la Educación Especial para fundamentar la práctica y la teorización de la Educación Inclusa, conllevando a un híbrido epistémico y político. Thomas y Loxley (2012), proponen reformular y direccionar la educación en consideración a los valores más elementales y centrales para esta.

En ***“¿Contra la inclusión?”***, los autores comentan que, al pretender estructurar la Educación Inclusiva, desde la dimensión axiológica es posible encontrar algunos problemas de tipo pragmáticos. Por otra parte, se reafirma un conjunto de transformaciones, por lo menos discutivas, ideológicas, administrativas y políticas, para referirse a la Educación Especial, revelando a partir de la investigación desarrollada por Croll y Moses (2000) que, *“la esperanza que revela es que la oposición a la inclusión ha pasado del terreno de los*



*principios al pragmatismo*” (Thomas y Loxley, 2007:165). La oposición a la inclusión según los autores producto de los resultados de investigación de Croll y Moses (2000), esta relacionada con una dimensión política ligada a la asignación de recursos, apelando a una reformulación de los sistemas de financiamiento de la Educación Especial, situación que ha sido fuertemente ratificada en el mundo anglosajón desde la década de los años ochenta. Thomas y Loxley (2007), proponen tres dimensiones básicas para posibilita la construcción de la inclusión, estos son: a) los principios subyacentes a la inclusión, b) evidencias de éxito de la inclusión y c) los cambios técnicos y necesarios para su construcción. Sobre este particular, los autores concuerdan que, *“gran parte de la oposición a la inclusión se basa en la supuesta incoherencia entre los principios y las pruebas y en tomar los principios y los valores como equivalentes a la “ideología””* (Thomas y Loxley, 2007:167), conllevando a la imposición de determinados travestismos discursos para pensar el campo de la inclusión como un movimiento más amplio al interior de la Ciencia Educativa.

En *“¿Ideología y retórica?”*, Thomas y Loxley (2007) manifiestan que apelar a la búsqueda de valores y principios en la comprensión de la inclusión no implica necesariamente un cuestión ideológica, a modo personal, el autor de la presente investigación, cree que esto representa un error puesto que la inclusión cobra real sentido en el plano de la edificación social y en la vida ciudadana, exigiendo de esta forma, considerarlo como un proyecto político y una lucha ideológica (Slee, 2010). Para Thomas y Loxley (2007), la ideología y la retórica de la inclusión, se manifiesta a través de intelectuales que buscan comprender la lógica de la inclusión y otros, que apelan a visiones acientíficas y sentimentales, serían en palabras de los autores, los que adscriben y defienden la lucha ideológica. Otra tensión que enfrenta la construcción de la Educación Inclusiva, depende del carácter engañosos de los significados ideológicos, las que en ocasiones conllevan a la imposición de prejuicios de los mismos científicos que persiguen la ideología. El interés de Thomas y Loxley (2007) respecto de la ideología, no implica restar potencial crítico a la consagración de un proyecto intelectual más amplio y diversificados, más bien, intentan cuestionar el descrédito y puede convertirse según Bourdieu (1998) en un instrumento de dominación simbólica, lo cual, condiciona en gran medida, un conjunto de decisiones sobre la que ha de interpretarse y criticarse, derivando en la imposición de

*“un carácter político polémico, uso manipulativo del lenguaje, peronata partidista, sensiblería, imprecisión o pura y simple falsedad”* (Burbules, 1992; citado en Thomas y Loxley, 2007:170).

En *“¿Utopismo no realista?”*, Thomas y Loxley (2007), plantean que, si la defensa de la ideología desde la política de la gran teoría, podría superarse los planteamientos básicos que en el acápite anterior se cuestionaban sobre el papel de la ideología, posibilitando la fabricación de un conjunto de razonamientos sólidos sobre la justicia social e inclusión, que busca la eliminación/superación de las convencionales prácticas que imponen naturalizadamente un status de mayor predominio a determinadas explicaciones.

En *“Ser activista moral respeto de la inclusión”*, reconocen la incidencia del pensamiento marxista que justifica la contribución de la justicia social al interior de la Educación Inclusiva. Rorty, critica la recurrencia a la justicia social como injerto epistémico (Ocampo, 2016) en la comprensión de la Educación Inclusiva, si esta es utilizada como un planteamiento generalizado en la reforma ciudadanía, política y social, insistiendo en la necesidad de emplearla para construir y fortificar procesos democráticos que permitan conciliar los intereses y necesidades compartidos por gran parte de los ciudadanos. Sobre este particular, agrega que,

[...] [algunos] no están de acuerdo con Dewey y Foucault en que el sujeto sea una construcción social ni n que las prácticas discursivas lleguen hasta el fondo. Creen que el idealismo moral depende del universalismo moral, de la apelación a unas demandas universalmente compartidas, inherentes a la naturaleza humana a la naturaleza de la práctica social (Rorty, 1998; citado en Thomas y Loxley, 2007:173).

Otro aspecto interesante en Rorty, consiste en la identificación de las practicas de teorización que en el contexto norteamericano tienden a omitir/ocultar el pensamiento de lucha por la justicia social. Así, insta a rescatar la importancia de la justicia social dentro del pre-discurso de la inclusión, apela a la puesta en práctica de dichas finalidades, situación que dista bastante en la realidad. Así como, la implementación de un proyecto político más amplio, diverso, tolerante y liberal. Por otra parte, la inclusión se convierte en un mecanismo para monitorear permanentemente que colectivos/sujetos pueden ser objeto de exclusión, insistiendo en la necesidad de *“hacer distinciones más finas entre distintos*

*tipos de individualismo y diferentes tipos de colectivismo*” (Thomas y Loxley, 2007:174). Para los autores, la búsqueda de la justicia social desde el axioma básico de Rawls, que redundaría en “a cada cual su necesidad”, puede conllevar a la perpetuación de las injusticias en la organización del campo educativo. Mientras que, Fraser (1996), apela a la visión de redistribución/reconocimiento, apelando a que la redistribución no sólo apele a la dimensión económica, puesto que, las otras formas de exclusión e indiferencia colectiva/social no serán resueltas, derivando en *“la falta de reconocimiento, es decir, de ser reducida a la invisibilidad por la práctica cultural dominante, y de la falta de respeto, mediante la calumnia y el menosprecio”* (Thomas y Loxley, 2007:177).

En otras palabras, el llamado de atención de los autores, consiste en aprender a monitorear las faltas de respeto y de reconocimiento que experimentan los diversos colectivos de estudiantes por su paso en la educación, resultan de la manipulación de sistemas educativos, políticos y sociales segregadoras, enfatizando en el reconocimiento y en el respeto como vías relevantes según Fraser (1996) para superar las múltiples desigualdades que condicionan las trayectorias de todos gran parte de los estudiantes. Para subvertir el efecto excluyente, Thomas y Loxley (2007), es importante prestar atención a la formación del capital simbólico de las instituciones educativas, sus cuerpos de estudiantes y docentes.

La erradicación de la desigualdad no sólo se produce mediante la institucionalización de diversos canales de redistribución, más bien, Thomas y Loxley (2007), sugieren apostar por el activismo moral, mediante dispositivos que permitan *“renovar la confianza en los valores de respeto, dignidad, tolerancia y democracia mediante el ejemplo del profesorado y a través de una organización que manifiesta y exhibe estos valores en el modo de tratar a los alumnos”* (Thomas y Loxley, 2007:179).

Finalmente, en ***“La inclusión abarca más que necesidades educativas especiales”***, los autores reconocen que el movimiento y la agenda política sobre inclusión educativa van más allá de sus reduccionismo clásicos situados en términos de *discapacidades y necesidades educativas especiales*. De esta forma, Thomas y Loxley (2007), concluyen que, *“la inclusión se refiere a una educación global, a la igualdad y a un dominio*

*colectivo*” (p.182). Tawney (1964), mencionada por los autores del libro, comentan que, el gran problema de sobre la organización de los sistemas educativos devienen en la institucionalización de diversas excusas por la desigualdad, han derivado en la insistencia recurrente sobre las diferencias, por sobre las condiciones de superación de dichos conservadurismos que restringen la edificación de una nueva arquitectura educativa. El interés categórico según Young (1990), devela una determinada forma de pensar y construir el mundo, las cuales carecen de mayores justificaciones al interior el espacio educativo. Se impone de esta forma, la lucha por la ampliación de las oportunidades y la necesidad del trato con respeto, la pregunta es entonces: ¿cómo se baja esto a la construcción de una praxis que cabalmente responda a estas situaciones? Y por otra parte, se observa una semántica y una gramática impresita y vaga para teorizar y practicar la inclusión en lo social y educativo, respectivamente.

#### **2.64.-LA IDENTIDAD CIENTIFICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: MARCANDO EL SENDERO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA - JOSÉ ANTONIO TORRES GONZÁLEZ**

El artículo que se reseña a continuación, fue publicado en la Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, en el volumen 7, número 1, en 2011, de dicha colectividad. El trabajo se divide en dos grandes partes. En la primera, Torres (2011), analiza la educación especial desde los elementos que definen la autonomía y el campo de interdisciplinariedad de esta disciplina, mientras que, en un segundo momento, reflexiona en torno, a su debate epistemológico.

En *“Educación Especial: entre la autonomía y la interdisciplinariedad”*, Torres (2011), inicia este sub-apartado reconociendo el carácter incuestionable de la Educación Especial, como un campo integrado por preocupaciones científicas, frente a lo cual, plantea tres grandes argumentos que contribuyen a reforzar el carácter científico de esta. Entre ellas encontramos: a) la confusión de los investigadores para acceder al campo de estudio de la Educación Especial, b) la amplitud de perspectivas que intentan captar el campo de estudio de la Educación Especial desde la integración de diversas disciplinas y c) la amplitud de su

objeto de estudio. Sobre las tres dimensiones comentadas por Torres (2011), anteriormente, esta concluye que, estas dificultan la comprensión epistémica y profesional de la Educación Especial, situando evidencias para su constitución, a través de las diversas conceptualizaciones político-administrativas, a través de la cual, reevidencia una fuerte constitución interdisciplinar. Tomando como referencia, la visión individual del sujeto (no expresamente, lo señala el autor), este comenta cómo desde el interior de la Educación Especial, se tiende a privilegiar parte de ciertas disciplinas por sobre otras, aludiendo sutilmente a los procesos de violencia epistémica en este contexto, agregando que, *“la interdisciplinariedad como concepto que alude a la complementación, a la acción conjunta y cooperativa de disciplinas que hacen sus singulares aportaciones para lograr un objetivo común, dejando de lado, connotaciones de servidumbre o poder de unas disciplinas sobre otras”* (Torres, 2011:140).

En relación a las condiciones que producen la interdisciplinariedad en el contexto de las Ciencias de la Educación, Torres (2011), identifica cinco grandes ejes de críticos, tales como: a) conciencia e intencionalidad, b) apertura, c) continuidad, d) reciprocidad y e) integración sistemática de las partes. El autor, es enfático al expresar que, la integración de diversas disciplinas no implica el establecimiento de una dimensión jerárquica, sino más bien, complementariedad y colaboración. Sobre este particular, el autor expresa que, *“la Educación Especial “se construye interdisciplinarmente” con la aportación de diversas disciplinas, “pero no por ello, ésta disciplina establece compartimentos estancos en los conocimientos derivados de estas disciplinas, sino que estos se integran en una nueva disciplina””* (Salvador, 1999; citado en Torres, 2011:142).

Un aspecto interesante que es muy loable de aplicar en la exploración epistémica de la Educación Inclusiva, considera las tres dimensiones propuestos por Rigo (1991), compuesta por: a) disciplinas muy cercanas, b) disciplinas cercanas y c) campos científicos lejanos, concibiendo la Educación Especial como un campo de encuentro entre diversas reflexiones e investigaciones, aspirando a la reconstrucción del conocimiento. Al respecto,

[...] la Educación Especial ha ido estableciendo y señala que es una disciplina que surge de la interacción entre diversas disciplinas, cada una de las

cuales “*aporta una perspectiva o estudia una de las muchas dimensiones que presenta ese campo específico*”. En los comienzos se sitúan en la intersección de la medicina y la pedagogía, añadiéndose más adelante las disciplinas psicológicas para, por último, afianzarse con el grupo de disciplinas sociales que se suman a las anteriores. A estas disciplinas (médicas, pedagógicas, psicológicas y sociales) las denomina “*disciplinas madres*” destacando entre ellas: pediatría, psiquiatría, neurología, pedagogía, didáctica y organización escolar, psicología general, psicología evolutiva, sociología, economía, derecho, política... (Torres, 2011:143-144).

Por otra parte, reconoce que la Educación Especial se constituye por la vía de la integración de diversas disciplinas, cuyo saber pedagógico se parcela en función de estas. Torres (2011), considerando los aportes García Pastor (1988), López Melero (1990) y otros, comentan que la Educación Especial, tendría un estatus de disciplina, al encontrarse integrada por un conjunto de conocimientos sistematizados racionalmente.

## **2.65.-LA CABEZA BIEN PUESTA. REPENSAR LA REFORMA. REFORMAR EL PENSAMIENTO - EDGAR MORÍN**

- Capítulo I: “*Los desafíos*”.

En este acápite, Morin (2002), pone en evidencia la crisis que afecta a los saberes parcelados en diversos campos disciplinarios, respecto del carácter multidimensional de las problemáticas sociales, políticas, educativas, económicas y culturales, omitiendo de esta forma, los problemas complejos y sustanciales al desarrollo humano. Por otra parte, reconoce que, los problemas esenciales nunca adquieren una posición fragmentaria y reduccionista, enfatizando en la necesidad de estudiar y situar la problematización de sus saberes al interior de su campo, entendiendo a este último, como un contexto planetario. La hiper-especialización y la división disciplinaria junto a sus fronteras y demarcaciones epistémicas, limitan el potencial de la complejidad, puesto que, obligan a pensar desde el reduccionismo y la simplicidad, des-dibujando su espacialidad de multiversidad. Así, la existencia de la complejidad según Morin (2002), estaría condicionada por una comprensión que concibe que

[...] el desafío de la globalidad es, por lo tanto, al mismo tiempo el desafío de la complejidad. En efecto, existe complejidad cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo y lo mitológico) y cuando existe tejido independiente, interactivo e inter-retroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes (Morin, 2002:14).

La inteligencia reduccionista, clasificatoria y separatista, restringe y desvirtúa el carácter y la sustancia de complejidad de los fenómenos, atrofiando sus posibilidades de comprensión y por otra, aumentando sus marcos de ignorancia mediante lógicas que refuerzan la superespecialización, derivando en la reducción de lo complejo a lo simple, desvalorando los aportes de las oposiciones, las contradicciones como ejes claves en la transformación de los mecanismos de fabricación del saber. Para Morin (2002), el saber pertinente es aquel que, permite situar la información en su contexto de referencia, reconociendo que, *“el conocimiento progresa principalmente no por sofisticación, formalización y abstracción sino por la capacidad de contextualizar y totalizar”* (p.15), siendo la capacidad para contextualizar e integrar una cualidad intrínseca a lo humano. El conocimiento es sólo conocimiento en la medida que es contextualizado, no así, la información que, según el autor, constituye un campo de saberes dispersos/disociados, producto de la gigantesca producción de saberes que día a día se multiplica.

En el *desafío cultural*, Morin (2002), refiere a la disyunción clásica que ha distanciado y enemistado a las ciencias humanas de las ciencias exactas, denominadas tradicionalmente, como ciencias con mayor rigurosidad científica. Reconoce que la cultura de las humanidades fomenta la filosofía, la reflexión sobre el mundo y los saberes, mientras que la cultura científica, centra su actividad e historia intelectual en la fragmentación de los campos del saber, mediante la institucionalización de las disciplinas, omitiendo un meta-análisis sobre el devenir de esta forma de construcción de la actividad científica, quedando privada de dispositivos de reflexividad se vuelve incapaz de ahondar en los problemas globales y sociales más relevantes del desarrollo humano. La disputa entre humanidades y ciencias exactas, deviene de la imposición cartesiana que constituye el supraparadigma occidental de la filosofía de la ciencia.

En el *desafío sociológico*, Morin (2002), explica como la información se ha constituido en la materia prima del conocimiento, instaurando la necesidad de revisión y actualización por parte del pensamiento. Desde otra perspectiva, Morin (2002), coincide con la institucionalización del capitalismo cognitivo planteado por Bourdieu, respecto que, el saber se ha vuelto un bien altamentepreciado para las sociedades actuales.

En el *desafío cívico*, Morin (2002), muestra cómo ha devenido el debilitamiento de la solidaridad, producto de la hiper-especialización y de la esencialización disciplinaria que omite y desvirtúa la emergencia de saberes complejos como parte de sus dispositivos de análisis. Por otra parte, señala que el conocimiento técnico (encriptado en los expertos) demuestra falta de competencia producto de causas externas. Así, la fabricación del conocimiento científico es perneada por una ausencia de consciencia imponiendo simbólicamente una regresión democrática, a través de estas acciones, el interés de Morin (2002), reposa sobre la necesidad demostrar de qué manera tanto ciudadanos como expertos pierden la capacidad de observar lo esencial de cada fenómeno.

Finalmente, en *el desafío de los desafíos*, el autor plasmando una intencionalidad meta-analítica, insta a la implementación de una reforma del pensamiento en todos los campos y dimensiones, esencialmente urdidas a través de la integración entre ciencias humanas y exactas, a fin de superar los clásicos sistemas y dispositivos intelectuales de exclusión, subalternización y marginación al interior del carácter constructivo de la ciencia. Desde otro ángulo, enuncia que, la reforma del pensamiento es al mismo tiempo, una reforma a la educación, no dejando de tener razón, puesto que, en ella convergen una amplitud de disciplinas, que a la fecha han mutilado el quehacer educativo y su praxis.

- Capítulo II: *“La cabeza bien puesta”*.

El presente acápite reflexiona sobre los efectos y las patologías que ha tenido la acumulación del saber. En concreto, Morin (2002), analiza las condiciones que al interior de dichos dispositivos han limitado la utilización del saber en beneficio del ser humano y de la transformación del mundo. La metáfora *“la cabeza bien puesta”*, deviene de un



prestado intertextual que el autor hace de Montaigne, con el propósito de ejemplificar que, el saber debe ser empleado en la mejora del mundo y en la búsqueda de condiciones más oportunas mediante la fabricación de recursos intelectuales que apelen a la vinculación de saberes, así como, al rescate de sus sentidos más elementales. Una cabeza bien puesta, es aquella que sabe empear los saberes situadamente, es compleja y totalizante.

En *“La aptitud general”*, el autor analiza el papel de las aptitudes generales del pensamiento, en comparación a las condiciones epistémicas que aseguran formaciones disciplinares específicas, estableciendo de esta forma, una directa relación entre las condiciones generales y específicas de producción/análisis de la realidad. Por otra parte, reconoce en la dimensión totalizante un espacio de unificación que permitiría condensar los aspectos/aportes específicos de dichos saberes. Morin (2002), increpa a la educación, instándola al desarrollo del pensamiento, mediante el respeto y valorización a las fuerzas productoras del aprendizaje: la creatividad. La duda, para el autor, permite reformular el pensamiento, buscar salidas alternativas y valorar las contra-posiciones que de ellas se observen/establezcan. La duda para Morin (2002:24), es definida como el germen de toda actividad crítica, permitiendo re-pensar el pensamiento. Esto último es fundamental en el contexto de la presente investigación, especialmente, al otorgar elementos analíticos para cuestionar, interrogar y pensionar el pensamiento que piensa la inclusión, desde la imposición de sus diversos sistemas de ininteligibilidad que conllevan a la mutilación y al reduccionismo. En otras palabras, el llamado de Morin (2002), es a ir más allá de lo establecido y en la exploración de las condiciones de transformación que debe superar cualquier campo del saber producto de patrones fronterizos articulados al interior de cada disciplina.

En *“La organización de los conocimientos”*, Morin (2002), entiende que, una cabeza bien puesta es capaz de estructurar oportunamente, un conjunto de saberes en beneficio directo de la resolución de un determinado problema. Un aspecto interesante para el desarrollo de la presente investigación, consiste en verificar cómo el saber dominante se ha estructurado a partir de leyes generales que persiguen la creación de principios y reglas, esto es, dispositivos de unión y separación (estos dos empleados en la fabricación del

objeto de la inclusión). Desde otra perspectiva, el autor reconoce que, *“todo conocimiento constituye al mismo tiempo una traducción y reconstrucción, en formas de ideas, teorías, discursos”* (Morin, 2002:26). La comprensión epistémica y las formaciones implicadas en la fabricación del saber, implican necesariamente, un proceso de unión/separación, como procesos intelectuales básicos. Los organizadores intelectuales estructurantes del pensamiento científico occidental se fundan en la recurrencia de la separación y del análisis, mientras que, el paradigma de la complejidad, apela a la unión y a la síntesis, como organizadores intelectuales contra-hegemónicos, situación que da continuidad a la separación por acumulación y resta potencialidad a la organización según naturaleza del conocimiento. El desafío que este capítulo presenta a la investigación en desarrollo consiste en intentar profundizar en aquellos que unen a la inclusión a la idea de reforma de todos los campos de la ciencia educativa y con ello, explorar sus vinculaciones con la Educación Especial y la Psicopedagogía, con el propósito de tributar *“al desarrollo de la aptitud para contextualizar y totalizar los saberes se convierte en un imperativo de la educación”* (Morin, 2002:27).

La formación del pensamiento contextualizante deviene precedida de un pensamiento ecológico para aproximarse a la pertinencia de los saberes que circundan un ámbito o campo particular del conocimiento, intentando profundizar en las inter-retroacciones determinadas entre el fenómeno y su contexto de producción (Morin, 2002), así como, *“las relaciones recíprocas entre el todo y las partes: cómo una modificación local repercute sobre el todo y cómo una modificación del todo repercute sobre las partes”* (Morin, 2002:27). Su propósito es reconocer la multiversidad dentro del núcleo central del saber.

En *“Un nuevo espíritu científico”*, el autor, valorando los aportes de la segunda revolución científica acontecida en el decenio de los años sesenta, propone relevar el aporte de los diversos frentes que de ella se desprenden con el propósito de vincular, unir y totalizar saberes que hasta la fecha, han proliferado desorganizadamente, cobijándose en diversos campos sin un estatus claro epistemológicamente. Sobre este particular, comenta que, las ciencias nuevas, como la cosmología, presentan un estatuto de fabricación

transdisciplinarios, esto es, conformadas por un objeto complejo de tipo sistémico, cuyo valor reside en la ruptura de los conservadurismos epistémicos que fabrican el saber por la vía de lo elemental, mas bien, apelan al rescate de dispositivos de producción compuestos por el todo y las partes (Morin, 2002).

En **“Los atrasos”**, el autor reconoce que a pesar de los numerosos esfuerzos por resaltar el papel revelador de la pluridisciplinariedad, esta es aún, un tema pendiente en la agenda epistémica de diversas disciplinas. La pluridisciplinariedad apela a la concertación de campos de confluencia para pensar un determinado campo u objeto de conocimiento, situación que a la fecha ha sido mermada producto de las disputas por estatus epistémicos de diversas disciplinas, omitiendo de esta forma, la presencia de un lenguaje común. De acuerdo con esto, surgen dos interrogantes: ¿bajo qué condiciones es posible, explorar dichas disputa epistémicas en la formación del objeto de la Educación Inclusiva?, ¿qué elementos caracterizan el instrumento de conocimiento de la Educación Inclusiva?

En **“Los imperativos”**, Morin (2002), reafirma el atraso que experimentan las diversas disciplinas de las múltiples concentraciones y acumulaciones del saber, estructurados desde una perspectiva reduccionista. Para el autor, la reforma del pensamiento consiste en la integración intencional de las diversas disciplinas que aparecen aisladas/fragmentadas en el escenario epistémico actual.

- Capítulo III: **“La condición humana”**.

El autor en **“En el aporte a la cultura científica”**, reconoce que el interés por la condición humana no circunscribe a determinados territorios, más bien, intersecciona los aportes y campos de confluencia de las ciencias humanas y las ciencias exactas, como un objeto común y transversal, derivando en la presentación de un tipo de conocimiento que proviene de un saber disperso, instaurando nuevas discusiones y problemáticas fundamentales. Las ciencias como la biología y la cosmología entre otras, permiten comprender la doble dimensión de la condición humana, integrada por una dimensión natural y otra meta-natural. A través de estas dimensiones Morin (2002), establece la

necesidad de situar al hombre (sujeto educativo en este caso) en el universo, y por otra parte, refuerzan la necesaria contextualización del conocimiento respecto de su objeto. Morin (2002), por medio de la comprensión cósmica sitúa al hombre y a su estudio bajo la conexión de las diversas realidades que forman los diversos campo de estudio o disciplinas, reforzando la unión, totalización y la síntesis, así como, la preocupación por “*la formación de una consciencia humanista y ética de pertenencia a la especie humana*” (Morin, 2002:41).

En “*El aporte de las ciencias humanas*”, Morin (2002), afirma que, producto de la desunión que sufren las disciplinas constitutivas de las humanidades, son estas las que menos producen un aporte más débil a la problematización de la condición humana, ocultando al ser humano en todas sus dimensiones. Sobre este particular, el autor señala la necesidad de rescatar o relevar las diversidades individuales y culturales como dispositivos contra-hegemónicos. Al transposicionar estas ideas al contexto de la presente investigación, se observa la necesidad de verificar los aportes que cada campo de confluencia expresa en relación a la formación del objeto de la Educación Inclusiva, particularmente, desde mecanismos que garanticen la unión de sus aportes mediante la determinación de la orientación/énfasis/sentido le imprimen a su contexto de reivindicación sobre su discurso dominante.

- Capítulo V: “*Enfrentar la incertidumbre*”.

En “*La incertidumbre humana*”, Morin (2002), reconoce que esta se compone por una dimensión cognitiva e histórica. Identifica tres tipos de incertidumbres: a) psíquica, b) cerebral y epistemológica, siendo esta última relevante para el contexto de la investigación, puesto que emerge de la crisis entre ciencia y filosofía. De esta forma, la investigación epistemológica implica dialogar permanentemente con la incertidumbre, puesto que, pretende ala universalización del saber, ni mucho menos, la imposición de sus conservadurismos intelectuales. Al respecto Morin (2002), agrega que, “*el conocimiento de la historia tiene que servirnos no sólo para reconocer las características al mismo tiempo*

*determinadas y aleatorias del destino humano, sino para abrirnos hacia la incertidumbre del futuro” (p.65).*

En *“Los tres caminos”*, explica la idea de pensar bien como una unidad de totalización y contextualización de los saberes a fin de eliminar las ficciones epistémicas y cognitivas que conducen a error. En este sub-apartado, Morin (2002) describe los dos principios de la ecología de la acción compuestos por un a) conjunto de interacciones/retroacciones y b) el carácter impredecible de los fenómenos. El primer principio de la ecología es la acción, el cual, comprende el conjunto de interacciones y retroacciones dentro del contexto en el que esta se ejecuta, la cual, puede desviarse o bien, alcancé un resultado diferente al esperado. El segundo principio de la ecología se caracteriza por la impredecibilidad de los fenómenos, esto es, comprender que las consecuencias últimas de la acción resultan impredecibles al observador.

El segundo camino planteado por Morin (2002) es la estrategia, se opone al principio de determinación a priori, es decir, al conjunto de acciones elaboradas racionalmente ara la consecución de un objetivo particular, puesto que este es estable en condiciones analíticas externas, es decir, donde exista certeza, siendo permeable a cualquier cambio o modificación, derivando en la detención de la actividad intelectual/interpretativa. La estrategia por su parte, consiste en la elección de un determinado recurso según lo que comprenda de un contexto de incertidumbre. En tal caso, el propósito de la acción es *“buscar sin cesar juntar informaciones y verificarlas, y modifica sus acciones en función de las informaciones recogidas y de las casualidades con las que se encuentra en el camino”* (Morin, 2002:66).

El tercer camino expresado por Morin (2002) es la apuesta. En este camino el autor resalta la plena consciencia por parte de científico o el crítico de la existencia de la incertidumbre, por tanto, desarrollar cualquier intento implica apostar a lo desconocido. Al interior de la apuesta Morin identifica una falsa incertidumbre caracterizada por la emergencia de ficciones interpretativas sobre la conducción de los análisis, reconociendo en la racionalidad autocrítica un arma poderosa para reducir y superar los errores. En otras palabras, implica abordar la comprensión de la realidad desde lo desconocido.

- Capítulo VIII: *“La reforma del pensamiento”*.

Morin (2002), inicia el acápite reconociendo que el segundo y el tercer principio del discurso del método han reinado y condicionado la comprensión epistémica de occidente desde la recurrencia a la reducción y la separación. El principio de reducción, de origen cartesiano, se estructura sobre dos dimensiones: a) es la reducción del todo a la reducción de las partes (la cual da origen a una concepción sistema para la interpretación/fabricación del conocimiento) y b) la limitación de lo cognoscible a lo medible, esto es, a lo comprobable, verificable y replicable, omitiendo la comprensión intersubjetiva del sujeto/objeto de investigación y la multidimensionalidad de sus posicionamientos. Con la recurrencia a lo medible se elimina la proliferación de toda forma cualitativa y compleja de comprensión de la realidad, imponiendo las formas de linealidad y disyunción sobre la misma. Sobre este particular, Morin (2002), señala que se necesita un pensamiento que: a) recurrentemente afirme que, el conocimiento depende del todo y de las partes y viceversa, b) valore la multiversidad y multidimensionalidad como mecanismo contra-hegemónico oposicional a las corrientes y tecnologías explicativas que apuestan por la reducción, la separación, la simplicidad y el clasificación del saber y sus formas comprensivas de la realidad social, sociopolítica y educativa, c) valore y emplee la solidaridad y la conflictividad del saber y d) que entienda la realidad y sus saberes articulados en una unidad de diversidad. Todos estos argumentos avalan la necesidad de instaurar un pensamiento complejo para concebir y contra-argumentar el campo de lucha y producción de la Educación Inclusiva.

En *“Ciencias”*, el autor reconoce en las dos revoluciones científicas acontecidas en el siglo XX elementos que refuerzan la necesidad de transformar el pensamiento. La primera revolución se inició con la física cuántica y tuvo como resultado la anulación del determinismo empírico y, la segunda revolución, apelo a la reagrupación de los grandes campos científicos. En tal caso, el devenir de la ciencia reafirma la necesidad de la complejidad, especialmente, cuando *“la mayoría de las ciencias descubren campos diversos en los que los enunciados simples son falsos y donde el prejuicio a favor de las leyes se vuelve dañino”* (Morin, 2002:94).

En *“Literatura y filosofía”*, Morin (2002), rescata y releva el papel que desempeñaron ambas disciplinas en la restitución de la complejidad humana como parte de los análisis científicos. Es interesante observar que, gracias a los aportes de la literatura, han proliferado un sin fin de movimientos intelectuales y acciones críticas, entre ellos, el Grupo de Estudios Subalternos, por ejemplo. Hasta entonces, las ciencias ocultaban la complejidad humana en una visión simplificadora cuya opacidad desvirtuaba la realidad y las necesidades de los propios sujetos. La literatura según esto, mostraba el desprecio por la mentalidad científica (Morin, 2002). Según esto, *“el pensamiento humano siempre enfrentó la complejidad, e intentó, ya sea reducirla, ya sea traducirla. Los grandes pensadores siempre hicieron un descubrimiento de complejidad”* (Morin, 2002:96).

En *“La reforma todo terreno”*, el autor explica que dicho proceso tendrá lugar en la producción/fabricación del saber, sólo si, es desarrollado bajo un pensamiento contextualizante y complejo, es decir, que apele a la capacidad de multirreferencialidad. El carácter contextualizante, complejo y multirreferencial, actúa como un mecanismo de contraposición epistémico a las lógicas y explicaciones de tipo unidireccionales, a través del cual se rechaza la visión explicativa (objetivable de los fenómenos) por una perspectiva comprensiva fundada en la comunicación y en la intersubjetividad.

En los *“Siete principios”*, Morin (2002), explica los principios claves del pensamiento vinculante, los cuales, adoptan un carácter de complementariedad e interdependencia entre ellos. Cada uno de estos principios, se explican en la siguiente tabla, con el propósito de resumirlos y facilitar la lectura por parte del lector.

<b>Principios</b>		<b>Principales características</b>
<b>1</b>	<b>Principio sistémico u organizativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se caracteriza por unir las partes del conocimiento con el todo.</li> <li>-Refuerza un planteamiento sistémico que persigue la idea de que el todo es más que la suma de las partes.</li> <li>-Las partes aisladas son consideradas como emergencias en la proliferación del conocimiento</li> </ul>

2	<b>Principio holográfico</b>	-Reconoce que la inscripción del todo esta en la parte y la parte en el todo.
3	<b>Principio del bucle retroactivo o retroalimentación</b>	-Facilita la comprensión de procesos autorreguladores. -Rompe con el principio de causalidad lineal, es decir, la causa actúa sobre el efecto y el efecto sobre la causa. -La retroalimentación en su dimensión negativa estabiliza el sistema, mientras que, en su forma positiva es amplificador.
4	<b>El principio del bucle recursivo</b>	-Se trata de un proceso en el que los agentes de producción y sus efectos son al mismo tiempo causas de lo que se produce.
5	<b>El principio de autonomía/dependencia</b>	-Concibe a los seres como auto-eco-organizadores, producto de s autoreproducción, pierden su energía con el propósito de mantener su autonomía.
6	<b>El principio dialógico</b>	-Intersecciona dos principios indisolubles entre sí, los cuales resultan ser indisociables en una misma realidad. -La dimensión dialógica esta precedida por el regulación/desregulación/organización, compuesta por inter-retroacciones. En tal caso, <i>“lo dialógico permite asumir la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo”</i> (Morin, 2002:101). -Contribuye a observar los términos que tienden a excluirse entre sí en un proceso de discusión/análisis.
7	<b>El principio de reintroducción que conoce en todo conocimiento</b>	-Apela a la restauración del sujeto. -Concibe el conocimiento en términos de una reconstrucción/traducción sujeta y mediada por pauta y códigos culturales, históricos y sociopolíticos. -Morin (2002), expresa que la reforma al pensamiento es paradigmática, puesto que, se orienta a la comprensión de los formas de organización del



	conocimiento.
--	---------------

**Tabla 20: Los 7 principios de Morin.**

- Capítulo IX: *“Más allá de las contradicciones”*.

Morin (2002), comenta que muchas de las demandas que tienen lugar en el espacio educativo hoy, obedecen a sistemas de disyunción y reduccionistas del pensamiento, que ocultan la reforma del pensamiento a través de pequeñas reformas. De modo que, la reforma del pensamiento involucra a las mentes y a las instituciones.

En *“La misión”*, el autor, tomando como referencia a la interrogante de Marx ( ), sobre ¿quién educará a los educadores?, responde expresando que, serán aquellos con un alto componente de la creatividad, la innovación en la enseñanza y, con especial interés, en la transformación de los esquemas del pensamiento. Para Morin (2002), la tarea de la educación consiste en la salvación de la vida pública, es decir, convertida en una misión de transición. Según este autor, en la enseñanza convergerían el eros, entendió como placer, gozo y amor por la actividad pedagógica y por los alumnados. De esta forma, plantea seis dimensiones/condiciones básicas de la tarea educativa: a) otorgar elementos que permitan contextualizar, integrar y totalizar a los estudiantes, b) entrenar a los estudiantes para enfrentar múltiples desafíos, c) formar para la incertidumbre, d) enseñar para la comprensión humana, e) revalorizar la identidad histórica y la significación de cada sujeto respecto de su posición en ella y f) conseguir la ciudadanía mediante la formación de la humanidad.

En *“Volver a encontrar las misiones”*, mediante la metáfora de la cabeza bien puesta, Morin (2002) expresa que sería posible operacionalizar cada una de las dimensiones antes mencionadas. La educación y sus condiciones de producción deben enfrentarse oposicionalmente a la racionalidad abierta y cerrada. La reforma del pensamiento se constituye en una condición democrática, puesto que permite formar ciudadanos que cuestionen con conocimientos epócales las múltiples realidades que los interpelan.

- **Anexo 2: “La Inter-pluri-transdisciplinariedad”.**

Para Morin (2002), la disciplina es una noción estructurante del conocimiento científico expresada por medio de la fragmentación, simplificación, reducción y la especialización. La autonomía de las disciplinas se obtiene por medio de la caracterización de su territorio epistémico, sus fronteras disciplinarias y metodológicas, originándose “*no sólo como en un conocimiento y en una reflexión interna sobre sí misma, sino también en un conocimiento externo*” (Morin, 2002:115).

En “*Virtud de la especialización y riesgo de la hiperespecialización*”, se explica que, los procesos de institucionalización de las disciplinas, conlleva un carácter de hiperespecialización y la cosificación de su objeto a un estatus de olvido las formaciones que han participado en su construcción. Según Morin (2002), “*el objeto de la disciplina es concebido como algo auto-suficiente, los vínculos y las solidaridades de este objeto con otros objetos, analizados por otras disciplinas, no serán consideradas como los vínculos y las solidaridades del que el objeto forma parte*” (p.116). La hiper-especialización se convierte en un mecanismo de exclusión y subalternización sobre todas las formas sociopolíticamente se muestran diferentes a las producidas por dicho campo disciplinario.

En “*El ojo extradisciplinario*”, se plantea en términos de la apertura e innovación que requiere cada campo disciplinar a través del devenir de su historia intelectual. El ojo extradisciplinario consiste en un dispositivo externo al campo disciplinario que contribuye a aclarar determinados temas que, al interior de la misma, se habían constituidos como problemáticos. Esta situación puede explicarse de mejor forma, a través de la siguiente cita: “*cuando no se encuentra una solución dentro de una disciplina, la solución viene de afuera de la disciplina*” (Morin, 2002:117).

En “*Usurpaciones y migraciones interdisciplinarias*”, el autor reconoce que la historia intelectual de la ciencia se constituye a través de mecanismos de institucionalización, proliferación, ruptura, desprendimiento y agrupación de diversas disciplinas, siendo *la condición de inter-pluri-disciplinas*, una condición esencial. Las ideas

contenidas en este su-apartado permiten identificas en la exploración de la historia intelectual de la Educación Inclusiva, las disciplinas que se constituyen como dispositivos de imperialismos epistémicos y cognitivos que regulan la actividad intelectual de la misma.

En “*Migraciones*”, Morin (2002) describe cómo determinadas unidades semánticas y constituciones gramaticales, no sólo so efectivas al emplearse al interior de un dominio particular del saber, sino que aportan en la configuración y en la re-orientación de otros campos disciplinares, situación similar ocurre con determinados conceptos. En lo particular de la presente indagación, el campo pre-discursivo de la Educación Inclusiva se compone de múltiples migraciones y reciclajes epistémicos, procedentes de los diversos campos de confluencia que participan, según vecindad, pertinencia y lejanía en la formación de su objeto teórico. Otro aspecto relevante aportado por Morin, es la noción de contra-sentido, como unidad contra-hegemónica y oposicional al funcionalismo de las disciplinas, especialmente, en sus condiciones de fabricación y producción del saber.

En “*Los objetos y proyectos inter y pluri-disciplinarios*”, Morin (2002), inicia señalando que, algunas disciplinas subsisten y se mantienen vigentes a través del tiempo, producto que no caen en un encierro disciplinario. Según esto, aquellas disciplinas que han alcanzado una cierta regularidad a través del tiempo, han introducido en sus mecanismos de fabricación del saber y en la interpretación de la realidad y sus fenómenos, una multiplicidad de perspectivas que permiten oxigenar su campo epistémico, ético, político y discursivo. Por otra parte, “*los procesos de complejización de los campos de investigación disciplinaria apelan a esta disciplinas muy diversas al mismo tiempo que a la pluri-competencia del investigador*” (Morin, 2002:120). La creación de objetos de investigación desde una perspectiva pluridisciplinaria, inter y transdisciplinaria fortalece los vínculos de solidaridad, totalización, integración y síntesis entre los aportes de las diversas disciplinas.

En “*Los esquemas cognitivos re-organizadores*”, Morin (2002), afirma que, la visión ecológica de la ciencia posicionó sus planteamientos y la formación de su objeto desde una visión inter y pluri-disciplinaria, cuya constitución fue precedida por un dispositivo de carácter sistémico que permitió articular/acoger los aportes de diversas

campos de estudio. Los esquemas cognitivos al interior de cada campo disciplinario son los que permiten observar cómo se han gestado los encierros, desprendimientos y transformaciones más significativas al interior de la cada campo disciplinar. Inspirado en los aportes de Hanson y Perice, Morin (2002), identifica dentro de los esquemas cognitivos re-organizadores, un proceso de abducción y retroducción. El primero alude a la creación de hipótesis explicativas nuevas, mientras que, el segundo, se caracteriza por la proliferación de un nuevo esquema cognitivo producto de los procesos de desplazamientos y desprendimientos que expresa el propio campo disciplinar. La integración de lo abductivo y lo retroductivo, permite la unificación de las disciplinas separadas bajo un elemento de unificación.

En *“El más allá de las disciplinas”*, se rescata la idea piagetana de interdependencia entre las diversas ciencias, promoviendo un sentido oposicional de su comprensión, esto es, no referir al simple hecho de establecer conexiones y acopios epistémicos entre diversos campos frente a un mismo objeto. Más bien implica, reconocer que las diversas ciencias que se ocupan del estudio del hombre convergen en una perspectiva inter-pluri-trans-disciplinar. Su principal desafío consiste en lograr la inter-articulación entre las diversas perspectivas disciplinarias que convergen sobre un mismo objeto de indagación/comprensión.

En *“El problema del paradigma”*, se concibe en términos de institucionalización de relaciones lógicas y conceptos soberanos que condicionan inconscientemente las formas de comprensión e interpretación de la realidad. El paradigma de la complejidad tiene como propósito superar y abandonar la noción cartesiana de exclusión del desorden. ¿Cómo se presentan las uniones e intersecciones entre los campos disciplinarios de confluencia no comunicantes al interior del pre-discurso de la Educación Inclusiva?, ¿desde qué perspectivas se produce los mecanismos de exclusión por desorden en el pre-discurso de la inclusión? y ¿cuáles son los dominios que permiten acceder a la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva?

Finalmente, en *“Lo eco-disciplinario y lo meta-disciplinario”*, Morin (2002), explica que las concepciones sobre lo inter-eco-trans-disciplinario obedecen a definiciones complejas, poco claras y polisémicas. Respecto de la interdisciplina, esta queda reducida según el autor, a la afirmación de sus propias nociones disciplinarias, estableciendo patrones de reciclaje y usurpación de las otras disciplinas que participan de su diálogo. La solidaridad y el intercambio, la convierten en un dispositivo orgánico. Por otra parte, la pluridisciplina, converge sobre el aporte de diversas ramas del conocimiento en relación a un único tema de análisis. Mientras que, la trans-disciplina cruza bajo un mismo hilo conductor a todas las disciplinas participantes en un mismo campo de investigación, con la finalidad de *“retener las nociones claves que están implicadas, es decir, cooperación y mejor dicho, articulación, objeto común y, mejor aún, proyecto común”* (Morin, 2002:127). La necesidad de ecologizar las explicaciones inter-pluri-trans-disciplinas implica considerar en sus análisis e interpretaciones todo aquello que configura/compone su campo de indagación/producción. Las metas disciplinares tienen como propósito conservar y superar los factores cruciales de cada devenir disciplinario a través de una óptica inter-pluri-trans-disciplinas.

## **2.66.-LOS SIETE SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO - EDGAR MORÍN**

- Capítulo I: *“Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión”*.

En este capítulo Morin (2002), reflexiona sobre dos dimensiones que la educación del futuro debe trabajar, estos son: a) la ilusión y b) error, comprendiendo que, por lo general, los seres humanos y las diversas disciplinas científicas, estructuran sus concepciones a partir de ciertas disonancias cognitivas que no les permiten ver con claridad sus propósitos, naturaleza y contextualización. El capítulo se organiza en torno a los siguientes temas: a) el talón de Aquiles del conocimiento, b) el imprinting y la normalización, c) la noología y d) la incertidumbre del conocimiento.

En *“El talón de Aquiles”*, Morin (1999), centra su interés en la necesidad de comprender que en toda fabricación del conocimiento existen errores que no pueden ser omitidos, producto de perturbaciones aleatorias, entre otras. El conocimiento para este autor obedece a un sistema de traducción y reconstrucción mediante patrones perceptibles condicionados por dimensiones culturales y sociopolíticas, preferentemente. *“El desarrollo del conocimiento científico es un medio poderoso de detección de errores y de lucha contra las ilusiones. No obstante, los paradigmas que controlan la ciencia pueden desarrollar ilusiones y ninguna teoría científica está inmunizada para siempre contra el error”* (Morin, 1999:6).

En *“Los errores intelectuales”*, el autor reconoce que, las diversas construcciones teóricas, doctrinarias, políticas e ideológicas producen un conjunto de dispositivos que avalan sus principales errores, esto en gran medida, es producto de los patrones organizadores de las diversas ideas en sobre las cuales se estructuran dichas contribuciones. Todas las teorías científicas muestran un campo de resistencia al aceptar los argumentos adversos, en contraposición a las doctrinas que, están encriptadas en sus propios planteamientos, lo cual, las hace impermeable a dichas críticas.

En *“Los errores de la razón”*, Morin (1999), explica que los recursos que permiten establecer las distinciones de la actividad racional como mecanismo de corrección de la actividad intelectual. De esta forma, identifica la racionalidad constructiva basada en la lógica de esquemas generales/principios y en la comprobación de sus afirmaciones, mientras que, la racionalidad crítica se interesa por desarrollar un análisis sobre las creencias erróneas y críticas desprendidas de teorías particulares. Según esto, *“la racionalización toma las mismas fuentes de la racionalidad, pero constituye una de las fuentes de errores y de ilusiones más poderosa. De esta manera, una doctrina que obedece a un modelo mecanicista y determinista para considerar el mundo no es racional sino racionalizada”* (Morin, 1999:7). Para Morin (1999), la verdadera naturaleza abierta es la que enfrenta las críticas y dialógica empáticamente con las resistencias y visiones contra-hegemónicas, explora los límites de las lógicas y sus dimensiones irracionalidad y

oscurantismo. En otras palabras, para Morin (1999), la verdadera racionalidad es aquella que permite reconocer sus contradicciones, limitaciones y principales críticas.

En *“Las cegueras paradigmáticas”*, Morin (1999), enfatiza en la zona invisible de los paradigmas como un elemento crucial y de mayor relevancia para observar las múltiples formas de expresión y presentación de los errores e ilusiones. Sobre este particular, el autor, propone dos dimensiones para comprender el carácter de la actividad científica del paradigma: a) promoción de conceptos maestros de la inteligibilidad y b) determinación de operaciones lógicas maestras (Morin, 1999). Por tanto, la regulación de la actividad científica al interior del paradigma, queda definida por la proliferación de sus categorías fundamentales y sus lógicas de fabricación/comprensión de la realidad y regulación de la actividad intelectual. Desde otro ángulo, es menester considerar las inscripciones culturales asociadas al pensamiento por la inclusión, pues delimitan la formación de una cultura epistémica y la institucionalización de una determinada forma de concebir los fenómenos. A esto, Knorr (2005), denomino el carácter contextual y cultural de la ciencia. Los paradigmas condicionan la supremacía de las teorías y de las diversas formas de conocimiento, es decir, controlando y disciplinando su producción de sentidos.

En *“El imprinting y la normalización”*, el autor extiende la idea de los mecanismos que constituyen la supremacía del paradigma, en tanto, formación dogmática, disciplinadora, coercitiva y reguladora de la actividad intelectual, de sus contextos de proliferación del saber y de los grados de validez de determinados tipos de contenidos. Por otra parte, el poder imperativo de los paradigmas incide en la producción/determinación de los principales estereotipos cognitivos (Morin, 1999), apoyando su actividad reguladora en patrones de dominación intelectual. De esta forma, bajo *“el conformismo cognitivo hay mucho más que conformismo. Hay un imprinting cultural, huella matricial que inscribe a fondo el conformismo y hay una normalización que elimina lo que ha de discutirse”* (Morin, 1999:10).

En *“La noología: posesión”*, Morin (1999), ofrece un conjunto de argumentos para comprender como las ideas y creencias gozan de poder propio. En tal caso, agrega que, las

teorías debiesen apoyar y orientar los modos cognitivos e intelectuales de acceder a la comprensión de la realidad y, en particular, apoyar la conducción de dichas estrategias en sujetos determinados. *“Sin embargo, son las ideas las que nos permiten concebir las carencias y los peligros de la idea. De allí, la paradoja ineludible: debemos llevar una lucha crucial contra las ideas, pero no podemos hacerlo más que con la ayuda de las ideas. No debemos nunca dejar de mantener el papel mediador de nuestras ideas y debemos impedirles su identificación con lo real”* (Morin, 1999:12).

En *“La incertidumbre del conocimiento”*, el autor, reconoce que el desintoxicante del pensamiento complejo es la erradicación del pensamiento simplificador. Por otra parte, comenta que, existen tres dimensiones que configuran las preguntas más elementales sobre la comprensión de la realidad, según Morin (1999), estas son: a) bio-antropológicas, b) psicológicas y c) socio-culturales. Su interés reside en la búsqueda de meta-puntos de vista que permitan acceder a una nueva comprensión de la realidad, esto es, explorar los elementos que definen y apoyan la creación de una nueva reflexividad para pensar la Educación Inclusiva.

- Capítulo II: *“Los principios de un conocimiento pertinente”*.

En *“De la pertinencia del conocimiento”*, el autor inicia el capítulo expresando dos ideas claves, la primera, consiste en reconocer que el conocimiento articulado en las distintas áreas/dimensiones de este, representa el saber totalizante de nuestro mundo y, la segunda, refuerza la necesidad de reconocer la imperfección cognitiva que supone toda fabricación del saber. A través de las dimensiones contenidas en este capítulo, facilita la construcción del marco teórico, desde la proposición de elementos de constructividad paradigmáticos para pensar la inclusión, como recursos en oposición a la conformación de su agenda integrada únicamente por contenido o temas débiles para pensar una reforma sobre sus condiciones de producción y comprensión. Las cuatro dimensiones contenidas en la tabla que se presenta a continuación, surgen según Morin (1999), producto de la inadecuación invisible por la vía de problemáticas de carácter poli-disciplinarios. El autor



convencido que a través de la consecución de las cuatro dimensiones que se explican a continuación, la educación será capaz de articular un conocimiento pertinente.

<b>Dimensiones de un conocimiento pertinente</b>		<b>Principales ideas que los fundamentan</b>
<b>1</b>	<b>El contexto</b>	<p>-Plantea la necesidad de superar las fragmentaciones del saber y disciplinarias, con el objeto de posicionar las informaciones en su contexto, siendo este un propósito de la presente indagación, particularmente, cuando expresa la necesidad de establecer un despeje epistémico.</p> <p>-La evolución cognitiva radica en la elaboración de conocimientos ajustados a su contexto.</p>
<b>2</b>	<b>Lo global</b>	<p>-Lo global representa la arquitectura que sustenta las diversas perspectivas de acceso ligadas al conocimiento de maneja inter-retroactiva. Representa el conjunto de elementos organizadores y desorganizares del cual forma parte un determinado saber/disciplina.</p> <p>-Rescata el papel de la totalidad y su presencia en las partes y viceversa.</p>
<b>3</b>	<b>Lo multidimensional</b>	<p>-Todas unidades complejas son multidimensionales, por tanto, la Educación Inclusiva (lo teórico) y la inclusión (el proceso), representan una unidad compleja compuesta por diversas disciplinas que derivan en un interdiscurso.</p> <p>-Establece una relación entre contextualización, pertinencia y multidimensionalidad del saber, haciendo patentes sus principales inter-retroacciones.</p>
<b>4</b>	<b>Lo complejo</b>	<p>-La idea de complejidad en Morin (1999) adopta el carácter de unión de los diversos elementos que constituyen el todo.</p>

		-Representa la intersección entre la multiplicidad y la unidad (compuesta por elementos de multiversidad).
--	--	--

**Tabla 21: Dimensiones de conocimiento pertinente.**

En “*Los problemas esenciales*”, el autor profundiza sobre tres dimensiones claves, contenidas en la presente tabla:

	<b>Ideas centrales</b>	<b>Principales ideas que los fundamentan</b>
<b>1</b>	<b>Disyunción y especialización cerrada</b>	<p>-Reconoce en la hiper-especialización la incapacidad para valorar lo esencial y lo totalizador, impidiendo situar las problemáticas en su contexto real de producción.</p> <p>-Los problemas esenciales son siempre complejos, unificados y totalizantes.</p> <p>-Las fragmentaciones disciplinarias imposibilitan acceder a la unificación.</p> <p>-El saber especializado representa una forma de abstracción.</p>
<b>2</b>	<b>Reducción y disyunción</b>	-El principio de reducción gobernó gran parte del supra-paradigma occidental creado por Descartes, hasta la primera mitad del siglo XX, con mayor fuerza. En esta concepción, puntualiza en la focalización del conocimiento a través de la fragmentación, restringiendo lo complejo a lo simple. Es reduccionista y oculta la novedad.
<b>3</b>	<b>La falsa racionalidad</b>	<p>-La falsa racionalidad consisten en la subordinación del pensamiento a las técnicas de investigación, a sus dogmáticos y conservadurismos.</p> <p>-La falsa racionalidad se compone de una racionalización</p>

	abstracta y unilineal, refuerza el modelo mutilante sobre el que se posiciona la reduccionista y la disyunción.
--	---

**Tabla 22: 3 dimensiones claves en los problemas esenciales.**

## **2.67.-INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO COMPLEJO - EDGAR MORÍN**

- Capítulo I: *“Inteligencia ciega”*.

Morin (1994), inicia el capítulo señalando que, la ciencia ha institucionalizado sin mayores cuestionamientos una serie de sistemas de verificación empíricos y lógicas, que como resultado han a la ignorancia y la ceguera en todos los campos y dimensiones del saber, reconociendo que, el error descansa sobre las condiciones y los modos de organización del saber en ideas y teorías, así como, en el uso incontrolado del conocimiento.

En relación al problema de la organización del conocimiento, Morin (1994), comenta que, gran parte del conocimiento se orchestra a través de mecanismos supralógicos que gobiernan nuestra visión y modos de comprender sin que seamos conscientes de ello. Los cambios en las formas de concebir el conocimiento, se plantea inicialmente, en términos de un mecanismo de selección/rechazo de los datos, caracterizado por un rechazo taxativo o bien, un menosprecio a las nuevas visiones explicativas del saber. Estos procesos de selección/rechazo de los datos, encuentran su condicionamiento epistémico en las operaciones que Morin (1994) denomina como: a) centramiento, b) jerarquización, c) disyunción y d) identificación, insistiendo que, *“es necesario, ante todo, tomar conciencia de la naturaleza y de las consecuencias de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real”* (Morin, 1994:15).

En la *“Patología del saber, la inteligencia ciega”*, señala que el mundo y el pensamiento se desarrollan bajo el imperialismo de la disyunción, la reducción y la abstracción., constituyendo según Morin (1994), el paradigma de la simplificación. A partir del siglo XXI, se han documentado diversos esfuerzos que ponen en tensión la visión

cartesiana de la ciencia, que según dichos esfuerzos, la imposición del supra paradigma occidental, ha derivado en la disyunción, es decir, en restar a la propia ciencia la capacidad de reflexión sobre sí misma, separando y mutilando los aportes y conexiones entre la física, la ciencia del hombre y la biología. De esta forma, la reducción operó como una de las principales estrategias de superación de la disyunción, fundamentada en una hiperespecialización, producto de lo cual, el pensamiento simplificante carece de dispositivos analíticos para anular la diversidad, especialmente, entre sus unidades constitutivas de lo “uno” y lo “múltiple”. En relación a la inteligencia ciega, se expresa mediante la destrucción de las totalidades y los conjuntos, mediante lo cual, la *“metodología dominante produce oscurantismo porque no hay más asociación entre los elementos disjuntos del saber y, por lo tanto, tampoco posibilidad de engranarlos y de reflexionar sobre ellos”* (Morín, 1994:16). Agregando que, el conocimiento cada vez más, es empelado con finalidades de control, es decir, para evitar la reflexión sobre el mismo, siendo en gran medida responsables, los investigadores al no controlar la naturaleza de sus propias investigaciones y producciones.

***“La necesidad del pensamiento complejo”***, según Morin (1994), se integra de los *“constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados”* (p.17), es decir, la complejidad constituye el conjunto de eventos significativos donde tiene lugar la dimensión fenoménica del mundo, ex presentándose por medio de la ambigüedad y del desorden en la producción, institucionalizaron y aceptación de un determinado sistema de saberes, cuya

[...] necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo; y, efectivamente, como ya lo he indicado, nos han vuelto ciegos (Morin, 1994:17).

Las dificultades del pensamiento complejo consisten desplegar recursos intelectuales que permitan ahondar en la solidaridad de los fenómenos, sus contradicciones y incertidumbres más complejas, enfatizando en la superación del paradigma de la sustitución/reducción por un paradigma de la disyunción/conjunción que permita explorar

la real naturaleza de los fenómenos sin separar, excluir o bien, segregar determinados sistemas de saberes, demostrando una intención translógica caracterizado por un alto nivel de holismo. Sobre estos principios se posiciona el interés de la presente investigación. La intención de Morin (1994), es tomar consciencia de las múltiples expresiones patológicas que adopta conocimiento científico en la actualidad y cómo estas, repercuten en el escenario educativo vigente y en sus modos de pensamiento vigentes. Reconociendo en el devenir histórico la proliferación de diversas patologías epistémicas, entre las cuales destacan (Morin, 1994):

<b>Principales patología del pensamiento</b>	<b>Características más relevantes</b>
<b>Patología antigua del pensamiento</b>	Se constituida de forma independiente de los aportes cosmogónicos aportados por los dioses.
<b>Patología moderna del pensamiento</b>	Se basada en la hiper-especialización.
<b>Patología de la idea</b>	Fundada en el idealismo.
<b>Enfermedad de la teoría</b>	Fundada en el dogmatismo.
<b>Patología de la razón</b>	Fundada y encerrada en la racionalización, restringiendo la capacidad de dialogar con lo irracional.

**Tabla 23: Principales patologías del pensamiento.**

- Capítulo II: *“El diseño y el designio complejos”*.

El interés de Morin (1994), reposa en la intención de reintegrar al hombre como parte de los otros seres, sin reducirlo, es decir, su intención es desarrollar una visión epistemológica que facilite la comprensión, la actuación y agencia del hombre en la transformación de la realidad. El autor, expresa ubicarse en la exterioridad de los *“dos clanes antagonistas, uno que borra la diferencia reduciéndola a la unidad simple, otro que oculta la unidad porque no ve más que la diferencia: bien por afuera, pero tratando de*

*integrar la verdad de uno y otro, es decir, de ir más allá de la alternativa”* (Morin, 1994:21). Por tanto, sugiere de esta forma, la reorganización en cadena de las principales unidades discursivas que conforman la producción epistemológica de la Educación Inclusiva, instando y reforzando de esta forma, la adherencia a un cambio paradigmático, es cada vez necesario al interior de objeto de estudio de la presente investigación. La tabla que se presenta a continuación, tiene como propósito ofrecer un panorama sintético sobre los elementos constitutivos de la complejidad en el contexto de la presente indagación.

<b>Dimensiones</b>		<b>Síntesis descriptiva</b>
<b>1</b>	<b>La indoamérica</b>	Utilizando la metáfora del descubriendo de América como parte del arribo a las Indias, Morin (1994), identifica dos tensiones en el cuadro epistemológico de la ciencia clásica. La primera, expresa que, la microfísica, revela e impone la interdependencia entre los principales elementos de la relación objetal, así como, la imposición de mecanismos lógicos en la descripción empírica. En segundo lugar, la macrofísica que, agrupa en un mismo espacio un conjunto de elementos heterogéneos, derivando ambas visiones en polarizaciones epistemológicamente extensas. Según Morin (1994), lo simple obedece a una realidad no contradictoria, constituyendo una unificación entre dos complejidades.
<b>2</b>	<b>Una teoría sistémica</b>	La asociación combinatoria de elementos diferentes es algo más extenso y global, compuesto por Morin (1994), por tres dimensiones: a) principio de complejidad, b) sistemismo fundado en la repetición de verdades holísticas y c) el system análisis que evidencia las operaciones reduccionistas (Morin, 1994).  La virtud sistémica se caracteriza por: a) el

		entendimiento del sistema como unidad compleja, b) por el reconocimiento del sistema como unidad ambigua y c) la visión transdisciplinaria permite identificar los procesos de unificación y diferenciación, en función de la naturaleza de los procesos y sus complejidades.
3	<b>El sistema abierto</b>	Comprende que las leyes de organización no residen en el equilibrio, sino en el desequilibrio, es decir, las fuerzas del cambio social y educativo deben orientarse hacia un dinamismo estabilizado. Es crucial epistémica, metodológica y empíricamente que, el sistema se vincule directamente con el ambiente que busca transformar o bien, desde el cual se problematiza. A través del sistema abierto Morin (1994) intenta producir una revolución epistémica.
4	<b>El sistema cerrado</b>	Esta visión da cuenta del estado de quiebro que alcanza determinados procesos, fenómenos o discusiones, en la medida que, los intercambios y la emergencia de nuevas visiones son nulos. Por otra parte, reconoce el potencial del desequilibrio como recursos que permite alcanzar un estado de estabilidad, mediante la observación de los factores de mantenimiento de la conducta y el estado constituyente. La concepción del sistema cerrado deriva en <i>“una versión clasificatoria, analítica, reduccionista del mundo, una causalidad unilineal”</i> (Morin, 1994:25).
5	<b>La organización</b>	Reconoce el reclamo de diversas ciencias (cibernética, teoría de sistemas, etc.), la necesidad de organización. Para Morin (1994), el organicismo es concebido como una totalidad dispuesta armoniosamente, cuya intención reside en encontrar los principios de organización

		<p>comunes, sus principios de evolución y patrones de diversificación. Las analogías problemáticas son las de carácter planas, reduccionistas y triviales. En tal caso, <i>“el organicismo, en una palabra, supone una organización completa y rica, pero no la propone. El organismo es también una máquina en el sentido en que ese término significa totalidad organizada, pero de un tipo diferente al de las máquinas artificiales, ya que la alternativa al reduccionismo no está en un principio vital, sino en una realidad organizacional viviente. Vemos aquí hasta qué punto estamos totalmente desfasados con respecto a las alternativas tradicionales: máquina/organismo, vitalismo/reduccionismo”</i> (Morin, 1994:30).</p>
6	<b>La auto-organización</b>	<p>La principal problemática que afecta a la auto-organización consiste en carece de elementos prácticos. La entropía se compone de una desorganización y organización compleja, derivando en la neguentropía (reorganización). La entropía contribuye en cierto sentido a la organización, es decir, <i>“el intercambio que acompañan a todo progreso de la complejidad: es autoeco-organizador”</i> (Morin, 1994:33).</p>
7	<b>La complejidad</b>	<p>Morin (1994), expresa que, la complejidad siempre significa una reacción de oposición a la simplificación y a la reducción. El autor reconoce que, la complejidad era fuente de una amplia tradición filosófica, compuesta principalmente, por la dialéctica. De igual forma, en el siglo XX, había sido enunciada por la micro y la macrofísica, instaurando una relación compleja entre sujeto cognoscente y objeto, reduciendo la complejidad fenoménica a un status simple,</p>



		<p>vinculándose con la comprensión de las <i>“incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios”</i> (Morin, 1994:35). La complejidad esta integra por una mezcla de orden y desorden, teniendo como principal dificultad, lograr comprender su complejidad lógica y organizacional.</p>
8	<p><b>El sujeto y el objeto y Coherencia y apertura epistemológica</b></p>	<p>El autor explica que la epistemología tiene como propósito encontrar un punto de vista que pueda considerar su objeto de conocimiento. Por otra parte, también es posible concebirlo como un meta-punto de vista y un metalenguaje sobre un dominio particular del saber, permitiendo crítica y reflexionar sobre las diversas construcciones teóricas. El ecosistema social permite la capacidad de subjetivación, planteando la necesidad de examinar un carácter lógico que analice la pertinencia de la de las construcciones teóricas desde la evaluación de su consistencia interna, lo cual <i>“puede también ver allí una incitación a la superación del conocimiento, a la constitución de meta-sistemas, movimiento que, de meta-sistema en metasistema, hace progresar al conocimiento, pero hace siempre aparecer, al mismo tiempo, una nueva ignorancia y un nuevo desconocimiento”</i> (Morin, 1994:44).</p> <p>El sistema abierto se compone de la incertidumbre, que en esencia es el mismo, incitando a una epistemología abierta. Morin (1994) postula la necesidad de un interdiálogo entre las diversas formas y estilos de incertidumbres. El avance del conocimiento opera mediante la ruptura/desprendimiento de los sistemas cerrados, especialmente, cuando sus postulaos carecen</p>

		<p>de trascendencia, es decir, <i>“una teoría sustituye a la antigua teoría y, eventualmente, integra a la antigua teoría, provincializándola y relativizándola”</i> (Morin, 1994:44).</p> <p>La complejidad epistémica reclama la autocrítica por parte de la comunidad implicada en su construcción.</p>
9	<b>Scienza nuova</b>	<p>El interés de Morin (1994) reside en articular un planteamiento que permita conectar los planteamientos teóricos a los metodológicos, así como, sus presupuestos epistémico y ontológicos, es decir, proponer una síntesis integradora sobre el pensamiento humano y sus condiciones de producción, interesándose por develar los lazos meta-sistémicos, establecidos/articulados entre las diversas construcciones teóricas.</p> <p>Un aspecto interesante reside en la descripción ontológica que otorga Morin (1994), rompiendo con los dogmatismos y conservadurismos epistemológicos dominantes, esto es, centrando su interés en las interferencias, los fallos y los elementos constitutivos del objeto de conocimiento. Con el propósito de evitar las generalidades impuestas por las construcciones epistémicas tradicionales, propone articular un conjunto abierto y coherente integrado por planos de equidad entre lo metodológico, lo teórico y lo epistémico, apelando a la producción de mecanismos multidimensionales para fabricar/producir el conocimiento, apoyado en a premisa fundacional de transformación multidimensional de la ciencia.</p>

10	<b>Por la unidad de la ciencia</b>	<p>La unificación de la ciencia es posible mediante patrones de unidad, diversidad, ruptura y continuidad. En contraposición a los presupuestos epistemológicos de tipo positivista, que imposibilitaban la capacidad mirar hacia otros horizontes, al tiempo que, excluían de sus análisis lo ambiguo, lo incierto, puesto que carecía de validez (pensamiento celebratorio lineal). El sentido trasdisciplinario significa hoy indisciplina, oponiéndose al monopolio de la ciencia.</p> <p>Morin (1994), identifica producto de dicho monopolio de la ciencia, que esta, se ha vuelto incapaz de controlar y concebir su rol social, especialmente, desde la ausencia de marcos reflexivos sobre sus propios sistemas de producción. Esta situación es denominada por Morin (1994) como ceguera de la ciencia, permitiendo reconocer de esta forma, aquello que ha sido silenciado.</p> <p>Esta perspectiva no destruye las visiones clásicas, más bien, las unifica a partir de las concepciones alternativas.</p>
11	<b>La superación de las alternativas clásicas</b>	<p>El autor mediante un análisis histórico de la filosofía de la ciencia, explica que las ciencias (dogmáticas) han comenzado a transformar su carácter absoluto. Por otra parte, explica cómo el holismo se ha empleado para contrarrestar los efectos reduccionistas del pensamiento, prestando un lugar espacial a la categoría de totalidad, como mecanismos de compensación de los efectos marginalizadores y excluyentes de la filosofía de la ciencia, convirtiendo a la totalidad en una categoría vacía. Con ello, su interés se traslada a la</p>

		noción de unidad compleja que intersecciona entre los aportes del pensamiento reduccionista y global, mediante un campo dialectal de fabricación.
12	<b>El cambio paradigmático</b>	Morin (1994), persigue la transformación del gran paradigma de la ciencia occidental, documentando que, los elementos que afectan a un paradigma condicionan sus niveles de organización paradigmáticas, incluso su campo práctico y político. De esta forma, expresa que la visión ontológica occidental hegemónica se construye sobre posiciones cerradas, derivando en que, las oposiciones promuevan la anulación, la marginación, omisión y la exclusión. La lógica epistémica occidental se estructura sobre planteamientos homeostáticos cuyo propósito es mantener el orden y las regularidades del discurso dominante. Su interés reside en <i>“cambiar las bases de partida del razonamiento, las relaciones asociativas y repulsivas entre algunos conceptos iniciales, pero de los cuales depende toda la estructura del razonamiento, todos los desarrollos discursivos posibles”</i> (Morin, 1994:52).

**Tabla 24: Panorama sintético sobre los elementos constitutivos de la complejidad.**

- Capítulo III: ***“El paradigma de la complejidad”***.

Morin (1994) comenta que, la visión tradicional de la ciencia procuraba mantener el orden dominante basado en el rechazo a la singularidad de los fenómenos mediante leyes generales. En relación al ***“Paradigma de la simplicidad”***, el autor, señala la necesidad de comprender lo qué es un paradigma, el cual, desde la lógica epistémico-hegemónica, se estructura a partir de nociones maestras, gobernando gran parte de la producción discursiva. En tal caso, *“el paradigma de simplicidad es un paradigma que pone orden en el universo,*

*y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción)”* (Morin, 1994:55). Esta visión paradigmática se compone del par dialéctico de disyunción/reducción.

En relación al **“Orden y desorden en el universo”**, Morin (1994), explica que, la degradación y el desorden son dos elementos claves en la comprensión de los fenómenos y en sus formas de producción del saber, es decir, ambas unidades /recursos epistémicos cooperan en la organización del espectro del conocimiento, poniendo en evidencia que es posible producir un nuevo conocimiento por un proceso que produce entropía, reconociendo en la desintegración un principio de diversificación de las unidades discursivas y recursos epistémicos dando paso a nuevas partículas de organización. Al respecto, Morin (1994), afirma que, *“el mundo se organiza desintegrándose. He aquí una idea típicamente compleja. ¿En qué sentido? En el sentido de que debemos unir a dos nociones que, lógicamente, parecieran excluirse: orden y desorden. Más aún, podemos pensar que la complejidad de esta idea es aún más fundamental”* (p.58).

La relación orden/desorden/organización constata empíricamente la necesidad de fenómenos desorganizados como elementos cruciales en la producción de fenómenos organizados (Morin, 1994), incrementando sus niveles de orden y regularidad epistémica y discursiva. La “auto-organización”, permite comprender cómo las diversas concepciones de la ciencia han derivado en el reconocimiento de la singularidad y han abandonado cada vez más, la pretenciosa generalidad, es decir, todos los campos de saberes se constituyen/producen visiones singulares, en oposición a las visiones deterministas de la epistémica hegemónica occidental. En tal caso, *“ser sujeto es ponerse en el centro de su propio mundo, ocupar el lugar del «yo». Es evidente que cada uno de nosotros puede decir «yo»; todo el mundo puede decir «yo», pero cada uno de nosotros no puede decir «yo» más que por sí mismo”* (Morin, 1994:61). La “autonomía humana” es para Morin (1994), compleja red de relaciones socio-culturales, mediada a través del concepto de dependencia. Por otra parte, el autor en este sub-dominio, explica un conjunto de ficciones teórico-

prácticas que a los seres humanos nos hacen creer que vivimos en contextos de libertad que no son tal.

En **“Complejidad y completad”**, el autor plantea que hay complejidades por comodidad, confusión, contradicciones y desordenes. Las contradicciones no representan errores en el marco de la complejidad, más bien, son entendidas como hallazgos profundos que no pueden ser traducidos e interpretados por la lógica dominante. La complejidad instaaura el sentido de solidaridad y de multidimensionalidad sobre la realidad. La estructuración y taxonomía tradicional de las ciencias, instaaura la visión de que existen diversos tipos de realidades, restado su carácter complejo, reforzando que, toda visión lineal, unidireccional representa un pensamiento pobre, donde *“la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: «la totalidad es la no verdad»”* (Morin, 1994:64). En contraposición, el autor destaca la sobre-imposición de modelos de pensamiento mutilados, acrílicos, a-temporales, carentes de fundamentos. ¿Cuáles son hoy, las fuerzas discursivas y las condiciones de producción epistémicas estables y desorganizadas que tienen lugar en la definición de su campo pre-discursivo?, ¿cuáles son las fuerzas inestables que condicionan la comprensión epistémica y pedagógica de dicho campo pre-discursivo?

En **“Razón, racionalidad y racionalización”**, Morin (1994), concibe a la razón en términos de una organización coherente y lógica, mientras que, la racionalidad puede ser entendida como un medio, un recurso o un instrumento producido a partir de las estructuras lógicas que establecen un diálogo con el mundo y una reconcepción del mismo. Su principal característica es la de dialogar con todo aquello que le opone resistencia (Morin, 1994). Sobre este particular, Morin (1994), agrega que, la racionalización históricamente ha sido empelada para *“encerrar la realidad dentro de un sistema coherente. Y todo aquello que contradice, en la realidad, a ese sistema coherente, es descartado, olvidado, puesto al margen, visto como ilusión o apariencia”* (p.64-65).

En *“La necesidad de macro-conceptos”*, el autor ofrece principios que permiten pensar la complejidad de lo real, es decir, lo relevante de esta sub-acápite reside en la capacidad para observar lo relevante de los conceptos en su interior (núcleo) más que en sus fronteras y mecanismos de exteriorización, demostrando una intención anti-cartesiana. La intención de Morin (1994) es contraponer los argumentos que apelan por la distinción, a través de la enunciación de la inexistencia de una frontera visible y clarificadora entre diversos términos/conceptos.

En los *“Tres principios”*, Morin (1994), propone valga la redundancia tres pilares para concebir/comprender/interpretar la complejidad. El primero, denominado dialógico, tiene como propósito mantener la dualidad en el centro de la unidad (Morin, 1994). El segundo principio consiste en la recursividad organizacional, reconociendo que, los productos y los efectos de un determinado fenómeno son responsables directos de aquello que se cristaliza, mediante un procedimiento dialectal continuo y abierto, rompiendo con los criterios explicativos causa/efecto, que en el contexto de la presente indagación, vislumbran un potencial mayor para la construcción de una pedagogía de la inclusión, así como, en la desensialización de los criterios evaluativos empleados fuertemente por la Educación Especial y la Psicopedagogía para aproximarse y explicar las dificultades que conllevan al fracaso escolar de determinados estudiantes, especialmente, *“porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo autoconstitutivo, auto-organizador, y autoproducido”* (Morin, 1994:68). El tercer principio de la complejidad propuesto por Morin (1994), es el hologramático, fundando en la integración de las partes al todo y del todo a las partes.

Finalmente en *“Hacia la complejidad”*, el autor explica cómo la simplicidad compuesto por el par dialéctico de la disyunción/reducción domina la cultura pedagógica, social y política institucionalizada en occidente. En tal caso, el interés de la presente investigación reafirma las palabras de Morin (1994), al señalar que, *“el paradigma de complejidad provendrá del conjunto de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conectarse y reunirse”* (p.70). En

contraste, Morin (1994), reconoce que los principios del paradigma de la complejidad son: a) implicación, b) conjunción e c) implicación.

- Capítulo VI: *“Epistemología de la Complejidad”*.

Morin (1994) en *“Los malentendidos”*, inicia el sub-apartado reconociendo que, la comunidad científica ha desarrollado una visión errada sobre su trabajo, particularmente, al ubicarlo como un creador de un paradigma o bien, entenderlo como autor que apela a las condiciones de síntesis, integración y unificación. Por otra parte, reconoce inspirado en Adorno ( ) que, la totalidad no es la verdad, no obstante, alude elementos para pensar por qué razón no se ha logrado dicha aspiración. La intención de Morin (1994), es la búsqueda de un meta-nivel, es decir, involucra una síntesis más amplia compuestas por dificultades, incertidumbres y otras problemáticas incrustadas en la formación y consolidación del saber.

En *“Hablar de la ciencia”*, el autor reflexiona en profundidad entre las oposiciones binarias integradas por productores/no-productores de la ciencia. Su interés reside en vincular el principio de decadencia y de progresos, el primero, introducido por el mundo físico y el segundo, por la biología, reconociendo presencia de ideas ocultas/invisibilizadas en el conocimiento científico.

En *“Enfoques de la complejidad”*, Morin (1994), expresa que la complejidad representa un desafío para la totalidad del saber, evitando concebirla como una respuesta. Más bien representa la búsqueda de nuevos patrones de organización y comprensión del saber, que permitan superar sus incertidumbres y contradicciones tradicionales, sosteniendo que, *“la idea de complejidad incluye la imperfección porque incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible”* (p.91). El autor muestra oposición a la verdad reduccionista de tipo arrogante, compuesta según este, por la omisión de la complejidad del fenómeno. Por otra parte, señala que, la complejidad deriva de la intersección entre simplicidad/complejidad, es decir, se integra por los procesos y contra-procesos que permiten la comprensión de aquello que queda reducido por el pensamiento globalizador y particularista. Según esto, Morin (1994), apela a la *“la contradicción y la incertidumbre”*;



*pero, al mismo tiempo, la conciencia de esta deficiencia me llama a luchar activamente contra la mutilación”* (p.92).

En **“El desarrollo de la ciencia”**, reconoce que ha omitido presentar un conjunto de argumentos que permitan demostrar que, pese al carácter simplificar de la ciencia, esta ha progresado a través de su carácter de complejidad. De acuerdo con esto, reconoce que, la ciencia se organiza y desarrolla en función de cuatro grandes dimensiones, tales como: a) racionalidad, b) empirismo, c) imaginación y d) verificación, demostrando con ello, la institucionalización de construcciones conflictivas que han sido omitidas y marginalizadas al interior del discurso promocional de la filosofía de la ciencia occidental. Esto es, han reforzado o bien, negado las incompatibilizaciones entre cada una de las dimensiones sobre las que, según Morin (1994), se desarrolla la ciencia. De esta forma, el autor alude el carácter complejo de las ciencias a las patologías y contrariedades de fabricación del saber desde el prisma de la ciencia occidental tradicional. Por tanto, habrá que diferenciar entre discusiones complejas y la complejidad de las discusiones. Al tiempo, esta apartado refuerza la idea que la ciencia no siempre ha expresado una pretensión simplificadora. Sobre este particular, comenta que, *“con respecto al reduccionismo, la cuestión es, efectivamente, mucho más sutil de lo que parecía. Toda conquista del reduccionismo se paga, en realidad, con una nueva complejización”* (Morin, 1994:95).

En **“Paradigma e ideología”**, la conceptualización que Morin (1994) emplea para concebir la categoría de paradigma, lo fabrica con la intención de ubicarse en el intervalo de la lingüística estructural y los aportes de Thomas Kuhn, concibiéndola como una **relación lógica** mediado por determinadas categorías maestras. Los modos de fabricación de todo paradigma, deviene en la subalternización y valoración de determinadas formas lógicas por sobre otras, derivando en la legitimación/ilegitimación de estas, al interior de su campo. Según este autor, *“el paradigma es una manera de controlar la lógica y, a la vez, la semántica”* (Morin, 1994:99). En relación a la categoría de ideología, Morin, la conciben en términos de ideas despolitizadas.

En “*Migración de conceptos*”, explica cómo los desplazamientos de determinados conceptos han permitido una suerte de oxigenación al interior de las disciplinas de base donde estos fueron creados. Tomando como referencia los aportes de Mandelbrot, Morin (1994), afirma que los descubrimientos más creativos y novedosos, devienen de los errores en la transferencia de conceptos de una campo a otro, es decir, a través de los denominados injertos epistémicos y prestamos epistémicos (Ocampo, 2016).

Finalmente, en “*La razón*”, comenta que, ésta se ha construido en la historia intelectual de la ciencia la persecución panóptica de la coherencia empírica, así, “*la razón se define por el tipo de diálogo que mantiene con un mundo exterior que le opone resistencia; finalmente, la verdadera racionalidad reconoce a la irracionalidad y dialoga con lo irracional*” (Morin, 1994:104). Para este autor, la verdadera racionalidad es compatible y respetuosa de los misterios/enigmas forjados al interior del campo epistémico.

## **2.68.-MICROPOLÍTICA DE LOS GRUPOS. PARA UNA ECOLOGÍA DE LAS PRÁCTICAS COLECTIVAS – DAVID VERCAUTEREN, OLIBER MOUSS GRABBÉ Y THIERRY MÜLLER**

La obra “*Micropolítica de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas*”, es una obra publicada al español por Traficante de Sueños en 2010, organizado en torno a una introducción, veintiún capítulos, dos anexos y un glosario. Entre los apartados que constituyen antecedentes claves para el desarrollo de la presente investigación destacan por sus aportes:

En el capítulo “*Micropolíticas*”, los autores abordan las dificultades de las prácticas colectivas en relación a la micropolítica a través de dos ejes: a) fenómenos de cierre y burocratización, a los modos de agenciamiento del deseo, a lenguajes autorreferenciales y a mecanismos de oposiciones binaristas, y el segundo, b) analiza las dimensiones de transformación compuesta por dos aspectos, tales como, los agenciamientos aprisionados en formas de imágenes, refiere a los bloqueos del grupo, a lo que se agrega la inserción de componentes nuevos que tradicionalmente, no formaban parte del colectivo, interesándose

esta último componente, por los mecanismos de emancipación que el grupo es capaz de producir. Los autores tomando como referencia la obra de Guattari y Deleuze “Anti Edipo”, expresan que, no siempre los deseos de un conglomerado, no siempre coinciden con el espectro de intereses que lo atraviesan.

El problema de la micropolítica en relación a los efectos del capitalismo, a juicio de Vercauten, Grabbé y Müller (2010) esta adquiere un nuevo sentido a la luz del capitalismo mundial integrado, es decir, plantea un nuevo estilo de subjetividad del consumismo de forma masiva. De esta forma, diversos intelectuales y revolucionarios de la época analizan los efectos que colonialismo tiene entre los dominados, al interrogarse sobre la formación del yo y su destino en dicho contexto. Al decir de Foucault, estos efectos devinieron en la gestación de un poder bipolar construido a partir de un poder disciplinario que repercute en la vida de las personas, en sus actividades productivas y afectando a la producción de la subjetividad, las que imponen *“nuevas matrices que modelan el imaginario, inyectan personajes, guiones, actitudes; imponen, en definitiva, toda una micropolítica de las relaciones”* (Vercauten, Grabbé y Müller, 2010:140).

La práctica del “ejercicio del poder” en el contexto micropolítico exige que exista, al menos, un pequeña porción de libertad en alguna de sus partes, identifica de esta forma, una práctica de resistencia al interior de una estrategia de poder y dominación. De alguna manera u otra, las relaciones de poder requieren para su funcionamiento de un pequeño ápice de resistencia, de lo contrario estas no podrían existir.

En relación a la creación de una cultura de sí, es menester reconocer que, las prácticas de poder son inherentes a toda práctica social, educativa, cultura, económica, política, etc. Vercauteren, Grabbé y Müller (2010) explican que, entre las estrategias más relevantes empleadas por los grupos para lograr la apropiación de la cultura de sí, requiere que los diversos grupos sean capaces de conseguir dicho propósito a través de sus agenciamientos. *“Así, pues, lo que aquí nos importa es pensar ese «sea» de la micropolítica, su singularidad, prendida en agenciamientos de poder y prácticas de libertades. En este plano, la cuestión no consiste en liberarnos de un Estado opresivo o*

*bajo el poder de mando del capital reivindicando derechos individuales o convenciones colectivas, puesto que el Estado es matriz de individualización”* (Vercauten, Grabbé y Müller, 2010:142). De ahí la necesidad de promover nuevos estilos de producción de la subjetividad a partir del rechazo irrestricto al formato individual impuesto tradicionalmente.

En el capítulo **“Poder”**, Vercauten, Grabbé y Müller (2010) inician este apartado afirmando que, la categoría de poder devela múltiples significados y significantes, localizándose en diversas estructuras, instituciones, designa una etiqueta o propiedad sobre un grupo o colectividad particular, de lo cual emergen las polaridades de dominados y dominantes. En la literatura especializada, el poder adquiere una connotación especialmente negativa, la cual, intenta ser reemplazada y subvertida bajo los efectos de la democracia (principal ficción occidental) y del logro de la igualdad (nuevo formato de normalización), que para esta última, persigue *“la realización y la fabricación de una cierta uniformidad de las posiciones, de las competencias y de las capacidades”* (Vercauten, Grabbé y Müller, 2010: 146).

Concebir el poder como un conjunto de relaciones implica comprender que este opera sobre cualquier contexto, práctica, colectividad y persona sin distinción alguna, o más bien, con ciertos grados de matización, lo que en Foucault aparece como la microfísica del poder, esto es, el entrecruzamiento de fuerzas genera una resistencia que puede erradicar el ejercicio de dominación. Para Vercauten, Grabbé y Müller (2010:147) el poder es una situación estratégica compleja al interior de un grupo, una colectividad o sociedad. El poder como fuerza jamás actúa de forma singular sino que en unión con otras fuerzas, es decir, actúa mediante una red de fuerzas que se consolidan progresivamente. Sobre este particular, los autores identifican una lista de categorías del poder. Los autores en este apartado describen como funcionan las relaciones de poder, así, *““el” poder, en lo que tiene de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreproductor, no es sino el efecto de un conjunto, que se configura a partir de todas estas movilidades, del encadenamiento que se apoya en cada una de ellas y que busca, a su vez, fijarlas”* (Vercauten, Grabbé y Müller, 2010:149).

En todos los grupos se construye una cartografía de las relaciones de fuerza, es decir, una red relacional en la que se tejen relaciones de fuerza a través de comportamientos, prácticas de transferencia de conocimientos, lenguajes, formatos gramaticales, entre otras. A partir de estas acciones, de su valorización y recurrencia señalan los autores que es posible comprender cómo operan al interior de grupos concretos los regímenes del poder. La práctica efectiva del poder no se expresa mediante un repertorio de estrategias de servidumbre voluntaria (Vercauten, Grabbé y Müller, 2001) sino que a través de un patrón de agonismo, es decir, de resistencia constante y provocación permanente, esto es lo que define la naturaleza procedimental del poder basada en la regeneración permanente. El poder concebido como una relación de fuerzas es lo que permite identificar prácticas de resistencia y opresión en constante choque y proliferación.

## **2.69.-FEMINISMOS NEGROS. UNA ANTOLOGÍA – MERCEDES FABARDO (ED.)**

*“Feminismos Negros. Una antología”* (2012), es una obra colectiva integrada por las figuras intelectuales más relevantes del movimiento feminista negro que, entre otras cosas, consolidó la corriente interseccional como dispositivo analítico significativo en la comprensión de la matriz de opresiones múltiples que afectan a todos los sujetos sociales, políticos y educativos, es decir, constituyen ejes de discriminación/opresión que se superpone y articulan en torno a las trayectorias sociales de un gran número de colectivos ciudadanos. La obra fue editada por Traficante Sueños, organizándose en torno a diez capítulos que abordan temáticas tales como: a) los Estudios sobre Feminismo Negro (bases conceptuales, metodológicas y geopolíticas), b) el sufragio femenino, c) el discurso postcolonial y las identidades diaspóricas, entre otras.

De acuerdo a la naturaleza de la investigación y de sus objetivos, se han seleccionado como antecedentes críticos y relevantes para la misma, los siguientes: a) *“Introducción. Construyendo puentes: en diálogo desde/con el feminismo negro”* y b) *“Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro”*.

- **Introducción. Construyendo puentes: en diálogo desde/con el feminismo negro**

Mercedes Jabardo Velasco en la introducción de esta obra, interroga las aperturas intelectuales que confluyen en la construcción de proyecto intelectual de los feminismos negro a re-estructurar los patrones regenerativos de la opresión, el control, el poder, la exclusión, entre otras. Se infiere que la interrogante que inicia la introducción del libro, profundiza sobre el grado de pertinencia que los contenidos legados por los diversos dominios genealógicos de los feminismos negros, articulan estrategias de transformación e intervención en las patologías sociales antes mencionadas. En este sentido, la autora menciona que, los conceptos de género y raza son el resultado de profundos procesos de opresión. Las bases genealógicas del feminismo negro surgen de la compleja intersección entre sufragismo y abolicionismo (Jabardo, 2012), pero, a pesar de tener *“una presencia relevante en ambos, la combinación de racismo y sexismo terminó excluyendo a las mujeres negras de los dos”* (p.27). Este hecho constata que, la base de la teoría postmoderna del feminismo negro afroamericano se estructura en relación con los aportes de la interseccionalidad. A continuación, se comentan los aspectos más significativos desarrollados por Jabardo en cada uno de los sub-apartados abordados en la introducción de *“Feminismos Negros. Una antología”*.

El primer sub-apartado desarrollado en la introducción del libro por Jabardo (2012), se dedica a relevar el potencial crítico de las *“Pioneras del Feminismo Negro”*, dimensión en la que analiza la contribución epistémica de dicha intelectualidad, reconociendo a juicio del autor de este trabajo doctoral que, el legado de las bases epistemológicas de movimientos como *el feminismo, la subalternidad y lo queer*, constituyen una estrategia intelectual clave para cartografiar los ámbitos de producción y funcionamiento de las condiciones epistemológicas de la Educación Inclusiva, evitando así, la proliferación de nuevos dogmatismos y conservadurismos teórico-metodológicos.

Wells<sup>53</sup> y Truth<sup>54</sup> son a juicio de Jabardo (2012) las voces pioneras más representativas del movimiento feminista negro afroamericanas, sus aportes conjugan las bases de la movilización y de la formación de una conciencia teórico-reflexiva que, a juicio de Jabardo (2012) constituyen los ejes de producción y funcionamiento del feminismo negro, emergiendo desde la esclavitud misma. De alguna manera u otra, los ejes de articulación del pensamiento feminista deslocalizan y fracturan las el legado del pensamiento lógico ilustrado que sostiene gran parte del pensamiento de las revoluciones de occidente, proponiendo de esta forma, un mecanismos agencial de tipo contra-hegemónico y oposicional. El carácter contra-hegemónico de producción del feminismo negro afroamericano se expresa a través del privilegio de: a) la oralidad y la oratoria<sup>55</sup> b) el carácter de las activistas, c) discursos y estrategias textuales creados desde los sufrimientos de la experiencia del colonialismo. Jabardo (2012) ubica como texto fundacional del feminismo negro, el discurso pronunciado por Sojourner Truth en 1952, en el marco de la Convención de derechos de la mujer, titulado: “¿A caso no soy una mujer?”. Un aspecto interesante documentado por la autora, consiste en describir el transito político, epistémico y semántico que experimento “la discriminación racista [al sustituir]<sup>56</sup> substituyó a la esclavitud como «moderno» criterio de desigualdad” (Jabardo, 2012:29).

---

<sup>53</sup> También conocida como Ida B. Wells, fue una activista, intelectual y cofundadora de la Asociación Nacional para el Progreso de las Personas de Color. Su trabajo se concentro en la ampliación de los derechos ciudadanos de sufragio para personas de color, en especial, de las mujeres negras. En 1884 lidero la campaña contra la segregación racial en los ferrocarriles de Memphis. Obtuvo mayor visibilidad como activista cuando rechazo la idea de poner detrás de las filas de mujeres bancas que protestaban por el derecho de las mujeres. Desde 1889, fue co-propietaria del periódico “*Libertad de Expresión*”, donde publicó numerosas notas y artículos, editando en 1892 dos famosos documentos, titulados: Los horrores del sur: La ley de linchamiento en todas sus fases y Un logro rojo, abriendo así, la investigación sobre diversos tipos de crímenes de lesa humanidad.

<sup>54</sup> Activista y abolicionista negra por los derechos de la mujer, conocida desde 1843 como Sojourner Truth, antes Isabella (Bell) Baumfree. Fue la primera mujer negra en ganar un juicio contra un blanco, rescatando de esta forma, a su hijo de la esclavitud. Se volvió ampliamente reconocida por el discurso efectuado en la Convención de los derechos de la mujer en Ohio en 1852, titulado: “¿No soy yo una mujer?”

<sup>55</sup> Concebidas como estrategias de resistencia de colectivos significados políticamente como subalternos y abyectos. Su pedagogía proviene de las prácticas de culto en las iglesias de la comunidad negra.

<sup>56</sup> Incorporación del autor de este trabajo, con el propósito de articular la coherencia discursiva de la cita según la naturaleza gramática del párrafo en el que es situada.

Por su parte el trabajo de Wells contribuyó a demostrar que, desde diversas trincheras que, las acusaciones y actos de linchamientos a personas de color eran falsas desde un amplio espectro de argumentos. De esta forma, hizo explícita la operación de nuevos patrones de violencia cada vez más invisibles y progresivos en sus formas de regeneración hasta el día de hoy. Su metodología de investigación se estructuró a partir del empleo de *“las únicas fuentes que existían, las del opresor, para desde ellas descubrir cuestiones subyacentes a la dominación”* (Jabardo, 2012:31). Su trabajo como activista e intelectual tuvo fuertes repercusiones, especialmente, al analizar y aclarar *“la forma en la que la intersección entre «raza» y género construye de forma desigual la sexualidad de la población blanca y de la población negra. Lo hizo subrayando los mecanismos a través de los cuales se demonizan las relaciones raciales entre hombres negros y mujeres blancas — usando el término de violación para cualquier tipo de contacto o acercamiento entre unos y otras— y la forma en la que se naturaliza cualquier forma de agresión sexual (violación) de hombres blancos a mujeres negras”* (Jabardo, 2012: 31). Siendo este último, uno de sus aportes más relevantes a la configuración de los Estudios sobre Feminismo Negro Afroamericano.

En el segundo sub-apartado de la introducción, denominado: ***“Bases conceptuales del feminismo negro”***, Jabardo (2012) afirma que estos, en tanto, constitución de acción política y campo de indagación, emergen desde y en la exclusión que, en oposición a la notable contribución de Beauvoir, la identidad de las mujeres *“negras”* es, permanentemente, resignificada y legitimada. Jabardo (2012), agrega que, *“el feminismo negro parte de una no-categoría (no-mujer). La única estrategia posible desde la negación es un ejercicio de de-construcción. Destruir la negación desde donde se ha excluido de la categoría de mujeres a las mujeres negras, para avanzar, repensarse y reconstruirse desde otras categorías”* (p.33).

En este sub-apartado Jabardo (2012) rescata el potencial analítico aportado por Hill Collins respecto de los ejes de constitución del doble discurso de los colectivos dominados. La producción de la teoría del feminismo negro se configura durante la década de los años ochenta, coincidiendo con la proliferación de la segunda generación de dicho movimiento, articulándose en torno a los efectos del patriarcado, específicamente, en torno a la matriz



sexo-género, al tiempo que, interrogaban a través de sus escritos “*el propio concepto de género, en la medida en que formaba parte del sistema de relaciones jerárquicas de «raza». Denunciándolo, comenzaban a escuchar su propia voz, una voz que había estado oscurecida en un sistema de dominación que las había construido con las herramientas de los grupos hegemónicos*” (Jabardo, 2012:34).

En este sentido, lo aportado por la autora de esta introducción permite observar mecanismos de alejamiento de las lógicas dominantes y hegemónicas de producción teórico-metodológicas, en este caso, contextualizadas en el campo de los Estudios de Feminismo Negro, que a su vez, otorgan herramientas para subvertir los efectos epistémicos hegemónicos acopiados la interior del campo epistémico de la Educación Inclusiva. Las bases epistemológicas del feminismo negro encuentran su base genealógica en los dispositivos de *deconstrucción y reconstrucción*, entendidos éstos, como estrategias básicas en la proposición de un sistemas epistémico que unifique los aportes de lo objetivista y relativista. El carácter “*alternativo*” de la epistemología feminista se articula según Hill Collins y Jabardo a partir de la intersección de: a) políticas de empoderamiento, b) saber y c) (auto)conciencia. Entre las principales características que expresa la epistemología alternativa configurada por el feminismo negro destacan: a) el conocimiento se construye de forma dialógica y a partir de la experiencia vivida, valora la historia como narrativas<sup>57</sup> analíticas, b) asumen que todo saber esta cargado de una fuerza interpretativa que define y re-define progresivamente los sentidos del mismos y produce formas de presión y c) el conocimiento se construye a partir de una estrategia pre-existente, articulando una forma particular de producir saberes y sistemas de verificación de los mismos. En el capítulo tres, se profundiza sobre este tema, centrado la reflexión, respecto de ejes que contribuyen a la germinación de mecanismos y estrategias de fabricación del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva.

La contribución de la epistemología alternativa de Hill Collins “*redefine el concepto de opresión en términos de interseccionalidad incorporando lo que denomina «matriz de dominación», y adopta la «teoría del punto de vista» para caracterizar las*

---

<sup>57</sup> Se conciben como mapas.

*bases del pensamiento feminista negro, enfatizando la perspectiva de las mujeres negras sobre su propia opresión” (Jabardo, 2012:36).*

En el tercer sub-apartado titulado: **“Segunda oleada del pensamiento feminista negro: diáspora y estudios culturales”**, Jabardo (2012) recoge los aportes que las feministas negras británicas efectuaron en torno a la experiencia del postcolonialismo, la inmigración y la deslocalización, análisis que fueron estructurados en referencia a los aportes de la diásporas negras y a la nueva izquierda. En este sentido, se observa en la genealogía e los Estudios Culturales ámbitos epistémicos y metodológicos significativos que, permiten mapear la formación de la historia de las resistencias, dominio constitutivo en la fabricación del discurso de la Educación Inclusiva, proporcionando un enfoque más contextualizador. En lo específico de estos aportes, se observa un cuestionamiento a las limitaciones y reduccionismos que hacen funcionar la concepto de patriarcado, lo cual, en términos metodológicos, permitió documentar los errores que interpretaban en las nociones de clase, racismo, género y sexualidad, al encontrarse cada una de ellas, inscritas dentro de un sistemas de opresión que las interrelaciona a todas ellas. Por tanto, puede leerse cada una de estas categorías como ejes de producción recíproca de las otras, es decir, se producen y regeneran entre sí.

En el cuarto sub-acápito denominado: **“Nuevas narrativas. Discurso postcolonial e identidades diaspóricas”**, Jabardo (2012) analiza los efectos opresivos, limitantes y esencialistas y su eficacia simbólico-política, de ciertas categorías de análisis empleadas los Estudios Feministas que reinstalan las lógicas de producción binarias. La preocupación de los intelectuales de la diáspora consistía en demostrar cómo la constitución de la(s) identidad(es) adopta un sentido estratégico y posicional, agregando que, *“las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas”* (Hall, 2003; citado en Jabardo, 2012:51). La acción y conciencia intelectual del feminismo negro en este contexto, ha centrado sus demandas en la lucha por el reconocimiento de ciertas categorías al margen de las mismas, esto es, más allá del pensamiento hegemónico

que las sustenta. Un aspecto significativo documentado por Jabardo (2012) reside en la contribución de Trinh T. Minh<sup>58</sup>, a través de la exploración de nuevos patrones de resistencia a los modos opresivos y segregadores que efectúa la construcción de la otredad.

- **Capítulo IV: Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro**

Patricia Hill Collins organiza este capítulo en torno a seis sub-acápites diferentes. En él, la autora analiza las tensiones conceptuales que enfrentan los Estudios de Feminismo Negro, afirmando que, su campo de producción ha devenido en la cristalización de un entrama elástico e híbrido en la formación de sus significados. Los problemas fundamentales a los que Hill Collins se posicionan en una dimensión estructural del fenómeno, integrado por dificultades para nombrar el conocimiento producido producto de prácticas de empoderamiento, concientización y proposición de nuevos saberes y por otro, los obstáculos del clima político de cada época. El llamado de atención de la autora se basa en el reconocimiento de las particularidades que inscriben al colectivo de mujeres negras, especialmente, a través de las categorías de raza y género, destacando la necesidad de cartografiar los ejes de producción que permitieron que el feminismo llegase a constituirse en un campo de estudio y en una opción política determinada. Epistemológicamente, el campo de producción del feminismo y, particularmente, los Estudios sobre Feminismo establecen múltiples intersecciones con las diversas regiones del conocimiento que confluyen sobre su objeto, esto, permite explorar las convergencias epistemológicas que participan en la construcción de la naturaleza de sus saber.

Hill Collins (2012) en el sub-apartado inicial de este capítulo, titulado: “*¿Por qué un pensamiento feminista negro estadounidense?*”, comenta que, el feminismo constituye un tema vigente, particularmente, al ser las mujeres, un colectivo en permanente situación de opresión. De esta forma, una de las dimensiones cruciales sobre construcción del conocimiento en este campo de trabajo, se desarrolla a partir de la conjunción entre activismo y opresión, categorías que no operan de forma disociada, sino que interseccionan

---

<sup>58</sup> Cineasta y profesora de teoría de la literatura de origen vietnamita, sus ámbitos de especialización se centran en las políticas de identidad y cultural, postcolonialidad y teoría crítica de las artes.

dialécticamente. Según esto, los Estudios sobre Feminismo negro configuran un argumento poliangular que desmantela las relaciones invisibles sobre *“raza, clase, género, sexualidad y nación, el feminismo negro seguirá siendo necesario como respuesta activista a esa opresión”* (Hill Collins, 2012:101). De este modo, se infiere que, el grado de continuidad, vigencia y legitimidad que adopta el campo de lucha/producción del feminismo se articula en torno a la existencia de la interseccionalidad traducida como ejes de formación de opresión múltiples. Sobre este particular, Hill Collins (2012) comenta que, el *“pensamiento feminista negro tiene como objetivo empoderar a las mujeres afroamericanas en un contexto de injusticia social sostenida por opresiones interseccionales”* (p.101-102).

Hill Collins (2012) identifica la presencia de una matriz única de dominación (similar a la descrita por Quijano (1989) sobre matriz colonial del poder, del ser y del saber), configurada a partir de una serie de intersecciones opresivas que actúan de forma disyuntiva entre cada de las nociones que producen dicha matriz de dominación, la cual, actúan y se expresa en todos los cambitos de la vida social, política, educativa y ciudadana. Epistemológicamente, los Estudios sobre Feminismo articula la producción de su conocimiento a partir de la relación reciproca y multidimensional entre “conciencia” y “experiencia”. Por otra parte, la formación de saberes colectivos producidos por la propuestas mujeres negras desafían e interrogan los patrones explicativos sobre conciencia de grupos oprimidos, especialmente, aquellas que les restan/usurpan su condición de persona y su capacidad sociopolítica de representación, institucionalizando un *“presunta falta de activismo político en parte de los grupos oprimidos proviene de nuestra defectuosa conciencia de nuestra propia subordinación”* (Hill Collins, 2012:105).

En el sub-apartado dos de este capítulo, titulado: ***“Respuestas diversas a los retos comunes dentro del feminismo negro”***, Hill Collins (2012) analiza la producción de tensiones que devienen de la vinculación epistémico-política “experiencias/ideas”. De este modo, su análisis converge sobre *“los puntos de vista están relacionados con el conocimiento grupal, patrones recurrentes de trato diferencial como éstos indican que ciertos temas serán centrales en el conocimiento o en el punto de vista grupal de las mujeres negras estadounidenses”* (p.107). La autora se interesa por comprender las

operatorias de exclusión y opresión que materializa cada época histórica y que a su vez, condicionan los significantes y marcos de valores sobre cada una de las variables diferenciales que afectan a las trayectorias de las mujeres negras. Así como, las estrategias, dispositivos de acción y experiencias que forjan los diferentes ámbitos del conocimiento experiencial que determinan su acción política, agencia, agenda y prácticas de resistencia. Se agraga además su preocupación por los dominios de constitución de las formas institucionalizadas de racismo en la sociedad norteamericana. Hill Collins (2012) insiste en la inexistencia de una mujer negra homogénea, rescatando un punto de vista poliangular para referirse a dichas tensiones.

En *“Respuestas diversas a los retos comunes dentro del feminismo negro”*, subapartado tres dentro de la aportación de Hill Collins, esta profundiza en las (inter)conexiones entre las experiencias de la colectividad de mujeres negras de tipo heterogéneas y sus conocimientos asociados, relevando el papel de los saberes alternativos que potencian su empoderamiento individual y grupal. El patrón de producción descrito por Hill Collins (2012) en esta oportunidad, se organiza en torno a la cristalización de relaciones dialógicas producto de la del conocimiento que forja la experiencia colectiva. La descripción de la autora coincide con la propuesta de recuperación de la memoria colectiva fuertemente abordada por los estudios culturales y, en particular, por la interculturalidad crítica latinoamericana, sólo así, *“la lucha por un feminismo negro autodefinido se produce a través de un diálogo en curso a través del cual la acción y el pensamiento se dan forma el uno al otro”* (p.114).

Entender el feminismo negro como constitución de una práctica dialógica entrelaza sus argumentos con los presupuestos analíticos proporcionados por la Teoría Social Crítica, puesto que, emplea sus mecanismos de teorización para defender las luchas de la justicia social, al tiempo que, ofrece otro tipo de recursos metodológicos para explicar cómo determinados colectivos interseccionan en un mismo patrón de injusticia social. No obstante, *“el pensamiento feminista y negro abarca el conocimiento general que ayuda a las mujeres negras estadounidenses a sobrevivir en, sobrellevar, y resistir a nuestro trato diferencial”* (Hill Collins, 2012:116). Las ideas expuestas en este apartado conexionan con

la lucha que debiese enfrentar teóricamente la Educación Inclusiva, en tanto, comprenderse como un dispositivo de teorización/acción en contra de todo tipo de injusticia estructural (política, ideológica y económica), es decir, Feminismo y Educación Inclusiva coinciden epistemológicamente, al indagar en ejes de contra-argumentación, respecto de las prácticas institucionales y estructurales de regeneración del poder que producen prácticas de relegamientos.

En el apartado titulado: “*Prácticas dialógicas y mujeres intelectuales negras*”, Hill Collins (2012) profundiza en el papel que han jugado las contribuciones más relevantes de los Estudios Feministas Negros, específicamente, analiza las estrategias de constitución de dicho pensamiento en una teoría crítica social, orientada a promover marcos de justicia para diversos colectivos interseccionados en una misma matriz de opresiones múltiples. En este sentido, la construcción del conocimiento de este campo de investigación, conjuga visión teórico/pragmática, rechazando así, la proliferación de opresiones, conservadurismos y dogmatismos propios del discurso de la objetividad de la ciencia. El saber constitutivo del feminismo negro descansa sobre la conjugación del activismo, reflexión desde la acción y producción teórica. Al decir de Hill Collins (2012), las intelectuales negras son claves en la formación de los Estudios sobre Feminismo Negro puesto que, el hecho constitutivo de su naturaleza humana, les permitía acceder y comprender con mayor rapidez las problemáticas que enfrentaban otros colectivos de mujeres. Por otro lado, explicitan una comprensión más directa sobre las opresiones que viven otras mujeres, al ser ellas mismas, objetos desde su nacimiento de la matriz de dominación y opresión. De este modo, “*involucrarse en la investigación y el saber feministas no es una moda pasajera: son asuntos que afectan tanto a la vida cotidiana contemporánea como a realidades intergeneracionales*” (Hill Collins, 2012:122).

La interrelación entre feminismo, interseccionalidad y empoderamiento a juicio de numerosas autoras mencionadas en este capítulo, demuestra particularmente a juicio de King (1988) que, la formación de opresiones múltiples no puede contrarrestarse si, el mismo movimiento feminista, es incapaz de empoderar a sus agentes de acción. Las acciones de empoderamiento sólo tendrían lugar, sí y sólo si, cada sujeto logra la

configuración de una conciencia acabada sobre su realidad e inscripciones sociopolíticas, evitando de esta forma, la reinstalación de nuevos patrones de representación sociopolítica, esto es, *“estar abierto a la construcción de coaliciones con individuos involucrados en proyectos de justicia social parecidos”* (Hill Collins, 2012:126). Las coaliciones que menciona la autora a partir de reflexiones de otras voces de la intelectualidad del feminismo negro, requieren relacionarse con otros grupos con el propósito de fortalecer proyectos intelectuales, políticos y sociales comunes/similares en torno a la consecución de la justicia social, infiriéndose la posibilidad de redefinir las prácticas de producción de verdad, especialmente, al atender *“los diálogos asociados con la construcción de una coalición por principios, ética, crea posibilidades para nuevas versiones de verdad”* (Hill Collins, 2012:127). El aporte contenido en esta última cita, permite orquestar los marcos de acceso a la proposición de nuevos sistema ético para pensar parte de la Educación Inclusiva, especialmente, superando el reduccionismo de la alteridad acrítica para pensar la dimensión ética de la misma. El feminismo según esto, expresa una construcción epistemológica y una reflexividad política de tipo dialógica y coalicionista.

En *“Feminismo negro es dinámico y cambiante”* Hill Collins (2012) analiza el “cambio” como patrón de comprensión de la actividad e intelectualidad feminista. La preocupación de la autora en este acápite, se posiciona sobre el patrón de dinamismo del feminismo negro como eje relevante para dar continuidad a la consolidación de un proyecto de justicia social más amplia y otro y de una nueva forma de teoría crítica.

Finalmente, Hill Collins (2012) en *“El feminismo negro estadounidense y otros proyectos de justicia social”*, analiza las interrelaciones que articula el proyecto feminista negro con el surgimiento de otros proyectos de justicia social, enfatizando que, gran parte de *“las luchas de las mujeres negras son parte de una lucha más amplia por la dignidad humana, el empoderamiento y la justicia social”* (p.131). Los Estudios sobre Feminismo Negro según esta perspectiva, demuestran un marcado énfasis humanista en permanente reconstrucción. El concepto de womanist se expresa mediante una lucha constante orienta hacia el resguardo de la integralidad, la armonía y la justicia social no sólo para las mujeres

sino que, su agencia y acción política se encuentra comprometida con la mejora de la sociedad en general.

## 2.70.-LA INTERSECCIÓN DE OPRESIONES - PATRICIA HILL COLLINS

En el inicio de la *“Introducción”* Hill Collins (2008) afirma que, su gran preocupación intelectual converge en la exploración de la interrelación entre “empoderamiento”, auto-definición” y “conocimiento”, móviles construidos desde una mujer negra que ha luchado por reivindicar la lucha por el feminismo y erradicar los múltiples sistemas de opresión que atañen a dicho colectivo, instalando a través de sus escritos una perspectiva para la transformación permanente. El trabajo que aquí se reseña como antecedente clave en el desarrollo de esta investigación, converge sobre los ejes que permiten trascender políticamente el campo de lucha del movimiento feminista negro, trasladando así, sus aportes a diversas áreas de investigación. En suma, el interés de la autora circunscribe a la necesidad de privilegiar *“las experiencias de las mujeres estadounidenses negras en el centro del análisis sin privilegiar esas experiencias”* (Hill Collins, 2000:48), transfiriendo sus aportes a diversos campos del conocimiento, siendo crucial para el develamiento de las perspectivas de acceso al estudio de la exclusión, entendida esta, como una realidad relacional compleja y enigmática, expresada como la máxima expresión de la matriz de poder colonial. El trabajo de la autora analiza la intersección epistémica, política, ideológica y metodológica entre las categorías de género y raza, permitiendo explorar cómo se forman espacios de exclusión, desigualdad y opresión para las mujeres, es decir, permite analizar los espacios donde dichas intersecciones confluyen. La epistemología de Hill Collins (2000) es considerada un mecanismo de contra-argumentación a los presupuestos epistemológicos convencionales, puesto que, releva el papel de la experiencia como estrategia de producción de saberes situados en luchas particulares.

En el primer apartado denominado: *“La Epistemología del Movimiento Feminista Negro”*, Hill Collins (2000) se interroga en torno a la siguiente pregunta: ¿por qué debe la gente estudiar el conocimiento?, en él, centra su preocupación intelectual en los



mecanismos de estudio asociados a la epistemología, así como, los temas claves y tensiones que configuran su agenda de producción, atendiendo en sus palabras a *“algo extraño e inquietante sobre el conocimiento, una alteración en el sentido que da lugar a su examen”* (p.2), afirmando que, el estudio por la epistemología surge y se consolida cuando no estamos seguros sobre la validez de algo, o bien, desconocemos su origen o desconocemos su naturaleza, siendo relevante comprender cómo se fabrica y utiliza el conocimiento en lo social. Sobre este particular, Hill Collins (2000) haciendo uso de Marx (1978) agrega que, *“las ideas de la clase dominante son en cada época, las ideas dominantes: es decir, la clase que ejerce el poder material de la sociedad, está al mismo tiempo ejerciendo el poder intelectual”*(p.172). Un aspecto interesante señalado por Hill Collins (2008) consiste en reconocer que, los ámbitos de producción del conocimiento expresa mecanismos de sujeción al control de la élite, trazando los ámbitos de institucionalización y las posibilidades de subversión del mismo, estructurado a partir de un patrón relacional que impone el saber eurocéntrico y positivista, delimitando formas específicas de fabricación, funcionamiento y legitimación del mismo.

En relación a los mecanismos de producción y validación del saber eurocentrado y positivista, la autora identifica que: a) el conocimiento verdadero aflora cuando el investigador se distancia del fenómeno que aborda, b) la subjetividad y la dimensión emocional no participan del proceso de producción del saber, pues afectan al grado de constructividad del mismo, c) los valores provienen del proceso mismo de investigación (factor interno) y d) el conocimiento crece por estrategias de acumulación y contradicción, mientras que, sus procedimientos de validación son probados desde diversas perspectivas (factor de replicabilidad).

En *“Cuatro Principios de la Epistemología Feminista Negra”*, la autora dirige su intención hacia la comprensión de las formas alternativas que desafían los modos opresivos y rígidos de las epistemes tradicionales, reconociendo que, la fabricación del conocimiento en los modos alternativos de las epistemologías, opera sobre las experiencias vividas de las personas, es decir, releva el papel de los conocimientos situados articulados al interior del campo de lucha del movimiento feminista. De ahí, la necesidad de explorar los ámbitos

claves de producción de las prácticas de resistencia, extrayendo sus ejes analíticos y temas claves en la configuración de su agenda. Hill Collins (2000) insiste al señalar que, en “*una epistemología alternativa, [que sólo]*<sup>59</sup> *aquellos hombres y mujeres que experimentan las consecuencias de su existencia social pueden seleccionar los tópicos a investigar y las metodologías usadas*” (p.258). Este punto es crucial en la configuración de la epistemología feminista, puesto que, releva el papel de la experiencia personal en la construcción del conocimiento, así como, el empleo del diálogo como estrategia de fabricación del mismo, valorando de esta forma, “*el uso de los pronombres personales como "yo" y "nosotros" en lugar de la objetivación y el distanciamiento del lenguaje de la ciencia social*” (Hill Collins, 2008:3).

Otro componente fundamental en la construcción de la epistemología feminista reside en la “ética del cuidado”, asumiendo un carácter holístico. Finalmente, la “responsabilidad personal” según Hill Collins (2000) es, la última dimensión de la episteme de los Estudios Feministas Negros. La relevancia de la responsabilidad personal en términos de fabricación del saber, atañe a quien conoce directamente, esto es, el recurso más básico en dichos estudios, deviene en el acceso a la comprensión de la justicia social como eje en la producción del mismo.

En “*Implicaciones del Pensamiento Feminista Negro*”, la autora explica que, los saberes no son entes neutrales, sino que más bien, están cargados de valores políticos y creencias propias de quien los construye, identificando tres desafíos en la formación pensamiento feminista negro, tales como: a) tensiones entre experiencias diversas y desafíos comunes (aquí se persigue alcanzar el equilibrio entre la experiencia individual y colectiva, rescatando el papel de las matriz de intereses transversales. Estas ideas demuestran que el saber y sus mecanismos de producción no son homogéneos), b) rescata la noción de diversidad común como ámbito clave en la creación de espacios seguros, afirmando que, éstos, son comunes a todos los colectivos de personas oprimidas, señalando que, los espacio seguros son espacios de diversidad (Hill Collins, 2008), es decir, unidades relacionales transverzalidas por la resistencia. Finalmente, emerge el último punto, c) las

---

<sup>59</sup> El paréntesis es introducido por el autor de este trabajo, tiene por objetivo

luchas por la auto-identidad articuladas en torno a *“un diálogo continuo entre el conocimiento del grupo o punto de vista, y las experiencias como colectivo heterogéneo”* (Hill Collins, 2008:10).

En *“El lugar de los intelectuales negros”*, afirma que, las intelectuales feministas negras gozan de un lugar específico, conformado por quien desarrollan investigación pura (libre de valores entrelazadas al eurocentrismo de tipo positivista) y orientada a la acción (de base crítica, activista, emancipadora y orientados a la erradicación de la matriz e opresiones). En este último segmento, se emplazan las estudiosas y activistas que dan vida a los Estudios sobre Feminismo Negro, demarcando según Hill Collins (2008) una doble ciudadanía, al pensar la realidad y ejercerla, mediante herramientas de análisis crítico. No obstante, la autora señala que, *“las intelectuales feministas negras solo pueden fomentar la autonomía del grupo cuando promueve coaliciones eficaces con otros grupos”* (Hill Collins, 2008:12). La intelectualidad que forja la conciencia de lucha en el feminismo negro, actúa como un puente de unión entre los ejes de exclusión de la que son parte y los legados de los problemas sobre poder y justicia social de tipo estructural.

El segundo apartado del documento se titula: *“Interseccionalidad y Matrices de Dominación”*, donde se analiza el papel de la interseccionalidad como una estrategia que permite comprender la posición social en términos de diversos ejes de opresión que se entrecruzan en las trayectorias de una persona o grupo particular, articulando una estrategia analítica en torno al *“análisis que afirma que los sistemas de raza, clase social, género, sexualidad, etnia, nación y edad forman mutuamente la construcción de las características de la organización social, que dan forma a las experiencias de las mujeres negras y, a su vez, son formadas por mujeres negras”* (Collins, 2000:299). La corriente interseccional se estructura a partir del legado de Simmel, Weber y Marx, cuyo aporte se materializa por medio de un patrón analítico de tipo relacional, que examina las estrategias de unión o pertenencia a un determinado grupo. El interés de Hill Collins se centra en los efectos que la interseccionalidad puede tener en las trayectorias de cada individuo, siendo consciente de la proliferación de diversos tipos de realidades y experiencias de la cual cada individuo forma parte. A esto se agrega, el estudio de la interseccionalidad al interior de una matriz de

dominación, lo cual es clave para comprender el funcionamiento de procreación y operación de la exclusión.

La matriz de opresión de Hill Collins estudia las formas de producción global del poder, entendiendo a este, como un germen que se regenera constantemente, identificando que, las intersecciones de la opresión se expresa en torno a cuatro ámbitos del poder, tales como: a) estructural (estructuras sociales), b) disciplinaria (gestión de la opresión), c) hegemónica (legítima la opresión) e d) impersonal (efectos que tiene en la vida cotidiana).

Finalmente, Hill Collins en *“El Pensamiento feminista negro, la interseccionalidad y el activismo”*, explica que, tanto la epistemología como la interseccionalidad, conciben la resistencia como el entrecruzamiento de múltiples fuerzas que operen en diversos niveles. La interseccionalidad reconoce el carácter intempestivo de la modernidad analítica sobre el concepto de “igualdad de oportunidades” como garante del cambio social, no obstante, señala la Hill Collins que, *“el cambio social guiado racionalmente ya no es posible”* (2008:18). El enfoque interseccional es un antecedente clave en el estudio de la exclusión, la complejidad del escenario educativo y sus múltiples estrategias de fragmentación social, observando cómo la interrelación entre los cuatro dominios del poder condiciona dicho fenómeno. Sobre este particular, comenta que, *“el ámbito estructural y el disciplinario son más resistentes al cambio; pero el ámbito hegemónico y el interpersonal están abiertos a la agencia individual y el cambio. Combinando juntos a estos dominios creamos un sistema más dinámico, donde las prioridades del pensamiento feminista negro es comprender las contradicciones de la opresión para poder empoderar las causas de justicia social”* (Hill Collins, 2008:18).

Para cerrar, es menester destacar que, la interseccionalidad permite comprender que no todas las personas experimentan la exclusión de forma homogénea, sino más bien, su naturaleza multi-dinámica y multi-estructural es heterogénea. Al tiempo su contribución permite reconocer que, las categorías sociales son descentradas, móviles y dinámicas, en rechazo de aquellas concepciones restringidas, estáticas, fijas y estrechas.

## 2.71.-EL DISCURSO DE LOS OTROS: LAS FEMINISTAS Y EL POSTMODERNISMO - CRAIG OWENS

Owens (1985) inicia el capítulo señalando que, el postmodernismo se expresa como parte de la crisis cultural de la Europa occidental, que da paso a la proliferación de una era caracterizada por diferentes culturas, cada vez, con patrones descentrados, complejos y dinámicos de significación, reforzando el carácter plural de los fenómenos y de las culturas, fabricando de esta forma, una estrategia donde *“el pluralismo nos reduce a ser otro entre otros. No es un reconocimiento, sino una reducción a la indiferencia, la equivalencia y la intercambiabilidad absolutas (lo que Jean Baudrillard denomina “implosión”)*” (Owens, 1985:94). En esta cita se expresa el problema epistémico y los dominios de constitución de las diferencias, su campo de producción pedagógico y la construcción incipiente (por no decir nula) de la ética de la Educación Inclusiva, articulada mediante un sistema transferencia débil, estrategias de prestamos y ejes de trans-textualización de los planteamientos expuestos por Levinas. En este sentido, el autor afirma que, existirán dos tipos de diferencias, la primera, de tipo interior y la segunda, exterior, ocupándose de ella, Ricoeur. No obstante, resulta crucial comprender los ejes de articulación del aparato enunciativo que participa en la representación visual de la diferencia que, sutilmente, impone un esencialismo hegemónico redituando el rostro de la subalternidad en los organizadores fundamentales de la naturaleza humana: diversidad y diferencia (Ocampo, 2016). Mediante el legado de Barthes y Kristeva, Owens (1985) explica que, la crisis de representación del sujeto se fue institucionalizando progresivamente, a través de patrones de patrones de discontinuidad, heterogeneidad y, en especial, de la tiranía del significado y del significante, atendiendo a las condiciones que posibilitan o no, su capacidad de representación, siendo relevante interrogar las operatorias que, *“el sistema de poder autoriza ciertas representaciones, mientras bloquea, prohíbe o invalida otras”* (Owens, 1985:96).

En el primer sub-apartado titulado: *“Un notable descuido”*, se rescata el debate sobre el significado determinado contra el indeterminado, analiza el papel de los valores que se le asignan a determinadas imágenes y sus significados. De esta forma, menciona

que, existen significantes que pueden representar a un determinado sujeto, no así, a otro significantes, al tiempo que, existe un patrón de acumulación de significantes y significados de privilegio y poder (Owens, 1985). Al respecto, insiste afirmando que, *“todo discurso sobre el posmodernismo –al menos en tanto que intenta explicar ciertas mutaciones recientes dentro de ese campo– aspira a la condición de teoría general de la cultura contemporánea”* (p.99). Lyotard (1979) comenta que, en el postmodernismo no encuentra cabida el análisis binarista, construido mediante sistema de oposiciones simples, pero, a pesar de esto, la constitución de las diferencias opera sobre un mecanismo de subordinación y dominación sociopolítico, agregando que, *“lo que debemos aprender es cómo concebir diferencia sin oposición”* (Owens, 1985:100). En tal caso, bajo la idea de diferencia pueden agruparse o *“asimilarse todos los grupos marginados u oprimidos”* (Owens, 1985:101). Por otra parte, el autor afirma que, múltiples artistas feministas observan en la *“escritura crítica teórica”* como un dispositivo de intervención estratégico, así como, lo es, la utilización de múltiples métodos de representación.

Owens (1985) inicia el segundo sub-apartado: *“En busca del relato perdido”*, afirmando que, el discurso teórico no existe de forma aislada, reafirmando a juicio del autor, una de las características más esenciales del posmodernismo. En tal caso, el funcionamiento ideológico-discursivo de la posmodernidad, se expresa como *“una crisis en la función legitimadora de la narrativa, su habilidad para establecer consensos”* (Owens, 1985:104). El aporte de este acápite al desarrollo de la presente investigación consiste en demostrar que, en la actualidad la producción del conocimiento opera en diversas vecindades del saber, demostrando con ello, la formación de cuerpos de saberes inestables, que reclaman la rehabilitación de un proyecto social y educativo acorde a los desafíos de la postmodernidad. La idea de rehabilitación proviene de la crítica de la representación introducida por el postestructuralismo. Desde otro ángulo, el autor destaca el papel del arte, en tanto, estrategia de empoderamiento desde el prisma de la postmodernidad, especialmente, al sustituir al crítico en su propio discurso.

**2.72.-OTRAS INAPROPIABLES – BELL HOOKS, AVTAR BRAH, CHELA SANDOVAL, GLORIA ANZALDÚA, AURORA LEVINS, KUM-KUM BHAVNANI, MARGARET COULSON, M. JACQUI ALEXANDER, CHANDRA TAPALDE MOHANTY**

*“Otras inapropiables”* es una obra publicada en marzo de 2004 por Traficante de Sueños, traducida al español por Maria Serrano Gimenez, Rocio Macho Ronco, Hugo Romero Fernández Sancho y Álvaro Salcedo Rufo. El libro se organiza en torno a un prólogo y a siete capítulos, siendo los más representativos para el desarrollo de la presente investigación los siguientes:

Capítulo seis: *“Diferencia, Diversidad y diferenciación”* de Avtar Brah desarrolla sus ideas a partir de dos grandes apartados, el primero de ellos, denominado: *“Feminismos blancos”* y el segundo, *“Diferencia; ¿qué diferencia”*, que de acuerdo a la naturaleza de la presente investigación, el último documenta una serie de razonamiento cruciales para la exploración de las condiciones de producción de la Educación Inclusiva, específicamente, su vincularidad con la producción epistémica, política y social de la diversidad y la diferencia, desde los aportes de una de las principales voces de los estudios de diáspora, políticas del descontento, identidades híbridas, feminismo negro, entre otras.

En el sub-acápite: *“Diferencia; ¿qué diferencia?”* Brah (2004) aborda la producción de la diferencia a partir de cuatro grandes dimensiones de análisis: a) la diferencia como experiencia, b) la diferencia como relación social, c) diferencia como subjetividad y d) diferencia como identidad. Para la autora, la categoría de diferencia constituye un “axioma”, puesto que es una idea abordada por diversos campos del conocimiento, adoptando sentidos divergentes según la especificidad epistémica desde la que se aborde, centrando su análisis en cada uno de los ejes sobre los que se articulan diversas prácticas epistémicas y discursivas sobre dicha noción. A modo de apertura de la reflexión, Brah (2004) se interroga acerca de cuestiones centrales como son los procesos de generación de las diferencias, los sujetos que marcan a otros como diferentes, las normas de dichos que conllevan determinadas prácticas de diferenciación, entre otras. La diferencia en la obra de Brah (2004) se expresa como una categoría analítica.

En relación a la diferencia como “experiencia” (Brah, 2004) analiza los efectos que tuvo en la comprensión de la experiencia de las mujeres el método de concientización para la acción colectiva, derivando en la proliferación que la experiencia como tal, es una construcción cultural, específicamente, por parte de los estudios feministas. En palabras de la autora, *“la «experiencia» es un proceso de significación que constituye la misma condición de posibilidad de la constitución de lo que llamamos «realidad»”* (Brah, 2004:121). Así, la experiencia se convierte en una poderosa práctica de significación simbólica, siendo esta el lugar de formación de la diferencia y del sujeto, omitiéndose estos ejes en los dominios de constitución de la diferencia, de ahí que, su abordaje al interior de las Ciencias de la Educación. Los análisis en torno a la diferencia se han limitado al mero reconocimiento del descentramiento del sujeto, de su singularidad y pluralidad, no obstante, han omitido un examen riguroso y profundo en torno a los valores y fuerzas estructurales que legitiman la dominación y la desigualdad en torno a la idea de diferencia. Sobre este particular, Brah (2004) se interesa por develar *“la cuestión sobre qué matrices ideológicas o campos de significación y representación están en juego en la formación de sujetos que difieren, y cuáles son los procesos económicos, políticos y culturales que inscriben experiencias históricamente variables”* (p.122).

En relación a la diferencia como “relación social” Brah (2004) analiza las estrategias de producción, constitución e institucionalización de la diferencia como parte de una red de relaciones simbólicas, políticas, discursivas, sociales, ideológicas, epistémicas, entre otras, que profundiza en lo que ella denomina como “sistematicidad a través de las contingencias”, estructurado en función de los ejes de nacimiento de la experiencia colectiva de un grupo particular de personas, actuando de esta forma, como un signo relacional que converge sobre los ámbitos comunes de un grupo particular, su experiencia e historia.

Un aspecto clave en este apartado reside en la comprensión de los dominios de configuración de la diferencia, en tanto, resultados de la ingeniería ideológica del macro y micro-poder, lo que se ha expresado en términos de variables de diferenciación y con ello,



ha hecho emerger un complejo proceso de diferencialismo. Las posiciones estructuradas son aquellas que nos permiten ubicar determinadas categorías en la trama social, específicamente, a través del designamiento de una posición subordinada a determinadas estructuras políticas, epistémicas e ideológicas. Las condiciones de producción inciden en la formación de las identidades según Brah (2004) están sujetas a mediaciones materiales y culturales específicas. De esta forma, *“es de esperar que la idea de diferencia como relación social rechace cualquier reivindicación de privilegiar «lo estructural» como el centro de mando de una formación social, en beneficio de una perspectiva que ponga en primer plano la articulación de los diferentes elementos”* (Brah, 2004:126).

En relación a la diferencia como “subjetividad” es una arista clave en la comprensión de las lógicas de producción de la diferencia, al concebir que el sujeto no opera como algo estático o fijo, sino que más bien, producido por un discurso particular. La subjetividad en la producción de la diferencia, es decir, desde el diferencialismo, inserta al sujeto en un discurso ya determinado (esencialismo discursivo y epistémico), que delimita su fuerza de acción, muchas veces neutralizando su potencial. El estudio de la diferencia debe estructurarse a partir de los aportes contenidos en las teorías de la deconstrucción y la micropolítica del poder (Brah, 2004), resultando crucial *“«localizar la subjetividad en el espacio contorneado por los discursos de la semiótica y el psicoanálisis; ni en la primera ni en el último, sino más bien en su intersección discursiva»”* (De Lauretis, 1992; citado en Brah, 2004:130).

Finalmente, la diferencia como “identidad” analiza de qué manera las identidades se construyen a partir de profundos procesos de culturales, que en ocasiones denotan las prácticas de existencia por quienes son convertidos en devaluados. La identidad queda condicionada por los diversos dominios y posiciones simbólicas, políticas, discursivas e ideológicas que construyen a los sujetos. De esta forma, la *“identidad que se proclama es un re-hacer, una construcción contextualmente específica. La proclamación de una identidad colectiva específica es un proceso político, diferenciado de la identidad como proceso en y de subjetividad. El proceso político de proclamar una identidad colectiva*

*específica implica la creación de una identidad colectiva a partir de la miríada de fragmentos del collage de la mente” (Brah, 2004:132).*

Capítulo siete: **“Genealogías, legados y movimientos”** de M. Jacqui Alexander y Chandra Tapalde Mohanty, analizan los efectos que tienen las democracias capitalista en la vida de las diversas colectividades de ciudadanos, reconociendo en la descolonización una dimensión crucial para subvertir sus efectos excluyentes. Resulta interesante documentar este capítulo como antecedente clave puesto que, propone un corpus de directrices críticas de tipo opositivas capaces de pensar fuera la lógica del para todos y la ficcionalización del demos en el contextos de la Educación Inclusiva. Los aportes contenidos en este texto se desarrollan en referencia al campo de lucha y producción del feminismo y su intersección con la práctica democrática de tipo excluyente.

En el sub-apartado titulado: **“Genealogías feministas”**, las autoras comentan que, este texto comenzó a gestarse durante 1988, tras la realización de la única asamblea de Women of Color Institute for Radical Research and Action, orientada a la reforzar el compromiso con la praxis revolucionaria mediante el fortalecimiento de la política feminista. La educación para las autoras, constituye una poderosa herramienta para la descolonización, en rechazo de las concepciones vigentes que, la emplean con el objetivo de conseguir una movilidad ascendente a través de la acumulación de diversos tipos de capitales como son los títulos académicos. De esta forma, *“la educación siempre estuvo vinculada a la práctica política del servicio a la comunidad y a la nación. Sin embargo, el nacionalismo, en esta etapa, había hecho muy poco por transformar las prácticas de la educación colonial”* (Alexander y Tapalde, 2004:138). A través de la política de la descolonización las autoras reafirman el potencial crítico y subversivo que aporta la metodología de conciencia opositiva, al enfrentarse los sujetos a diversos tipos de diferencias. La contradicción, en tanto, unidad de análisis de diversos tipos de fenómenos, se emplea a juicio de Alexander y Tapalde (2004) como una estrategia de dislocación y marginación que experimentan diversos colectivos en situación de desventaja producto de los marcos valóricos dominantes y hegemónicos, anexan además, un examen sobre los mecanismos epistémicos, políticos y culturales que, configuran la experiencia a través de la

cual, diversos grupos de personas experimentan múltiples formas de racismos. En el trabajo intelectual de las autoras, la categoría de “contradicción” opera como una unidad analítica orientada a examinar las diversas modalidades por las cuales diversos grupos van siendo invisibilizados, neutralizados y cosificados, bajo los presupuestos comúnmente empleados por *“la particular lectura de la injusticia y de nuestra visión de la transformación social”* (Alexander y Tapalde, 2004:140) que se refuerzan en diversos dominios del saber.

En relación a las genealogías feministas Alexander y Tapalde (2004) identifican tres dimensiones claves: a) los contornos intelectuales y políticos que definen la práctica feminista, b) la contribución de las teorías posmodernas como estrategia comprensiva de la experiencia y la conciencia y c) el descubrimiento de las genealogías que estructuran la acción feminista. De acuerdo al interés epistémico de las autoras, la *“utilización de términos como «genealogías» y «legados» no intenta sugerir una herencia congelada o encarnada de la dominación y de la resistencia, sino un interesado y consciente pensar y repensar la historia y la historicidad”* (Alexander y Tapalde, 2004:142). Un aspecto analítico de gran relevancia para esta investigación, consiste en hacer emerger nuevas modalidades y estrategias de teorización, respecto de las formas en que la desigualdad, la exclusión, la violencia, invisibilización y la subalternidad estructuran las prácticas, los marcos de valores y los saberes empleados por diversos colectivos culturales, educativos, sociales y políticos. De esta forma, el trabajo ofrecido por las autoras explora en la comprensión de las estrategias analíticas, los dispositivos de teorización del sujeto y las posiciones de poder empleadas por quienes trabajan al interior de los *Women’s Studies*, afirmando que, a pesar de la amplia contribución de dicho campo de estudio, las teorizaciones de las mujeres de color carecen de un compromiso político, epistémico y analítico más serio y apropiado. A la luz de estos planteamientos e interseccionando con el desafío de organizar perspectivas de acceso a la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva, surge la necesidad de explorar *“diferencialmente entre «los lugares epistémicos de los grupos fundamentalmente oprimidos y los lugares que se encuentran en posiciones más privilegiadas».* No podemos sobreestimar la necesidad de una autoreflexividad consciente acerca de la complicidad de los marcos intelectuales en política, puesto que *verdaderamente hay algo en juego en el propio proceso de reautorizar y mediar con las*

*desigualdades o con las políticas regresivas de distinto tipo*” (Alexander y Tapalde, 2004:146).

En el sub-apartado titulado: ***“Futuros democráticos. Conciencia feminista: organizar visiones”***, ofrecen un conjunto de reflexiones críticas que organizan el campo de la democracia feminista a la luz de los aportes de la descolonización, que permita ofrecer un análisis anticapitalista y anticolonialista de la praxis feminista (Alexander y Tapalde, 2004). Para las autoras, la democracia feminista sugiere la articulación de un sólido análisis en torno a los usos y efectos directos y colaterales que expresan las políticas sexuales en las agendas y prácticas de cada gobierno. La democracia feminista requiere de una trama estructural cobijada sobre un orden relacional diferente entre los diversos segmentos y colectivos de la sociedad. Se interesa de esta forma, por comprender cómo son articulados los dominios jerárquicos económicos, culturales, ideológicos, sociales, educacionales, políticos, epistémicos, etc., en colectividades marcadas por la exclusión, la opresión y la subalternidad. La creación de un orden estructuralmente diferente al decir de Alexander y Tapalde (2004) sugiere un examen exhaustivo, respecto de los patrones de formación del yo, el funcionamiento de las comunidades, el funcionamiento y transformación de las relaciones sociales. En suma, el interés descrito por las autoras, reside en ofrecer directrices para el cambio en la producción de las relaciones sociales, su mecánica y formatos de organización de la vida social y política de la diversidad de colectividades. Otro aspecto altamente crucial contenido en este capítulo reside en las estrategias de teorización del sujeto al interior del demos feminista, reconociendo que, este se construye desvinculado de los procesos de victimización, reproducción o dependencia, sino que, emerge a partir de la agencia de su propia vida, es decir, concibe al *“sujeto como la reproducción continuada y consciente de las condiciones de la propia existencia, al tiempo que se toma responsabilidad de este proceso”* (Alexander y Tapalde, 2004:162). Estas reflexiones reafirman la necesidad de crear y fortalecer una nueva cultura política. La descolonización en la construcción del proyecto intelectual y epistémico de la democracia feminista sugiere pensar sus principales ámbitos de análisis, por fuera de los espacios de dominación (Alexander y Tapalde, 2004). Las autoras dividen el capítulo en los siguientes ejes de análisis:

a) *Democracia hegemónica, ciudadanía y patriarcados capitalistas*, Alexander y Tapalde (2004) analizan los efectos que producen las jerarquías de dominación al interior de los procesos de transformación del capitalismo, con el objeto de dar paso a la construcción de una democracia de tipo descolonizadora, anticapitalista y feminista. En relación al ejercicio de los derechos humanos y su práctica analítica y compromiso político, denota una cierta manipulación, especialmente, en situaciones donde los derechos políticos y económicos están en juego, expresando un compromiso y un comportamiento democracia disonante que opera en función de los intereses del modelo dominante e imponiendo un aspecto imperialista al construir y desarrollar la visión de Estado. Por lo general, este ámbito de discusión suele ser omitido y desconocido en el campo de producción de la Educación Inclusiva y de diversas colectividades significadas como subalternas, mientras que dicho sistema de teorización que emplea los derechos humanos como una estrategias de ficcionalización de la realidad política, deviene en una *“teorización, que las feministas liberales hacen al abordar el tema del sexismo en el Estado estadounidense como un Estado Democrático, suele oscurecer las relaciones de dominación colonial y, por tanto, impide potencialmente la formación de alianzas entre las mujeres del Tercer Mundo de las distintas naciones colonizadas o entre las mujeres de las naciones colonizadoras y las de las colonizadas (postcoloniales)”* (Alexander y Tapalde, 2004:166). El gran aporte de este capítulo consiste en brindar marcos de referencia situacional, que organizan la construcción de la ciudadanía a partir de la noción de diferencia, especialmente, atendiendo a los dispositivos de exclusión instalados por el Estado para sustraer el poder contra-hegemónico de la diferencia en diversos colectivos de ciudadanos, entre ellos, las mujeres.

Retomando los aportes de Young (1990), las autores expresan que el carácter universal de la ciudadanía feminista se establece en función de los aspectos que comparten en común una amplia gama de individuos, evitando de este modo, particularizar las diferencias como de costumbre lo hace el modelo democrático de tipo colonizador, sólo así, *“la utilización de esta ciudadanía excluyente nos conduce a abogar por una democracia feminista explícitamente anticolonial”* (Alexander y Tapalde, 2004:167). La construcción del campo de la Educación Inclusiva en su intersección con la democracia enfrenta el desafío de ofrecer un análisis sobre las formas de exclusión que operan y se entrecruzan en

el ejercicio de la ciudadanía. En la trama dominante, colonizadora y capitalista la diferencia se emplea como un recurso de constitución de la desigualdad, en tanto, las leyes funcionan a partir de dicho axioma, donde “*«La historia de la ciudadanía es una historia de principios patriarcales fundamentales, formales y heterosexistas y prácticas ostensible y progresivamente “liberalizadas” hacia y a través de la retórica de la “igualdad”, pero puestas en práctica con el objetivo de provocar una diferenciación desigual»*” (Evans, 1993; citado en Alexander y Tapalde, 2004:168).

Tomando como referencia los aportes de Paulo Freire contenidos en el libro: “*Pedagogía de los oprimidos*”, analizan las fuentes de producción de los efectos mitológicos que práctica democrática expresa, especialmente, cuando los grupos de poder no quieren dejar de gozar de sus privilegios y status quo, en tanto, operan como mecanismos de refuerzo de las prácticas y valores opresivos del capitalismo, en relación al “*acceso económico y de la elección, de la libertad individual, de la movilidad social y económica, de la igualdad definida como acceso, oportunidad y elección y de la propiedad privada como algo constitutivo de nuestra propia valía. Estos mitos dan por sentado quién es el ciudadano con derecho a estos derechos. Definen la libertad como el acceso y la elección de trabajar —más que como las condiciones materiales y psíquicas que posibilitan tales accesos y tales elecciones sobre una base equitativa—, y la igualdad como la igualdad de oportunidades y de derechos de acuerdo a la ley, obviando el hecho que el ciudadano legítimo que implican esas definiciones es, inequívocamente, el consumidor y el pagador de impuestos, varón, blanco, heterosexual y de clase hegemónica*” (Alexander y Tapalde, 2004:170).

Las ideas expresadas en este acápite destacan que el escenario democrático es altamente excluyente y antidemocrático, mientras que, las autoras ofrecen un conjunto de razonamientos orientados a enfrentar el patrón de producción de exclusión y las estrategias empujadas por el Estado para alcanzar la liberación, resultan altamente insuficientes. Las autoras en este apartado analizan los efectos de la dominación y la jerarquía de gobierno que afectan al yo liberal en el marco de la democracia excluyente, colonialista y capitalista.

b) *Imaginar la democracia feminista. Anatomías de los tipos de yo, comunidades, organizaciones*, Alexander y Tapalde (2004) ofrecen un análisis en torno a las tensiones de mayor envergadura que proliferan del proyecto democrático capitalista en el primer mundo, en tanto, reconocen que, la universalidad de los derecho se articula sobre ejes diferenciales de exclusión o ámbitos de discriminación múltiples, tales como, la raza, el género, el sexo y la clase social, coincidiendo de esta forma, la matriz de opresión múltiples descrita por Crenshaw (1989) y Hill Collins (2008). El interés de las autores se posiciona sobre la interpretación crítica de *“las diferentes situaciones raciales y sexuales en lo político”* (Alexander y Tapalde, 2008:173). En referencia a los aportes de Young (1990), las autoras destacan la idea de “público heterogéneo”, permitiendo reconocer cómo diversas colectividades ejercen su agencia y autonomía, al denunciar diversos tipos de exclusiones y discriminaciones producto de sus diferencias, preferentemente establecidas por los marcos de valores propios de la cultura hegemónica blanca, patriarcal y masculinista (Alexander y Tapalde, 2008). Otro ámbito de análisis relevante en este capítulo, analiza las posibilidades de reconstruir y resignificar permanentemente la categoría de derechos democráticos en relación a la consecución de la igualdad de oportunidades, desde una perspectiva que interroga la *“concesión de derechos para todos los pueblos históricamente desautorizados, como algo simbólico para «todos los aspectos denegados de su humanidad»”* (Williams, 1994; citado en Alexander y Tapalde, 2008:174). El análisis ofrecido en este acápite, ofrece un repertorio de reflexiones orientadas a indagar en las conexiones existentes entre descolonización y democracia, los ejes de re-teorización del ejercicio de la ciudadanía y la formación de la agencia y conciencia crítica de las mujeres fuera del campo opresivo del capitalismo, el colonialismo y la democracia excluyente, todas estas ideas constituyen antecedentes claves en esta investigación, particularmente, al ofrecer posibilidades de acción política y el fortalecimiento de nuevos compromisos teóricos y éticos para pensar la Educación Inclusiva, al centrar su reflexión en la capacidad de pensar por fuera las limitaciones que formatos y gramáticas de la democracia excluyente articulan en las trayectorias de las diversidad de colectividades.

La práctica de transformación empleada por el feminismo según Alexander y Tapalde (2004), se articula en referencia a la consolidación de la descolonización como

principal arma intelectual de subversión de los efectos excluyentes y jerárquicos de la democracia, al definir las posibilidades reales de pensar por fuera y más allá de las limitaciones, dicho campo de desigualdades que confluyen en la experiencia feminista. El análisis de las autoras enfatiza en los coletazos invisibles de lo hegemónico, al reconocer que *“los colectivos feministas luchan contra las estructuras hegemónicas de poder a distintos niveles, también se encuentran marcados por estas mismas estructuras —son estos rastros de lo hegemónico a lo que atienden las prácticas de descolonización”* (Alexander y Tapalde, 2004:175).

### **2.73.-EXCITABLE SPEECH. A POLITICS OF PERFORMATIVE - JUDITH BUTLER**

*“Excitable Speech. A politics of performative”*, editado en 1997 por Routledge en inglés, es una obra compuesta por doscientas páginas, organizadas en torno a una introducción que reflexiona en torno a los efectos de una lingüística vulnerables y cuatro capítulos que abordan los dominios constitutivos del discurso injurioso, las performance soberanas, censura y agencia discursiva, entre otras. De acuerdo a la naturaleza de la presente investigación, se consideran antecedentes relevantes los capítulos: a) “Introducción” y b) capítulo I: “Actos ardientes, discurso injurioso”.

- **Introducción / On Linguistic Vulnerability (Introducción. Sobre una lingüística vulnerable)**

Butler (1997) inicia la introducción comentando cómo los efectos del nombramiento, constituyen formas de lesión lingüísticas, coincidentemente con Althusser (1980) afirma que, los sujetos se constituyen a través del lenguaje, interrogándose sobre el tipo o modalidad de agencia discursiva que puede emerger al ser objeto de los efectos discursivos que vulneran al sujeto, a través de representaciones ofensivas para los mismos. Los aportes de Butler (1997) en este libro, permiten profundizar en las configuraciones perversas, cosificadoras y reduccionistas que tienen lugar en la construcción discursiva de la Educación Inclusiva desde su producción multi-categorica que incide en las formaciones de los sujetos, sus trayectorias y procesos de biografización. En este contexto, los



llamamientos de carácter injuriosos operan como mecanismos de derogación y degradamiento en cada sujeto, al configurar su existencia social, esto es, *“if to be addressed is to be interpellated, then the offensive call runs the risk of inaugurating a subject in speech who comes to use language to counter the offensive call”* (Butler, 1997:2) [Si se trata de interpelar la ofensiva se corre el riesgo de inaugurar un tema en el discurso que emplea el lenguaje para contrarrestar la llamada ofensiva]<sup>60</sup>. Considerando los aportes planteados por Austin (1955) en la obra: *“Cómo hacer cosas con las palabras”*, Butler (1997) afirma que, la fuerza de cada enunciado expresa un poder performativo, siendo necesario ubicar cada enunciado en una situación total del habla. El interés de la autor reside en los mecanismos de utilización de los efectos discursivos que cada enunciado produce, operando en forma de rituales, es decir, de patrones repetitivos a través de tiempo, articulando una estrategia que no es restringida al momento de su emisión, demostrando así, una interrelación entre producción, continuidad e historicidad.

Para Butler (1997), la pérdida de contexto es una de las manifestaciones de haber sido heridos a través del lenguaje, puesto que, los actos injuriosos o actos de violenciación se ubican fuera del control del sujeto sobre los que se corporalizan y materializan. No obstante, un determinado discurso puede ubicar a cada sujeto al interior de un espacio, el cual, asume un sentido “indeterminado” de acuerdo a la inscripción y efectos que materialice en cada sujeto. El no-lugar se presenta como una zona indeterminada creado producto del significante de la violencia, es un espacio configurado por la distinción y la marca, conduciendo a la exclusión, en tanto, conforma un espacio de resistencia al constituirse como una realidad espacial de la abyección. Las heridas a través del lenguaje según la autora, pueden ocasionar síntomas que paralizan a quien las vive, de ahí que las heridas lingüísticas se expresen mediante la metáfora de lesiones físicas.

En este sentido, *“it appears that the metaphorical connection between physical and linguistic vulnerability is essential to the description of linguistic vulnerability itself”* (Butler, 1997:4). [aparece una conexión metafórica entre vulnerabilidad física y lingüística

---

<sup>60</sup> Traducción propia.

es necesaria para la descripción de la vulnerabilidad lingüística<sup>61</sup>. A través de la vulnerabilidad lingüística el ser es interpretado en términos de su existencia social, mientras que, el reconocimiento se construye mediante un circuito que, al estar fuera de ella, se produce la condición de abyección, cuyos nombres invitan a la sobrevivir y a transitar permanentemente por los caminos del miedo. *“Thus, to be addressed is not merely to be recognized for what one already is, but to have the very term conferred by which the recognition of existence becomes possible. One comes to “exist” by virtue of this fundamental dependency on the address of the Other. One “exists” not only by virtue of being recognized, but, in a prior sense, by being recognizable”* (Butler, 1997:5).

El reconocimiento en esta perspectiva, se cristalizan mediante un sistema de convenciones al interior de un ritual social, mediado por fuerzas constituyentes de “violencia” y la “exclusión”, analizando las posibilidades de violencia del lenguaje y sus dispositivos de ejercicio del mismo. ¿Cuáles son las formas discursivas de la violencia, la exclusión y la opresión? Las ideas expuestas por Butler (1997) en ese libro, constituyen un antecedente relevante para la investigación en curso, al otorgar diversos elementos analíticos que permiten abordar en el capítulo tres el lenguaje/gramática de la exclusión. Un aspecto relevante en el trabajo de Butler, consiste en documentar los dominios constitutivos del lenguaje de la abyección, constituyendo un eje relevante para la comprensión del funcionamiento de la exclusión en el contexto de los Estudios Epistemológicos sobre Educación Inclusiva<sup>62</sup>.

El estudio del lenguaje opresivo en este trabajo doctoral se realiza desde los aportes de Austin (1955), Morrison (1993) y Butler (1997), donde Morrison, analiza los ejes de constitución del lenguaje opresivo y de la violencia de representación, donde esta última, no sólo circunscribe a una forma estilística de violencia, sino que, es un modo de ejercicio de la misma. Desde otro ángulo, invita a pensar cómo se piensa el lenguaje a través de

---

<sup>61</sup> Traducción propia.

<sup>62</sup> Línea de investigación y campo de estudio creada por el autor del presente estudio en el desarrollo de su tesis doctoral, en el Depto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada (UGR), España. Para mayores consultas véase el capítulo tres de la misma.

dichos fenómenos y patologías sociales crónicas, al tiempo que, el sujeto que enuncia un acto de violencia posee control sobre el enunciado que emite. El vínculo entre agencia y lenguaje es clave en la proporción de Butler, puesto que involucra un conjunto de consecuencias, aproximándose al descubrimiento de la agencia del lenguaje, interrogándose acerca de los grados de similitud entre la agencia del lenguaje y la agencia del sujeto. Sobre este particular, agrega que, *“we do things with language, produce effects with language, and we do things to language, but language is also the thing that we do. Language is a name for our doing: both “what” we do (the name for the action that we characteristically perform) and that which we effect, the act and its consequences”* (Butler, 1997:8). La supervivencia del lenguaje, sólo es posible, en la medida que este, logra superar los circuitos de encapsulamiento de las situaciones que explica o describe, siendo estos, los mecanismos que dan continuidad al círculo de la violencia, denotando en alguna medida, un sentido de censura.

Tomando como referente los aportes de Felman, Butler (1997) comenta que, la amenaza se materializa en un acto corporal del discurso ejercido, distinguiendo entre el acto de amenaza y la amenaza como tal. La primera, se constituye sobre un acto corporal, es decir, sólo existe en ámbitos pre-figurativos, mientras que, la segunda, expresa una dimensión temporal que da paso a la acción, esto es, a su realización. Así, *“is that the speech act that is the threat will fully materialize that act threatened by the speech. Such speech is, however, vulnerable to failure, and it is that vulnerability that must be exploited to counter the threat”* (Butler, 1997:12). Toda amenaza tiene un poder performativo, al conjugar esta, una dimensión corporal y lingüística.

En *“Unexpected Calls”* (Llamadas inesperadas), Butler (1997) intenta diferenciar analíticamente entre los ejes que constituyen una amenaza y una herida de palabras, recurre a los mecanismos de institucionalización de un discurso, adentrándose en la comprensión del tipo de palabras y circunstancia que agudizan el potencial simbólico de la herida. Coincidiendo inferencialmente, con los Estudios Culturales, Butler, analiza las dinámicas de poder que inciden sobre el papel de las interpretaciones y la capacitación de sus significados y sus regulaciones en la vida social y política. De este modo, al centrar el

estudio del poder que ejercen las palabras en la constitución de una herida lingüística, esto es, en el(los) contexto(s) que operan, es reducir y neutralizar su potencial de operación, dificultando la comprensión sobre la formación del enunciado ofensivo, omitiendo la comprensión de las estrategias de resignificación que inciden en este campo. Por otra parte, explica cómo el discurso jurídico y el discurso crítico reinstalan nuevas formas discursivas de odio, bajo su desempeño discursivo, permitiendo documentar que, la exclusión expresa un contexto no delineable con total claridad, que sin duda permitirá desde la exploración epistémica y gramatical de su campo, devolverle su significado en forma diferente, mediante la cadena de resignificaciones que operan de manera dinámica. Así, *“for the threat, for instance, to have a future it never intended, for it to be returned to its speaker in a different form, and defused through that return, the meanings the speech act acquires and the effects it performs must exceed those by which it was intended, and the contexts it assumes must not be quite the same as the ones in which it originates (if such an origin is to be found)”* (Butler, 1997:14-15).

Butler (1997), emplea el término afirmativo como una estrategia para abrir las posibilidades de la agencia, donde los enunciados excitables son los de coacción (acción), demostrando que su intención es teórica y política, en tanto, reconoce que, el discurso siempre habita fuera del control de los sujetos. Retomando los aportes de Autín (1955), la autora como que, las nuevas modalidades de agencia, proliferan en la medida que, el sujeto soberano desaparece del acto de habla, reconociendo que, el sujeto se constituye y construye a través del lenguaje. El discurso soberano emerge desde el discurso del odio contribuye a reconocer en qué medida un determinado enunciado actúa de forma perjudicial para sus destinatarios, siendo interesante documentar aquellos enunciados que por diversas razones no alcanzan un poder transformador. Un buen acto performativo es aquel que expresa sus posibilidades de realización en el acto, no se reduce a la institucionalización de un modo particular de comprender la realidad, más bien, fábrica un modo de conducta particular. *“The utterance also enjoins the subject to reoccupy a subordinate social position. According to this view, such speech reinvokes and reinscribes a structural relation of domination, and constitutes the linguistic occasion for the reconstitution of that structural domination. Although sometimes this view on hate speech enumerates a set of*

*consequences that such speech produces (a perlocutionary view C|f the matter), there are other formulations of this position where the force of the performative is secured through conventional means (an illocutionary model)*” (Butler, 1997:18). Desde el punto de vista ilocucionario, la agresión y la herida convergen en la constitución de un mecanismo de subordinación.

En “***Speech acts as interpellation***” (El discurso actúa como interpretación), Butler (1997) comenta que, el discurso de odio opera de forma ilocucionaria por medio de la palabra y de la herida. El sentido ilocucionario se expresa en Austin (el sujeto precede al discurso), mientras que, en Althusser (conlleva a la existencia lingüística) emerge la noción de interpelación. Ambos autores conectan bajo la operatoria ritualista que efectúa el enunciado de tipo ilocucionario, puesto que, el carácter ideológico del ritual define su existencia material, en términos productivos (Butler, 1997). Así, los actos de reconocimiento se constituyen en actos de constitución, donde “*the Austinian subject speaks conventionally, that is, it speaks in a voice that is never fully singular. That subject invokes a formula (which is not quite the same as following a rule), and this may be done with no or little reflection on the conventional character of what is being said*” (Butler, 1997:25). En el contexto de esta investigación, los aportes de sub-apartado resultan cruciales, al contribuir a la diversificación de las estructuras de constitución del Otro, así como, las posibilidades fenoménicas al dirigirse a los otros, en tanto, rompe una posición de subordinación y subalternidad, legitimando su agencia discursiva.

En relación al discurso de odio, Butler (1997) sostiene que, su acción discursiva impone una estrategia previa de vulneración en el lenguaje, aunque los términos, conceptos o significados empelados produzcan dolor, los sujetos se aferran a ellos, ofreciendo una forma de existencia y re-existencia social, política y discursiva. Finalmente, cabe destacar que, todas las acciones que devienen en lesiones o heridas a través del lenguaje, se articulan bajo el mismo proceso de la interpelación. Las ideas planteadas por Butler en esta obra, permiten acceder a los mecanismos de formación de una alteridad restringida al hablar de Educación Inclusiva, analizando cómo los sujetos son construidos mediante procesos de subyugación de regeneración continua, mientras que, los términos discursivos de la ofensa

cristalizan un campo de violación de tipo citarista sobre sus usos e intenciones, es decir, desconoce al responsable de su fabricación y empleo.

En *“The injurious action of names”* (La acción injuriosa de los nombres), aborda la producción de formas categorías, actos de distinción o heridas a través del lenguaje desde el silencio, citando a Lacan, Butler (1997) afirma que, el nombre es el tiempo del Otro y del objeto, a través del cual, se permite la localización social y temporal del nombramiento mientras produce un tiempo del sujeto diferente al lenguaje. El nombre demuestra un poder que inscribe singularidad, mientras que, al ser compartido, abandona dicho carácter, necesitando de un marco intersubjetivo que defina sus condiciones de existencia mediante patrones de historicidad. El proceso de nombramiento en Butler (1997), opera mediante una acción unilateral, esto es, una convención producida por mecanismos de amalgamamiento que se extrae mediante préstamos, convirtiéndose en el nombrado en alguien que hora potencialmente, podría nombrar. Es importante advertir que, el nombramiento no necesariamente alcanza la forma que enuncia, pero, el sujeto queda a disposición de volver a ser nombrado, denotando un dilema para la construcción de la identidad, agregando que, *“the linguistic scene we have been considering is one in which there are subjects who stand in a relation of addressing and being addressed, where the capacity to address appears to be derived from having been addressed, where a certain subjectivation in language is constituted by this reversibility. The presumption of a dyadic relation, however, need not constrain our understanding of interpellation”* (Butler, 1997:30).

Los procesos de nombramiento en Butler (1997) forman parte de la constitución social, no obstante, cada sujeto fabrica un conjunto de imágenes y representaciones muy diferentes a cómo cada uno de nosotros está constituido socialmente. Así, el poder lingüístico, deviene en la imposición de formas que indiferentes a las que conducen los significados de cada nombramiento, producto según la autora de una cadena de significación que excede las posibilidades reales de autoconocimiento. La relevancia de este acápite, consiste en examinar las formas de actuación del poder lingüístico constituyente y de los campos simbólicos que forma. En rescate de una perspectiva

althussiana, Butler (1997) explica que, los actos de nombramiento cristalizan lo que nombra generando una política de subordinación precedida por una voz hegemónica que traza los desatinos de cada sujeto a partir de dicha significación. La constitución ideológica en este sentido, se vislumbra como el origen del nombramiento, que a través del lenguaje, se institucionaliza como una garantía de existencia que delimita su continuidad, restringiendo su análisis al accionar de la voz denotando un poder soberano y de una fuerza reiterativa. *“As useful as it is, Althusser's scheme restricts the notion of interpellation to the action of a voice, attributing a creative power to the voice that recalls and reconsolidates the figure of the divine voice in its ability to bring about what it names. Interpellation must be dissociated from the figure of the voice in order to become the instrument and mechanism of discourses whose efficacy is irreducible to their moment of enunciation”* (Butler, 1997:32).

Los mecanismos de apropiación del nombramiento, alcanzan su propósito, en la medida que, el destinatario se apropia de este reflexivamente, cuya fuerza de interpretación se regenera constantemente. La interpelación funciona mediante una voz soberana (autoridad) y un patrón de identificación que aseguran el éxito del reconocimiento de un sujeto en estado de sujeción, siendo consolidado en el tiempo a través de una estrategia iterativa. En relación al poder soberano del discurso, Butler (1997) explica que, opera sin la necesidad de un sujeto particular, el que va constituyéndose progresivamente en su operación, demostrando un origen incomprensible y un autor desconocido en la gestión de su discurso. El análisis ofrecido por Butler (1997) se inscribe en el estudio y comprensión del funcionamiento del poder del nombre, de hay su interés retórico y político, complementado por una dimensión nominalista, puesto que, los nombres actúan como una situación estratégica en un contexto determinado. Finalmente, *“thus, language constitutes the subject in part through foreclosure, a kind of unofficial censorship or primary restriction in speech that constitutes the possibility of agency in speech. The kind of speaking that takes place on the border of the unsayable promises to expose the vacillating boundaries of legitimacy in speech. As a further marking of the limit to sovereignty, this view suggests that agency is derived from limitations in language, and that limitation is not fully negative in its implications”* (Butler, 1997:141).

- **Capítulo I: Burnig acts, Injurios Speech (Actos Ardientes, Discurso Injurioso)**

Butler (1997), inicia este capítulo afirmando que, el lenguaje de instrumentaliza para lograr determinados efectos o bien, hacer cosas con las palabras, en términos austinianos. Así, en los discursos perlocucionarios las palabras son instrumentalizadas con el propósito de alcanzar determinados propósitos, actuando sobre sí mismo y en su desarrollo se materializa en lo que expresaba convertirse. En la contribución de Austin (1955), se observa un dominio de las cosas hechas y un campo instrumental de palabras procedentes de la dimensión perlocucionaria. El hacer cosas con las palabras en Butler (1997), denota un mecanismo de promulgación de una determinada cosa. Mientras que los efectos dolorosos de la acción, requieren de la introducción de un sujeto de la consecuencia, exigido por la moral.

#### **2.74.-EL PENSAMIENTO DEL AFUERA – MICHEL FOUCAULT**

“*El pensamiento del afuera*”, publicado por primera vez en junio de 1966, en el número 229 de Critique dedicado a Mauricio Blanchot, traducido al español por Manuel Arranz y editado por Pre-Textos en 1997, es una obra organizada en torno a ocho acápite. De acuerdo a la naturaleza de la presente investigación, se consideran antecedentes relevantes los apartados: a) uno, titulado: “*Miento, hablo*”, b) dos, “*La experiencia del afuera*” y c) tres, “*Reflexión, ficción*”.

En “*Miento, hablo*” Foucault (1997) afirma que, el acto de hablar pone a prueba la producción de ficciones de la modernidad. La formulación de proposición debe ser mayor a la que sirve de objeto, mediante un sistema de recurrencias comprometidas por el contenido de su afirmación, permitiendo evidenciar la producción de ficciones al interior de su enunciado. Así como, las estrategias de afirmación y estabilización de ciertos significados y afirmación en la producción de un discurso particular, cuya “*posibilidad de lenguaje se encuentra aquí evaporada por la transitividad en que el lenguaje se produce*” (Foucault, 1997:4). El lenguaje trasciende el modo de ser del discurso, es decir, escapa a su capacidad



de representación, produciendo un efecto de relación/unión entre los elementos (significados/significantes) que almacena. Un aspecto clave en el acceso a la producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, rescata el comentario de Foucault (1997) respecto de la lejanía del lenguaje de sí misma, es decir, el mirar desde fuera, requiere de una articulación metodológica cuya dispersión (construcción diaspórica de su campo de conocimiento) evitando retornar sobre sus dimensiones disciplinas fundantes. La producción de ficciones políticas, epistémicas, pedagógicas, éticas, entre otras, emana producto de la agencia de sentidos y e un vacío intelectual en la materia (inclusión).

En la **“Experiencia, afuera”**, afirma que, el *“ser del lenguaje no aparece por sí mismo más que en la desaparición del sujeto”* (Foucault, 1997:7). A través de esta frase, el autor comenta que, sus mecanismos de acceso provienen desde los márgenes, es decir, es un pensamiento que se mantiene fuera de toda subjetividad con el objeto que emerja su dispersión, permitiendo explorar el espacio en el opera un determinado discurso. El vacío se presenta un lugar de re-articulación y re-significación, a partir de lo cual, *“la interioridad de nuestra reflexión filosófica y con relación a la positividad de nuestro saber, constituye lo que podríamos llamar en una palabra “el pensamiento del afuera”* (Foucault, 1997:8). Bajo este contexto, las estrategias de producción del conocimiento, no son aislables de patrones de poder que definen los mecanismos de apropiación de un discurso, actúan como un elemento preformativo que les otorga el derecho a la palabra.

Finalmente, en **“Reflexión, ficción”**, inicia el apartado señalando que, uno de los principales peligros que enfrenta la producción de discursos de naturaleza reflexiva es, re-encapsular la dimensión del “afuera” en su interioridad (Foucault, 1997). Por otra parte, el vocabulario de la ficción es también peligro, puesto que, se articula sobre imágenes preconcebidas vuelven a poner en funcionamiento la trama de la interioridad. Sobre este particular, el autor propone crear medios de refutación del discurso reflexivo, siendo capaz de refutar el vacío donde va a desaparecer, empleando un procedimiento que permita *“sacarlo continuamente de sus casillas, despojarlo en todo momento no sólo de lo que acaba de decir, sino también del poder de enunciarlo; consiste en dejarlo allí donde se encuentre, lejos tras de sí, a fin de quedar libre para un comienzo —que es un puro origen,*

*puesto que no tiene por principio más que a sí mismo y al vacío, pero que es también a la vez un recomienzo, ya que ha sido el lenguaje pasado el que profundizando en sí mismo ha liberado este vacío”* (Foucault, 1997:12). Los planteamientos contenidos en este libro, permite crear nuevas estrategias para pensar la producción del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva, mediante estrategias de refutación, reiteración y erosión contenida del afuera.

En el capítulo uno (objeto de investigación) y tres (marco teórico) se analiza la producción de ficciones al interior del campo de la educación inclusiva, desde la perspectiva de Blanchot, concebidas estas como desplazamientos vacíos de ideas, significados y cuerpos de saberes, producto de una intersección en los seres y las cosas. Dicha intersección se concibe como una estrategia de ocultación del verdadero espacio que define a un determinado campo de trabajo, en tanto, supere la concepción que *“la ficción consiste no en hacer ver lo invisible sino en hacer ver hasta qué punto es invisible la invisibilidad de lo visible”* (Foucault, 1997:13).

## **2.75.-METHODOLOGY OF THE OPRESSED (METODOLOGÍA DE LOS OPRIMIDOS) - CHELA SANDOVAL**

*“Methodology of the oppressed”*, publicado por University of Minnesota Press en 2001, es una obra de 260 páginas, organizado en torno a siete capítulos, considerándose un antecedente relevante para el desarrollo de esta investigación, producto de proponer de forma ingeniosa e innovadora, una perspectiva al estudio del poder y las posibilidades de empoderamiento de colectivos significados como oprimidos. De acuerdo a la naturaleza de la misma, se seleccionan como antecedentes cruciales: a) segunda parte – *“La Teoría y el Método de la Conciencia Oposicional en el mundo posmoderno”*, b) tercera parte – *“La Metodología de los Oprimidos: Semiótica, Deconstrucción, Meta-Ideologización, Democracia y Movimiento Diferencial II”*, c) cuarta parte – *“El amor en el mundo posmoderno: conciencia Diferencial III”* y d) conclusión del libro denominada – *“Manifiesto Diferencial, Trans-Idiomas y Política Oposicional Global”*. Es una obra publicada únicamente al inglés.

- **Part II: The theory and method of oppositional consciousness in the postmodern world (La teoría y el método de la conciencia opositora en el mundo posmoderno)**

En el acápite inicial de la segunda parte, titulado: *“Feministas de color y resistencia postmoderna”*, Sandoval (2001) aborda de forma interesante los procesos de formación de la conciencia histórica producto del feminismo negro en los Estados Unidos de Norteamérica, bajo la cual, emergieron nuevas formas de conceptualizar y practicar la resistencia y la oposición en términos más amplios, agrega además que, el feminismo de tercer mundo surge como una consecuencia directa de los discursos de negar y producir diferencias. El trabajo de Sandoval (2001) aquí reseñado, es fundamental puesto que concibe a los presupuestos epistémicos y las prácticas feministas como un modelo clave en la oposición. Además, analiza las intersecciones de las diversas ideologías de oposición, permitiendo transcódicar las estrategias de oposición articuladas por diversos colectivos, valorando los aportes de Althusser, específicamente, al comprender que, cómo diversos colectivos de ciudadanos actúan bajo una situación de resistencia, permitiendo analizar la diversidad de ideologías que afloran en contextos de resistencias y oposición. El trabajo intelectual de Sandoval (2001) en esta obra, se articula en torno a los ejes que participan de la configuración de una ideología de oposición, entendida como una conciencia de oposición efectiva, articulada en torno a cinco dimensiones, tales como: a) derecho iguales, b) revolucionarios, c) supremacista, d) separatista y e) diferencial, en tanto, ejes de formación de la conciencia diferencial de oposición, lo cual, también puede entenderse como un análisis de la formación y evolución de las prácticas de resistencias y de sus marcos de valores asociados. En la conciencia diferencial, el poder actúa mediante un patrón cinético, orientado a la transformación de los sujetos involucrados más allá del funcionamiento impuesto por las ideologías dominantes. En este capítulo la autora, analiza los modos de germinación de la conciencia de oposición al interior de los principales movimientos de resistencia y revolución de fines del siglo pasado. Para ello, indaga en los escritos críticos de sus figuras más connotadas, observando la proliferación de cuatro fases superpuestas entre sí, orientadas a terminar con los diversos ejes de subordinación. De esta forma, las cinco formas de conciencia de oposición identificadas por Sandoval (2001) son

comparables con las estrategias de resistencias efectuadas por los diversos movimientos de liberación de los EE.UU.

En el apartado denominado: ***“La Teoría y el Método de la Conciencia Oposicional en el mundo posmoderno”*** Sandoval (2001) comenta que, ésta, reconstituye en una estrategia de oposición al orden social hegemónico, explicitando un análisis sobre la topología que forma la conciencia e oposición, es decir, analiza los lugares o geografías psíquicas, materiales y los puntos críticos que permiten subvertir las dinámicas de constitución y procreación de las opresiones y poderes dominantes. Se abre de esta forma, el estudio hacia la búsqueda de nuevas formas de resistencia ante el orden social que configura una realidad relacional particular. El desafío que presenta a esta investigación a la luz de los planteamientos contenidos en este acápite, consiste en profundizar en comprender las traducciones de resistencia y las expresiones que adopta la conciencia de oposición, transformando de esta forma, las nociones de opresión, dominación, exclusión y control en el marco de relaciones estructurales específicas.

La comprensión del orden social es crucial al momento de determinar sus ejes de producción y determinación de sus posiciones sociales, dicho ámbito, también resulta crucial desde el estudio de la redistribución y el derecho a la diferencia, especialmente, al re-pensar las concepciones en torno a la igualdad de oportunidades. No obstante, al ser conciente de las posiciones que cada sujeto/colectivo habita, pueden ser descodificadas y convertidas en espacios de resistencia, repolitizando sus categorías y ejes de estructuración. En este apartado se expresa con gran claridad, la intención de la autora, por estudiar la dinámica funcional y epistémica de la topología de la resistencia y de los espacios ideológicos de oposición, reconociendo que, la formación de la topología de la conciencia y de la acción, no se encuentra históricamente organizada. En este apartado, Sandoval (2001) desarrolla el concepto de conciencia en resistencia, señalando que, su genealógica encuentra su lugar en las acciones feministas desarrolladas especialmente, en la década de los años sesenta en los estados unidos. Bajo este contexto, el metodología de conciencia diferencial se conecta con los estudios feministas mediante cinco formas ideológicas básicas, tales como: a) la lucha por la igualdad de derechos, b) la intención supremacista, c)

la intención separatista, d) la forma diferencial de conciencia y el movimiento social y e) la estrategia revolucionaria.

En *“Conciencia Coalicionista Diferencial: El Fin de la Dominación”*, Sandoval (2001) analiza cómo las categorías que forman la identidad de oposición, en ocasiones, actúan de forma esencialistas restringiendo el ámbito de politización y transformación. De esta forma, entiende orquestación de la conciencia de oposición en torno a cinco grandes ejes de resistencia a los modos jerárquicos de la sociedad, tales como: a) derechos de igualdad, b) revolucionario, c) modo supremacista, d) modo separatista y e) modo diferencial. Es menester señalar que, a partir del tercer término, es el lugar de donde surge la conciencia diferencial y las prácticas de oposición.

- **Part III: The methodology of the oppressed: semiotics, deconstruction, meta-ideologizing, democratics, and differential movement II**

El acápite inicial de la tercera parte, titulado: *“La Racialización de los Dominios Teóricos-un Apartheid de Conocimientos Académicos”*, Sandoval (2001) analiza las estrategias de violencia epistémica que han devenido en la producción de dominios teóricos racializados, sexualidades y divididos, articulados en torno a una matriz que restringe su flujo de interrelación, al tiempo que, sobre-valora los procesos de división de los dominios teóricos, resaltando sus diferencias. Estos aportes desafían ala presenta investigación a la alineación de los diversos dominios teóricos que confluyen en el campo de producción de la Educación Inclusiva, con objeto de contribuir a la fabricación de su verdadero saber, es decir, a la formación de un saber post-disciplinario y heterotópico, que configure una ecología de saberes que rescaten la coalición. La proliferación de dominios teóricos, en tanto, ejes de producción de patrones de exclusión y procedimientos de violencia epistémica, manifiestan la vinculación entre poder y saber, producto de una práctica colonialista siendo subvertido mediante un trabajo transdisciplinario, es decir, un trabajo a través de las disciplinas que han sido fragmentados, subordinadas y subyugas a los efectos del logocentrismo. En términos intelectuales apela a la noción de postcolonialidad y postoccidentalidad del conocimiento y de sus estrategias de formación, mientras examina el

tipo de opresiones que emergen a partir de dichas categorías. El interés de subvertir el efectos de los dominios teóricos se dirige a la configuración de poderes de oposición capaces de articular un nuevo sistema de constitución teórica para pensar la educación, la ciudadanía, el desarrollo social y político de cada pueblo.

En *“Potencia en las metáforas”*, retomando los aspectos más significativos de la contribución de Jameson, Sandoval (2001) analiza las fuentes constitutivas del poder, desde múltiples perspectivas, cada vez más coherentes con los idearios de la postmodernidad. Agregando que, tanto las prácticas de resistencia como los dispositivos del poder, transitan hacia la sustitución de su inscripción de singularidad. El poder actúa de forma lineal bajo los preceptos de la democratización postmoderna de la opresión. El aporte de Sandoval (2001) en este sub-apartado consiste en explicar, bajo qué medios, el poder opera en una rejilla móvil, donde el movimiento de oposición acontece desde el exterior al interior, o bien, desde el margen al centro. Finalmente, agrega que, el poder adopta un carácter performativo y un patrón de regeneración continua, lo que inhabilita su potencial de erradicación/destrucción. El reconocimiento de las dos concepciones del poder, una “soberana” de tipo lineal, estática y vertical, versus una postmoderna, descentrada, dinámica, híbrida y horizontal, fundamentan gran parte de los debates epistemológicos.

En *“Poderes multidimensionales”*, la autora comenta en referencia a las discusiones más fundamentales del feminismo que, estos reconocen que, el poder es multidimensional y multiestructural. Bajo esta concepción, el concepto de poder desarrollado ampliamente por Foucault, conexiona con los planteamientos báscos de la metodología de conciencia oposicional, especialmente, al proponer patrones de reordenamiento de la conciencia y la práctica. *“Thus, subjectivity is continually redetermined by the fluctuating influences of those powers that surround and traverse us, as well as by the memory of those identities that might have taken, and may still take, “our” current places. It is in the shifting conjuncture between the paradigmatic and the syntagmatic that new combinatorials emerge, through an ongoing form of semiotic life reading that places the subject differentially inside power”* (Sandoval, 2001:76). El poder

opera mediante un sistema de orden de sentidos, regenerándose continuamente, interviniendo de forma diferencial y actuando performativamente.

En “*Contra el Apartheid Intelectual: Conciencia Coalicionista*”, inicia el apartado reconociendo que, las estrategias intelectuales y reflexivas empujadas por la globalización neocolonial, ha supuesto la transformación de las estrategias de resistencias ante el poder. Asimismo, reconoce que las dinámicas transforman la configuración de la identidad social, también son empujadas con el propósito de dividir los campos del conocimiento. De esta forma, el lenguaje y la gramática de la resistencia se vuelven cada vez más híbridos y difícil de reconocer en sus modos de funcionamiento y naturaleza epistémica, demostrando con ello, un precario sistema de interconexión disciplinar (interdisciplinas) para pensar teórica y metodológicamente la “conciencia de oposición”, afirmando que, está se encuentra presente de alguna u otra manera, en múltiples campos de estudio.

- **Conclusion: differential manifesto, trans-lenguajes, and global oppositional politics (Conclusión: manifiesto diferencial, trans-lenguajes y política de oposición)**

Sandoval (2001) en la conclusión de esta obra, comenta que, la metodología de conciencia oposicional, es un método analítico y políticos desarrollado por los propios colectivos de personas cruzadas por diversos ejes de opresión. En este contexto, la metodología de conciencia oposicional recupera los legados críticos articulados mediante las agencias (históricas, discursivas y políticas) y prácticas de resistencia y re-existencia de diversos grupos intelectuales, con el propósito de transformar las condiciones sociales opresivas y deshumanizantes que afectan a la totalidad de la población, mediante la investigación permanente de los poderes sociales, reconociendo que, estos actúan de forma performativa y son objetos de regeneración continua. Todas las ideas descritas en esta obra por Sandoval, requieren de un ciudadano, es decir, un agente sociopolítico repolitizado, capaz de transformar las dinámicas de funcionamiento del poder. “*Yet what must be remembered is that the differential resides in the place where meaning escapes any final anchor point, slipping away to surprise or snuggle inside power’s mobile contours—it is*

*part and parcel of the undefinable meaning that constantly escapes every analysis”* (Sandoval, 2001:179).

El movimiento social diferencial se expresa a través de la metodología de los oprimidos, configurada en torno a vectores o expresiones de influencia, dimensiones que inciden directamente en la producción de los poderes sociales dominantes, así como, en las ideologías, especialmente, *“the differential can be thus thought of as a constant reapportionment of space, of boundaries, of horizontal and vertical realignments of oppositional powers”* (Sandoval, 2001:180). En términos epistémicos, la relevancia del “diferencial” contribuye a la re-organización permanente del espacio (realidad relacional) donde se cristalizan los poderes de oposición, al tiempo que otorga pistas para transformar los regímenes de inclusión y exclusión, convirtiéndose de esta forma, en una transconciencia del cambio social radical. La metodología de conciencia oposicional consolida una estrategia ciudadana en constante resistencia y un dispositivo de descolonización de la diferencia, al tiempo que, consolida un espacio político otro, intentando que, al *“meta-ideologizing, the unhinging of consciousness from its political commitment to the differential mode, permits any oppositional practice to become only another version of dominant ideology, another version of supremacism. This is why the oppressed have only one true mode of revolutionary activity, the ability to perceive and decode dominant-order sign systems in order to move among them with a certain literacy, thus ensuring their survival, and one true mode of revolutionary consciousness, which is the ability of consciousness to differentially move through the being of meaning, and toward a possible and utopian world of desire, social and psychic life, amor en Aztlán, differential consciousness”* (Sandoval, 2001:182).

## **2.76.-LA LÓGICA DE SENTIDO – GUILLES DELEUZE**

*“La lógica de sentido”*, (1969) se organiza en torno a un prólogo y treinta y cuatro series o paradojas, donde Deleuze analiza los significados relacionados con el sentido y el sin sentido, incorporando además, un análisis de las obras de Carroll, Klossowski, Séneca, Turner, Zola, Freud, entre otras. De esta obra, se consideran antecedentes relevantes los



siguientes apartados: a) segunda serie de paradojas: de los efectos de la superficie, b) tercera serie: de la proposición, c) cuarta serie: de las dualidades, d) quinta serie: del sentido, e) séptima serie: de las palabras esotéricas, f) duodécima serie: sobre la paradoja, g) duodécimaquinta serie: de las singularidades y h) decimoséptima serie: de la génesis estática lógica.

- **Segunda serie de paradojas: de los efectos de las superficies**

Deleuze (1969) señala que, en el estudio de los cuerpos no existen causas y efectos, sino más bien relaciones entre los otros unos para los otros, compuestos por atributos lógicos y dialécticos, es decir, que un determinado cuerpo requiere de otros para definir y delimitar funcionalmente su existencia. Los atributos mencionados por Deleuze se aproximan a la noción de verbos, el resultado de acciones, que delimitan *su manera de ser*, cuya naturaleza es pura acción. Retomando los aportes de los estoicos, Gilles Deleuze (1969), emplea la diferenciación entre “ser profundo y real” (fuerza) y el “plano de los hechos”, reconociendo que, a partir de la conjugación de ambos, se alcanza una multiplicidad sin fin. A partir de estas ideas, el autor, explica que, lo que hay en la relación entre los cuerpos son mezclas, es decir, intersecciones penetrativas entre uno y otro, existiendo conjuntamente en todas sus partes. Las mezclas determinan las descripciones cuantitativas y cualitativas. La “*segunda serie de paradojas: de los efectos de las superficies*”, constituye un registro reflexivo clave en esta investigación, para la determinación y caracterización de los diversos campos, regiones o geografías del conocimiento que participan de la configuración del campo de investigación de la Educación Inclusiva, reafirmando lo que el autor de tesis ha denominado como un saber hibridado, siendo relevante explorar los nuevos mecanismos de germinación y distribución de conceptos.

De esta forma, el saber hasta ahora articulado al interior del campo pre-construido de la Educación Inclusiva, describe un clinamen, es decir, una casualidad sin un destino claro, siendo necesario distinguir los diversos tipos de causalidad que forma. Reconoce de esta forma que, la dialéctica es el arte de la conjunción, según Deleuze (1969), permitiendo

estudiar las confatalias, es decir, la formación de ejes de acontecimientos que dependen unos de otros, mientras que, existen conceptos que jamás dejan de desplazarse, transformando significativamente sus relaciones de existencia y funcionamiento. Este acápite otorga una serie de elementos para cartografiar los ejes de diferencia entre los diversos campos del conocimiento de la Educación Inclusiva.

- **Tercera Serie: de la proposición**

Deleuze (1969) explica que, entre el lenguaje y los acontecimientos-efectos, se ubican una serie de acontecimientos enunciables, reconociendo que, los efectos de superficie obedecen a los acontecimientos. De esta forma, identifica tres relaciones diversas en la configuración de una proposición: a) *designación o indicación* (conjugua la asociación de determinadas palabras con sus respectivas imágenes mentales a representar), los designantes se denominan formales singulares que forman un concepto, en ocasiones, vacío. b) *manifestación* (estudia la relación de proposición del sujeto que expresa), explicitando los deseos y las creencias de cada proposición, formando un tipo de inferencias causales y c) *conceptos universales/generales* con implicaciones de concepto, la que remite a la comprensión de otros elementos, cuya significación interviene como patrón de demostración. Para Deleuze (1969), la implicación delimita la relación entre diversos argumentos y las conclusiones a las que podemos llegar, mientras que la demostración, conlleva a la demostración del ejercicio directo. De esta forma, *“el valor lógico de la significación o demostración entendida de este modo no es ya la verdad, como lo muestra el modo hipotético de las implicaciones, sino la condición de verdad, el conjunto de condiciones bajo las que una proposición sería verdadera”* (Deleuze, 1969:16).

Para el autor, la condición de verdad puede ser analiza mediante mecanismos de oposición a lo “absurdo”, a lo que no puede comprobarse, es decir, lo que no posee significación. En tanto, la designación versus la significación, explicita un problema delicado, esto es, aflora una aserción, esto es, una afirmación ciega y sin premisas, únicamente se reduce a las cosas que designa, desvirtuando sus constituciones de significación. Sus implicancias con la teoría de la significación simbólica y de la

implicación, conexión por una parte, al deslindar la producción de premisas, mientras que, se incluyen otras, demostrando que, la naturaleza de la significación es heterogénea.

La proposición se articula en torno a un círculo, compuesto por tránsitos que abordan un desplazamiento que va desde la designación a la manifestación y desde la manifestación a la significación, así sucesivamente. Al respecto, Deleuze (1969) agrega una cuarta dimensión denominada: “sentido”, cuya naturaleza explicita un propósito de tipo estratégico. No obstante, *“la designación es aquello que, si se cumple, hace que la proposición sea verdadera; y si no, falsa”* (p.18). El sentido no se reduce al carácter de verdadero o falso, de cada proposición, mientras que la proposición no resiste los efectos de la designación al no demostrar una relación entre las palabras y cosas (estados de designación), esto es, que las cosas respondan a su nombre. En palabras del autor, la significación fracasa en la medida que, *“definimos la significación como condición de verdad, le damos un carácter que le es común con el sentido, que es ya el del sentido”* (Deleuze, 1969:19), interesándose por la condición de verdad, que en el caso de la proposición verdadera asume una forma de posibilidad de la proposición misma.

La cuarta dimensión de la proposición es el sentido (que Husserl denomina- la última expresión, distinguiéndose de la manifestación, demostración y designación), representa lo expresado de la proposición, es una dimensión que existe únicamente en la proposición y en la superficie de las cosas, a partir de lo cual, *“el sentido, lo expresado de la proposición, sería entonces, irreductible a los estados de cosas individuales y a las imágenes particulares, y a las creencias personales, y a los conceptos universales y generales”* (Deleuze, 1969:20), agregando que, tal vez, el sentido hubiese sido neutro, es decir, indiferente a las fuerzas polares de lo general/particular o singular/totalidad. De esta forma, *“la dimensión del sentido aparece por sí misma y en su irreductibilidad, pero también con su poder de génesis, animando entonces un modelo interior a priori de la proposición. La lógica del sentido está enteramente inspirada por el empirismo; pero precisamente sólo el empirismo sabe superar las dimensiones experimentales de lo visible sin caer en las Ideas, y acosar, invocar, y tal vez producir un fantasma en el límite de una experiencia alargada; desplegada”* (Deleuze, 1969:20). Finalmente, el concepto “sentido

de la percepción” permite distinguir de los objetos físicos, vivencia psicológica, de las representaciones mentales y conceptos lógicos, evidenciando la presencia de múltiples noemas (apariencia) para un mismo concepto. *“Un noema cualquiera no está dado en una percepción (ni en un recuerdo o en una imagen), tiene un estatuto completamente diferente que consiste en no existir fuera de la proposición que lo expresa, proposición perceptiva, de recuerdo o de representación”* (Deleuze, 1969:21).

- **Cuarta serie: de las dualidades**

En este acápite, el filósofo francés analiza la producción de dualidades y del desprendimiento de imágenes ficticias. El autor insiste en recordar que, el sentido no existe fuera de la proposición, más bien, es un atributo de las cosas. Así, cada acontecimiento subsiste en el lenguaje y sobreviene a las cosas (Deleuze, 1969), formando una frontera que articula la diferencia, actuando como un espacio de reunión, observando que, en la dimensión de la proposición queda constituida por los elementos que designan a cada cosa, mientras que, los atributos describen el repertorio de acontecimientos lógicos que recaen sobre la misma, donde los últimos (verbos) se convierten en un dispositivo de acceso a su devenir o bien, al repertorio de acontecimiento reversibles. En relación a la funcionalidad de los adjetivos y verbos, Deleuze (1969), comenta que, *“con los adjetivos puede hacerse lo que se quiere, pero no con los verbos”* (p.24). La utilidad del concepto de impenetrabilidad permite analizar el entrecruzamiento entre ambos, es decir, su intersección en la frontera. La dualidad de la proposición según Deleuze (1969) se expresa mediante dos dimensiones, tales como: a) designación de las cosas y b) expresión de sentido, articulado en torno a la configuración de *“una región en la que el lenguaje ya no tiene relación con unos designados, sino solamente con unos expresados, es decir, con el sentido”* (p.24). El sentido no es encapsulado únicamente en una dimensión de la dualidad entre los ejes de oposición entre las cosas y las proposiciones, más bien, es una articulación de la diferencia entre ambas dimensiones.

- **Quinta serie: del sentido**

En este apartado, Deleuze (1969) profundiza esta vez, en la configuración de paradojas interiores que devienen de la articulación de la diferencia, concebida esta, como espacio o frontera entre las cosas y las proposiciones. En la quinta serie, el autor identifica tres paradojas principales: a) paradoja de la regresión, o de la proliferación indefinida, b) paradoja del desdoblamiento estéril o de la reiteración seca, d) paradoja de neutralidad, o del tercer estado de la esencia y d) paradoja del absurdo, o de los objetos imposibles.

En la **“paradoja de la regresión, o de la proliferación indefinida”**, Deleuze (1969) afirma que, al expresar algo, esta se instala rápidamente en el sentido, constituyendo una herramienta capaz de gestar sus designaciones y configurar sus condiciones, puesto que, el sentido aflora en la medida que el sujeto se expresa, es decir, *“nunca digo el sentido de lo que digo. Pero, en cambio, puedo siempre tomar el sentido de lo que digo como el objeto de otra proposición de la que, a su vez, no digo el sentido”* (Deleuze, 1969:27), emergiendo así, un sistema de regresión infinita de sus motivos. En estas últimas líneas, el móvil del autor consiste en demostrar cómo a partir de la generación de una proposición determinada, su sentido puede ser extraído desde otras proposiciones.

En la **“paradoja del desdoblamiento estéril, o de la reiteración seca”**, el autor se interesa por la exploración de los dispositivos que contribuyen a evitar la regresión hasta el infinito. Sobre este particular, analiza las condiciones de fijación e inmovilización del tiempo con el propósito de captura la proliferación del sentido, afectando tanto a la negación como a la suspensión, agregando que, el sentido como tal no existe, sino que, subsiste únicamente en la proposición. Al extraer el sentido de la proposición, se suspenden los patrones afirmación o negación, permitiendo *“conjugan la esterilidad del sentido respecto a la proposición de la que se extrae, con su potencia de génesis en cuanto a las dimensiones de la proposición”* (Deleuze, 1969:29).

En la **“paradoja de neutralidad, o del tercer estado de la esencia”**, Deleuze (1969) analiza los efectos del sentido en su doble dimensión, como unidad impermeable, ya que la proposición no puede condicionarlo de ninguna manera. De esta forma, *“el sentido permanece estrictamente el mismo para proposiciones que se oponen, sea desde el punto*

*de vista de la cualidad, sea desde el punto de vista de la cantidad, desde el punto de vista de la relación, o desde el de la modalidad”* (p.30).

Para Deleuze (1969) el sentido siempre expresa un doble sentido, es decir, excluye un sentido fijo y estático, la movilidad de más de un sentido se articula en el encuentro de relaciones casi-causales, esto es, se mueve en dos o más sentidos. En relación a la modalidad, el autor se interroga sobre los efectos que el objeto designado puede generar en su sentido, así, el acontecimiento se constituye y expresa a partir de una misma modalidad, diferenciándose a través de una unidad de temporalización. Considerando los aportes de Avicena explica que, el carácter universal de los conceptos, refiere a la esencia, a los mecanismos de ordenación de los mismos y a sus implicaciones, mientras que, el estado singular, expresa su esencia mediante acciones particulares de su encarnación. *“El tercero es la esencia como sentido, la esencia como expresado: siempre en esta sequedad, animal tantum, esta esterilidad o neutralidad espléndidas. Indiferente a lo universal y a lo singular, a lo general y a lo particular, a lo personal y a lo colectivo, pero también a la afirmación y a la negación, etc.”* (Deleuze, 1969:31).

Finalmente, en la *“paradoja del absurdo, o de los objetos imposibles”*, el autor, analiza las designaciones que producen acciones u objetos contradictorios, reconociendo que éstas, también expresa un sentido particular.

## **2.77.-ALTERIDAD Y EXCLUSIONES. VOCABULARIO PARA EL DEBATE SOCIAL Y POLÍTICO – CISNEROS Y MARTÍNEZ**

El libro: *“Alteridad y Exclusiones. Vocabulario para el debate social y político”*, publicado en 2013, gracias al apoyo de la Dirección General de Personal Académico de la UNAM, es un diccionario redactado bajo la modalidad de ensayo, organizado a partir de cuarenta y nueve voces, las que se comentan brevemente en este capítulo. Entre los conceptos más significativos para la investigación, abordados en el diccionario, destaca: a) alteridad y diferencia, b) archivo, c) crítica, d) democracia, espacios de democracia y democracias del espacio, e) inclusión/exclusión, f) experiencia, producción y apropiación,

g) genealogía, h) memoria histórica y acción política, i) políticas de diversidad, j) políticas de verdad, k) usos públicos y privados del discurso, l) vulnerabilidad.

El diccionario se articula sobre un corpus de voces significativas que generan efectos discursivos, políticos, ideológicos y pedagógicos de diverso alcance, identificando las consecuencias prácticas y epistémicas que cada una de estas nociones aporta a la configuración de una práctica educativa de tipo subversiva, emancipadora y deliberativa. El abordaje de cada una de las voces seleccionadas en esta edición, han sido organizadas siguiendo el criterio de superposición alfabética, analizando su contenido mediante bajo la modalidad de ensayos, con aportes semánticos y prácticos, agregando en cada análisis un listado de referencias empleado para su fabricación. Bajo la contribución de los estudios semánticos, los autores han organizado un repertorio de unidades de significado que puntualizan en la evolución epistémica, política e histórica del concepto y en sus campos de semantización. Las voces fueron clasificadas empleando criterios tales como: a) emblema (análisis que actúa como un punto de apertura de la discusión, concediéndose como unidades provisionales de sentido), b) estudio de vocabulario (corresponden a los ejes de evolución, fractura y transformación de ciertas unidades de sentido), c) ensayo (ofrecen análisis específicos de e un fenómeno de relevancia para la comprensión de las vincularidades entre alteridad y exclusión), d) lema (profundizan en la capacidad de acción interpretativa del concepto), e) contribución, f) contribución al debate (recuperación de los legados sociopolíticos y epistémicos para abordar la relación entre alteridad y exclusión) y g) debate (estrategias de construcción de una práctica crítica), entendidos como ejes de contribución sobre las que fueron disgregadas, empleadas y organizadas cada una de las palabras, intentando lograr que, *“los vocabularios usados y los argumentos mediante los que son continuamente apropiados, reinterpretados hacia nuevos sentidos y conducidos a nuevas finalidades descriptivas, son ellos mismos pasajes a la acción. Son por ende actos de elaboración de sentido y no meros instrumentos del pensamiento y el discurso”* (Martínez y Cisneros, 2013:3).

La organización de este libro, perseguía la apertura de la política intentando con ello, reivindicar la configuración, utilización y ejecución de las estrategias de justicia contra

los nuevos formatos de exclusiones, un paso significativo para ello es, explorar el tipo de gramática que forma dicha política, con el objeto de contribuir a la articulación de estrategias que propendan a la subversión de sus múltiples campos de opresión y subalternización de ideas, sentidos, saberes, sujetos, contextos y prácticas.

## **2.78.-LENGUAJE, DOGMATISMO Y ESTRATEGIAS DISCURSIVAS – RODRÍGUEZ-SALAS**

En este capítulo se reconoce el poder del lenguaje, como una estrategia clave de fabricación del sujeto y en la consolidación de mecanismos de sujeción del mismo, al determinar su identidad y, en ocasiones, encapsularlo mediante artificios lingüísticos y semánticos particulares. Tales ideas resultan cruciales para la investigación en curso, puesto que, ofrecen un corpus de ideas para explorar la conformación que el discurso dominante de la diferencia, la alteridad, la inclusión y la educación especial hacen del sujeto educativo en tiempos de exclusión, reconociendo así, que el sujeto es indivisible de la lengua (Schaw, 1994) y al mismo tiempo, el lenguaje como factor de exclusión, subalternización y sujeción actúa como un elemento de separación. Hutcheon considerando los aportes de Benveniste identifica dos tipos de sujetos: a) “sujeto hablante” y b) “sujeto del discurso”. El primero define la agencia del discurso, mientras que el segundo, actúa como un anclaje para la configuración de la subjetividad del mismo, expresando un rol activo ambas posiciones. En tal caso, la noción de tercer sujeto, denominado “hablado” que describe como el sujeto es producido por el lenguaje, es objeto de manipulación de las fuerzas estructurales del sistema, lo que en palabras del autor, *“es el protagonista de la ficción postmodernista, debido a que este concepto refleja la autonomía problemática atribuida gratuitamente al sujeto, percibido tradicionalmente como dueño y señor de sus propios actos”* (Rodríguez-Salas, 2003:121).

En *“Ideología”*, Rodríguez-Salas (2003) profundiza en los mecanismos de constitución de la ideología a través del lenguaje, identificando que su relación converge sobre la intención invisible de este como estrategia de tipo patriarca, concepto desarrollado por Althusser en *“Ideología y Estado”*, analiza los dispositivos de funcionamiento del



patriarcado en la sociedad, examinando los campos de proliferación de sus sistemas de razonamientos en la conformación de diversos tipos de prácticas, contextos y sujetos, los cuales, a través de la interpretación se convierten en objetos de sujeción a cada individuo fabricado de forma ficticia su identidad, omitiendo la capacidad de este para contra-argumentar sobre los devastadores efectos de la misma en su trayectoria social, educativa y procesos de biografización. La idea actúa a partir de la lógica de interpelación propuesta por Althusser en un dispositivo de catalización y mediación del sujeto y de la realidad. El concepto de desdogmatización propuesto por Hutcheon, permite superar la producción de ficciones por la vía del poder del lenguaje, en tanto, elemento de fabricación y sujeción del sujeto.

En “*Catacresis: denotación y sistema pronominal*”, el autor reconoce desde los dominios analíticos del post-estructuralismo que el lenguaje construye la realidad, no es algo inocente y neutral, es el lenguaje quién construye y define al sujeto, actuando en función de aquellos mecanismos de reproducción de valores que sostienen en poder dominante a través de los efectos del propio lenguaje, de ahí, la importancia de los efectos del lenguaje. Todas estas ideas, explican el factor de opresión que generan determinados usos y prácticas lingüísticas y procesos de semantización. La catacresis describe el espacio simbólico que cada sujeto ocupa en el lenguaje y en la práctica discursiva, se expresa como un mecanismo de rotulación sin significado. Según esto, la catacresis opera a partir de la ausencia de significado, completada por medio de la extensión de sentido, es decir, “*el sujeto es un claro ejemplo de “catacresis”, por cuanto ha sido lexicalizado y dado por hecho, pero conlleva un vacío semántico y nocional*” (Rodríguez-Salas, 2003:124) que, gracias a la denotación (alude a la inocencia colectiva del lenguaje) y a los pronombres (participa en la creación de realidades ficticias y carentes de significado o no referenciables a la realidad) es posible, profundizar en las acciones perversas del lenguaje, tras su dimensión ideológica, a lo que Rodríguez-Salas (2003) agrega, “*los pronombres contribuyen a crear la ilusión de la subjetividad humana, haciendo que cada sujeto se sienta único e irrepetible al hablar de “yo”*” (p.126).

En “*Desdogmatización del lenguaje: estrategias subversivas*”, particularmente, el apartado referido a “silencios”, Rodríguez-Salas (2003) analiza los efectos de las estrategias de denotación y pronominalización, al permitir acceder al vacío existencial que expresa el lenguaje. Particularmente, Barthes (1989) agrega que, la libertad se alcanza sólo por fuera del lenguaje, puesto que requiere la capacidad de ejercer opresión sobre nadie. El silencio como estrategia de resistencia, comenta el autor, proviene desde los Estudios Feministas y Post-estructurales. El silencio se expresa como un dominio marginal, convirtiéndose en un dispositivo analítico que permite identificar los ejes de aniquilación del sujeto, en tanto evidencia la cadena de opresiones sobre diversos colectivos de sujetos, producto del poder patriarcal. En esta investigación, el silencio se considera como un antecedente relevante en la descripción de los ejes críticos de la acción micropolítica de la Educación Inclusiva, al concebirse como una estrategia de resistencia y un mecanismo de fuga hacia la creación y consolidación de nuevas ideologías, considerándose de esta forma, “*una estrategia temporal potencial para la desestabilización de los intereses hegemónicos*” (Palacios, 2001; citado en Rodríguez-Salas, 2003:128). En relación, a la paraliteracidad el autor ofrece un análisis sobre las condiciones y estrategias en contra de los efectos de poder el lenguaje, ofreciendo herramientas para emplearlo sobre sí mismo, con el objeto de develar la constitución e institucionalización de determinados artificios y juegos lingüísticos, como resultado de la ideología que se esconde tras sus efectos de gran perversidad. La paraliteracidad, en tanto, estrategia subversiva opera como una estrategia de desenmascaramiento, al enfatizar en un proceso constructivo que manifiesta con claridad, la intención, de descubrimiento de las diversas estrategias de ficcionalización.

## **2.79.-CONTRAPODER. UNA INTRODUCCIÓN – FONTANA, FONTANA, GAGO, SANTUCHO, SCOLNIK Y SZTULWARK**

“*Contra poder. Una introducción*”, es una obra compilada por Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark, publicada en 2001 por Ediciones de Mano a Mano, Buenos Aires, Argentina. El texto se organiza en torno a dos partes, cada una integrada por diversos sub-acápites que, de acuerdo a los posicionamientos críticos articulados en la

presente investigación, se han seleccionado como antecedentes claves para el desarrollo de la misma, los siguientes apartados:

En *“Por una política más allá de la política. Colectivo Situaciones”*, los autores comienza afirmando que, el poder no necesariamente, establece un vínculo con la política, como tal tradicionalmente se ha afirmado, parafraseando a Spinoza, los autores expresan que este, es el espacio de la impotencia, de la opresión y de la sublaternidad. Las reflexiones ofrecidas en este capítulo, se articula con la finalidad de responder a los desafíos que enfrenta la generación de políticas en este contexto, agregando así que, la hegemonía de lo estatal expresa una formula desgastada. ¿Cuál es la política del contrapoder?

En relación a las luchas por la emancipación, se observa que estas se multiplican día a día, pero a pesar de su crecimiento progresivo, son incapaces de responder a las interrogantes críticas trascendentales sobre el funcionamiento del poder. El futuro a juicio de los autores suele condicionar las luchas, especialmente, la lógica de producción del futuro dominante. El determinismo instala una comprensión multiplicada de la realidad (integrada por un eje de determinado, es decir, compuesto por la superestructura y, un factor de determinación, descrito por la economía) y, particularmente, el determinismo materialista, recoge el reclamo de las fuerzas estructurales que argumentan a favor de la transformación social.

En *“Doce tesis sobre el anti-poder”*, los compiladores explican detalladamente cada una de las tesis que se exponen a continuación:

- **Tesis 1: “El punto de partida es la negatividad”**, los autores mediante la metáfora del grito como expresión devastadora del capitalismo, identifican los diversos males que este ha generado a las vidas de las personas. El pensamiento de denuncia sobre dichos efectos, debe adoptar un carácter negativo, esto es, articular un análisis sobre el mundo, sin reproducir una serie de artificios que tienden a invisibilizar dichas patologías sociales crónicas, donde la lucha persigue el propósito de crear un mundo más digno y amable

que acoja a todas las personas según su naturaleza y singularidad. Sin embargo, la empresa de cambio/transformación del mundo, involucra un trabajo de alta complejidad.

- **Tesis 2: “Un mundo digno no se puede crear por medio del Estado”**, se analiza como las estrategias de configuración de un mundo más amable y humano, se articularon bajo la sobre-representación del papel del estado y de su poder, conquistando un cierto reduccionismo sobre el mismo, especialmente, en su lenguaje analítico y campo de lucha. La principal tensión residía en la identificación de aquellas estrategias y dispositivos de subversión que permitían conquistar el poder estatal, así, los gobiernos de estilo reformistas y revolucionarios fueron incapaces de transformar el mundo. Así, *“la razón por la cual el estado no se puede usar para llevar a cabo un cambio radical en la sociedad es que el estado mismo es una forma de relación social que está incrustada en la totalidad de las relaciones sociales capitalistas. La existencia misma del estado como una instancia separada de la sociedad significa que, sea cual sea el contenido de sus políticas, participa activamente en el proceso de separar a la gente del control de su propia vida. El capitalismo es simplemente eso: la separación de la gente de su propio hacer”* (Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark, 2001:74). La revolución a través del poder estatal se ha fabricado y operado mediante un campo de ficcionalización que se desarrolla mediante una serie de artificios e ideas fantasmales que denotan nula intervención en la dimensión estructural de dichas patologías.
- **Tesis 3: “La única forma de concebir un cambio radical hoy no es como conquista del poder sino como disolución del poder”**, Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark (2001) comienzan afirmando que hoy, la revolución es más urgente que nunca, producto de los efectos y resultados devastadores de la política y mecánica de funcionamiento del capitalismo. Según esto, los autores invitan a deconstruir el imaginario dominante, los marcos de valores, los ejes gramaticales y dispositivos analíticos que condicionan el entendimiento de la revolución, esto es, bajo la necesidad de destrucción del poder.

- **Tesis 4: “La lucha por la disolución del poder es la lucha por la emancipación del poder-hacer (potentia) del poder sobre (potestas)**, los autores de esta obra, sugieren que, si deseamos desarrollar una transformación/revolución efectiva del mundo, es menester antes, clarificar el aporte de las “potencias” y las “potestas”. La primera describe el proceso de poder-hacer el campo, es decir, releve el potencial del hacer, que nace desde la actividad social. El hacer en términos de transformación actúa como una síntesis mediacional entre las fuerzas de los otros, el nosotros, el pasado y el presente, afirman Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark (2001).
- **Tesis 5: “El poder-hacer esta transformado, se transforma, en el poder-sobre cuando se rompe el hacer”**, el tránsito transformacional entre poder-hacer y poder – sobre implica romper los ejes analíticos de la dinámica social hegemónica. La invitación de Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark (2001) reside en la capacidad de usurpación que los cuerpos monopolizadores del poder ejercen sobre el hacer de los otros, en tanto, se apoderan de las constricciones de los otros, mediante una estrategia de separación que agranda la brecha entre dominados y dominantes. El poder-sobre actúa como estrategia de dominación, mientras que, el poder-hacer opera como un dispositivo de resistencia frente a los efectos deshumanizante del modelo institucionalizado, convirtiendo a los dominados o quienes su hacer es manipulado y restringido, en sujetos in voz, no solamente poblaciones flotantes, excedentes o arrastrados a los márgenes del sistema (social y educativo, preferentemente). El poder-hacer a la luz de estas ideas es significado como parte de la impotencia masificada de los sujetos antes los efectos del capitalismo en todas sus formas de expresión. De acuerdo con esto, *“para los poderosos, el poder-hacer se transforma en poder-sobre, el poder de decir a otro lo que tienen que hacer y, por lo tanto, en una dependencia con respecto al hacer de otros”* (Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark, 2001:76).
- **Tesis 6: “La ruptura del hacer es la ruptura de cada aspecto de la sociedad, cada aspecto de nosotros”**, Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark (2001)

observan que las relaciones en el modelo capitalista entre los diversos colectivos de ciudadanos opera bajo la lógica de lo hecho, es decir, concebidos como propietarios, agentes de propiedad inactivos. Todo esto describe el complejo proceso de “separación de los hacedores del hacer”, traducidos como expresiones de la alineación, del fetichismo o bien de la reificación, permitiendo reconocer que, los efectos del poder-sobre condiciona todas las dimensiones del desarrollo de los diversos colectivos de ciudadanos. Un aspecto de altamente interesante abordado por Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark (2001) para el desarrollo de la presente investigación, consiste en reconocer el poder que reside en la categoría de “*poder-sobre*”, puesto que, de sus operaciones de desprende la idea que el hacer conlleva a un proceso de ruptura del cual emerge del “y no somos” clave en la configuración de los procesos de exclusión y homogenización a nivel educativo, político, ciudadano, social, entre otras, al actuar como un estrategia del *status quo* y de la reproducción del orden dominante imperante.

- **Tesis 7: “Participamos en la ruptura de nuestro propio hacer, en la construcción de nuestra propia subordinación”**, señalan Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark (2001) que, los sujetos al ser fracturados y alineados del hacer participan de la creación de su propio campo de subordinación. Estas acciones repercuten en la articulación de la investigación cuando ésta refuerza los patrones de objetividad de la ciencia social o bien, sobre-utiliza los mecanismos de representación sociopolítica del otro o de los otros, demarcando epistémicamente, el sujeto y el objeto.
- **Tesis 8: “No hay ninguna simetría entre el poder-hacer y el poder-sobre”**, de acuerdo a lo estipulado por Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark (2001), el poder-sobre actúa como una fuerza de emancipación del hacer, en tanto, fuerza de dominación progresiva que afecta todos los campos del desarrollo humano. El poder-sobre actúa como una estrategia de dominación, mientras que, el poder-hacer brinda una posibilidad conciente de transformación. Ente las principales características del poder-hacer destacan: a) es eminentemente social, b) existe en el nosotros como fuerza deliberativa y c) implica el reconocimiento de la identidad. La fuerza que genera

el poder-hacer debe concebirse en términos de un *“anti-poder (término que, para mí, sugiere una asimetría total entre poder y nuestra lucha)”* (Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark, 2001:77).

- **Tesis 9: “Parece que el poder nos penetra tan profundamente que la única solución posible es a través de la intervención de una fuerza externa. Esta no es ninguna solución”**, los autores reconocen como los tentáculos del poder-sobre han invadido y condicionado todos los campos del desarrollo humano, invitan a la generación de estrategias de separación del poder-hacer del hecho.
- **Tesis 10: “La única forma de romper el círculo aparentemente cerrado del poder es viendo que la transformación del poder-hacer en poder-sobre es un proceso que implica necesariamente la existencia de su contrario: la fetichización implica la anti-fetichización”**, cuestionan los efectos analíticos sobre los ejes de formación de la alineación y de las relaciones estructurales sobre la cual se posicionan los principales ámbitos de producción de los efectos capitalistas, descuidando el análisis, especialmente, al pretender que dichas formaciones han emergido desde la genealogía del mismo modelo, esperando que sean subvertidas mediante el florecimiento de un nuevo modelo que, día tras día, se aleja más de producir el cambio a perse tan anhelado por diversos sectores de la academia y el mundo civil. El análisis que ofrecen Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark (2001) en esta tesis, circunscribe al campo de la constitución y existencia del fenómeno, donde la primera, analiza las condiciones de producción histórica que facilitaron la emergencia del mismo y, la segunda, analiza los patrones de estabilización del mismo, generando impotencia entre los diversos colectivos de ciudadanos, por no expresar las bases de un cambio real u que impacte las diversas estructuras societales. La transformación en términos de apertura señalan los autores requiere de deslindar los efectos del hecho y del hacer. De este modo, el desafío consiste en conseguir que, *“el hecho mismo de que hablemos de alienación significa que la alienación no puede ser total. Si la separación, alienación, etcétera, se entiende como proceso, esto implica que su curso no está predeterminado, que la transformación del poder-hacer en poder-sobre siempre está abierta, siempre*

*está en cuestión. Un proceso implica un movimiento de devenir, implica que lo que está en proceso (la alienación) es y no es. La alienación, entonces, es un movimiento contra su propia negación, contra la anti-alienación. La existencia de la alienación implica la existencia de la anti-alienación. La existencia del poder-sobre implica la existencia del anti-poder-sobre o, en otras palabras, el movimiento de emancipación del poder-hacer”* (Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark, 2001:79).

- **Tesis 11: “La posibilidad de cambiar la sociedad radicalmente depende de la fuerza material de lo que existe en el modo de ser negado”**, los autores analizan la fuerza de lo “negado”, enfatizando que muchas luchas convergen sobre la subversión de los patrones de dominación y el fortalecimiento del poder-hacer, siendo una de ellas, la ampliación del derecho a la educación como un patrón universal, eje crucial en la formación de los *“Estudios sobre Educación Inclusiva”*, desarrollados por Ocampo (2017), en este informe. Un segundo aspecto reside en la fuerza de lo negado, es decir, se expresa mediante una relación de simbiosis entre los efectos del poder-sobre y lo negado, puesto que, *“en cada caso, la fuga de los poderosos con respecto a los hacedores es en vano. No hay forma de que el poder-sobre pueda ser otra cosa que la metamorfosis del poder-hacer. No hay forma de que los poderosos se puedan escapar de su dependencia hacia los impotentes”* (Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark, 2001:80). Finalmente, el tercer ámbito de análisis proviene de los patrones de inestabilidad que enfrentan los diversos grupos de poder, al negar el poder-hacer emancipado, contra-hegemónico y oposicional.
- **Tesis 12: “La revolución es urgente pero incierta, una pregunta y uno una respuesta”**, Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark, (2001), explican que, la revolución no puede ser concebida en términos de operación sino que como interrogantes producto de su carácter de realización constante, al no existir fundamentos que expliquen una sociedad auto-determinante. De este modo, lo estable, lo fijo, lo cierto reside únicamente en la homogenización, dominación y la exclusión, no así, en la capacidad de emancipación o transformación.



En “*Contrapoder*”, Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark, (2001) explican que, el contrapoder es una fuerza que se articula sobre tres grandes ámbitos de análisis, compuestos por: a) “*estrategias y prácticas de resistencia*” contra lo mutilado, lo hegemónico convertido en clásico y los marcos de conocimiento vigentes, b) los ámbitos de “*insurrección*” de la vida social, educativa, política y del conocimiento y c) ejes de constitución e institucionalización de un “*nuevo poder*”. La resistencia a juicio de los autores es ejercida por un amplio número de sujetos, articulándose sobre todos los niveles y dimensiones que configuran la experiencia social. La insurrección resulta más compleja, puesto que, se expresa como una estrategia de resistencia de producida por las masas, es decir, actúa como un punto de intersección entre los diversos formatos de germinación de las resistencias. El poder constituyente a su vez, opera como un mecanismo de innovación producido por las fuerzas estructurales de la resistencia y la insurrección, donde esta última, insta a la resistencia a transformarse en innovación, así, “*el poder constituyente es la fuerza que organiza positivamente nuevas formas de vida, y de felicidad de las masas*” (Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark, 2001:84). El contrapoder se expresa tradicionalmente en el lenguaje político como la configuración de las prácticas de resistencias, articulando una visión de tipo reduccionista, respecto de la producción de sentidos que este involucra. A juicio del autor del presente trabajo, el contrapoder se convierte en una directriz crucial en la exploración de las formaciones del conocimiento, otorgando recursos para describir cuando determinados cuerpos de saberes constituyen acciones visibles y conscientes de una micropolítica de tipo analítica.

Con el objeto de superar los efectos de neutralización política, ideológica y analítica del contrapoder Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark (2001) sugieren relevar el papel interseccional que existe entre sus tres dimensiones básicas: a) resistencia, b) insurrección y c) poder constituyente si, los agentes de análisis y acción invisibilizan tales ejes de conexión, se corre el riesgo de servir al poder dominante, o bien, dar continuidad a sus efectos de poder. Las ideas expuestas en el libro por Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark (2001) analizadas a la luz de las intenciones que persigue esta investigación, se observa que, actúan como éxitos en el fracaso cognitivo (Spivak, 2008), es decir, como ideas erróneas en la producción de un discurso que se

institucionalizan y hacen funcionar un campo de comprensión a la luz de dichas tensiones. De esta forma, los éxitos en el fracaso de la inclusión como modelo de transformación social y educativa, en tanto, configuración de una realidad heterotópica, descuida el papel de la resistencia, del poder constituyente y de la insurrección desde una perspectiva desestabilizadora de las cargas de valores que condicionan la mecánica de producción de la igualdad, la diferencia, la diversidad y la justicia social, al no expresar un grado de potencialidad con las reales tensiones que experimentan los diversos colectivos de ciudadanos cruzados de forma interseccional por las diversas patologías sociales crónicas que, condicionan en parte, el funcionamiento del modelo sociétal actual. Esto es, a al ser la “resistencia, insurrección y poder constituyente son vividos (inmediatamente) en un tiempo compacto y sin articulaciones, *“el alma bella” triunfa sobre el pensamiento crítico y la operatividad concreta es ingenuamente embrutecida por el entusiasmo*” (Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark, 2001:85).

Otro aspecto clave en la comprensión del contrapoder es determinado por la unidad relacional donde este es ejercido, al tiempo que, el principal desafío que enfrenta la resistencia a juicio de los autores en la gestión del contrapoder es, destruir el poder enemigo, expresando una serie de micro-poderes en juego, particularmente relevantes en la construcción del campo de la epistémico, político, ético y pedagógico de la Educación Inclusiva. Los micro-poderes actúan como elementos de ruptura de las fuerzas estructurales que sostienen el sistema en su conjunto. Por su parte la tarea a cargo de la insurgencia, opera como una estrategia para bloquear, situar y destruir la lógica de sentido, producción y funcionamiento del poder vigente, al tiempo que, este se concibe como un elemento de regeneración permanente. De este modo, *“el contrapoder para ejercitarse y ser eficaz debe, entonces, ser doble: por un lado, escarbar, dismantelar continuamente, minar la estructura social del poder y, por el otro, intervenir de manera ofensiva sobre/contra las operaciones de desestabilización que el poder realiza permanentemente, y que constituyen lo específico de su capacidad de gobierno*” (Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark, 2001:86-87). El contra-poder se transforma en función de los parámetros de constitucionalidad ya que sus tres dimensiones constitutivas (resistencia, insurgencia y poder constituyente) participan de los ámbitos cruciales para la definición de la democracia,

es decir, “*en la constitucionalidad, el contrapoder es territorializado, encerrado en un espacio ya organizado por un principio único de mando, o sea, de explotación y jerarquía*” (Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark, 2001:86-87).

La desvinculación que expresan los ejes del poder constituido y del contrapoder de masas a juicio de Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark (2001), interpreta sus contradicciones a partir de la obra de Spinoza, especialmente, a través de los efectos discursivos y de poder de la democracia absoluta. La democracia en el contra-poder requiere de nuevas gramáticas y formatos de gobiernos, es decir, apuesta por otras formas de existencia social que apuesta por la construcción de un sujeto social sin determinaciones y limitaciones, reafirmando la necesidad de pensar la producción del poder en términos de subvertir sus lógicas de funcionamiento, con el objeto de consolidar la potencia de la colectividad, del para todos, por fuera del mismo, de modo contrario, el contra-poder termina sustituyendo al poder existente y con ello, dando continuidad a la funcionamiento de la diversidad de patologías sociales y a las actuaciones mutilantes que conforman el funcionamiento de las relaciones estructurales donde estas germinan, evolucionan y se relacionan. El desafío a juicio de Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark (2001) consiste en ofrecer una trama democrática oposicional, compuesta de expresiones de libertad múltiples. La Educación Inclusiva como proyecto político y revolucionario requiere organizar su campo de actividad y batalla en referencia a los supuestos otorgados por el kairós.

En la segunda parte del libro: “*Por una filosofía de la praxis*”, específicamente, en “*Introducción. Colectivo situaciones*”, Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark (2001) inicial el acápite afirmando que, el tiempo que vivimos esta fuertemente caracterizado por la resistencia, la búsqueda de la transformación, la creación y el desprendimiento permanente, haciendo patente la necesidad de refundar el conocimiento, la revolución y el compromiso, producto de la crisis que experimenta el determinismo empleado para fabricar los diversos ejes de producción y funcionamiento de nuestras sociedades. En términos epistemológicos este libro resulta clave al explorar la proliferación de los diversos obstáculos epistemológicos que enfrenta la teoría social, la teoría educativa

contemporánea y particularmente, el escenario educativo actual, producto de la crisis que experimenta el determinismo como diseño global de la sociedad, a través del cual, el saber opera bajo la constitución de sistemas de dominios teóricos, fragmentación del saber y la categorización del mismo, constituyen ámbitos relevantes para analizar el devenir del poder. De esta forma, *“la crisis es un grito, entonces, contra la hegemonía de la conciencia, en tanto dimensión autosuficiente, conocimiento conceptual —modelizador—de lo exterior y pensamiento separado que hace del mundo un objeto maleable”* (Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark, 2001:96). Los efectos de la teoría de la resignación tienen fuertes implicancias en la construcción de un proyecto epistemológico subversivo, particularmente al actuar como un dispositivo de omisión de la pasión libertaria. De esta forma, interesa en esta investigación comprender el repertorio de articulaciones que introduce la *“una genealogía materialista de las potencias constituyentes capaz de comprender las formas subjetivas que se producen en el antagonismo constante contra los poderes constituidos”* (Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark, 2001:97), en tanto, la *“crítica del determinismo consiste en afirmar la posibilidad de destituir los poderes que se montan sobre el movimiento vivo de la producción del mundo para, así, liberar el porvenir a las fuerzas de la potencia. El determinismo, parece decir Negri, no es otra cosa que la subordinación de esas fuerzas de la potencia a una espacialidad y una temporalidad del poder. Bajo los efectos de este poder soberano, todo está determinado”* (Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark, 2001:98).

Finalmente, en el apartado ***“Por un enfoque negativo, dialéctico y anti-ontológico”***, es el comentario a la entrevista efectuada por los autores del libro a Antonio Negri, más conocida como Toni Negri, filósofo y pensador post-marxista. Para Negri, el poder revolucionario se expresa como un concepto no dialéctico, esto es, la potencia es la expresión del repertorio de resistencias articuladas por las múltiples y cada vez más descentradas colectividades. El objetivo fundamental de la acción política de la Educación Inclusiva consiste en develar el poder constitutivo de la resistencia creada por la pluralidad y la colectividad.

## 2.80.-IDEOLOGÍA. UN MAPA DE LA CUESTIÓN - SALAVOJ ŽIŽEK

“*Ideología. Un mapa de la cuestión*”, es una obra colectiva compilada por el filósofo, psicoanalista y crítico cultural esloveno, publicada al Fondo de Cultura Económica en 1994. La obra se organiza a una introducción redactada en treinta y seis páginas por Žižek y catorce capítulos de connotados filósofos. Resultan antecedentes cruciales para el desarrollo de la presente investigación los siguientes:

En la “*Introducción. El espectro de la ideología*” Žižek (1994) organiza sus ideas los tres apartados que se describen a continuación:

*¿Qué es la crítica ideológica hoy?*, Žižek (1994) afirma que, la ideología opera como una estrategia de regulación entre lo invisible y lo no-visible, expresando un carácter dialéctico y matriz compuesta por lo nuevo y lo viejo. A juicio de Žižek lo nuevo se expresa erróneamente como una extensión del pasado o bien, además, cuando un determinado fenómeno se inscribe en la lógica del orden existe, por lo general, conduce a errores o a proyecciones fantasmales sostenidas mediante argumentos y prácticas determinadas. Los procesos de invención ideológica por excelencia no es palabras de Žižek (1994) menos ideológica, puesto que, los mecanismos reconocidos como ideológicos, cuando esta por su carecer limitado y reducido se torna eterna, es decir, “*la contingencia sin sentido de lo real, entonces, se “internaliza”, se simboliza, se le provee de un Significado*” (Žižek, 1994:10). De este modo, la tarea crítica de la ideología es determinar el carácter oculto en una determinada contingencia, del cual se desprende la mistificación ideológica, se emplea para eludir responsabilidades, proponiendo una actitud cómoda para el observador, mientras que la noción de sujeto responsable de sus actos, define a través de su dimensión histórico-discursiva la capacidad de acción del sujeto y su trama de significados. “*Aquí reside una de las tareas de la crítica “posmoderna” de la ideología: designar los elementos que dentro de un orden social existente –bajo la forma de una “ficción”, es decir, de relatos “utópicos” de historias alternativas posibles pero fracasadas– apuntan al carácter antagonista del sistema y, por lo tanto, permiten que tomemos distancia de la auto-evidencia de su identidad establecida*” (Žižek, 1994:14).

***Ideología. El análisis espectral de un concepto***, Žižek (1994) explica que la razón instrumental no es sólo un instrumento funcional de dominación social, sino que, es el eje mismo de dicho proceso. Desde otro ángulo, afirmar que, la ideología no circunscribe únicamente al campo de lo falso, sino que también, opera en el campo de su contenido positivo, “*puesto que lo que realmente importa no es contenido afirmado como tal, sino el modo como este contenido se relaciona con la posición subjetiva supuesta por su propio proceso de enunciación*” (p.15). La topicalidad del pensamiento, constructo desarrollado por Althusser, describe la manera en que un determinado tema se inscribe en su campo de comprensión. La ideología según Hegel adopta tres dimensiones, la primera de ellas se expresa como un complejo de ideas alude a las teorías, a las convicciones etc., la segunda como una apariencia de ideas referida al espectro de materialidad de la misma, y finalmente, la ideología como patrón espontáneo se posiciona en el centro de la realidad social. Según el autor, la organización de todos los capítulos que integran la presente obra se organizan en torno a la triada propuesta por Hegel en torno a la ideología. Finalmente, Žižek (1994) identifica tres dimensiones claves en el abordaje la ideología: a) la ideología en sí, abordada como conjunto de ideas, teorías o conceptos que intentan producir un efecto de verdad, b) el salto del en sí al para sí de la ideología en relación con la otredad, permite comprender la existencia material de la ideología al interior de determinadas prácticas (considera los mecanismos mismos que la fundamentan) y c) el reflejo sobre sí misma de la ideología, expresa la auto-limitación de la ideología.

***El espectro y lo real del antagonismo***, Žižek (1994) afirma que, es prácticamente imposible omitir los mecanismos ideológicos que constituyen, es decir, que no se desintegra al quitar la dimensión ideológica como parte de su análisis, siendo esta una de razones mas poderosas para erradicar la noción de ideología. El “efecto de profundidad” para el autor se efectúa a través de un proceso de inversión formal, al no ser capaz en un análisis de otorgar planteamientos profundos sobre un tema particular. Dicho efecto a decir de Žižek (1994) se vincula con el concepto de “significante-amo” propuesto por Lacan, describe en un fenómeno particular el sentido verdadero y esencial del mismo, es decir, es el significante sin sentido, cuyo funcionamiento no requiere de afirmación verdadera. No obstante, “*ubicar la ideología en la brecha entre la cadena significante “ordinaria” y el*

*significante-amo excesivo que forma parte del orden simbólico como tal*” (Žižek, 1994:26). Los significantes amo permiten acceder a los componentes verdaderamente esenciales del fenómeno que a decir de Žižek (1994) actúa como un significado sin significado. Gracias al reconocimiento de la posición extra-ideológica es posible reconocer que mucho de los componentes situados en la realidad se constituyen en ficciones simbólicas, es decir, una amplitud de universo simbólico y discursivo. Para este autor la ideología se define como una estrategia de poder no transparente, cuya exterioridad interna alude al campo simbólico que crea y a la movilidad discursiva que incide en la creación del significado, mientras que, su exterioridad externa devela las prácticas a través de las cuales se materializa la ideología, cuya exterioridad desconocida es la exterioridad del texto según Žižek (1994), dando paso a la realidad extra-textual compuesta por una dimensión que regula la vida de los individuos y los contextos de los cuales surge espontáneamente la ideología. De esta forma, según el autor la realidad textual converge sobre los aportes de los AIE<sup>63</sup> y del fetichismo de la mercancía, discusión abordada por Luckas y Althusser. El concepto de ideología cínica es presentado por Žižek (1994) como una actitud ligera y ligth, caracteriza por omitir la seriedad sobre sus valores oficiales, sumergiendo sus análisis en la indiferencia general o bien, a un campo de manipulación e invención argumentativa. Sobre este particular, agrega que, *“la ideología siempre es ideología de la ideología”* (p.29).

La noción de fetichismo es un constructo desarrollado por Marx, que tiene como propósito develar las falsas idolatrías y que en términos discursivos e interpretativos opera como una práctica que genera eficacia y rapidez al comprender el significado de un determinado fenómeno. La realidad desde este punto de vista fracasa al encontrarse siempre interpretada y construida por mecanismos simbólicos que son incapaces de ofrecer una interpretación real y completa sobre un determinado fenómeno. *“Las nociones de espectro y ficción (simbólica) son codependientes en su misma incompatibilidad (son “complementarias” en el sentido mecánico cuántico). Para decirlo en forma sencilla, la realidad cuenca es directamente “ella misma”, se presenta sólo a través de su simbolización incompleta/fracasada y las apariciones espectrales emergen en esa misma brecha que separa para siempre la realidad de lo real, y a causa de la cual la realidad*

---

<sup>63</sup> Corresponden a los Aparatos Ideológicos del Estado descritos por Althusser.

*tiene el carácter de una ficción (simbólica): el espectro le da cuerpo a lo que se escapa de la realidad (simbólicamente estructurada)” (Žižek, 1994:31).*

La dimensión pre-ideológica de la ideología es aquella que define la dimensión espectral de la misma, particularmente, permite observar cómo muchas de las interpretaciones son incapaces de ofrecer una distinción clara entre la verdadera realidad y la fantasía que un determinado tema pueda hacer emerger, puesto que, la realidad, bajo este punto de vista nunca es completa.

En **“Ideología y aparatos ideológicos de Estado”** Althusser (1994), organiza el capítulo sobre los siguientes ámbitos de comprensión:

***Acerca de la reproducción de las condiciones de producción***, el autor ofrece una reflexión sobre la renovación de las condiciones de producción, afirmando que, la vigencia y continuidad de las condiciones de producción, depende de la reproducción de dichas condiciones de producción. De esta forma, señala que, toda formación social depende un modo de producción dominante, ya que, las fuerzas y estrategias de producción existentes a partir de relaciones de producción de ante mano definidas. La reproducción implica: a) la comprensión de las fuerzas productivas y b) el estudio de las condiciones de producción existentes.

En relación a las estrategias de **“Reproducción de los medios de producción”**, Althusser (1994) afirman en referencia al tomo II del Capital que, las condiciones de producción no existen si no hay condiciones de reproducción de las mismas. El interés del autor reside en la comprensión de los mecanismos que aseguran la reproducción de los medios y no a la reproducción de las fuerzas productivas. Respecto **“De la teoría descriptiva a la teoría a secas”**, el autor explica que, gran parte de los descubrimientos científicos transitan por la denomina etapa de teoría descriptiva, siendo esta el momento inicial de todo sistema de teorización en el campo de las formaciones sociales, la cual, expresa un carácter de transitividad en la construcción de una teoría. En este sentido, *“la teoría descriptiva” denota tal carácter transitorio al hacer aparecer en la conjunción de*



los términos empleados el equivalente de una especie de contradicción. En efecto, el término “teoría” “choca” en parte con el adjetivo “descriptiva” que lo acompaña. Eso quiero decir exactamente: 1) que la “teoría descriptiva” es, sin ninguna duda, el comienzo ineludible, el comienzo ineludible de la teoría, pero 2) que la forma “descriptiva” en que se presenta la teoría exige por efecto mismo de esta “contradicción” un desarrollo de la teoría que supere la forma de la descripción” (Althusser, 1994:122-123). El carácter descriptivo de la teoría expresa una fase inicial y un ámbito de constructividad emergente, abriéndose de esta forma, al desarrollo posterior de la misma. La teoría descriptiva en Marx se empela como el contrapunto inicial de la teoría del Estado, pudiendo bloquear el desarrollo de la misma.

Los Aparatos Ideológicos del Estado a juicio de Althusser (1994) no deben ser confundidos con las estrategias o aparatos represivos desarrollados por el Estado, traducidos en la gestión empleada por el gobierno, la escuela, la policía, los tribunales de familias, entre otras. El carácter represivo opera bajo un patrón de violencia simbólica, epistémica, política, estructural, entre otras. Los AIE son realidades institucionales especializadas en el manteniendo del orden de las condiciones de producción, expresan una naturaleza plural, cuya dispersión los sitúa en el dominio de lo privado, no así, los aparatos represión que, por su naturaleza se operan en un nivel de dominio público. Los primeros, funcionan mediante la ideología, mientras que, los segundo a través de la violencia, siendo útil a nivel masivo y empleando de forma indirecta o secundaria, la ideología. “*Sí los AIE “funcionan” masivamente con la ideología como forma predominante, lo que unifica su diversidad es ese mismo funcionamiento, en la medida que la ideología con a que funciona está, en realidad, siempre unificada, a pesar de su diversidad y sus contradicciones, bajo la ideología dominante, que es la de la “clase dominante”*” (Althusser, 1994:127-128).

En “***Determinación e indeterminación en la teoría de la ideología***” Abercrombie, Hill y Turner (1994), abordan la problemática de la dispersión que afecta a las formas de conocimiento y al análisis de las ideologías, producto del problema crítico que ha asentado la separación del materialismo con la autonomía de la ideología, en el campo de producción de las teorías marxistas. En relación a “***Los agentes en su lugar***” Abercrombie, Hill y Turner (1994), se posicionan en los aportes de la Therborn (1987) no se reducen a ideas

errores o falsas creencias, aseverando que la ideología no se opone a la ciencia, más bien, se definen a partir de los procedimientos y estrategias empleadas por la naturaleza discursiva. Sobre este particular, Therborn (1987) agrega que, “*la operación de la ideología en la vida humana involucra básicamente la constitución y el diseño de cómo los modos de vida de los seres humanos como indicadores concientes y reflexivos de sus actos en un mundo significativo y estructurado. La ideología opera como discurso, al dirigirse o, tal como lo expresa Althusser, al interpelar a los seres humanos como sujetos*” (Therborn, 1987; citado en Abercrombie, Hill y Turner, 1994:170). La formación del espacio de propiedad queda definida a partir de una subjetividad de tipo “inclusiva” y otra, de tipo “posicionales”. La primera aborda la pertinencia del significado y la relación al mundo mediante las dimensiones sociales e históricas, mientras que, la segunda, sobre la identidad y la geografía del cual procede un determinado grupo de personas, saberes o significados. Ambas distinciones conciben la ideología como de las dimensiones implicadas en la subjetividad, ubicándolos en una dimensión espacial y temporal que determinan su existencia, funcionalidad y campo de actuación. Therborn (1987) señala que, las ideologías de tipo posicionales desarrollan una alter-ideología, es decir, un mecanismo productor de diferencias de tipo separatistas entre lo singular y lo plural, por ejemplo, expresan además un carácter dual, binario y actúan como un mecanismo de oposición entre el yo y el otro (Abercrombie, Hill y Turner, 1994). Es interesante documentar entonces, como una determinada ideología articula sistemas de resistencias frente al orden hegemónico predominante y qué tipo de condiciones demarcan y/o posibilitan su existencia, desde el análisis de las condiciones de oposición que generan injusticia entre diversos colectivos de ciudadanos, mientras que, sus desajustes estructurales suelen ser interpretados producto de la irreductibilidad de los procesos psicodinámicos de control social (Abercrombie, Hill y Turner, 1994). Para los autores las ideologías funcionan en un estado de desorden.

En relación a “*Los dilemas marxistas*”, Abercrombie, Hill y Turner (1994) profundizan sobre los dos dilemas cruciales que enfrenta ideología: a) el grado de autonomía y b) la falsedad de los supuestos de la ideología (implica encontrar el equilibrio entre la fuera crítica del concepto al sobre-teorizarse y la crítica margina al conjunto de ideologías que no son falsas). El ámbito de autonomía de la ideología se expresa tres

dimensiones claves: a) cada ideología expresa sus propias leyes de funcionamiento, b) no todas las ideologías son reducible a ideologías de clase y c) la ideología es clave en el funcionamiento de la economía particular. A juicio de Therbon la ideología opera como un mecanismo de producción de sentido y de funcionamiento de la conciencia, al constituir la base de la subjetividad. En *“La constitución del sujeto (humano)”* Abercrombie, Hill y Turner (1994), analizan las cuatro dimensiones planeadas por Therborn constituyentes de las dimensiones de la subjetividad humana, asegurando que, uno de los objetivos más relevantes y de alto alcance es producir subjetividades. Entre las dificultades más relevantes que se desprenden de la afirmaciones planteadas por Therborn (1987) destacan: a) al afirmar que la subjetividad es la base de la ideología, compromete al sujeto en la como parte de toda una propuesta ideológica y b) no en todos los casos la ideología construye grupos y personas, pudiendo desconstituirlas. La intención de Therborn (1987) al afirmar que, la teoría de la ideología se ocupa del sujeto es afirmar que, este intenta ordenar taxonómicamente las ideologías que convergen sobre este, denotando una descripción ambigua sobre sus fines y propósitos. En tanto, los vocabularios de motivo permiten identificar un conjunto de prácticas vacías que se vuelven aceptables al interior de campo discursivo particular, coincidiendo directamente con los procesos de fetichización y semantización, abordados por Angenot (2012) y Žižek (1994). *“La forma en que Therborn aborda la ideología representa un alejamiento decisivo del problema de la falsedad de las creencias ideológicas y un acercamiento al problema de la posibilidad”* (Abercrombie, Hill y Turner 1994:177).

En relación a *“Los dilemas de la indeterminación”* Abercrombie, Hill y Turner (1994) expresan que Therborn (1987) explica que, muchas ideologías al interior de la trama capitalista adoptan múltiples sistemas de expresión, variaciones y efectos. La formación social de la ideología puede ser abordada por medio de los sistemas ideológicos existentes, situados por patrones históricamente determinados. Por otra parte, los autores interrogan los aportes de Therborn (1987), respecto de su patrón de funcionamiento en la producción de subjetividades, afirmando que, *“la ideología tiene efectos casualmente importantes sólo sobre algunos fenómenos sociales en determinadas ocasiones”* (Abercrombie, Hill y Turner, 1994:184).

## **2.81.-EL REVERSO DE LA DIFERENCIA. IDENTIDAD Y POLÍTICA – B. ARDITI (ED.)**

“*El reverso de la diferencia. Identidad y política*”, es una obra editada por Nueva Sociedad en el año 2000, en Caracas, organizada en quince capítulos y editada por Benjamín Ardite. Entre los capítulos que aportaban antecedentes claves para pensar y examinar las condiciones de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva en sus diversas dimensiones destacan los siguientes capítulos:

Capítulo 6: “*El auge de la política de la identidad. Un examen y una crítica*”, Gitlin (2000) abre el acápite afirmando que, el auge y vigencia de las políticas de identidad obedece a un estilo rebelde y cultural que genealógicamente surge como parte de las estrategias de reducción de las exclusión y ampliación de los campos de potencia y emancipación, han devenido en el aumento de sus fronteras, debilitando la articulación de concepciones contra-hegemónicas y la producción de nuevas fronteras o espacios de indeterminación para su gestación. Por otra parte, las políticas de identidad han sido cosificadas y reducidas a políticas para pensar, mediante un propósito deliberativo, las minorías, mientras que, sus organizadores intelectuales los terminan minimizando su agencia e imponiendo nuevas gramáticas, tecnologías y tácticas de silencio. En este terreno, cada enunciado describe las posiciones de sujeto, describen las intenciones de colectivos también fabricados o bien, cruzados por posicionamos determinados.

Las políticas de identidad a juicio de Gitlin (2000) “*es una forma de autocomprensión, un modo de ver el mundo y una estructura del sentir que es frecuente en las sociedades industriales desarrolladas*” (p.60), que también son concebidas como la búsqueda de bienestar. Entre las principales trampas o ámbitos de producción de ficciones asociadas a la configuración e políticas de identidad, residen en la producción de políticas que abordan la identidad desde una concepción estrecha, limitada, fetichizada y reduccionista de grupos que denotan una identidad intrínseca, esto es, expresan una posición restringida de identidad que enfatiza en los principales sujetos sociológicos en situación de riegos o exclusión que, bajo los lentes de la teoría separatista expresan su

condición de igualdad, posesionándose como bandera de lucha en dichos colectivos en riegos, siendo más reivindicativas los discursos provenientes desde la subalternidad, el feminismo, lo queer y las luchas LGBTIQ. Las políticas de identidad deben contribuir a repensar el prejuicio, las prácticas de invisibilización y la exclusión con el propósito de incluir otras perspectivas de análisis para pensar los temas claves de la Educación Inclusión, razón por la cual, este libro y especialmente, este capítulo ha sido incluido en esta investigación como antecedentes relevantes. La esencia de las políticas de identidad se manifiesta a juicio del Gitlin (1994) en tres dimensiones: a) utilización de un lenguaje más apropiado y oportuno al campo de problematización, b) estrategias de representación simbólica y c) la re-organización del espacio público.

Las políticas de “lo compartido” aportan en este campo, acciones que permiten pensar la diferencia más allá y por fuera del diferencialismo que tradicionalmente se impone como una especie de esencialismo que reduce a sus sujetos a un estatus de minimización, las políticas de lo compartido entienden la diversidad como algo común a todas las personas, colectivos y prácticas, un tanto en la línea de Ocampo (2012) cuando expresa que la diversidad es una propiedad intrínseca a la experiencia humana y educativa.

Capítulo 7: *“Transculturalidad y diferencia (el lugar preciso es un lugar movedizo)”*, Hopenbayn (2000) abre el acápite analizando la interrelación que existe entre *“perspectivismo y diferencia”*, a partir de ello, afirma la importancia del perspectivismo como corriente filosófica clave en la configuración del pensamiento por la diferencia. El perspectivismo se articula sobre la premisa que todo es objeto de interpretación, en tanto, promueve la apertura epistémica hacia la pluralidad de perspectivas y visiones, al operar sobre la intersección entre “singularidad” y “pluralidad” (Hopenbayn, 2000). Según esto, *“el perspectivismo abre la lógica del descentramiento (no hay una única interpretación) y la lógica de la diferencia (las interpretaciones no son homologables entre sí)”* (Hopenbayn, 2000:69). Un aspecto interesante introducido por el autor en este capítulo, concibe la diferencia en como un dispositivo de apertura del sujeto y de subjetividad, en rechazo de una identidad que se torna rígida, establece, normatividad y con ciertas prácticas de invariabilidad producto de su fetichización y provincialización en la diferencia en

colectivos históricamente relegados de este derecho. El estudio de las diferencias requiere de la combinación de dos componentes, el primero, integrado por la intersección clave en términos epistémicos y políticos de la “pluralidad” y la “singularidad”, y la segunda, por la especificidad que define la naturaleza de cada sujeto. Sobre este particular, comenta Hopenbayn (2000) que, *“la diferenciación, pensada como diferencia obrando o aconteciendo, es intrínseca al perspectivismo: es acto de desplazamiento plural entre muchas alternativas de interpretación, pero también es acto de posicionamiento singular, frente a esta pugna de interpretaciones posibles (y en medio de la pugna). La diferencia no es allí el punto de vista sino la distancia que los separa de los otros, es diferencia entre perspectivas, bisagra que articula lo singular de una perspectiva y lo plural de sus virtuales desplazamientos, brecha entre distintas interpretaciones, momento de la no-identidad”* (Hopenbayn, 2000:70).

En **“Trasculturalidad y perspectivismo”**, Hopenbayn (2000) explica que, el abordaje de la diferencia no redunde en la tolerancia del otro distinto, sino que se abre a la redefinición de la relación e interacción con el Otro/Otra. La distinción entre lo singular y lo particular constituye el axioma básico y elemental de la redistribución y el derecho a la diferencia, especialmente, donde lo singular opera como una síntesis de la experiencia humana, y la totalidad como un sistema de cerradura de la racionalización. En **“Entre la ratio y la singularidad”**, se reconoce siguiendo a Vattimo que la subjetividad encuentra su poder de subversión en los ejes de diferenciación, coincidiendo con la emancipación de las identidades que históricamente, han sido subalternizadas, restringidas y normalizadas, producto de fuerzas sociales amparadas en una matriz de poder y opresión, otorgándoles la capacidad de representarse sociopolíticamente por sí mismos. La diferencia y la diversidad operan conjuntamente en un contexto de agudas exclusiones que no logra transformar las relaciones estructurales que sostienen dicho fenómeno. En relación a **“El lugar preciso es un lugar movedizo”**, el autor se interroga sobre las formas de interpretación que podrían efectuarse a partir de las actuales formas de diferenciación y racionalización. La singularización constituye un proceso y experiencia de apertura a diversos estilos de sensibilidades (Hopenbayn, 2000), al tiempo que, los modelos teóricos, las prácticas investigativas y los modos de producción del sujeto, exige *“recombinar la herencia del*

*pluralismo, la democracia y del sentido de la justicia, incitar su eterno retorno en este orden de transculturización que toca vivir. Algo más que un consenso sobre mínimos y mucho menos que una ideología planetaria”* (Hopenbayn, 2000:78).

Capítulo 8: ***“La radicalización democrática feminista”*** de Marta Lamas, ofrece un análisis sobre la evolución que ha experimentado el feminismo latinoamericano en términos político, es decir, profundiza desde los aspectos inicial que definían su agencia, articulados a nivel de resistencia, protesta e insurgencia, y la posibilidad intervención que este colectivo ha tenido, en la producción de política locales y nacionales. En ***“De lo político a la política”***, Lamas (2000) comenta que, el feminismo surge y se desarrolla en la intersección entre relación de poder y acción política que pueden ser potenciada o reducida. La totalización de lo político se organiza a través de la intersección entre poder y política, devino en el rechazo por parte de un amplio grupo de feministas y consolido de esta forma, una posición uniforme en la sociedad, a través del procedimiento que habla en nombre de las mujeres. En este sentido, Lamas (2000) señala que, las mujeres desarrollan su acción política a través de su identidad, acción que inscribe su campo de lucha en un esencialismo epistémico que provincializa su campo de producción, dificultando a juicio de la autora promover marcos más amplios para incidir en la conformación de políticas a nivel nacional. Otra tensión que enfrentaba el campo de lucha del feminismo, en parte, porque muchas mujeres no se sentían representadas por las voces de mayor sonoridad que definían y hablan a favor de sus luchas y reivindicaciones. Se agrega además, los procesos de autoexclusión que experimento dicha colectividad, al bloquear el establecimiento de relaciones con otros grupos y movimientos.

Capítulo 9: ***“El reverso de las diferencias”***, desarrollado por Benjamín Ardití, aborda los efectos del pensamiento contemporáneo radical fundamentado en la posibilidad de ser diferentes, es decir, cuyo compromiso programático se expresa a través de un conjunto de políticas de identidad, las que operan como mecanismos de defensa, visibilización y legitimación de colectivos convertidos en excedentes a través del espacio de la exclusión. En este sentido, Ardití (2000) afirma que, *“la afirmación de la alteridad se vincula frecuentemente con una sociedad más tolerante, y la proliferación de diferencias se*

ve como una apertura hacia la emancipación” (p.99). En “*¿Una sociedad postmoderna?*”, analiza siguiente los aportes de Vattimo que, el progresivo interés en las diferencias o más bien, la emancipación de ellas, obedece a la visibilización de nuevas racionalidades e identidades que hasta ahora, han permanecido en los márgenes de los márgenes, hechando a correo según Arditi (2000) sus propias visiones y tecnologías semióticas del mundo. De este modo, el autor haciendo uso de los aportes de Vattimo (1990) comenta que, “*el nexo entre la liberación de las diferencias y las oportunidades para la emancipación a través de la experiencia de la oscilación –más específicamente, a través de la continua oscilación del individuo entre la pertenencia (o identificación) y el extrañamiento (o desorientación)*” (p.101). Frente a lo cual, se abre el desafío de mostrar cómo operan los diversos niveles del poder y de la subordinación en la que se inscribe gran parte de la colectividad minoritaria que en sí misma, es mayoritaria. Por otra parte, reconoce a partir de los aportes contenidos en la obra de Marx y Engels que, la modernidad puso en marcha diversos formatos de disciplinamiento de sujetos, orientados a infligir control y domesticación al nomadismo. A partir de esto, reconoce Ardite (2000) que, las categorías diferenciales de la identidad, la clase, el género y otros, operan como sistemas de homogenización, creando así, identidades normativas fijas, estrechas y estables. Otro efecto de la modernidad afirma Ardite (2000) en este capítulo, consistió en la producción de mecanismos de sujeción ideológica de sujetos, según esto, el individuo transita “*por diferentes espacios y se caracteriza por un arraigo dinámico*” (p.103). El sincretismo cultural en este contexto, opera como un factor que garantiza la radicalización del derecho a la diferencia.

En “*Un optimismo más cauteloso*”, Ardite (2000) comenta que, el comportamiento de las sociedades no se condice con las pautas de conductas definidas por Rousseau en las bases del contrato social, anexando las luchas, intereses y comportamientos intermitentes que, definen su intervención intermitente en cada uno de los problemas fundamentales del desarrollo social, político y ciudadano. De esta forma, se evidencian compromisos múltiples e intervenciones intermitente, afirmando con ello que, “*la sociedad contemporánea excluye a una masa bastante amplia y variada de personas de los beneficios de la individuación*” (Ardite, 2000:106). En relación al reverso de la democracia, el autor retoma los aportes de Lefort, empleando dicha metáfora para explicar



la formación de sistemas/mecanismos/tecnologías de totalitarias instaladas y configuradas al interior del contexto democrático, dando paso a *“la fantasía del Pueblo-Uno, el anhelo de un orden carente de divisiones”* (p.107). En *“El reverso del extrañamiento”*, el autor reafirma que, el interés por la diversidad, la diferencia y la heterogenización, expresan el interés liberador en un mundo caracterizado por la oscilación, es decir, la aparición de múltiples opciones. No obstante, el acto de decidir limita la capacidad y la agencia de la liberación

Capítulo 10: *“Sujeto de la política, política del sujeto”*, de la autoría de Ernesto Laclau (2000), expone un análisis en torno a las problemáticas del universalismo y el particularismo. En *“Multiculturalismo”*, analiza que al afirmar que, una identidad diferencial es lo mismo que una identidad construida en el pluralismo, es un error persistente en este contexto, así como, cuando la referencia a dicha identidad se encuentra en relación al otro. Otro elemento que niega a la diferencia en si misma, al provincializar la identidad en el otro, lo que *“es fácil ver que una identidad diferencial del todo lograda implicaría sancionar el status quo en la relación entre grupos. Porque una identidad que es puramente diferencial en relación con otros grupos tiene que afirmar la identidad del otro al mismo tiempo que la propia y, como resultado, no puede tener reclamos identitarios respecto de esos grupos”* (Laclau, 2000:127). Gracias al reconocimiento que diversos colectivos particularizados comparten el derecho al respecto, es posible concluir a la luz del pensamiento de Laclau (2000) que, entrarían en una especie de igualdad, de esta forma, el desafío consiste lograr la lógica de la equivalencia y la desigualdad. Por otra parte, si, un determinado colectivo posiciona

[...] su identidad tal como es al presente, dado que su localización en el seno de la comunidad en su conjunto se define por el sistema de exclusiones dictado por los grupos dominantes, se condena a sí mismo a la perpetua existencia marginal de un gueto. Sus valores culturales pueden ser fácilmente recuperados como folklore por el orden establecido. Si, por el otro lado, lucha por el cambiar esta localización y por romper con su situación de marginalidad, tiene que abrirse a una pluralidad de iniciativas políticas que lo llevan más allá de los límites que define su identidad presente –por ejemplo, luchas en el seno de las instituciones. Como estas instituciones están, sin embargo, moldeadas ideológica y culturalmente, por los grupos dominantes el peligro es que se pierda la identidad diferencial del grupo que está en lucha. El que los nuevos grupos logren transformar las instituciones o que las lógicas de las instituciones consiga diluir –a través de la cooptación- la identidad

es algo que, desde luego, no está decidido de antemano y depende de una lucha hegemónica (p.127).

La hibridación a juicio de Laclau (2000) se constituye en el espacio de operación y performatividad de las identidades contemporáneas se construyen, subvirtiendo de esta forma, el conjunto de razonamientos que posiciona a dicha categoría en los parámetros de la subalternidad y la marginalidad.

En “*Contextos y críticas del funcionalismo*”, Laclau (2000) inicia este subapartado, empleando la frase: “toda afirmación determina su validez en el contexto en el que sea efectuada, a partir de lo cual, intenta ofrecer un conjunto de explicaciones capaces de responder a la interrogante que versa sobre la determinación de los límites del contexto. Para responder a este cuestionamiento, Laclau (2000) propone pensar las identidades, en primer lugar, desde el reconocimiento que cada identidad expresa su naturaleza en relación con sus diferencias intrínsecas que las particularizan, y por otro, que la definición de las identidades debe expresarse por medio de un contexto cerrado, es decir, que cada identidad diferencia defina sus propios límites. El verdadero pluralismo de las diferencias según el autor, consiste en reconocer

[...] sí las diferencias son constitutivas, no podemos ir en búsqueda de los límites sistemáticos que definen un contexto, más allá de las diferencias mismas. Ahora bien, el único modo de definir el contexto es, como hemos dicho, a través de sus límites, y el único modo de definir esos límites es apuntar a lo que está más allá de ellos. Pero lo que está más allá de los límites sólo pueden ser otras diferencias y en tal caso –dado el carácter constitutivo de toda diferencia– es imposible establecer si las nuevas diferencias son internas o externas a ese contexto. La posibilidad de un límite y, ergo, de un contexto, resulta así amenazada (Laclau, 2000:130).

Entre los elementos constitutos de la diferencia producto del surgimiento de un contexto de exclusión, Laclau (2000:130) propone las siguientes consecuencias: a) los ejes constitutivos de la identidad son la exclusión y el antagonismo (actúan como los límites de la negatividad, sin ello, explica el autor, proliferaría una dispersión de indiferencias ilimitadas. No obstante, señala que, “*la función misma de construir identidades diferenciales través de los límites antagónicos es lo que, al mismo tiempo, desestabiliza y subvierte esas diferencias*” (Laclau, 2000:130)), b) la construcción de identidades

diferenciales depende/requiere de la categoría de sistema, que a su vez, es constituida a través de la principal patología social crónica de occidente, la exclusión. Según esto, *“toda identidad diferencial está constitutivamente dividida; será el punto de cruce entre la lógica de la diferencia y la lógica de la equivalencia. Esto introduce una radical indecibilidad”* (p.131) y c) el sistema no puede ser representado, no obstante, exige un campo de representación, cuya *“sistematicidad del sistema, el momento de su imposible totalización, será simbolizado por particulares que asumen de modo contingente esa función representativa”* (Laclau, 2000:131). Todas esas nociones reafirman que, el vínculo entre lo universal/totalidad y la singularidad/particularidad deviene en el establecimiento de una formación hegemónica.

En *“La dialéctica de la universalidad”*, Laclau (2000) a partir de las afirmaciones anteriores concluye que, *“la dimensión de universalidad –resultante del carácter incompleto de las identidades diferenciales- no puede ser eliminada, en la medida en que la comunidad no es enteramente homogénea (si fuera homogénea, lo que desaparecería sería no sólo la universalidad sino también la misma distinción de universalidad/particularidad)”* (p.133). El espacio de la universidad se expresa como un espacio vacío compuesto por intereses, exigencias y demandas transversales, el desafío en palabras del autor consiste en explorar la naturaleza de dicha espacialidad. Todo ello, expresa que, a pesar de los derechos prescribir un carácter universal, en ocasiones estos, evidencian problemas de validez y contextualización de la misma, de ahí, el problema del derecho a la diferencia y a la redistribución. En relación a lo idéntico, el autor comenta que, es *“algo compartido por todos los términos de la cadena de equivalencia –lo que hace posible a la equivalencia –no puede ser algo positivo, es decir, una diferencia más que podría ser definida en su particularidad, sino que resulta de los efectos unificantes que la amenaza externa plantea a lo que de otro modo hubiera sido un conjunto perfectamente heterogéneo de diferencias (particularidades)”* (Laclau, 2000:134). La universalidad bajo estos argumentos, expresa un propósito ilimitado sobre su campo de validez. Respecto a la función de la universalidad Laclau (2000) indica que esta, se ve desarticulada y no cumple su propósito en la medida que, intenta transformar la realidad y subvertir los efectos

excluyentes a través de “cadenas de equivalencias” o bien, como señala Lazzarato (2006) la universalidad no se consigue en la pretensión de la totalidad en bloque.

Capítulo 11: ***“Política, identificación y subjetivación”***, Jacques Rancière (2000) inicia este acápite con la interrogante: ¿Qué es lo político?, al respecto comenta que, lo político es el resultado de dos procesos heterogéneos en su naturaleza: a) gobernar y b) igualdad. Sobre esta última, agrega que, adquiere un carácter de suposición que todos somos iguales y exige mecanismos para su comprobación. La igualdad en palabras de este gran intelectual francés se operacionaliza a través de la emancipación, la cual, sólo puede conseguirse a través del empoderamiento intelectual de las personas. De esta forma, la política se convierte en una realidad relacional que posibilita dicha emancipación, puesto que, Rancière (2000:146) afirma que, *“la política es anárquica”*, contribuyendo a romper el orden a través del demos, agregado que, *“la lógica de la emancipación es una heterología”* (p. 147).

La igualdad para Rancière (2000) se expresa a través de un dispositivo de constatación de la emancipación, articulada y producida en función de un repertorio de sistemas categoriales que expresan una situación de marginalidad, agregando que, *“lo único universal en la política es la igualdad”* (p.147). La relación que existe entre igualdad y categorías varias, expresa la necesidad de estipular no sólo el conjunto de marcadores diferenciales que afectan a esa colectividad, sino más bien, los factores que definen su pertenencia, inclusión o exclusión en dicha categoría. En la base del proceso de subjetivación se encuentra una de las respuestas para operacionalizar el logro de la igualdad, es decir, corresponde a *“la formación de un uno que no es un yo sino la relación de un yo con otro”* (Rancière, 2000:148). Los procesos de subjetivación en este contexto operan como un análisis en torno a las fuerzas que excluyen a determinados sujetos del orden simbólico de la inclusión real, instando así, un proceso de desclasificación, respecto de las características que se imponen a un determinado colectivo de personas. Gracias a esto, es posible comprender que, *“la subjetivación política es el planteamiento de la igualdad –o el manejo de un daño– por parte de gente que está junta en la medida que está entremedio. Es un cruce de identidades que descansa en un cruce de nombres que unen el*

*nombre de un grupo o clase al nombre de ningún grupo o ninguna clase, que se unen un ser con un no-ser con un ser que-no-lo-es-todavía”* (Rancière, 2000:149).

El autor comenta que, la lógica de funcionamiento de la política de emancipación de la igualdad opera y se cristaliza a través de una heterología, esto es, bajo una lógica del otro (Rancière, 2000), a partir de las siguientes dimensiones: a) la subjetivación política implica un rechazo y afirmación a la vez de la identidad, es decir, *“la política tiene que ver con los nombres incorrectos, nombre que plantean una brecha y se vinculan con un daño”* (p.150). b) la emancipación requiere de un proceso de demostración, es decir, se consigue a través de un proceso de escenificación compartido que apela al disenso y c) la emancipación siempre opera a través de un sistema de identificación imposible (Rancière, 2000).

## **2.82.-LA ESTRUCTURA DE LAS REVOLUCIONES CIENTÍFICAS – THOMAS KUHN**

*“La estructura de las revoluciones científicas”*, es una obra importante en cualquier análisis epistemológico, fue publicada al español en 1971 por Fondo de Cultura Económica (FCE) de México. De acuerdo a la naturaleza del fenómeno abordado en esta investigación doctoral, se consideran antecedentes relevantes, los siguientes capítulos:

- **Capítulo IV:** *“La ciencia normal como resolución de los enigmas”*

Kuhn (1971) abre el acápite afirmando que, uno de los grandes problemas que enfrenta la investigación en términos generales y abarcativos es el poco interés por generar aportes originales e importantes, respecto de los fenómenos que abordan. De esta forma, *“si el objetivo de la ciencia normal no son las novedades sustantivas de principales –si el fracaso para acercarse al resultado esperado constituye habitualmente un fracaso como científico”* (p.69). Según Kuhn (1971), aquellos estudios que pretenden articularse a través del paradigma, por lo general, alcanzan una novedad inesperada. En cuanto a las categorías de “enigmas” y “solucionador de enigmas”, el autor comenta que, los primeros describen una noción particular de los problemas de investigación, abordados fundamentalmente, por

medio de las estrategias que describen el ingenio en su resolución. Los enigmas afirman Kuhn (1971), se expresa por medio del establecimiento de soluciones, no obstante, aquellos fenómenos realmente importantes, *“con frecuencia no son ningún enigma, en gran parte debido a que no pueden tener solución alguna”* (p.70). Los enigmas se expresan sólo a través de la existencia probable de alcanzar una solución para dicho fenómeno, cuyo grado de solución queda definido a través del conjunto de supuestos que aporta el paradigma. en este sentido, el autor agrega que,

[...] la empresa científica como un todo resulta útil de vez en cuando, abre nuevos territorios, despliega orden y pone a prueba creencias aceptadas desde hace mucho tiempo. Sin embargo, el *individuo* dedicado a la resolución de un problema de investigación normal *casi nunca hace alguna de esas cosas*. Una vez comprometido, su aliciente es de tipo bastante diferente. Lo que lo incita a continuar entonces es la convicción de que, a condición de que tenga la habilidad suficiente para ello, logrará resolver un enigma que nadie ha logrado resolver hasta entonces o, por lo menos, no tan bien. Muchas de las mentalidades científicas más brillantes han dedicado toda su atención profesional a enigmas exigentes de ese tipo. La mayoría de las veces, cualquier campo particular de especialización no ofrece otra cosa que hacer, hecho que no lo hace menos atractivo para los adictos del tipo apropiado (Kuhn, 1971:72-73).

Un fenómeno alcanza el estatus de enigma en la medida que expresa más de una solución concreta, requiriendo de mecanismos de pongan en tensión dichas soluciones, así como, sus mecanismos de concreción, aunado a ello, la posibilidad hacer visibles estrategias que limiten la obtención de tales soluciones. La categoría de regla en la propuesta analítica de Thomas Kuhn opera como un sistema de pre-comprensión, así, *“el estudio de las tradiciones científicas normales hace descubrir muchas otras reglas complementarias, que proporcionan mucha información sobre los compromisos que deducen los científicos de sus paradigmas”* (p.75), procedimientos que, a juicio del autor, operan como estrategias que constituyen enigmas y reducen le potencial de sus soluciones.

En relación al conjunto de compromisos que definen al científico y su actividad, Kuhn (1971) explica que, estos se organizan a través de una comprensión profunda, precisa y estricta de los ejes de organización del mundo, de modo que, al expresar un *“aparente desorden, entonces éstos deberán incitarlo a llevar a cabo un refinamiento nuevo de sus técnicas de observación o a una articulación ulterior de sus teorías”* (p.78). Si bien es

cierto, la ciencia normal es altamente organizada, lo que no significa que requiera de reglas para funcionar u operar, de ahí, la necesidad de estipular paradigmas compartidos como ámbitos de análisis en la actividad científica y reflexiva, germinado de estos, las reglas que determinan su campo y modos de operación.

- **Capítulo VI:** *“La anomalía y la emergencia de los descubrimientos científicos”*

Kunh (1971) inicia este acápite, señalando que, la ciencia normal expresa una naturaleza altamente acumulacionista, que se expresa mediante “alcance” y “precisión” de los conocimientos que fabrica. *“La ciencia normal no tiende hacia novedades fácticas o teóricas y, cuando tiene éxito, no descubre ninguna. Sin embargo, la investigación científica descubre repetidamente fenómenos nuevos e inesperados y los científicos han inventado, de manera continua, teorías radicalmente nuevas”* (p.92). En relación a las novedades fácticas, el autor, sostiene que expresan la capacidad de alcanzar soluciones novedosas, las que consisten articular cambios al interior de un determinado paradigma. En este capítulo, Thomas Kunh, intenta responder a los ejes que posibilitan cambios a nivel fácticos (descubrimientos) y luego, teóricos (inventos), expresan un vínculo artificial.

El descubrimiento emerge a través de la visibilización de la anomalía, a través del cual, se expresa un dispositivo de violación a las reglas que rigen el funcionamiento de la actividad científica normal. Una vez identificada la anomalía, el científico efectúa un proceso de exploración que intenta comprender y describir parcial o profundamente dicho espectro de problematización, finalizando sólo una vez que el paradigma es ajustado explicativamente a los supuestos de dicha anomalía, o bien, que *“la anomalía se haya convertido en lo esperado”* (Kunh, 1971:93). El hecho obtenido hasta ahora, expresa un mecanismo de asimilación, opera mediante un patrón de adición a la teoría, pero no propondría un mecanismo de subversión e innovación en si misma, siendo imposibilitado de ser concebido en términos de un nuevo hecho científico. La observación y la conceptualización operan como ejes entrelazados en un descubrimiento, el que a su vez, implica un proceso de asimilación conceptual parcialmente extenso. En relación a

[...] la novedad ordinariamente sólo es aparente para el hombre que, conociendo *con precisión* lo que puede esperar, está en condiciones de reconocer que algo anómalo ha tenido lugar. La anomalía sólo resalta contra el fondo proporcionado por el paradigma. Cuanto más preciso sea un paradigma y mayor sea su alcance, tanto más sensible será como indicador de la anomalía y, por consiguiente, de una ocasión para el cambio del paradigma. En la forma normal del descubrimiento, incluso la resistencia al cambio tiene una utilidad que exploraremos más detalladamente en la sección siguiente. Asegurando que no será fácil derrumbar el paradigma, la resistencia garantiza que los científicos no serán distraídos con ligereza y que las anomalías que conducen al cambio del paradigma penetrarán hasta el fondo de los conocimientos existentes (Kunh, 1971:111).

- **Capítulo VII:** “*La crisis y la emergencia de las teorías científicas*”

En este capítulo Kunh (1971), explica que, los aspectos abordados en el acápite anterior, documentan que, gran parte de los cambios sugieren transformaciones en los paradigmas, a través de patrones destructivos y constructivos del saber, sólo cuando un determinado análisis alcanza un cierto grado de aceptación, es posible ofrecer una explicación más precisa temas ya conocidos. No obstante, “*este avance se logró sólo descartando ciertas creencias y procedimientos previamente aceptados y, simultáneamente, reemplazando esos componentes del paradigma previo por otros*” (Kuhn, 1971:112). El interés que el autor dedica a este capítulo consiste en explorar los cambios más significativos que afectan al desarrollo de la ciencia, conseguidos a través de la proposición de nuevas teorías, situación que exige ampliar el campo interpretativo de los descubrimientos.

La anomalía es clave en la determinación de nuevos tipos de problemas y fenómenos a resolver, traducida a través del fracaso de las reglas que orientan la actividad científica normal, las que actúan como un dispositivo de apertura en la consolidación de nuevas comprensiones. Gran parte de los fenómenos que emergen en la fase de denominación anomalía tienden a expresar a través de sistemas de aberración, las que posteriormente, deviene en un problema reconocido para la investigación normal. Sobre este particular, Kunh (1971) añade que,

[...] la teoría nueva parece una respuesta directa a la crisis. Nótese también, aun cuando ello pueda no parecer tan típico, que los problemas con respecto a los



que se presentan los derrumbamientos, eran todos de un tipo reconocido desde mucho tiempo antes. La práctica previa de la ciencia normal había proporcionado toda clase de razones para creerlos resueltos o casi resueltos, lo cual contribuye a explicar por qué el sentimiento de fracaso, al producirse, pudo ser tan agudo. El fracaso con un problema nuevo es, a veces, decepcionante; pero nunca sorprendente. Ni los problemas ni los enigmas ceden generalmente ante los primeros ataques (p.125).

En las primeras etapas del surgimiento y desarrollo de un determinado paradigma, es casi imposible afirma Kuhn (1971) articular nuevas alternativas de proposición, puesto que, las estrategias o procedimientos aportados por el paradigma hasta ahora, permiten abordar una multiplicidad de problemas y resolverlos efectivamente. La crisis en este contexto, expresa un significado que insta a articular un cambio en el rediseño de las herramientas de indagación comúnmente empleadas por los científicos.

- **Capítulo IX:** *“Naturaleza y necesidad de las revoluciones científicas”*

Kuhn (1971) analiza en qué consisten las revoluciones científicas y qué papel juegan en la transformación científica. Las revoluciones científicas se caracterizan por develar una naturaleza no-acumulativa del saber, a través del cual es reemplazado un determinado paradigma. En relación a las revoluciones científicas se expresan a través del estancamiento de los ejes que satisfacen las necesidades de una determinada colectividad, asumiendo que, en parte dicha comunidad ha participado de la proliferación de dichas necesidades. De modo que, *“tanto en el desarrollo político como en el científico, el sentimiento de mal funcionamiento que puede conducir a la crisis es un requisito previo para la revolución”* (Kuhn, 1970:150). Un aspecto interesante expresado por las revoluciones políticas consiste en producir cambios en las instituciones y en sus modos de prohibición que estas institucionalizan como legítimas y validas, así,

[...] al hacerse más profunda la crisis, muchos de esos individuos se comprometen con alguna proposición concreta para la reconstrucción de la sociedad en una nueva estructura institucional. En este punto, la sociedad se divide en campos o partidos enfrentados, uno de los cuales trata de defender el cuadro de instituciones antiguas, mientras que los otros se esfuerzan en establecer otras nuevas. Y, una vez que ha tenido lugar esta polarización, *el recurso político fracasa*. Debido a que tienen diferencias con respecto a la matriz institucional dentro de la que debe tener lugar y evaluarse el cambio político, debido a que no

reconocen ninguna estructura suprainstitucional para dirimir las diferencias revolucionarias, las partes de un conflicto revolucionario deben recurrir, finalmente, a las técnicas de persuasión de las masas, incluyendo frecuentemente el empleo de la fuerza. Aunque las revoluciones tienen una función vital en la evolución de las instituciones políticas, esa función depende de que sean sucesos parcialmente extrapolíticos o extrainstitucionales (p.151).

La defensa de cada paradigma, según Kuhn (1971) cada comunidad empujará el paradigma que más les acomode, previamente, expresando un carecer circular a través del cual, cada colectividad debate en torno a qué paradigma se posicionará. No obstante, *“sea cual fuere su fuerza, el status del argumento circular es sólo el de la persuasión. No puede hacerse apremiante, lógica ni probablemente, para quienes rehúsan entrar en el círculo. Las premisas y valores compartidos por las dos partes de un debate sobre paradigmas no son suficientemente amplios para ello. Como en las revoluciones políticas sucede en la elección de un paradigma: no hay ninguna norma más elevada que la aceptación de la comunidad pertinente”* (Kuhn, 1971:152). Sobre este particular, el autor, sugiere que para conocer qué elementos participan de las revoluciones científicas, es menester, efectuar un examen detallado acerca de: a) la lógica de funcionamiento, b) las estrategias de persuasión y c) la naturaleza del fenómeno. Los patrones de rechazo del paradigma obedecen a formatos ideológicos, políticos, éticos, epistémicos y gramaticales de corte histórico que influencia las decisiones de una determinada colectividad, señalando que, no necesariamente, la proliferación de una nueva teoría debe expresar un cierto grado de conflicto con sus predecesores, todo ello será determinado en parte, por el carácter de la nueva teoría, es decir, puede aportar un corpus de factores hasta ahora desconocidos en un determinado campo de investigación, o bien, contribuir a la elevación de una ya existente, operando mediante estrategias de agrupamiento, sin transformar ninguno de sus aspectos basales o constitutivos. No obstante, es menester subvertir *“la visión de la ciencia como acumulación con una epistemología predominante que considera que el conocimiento es una construcción hecha por la mente directamente sobre datos sensoriales no elaborados”* (Kuhn, 1971:155).

El proceso de asimilación de la nueva teoría o concepción se expresa mediante un patrón de destrucción de la visión anterior o precedente instalada e institucionalizada en un determinado campo, deviniendo en el enfrentamiento de diversas escuelas de pensamiento.

*“La investigación normal que es acumulativa, debe su éxito a la habilidad de los científicos para seleccionar regularmente problemas que pueden resolverse con técnicas conceptuales e instrumentales vecinas a las ya existentes. (Por eso una preocupación excesiva por los problemas útiles sin tener en cuenta su relación con el conocimiento y las técnicas existentes, puede con tanta facilidad inhibir el desarrollo científico)”* (p.155). La producción de un saber articulada y analizado bajo un conjunto de presupuestos ya existentes, es incapaz de obtener nuevos planteamientos o hallazgos, la posibilidad de obtener unos hallazgos novedosos queda sujeta en este contexto, a la posibilidad de evidenciar errores en su metodología.

Kunh (1971) identifica tres principios a través de los cuales es posible que se exprese una nueva teoría: a) conjunto de fenómenos bien explicados a través de las visiones paradigmáticas institucionalizadas, a partir de la cual, emergen un aspecto o dimensión que actúa como eje de transformación, b) fenómenos expresados y reafirmados por la naturaleza de los paradigma vigentes, cuyos aspectos claves son reconocidos una vez que la teoría ha sido formalizada y c)

[...] el tercer tipo de fenómenos, las anomalías reconocidas cuyo rasgo característico es su negativa tenaz a ser asimiladas en los paradigmas existentes. Sólo este tipo produce nuevas teorías. Los paradigmas proporcionan a todos los fenómenos, excepto las anomalías, un lugar determinado por la teoría en el campo de visión de los científicos. Pero si se adelantan nuevas teorías para resolver anomalías en la relación entre una teoría existente y la naturaleza, la nueva teoría que tenga éxito deberá permitir ciertas predicciones que sean diferentes de las derivadas de su predecesora. Esta diferencia podría no presentarse si las dos teorías fueran lógicamente compatibles. En el proceso de su asimilación, la segunda deberá desplazar a la primera. Incluso una teoría como la de la conservación de la energía, que hoy en día parece una superestructura lógica que se relaciona con la naturaleza sólo por medio de teorías independientemente establecidas, no se desarrolló históricamente sin destrucción de paradigma (Kuhn, 1971:157).

### **2.83.-CONOCIMIENTOS SITUADOS: LA CUESTIÓN CIENTÍFICA EN EL FEMINISMO Y EL PRIVILEGIO DE LA PERSPECTIVA PARCIAL**

*“Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial”*, corresponde al capítulo 7 del texto “Ciencia, cyborgs y mujeres. La

reinención de la naturaleza”, editado por Cátedra en 1995. En este documento Haraway (1995) cuestiona los mecanismos de codificación efectuada por los filósofos a través de un canon cognitivo dogmático y opresivo, señalando que el conocimiento es controlado a través de dichos patrones y dimensión de producción del saber, a través de los cuales, el feminismo ha sido atrapado en falsos criterios de objetividad, imponiendo una perspectiva colectiva que totaliza la producción de saberes, omitiendo la visibilización de una perspectiva interna, mediante patrones de constitución del saber configurados por lógicas del poder que limitan la emergencia de la verdad. Sobre este particular, Haraway (1995) agrega que, *“los construccionistas sociales dejan bien claro que las ideologías oficiales sobre la objetividad y el método científico son malos mentores sobre como el conocimiento científico es practicado en realidad. Al igual que nos sucede a todos, entre lo que los científicos creen o dicen que hacen y lo que dicen de verdad hay un abismo”* (p. 315).

Desde el construccionismo social se observa que, la creación de la ideología objetivista contribuía a la reproducción de una ideología sobre la fabricación del saber que idealiza los propósitos y sentidos de la epistemología, cuyo propósito consiste en evitar que comprendamos el mundo de forma holográfica, profunda y detallada. Para Haraway (1995), en tanto, la ciencia, expresa un carácter “retórico”, es decir, opera mediante *“la persuasión que tienen los actores sociales importantes de que el conocimiento manufacturado que uno tiene es un cambio hacia una forma deseada de poder objetivo. Tales certezas deben tener en cuenta las estructuras de hechos y artefactos, así como a los actores lingüísticamente mediados que interpretan el juego del conocimiento mediante el lenguaje. Aquí los artefactos y los hechos forman parte del poderoso arte de la retórica”* (p.316), a lo que agrega que, *“el programa fuerte en sociología del conocimiento se une con las hermosas y obscenas herramientas de la semiología y de la deconstrucción para insistir en la naturaleza retórica de la verdad, incluida la verdad científica”* (p.317). A partir de dichas reflexiones, la autora insta a romper los marcos de instalados por la corriente objetividad, ya que opera como una amenaza contra la conciencia histórica de un grupo y sus patrones de subjetividad.

En relación a los propósitos del espectro de seducción de la objetividad, Haraway (1995) analiza los efectos del marxismo humanista en la constitución del campo

interpretativo y de lucha del feminismo, quién afirma que, dicha corriente actuaba “*bajo la forma de una higiene mental epistemológica feminista que buscaba nuestras propias doctrinas de visión objetiva*” (p.320). El empiricismo feminista, a juicio de la autora, reafirma el empleo de nociones extraídas del marxismo, orientada a producir significados legítimos sobre la objetividad, el propósito del feminismo y de su campo político, intelectual y epistemológico debe “*insistir en una mejor descripción del mundo; no basta con mostrar la contingencia histórica radical y los modos de construcción para todos*” (Haraway, 1996:321). Empleando la metáfora de Harding “ciencia del sucesor”, Haraway (1995) explica como esta idea fue asumida por los Estudios Feministas, señalando que, su utilización apela a la construcción de un mundo armonioso, más esperanzado, que examina de forma crítica los dispositivos de dominación, las prácticas de privilegio y desigualdad que afectan a la cristalización de dichas nociones, agregando que, “*en las categorías tradicionales, se trata quizás más de ética y de política que de epistemología*” (Haraway, 1995:321).

El interés de Haraway (1995) en este texto, consiste en articular una versión de la contingencia histórica válida para todos los sujetos y los conocimientos a los que estos recurren para interpretar la realidad, ahumado al fortalecimiento y desarrollo de una práctica crítica que facilite el reconocimiento de sus propias tecnologías semióticas o de producción de significados, lo que contribuya a visibilizar “*un proyecto de ciencia del sucesor e insistencia postmoderna en la diferencia irreducible y en la multiplicidad radical de los conocimientos globales*” (Haraway, 1995:321). El feminismo rechaza la pretensión teórica de los poderes inocentes en la construcción/representación del mundo, más bien, exigen la necesidad de disponer bajo una estrategia de distribución de sus saberes en comunidades, grupos o colectividades diferentes y diferenciadas a través del patrón regenerativo del poder. Para la autora las estrategias basadas en la traducción, en el movimiento de significados y en la universalidad operan a partir de un cierto reduccionismo del lenguaje implantado como norma en la producción del saber.

En “*La persistencia de la vista*”, Haraway (1995:323) analiza los efectos de la visión en la constitución y evolución del pensamiento y discurso feminista, afirmando que,

gracias a esta, es posible subvertir la proliferación de diversos tipos de “oposiciones binarias”, añadiendo que, la *“doctrina de la objetividad que encarnada que acomode proyectos de ciencia feminista paradójicos y críticos: la objetividad feminista significa, sencillamente, conocimientos situados”* (Haraway, 1995:324). La visión objetivista en el campo de producción del feminista queda confinada a una perspectiva parcial, puesto que, la “objetividad en el feminismo” aborda la producción de saberes situados y los ejes de localización limitada, oponiéndose al desdoblamiento según Haraway (1995) de las categorías de sujeto y objeto, propias en la relación objetal de las epistemologías hegemónicas y tradicionales. En este sentido, Haraway (1995) afirma que,

[...] solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva. Se trata de una visión objetiva que pone en marcha, en vez de cerrar, el problema de la responsabilidad para la generatividad de todas las prácticas visuales. La perspectiva parcial puede ser entendida como responsable de sus monstruos prometedores y de sus monstruos destructivos. Todas las narrativas culturales occidentales sobre la objetividad son alegorías de las ideologías de las relaciones de eso que llamamos mente y cuerpo, de la distancia y de la responsabilidad, inmersas dentro de la cuestión científica del feminismo. La objetividad feminista trata de la localización limitada y del conocimiento situado, no de la trascendencia y el desdoblamiento del sujeto y del objeto (p.326-327).

El interés de la autora consiste en documentar las estrategias epistemológicas que convierten determinados saberes en conocimiento devaluados, irresponsables, no del todo formalizados y escasamente situables en un contexto o sistema de razonamiento puntual, es decir, mecanismos de sustraen el potencial crítico a dichos cuerpos de conocimiento, convirtiéndolos en saberes incapaces de explicar o abordar un determinado fenómeno. De esta forma, los conocimientos o *“puntos de vista subyugados son preferidos porque parecen prometer versiones transformadoras más adecuadas, sustentadas y objetivas del mundo. Pero cómo mirar desde abajo es un problema que requiere al menos tanta pericia con los cuerpos y con el lenguaje, con las mediaciones de la visión, como las más altas visualizaciones técnico-científicas”* (Haraway, 1995:328). En superación de los saberes afectados por explicaciones relativistas (espejo de la totalización ideológica del pretendido objetivismo), la autora comenta la necesidad de relevar e identificar cuáles son los saberes críticos, parciales y más relevantes que permite indagar en otros estilos y formatos de relaciones entre la episteme y la política, agregando que, la igualdad de posicionamiento

opera como un factor de restricción de razonamientos críticos. En relación al *“relativismo y la totalización son ambos trucos divinos que prometen, al mismo tiempo y en su totalidad, la visión desde todas las posiciones y desde ningún lugar, mitos comunes en la retórica que rodea a la ciencia. Pero es precisamente en la política y en la epistemología de las perspectivas parciales donde se encuentra la posibilidad de una búsqueda objetiva, sostenida y racional”* (Haraway, 1995:329). De acuerdo con estas ideas, es necesario que, los formatos epistemológicos y las políticas de identidad, indaguen en las visiones de quienes don relegados, dominados, convertidos en excedentes, subalternizados, con el objeto de ver el bien.

Entre los ataques políticos más relevantes que afectan a la autoridad científica del empiricismo Haraway (1995:334) dependen en gran medida de la “situación”, se expresan mediante el siguiente esquema propuesto por la autora:

Racionalidad universal	Etnofilosofías
Lenguaje común	Heteroglosia
Nuevo sistema	Deconstrucción
Teoría unificada de campos	Posicionamiento opositivo
Sistema mundial	Conocimientos locales
Teoría del amo	Relaciones interconectadas

**Tabla 25: Mecanismos diferenciales de la autoridad científica.**

El problema que enfrenta la descripción contenida en la tabla anterior, respecto de la objetividad, expresa una posición ideológico-epistémica que *“consiste en la ilusión de simetría que hace cada posición aparezca, primero, como alternativa, y segundo, como mutuamente excluyente”* (p.334). La autora reafirma a través de las siguientes líneas que su interés de lucha circunscribe un campo *“a favor de políticas y de epistemologías de la localización, del posicionamiento y de la situación, en las que la parcialidad y no la universalidad es la condición de para que sena oídas las pretensiones de lograr un conocimiento racional. Se trata de preatenciones sobre la vida de la gente, de la visión desde un cuerpo, siempre un cuerpo complejo, contradictorio, estructurante y estructurado, contra la visión de arriba, desde ninguna parte, desde la simpleza”* (Haraway, 1995:335).

Finalmente, el conocimiento racional para Haraway (1995:338) opera a través de un patrón de regeneración continua producto de la interpretación, concebida como un factor de conversión del poder, integrado por dos dimensiones: a) conocimiento y b) hermenéutica. La primera compuesta por la comunidad los flujos de operación del poder, mientras que, la segunda, por la códigos de interpretación crítica de cada fenómeno en estudio.

#### **2.84.-BETWEEN INCLUSION AND EXCLUSION: ON THE TOPOLOGY SPACE AND BORDERS – S. MEZZADRAY B. NEILSON**

*“Between inclusión and exclusion: on the topology space and borders”* es un artículo publicado en 2012 por Mezzadra y Neilson en la Revista Theory Culture Society, 29, (4-5), 58-75, abordan la potencia del enfoque topológico en el estudio dialectal de inclusión y exclusión, a través del análisis de tres dimensiones cruciales, tales como: a) los autores se interrogan acerca de cómo utilizar los aportes de la topología social a la comprensión de la globalización y de su espacio heterogéneo que cristaliza diversos formatos del par dialéctico de inclusión/exclusión, b) ofrecen un examen en torno a los presupuestos de neutralidad que afecta a la topología y c) aplican los aportes de la topología a la comprensión de los efectos de la investigación sobre fronteras.

Inicialmente, Mezzadra y Neilson (2012) explican que, los efectos del enfoque “medidor” contribuyen a examinar los límites del enfoque topológico como estrategia analítica que emerge del cruce e intersección de la contribución de la matemática social y de la filosofía, los autores ofrecen interrogan los dispositivos de invarianza versus transformación, entre diversos campos del conocimiento que operan de forma discreta en la organización de datos. La relevancia de este trabajo en la presente investigación doctoral consiste en aportar al replanteamiento de los ejes de constitución de las disciplinas y de los patrones cambiantes de sus objetos de investigación. De ahí, la relevancia de los border. Gracias a la comprensión que ofrece el análisis topológico es posible acceder a la comprensión de las características de los espacios de flujos asociados a la globalización y a los flujos neoliberales, actuando como una estrategia analítica capaz de ofrecer un examen en torno a los dispositivos espaciales y sus formaciones al interior de la globalización a



través de estrategias de “diferenciación” y “conexión”, a partir de la identificación de diversos campos de relación que surgen en la configuración de un determinado ámbito de estudio.

La frontera según Mezzadra y Neilson (2012) cristaliza un conjunto de relaciones de inferiorización, dominación y explotación de la subjetividad, haciendo evidente la intensificación de las luchas sociales, políticas y existenciales de determinados colectivos, especialmente, significados por la exclusión y los diversos códigos coloniales de opresión, permitiendo acceder a las migraciones de la subjetividad y sus diversos regímenes de movimiento. Todas estas ideas, documentan que, las luchas fronterizas se modifican permanentemente, entre ellas, el factor de inclusión diferencial, es uno de los principales dispositivos que configuran dichos patrones de regeneración, descentramiento y movilidad permanente. A lo que agregan que, el estudio sobre la inclusión puede ser abordado desde la perspectiva de la frontera, permitiendo reconocer que, los elementos que confluyen en el análisis topológico expresan un exceso de inclusión y carecen de pertinencia de sus acciones, reducidos al binarismo de “inclusión/exclusión”. La relación binaria de inclusión/exclusión remite a la comprensión de las posiciones que habita cada sujeto, permitiendo asegurar en palabras de Mezzadra y Neilson (2012) que, coloca a los diversos sujetos convertidos en marginales, en una posición ambigua donde no están ni dentro ni fuera. Gracias a las observaciones de McNevin (2006) existiría una frontera “interior” y “exterior”, las que permiten esbozar un *“cuestionamiento crítico de las condiciones básicas en torno a la historia que el Estado moderno, la geografía política mundial que ha organizado”* (Mezzadra y Neilson, 2012:62).

El método de la frontera estructurado, parcialmente, a la luz de los aportes de Balibar, los autores se interesan por los patrones de cruces de la frontera y por las prácticas que en ella se desarrollan, cuyo propósito consiste en acceder a la conformación de las luchas que expresan las minorías cruzadas y azotadas por los efectos de la exclusión. Considerando los aportes de Law (2004) en relación a la performatividad del método ofrece una descripción acerca de la frontera como método, que en este sentido, es concebido como una forma de actuación, es decir, converge sobre la comprensión de diversos entrecruzamientos y prácticas sobre un determinado fenómeno, lo que exige según

Mezzadra y Neilson (2012), negociar los límites que configuran los diversos tipos de conocimiento que tienen lugar en la producción de la frontera.

## **2.85.-REENSAMBLAR LO SOCIAL: UNA INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA DEL ACTOR-RED – BRUNO LATOUR**

*“Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red”*, es una obra editada por Ediciones Manantial en 2008, el texto se organiza en torno a los agradecimientos, una introducción y a dos partes, tales como: a) “Cómo despejar las controversias acerca del mundo social” (integrado por seis capítulos) y b) “Cómo hacer que las asociaciones se vuelvan rastreables” (integrado por 5 capítulos). En esta oportunidad se comentan los aspectos más significativos del texto, en términos generales y abarcativos.

Latour (2008) inicia el texto interrogándose acerca de los elementos que participan de la configuración en un fenómeno en lo social, afirmando de entrada que, no existe propiedad alguna capaz de definir lo social. De esta forma, instala una crítica ontológica a los supuestos vertebrantes de la teoría sociológica tradicional, con la finalidad de redefinir lo “social” como campo de investigación, tal como expresa Vaccari (2008), *“implica modificar las interacciones concretas y materiales entre elementos que son en sí no sociales”* (p.189). Latour (2008) en la primera parte del texto, efectúa un análisis que ofrece una apertura para caracterizar y distinguir el campo de la “sociología de lo social”, a través de la sociología de las asociaciones o de los presupuestos fundacionales de la Teoría del Actor Red (TAR).

La Teoría del Actor Red (TAR) es fundamental en el desarrollo de la presente investigación doctoral, puesto que, posibilita el estudio de los ensamblajes que las diversas regiones del conocimiento constitutivo de la Educación Inclusiva, ejercen en la proliferación de su campo de producción y/o fabricación teórica, ya que la lógica del ensamblaje, opera en cierto modo, bajo un patrón totalitario, es decir, *“la TAR debe considerarse como un plano de relaciones materiales transversales que unen varios aspectos heterogéneos del mundo, yendo de lo físico a lo político, y pasando por lo*

*tecnológico, semiótico y psicológico. Esto significa que todos los elementos deben ser descritos en términos de sus especificidades irreductibles, pero también en términos conmensurables que faciliten su acción conjunta*” (Vaccari, 2008:190). En este texto, Latour (2008) desarrolla una ontología relativista, destacando que, las actividades semióticas y no-humanas no expresan un conjunto de dimensiones sustantivas más allá e su articulación en redes. La noción de ensamblaje según Latour (2008) no expresa bordes definidos claramente, sino más bien, una configuración rizomática de individualidad precaria. De esta forma, *“lo social se concibe como una agencia cuyo efecto es transportado simplemente, sin deformación a través de una cadena de intermediarios”* (p.92).

El autor señala que, al aplicar la Teoría de Actor Red (TAR), es necesario hacer emerger un infralenguaje, esto es, un formato lingüístico y semántico compuesto por diversas estrategias tales como, asociaciones, traducciones, redes, etc. La TAR exige en términos analíticos asumir un campo interpretativo cruzado por diversos niveles de análisis, a lo que Vaccari (2008), *“es un intento por dilucidar fenómenos muy complejos e históricamente específicos (como la organización y práctica de la tecnociencia), los cuales necesitan un ñeque racialmente distinto”* (p.192).

## **2.86.-DISCURSO Y MATERIALIDAD: PENSAR LAS PRÁCTICAS SEMIÓTICO-MATERIALES – GEMMA FLORES-PONS, LUPICINO ÍÑIGUEZ-RUEDA Y ANTAR MARTÍNEZ**

*“Discurso y materialidad: pensar las prácticas semiótico-materiales”*, es un artículo de reflexión publicado en la Revista Alpha, número 40, en el año 2015. Este trabajo ofrece un conjunto de razonamientos que permiten pensar desde una perspectiva postconstruccionista, la categoría de “construcción”, en tanto, dimensión analítica transversal en las Ciencias Sociales.

En la **“Introducción”**, los autores analizan las tensiones epistemológicas que recaen en la noción de construcción desde la óptica del postconstruccionismo,

específicamente, abordan la complejidad que instala el dualismo compuesto por discurso-materialidad. El trabajo se organiza en tres grandes bloques. En el primer momento, Flores-Pons, Iñiguez-Rueda y Martínez (2015) analizan la contribución del Análisis del Discurso, la Performatividad y la Teoría del Actor Red (TAR) intentando develar sus aportes e impactos en la articulación de los patrones de discurso-materialidad. En un segundo momento, haciendo uso de los aportes de las fuerzas elocutivas del lenguaje ofrecen una interpretación en torno a los ejes constituyentes de las prácticas semiótico-materiales. El trabajo cierra con un análisis de las fuerzas ilocutivas aplicadas a las prácticas biomédicas. Se consideran aportes significativos para la presente investigación doctoral, los siguientes sub-apartados:

En *“Discurso y materialidad desde una perspectiva postconstruccionista”*, los autores explican que, a través de la noción de construcción han sido reafirmados los planteamientos antiesencialistas y han reforzados los patrones de comprensión que explican que el conocimiento es una construcción cultural e histórica (Flores-Pons, Iñiguez-Rueda y Martínez, 2015). Por otra parte, afirman que, bajo el espacio de producción de tipo postconstruccionista, han emergido con gran fuerza las epistemologías feministas, el Análisis del Discurso, la Teoría del Actor Red y la Teoría de la Performatividad, todos ellos, concebidos como dispositivos interpretativos comunes en las Ciencias Sociales a partir del dualismo “discurso-materialidad”.

En *“Análisis del discurso”*, Flores-Pons, Iñiguez-Rueda y Martínez (2015) afirma que, el abordaje que experimenta la categoría de “construcción” es fundamental, expresando una directa relación con los aportes de Psicología Discursiva, enfatizando en el conjunto de condiciones *“donde se produce el discurso a partir de recursos lingüísticos preexistentes y muestran que solo se ponen en uso una parte de todos los recursos disponibles (Wetherell & Potter, 1996)”* (p.s/n). A través de la noción de construcción del discurso es concebido como un dispositivo de “acción”, cuyas manifestaciones preexistentes lo vuelven estables, lo que conlleva a una comprensión acerca de *“un perfil flexible, suave e impreciso que sólo adquiere forma cuando se coloca en su lugar (...) estableciendo su fuerza para ser ensambladas. Todo existe en un estado impreso hasta*

*que cristaliza en un texto o una interacción particular (136)*” (Flores-Pons, Iñiguez-Rueda y Martínez, 2015:s/n). En esta corriente, se concibe al hablante como un sujeto (agente) constructor del discurso.

En “**Performatividad**”, los autores haciendo eco de la contribución de Austin y Butler, centrándose en esta última, analizan los efectos del lenguaje través de enunciados que realizan acciones y no constituyen únicamente, unidades descriptivas de algo. En este sentido, “*la repetición es, si seguimos esta línea, parte del proceso de significación, en tanto que la significación sería un proceso reglamentado de repetición que produce efectos sustancializadores*” (Flores-Pons, Iñiguez-Rueda y Martínez, 2015:s/n), a lo que agrega Butler (2006) que, el significado es construido en la acción, sosteniendo que, “*las performance son procesos de repetición regulados, de normas internalizados en forma de estilo corporal, de representación y teatralización pública*” (Flores-Pons, Iñiguez-Rueda y Martínez, 2015:s/n).

En “**Teoría de la actriz-red (ANT)**”, se basa en los principios de la sociología de las asociaciones interesada en la producción de asimetrías en los dualismos. Su propósito consiste en describir los procesos y estrategias de ensamblaje, cuyas “*conexiones entre actantes se establecen mediante cadenas de mediadores que transportan significados y los traducen*” (Flores-Pons, Iñiguez-Rueda y Martínez, 2015:s/n), lo que en términos epistémico-metodológicos implica concebir que, “*la acción es siempre distribuida, “un nodo, un nudo un conglomerado de muchos conjuntos sorprendentes de agencias y que tienen que ser desenmarañados lentamente” (Latour, Reensamblar, 70)*” (Flores-Pons, Iñiguez-Rueda y Martínez, 2015:s/n). La teoría del actor en red permite describir como se gestan los órdenes en un determinado campo de producción.

## **2.87.-LAS MINORIAS EN EL LENGUAJE DEL DERECHO. PERFORMATIVIDAD, CUERPOS Y TEORÍA DE LAS FICCIONES – DANTE AUGUSTO PALMA**

El artículo que se reseña a continuación, fue publicado en Doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho, 38 (2015), 401-415. En este trabajo Palma, examina el papel del derecho en la reivindicaciones de colectivos históricamente convertidos en subalternos, específicamente, cuando estos, luchan por la deconstrucción de su subjetividad, analizando específicamente, el papel que desempeñan la producción de ficciones en el campo del derecho.

En *“Introducción”*, Palma (2015) afirma que, el abordaje del derecho de las minorías, no puede desconocer los aportes introducidos y legitimados por el posestructuralismo, especialmente, dirigidas a interrogar los efectos del esencialismo heteronormativo y los ejes de la supuesta igualdad de oportunidades que, terminaban por legitimar su status quo. En concreto, el interés del autor consiste en conocer *“cómo ha respondido el derecho a estas complejidades, esto es, cómo ha respondido el derecho a las reivindicaciones de minorías que abogan por una deconstrucción de la subjetividad y que ponen en tela de juicio, incluso, los supuestos datos objetivos de la materialidad de un cuerpo”* (p.402). Los patrones de apropiación del derecho, no presentan necesariamente, un anclaje descriptivo a nivel ontológico, sino que más bien, se establece mediante un sistema de correspondencias entre la realidad experimentada por cada sujeto y el carácter prescriptivo de cada norma jurídica, *“dicho de otra manera, una teoría no representacionista, que pueda pensar al lenguaje como performativo, debe tematizar la plausibilidad de la separación clásica entre un lenguaje literal y otro metafórico, pues de aquí se sigue que un tipo de sentencias describen la realidad y otro no”* (Palma, 2015:403).

En *“Las ficciones en el derecho”*, Palma (2015) explica al inicio del apartado que, la noción de ficción no necesariamente opera mediante el reduccionismo de “lo verdadero” y “lo falso”. En 1911, documenta el autor, la aparición del texto: “La filosofía del como sí”, que exponía una visión totalizadora de las ficciones, mientras que, Kelsen (1919) reseña

parte de los aportes contenidos en la obra de Vaihinger, reconociendo de esta forma que, la producción de ficciones es clave en el funcionamiento del conocimiento científico y de la vida cotidiana (Palma, 2015). Entre los principales estilos de ficciones que identifica Vaihinger (1911) destacan: a) semi-ficciones, b) ficciones de sesgo, c) ficciones tipo, d) ficciones esquemáticas, e) ficciones paradigmáticas y f) utópica. Las ficciones de sesgos según Palma (2015) permiten identificar la proliferación de análisis arbitrarios acerca de una perspectiva de lo real. Las ficciones esquemáticas, intenta develar los elementos que sustentan la comprensión de lo real, mientras que, al

[...] crear experimentos mentales para evaluar determinadas circunstancias que difícilmente pueden darse en la realidad (ficciones paradigmáticas); funcionar como ideales regulativos de la en el sentido de los modelos ideales de República de PLATON, Utopía de MORO, o la ciudad del sol de CAMPELLA (ficciones utópicas); o en la construcción de tipos ideales que sirvan de referencia para comparar los organismos particulares (ficciones tipo)). También existen ficciones simbólicas (analógicas) que Vaihinger encuentra en SCHEIERMACHER, FICHTE y HEGEL, entre otros o la característica de a función del derecho, esto es, la ficción de subsumir un caso particular en una regla general (Palma, 2015:404).

Vaihinger (1911) explica que, si bien, una idea falsa teórica y epistémicamente puede alcanzar un determinado grado de efectividad, expresando así, su utilidad al efectuar un determinado análisis, invitando de esta forma, a disponer de un mecanismo de reconstrucción de los diversos estilos y formato de ficciones que esta autor identifica, con el propósito de comprender cómo dichos sistemas proposicionales, convergen en estrategias de operación en el conocimiento cotidiano. Según esto,

[...] no deriva necesariamente en un escepticismo cognitivo ni en la negación del lenguaje como instrumento para alcanzar lo real. De hecho, podría decirse que la cara oculta de la afirmación “existen ficciones” es “existen Verdad”. En este sentido, la ficción ocupa, junto al error y a la mentira, el ámbito de lo “no real”, lo “no verdadero”. Sin embargo, la ficción tiene una especificidad que la hace por demás interesante, pues sería trivial construir una teoría cuyo principio general indicase simplemente que hay errores y mentiras en las diferentes ciencias (Palma, 2015:405).

Lo que permite pensar la ficción no en términos de “error” es un grado de no-correspondencia con lo verdadero, es decir, carece de una correspondencia empírica, la

cual, requiere del “para sí”, con el objeto de funcionar en términos de producción de elementos no reales concientes o en palabras del autor, falsedades. Palma (2015) sobre ese particular, comenta que,

[...] si bien es posible hallar un lenguaje que represente la realidad tal cual es, las ficciones no deben eliminarse pues éstas pueden resultar útiles en el cambio hacia la verdad. Es decir, la razón por la que tiene sentido mantener una ficción es su utilidad. Así, es la ficción inútil la que correría el destino de los errores y de las mentiras. A tal punto, Vaihinger no pone en tela de juicio la noción de correspondencia con lo real que afirma que las ficciones deben ser siempre provisionales. Ninguna ficción que se eterniza puede ser defendible. Sólo aquella que opera como una suerte de transición hacia la verdad se transforma en útil (Palma, 2015:406).

Desde otro ángulo, las ficciones operan sin la pretensión de alcanzar un necesario sistema de verificación, afirmando que, es altamente esperable que los contenidos del mundo puedan comprobar la naturaleza del espectro de ficcionalización. Palma (2015), comenta las cuatro características identificadas por Vaihinger (1911) de las ficciones, entre las cuales destacan: a) la ficción está estrechamente vinculada con la violencia, es decir, opera mediante tecnologías que someten lo real a la forma de ficción, a partir de esto se concluye que, la producción de ficciones expresa una naturaleza performativa, b) las ficciones presentan un carácter transitorio, c) cada ficción opera en un sentido utilitario y d) aquellas ficciones de las que carecen de conciencia no son consideradas como tal (Palma, 2015).

En “*Bentham y la ficción como un problema del lenguaje*”, Palma (2015) comenta que, si bien la obra de Vaihinger es un clásico en el estudio y comprensión de las ficciones el autor omitió en su desarrollo teórico, la contribución del lenguaje y su funcionamiento, en torno a la producción de explicaciones ficcionales. Funcionalmente, las ficciones pueden expresar como dispositivos de continuidad del status quo sobre un ámbito particular del saber y de la vida social. En este sentido, la funcionalidad de la ficción actúa como una estrategia al interior del círculo de reproducción epistémica, ideológica, política y ética. Agregando que, “*Bentham interpreta a las ficciones como una de las formas de engaño a las que habitualmente somete el lenguaje, y a la que se debe eliminar si se pretende hacer una verdadera ciencia*” (Palma, 2015:409).



## **2.88.-LA PSICOLOGÍA SOCIAL EN LA ENCRUCIJADA POST-CONSTRUCCIONISTA: HISTORICIDAD, SUBJETIVIDAD, PERFORMATIVIDAD, ACCIÓN – LUPICINIO INIGUEZ**

*“La psicología social en la encrucijada post-construccionista: historicidad, subjetividad, performatividad, acción”*, es un capítulo que contiene la conferencia de apertura, publicada en el libro “Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no Contemporâneo”, coordinado por Guareschi y editado por el Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. El trabajo se organiza en torno a los siguientes apartados:

En **“Introducción”**, Iñiguez (2008) inicia este texto, afirmando que, el construccionismo rompe con la dicotomía sujeto/objeto, puesto que expresan una independencia intrínseca entre ambas, producto que, *“el construccionismo se presenta como una postura frecuentemente des-reificante, des-naturalizante, y des-esencializante, que radicaliza al máximo tanto la naturaleza social de nuestro mundo, como la historicidad de nuestras prácticas y de nuestra existencia”* (Ibáñez, 1994; citado en Iñiguez, 2008:5).

En **“El punto de vista socio-constructivista”**, Iñiguez (2008) comenta que, existe una cierta ambigüedad en torno a los elementos que definen el campo de abordaje del construccionismo, siendo un principal reduccionismo, la afirmación, “todo es construido socialmente”, obedeciendo así, a una construcción lingüística, devenida en un tropo retórico que a juicio del autor, refuerza la creencia que los construccionista omiten, en gran medida, las dimensiones que impone la realidad material en dicho campo analítico. La confusión terminológica que supone el campo del construccionismo, evidencia la incapacidad de ofrecer una definición oportuna, más bien, a través de sus sistemas de razonamientos vigentes, es posible pensar en términos de una perspectiva. La contribución de la sociología, se ha materializado a través de campos de confluencia tales como, el interaccionismo simbólico, la etnometodología y los aportes introducidos por Berger y Luckman en “La construcción social de la realidad”, mientras que, la constricción de la Psicología se ha materializado a través de Gergen con “La psicología social como historia”

(Iñiguez, 2008). El sub-dominio de la psicología del discurso ha posibilitado la emergencia del construccionismo práctico.

En ***“Elementos para una posición construccionista”***, Iñiguez (2008) identifica ocho perspectivas que participan de la configuración del campo epistémico del construccionismo, entre las que destacan:

***“Antiesencialismo”***, en esta corriente se concibe que las personas, los fenómenos sociales y el mundo son el resultado de procesos sociales específicos, lo cual, reafirma que, cada dimensión antes citada, expresa una naturaleza particular que los inscribe en el mundo. Todas estas ideas, a juicio de Iñiguez (2008) manifiestan un carácter antiesencialista, agregando que, *“la noción de objeto es una convención social y por consiguiente, dependiente de la definición que hacemos de él”* (p.8).

***“Relativismo/Antirrealismo”***, el autor explica que, la categoría de realidad es construida socialmente, a través de normas transversales articuladas en una sociedad y cultura particular. En otras palabras, los dispositivos de construcción de la realidad, opera a través de convenciones determinadas (Iñiguez, 2008), agregando a través de Ibáñez (1994) que, *“el objeto no genera su representación sino que resulta construido por nuestras prácticas”* (citado en Iñiguez, 2008:9).

***“Cuestionamiento de las verdades generalmente aceptadas”***, gracias al construccionismo y a sus preceptos epistemológicos, surge la noción de cuestionamiento de los marcos de verdad, interrogando sus formas de validez y legitimidad, convirtiéndose de esta forma, en un dispositivo arbitrario y relativista.

***“Determinación cultural e historicidad del conocimiento”***, Iñiguez (2008) afirma que, *“toda concepción del mundo o de lo social, es social y culturalmente dependiente”* (p.10). De ahí que, las dimensiones constructivas del conocimiento y de sus formas de categorización obedezcan a un período histórico concreto, explicitando que, el

conocimiento científico posee una dimensión histórica en su formación, instituido mediante prácticas sociales específicas.

**“El lenguaje, condición y posibilidad”**, en este sub-apartado, Iñiguez (2008) comenta que el discurso actúa como un instrumento de construcción de la realidad, de ahí, la naturaleza formativa del lenguaje. El autor comenta que, *“la capacidad performativa del lenguaje implica, entre otras cosas, que nuestras concepciones del mundo no tienen su origen en la “realidad objetiva” sino en variadas interacciones que las personas realizamos cada día”* (Iñiguez, 2008:11).

**“El conocimiento es una producción social”**, el autor comenta que, el conocimiento científico es producto de una intensa actividad construida socialmente, todo ello, posibilitado por la presencia de un mundo de significados transversales, agregando que, *“el construccionismo destaca los diferentes intereses que guían las diversas racionalidades y concluye a la inevitabilidad de que los conocimientos que conlleven operaciones normativas y repercutan sobre la propia realidad social”* (Ibáñez, 1994; citado en Iñiguez, 2008:12). De esta forma, el vínculo entre “práctica social” y “saber” determina una influencia de interdependencia, estipulando progresivamente, nuevos formatos de acción social.

**“Construcción social”**, el autor, analiza en este apartado los riegos e posicionar estrecha y fijamente, al construccionismo en parámetros de este tipo. En relación al potencial de las prácticas sociales, Iñiguez (2008) profundiza, afirmando que, estas *“crean estructuras, incluso instituciones, sociales pero igualmente las estructuras sociales inciden y ejercen una fuerte influencia sobre las prácticas. Toda práctica social entonces, aunque pequeña o insignificante, trivial o cotidiana, contribuye de manera directa a la construcción de lo social”* (p.12).

En **“Mantener una perspectiva crítica”**, el autor ofrece la exposición de un repertorio de perspectivas y razonamientos claves en la comprensión del construccionismo,

concebidas como especificidades que permiten interpretar profundamente al ser humano. Entre las principales perspectivas antes citadas por Iñiguez (2008) destacan:

***“Extraer consecuencias del carácter histórico del conocimiento”***, el autor parte del supuesto que, la producción del saber obedece a una lógica históricamente situada, exigiendo así una explicación sobre sus condiciones de constitución (Iñiguez, 2008), puesto que, *“la emergencia del interés por la historia es una de las huellas dejadas por la crisis de los paradigmas positivistas en las ciencias sociales”* (p.14). Gracias a los aportes de Gergen (1973) se concluye que, la realidad expresa un papel procesual, es decir, *“no basta con decir “la realidad social” es histórica, lo que hay que decir es que los fenómenos sociales no son históricos porque cambian con el tiempo y porque son relativos al período en el que se manifiestan, sino porque son intrínsecamente históricos, es decir, tienen memoria, y que lo que son resulta de la historia de su producción”* (Iñiguez, 2008:14).

***“Subrayar el carácter interpretativo del ser humano”***, gracias a la hermenéutica se ha reafirmado que, el lenguaje y sus significados operan mediante un contexto socio-históricos determinado de producción. De ahí que, la categoría de comprensión sea altamente relevante al posibilitar y definir los grados de implicación y participación del sujeto en el mundo.

## **2.89.-A MODO DE CONCLUSIÓN**

Los antecedentes descritos en este apartado han confirmado nuevamente que, el escenario intelectual de la Educación Inclusiva, carece de todo tipo de construcción epistemológica, teórica, política, investigativa y pedagógica. Este reconocimiento, especialmente, a partir de su naturaleza epistémica, pone en tensión la eficacia, pertinencia y contribución de los saberes empleados en este enfoque, demostrando una vez más que, en gran medida, la precariedad intelectual de la Educación Inclusiva se organiza a partir de saberes ficticios y mecanismos de falsificación epistémica, los cuales, conducen a la imposición de un conjunto de fracasos cognitivos para pensar y organizar dicho campo de trabajo. En otras palabras, la Educación Inclusiva, no posee ningún nivel de construcción

propia sino más bien, ha sido ensamblada mediante un corpus de acciones intelectuales parciales y superficiales procedentes de otros enfoques, negando así, la necesidad de descubrir su naturaleza y con ello, provocar la revolución pedagógica que se esconde tras este lente epistémico. Los razonamientos mediante los cuales se aborda el fenómeno, obliga a la alineación con las fuerzas e intereses sociopolíticas dominantes, travestizando de esta forma, sus supuestos y condicionando a partir de tales interés su racionalidad.



**CAPÍTULO III**  
**MARCO TEÓRICO**

---

## **CAPÍTULO III**

### **3.-MARCO TEÓRICO**

#### **3.1.-INTRODUCCIÓN: LA NATURALEZA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ES MICROPOLÍTICA, DIASPÓRICA, HETEROTÓPICA Y POST-DISCIPLINAR**

Pensar la Educación Inclusiva en el siglo XXI, implica asumir una serie transformaciones de todo orden, en los diversos campos del conocimiento educativo. En este sentido, debe ser entendida como un movimiento de reforma estructural sobre las bases del pensamiento educativo y político que orienta el devenir de todas las sociedades. El logro de dicho propósito converge en la transformación de sus sistemas de razonamiento, transitando desde argumentos reduccionistas políticamente, es decir, mecanismos interpretativos que dan continuidad a los múltiples efectos opresivos del modelo educativo neoliberal, al perseguir el objetivo de implementar sistemas de ajuste, acomodación y aceptación estructural para colectivos en situación de riesgo, mientras la producción científica y los modelos dominantes epistemológicos, omiten la producción de una matriz diferencial de desigualdad estructural que condiciona las trayectorias y posiciones sociales de todos los ciudadanos. Esto es, tanto los colectivos mayoritarios como los minoritarios experimentan múltiples situaciones de opresión. Metodológicamente, el desafío consiste desde la conformación de prácticas educativas y ciudadanas, mapear cómo a través del derecho “*en*” la educación, es decir, desde las prácticas institucionalizadas y legitimadoras, se articulan dichos ejes de opresión, exclusión, distinción, etc., que condicionan la producción de subjetividades, el disciplinamiento de la acción política y los posibles valores de subversión intelectual. De manera que, se requiere de un análisis que profundice en las intersecciones epistémicas que crean y garantizan el conocimiento desde esta perspectiva.



En efecto, la Educación Inclusiva en el siglo XXI, sólo puede ser concebida en términos de ruptura radical y giro epistemológico, esto es, la consolidación de un pensamiento alternativo que deslinde los tradicionales sistemas de razonamientos estáticos, restrictivos y esencialistas que condicionan su campo de producción. Es menester reconocer que, las actuales directrices de dicho enfoque, a través de un lenguaje legado por la justicia social, el derecho a la redistribución y a la diferencia, vuelven a reinstalar los patrones funcionalistas del esencialismo epistémico, ya no, desde la patologización que aludía en su fase genealógica, a la producción a cuerpos enfermos, sino que más bien, a condiciones de producción, especialmente políticas y epistemológicas que, imponen bajo la diferencia y la diversidad de la naturaleza y experiencia humana, una situación diferencial, que vuelve a instalar dichos colonialismos epistémicos y patriarcados políticos, sobre-representando así, la condición de “*vulnerabilidad*”, “*víctima*” y sujetos en situación de progresiva pérdida de sus ganancias sociales. El esencialismo bajo esta óptica, opera como un mecanismo de naturalización epistémica sobre las nuevas formas de producción, expresión y simbolización de la condición subalterna, significada en una multiplicidad de discursos que, pretenden el reconocimiento de la diferencia, sin resignificar (ingenuamente) o bien, proponer un marco de valores subversivos que permiten comprender cómo funcionan los círculos de reproducción epistemológica que mutilan la diferencia, a partir de nuevas condiciones de abyección y representación sociopolítica.

La Educación Inclusiva, en términos pedagógicos ha instalado una serie de ficciones políticas e ideológicas, traducidas en la constatación de un pensamiento educativo restrictivo, normativo y limitado para asumir un análisis críticamente democrático e ideológicamente subversivo sobre estas tensiones. Por ficciones políticas e ideológicas se entiende a la producción e institucionalización de una serie de lenguajes, gramáticas, prácticas y acciones que devienen en la cristalización de un pensamiento fantasmal, falso y ambiguo, para dar respuesta a los múltiples efectos estructurales que dicho modelo se propone resolver. La ausencia de “*tarea crítica*” por parte de la Educación Inclusiva en desarrollo, ha dado continuidad a argumentos ficticios como la igualdad de oportunidades, la inclusión fundamentada en procesos de reparticipación a las mismas estructuras societales y educativas que generan mecanismos de exclusión, distinción y opresión. Este

hecho, pone en evidencia una de sus principales consecuencia teórico-prácticas, refuerzan el obstáculo epistémico (necesidad de construcción de un nuevo marco teórico) y pragmático (necesidad de edificar una nueva arquitectura social, educativa, ciudadana, económica y política que sustente dichos planteamientos).

La metáfora “*se incluye a lo mismo*”, es decir, se retorna a participar de los mismos espacios segregadores, opresivos y violentos relacionalmente, constituye la tónica tradicional del pensamiento educativo, fundamentado en una visión teórica acrítica, basada en ajustes, modalidades duales y estrategias de aceptación mediadas por valores universales que difícilmente, subvierten el marco hegemónico de producción intelectual que sustenta las directrices epistemológicas pérdidas de la Educación Inclusiva. A esto se agregan, las habladurías teóricas que nutren el pensamiento oficial de la inclusión, es decir, sistemas de proposiciones fundamentales que significan algo sobre el nuevo entramado educativo, político y ciudadano, que débilmente impactan las estructuras de producción de dicho problema. En respuesta a estas tensiones, se requiere de la construcción de un nuevo marco de valores para reconstruir la trama epistémica de la Educación Inclusiva. Por otra parte, la formación de los educadores, debe revisarse y actualizarse, especialmente, el *fortalecimiento de la formación política* y de los *saberes críticos de tipo subversivos y contra-hegemónicos* que, ofrecen a la formación del profesorado, nuevas armas intelectuales para intervenir en las formaciones estructurales (macro y micro-estructuras) que sustentan las bases de dicho conflicto social, en desmedro de aquellas propuestas tímidas y domésticas políticamente, que forman a los futuros maestros para la ficción política y la reproducción el círculo epistémico de reproducción de una inclusión que sirve inconscientemente al funcionamiento del modelo neoliberal en todas sus formas de expresión. Desde la investigación, debe configurarse un análisis sobre las intersecciones epistémicas que forjan los intercambios y regulaciones entre diversos cuerpos de conocimientos que permiten acceder a la exploración del verdadero espacio de la exclusión, con sus *topois* y *tropos*. La exploración del espacio de la exclusión, a partir de la identificación de diversos lugares, saberes, gramáticas y prácticas que delimitan su acción, otorga la clave para la construcción de un tercer espacio que permita asentar el cúmulo de transformaciones exigidas por el pre-discurso de la Educación Inclusiva.

Un ámbito crítico en la formación de los maestros y de los investigadores para la Educación Inclusiva (terreno no abordado), converge sobre la exploración de los lenguajes *múltimodales, multiversales y multidimensionales* de la exclusión, definiendo un estilo de producción gramatical a la fecha incomprensible. Es decir, sabemos que debemos incluir y aumentar la intensidad de todos los derechos sociales y ciudadanos, pero no sabemos cómo subvertir las formaciones genealógicas de la exclusión (patología social crónica), así como, sus operaciones metodológicas y cognitivas. De modo que, explorar su realidad relacional, es decir, su espacialidad, bajo la identificación de sus diversas intersecciones de formación y lugares de actuación, constituyen un reto sustancial en las agendas de formación del profesorado. No obstante, el desafío de mayor envergadura que enfrenta la inclusión como *movimiento de reforma y performance*, es decir, de cambio, es develar el verdadero espacio de la inclusión, esto es, levantar perspectivas de acceso y comprensión a la formulación de un espacio heteotópico para edificar lo *otro*, lo *tercero*, lo *radicalmente necesario y diferente*, es decir, un *espacio que sin restricciones estructurales, política e ideológicas albergue dichas transformaciones*. De ahí que, a lo largo de este capítulo, el autor ha insistido en que la verdadera naturaleza de la inclusión es, heterotópica, puesto que, para materializar todas las locuciones discursivas que configuran su campo de batalla, se requiere de una nueva realidad relacional educativa y política. De lo contrario, la inclusión actuará como un dispositivo de enunciación y rebeldía al interior del círculo epistemológico de mutilación.

El concepto de heterotopía legado de Michel Foucault, en 1967, a través de la conferencia *“De los espacios otros”*, impartida en el Cercle des études architectural, plantea la noción de un tercer espacio, es decir, de un espacio otro, alternativo y radicalmente diferente. La heterotopía en la Educación Inclusiva actúa como un dispositivo analítico que subvierte el carácter pseudo-innovador, por la concreción de un espacio naturalmente alternativo y contra-hegemónico que permita canalizar nuevas relaciones de fuerza y poder en el levantamiento de una arquitectura educativa capaz de instalar todas las transformaciones requeridas por dicho enfoque. El espacio heterotópico de la inclusión esta configurado por múltiples relaciones entre los ejes de heterogeneidad y diferencia que constituyen su campo de lucha. La heterotopía exige romper con los modelos cementerios y

desgatados que combaten la exclusión y abogan por una inclusión ficticia, invitando a la creación de una nueva ingeniería genética propia de este modelo. Si este espacio, no se consolida, la Educación Inclusiva pierde su carácter de performance, puesto que, continúa en la lógica de ajuste y acomodación, espacialmente, para colectivos sobre-representados como vulnerables. De ahí, la necesidad de descolonizar el pensamiento que piensa la Educación Inclusiva, a través de una matriz intelectual de opresión del saber. La heterotopía, como creación del tercer espacio de la inclusión, es decir, su *verdadera realidad relacional*, representa la clave para la cristalización del cambio educativo. Así, existe una relación directa y significativa entre “*espacio*” (realidad relacional integrada por procesos de resistencias y relegamientos), “*frontería*” (zona indeterminada y alternativa) y “*heterotopía*” (tercer espacio, espacio otro, espacio indeterminado, alternativo, espacio nuevo). Dicha tríada define los ejes claves en la producción y edificación de la ingeniería educativa y ciudadana requerida por la Educación Inclusiva.

La Educación Inclusiva entendida como movimiento de reforma, no sólo insta a la institucionalización de cambios de todo tipo en los diversos ejes del desarrollo ciudadano y educativo. Más bien, se constituye como una lucha constante frente a los modelos dominantes y opresivos que afectan al ser y al saber, preferentemente. En este sentido, tomando prestado el término micropolítica, es posible observar que, la génesis intelectual de la inclusión, constituye un dispositivo analítico de subversión y resistencia ante los saberes, conceptos, propuestas políticas y campos de conocimiento que tienden a aumentar los privilegios cognitivos de determinados saberes, conceptos, propuestas políticas y campos de conocimiento. En otras palabras, la inclusión como movimiento de reforma, implica un espiral constante de lucha, resistencia y acción política, esto es, lo que define su naturaleza micropolítica. Más precisamente, devela una naturaleza compuesta por cuatro dimensiones que configura su lucha de forma sistémica y constante. El cuadro que se expone a continuación, explica muy inicialmente, las diversas dimensiones que convergen sobre la comprensión micropolítica de la naturaleza de la Educación Inclusiva.

<p><b>Naturaleza micropolítica de tipo “epistémica”</b></p>	<p><b>Todas convergen sobre un proceso de resistencia que varía según su campo y dimensiones de aplicación</b></p>	<p>→</p>	<p>Unidad analítica que actúa como dispositivo de resistencia frente a los modelos de teorización dominantes o epistémicos hegemónicos de tipo reduccionistas que no ayudan a pensar la inclusión desde argumentos contra-hegemónicos y amplios.</p>
<p><b>Naturaleza micropolítica de tipo “ideológica”</b></p>		<p>→</p>	<p>Unidad analítica que actúa como mecanismo de oposición a los dispositivos de constitución y estabilización de las diversas ideologías que proliferan al interior del campo de la inclusión, bajo un marco de valores determinados.</p>
<p><b>Naturaleza micropolítica de tipo “pedagógica”</b></p>		<p>→</p>	<p>Unidad analítica que conjuga los aportes de la dimensión epistémica e ideológica, actuando como una estrategia de subversión y descentramiento de los modelos hegemónicos, instrumentales y contra-hegemónicos que, tienden a desvirtuar la configuración/construcción de un no-lugar o bien, de un espacio otro, para edificar las transformaciones que la inclusión plantea, al concebirla como una heterotopía.</p>
<p><b>Naturaleza micropolítica de tipo “ciudadana”</b></p>		<p>→</p>	<p>Unidad analítica que conjuga la contribución epistémica e ideológica, concebida como un dispositivo heterotópico de la ética, de la ciudadanía y de la condición democrática. En otras palabras, profundiza en las intersecciones epistemológicas que contribuyen a la reformar todos los campos de la vida ciudadana, para que la inclusión logre sus objetivos. Se concibe como un recurso analítico clave en la metáfora “<i>la Educación Inclusiva como movimiento de reforma</i>”.</p> <p><i>**Dimensiones configuradas a partir de un mecanismo de oposición dependiente de un principio lógico de tipo contradictorio (Guattari y Rolnik, 2006).</i></p>

**Cuadro 4: Síntesis de los diversos tipos de análisis micropolíticos que convergen en el estudio de la Educación Inclusiva desde una perspectiva modernizadora de su discurso.**

Guattari y Rolnik (2006), explican que, la micropolítica permite estudiar los dispositivos de fabricación del conocimiento de la inclusión, en referencia, al proceso que consolida diversos dispositivos de lucha intelectual, epistémica, política y pedagógica, respecto de las tensiones referidas a la singularidad, identidad e individualidad del dicho enfoque. Comprende además, un estudio de la inclusión como dispositivo de reforma de todos los campos de la educación y la ciudadanía, sin ésta intersección, el enfoque da continuidad a la producción de nuevas ficciones, donde los derechos no son re-pensados y re-distribuidos, por los marcos jurídicos sociétales hegemónicos. El estudio micropolítico de la inclusión convergen sobre el análisis interseccional de las fuerzas moleculares y molares (políticas de constitución de grandes verdades), es decir, “*intentar agenciar los procesos de singularización en el propio nivel en el cual emergen*” (Guattari y Rolnik, 2006:152).

Pensar el campo de lucha de la Educación Inclusiva desde una perspectiva micropolítica, implica considerar los efectos de la modelización que se va consolidando a través de sus diversos campos de confluencia, al tiempo que, puede constituirse como opresiva y/o deliberativa, dado especialmente por la formación de intersecciones epistémicas de todo tipo. La dimensión epistémica de la micropolítica tiene como objeto “*atravesar esas diferentes estratificaciones, esos diferentes niveles*” (Guattari y Rolnik, 2006:152), del conocimiento, mediante ejes de constitución del análisis topológico. Es relevante comentar que, la micropolítica epistémica no converge sobre el pronunciamiento de estrategias emancipatorias del saber, no es un *eufemismo* y un *tropo ambiguo* más, sino que, representa una estrategia transversal de los efectos estructurales (fuerzas sociales, políticas, económicas, etc., que gravitan en torno a un determinado fenómeno) que posee un conjunto singularizado de saberes. En otras palabras, implica un análisis sobre cómo se producen modos de subjetivación del saber en la consolidación del espacio heterotópico requerido por la inclusión, especialmente, cuando se cruza su campo de producción con los dispositivos de afectación de quiénes disputan su legitimidad al interior del mismo.

Pensar la *naturaleza* y los *tópicos* integrativos del programa micropolítico de la Educación Inclusiva, consiste en reconocer un elementos significativo sobre la naturaleza y

el tipo de interés del conocimiento de este enfoque. La naturaleza micropolítica es concebida en este trabajo como un conjunto de propiedades que particularizan dicha empresa, concretamente, la micropolítica de la Educación Inclusiva, expresa un fuerte énfasis analítico y epistémico, es decir, se constituye como un mecanismo de contra-poder intelectual, haciendo patente la multiplicidad de efectos opresivos articulados a través de concepciones significadas como críticamente democráticas o bien, justas socialmente.

La micropolítica de la Educación Inclusiva concebida desde el punto de vista del contrapoder (Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark, 2001), sugiere la producción de saberes situacionales y contextualmente validos de acuerdo a la autenticidad epistemológica del campo de trabajo en discusión. Por tanto, su naturaleza analítica y epistémica ratifica la comprensión de las luchas internas y una estrategia fenomenológica sobre los formatos que posibilitan la construcción de otros mundos posibles. La dimensión micropolítica de la Educación Inclusiva, se opone a la fuerza de interioridad epistémica, es decir, a la reproducción de los marcos de sustentación existentes, particularmente, en la determinación de contenidos intelectuales que apuesten por la transformación de la política y de la justicia social, invita de esta forma, a la emergencia de nuevas radicalidades en este estudio de la Educación Inclusiva, visualizando en ella, la posibilidad de producir otros contenidos intelectuales, que superen la lógica reduccionista del consensualismo y del determinismo. El relevamiento de los saberes de la micro-resistencia y la insubordinación resultan claves en la creación del programa micropolítico de la inclusión, sólo si, estos, son sometidos a un profundo examen topológico y de traducción epistémica, pues requiere la evaluación post-disciplinar de dichas estrategias.

Entre las máximas más relevantes que expresa la comprensión micropolítica de la Educación Inclusiva destacan: a) la inclusión no puede concebirse como un movimiento de reforma en la medida que no se deshagan los efectos regenerativos del poder y de cada uno de sus formatos, es decir, en la medida que no sea comprendida internamente los patrones de funcionamiento de su naturaleza regenerativa, b) coincidiendo con los aportes de Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark (2001), la creación de un mundo heterológico, nuevo y justo socialmente, no puede construirse a través de las racionalidades

altamente excluyentes que condicionan el conjunto de lineamientos funcionales del contrato social, lo cual, debiese articularse sobre el *potestas* y c) la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva expresa la necesidad de actuar a favor de la ruptura del hacer, concebida en tanto, como la ruptura de la multiplicidad de ámbitos organizativos de la vida social, política, cultural y educativa, así como, ofrecer pistas para erradicar las configuraciones del poder hacer, concebido como un mecanismo según Fontana, Fontana, Gago, Santucho, Scolnik y Sztulwark (2001) a deshacer los diversos formatos de subordinación. La creación de un programa micropolítico para la Educación Inclusiva se encuentra fuertemente articulada sobre las políticas del acontecimiento, es decir, sistemas de levantamiento de la capacidad articuladora de manifestar contra-prácticas intelectuales en torno a los artilugios y mecanismos de ficcionalización que expresan cada uno de los formatos de la justicia social. En tal caso,

[...] es preciso concluir que el acontecimiento [...] marca una interrupción, un corte, de tal suerte que el tiempo se interrumpe para retomarse desde otro plano. Desde entonces, en lugar del paisaje monótono y lógicamente ordenado (aunque fuera necesario encontrar su orden) que había desfilado ante nuestros ojos hasta ese momento, comenzamos poco a poco a ver cómo se dibujaba un espacio desgarrado, hecho de pliegues, cráteres y mesetas. El acontecimiento es, como vemos, una irrupción (Aion) que redistribuye el agenciamiento de una situación y emite señales (Vercauteren, Grabbé y Moss, 2010:42).

Los artificios en la comprensión del programa micropolítico de la Educación Inclusiva se conciben como mecanismos singulares de responder ante un determinado tema crítico, concibiéndose de esta manera en una

[...] invención de procedimientos y de usos que constriñen al grupo a la vez a modificar algunos hábitos y a abrirse a nuevas potencialidades. Su terreno predilecto se sitúa entre lo que somos o lo que ya hemos dejado de ser y lo que estamos deviniendo. Entre la parte de la historia y la parte de lo actual, que diría Deleuze. Ahí es donde se inmiscuye el artificio (Vercauteren, Grabbé y Moss, 2010:47),

en efecto, la cristalización de un proyecto epistemológico y político sobre Educación Inclusiva, se inscribe en un mecanismo de desplazamiento sobre las concepciones heredadas que organizan su campo de producción y los devenires que afloran en la determinación de nuevas potencialidades en torno a la misma, implica de esta forma,



avanzar en la construcción de nuevos formatos de existencia sobre el enfoque en discusión. Frente a lo cual, Vercauteren, Grabbé y Moss (2010) sugieren:

[...] *Los artificios forman parte de una cultura.* La riqueza de una cultura se juega en parte en su capacidad de manipular artes de hacer, ya sea de forma estética, técnica o intelectual. La creación de una cultura singular consiste, al menos desde determinado punto de vista, en protegerse e intentar curarse de los venenos inyectados por el sistema-mundo capitalista. La fabricación de artificios obliga a tener en cuenta este problema y, por lo tanto, el carácter no natural de nuestras comunidades, a considerar que, en diferentes grados, estamos todos y todas enfermos de vivir en una situación embebida de capitalismo. Y estos venenos circulan tanto más fácilmente por nuestros cuerpos cuanto que nos imaginamos exteriores a este sistema y nuestros modos de «hacer grupo» se conjugan con una idea de espontaneidad, de autenticidad, de «buena voluntad». En la situación en la que vivimos, lo «natural», lo «espontáneo», es la destrucción de lo común y la producción de un individuo libre y sin ataduras. Y esto no es una cuestión abstracta: no se nace grupo, se llega a serlo. Decidir «hacer grupo» implica, por ende, fabricar esa posibilidad (p.48).

Un programa micropolítico sobre Educación Inclusiva enfrenta el desafío de concebir que su objeto de trabajo apuesta por la comprensión de las siguientes dimensiones: a) la construcción de nuevos hábitos intelectuales e intereses sociopolíticos, b) sus contenidos intelectuales o formas condicionales que expresa nuevas posibilidades de acción y lectura del mundo, c) supone una textura de experimentación, d) se concibe en términos de Vercauteren, Grabbé y Moss (2010) como una fabrica ecológica, es decir, “*actúa sobre el medio y lo hace hablar tanto como él mismo es «actuado» y «hablado» por el medio. Se establece una relación y de lo que se trata es de pensar los efectos a través de ella*” (p. 49), profundizando en la multiplicidad de mixturas y mundos que se articulan progresivamente en la comprensión del fenómeno de la inclusión, desde una perspectiva poliangular.

¿Bajo qué dispositivos, interrogar las relaciones epistémicas de poder diferencial que proliferan de las intersecciones entre las diversas regiones del saber que constituye su campo de conocimiento?, ¿desde qué lugares y a través de qué modalidades epistémicas, se cristalizan las operaciones excluyentes de saberes claves para transformar, reformar o abrir las ciencias de la Educación por medio del dispositivo de inclusión?, ¿cuáles son las condiciones que permiten que el objeto teórico y metodológico de la inclusión surja y exprese su verdadera naturaleza? Para responder esta última interrogante, Foucault (1970)

sugiere considerar tres ejes claves, tales como: a) las condiciones históricas de tipo genealógicas y que dan continuidad y transmutación al fenómeno, b) las condiciones de enunciación, es decir, prácticas discursivas concretas a través de las cuales, va consolidando una memoria discursiva y c) las condiciones epistémicas que permiten inscribir el discurso y campo de lucha de la inclusión, como parte de un dominio de parentesco con otras regiones/geografías del conocimiento. Tales condiciones, permiten mapear desde su centro de producción e intersecciones epistémicas, los mecanismos de vecindad, semejanza, alejamiento, diferencia y transformación del saber, que circula mediante patrones de dispersión por diversas latitudes del conocimiento, estableciendo la

[...] la existencia de un espacio delimitado se dio por sentado y la frontera fue la línea que estableció los límites de extensión, al tiempo que definía el perímetro dentro del cual se podían observar interacciones intensivas y comparadas con las que se producían en otros espacios supuestamente limitados. Cuando hablamos de "frontera como método" hacemos balance del final material y epistemológico de tal nacionalismo metodológico y de la imagen relacionada de las fronteras (Mezzadra y Neilson, 2012:66).

Este capítulo, se planteó como propósito reflexionar sobre los mecanismos de producción epistemológicos de la Educación Inclusiva, entendiendo por gramática, los diversos mecanismos de constitución y construcción de su discurso, en diversas dimensiones, específicamente, políticas, pedagógicas, discursivas y epistémicas. Para lo cual, se recurrió a la identificación de las diversas regiones de conocimiento que participan de la formación de su campo de investigación, puesto que, éstos, entregaban mayores aportes para develar sus lenguajes, condiciones de producción, etc. Empleando el concepto de diáspora desarrollado por los estudios culturales, se ofrece un análisis sobre la dispersión del saber epistémica que funda la Educación Inclusiva, especialmente, a partir de los mecanismos de opresión del saber y de las intersecciones entre diversas geografías del conocimiento, se profundiza en los mecanismos que han devenido en la construcción de un conocimiento ambiguo. Se concluye observando que, la construcción del conocimiento de la inclusión, opera bajo mecanismos de hibridación, préstamos y reciclaje de conceptos, andamiajes y saberes flotantes sobre su objeto. Por otro lado, se reafirma que, su *naturaleza*

*es micropolítica, heterotópica y diaspórica*<sup>64</sup>, evidenciando que, la construcción de su saber es temporal, histórica y medida por un conjunto de valores contra-hegemónicos que proliferan y garantizan su funcionamiento desde el no-lugar. En este sentido, el no lugar requiere de un discurso coherente con la naturaleza de dicha espacialidad, invita a comprender cómo operan quiénes se desplazan a través de este campo, es decir, implica emplear la gramática de la Educación Inclusiva como un mecanismo de desestabilización y acceso a este nuevo espacio, que define la naturaleza del enfoque.

El examen topológico en este trabajo adscribe a los planteamientos efectuados por el campo de estudio de las fronteras epistemológicas, ofreciendo la posibilidad de reconocer los diversos tipos de interacciones que co-existen al interior del espacio epistémico de la Educación Inclusiva, específicamente, a través de los choques, las intersecciones y aperturas que experimentan sus diversas geografías del conocimiento. En tal caso, el examen topológico sobre los cuerpos de conocimientos participantes en la formación de la Educación Inclusiva, posibilita identificar las uniones y/o combinaciones existentes entre diversos saberes y campos de confluencia, que permiten, mediante un movimiento poliangular y multiversal hacer aflorar aquellas porciones que posibilitan formar otros saberes. En efecto, el examen topológico resulta clave en la construcción de los saberes auténticos del enfoque, particularmente, se concibe como una antesala a la analítico-metodológica que determina los ejes de funcionamiento de la zona de contacto (Pratt, 1992) epistemológica de la Educación Inclusiva, es decir, se concibe ésta, como una espacialidad de convergencia una serie de saberes por encuentro fronterizos. La dimensión topológica profundiza en los mecanismos de unión/forclusión, convergencia/divergencia, migración/trasmigración de fuerzas analíticas, actuando como una antesala al proceso de traducción, es decir, al sometimiento de los saberes actualmente vigente a un proceso de depuración de sus cargas analíticas. La traducción representa la clave para avanzar en la construcción de los saberes auténticos del enfoque. Es menester destacar que, la producción del conocimiento de la Educación Inclusiva en la actualidad, opera cognitivamente, mediante un conjunto de apuestas lineales de saberes diaspórizados, es decir, mediante una

---

<sup>64</sup> Todas estas estrategias enmarcadas en un movimiento poliangular que evita la producción de clases de saberes, sujetos y argumentos dicotómicos para pensar la inclusión en términos ficticios ideológicamente.

dispersión de saberes que, al ser extraídos de sus campos de origen se desplazan junto a sus sistemas de intelección de forma lineal, sin experimentar ningún mecanismo de contextualización y reconversión de sus fuerzas analíticas. De esta manera, los lineamientos metodológicos ofrecidos por el examen topológico, la ecología de saberes y los procesos de traducción epistémica, no sólo deben ser aplicados a la determinación de las geografías epistémicas del campo, sino más bien, a sus principales cuerpos de saberes y marcos de valores, sugiriendo de esta forma, efectuar un proceso de actualización y producción de valores, saberes y conceptos epistemológicamente auténticos y coherentes con el interés sociopolítico de la inclusión. Se identifica de esta forma, la necesidad de recoger dichas directrices y evaluar la pertinencia de las dimensiones constituyentes de las nociones estructurantes cada uno de los formatos de la justicia social, a fin de determinar bajo qué condiciones su repertorio analítico, expresa determinados detenimientos temporales y neutralizaciones, específicamente, en su fuerza performática.

El no lugar en la construcción epistémica y discursiva de la Educación Inclusiva, exige re-pensar las bases institucionales de la periferia, es decir, donde habita el potencial creativo de una edificación otra, que albergue el amplio espectro de todas las transformaciones que esta exige. Abordar las condiciones de producción epistemológicas que crean y garantizan el funcionamiento de su discurso, implica atender a los desplazamientos (movilidad de conceptos) teóricos y metodológicos ha tenido la noción de “inclusión” desde su genealogía diaspórica con los diversos campos de conocimiento que delimitan su saber y función epistémico-social. La formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, opera mediante una triada de estrategias de tipo, a) préstamos, b) reciclaje-ensamblaje, c) desplazamiento-convergencia, los que construyen un saber transdisciplinar, disperso por diversas regiones del conocimiento. Un análisis previo, en este campo, invita a explorar los movimientos de conceptos, saberes y campos de conocimiento, en relación con las tres especialidades mencionadas en este documento. El interés por el estudio de los desplazamientos teóricos, se convierte en un dispositivo de análisis acerca de *“la movilidad de conceptos que, habiendo sido creados en el marco de una disciplina para dar respuestas a una problemática específica, luego son retomados por otros campos de saber para explicar nuevos aspectos de la realidad”* (van den Heuvel y

Vercellino, 2015). En menester comprender que, el valor heurístico de la investigación epistemológica en Educación Inclusiva, está determinado por la desnaturalización del espacio de la exclusión, su comportamiento y configuraciones metodológicas, así como, por el nuevo espacio, el espacio significado como heterotópico.

Un recurso metodológico clave en el acceso a los mecanismos de configuración del campo de conocimiento de la inclusión es la epistemología convergente (Visca, 1985), es decir, cómo se articula el concepto de “*inclusión*” (categoría analítica de tipo diaspórica y micropolítica) con los diversos campos, geografías o regiones de conocimiento que, producen su saber. En la búsqueda de nuevas herramientas epistémico-conceptuales, que ofrezcan nuevas posibilidades de teorización, resulta de gran interés, explorar cómo se producen determinadas intersecciones entre regiones específicas del saber. La circulación de un saber híbrido, ambiguo y disperso, consolida topois vacíos en la institucionalización del discurso acrítico y crítico de la Educación Inclusiva, puesto que, su saber no reconoce ningún tipo de identidad fija, como lo haría la Psicopedagogía y la Educación Especial, preferentemente, afectando al estatus de la legitimidad de su producción teórica. Otro desafío consiste en cartografiar dichos vacíos epistémicos con toda su carga de espacialidad, es decir, comprender el comportamiento de tales intersecciones, opresiones y deliberaciones que afectan a la construcción del saber epistémico, político y pedagógico de la Educación Inclusiva. La constitución del saber desde una perspectiva diaspórica (Brah, 2011), se dirige a comprender la condición de transitividad del mismo por diversas epistemologías regionales, como un proceso que “*implica una pérdida de identidad que no se puede resolver mientras se está en movimiento*” (Ocampo, 2004:92). Desde la perspectiva de Blanche (1980), es posible encontrar algunas respuestas en las denominadas epistemologías regionales, las cuales ofrecen el reconocimiento de elementos generales, interseccionados o no, con la formación ideológica, política y pedagógica del fenómeno. Las epistemologías regionales aportan a la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, desde su interioridad disciplinar.

La introducción del concepto “*modernización del discurso de la Educación Inclusiva*”, tiene como propósito avanzar hacia la consolidación de un repertorio de

razonamientos más amplios para pensar el campo de producción y lucha de dicho enfoque, al tiempo que, construye la categoría de “inclusión”, como una matriz intelectual de tipo micropolítica, pues hace frente a los nuevos sistemas de colonización cognitiva que circulan en su espectro de ambigüedad epistémica. Desde el punto de vista de la formación de la gramática de la Educación Inclusiva, esta debe converger sobre el estudio de la cultura y el poder discursivo que materializa, permitiendo identificar cuáles son las diversas visiones que se materializan en la comprensión de la Educación Inclusiva, a través de sus mecanismos de “referencialidad” y su “significatividad” epistémico-política, entre sus diversas fronteras y fronteras hegemónicas que va consolidando. Este trabajo ha sido articulado en torno a los siguientes ejes de análisis: a) el archivo histórico que forja la producción de la Educación Inclusiva desde sus diversas geografías, border y bordeland, b) las culturas epistémicas contra-hegemónicas que interseccionan entre sus diversas regiones del conocimiento, c) las formaciones discursivas e ideológicas que delimitan su gramaticalidad, d) los modos de fabricación del conocimiento y sus mecanismos de violencia epistémica y opresión del saber, entre otras. Este trabajo, constituye un esfuerzo inicial por avanzar sobre los mecanismos que inciden en la configuración de la práctica discursiva, la materialidad del significado y el significante sobre Educación Inclusiva.

Finalmente se concluye que, las condiciones de producción epistemológicas expresan una relación intrínseca y directa, con los mecanismos de formación de la gramática, lenguajes y condiciones sociopolítica e histórica de enunciación, es decir, converge sobre el estudio del orden epistémico-verbal y su vincularidad con sus procesos de representación, respecto de la constitución y estabilización de su objeto de conocimiento. De acuerdo con estas ideas, el estudio de la gramática de la Educación Inclusiva, debe puntualizar sobre los siguientes ejes de análisis:

- Comprensión de la retórica de la inclusión: figuras y tropos (ejes que definen la espacialidad de la representación, es decir, permite comprender cómo surge el lenguaje de la inclusión y la exclusión, etc. Juegan un papel preponderante las diversas regiones del conocimiento que forman y diversifican su campo de conocimiento.

- El estudio de la gramática de la inclusión se especializa en la comprensión de los procesos de ordenación y articulación del saber a través de sus diversas geografías epistémicas que configuran su espacialidad de tipo heterotópica.
- La gramática de la Educación Inclusiva converge sobre la exploración de los dispositivos que definen la naturaleza retórica de su lenguaje multidimensional y multiestructural, permitiendo profundizar sobre los elementos que configuran sus dispositivos de representación y estrategias de filiación y deslinde en campos de conocimiento específicos.
- La gramática de la inclusión enfrenta el desafío de expresar cómo un sistema de reflexión sobre el lenguaje, sólo puede expresar mediante una relación con la universalidad.
- La presencia de un discurso universal (uniforme) sobre Educación Inclusiva, no permite aclarar todo el saber, más bien, permite conocer su origen.
- La gramática de la Educación Inclusiva recorre todos los campos de conocimientos, se inviste de un lugar, intentando dar signos adecuados de representación.

Un aspecto de gran relevancia emergido durante el trabajo de campo, permitió identificar que gran parte de los saberes y cuerpos de conocimientos empleados para configurar la arquitectura epistémica y/o teórica de la Educación Inclusiva, no expresan un cierto grado de sintonía con la naturaleza y autenticidad epistémica de este campo de trabajo. De acuerdo con esto, es menester afirmar que, los saberes (diaspóricos) empleados actualmente para organizar el campo de producción de la Educación Inclusiva, no corresponden a saberes propios del enfoque, sino más bien, a conocimiento que expresa un cierto grado topológico de cercanía, con su objeto de investigación. Así también ocurre con determinados conocimientos que, a pesar de expresa cercanía discursiva, carecen de características propias de su autenticidad epistemológica. Esta situación ha sido descrita como mecanismos de falsificación epistémica, es decir, cuerpos de saberes que, por su

origen no surgen de la naturaleza post-disciplinaria y del conjunto de manifestaciones que expresan las características de este conocimiento. Sucede así, con los saberes legados por la filosofía de la diferencia, los estudios postcoloniales, los estudios de la subalternidad, la filosofía de la alteridad, la Educación Especial, la Psicología, entre otras, es decir, constituyen saberes que operan de forma lineal, con ciertas fluctuaciones y transformaciones en sus desplazamientos epistémicos, pero carentes de un proceso de traducción, con el objeto de avanzar en el levantamiento de criterios metodológicos para evaluar los saberes actuales configurantes de su campo de producción (determinación de pertinencia y validez contextual) y los mecanismos de producción de los saberes auténticos del mismo.

La autenticidad epistemológica documenta los ejes de veracidad de los cuerpos de conocimientos empleados en la construcción de la arquitectura teórica de la Educación Inclusiva. En suma, sugiere la capacidad de determinar qué grupos de saberes se alinean con las características que definen la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva y cuáles de ellos, a pesar de vincularse topológicamente al campo, específicamente, por una fuerza epistémica de proximidad y cierta eficacia discursiva, no logran alinearse con las características de su saber. En efecto, la autenticidad de los conocimientos de la Educación Inclusiva, queda definido por la coincidencia de determinados cuerpos de saberes con la naturaleza que define la autenticidad epistémica de este enfoque. La complejidad que este proceso de evaluación supone involucra la creación de un mecanismo de evaluación sobre los grados de proximidad y validez contextual de los saberes actuales (que forman parte del precario espectro de producción) y otro, para determinar los niveles de autenticidad y coherencia de los saberes propios o denominados “auténticos del enfoque”. La autenticidad a juicio de Fodoseev (1975) este proceso depende en gran medida de los elementos epistémicos participantes que sustentan la lógica intelectual del formato epistemológico en desarrollo en esta investigación.

Se entiende por saberes auténticos en esta investigación doctoral, aquellos cuerpos de conocimientos que emergen desde la naturaleza epistemológica propia de la Educación Inclusiva, no así, del entrecruzamiento de saberes y perspectivas, o bien, desde las



tendencias del aplicacionismo. En efecto, alude a los saberes propios de campo cuya construcción respeta la naturaleza y potencia del enfoque. Este interés no persigue articular nuevas lógicas de diferenciación/diferencialismo epistémico, y con ello, decir lo qué es y lo qué no es, sino más bien, ayudar a contribuir un campo de investigación más coherente con las tensiones que lo afectan, redefiniendo y potenciando el tipo de explicaciones disponibles sobre determinados temas. En otras palabras, favorece la capacidad de abordar los fenómenos desde un punto de vista de mayor pertinencia.

Los mecanismos de diferenciación epistémica en cambio, aluden a los procesos analíticos de distanciamiento de saberes respecto de los supuestos organizativos que define la naturaleza científica de la Educación Inclusiva. También pueden interpretarse como dispositivos de determinación de las características más relevantes entre dos o más conceptos, saberes y campos de conocimientos. Metodológicamente, se organiza a partir de los aportes del análisis topológico, pues no sólo que reduce al establecimiento de diferencias y mecanismos de validez contextual, sino además, promueve la extracción de lo mejor de dichos cuerpos inteseccionales de saber.

Sin duda, las características más relevantes de la naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva son la “*diaspórica*” y la “*post-disciplinar*”. La primera, permite reconocer mediante dispositivos analíticos concretos la dispersión de saberes que circulan de forma flotante en su espacio de investigación, sus ejes de movilidad, nomadismo, migración y trasmigración, así como, las estrategias de movilidad de saberes. La segunda en cambio, opera a nivel de constructividad, ya que permite determinar las estrategias de producción de lo nuevo, es decir, de los saberes auténticos del campo.

La dispersión de saberes corresponde al funcionamiento de la diaspórico de la Educación Inclusiva, extendiéndose esta situación desde su fase genealógica hasta su momento actual de ruptura y crisis, a través de la dispersión de saberes no sólo es posible, determinar y comprender los saberes constituyentes y organizativos del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, sino que más bien, las estrategias de configuración de ésta, en tanto, campo de producción epistémica, política, ética y pedagógica, articulado

todo ello, sobre una naturaleza, para lo cual, es altamente pertinente, examinar los estilos de relaciones e interacciones que emergen de las intersecciones epistémicas entre la multiplicidad de geografías del conocimiento identificadas en la organización del campo de investigación de la inclusión, con el objeto de determinar qué fragmentos de las contribuciones determinadas por cada una de las regiones/geografías epistémicas serán extraídas como aportes relevantes y sometidas a un profundo proceso de traducción, con el objeto de avanzar en la producción de los saberes propios del enfoque. Tanto el espacio diaspórico de la Educación Inclusiva, como la diáspora epistémica, favorecen la integración de otras perspectivas que a través del discurso dominante, hegemónico y celebratorio de esta perspectiva, han marginando un conjunto de aportes, cuya potencia, permite indisciplinar el campo, así como, reconocer los mecanismos que participan de la circulación de determinadas ideas (Scott, 2012).

De acuerdo con esto, cabe preguntarse: ¿existen en la actualidad mecanismos de subordinación epistémicas al interior del campo de teorización e investigación actual de la Educación Inclusiva?, ¿qué recursos cognitivos de esta diáspora permiten definir el campo de conocimiento político, ético y pedagógico de la Educación Inclusiva?, ¿qué recursos metodológicos exige el examen diaspórico de la Educación Inclusiva, que en sí mismo, permita develar los diversos tipos de relaciones y movimientos (Mignolo, 2003) de sus principales cuerpos e saberes y geografías epistémicas. La naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva, debido a sus características se opone a la aplicación y al funcionamiento lineal de los saberes, es decir, a los mecanismos de sustitución y transferencia directa de unidades de saberes o en términos de Foucault (1970), las características de las series enunciativas (tipos de coexistencia, concomitancia y dependencia). En suma, la organización del campo de conocimiento e investigación, así como, la coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva, expresan un mecanismo de funcionamiento y/o configuración de tipo rizomático, de ahí que, en este trabajo se afirme que el conocimiento de la inclusión se construye diaspóricamente (Ocampo, 2016).

Una dimensión relevante nivel metodológico implicada en la comprensión de las lógicas de funcionamiento y construcción de su campo de investigación, se expresa a través

de la *zona de contacto* propuesta por Pratt (1992) y Sousa (2009). El estudio de las estrategias de configuración de dicho campo desde la perspectiva de la movilidad de saberes, conceptos y cuerpos de conocimientos a través de un sentido poliangular (Deleuze, 1972) y por circulación, implica reconocer lo que el autor de este trabajo ha denominado, las intersecciones epistémicas, sugiere atender a la complejidad que encierra el enfoque en análisis y a sus tramas de significación (Geertz, 1995). Desde la perspectiva de Pratt (1992), la *zona de contacto* se convierte en una realidad relacional (Jiménez y Novoa, 2014) concebida como un soporte analítico, en el cual, emergen diversos tipos de relaciones epistémicas entre las diversas geografías del conocimiento configurantes el campo de la Educación Inclusiva, al tiempo que son separadas mediante discontinuidades en la producción del saber. Relevando el aporte de Sousa (2009) en torno a este concepto, se adscribe a la capacidad interactiva de los saberes de la inclusión, los cuales van configurando su producción mediante la invisibilización de los diversos choques, encuentros e interacciones epistémicas entre unos cuerpos de conocimientos y otros. Sobre este particular, Sousa (2005) agrega que, “*las zonas de contacto constituyen lugares fronterizos abiertos y creativos caracterizados por el diálogo y la confrontación*” (p.181).

La comprensión epistemológica de la especialidad, arquitectura o sostén del conocimiento o de la coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva, bajo los planteamientos de la *zona de contacto* (Pratt, 1992; Sousa, 2005 y 2009) sugiere la creación de un repertorio metodológico orientado a examinar las siguientes dimensiones: a) diseño y construcción de repertorios estrategias e indicadores de visibilización sobre los mecanismos de movilidad de los diversos cuerpos de conocimientos anidados en el campo de la Educación Inclusiva, b) comprensión sobre los mecanismos de configuración de transformación de los saberes a través de diversas intersecciones epistémicas, producto de choques y encuentros y c) monitorear los factores de movilidad y trasmigración de sus principales geografías del conocimiento, así como, los dispositivos que participan de la configuración de la zona de contacto implica en la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva.

El interés de este trabajo doctoral, se orienta al estudio de las condiciones de producción epistémicas de la Educación Inclusiva, cuyo interés se dirige no sólo a la comprensión de sus mecanismos de fabricación, sino más bien, a develar qué elementos definen su naturaleza epistémica y la autenticidad de sus cuerpos de saberes, más allá del giro retórico que expresan sus principales registros, conceptos y saberes. De acuerdo con esto, su interés analítico avanza hacia el redescubrimiento de los saberes auténticos de este enfoque, posesionándose así, en la fuerza intelectual de la exterioridad (Lazzarato, 2006) o la producción de lo nuevo.

Un aspecto de gran debilidad en la literatura científica sobre Educación Inclusiva, específicamente dedicada a la comprensión teórica del enfoque, no ofrece pistas en torno al tipo de estrategias de construcción del conocimiento de este campo, así como, de sus lógicas de funcionamiento y mecanismos de formación de dichas estrategias. En este capítulo se proponen y analizan un conjunto de estrategias de producción del conocimiento, avanzado además, en el levantamiento de un trabajo metodológico orientado a la producción de los saberes propios del campo. La noción de estrategias, se concibe en esta oportunidad, desde la perspectiva foucaultina propuesta en la obra: *“La arqueología del saber”*. El interés analítico por develar las estrategias de construcción de conocimiento de la Educación Inclusiva, sugiere la determinación de los mecanismos de producción de lo nuevo, concebidos como dimensiones cruciales en la determinación de la autenticidad científica del campo de trabajo aquí analizado.

El examen sobre las estrategias de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva implica atender a la proliferación y multiplicación imperceptible de fracasos cognitivos empleados en la organización de campo interpretativo. En efecto, los fracasos cognitivos son aquellos que sustentan en gran medida el conocimiento actual de la Educación Inclusiva, debido a la carencia de su cuerpo epistemológico, a través del cual, facilite la determinación de qué saberes permiten determinar la validez contextual del campo. Apegado a tales desafíos, se hace patente la nulidad organizativa del campo, en relación a la formación de los denominados estudios sobre Educación Inclusiva, hecho que

particulariza la inexistencia de reflexiones meta-científicas en dicha parcela del conocimiento. En este trabajo se ofrecen respuestas y propuestas en torno a esta dimensión.

Las nociones de *modernización* y *epistemología* de la Educación Inclusiva son concebidas en este trabajo doctoral, como dimensiones interdependientes e intrínsecamente vinculadas entre sí. Si bien, la modernización alude desde la perspectiva de Derrida (1989) y Negri y Hardt (2000) alude a un estado sociopolítico de mejora y potenciación de su situación existente, específicamente, orientado a crear condiciones de diferenciación estructural de su campo de conocimiento, el incremento de saberes auténticos a nivel epistémico para organizar su programa político, mientras que, la episteme de este campo, se interesa por la indagación y/o comprensión por las condiciones de producción de su conocimiento. En tal caso, ambas nociones no pueden existir por si solas, sino dependen de la influencia y coyuntura intelectual que forma su episteme. No obstante, la modernización se concretiza en la circulación e institucionalización de un efecto discursivo y de condiciones pragmáticas articuladas en referencia a dicha episteme. La modernización desde el punto de vista de Derrida (1989) implica la un estado futuro y de mejora de la situación actual. En efecto, el interés por la modernización aplicada al campo de la Educación Inclusiva, se convierte en una estrategia de revisión, actualización y traducción de las fuerzas intelectuales circundantes de forma diaspórica a nivel discursivo, político, ético, epistémico y espacial. Por tanto, constituye un eje de apertura hacia la identificación del conjunto de elementos a mejorar y/o potenciar. En contraste, la intención del análisis y/o comprensión epistemológica otorga la capacidad de pulir dichas comprensiones, mediante un examen en torno al conjunto de mecanismos que crean u garantizan el conocimiento, en referencia a los indicadores que definen su autenticidad epistémica. Se con vierte así, en un mecanismo de construcción de dicha modernización.

De acuerdo con las ideas descritas anteriormente, se entenderá en este trabajo doctoral, como un conjunto de transformaciones, innovaciones y estrategias de actualización de su espectro de conocimiento y desarrollo pragmático, reafirmando así, que parte sustantiva de la naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva, actúa como un mecanismo de transformación a partir de su racionalidad de todos los campos y dominios

constituyentes de las Ciencias de la Educación y del desarrollo social. De ahí, la elasticidad del campo y la recurrente observación que expresan múltiples campos, al incorporar de forma aditiva la noción de “inclusiva” en diversos campos de estudio, conformando sintagmas tales como: a) deporte inclusivo, b) historia inclusiva, c) economía inclusiva, d) democracia inclusiva, entre otras. La intención que reside en la configuración de tales sintagmas, sugiere la necesidad de ir concibiendo el desarrollo y actualización a partir de la racionalidad de la Educación Inclusiva, lo cual, reafirma su naturaleza de trasgresión, transformación y reforma. Todo ello, la convierte en un proyecto político y epistémico radical, comprendiendo que dicha noción, afecta a la transformación de los principios que definen la esencia del conocimiento de la inclusión, atendiendo al reconocimiento de los parámetros de articulación de las demandas de múltiples colectivos en determinadas periodizaciones sociohistóricas. Para responder a estas tensiones, se reafirma una vez más, la necesidad de avanzar en la comprensión de la historia intelectual del enfoque, en tanto, sugiere disponer de mecanismos analíticos orientados a renegociar y re-crear los contenidos de dicho proyecto programa. De acuerdo con esto, el conocimiento de la Educación Inclusiva es un saber en constante reformulación y reactualización de acuerdo a las tensiones y vicisitudes de cada tiempo. Por tanto, su construcción obedece a patrones temporales, no lineales.

Tanto la modernización del discurso como la comprensión de las bases epistemológicas de la Educación Inclusiva, se convierten así y actúan como un giro en la crítica sobre el desarrollo y evolución de las estructuras societales y estructurales, posibilitando, no sólo reconocer la autenticidad de sus cuerpos de saberes, consolidando de esta forma, un espacio interpretativo que contribuya a desmontar la intersección existente entre inclusión y educación especial, así como, inclusión y grupos vulnerables, a fin de evitar imponer nuevas lógicas de ajuste y acomodación, y con ello desmontar sus efectos de continuidad de la racionalidad que sostiene cada uno de los formatos del poder. Modernización y episteme expresan un carácter performativo, haciendo patente la necesidad de fortalecer un nuevo lazo relacional entre Educación Inclusiva y Educación Especial. No obstante, representa uno de los múltiples fracasos cognitivos encerrar en las fronteras de la disciplinarización, o bien, planteando un nuevo un nuevo rostro de lo

especial a través del lenguaje de la inclusión, situación que enfatiza un error significativo, pues lo especial, ratifica un lenguaje de la abyección, mientras que, la naturaleza del lenguaje de la inclusión, concebida a partir de los organizadores de su programa político y epistémico, desde una manifestación heterológica.

Es menester destacar que, la modernización como la epistemología de la Educación Inclusiva, coinciden en el propósito de sentar condiciones para prácticas oportunamente los principios de este enfoque, en todas y cada una de las aristas del desarrollo sociétal y educativo. La modernización puede ser concebida también, como una transición argumentativa sobre sus formatos de razonamientos, implicando la transformación de sus organizadores intelectuales y marcos de valores que los sostienen, así como, de sus mecanismos de construcción del saber, específicamente, a través de estrategias de aplicacionismo epistémico, que llevan a encerrar la autenticidad del conocimiento de la inclusión en los marcos del lente con el que se la evalúa, produciendo una interpretación parcial y en parte, falsificada sobre la naturaleza del enfoque.

La *modernización* a partir de las ideas señaladas anteriormente, pueden provocar un proceso de violencia, específicamente, sobre los patrones de producción implicados en el saber hibridizado y travestizado, conocimientos mediante los cuales, se organiza su campo de actividad en la actualidad. En efecto, la modernización sugiere la modificación radical y estructural de los marcos de valores organizados para entender su campo de fundamentación vigente. En lo que respecta, a la dimensión política de la modernización, invita a la revisión y traducción de sus contenidos constitutivos, especialmente, con el objeto de asegurar el progreso sociétal, hacia la consolidación de un estado ciudadano y del espacio democrático. La visión epistemológica de la Educación Inclusiva por su parte, ofrece la posibilidad de comprender los mecanismos y/o estrategias implicadas en la construcción de su conocimiento, en directa relación a su naturaleza y autenticidad epistémica, los dispositivos que garantizan el funcionamiento del mismo, su autenticidad y validez contextual, así como, los mecanismos de falsificación y ficcionalización de sus cuerpos de saberes y coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva, rescatando la

producción de saberes auténticos de este campo de trabajo. En suma, modernización y episteme se encuentran intrínsecamente unidas.

En términos teóricos, la modernización y la episteme de la Educación Inclusiva, interrogan el grado de aceptabilidad del entrecruzamiento de diversas perspectivas epistémicas que operan desde sus posicionamientos disciplinares, así como, del aplicacionismo, devenidas en la institucionalización de una coyuntura hibridizada y travestizada, exigiendo así, la necesidad de poner entre comillas, la pertinencia de dichas acciones. ¿A qué se debe la travestización de sus cuerpos de saberes?, ¿qué mecanismos de constitución siguen?, ¿en qué medida se alinean con los efectos de performáticos de la falsificación de saberes?, o bien, ¿mediante qué técnicas se definen las formas de producción, validación y uso de los saberes ficticios de la inclusión y de la autenticidad de los mismos? En este trabajo doctoral, se conciben los saberes híbridos como un conocimiento compuesto por múltiples campos de conocimiento, muchas veces incompatibles con la naturaleza epistémica del enfoque en discusión. De acuerdo con esto, se reafirma el sentido diaspórico y post-disciplinar de la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva. Los diversos aportes consultados en la construcción de este campo de trabajo, se observa la sobre-utilización de un saber aplicado e hibridizado para organizar el campo de producción y los mecanismos de legitimación de los saberes de la inclusión, afirmando que, gran parte de los mismos, opera en referencia a la interioridad epistémica, es decir, en base a las fuerzas de sujeción que mantienen el status quo e imposibilitan la construcción de la completad del campo de este enfoque. Según esto, los discursos sobre el conocimiento de la Educación Inclusiva, a parte de mantenerse en la omisión epistémica, es decir, en el desinterés por parte de la comunidad certifica, demarcan un conocimiento hibridizado que refuerza las fuerzas de interioridad epistémica.

La noción de discurso sobre el conocimiento de la inclusión, se concibe en esta oportunidad como un mecanismo de comunicación y comprensión sobre el sentido, propósito, naturaleza y autenticidad de este enfoque. Todo ello, obliga a pensar en los procesos utilizados en la legitimación de este saber travestizado que en la actualidad ha sido institucionalizado para organizar y propagar débilmente, el campo intelectual del campo de



lucha, posibilitando al mismo determinar los mecanismos de entrecruzamiento de saberes, mediante una diáspora epistémica (Ocampo, 2016), intersecciones epistémicas y un examen topológico, dispositivos claves para provocar la traducción epistémica, dimensión relevante en la producción de los saberes auténticos del este enfoque. La construcción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, a través de su empresa de traducción y comprensión epistémica, no cae en la soberbia de devaluar, marginar, destruir o bien, omitir ciertos cuerpos de saberes, más bien, adscribe a un enfoque holístico y multiversal, rechaza de esta forma, los mecanismos de apartheid de dominios y/o violencia epistémica, sino rescate de lo mejor de sus diversas contribuciones con el objeto de forjar un nuevo saber, reafirmando así, su carácter post-disciplinario.

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva no sólo tiene por objeto describir y profundizar en las estrategias y/o mecanismos de fabricación de su conocimiento y validación contextual del mismo, sino más en contribuir a examinar cómo determinados sistemas de razonamientos que se convierten en celebratarios, es decir, de gran aceptación por parte de la comunidad científica y profesional, mantienen intactas las *zonas de abyección*, consideradas piezas fundamentales en la eficacia sociopolítica de la circulación y aceptación de la misma. A partir del reconocimiento de estas tensiones, es menester destacar qué tipo de acciones forman parte del proyecto epistemológico y político de la Educación Inclusiva, que restringen la proliferación de argumentos más amplios para pensar el enfoque y con ello, evitar la multiplicación de sutiles sistemas de diferenciación, incluso, al interior de planteamientos retóricamente deliberativos. ¿En qué circunstancias se torna aceptable o no, la continuidad de zonas de abyección para fundamentar la tarea analítica de la inclusión y con ello, omitir y marginar las comprensiones de reforma a la sociedad?, ¿qué lógicas intelectuales, políticas y éticas, resguardan las zonas de abyección, concediéndole cierto grado de eficacia en la organización genealógica y mutativa a nivel discursivo, político y pedagógico?, o bien, ¿cuáles son los fallos o vicios a los que conduce esta visión en la comprensión epistémica, política y de la Educación Inclusiva? Sin duda, las interrogantes anteriormente emergidas, expresan el potencial de orientar la determinación de algunos criterios y/o dimensiones metodológicas de tipo trans-científicas para indisciplinar, separar y redescubrir la naturaleza que expresa la Educación Especial y

la Educación Inclusiva, ya que, uno de los principales desafíos en términos pedagógicos que expresa el campo de producción de este último enfoque, consiste en descubrir sus mecanismos de autenticidad epistémica, puesto que, a nivel pre-reflexivo, gran parte de la comunidad científica internacional y su literatura especializada, confirma que, la inclusión es diferente a lo especial, no obstante, se impone la fuerza de lo especial para organizar su espectro funcional de teorización, convirtiéndose de esta forma, en un cierto tipo de esencialismo operativo.

En tal caso, podría considerarse la zona de abyección concebida en términos butlerianos como una especialidad caracterizada por lo inhabitable, cuyos patrones analíticos y fuerzas performativas niegan la subjetividad desde el punto de vista del descentramiento. De acuerdo con esto, la zona de abyección representa uno de los elementos más relevantes para efectuar el anclaje epistémico de las precarias modalidades de teorización (por no decir nulas) de la inclusión, organizadas a partir del legado epistemológico de la Educación Especial, desde el punto de vista pedagógico y psicológico. No obstante, la zona de abyección (realidad relacional de confluencia) en términos políticos y éticos, es fuente constituyente del proceso jerárquico, multicategorico, separatista, normativo y disciplinante que, que afectan a los discursos deliberativos al reformar la sociedad. De ahí que, gran parte, de los planteamientos de la teoría crítica (eurocéntrica y latinoamericana) hayan sido incapaces de transformar el mundo, particularmente, impactar en los modos de producción de las intersecciones sociétales, así como, en los patrones de fabricación (regenerativo) de cada uno de los formatos del poder y del funcionamiento estructural de las relaciones sociétales. En tal caso, coincidiendo con Butler (1989), es menester avanzar hacia la identificación y descripción de aquellas performances que refuerzan los compromisos políticos, éticos, pedagógicos y epistemológicos de tipo normativo, así como, los argumentos orientados a reproducir los parámetros de intelección hegemónicos para situar el campo producción y lucha de la Educación Inclusiva.

La zona de abyección se convierte un dispositivo relevante para comprender de qué manera, la multiplicidad de modalidades de construcción de la Educación Inclusiva, surgen desde la visión pre-reflexiva, que remite a la identificación y al imperativo y a la matriz

epistémica de la Educación Especial, determinando con ello, la configuración de un marco de valores y de explicaciones, que imposibilita la capacidad de avanzar hacia la creación de modalidades heterológicas de ejercicio educativo y social, particularmente, de transformación de las estructuras educativas. Gracias a la zona de abyección, concebida como una realidad relacional performativa a nivel sociopolítico, define gran parte de las lógicas de reproducción del conflicto social y educativo. En efecto, la zona de abyección permite reconocer que la construcción del discurso de la Educación Inclusiva se construye a partir de mecanismos de exclusión, de ahí, la imposibilidad de equilibrar el discurso hacia otras retóricas que, a pesar de reconocer la diferencia, omiten los efectos silenciosos de la normatividad, el disciplinamiento y la inclusión a lo mismo. Sin duda alguna que, la metáfora descrita al inicio de esta introducción, “*se incluye a lo mismo*”, representa el funcionamiento pragmático de la zona de abyección, es decir, esta situación involucra la inclusión a las mismas estructuras y discursos que históricamente han marginado a gran parte de los colectivos de ciudadanos, ahora, convertidos en argumentos suavizados que disfrazan la posibilidad de cambio y transformación radical y real de las estructuras educativas y sociales, así como, de las relaciones sociétales donde se forjan dichos fenómenos de inclusión y exclusión. Es menester, reconocer que, el estudio de la Educación Inclusiva, es eminentemente, un campo social y político, que impacta a la educación, a través de los procesos de canalización en el micro-cosmos. Por tanto, demarca un interés sobre el funcionamiento de la sociedad, es decir, de los ejes constitutivos de su programa orientado a reformar la racionalidad y cognición que sostiene al estado, sus proyectos políticos y formatos de desarrollo social. Todo ello, permite comprender, el conjunto de imposibilidades que enfrentan los educadores al momento de operacionalizar la transformación y la intervención crítica sobre cada uno de los formatos del poder, especialmente, a través de las lógicas de operación que cada uno de ellos supone, hablamos de la exclusión, la opresión, la dominación, la desventaja, etc.

En otras palabras, es de gran relevancia reconocer que, la formación de los educadores para la inclusión y la justicia social, colabora de acuerdo con lo descrito anteriormente, con la producción de alianzas de opresión y alineación con las fuerzas cognitivas del neoliberalismo, particularmente, al carecer de herramientas analíticas que les

permitan comprender internamente, cómo funcionan cada uno de los formatos del poder y, a partir de ello, intervenir sobre estos, con el objeto de erradicarlos, a fin de fabricar un mundo más esperanzador y rico en oportunidades educativa de diverso tipo. En tal caso, aflora la necesidad de avanzar en la descripción de la mascarada que haya en los planteos más subversivos de la inclusión, con el objeto de concretizar los mecanismos de indisciplina de su campo. ¿Bajo qué condiciones es posible, crear un corpus de dimensiones analíticas que permitan abrir el campo de producción intelectual que en la actualidad afecta a la Educación Inclusiva?, ¿qué posiciones entonces, debiesen habitar los programas de formación de los educadores e investigadores para la inclusión, a partir del interés de consolidar repertorios formativos que posibiliten intervenir en cada uno de los formatos del poder? y ¿qué concepciones epistemológicas apoyan la configuración de dicho programa intelectual? Sin duda, son múltiples las interrogantes que emergen frente al reconocimiento de un campo inexistente en términos de su autenticidad epistemológica, el cual, ha funcionado más allá del aplicacionismo y entrecruzamiento epistémico, en referencia a un campo que no le es propio. De ahí, la emergencia de sus múltiples epistémicas y metodológicas.

El reconocimiento del ausentismo teórico y epistémico que expresa la Educación Inclusiva, en tanto, campo de producción abarcativo de tipo post-disciplinar, plantea la necesidad de determinar y describir mediante qué lógicas intelectuales los sistemas de razonamientos (estrechos) contribuyen a disfrazar la insuficiencia de las pruebas, o bien, de la pertinencia de las mismas, de acuerdo a su naturaleza epistémica. De acuerdo con esto, los argumentos empleados actualmente para organizar su campo de teorización, reflejan un cierto grado de irrelevancia e ininteligibilidad, en torno a sus saberes, cuerpos de conocimientos, coyuntura intelectual, mecanismos de validación y credibilidad contextual y ejes de autenticidad epistémica. Todo ello deviene en la institucionalización de un conocimiento superficial y erróneo para explicar el sentido, significado y propósito de la Educación Inclusiva. Bajo este contexto, se impone un conjunto de hechos propios de la filosofía de la denuncia, convertidos en determinados códigos de ordenación, concebidos como saberes organizativos del campo, situación que representa un error e inquietan en mecanismos que *“encubren la falta de solidez en las referencias y argumentaciones”*

(Follari, 2007:26), así sucede comúnmente en la organización de los programas de formación inicial de los educadores, los cuales, prestan mayor atención a determinadas convenciones, sin analizar las trayectorias que determinados conceptos, enfoques y perspectivas expresan el desarrollo de este campo de trabajo. Sin duda, estas tensiones ratifican la necesidad de avanzar en la caracterización de su historia intelectual. Se abre además, la comprensión de los dispositivos configurantes de la gramática política y epistémica de la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto, tanto la zona de abyección como la gramática política se constituyen en elementos cruciales para desmontar la naturalización de este enfoque, en los legados de la Educación Especial y con ello, ofrecer pistas para la reformulación de esta última a la luz de la autenticidad que sustenta la racionalidad de la inclusiva, debido a su carácter transformacional y post-disciplinario.

A modo de cierre de esta introducción, es menester destacar, la necesidad de reconocer que, los organizadores intelectuales y sistemas de razonamientos empleados en la formación e institucionalización del campo de la Educación Inclusiva, opera a partir de una serie de producción ficciones teóricas, políticas e ideológicas (Ocampo, 2016). Frente a lo cual, surge la necesidad de aclarar mediante un corpus de argumentos más amplios, cuáles de los supuestos que actualmente se emplean para organizar su proyecto teórico, se construyen y habilitan a partir de dichas ficciones. Recurriendo a los aportes de Spivak (1987), específicamente, a la noción de “efecto-de-sujeto”, es posible recuperar el sentido auténtico de la inclusión, en términos epistemológicos, puesto que, invita a explorar qué hay detrás de la acción que define la relevancia de este enfoque, cuya naturaleza expresa un carácter rizomático (Deleuze y Guattari, 1970), compuesto por una multiplicidad de aportes procedentes de campos inimaginables. Detrás de la producción de ficciones de diverso tipo en la organización teórica de la inclusión, reinstala diversos patrones de homogenización articulados de forma silenciosa, a través del discurso de la justicia social. Particularmente, sobre este último, surge la necesidad de reconocer los dispositivos temporales que participan en su construcción. En efecto, las nociones de diversidad y diferencia, tienden a operar mediante la imposición camuflada de la ideología de la normalidad, cristalizando un marco de valores que mantienen y perpetúa los marcos de valores de la abyección. En tal caso, es altamente necesario avanzar en la proposición de criterios epistémicos y

metodológicos que permitan describir las estrategias que contribuyen al status quo de las *zonas de abyección* y los *compromisos normativos* a los que adscribe el enfoque en análisis.

Los compromisos intelectuales expresados anteriormente, se consolidan como un objeto de indagación del proyecto epistemológico de la Educación Inclusiva, orientado mayoritariamente, a la recuperación de los saberes auténticos del enfoque y al redescubrimiento de los dispositivos analíticos que crean y garantizan el funcionamiento de su naturaleza epistémica. Responder a ambas complejidades, es posible, de acuerdo al encuadre metodológico de la esta investigación, mediante la contribución descrita por Vercauteren, Grabbé y Moss (2010) en torno a la *cultura de la recuperación*, Foucault (1964) y Spivak (1998) a través del concepto de *violencia epistémica*, Sousa (2009) mediante las nociones de *traducción* y *ecología de saberes* y Knorr (2005) con la idea de *cultura epistémica*. La relevancia analítica que introduce el “esencialismo estratégico”, permite documentar el tipo de diferencias epistémicas, políticas y éticas, que emanan de los mecanismos de hibridación epistémica que en la actualidad expresa la Educación Inclusiva, atendiendo especialmente, al tipo de explicaciones prefabricadas que tienden a disminuir o bien, omitir la necesidad de avanzar sobre este punto. En efecto, los mecanismos de falsificación epistémica, podrían, aparentemente, formar parte de esta empresa, verificando además, el potencial performativo que condiciona mediante fuerzas particulares de sujeción, el devenir intelectual de la Educación Inclusiva. ¿Qué cosas son significadas a nivel político, ideológico, epistémico y ético a través de la noción de estrategia?, ¿en qué sentido, el pre-discurso instalado para pensar y organizar el campo de producción de la Educación Inclusiva, es incapaz de deshacerse de los efectos multilaterales de la exclusión, del poder, la opresión y del neoliberalismo? y ¿bajo qué condiciones es posible, subvertir los efectos normativos y hegemónicos que sustentan la racionalidad de la Educación Inclusiva, agudizando la fuerza performativa de los formatos del poder?

La sobre-utilización de los reduccionismos políticos que gravitan al interior del campo simbólico actual de la Educación Inclusiva, también concebidos como mecanismos de fitichización (Žižek, 1994), es decir, explicaciones que funcionan como mecanismos de rápido acceso a la comprensión de un fenómeno particular, refiero a las categorías de

discapacidad, necesidades educativas especiales, síndromes, rarezas, interculturales, diversidades, diferencias, entre otras, se convierten en un esencialismo operativo (Butler, 1989). Así, el conjunto de nociones antes citados, tienen por objeto consolidar un marco de valores, a través del cual, se tornan normativas en su carácter político, quedando a merced de la fuerza performativa de los formatos del poder y de la exclusión. El desafío que enfrenta la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva a la luz de estas tensiones, consiste en superar la estrechez cognitiva que expresan las nociones de diversidad y diferencia al interior de este campo de investigación, a fin de resignificarlas, previamente, someterlas a un profundo proceso de deconstrucción y traducción epistémica, con el objeto de hacerlas más cercanas al conjunto de significantes que estructuran la naturaleza humana y desde allí, ofrecer otras conciencias semánticas, políticas y ontológicas. Surgiere además, emanciparlo de las fuerzas de sujeción ontológicas que las afectan, sin duda que, este último eje interpretativo constituye la apertura de un campo de investigación altamente necesario. A pesar de las múltiples contradicciones y tensiones que suscita la noción de esencialismo estratégico, es de mayor relevancia indagar en las fuerzas y en los imperativos que gravitan en torno a la recurrencia de fracasos cognitivos (Spivak, 2008) empleados sin mayor análisis, en la configuración y/o construcción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, afirmando la vigencia de mecanismos pre-reflexivos en la comprensión del sentido y la naturaleza auténtica del enfoque. ¿Qué elementos se requieren la formar el programa político de la Educación Inclusiva?, ¿mediante qué recursos cognitivos es posible, evaluar la validez contextual y pertinencia de dichos contenidos?, o bien, ¿cuáles son los fines estratégicos que se hayan tras este programa político?

La complejidad del estudio de la Educación Inclusiva en el siglo XXI, no redundando en la disonancia cognitiva de albergar al interior de la especialidad normativizada significada a través del signo de lo mayoritario (lógica imperialista) a aquello que es diferente y escapa a esta, puesto que, abre paso a la multiplicación de teorías acríicas, basadas en ajustes y acomodación, en vez, de promover espacios de apertura y cristalización de otras estructuras sociétales y educativas. En efecto, la complejidad del fenómeno de la Educación Inclusiva y de su campo de conocimiento, expresa un énfasis de

tipo estructural, es decir, implica un examen a las estructurales sociales, políticas y económicas, a sus fuerzas regenerativas, lógicas de funcionamiento, entre otras. De lo contrario, el programa político y epistémico de la Educación Inclusiva, es condicionado por la racionalidad dominante de la matriz colonial del poder, de la exclusión y del neoliberalismo, imposibilitando identificar ejes de subversión. El desafío es aprender a crear otro mundo, destruyendo tales efectos patológicos. Perpetúa la omisión de las intersecciones estructurales que definen el funcionamiento de sociétales, representa sin duda, un enfoque despolitizado, reducido a la mera incorporación a lo mismo, al diferente, sin pensar por dentro, como se indisciplina su campo de producción. El énfasis esencialista de la Educación Inclusiva, encuentra parte de su génesis, en la consolidación de una extensa variedad de códigos coloniales, que fomentan la exclusión y la normativización de múltiples colectivos de sujetos. Todo ello refuerza la presencia invisible de fuerzas estructurales del modelo sociétal ancladas en imperativos silenciosos de regulación. De esta forma, el interés esencialista, multicategórico y fuertemente interesado en el déficit, encuentra parcialmente, en estas respuestas en tales explicaciones.

En términos sociopolíticos la inclusión, concebida como movimiento de reforma, sugiere re-orientar la comprensión de la esencia del ser humano, enmarcada a través de la diversidad y la diferencia, concebidas como la dimensión subjetiva de la multiplicidad. Coincidiendo con Spinoza y Hobbes, la multiplicidad demarca el sentido de la pluralidad en potencia, evitado converger en la noción de uno, a través de la cual, se encripta la singularidad en bloque, instalando nuevas estrategias de homogenización a través de esta lógica. En efecto, Virno (2003) agrega que, la *“multitud es la forma de existencia social y política de los muchos en tanto muchos: forma permanente, no episódica o intersticial. Para Spinoza, la multitud es la base, el fundamento de las libertades civiles”* (p.22).

El campo epistemológico de la Educación Inclusiva requiere considerar la comprensión de la multiplicidad, en tanto, formas de subjetividad. Según Virno (2003), la comprensión de los formatos de subjetividad asociados a la multiplicidad, pueden ser estudiados a través de las siguientes dimensiones: a) los procesos de individuación, b) los procesos bipolíticos, c) las tonalidades emotivas de la multitud y d) las habladurías y avidez



de las tonalidades. La tabla que se presenta a continuación, sintetiza las principales ideas en torno a cada una de estas dimensiones.

<b>Formatos de subjetividad asociados a la multiplicidad</b>	<b>Descripción de las principales ideas</b>
<i>Procesos de individuación</i>	-La noción de multitud se posiciona en la idea de ser-muchos y de pluralidad.
	-La multiplicidad es una unidad cohesionada de la sociedad, es una red de individuos.
	-Virgo (2003) sugiere considerar la singularidad como un punto de partida sobre el proceso de individuación.
	-El sentido pre-individual expresado como algo universal y/o común.
<i>Procesos biopolíticos</i>	-Supone que existe una referencia automática y pre-reflexiva en cuanto a la utilización del concepto.
	-En el caso de a multitud se encuentra vinculado a la noción de potencia para producir.
	-De esta forma, <i>“la biopolítica es sólo un efecto, una reverberación, una articulación de aquel hecho primario —histórico y filosófico al mismo tiempo— que consiste en la compraventa de la potencia en cuanto potencia. Hay biopolítica allí donde adviene en primerísimo primer plano, en la experiencia más inmediata, aquello que tiene que ver con la dimensión potencial de la existencia humana: no la palabra dicha, sino la propia facultad de hablar; no el trabajo realmente realizado, sino la genérica capacidad de producir. La dimensión potencial de la existencia se vuelve relevante precisamente y solamente con los ropajes de la fuerza de trabajo”</i> (Virgo, 2003:86).
<i>Tonalidades emotivas de la multitud</i>	-Esta dimensión alude a los modos de ser y sentidos, no así, a las formas de propensión psicológicas.
	-Es ambivalente, es decir, se manifiesta como

	conflicto y anquiescencia, involucrado así, un una rostricidad crítica y de resignificación.
	-Ratifica la coincidencia entre producción y eticidad, es decir, “«estructura» y «superestructura», cambios revolucionarios en el proceso laboral y sentimientos, tecnologías y tonalidades emotivas, desarrollo material y cultura” (Virgo, 2003:87).
<i>Habladurías y avidéz de las tonalidades</i>	-Las habladurías se conciben como un discurso sin estructura ósea, actuando con un sentido de indiferencia a los contenidos o temas que participan de su programa analítico.
	-Las habladurías y la avidéz de las tonalidades sugiere el análisis de las dimensiones epistemológicas de la multiplicidad, reflejando un carácter espontáneo a nivel científico.

**Tabla 26: Síntesis de las ideas más relevantes aportadas por Virno (2003) en torno a las dimensiones de analíticos implicadas en la subjetividad como nipón de multiplicidad.**

### **3.2.- ¿CÓMO ENTENDER ESTE CAPÍTULO?: LINEAMIENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS**

El acápite que se presenta a continuación, se organiza a partir de los lineamientos centrales del diseño cualitativo de investigación (Kaplan, 1964; Bogdan y Biklen, 1982; Shulman, 1986; Sáez, 1988; Carr y Kemmis, 1988; Tesch, 19990; Wolcott, 1992; Donmoyer, 1992; Denzin y Lincoln, 1994; Glesne y Peskin, 1992; Lecompte, Millroy y Preisle, 1992, Stocking, 1993; Vidich y Lyman, 1994; Hammersley y Atkinson, 1994; Morse, 1994; Angulo, 1995; Anguera, 1995; Stake, 1995; Maxwell, 1996; Pérez Serrano, 1998 y Valles, 2000), es decir, se posiciona metodológicamente, mediante la premisa que sugiere la construcción del marco teórico a partir de la identificación de los tópicos más relevantes emergidos durante el trabajo de campo y reducción y análisis de datos. El marco de sustentación (Glaser y Strauss, 1967) aquí presentado, no debe ser encerrado en las lógicas intelectuales tradicionales de ensamblaje, referidas a la revisión de perspectivas,

saberes, conceptos y cuerpos de conocimientos que permiten fundamentar el objeto de investigación.

En este contexto, el marco de sustentación opera cognitivamente, como la construcción de un conjunto de respuestas al vacío intelectual que expresa la Educación Inclusiva, específicamente en su comprensión epistemológica. Por tanto, este capítulo, no refiere al análisis estático de los supuestos epistemológicos básicos y fundacionales más relevantes introducidos por los principales macro-modelos epistemológicos. Se rechaza esta visión, ya que conducen a la configuración de un análisis epistémico de tipo aplicacionista (Baquero y Terigi, 1996; Castorina, 2015), reforzando así, un mecanismo de falsificación del conocimiento propio de la Educación Inclusiva, al encriptarlo al interior de las barreras disciplinares de un modelo externalista, que difícilmente, permiten comprender y re-descubrir la naturaleza del conocimiento de dicho enfoque en discusión.

En efecto, los lineamientos organizativos del marco teórico de la investigación, se conciben en esta oportunidad, como mecanismos de ensamblaje que posibilitan la configuración de los objetivos y contenidos analíticos más relevantes que participan de la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva. En tal caso, este acápite se posiciona sobre un carácter contextual y constructivista (Knorr, 2005). El *primero* de ellos, se expresa mediante la orquestación de un conjunto de unidades analíticas y sistemas de razonamientos orientados a comprender los ejes configurantes de la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva, específicamente, a develar las estrategias que crean y garantizan el funcionamiento de su conocimiento, mientras que el *segundo*, se orienta a la comprensión de los mecanismos participantes en la fabricación del conocimiento de dicho campo de conocimiento.

De acuerdo con esto, el marco teórico de la presente investigación, no tiene la pretensión de institucionalizar una epistemología de la Educación Inclusiva, sino más bien, explorar los ejes de fabricación de su conocimiento, atendiendo a las dimensiones que inciden en la configuración de su programa científico, cuyo objeto se dirige a indisciplinar el campo travestizado e hibridizado que expresa esta enfoque en la actualidad. Sobre este

particular, cabe destacar que, los elementos analizados en el presente acápite, tienen como propósito ir creando nuevas condiciones de comprensión en torno a los marcos de producción y funcionamiento del conocimiento de la Educación Inclusiva, a fin de comprender cómo se forma la naturaleza de su conocimiento, las dimensiones micropolíticas y los ejes de configuración de su programa micropolítico, la identificación de las estrategias de construcción del conocimiento, los mecanismos incidentes en la formación de conceptos (estrategias) y en la construcción del objeto de la inclusión, las configuraciones relevantes que participan de la formación de su campo de conocimiento, los lineamientos metodológicos participantes de la producción de los saberes auténticos del campo, los saberes ficticios y los mecanismos de falsificación epistémicas emergentes e introducidos por los sistemas de razonamientos empleados actualmente para fundamentar el campo de conocimiento de la inclusión, específicamente, a través de un corpus amplio de esencialismos estratégicos fundamentados en diversos formatos de fracasos cognitivos, con el objeto de rescatar la esencia del saber sobre el cual se organiza la inclusión, concebido, en tanto, como proposición de nuevos manifiestos, descubrimiento de nuevos lugares y geografías epistémicas y sistemas alternativos de producción de su campo de saberes.

De acuerdo a los antecedentes antes comentados, cabe señalar que, la construcción del marco de sustentación de la presente investigación, metodológicamente se organizó a través de los aportes propuestos por Sousa (2009), respecto del conjunto amplio de estrategias que permiten efectuar una ecología de saberes, un sistema de representatividad y los mecanismos de traducción epistemológica. Las dimensiones antes citadas, ofrecen la posibilidad de someter a evaluación la multiplicidad de influencias epidémicas, políticos, metodológicas y éticas que confluyen desde diversos caudales epistémicos en la configuración de su campo de conocimiento, sometiéndolas a un proceso de filtraje, articulado sobre la contribución epistémico-metodológica de la naturaleza del conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva: la post-disciplinariedad. En tal caso, el proceso de filtraje de los diversos aportes identificados en este trabajo, que crean y garantizan la producción del conocimiento de dicho enfoque, sugieren la necesidad de rescatar los aportes más relevantes de cada geografía epistémica, someterlo a un profundo proceso de ecología de saberes y traducción epistémica, es decir, efectuar un análisis sobre sus puntos

de convergencia y divergencia de los mismos, con el objeto de rescatar lo mejor de ellos, y fabricar un nuevo conocimiento. En efecto, la organización del presente marco de sustentación, específicamente, cada uno de sus dimensiones y sub-dimensiones, es estructurada en referencia a la naturaleza post-disciplinaria del conocimiento de la Educación Inclusiva. Interesa con ello, relevar los ejes de rescate del patrón de autenticidad de sus saberes.

La noción de traducción es un concepto introducido por Sousa (2009) en la obra: *“Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social”*, publicado al español por Siglo XXI editores. De acuerdo con Sousa (2009) la traducción se concibe como una estrategia analítica que *“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”* (p.141). Al leer la explicación que el autor ofrece en torno a dicha categoría, se infiere que, desde un punto de vista estructural (interés de mayor relevancia de este trabajo), la intención de este trabajo doctoral, implícitamente, ha sido organizado a través de dicha noción, ya que, los antecedentes arrojados en esta investigación, confirman que, la Educación Inclusiva, no se reduce a la mera incorporación de colectivos de riesgos a las mismas estructuras que producen su exclusión (producción de ficciones), sino más bien, se reconocer su potencialidad para actuar cómo un mecanismo de actualización y transformación de todos los campos constituyentes de las Ciencias de la Educación. Todo ello, avala que la racionalidad epistemológica de la Educación Inclusiva, es en sí misma, un dispositivo de ecologización de saberes y traducción.

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, en tanto, dispositivo de transformación radical, contextual y actualización de todos los dominios y sub-dominios de la Ciencias de la Educación, sugiere en términos analíticos, ofrece la posibilidad de determinar los principales ejes de consolidación de determinados sistemas de razonamientos, estructurados en referencia a un determinado contexto y momento histórico. De este modo, introduce la posibilidad de caracterizar los periodos intelectuales más relevantes por los cuales ha transitado el enfoque, el tipo de saberes presentes en cada uno

de ellos, sus ejes de mutación, dislocación y/o transformación. En otras palabras, el interés analítico por la traducción como recurso que alberga la posibilidad de acceder a los modos de producción de los saberes propios o auténticos de la Educación Inclusiva, se alinea con la naturaleza post-disciplinaria de la misma, propuesta por el autor de este trabajo doctoral y, de esta forma, demanda la necesidad de describir y/o profundizar en los ejes de constitución de su historia intelectual.

Si bien es cierto, la emergencia de la investigación epistemológica de la Educación Inclusiva, demarca la necesidad de crear marcos inteligibilidad, pertinencia y relevancia sobre el amplio espectro de saberes disonantes, reduccionistas e impertinentes que hoy, forman parte de la Educación Inclusiva, desde un punto de vista retórico y no epistémico. A esto, hemos denominado grosso modo, mecanismos de falsificación epistémica. La traducción en este caso, exige describir la zona de contacto, es decir, la especialidad donde determinados saberes, conceptos y significados se entrecruzan, interactúan y chocan (Sousa, 2009). Esta idea ha sido desarrollada en este capítulo, sin haber leído o referido el trabajo de Pratt (1992) y Sousa (2009) anteriormente, como intersecciones epistémicas, devenidas de los elementos constituyentes del movimiento poliangular, diaspórico e interseccional de los saberes constitutivos del espacio epistémico de la Educación Inclusiva, trabajados en el capítulo 4 del libro: “Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica”, denominado “*Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico*” (Ocampo, 2016).

La ecología de saberes es otro sintagma propuesto por Santos (2009), abordado en diversas de sus obras. Este sintagma ofrece la posibilidad de superar, más bien, de deshacer la amplitud de efectos perversos institucionalizados por la multiplicidad de estrategias violencia epistémica, apartheid de dominios académicos y mecanismos de subalternización, opresión y destructucción de saberes al interior del campo de la Educación Inclusiva. Es menester destacar que, los mecanismos antes citados, se utilizan de forma invisible en la sujeción del cambio/transformación, disfrazados por la mascarada retórica de las últimas ideas. En tal caso, es sugerente considerar el carácter psicoanalítico de dichas

fuerzas de producción intelectual. La ecología de saberes posibilita el descubriendo de otros conceptos, saberes y significados, así como, de sus criterios de legitimidad, validez e inteligibilidad. Tanto la traducción como la ecología de saberes posibilitan la producción de nuevos saberes y el descubrimiento de los saberes auténticos del campo de producción de la Educación Inclusiva, específicamente, a través de criterios, cuya credibilidad contextual, propendan la emergencia de un dispositivo/estrategia de diferenciación entre los saberes ficticios y auténticos epistémicamente de la inclusión. Sobre este último, es menester destacar que, el interés por conocer o bien, determinar cuáles son los saberes epistemológicamente auténticos o ficticios de la Educación Inclusiva, no busca imponer un mecanismo de credibilidad o bien, un sistema de razonamiento dicotómico, camuflado en las operatorias cognitivas del esencialismo epistémico.

La búsqueda de los conocimientos propios del enfoque, se alinea con la necesidad de construir otro escenario educativo, con cuerpos de saberes y/o conceptos más coherentes con la lucha política, ética e intelectual que este campo de trabajo sugiere. Por otra parte, invita a la demarcación de otros horizontes epistémicos, racionalidades y lenguajes, la ecología de saberes procede mediante la visibilización de los saberes omitidos que guardan la fuerza de indisciplinar su espectro de comprensión. Introduce además, instala los debates epistémicos a partir de otros tipos de saberes. La ecología de saberes posibilita a juicio de Sousa (2009) nuevas formas de relación y vincularidad con el conocimiento científico e introducir *“una discusión pragmática entre criterios de validez alternativos, una discusión que no descalifique de partida todo lo que no se ajusta al canon epistemológico de la ciencia moderna”* (p.116).

Finalmente, cabe destacar que, el marco teórico de este estudio, debe concebirse como un conjunto de ejes implicados en la configuración de los lineamientos más relevantes a nivel epistemológico de dicho campo de producción, cuyo interés central, consistió en ofrecer elementos que posibilitasen la capacidad de superar los formatos de representación distorsionados que en la actualidad este habita. Los recursos cognitivos presentes en este trabajo doctoral, deben concebirse como elementos que posibilitan indisciplinar el campo de producción de la Educación Inclusiva. De acuerdo con todo ello,

los contenidos configurantes el presente programa epistemológico, obedecen a la construcción del campo, no así como, al mero revisionismo de antecedentes que posibilitan su comprensión. Su nivel de concreción epistémica, se posiciona a nivel de contextualidad y constructividad del fenómeno, a fin de ofrecer respuestas amplias, diversas y heterológicas sobre el objeto de estudio analizado en este trabajo. En consecuencia, el formato metodológico empleado en la organización del marco de sustentación del presente estudio es, asimismo, una de las estrategias más relevantes, sin duda, en la exploración de la trama epistemológica de la Educación Inclusiva, puesto que, demarca y posibilita la búsqueda de los conocimientos propios del enfoque, explicitando la necesidad de crear nuevos dispositivos de validación y legitimidad de éstos, con el objeto de clarificar cuáles pertenecen al legado fundacional de la misma, así como, a su etapa de apertura e indisciplinamiento epistémico.

De acuerdo con esto, la comprensión epistémica que se ofrece en este marco teórico, persigue la creación de otras racionalidades y prácticas cognitivas, que efectivamente, posibiliten la transformación educativa, y con ello, rompan los provincialismos y las múltiples fuerzas de sujeción cognitivo-políticas que posiciona en el enfoque de la inclusión, en legados que avalan la racionalidad neoliberal y la fuerza performativa de los diversos formatos del poder. Un aspecto crucial que persiguió la organización de este capítulo, fue la organización de diversos supuestos que permitiesen consolidar o más bien, aproximar al lector, a la elementos que otorguen visibilidad a saberes, conceptos, cuerpos de conocimiento y racionalidades violentadas epistémicamente por el estrecho campo intelectual que en la actualidad la sustenta, y que en sí misma, guardan un repertorio de respuestas trans-científicas para indisciplinar su campo y aclarar qué tipo de saberes le corresponden a este, más allá, de su provincialismo en la Educación Especial. Los ejes de sustentación del marco teórico de esta investigación son el resultado directo de los procesos de traducción y ecología de saberes.



### 3.3.-LA NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La noción “naturaleza” en sensu stricto expresa una complejidad polisémica y multi-estructural. Su complejidad puede ser abordada en referencia a diverso tipo de aristas, particularmente, en esta investigación, dicho concepto se emplea en referencia a los siguientes posicionamientos: a) conjunto de propiedades auténticas y diferenciadoras del conocimiento de la Educación Inclusiva, b) corpus de elementos que expresan las características propias y cualidades más relevantes de sus principales cuerpos de saberes y c) alude a los ejes de creación (estrategias de fabricación de su conocimiento) y a los dispositivos de organización de su campo de conocimiento. De acuerdo con las características enunciadas anteriormente, se infiere que, el sintagma la “*naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva*”, refiere a efectos de este estudio, sobre la comprensión del conjunto de propiedades que definen la autenticidad de sus saberes, los que en sí mismos, determinan la relevancia, validez y credibilidad contextual de su programa político, científico y pedagógico, mediando por los marcos de valores más elementales sobre los que se articulan sus períodos epistémicos, que a su vez, representan una porción significativa de su historia intelectual. Por otra parte, el sintagma enunciado anteriormente, sugiere la comprensión de la dimensión pragmática de los mismos, especialmente, de los mecanismos que crean y garantizan el funcionamiento del mismo. Este último, alude a las estrategias de construcción de su conocimiento. De acuerdo con esto, en este apartado de la investigación, se presenta una examinación en torno al conjunto de propiedades y cualidades que expresan los saberes auténticos de la Educación Inclusiva, los que en sí mismos, guardan un alto sentido político y epistémico. A esto se agrega, la exploración de sus medios de expresión, las características más relevantes de sus saberes, las demacraciones que evitarían la distorsión de sus cuerpos de saberes, los ejes de construcción y constitución de su especialidad epistémica. La interrogante estructurante a responder en esta dimensión, es la siguiente: ¿qué elementos permiten comprender la naturaleza del conocimiento y la epistemológica de la Educación Inclusiva? Este apartado se dedica a la comprensión de los rasgos particulares del conocimiento de la Educación Inclusiva.

La comprensión sobre la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, demarca un examen múltiple, vinculado a la multiplicidad de campos de comprensión sobre los cuales se articula el ensamblaje epistémico de la Educación Inclusiva, estrechamente relacionados con la propuesta de fundamentos contenida en este trabajo doctoral y con las dimensiones analíticas establecidas en el apartado que se presentan a continuación. Con el objeto de facilitar la comprensión sobre cada uno de las *dimensiones, fundamentos y campos* involucrados en el examen sobre el conocimiento de la Educación Inclusiva, es que se presenta la tabla que se detalla a continuación:

<b>Dimensiones analíticas<sup>65</sup></b>	<b>Fundamentos teórico-metodológicos<sup>66</sup></b>
<i>Político</i>	El «fundamento político» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: desarrollar una «lucha política» que asegure un nuevo concepto de «ciudadanía» y de «democracia»
<i>Epistémico</i>	El «fundamento epistemológico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: apostar por un «enriquecimiento post-disciplinario» que promueva una «crítica genealógica» sobre su paradigma fundante de Educación Especial
<i>Sociológico</i>	El «fundamento sociológico»
<i>Antropológico</i>	El «fundamento antropológico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: asumir la «diversidad» como una «propiedad intrínseca» a todo ser humano
<i>Ético-filosófico</i>	El «fundamento ético-filosófico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: apostar por una «ética del encuentro» en el centro de las relaciones sociopolíticas y socioeducativas
<i>Pedagógico</i>	El «fundamento Pedagógico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: la necesidad de educar desde los «talentos» y desde la «neuro-didáctica»
<i>Didáctico</i>	El «fundamento didáctico»
<i>Psicológico</i>	El «fundamento psicológico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: valorar la «heterogeneidad» como «propiedad del aprendizaje» y reconocer la presencia de «nuevas subjetividades» e «identidades contrarias»

**Tabla 27: Dimensiones analíticas, fundamentos teórico-metodológicos y campos de acción de la Educación Inclusiva**

<sup>65</sup> Las “dimensiones analíticas” involucradas en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, son concebidas en este trabajo doctoral como aspectos específicos constitutivos de la naturaleza del conocimiento del enfoque en discusión, que aportan la capacidad de direccionar la discusión hacia un sentido particular, que a su vez, actúa como magnitudes de análisis.

<sup>66</sup> Los “fundamentos teórico-metodológicos” surge de cada una de las magnitudes de análisis, específicamente, se convierten en dispositivos de organización del conocimiento de la Educación Inclusiva.

Si bien es cierto, la comprensión teórica, metodológica y epistemológica de cada una de las dimensiones, fundamentos y campos de acción abordados en la tabla anteriormente descrita, invita a construir sus cuerpos de conocimientos a partir de un sólido proceso de traducción, puesto que permite identificar aquellas intersecciones epistémicas y mecanismos de separación del saber, con el objeto de recoger lo mejor de ello, y desde la exterioridad epistémica, avanzar hacia la producción de saberes auténticos del enfoque de Educación Inclusiva. De modo que, la creación de los saberes propios de este campo de trabajo, únicamente, expresa un interés post-disciplinario, en tanto, demanda la creación de saberes y/o cuerpos de conocimientos propios del enfoque, que a su vez, permitan reconocer el sentido performativo y de performance que adoptan las diversas estrategias de falsificación del conocimiento de la Educación Inclusiva. Es menester aclarar que, por falsificación epistémica se entiende al conjunto de dispositivos interpretativos y cuerpos de saberes que, a pesar de relacionarse semánticamente con el campo de producción en discusión, pero que, no surgen ni permiten indisciplinar o bien, crear modos otros de razonamientos y conocimientos, capaces de responder metodológicamente a la multiplicidad de dimensiones, fundamentos y campos de acción comentados anteriormente. En tal caso, los mecanismos de falsificación epistémica, son concebidos como estrategias cuya performance analítica introducen la capacidad de formar parte del programa científico de la inclusión, al tiempo que, son saberes que no emergen de su naturaleza epistemológica, es decir, no forman parte del conjunto de rasgos particulares de su saber.

Las *dimensiones analíticas* a ejes estructurantes que posibilitan la producción del conocimiento con un énfasis particular, es decir, forman parte sustancial del archivo y repertorio, implicadas en la formación de la arquitectura comprensiva del fenómeno. No obstante, es menester destacar que, la construcción de cada una de las dimensiones analíticas, específicamente, a través de sus ejes de configuración, no son expuestas en esta oportunidad desde los patrones de autenticidad post-disciplinar que expresa el conocimiento de este campo. En efecto, en esta oportunidad se expresan desde una perspectiva descriptiva, a completar desde la producción de los saberes auténticos del enfoque.

Los *fundamentos teóricos* se conciben como principios organizadores de la actividad intelectual de la Educación Inclusiva, que surgen y se desarrollan en estrecha relación con cada una de las dimensiones antes citadas. En efecto, la determinación de fundamentos en este trabajo doctoral, enfrenta la necesidad de completar, en referencia a la autenticidad post-disciplinar del campo, los fundamentos propios del enfoque, desde el rescate de los saberes auténticos de este.

Los *campos de acción* corresponden al campo de intersecciones metodológicas, derivadas de las dimensiones y fundamentos, cuyo propósito consiste en determinar los tópicos relevantes de examinación de cada uno de estos, en la realidad sociopolítica particular.

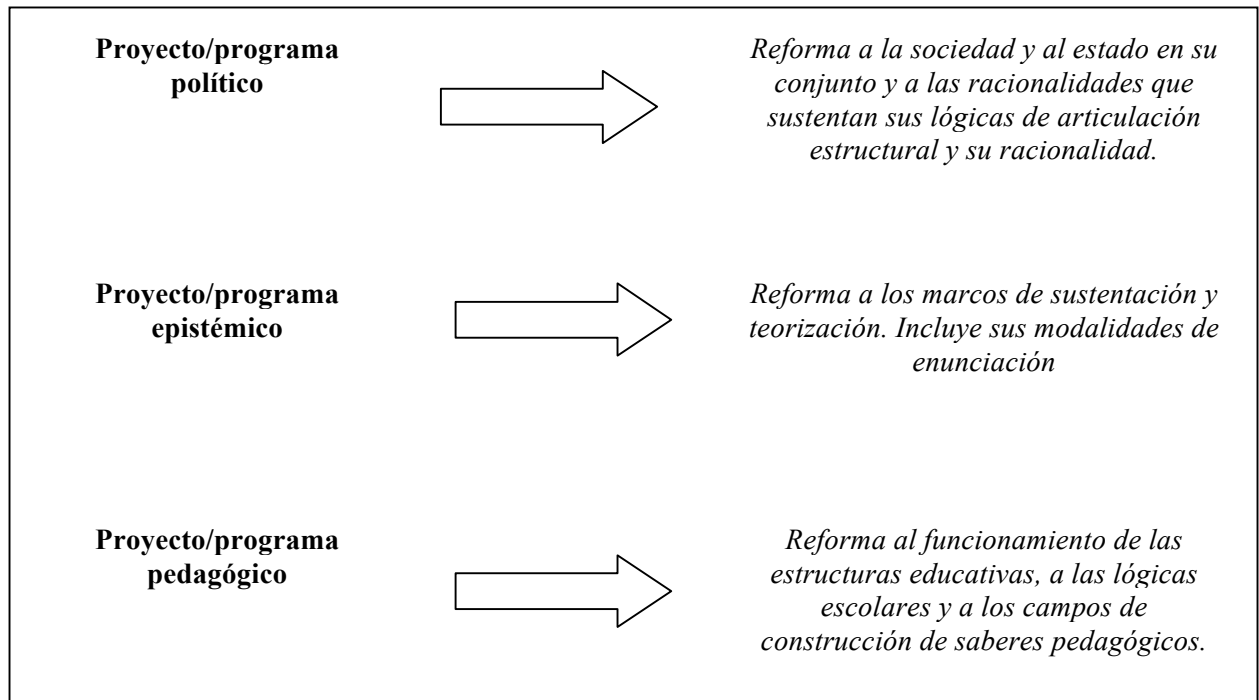
La naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva es post-disciplinaria, es decir, recoge las contribuciones más relevantes y significativas sus diversos campos de influencia y de confluencia (también denominados en este trabajo como geografías epistémicas), a fin de fabricar un nuevo corpus de conocimientos, cada vez, más coherentes y creíbles contextualmente, con la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva. Desde la perspectiva de Marx, los procesos de traducción (Sousa, 2009) y de post-disciplinariedad, se enmarcan en los supuestos de la exterioridad, es decir, de la invención de lo nuevo. En efecto, ambas nociones ofrecen la posibilidad analítica de construir nuevas estrategias de legitimidad y pertinencia de sus cuerpos de conocimientos, así como, de los ejes participantes de su objeto de estudio. El interés post-disciplinario de los conocimientos de la Educación Inclusiva (en todas sus dimensiones), opera cognitivamente, en un nivel de constructividad y análisis de los mismos. El nivel de constructividad, dirige su análisis hacia la cartografización de los rumbos que adopta el movimiento poliangular, es decir, las rutas epistémicas y los patrones de movilidad de saberes y conceptos antes de ser sometidos al proceso de traducción, filtraje y creación de nuevos cuerpos de conocimientos. La comprensión post-disciplinaridad que expresa la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, permite levantar indicadores para indisciplinar el travestismo/hibridación que afecta a la configuración de su objeto y campo de conocimiento, así como, a los procedimientos que participan de la emergencia de nuevos

cuerpos de saberes. La búsqueda de los patrones que formalizan el acceso a la comprensión de la naturaleza del conocimiento del campo de trabajo en discusión, expresa la necesidad de situar un conocimiento más exacto, pertinente y oportuno sobre este campo de investigación y en cada una sus aristas. Desde el punto de vista heterotópico, demanda la creación y legitimidad de otros mecanismos de validación sobre los grados de autenticidad y falsedad de los mismos.

La naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva al expresar un carácter post-disciplinario, evitar la organicidad de sus saberes desde la división, marginación y subalternización de diversos aportes, encriptándolos en las barreras disciplinares que obligan a pensar desde el aplicacionismo y desde la falsificación de saberes. Más bien, esta mirada persigue la integración de contribuciones procedentes de diversas disciplinas, pues entiende que, es el sostén de transformación de los todos campos de desarrollo, de ahí, la amplitud de dimensiones analíticas que participan de la configuración de su arquitectura epistemológica. Estas ideas ratifican el sentido diaspórico de la Educación Inclusiva, especialmente, en la determinación de sus dispositivos de fabricación de su conocimiento. Gracias a la representación de los límites, los criterios de validez y credibilidad contextual y la representación trans-científica de sus límites se evita la propagación de un campo de conocimiento conformado por conocimientos travestizados, sistemas de razonamientos triviales y mecanismos de falsificación epistémica, que a su vez, conducen a la institucionalización de fracasos cognitivos de diverso tipo. Desde otra perspectiva, todas estas dimensiones permiten examinar las fuentes y mecanismos de pobreza institucional que orienta y estructura la autenticidad del campo de la Educación Inclusiva. Las posibilidades de indisciplinar las lógicas de producción del campo de conocimiento de la inclusión, sugieren la necesidad de comprender que, a pesar de compartir buena parte del legado fundacional de la Educación Especial, la organización intelectual de la inclusiva, ha sido incapaz de intencionar la emergencia de su autenticidad epistemológica, en tanto, promover de sistemas de reflexión sobre la naturaleza de su conocimiento, se ha interesado en la institucionalización de diversos tipos de políticas públicas y aplicaciones teóricas parciales, mediante las cuales, se da continuidad a los formatos de falsificación del

conocimiento autentico de este campo, imponiendo un conjunto de fracasos cognitivos al momento de referir a su naturaleza teórica.

De acuerdo con ello, las políticas públicas y educativas cristalizan el híbrido epistémico, actuando muchas veces como conocimientos a aprender, especialmente en la formación de los educadores, lo que a través del lente analítico que instala este trabajo, representa un error, puesto que da continuidad a los diversos formatos de disciplinamiento, estrechos y restricción de sus cuerpos de conocimientos. Retomando los aportes de Peters (1998) referidos a la “apologética institucional”, es posible explicar la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial para organizar parcialmente, el campo teórico y metodológico, a partir de un repertorio de teorías consolidadas, que en sí mismas, constituyen un obstáculo para le germinación de intereses epistémicos propios del enfoque, cuerpos de saberes y conceptos auténticos del mismo, los que sin duda, en las disciplinas instaladas no encuentran un campo de legitimación, contextualidad y legitimad acorde a las tensiones de la naturaleza de su conocimiento. por tanto, los dispositivos de interrogación en este sentido deben apuntar hacia la construcción de una realidad relacional que aporte la capacidad de legitimar los cuerpos de saberes propios de este campo de investigación, en otras palabras, implica la creación de una especialidad donde legitimar la producción, contextualidad y credibilidad de sus cuerpos de los saberes propios de la Educación Inclusiva y re-orientar a partir de su racionalidad (autenticidad epistemológica) la formulación de nuevas racionalidades para abordar el desarrollo de lo especial, sin con ello, restarle poder político y pedagógico. Antes de avanzar en la búsqueda de elementos que nos permitan descifrar los ejes de constitución de la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, surge la necesidad de explorar los ejes que definen la naturaleza y manifestaciones de su programa político, pedagógico y epistemológico.



**Figura 15: Características generales de las principales manifestaciones que expresa la Educación Inclusiva en la cristalización de sus proyectos intelectuales.**

De acuerdo con los antecedentes antes expuestos, es posible afirmar que, la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva es post-disciplinaria, es decir, opera cognitivamente en la “exterioridad epistémica”, o bien, en la “producción de lo nuevo” (Lazzarato, 2006). Los rasgos particulares del conocimiento de la Educación Inclusiva, apuntan a la creación de “formas otras” de resolución de las diversas tensiones que participan de la trama educativa, en tanto, los saberes disponibles, expresan la incapacidad de provenir de diversas geografías epistémicas, y con ello, operar a través de diversas modalidades de desplazamientos y movilidad de saberes y conceptos. Sin embargo, dichos cuerpos de conocimientos expresan la incapacidad de promover otras arquitecturas conceptuales, orientadas a indisciplinar el campo gramatical, político, pedagógico, ético y epistémico de la inclusión. En efecto, la dimensión post-disciplinaria, ofrece la posibilidad de extraer lo mejor cada una de las *regiones* o *geografías epistémicas*, o bien, de la multiplicidad de campos de confluencia que participan de la configuración de su campo de conocimiento, someter a un sólido y profundo proceso de traducción, a través de una zona de contacto (espacio diaspórico), es posible intencionar la producción de saberes nuevos permitan esencialmente, intervenir en cada uno de los diversos formatos del poder, en cada

una de las dimensiones estructurales sobre las que se organiza y propaga el fenómeno de la inclusión. Sin duda que, la dimensión post-disciplinaria del conocimiento de la Educación Inclusiva, instala dos niveles de análisis relevantes, el primero de ellos, exige aclarar epistémicamente, el conjunto de dimensiones y directrices que componen el proceso de traducción , ecología de saberes y los mecanismos de producción post-disciplinaria involucradas en la construcción de los saberes propios del enfoque. La relevancia que implica reconocer la ausencia de saberes auténticos del campo, sugiere la creación o más bien, el levantamiento de indicadores que permitan evaluar la pertenencia epistémica o la dimensión relacional del amplio conjunto de saberes colaterales, así como, los saberes ficticios empleados en la configuración de su marco teórico. La creación de indicadores para evaluar la pertinencia de los conocimientos de la Educación Inclusiva, aflora la posibilidad de determinar los fracasos cognitivos y los mecanismos de falsificación epistémica a los que conducen sus sistemas de razonamientos vigentes. Un segundo nivel analítico, exige la necesidad de identificar o crear *estrategias metodológicas* para desarrollar los desafíos descritos en su primer de análisis. Debido a la dispersión de saberes que expresa la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, la post-disciplinaria constituye una clave en la producción de lo nuevo, con el objeto de evitar la tarvestización de las fuerzas epistémicas y conceptuales de determinados saberes. Introduce además, la posibilidad de forjar otros formatos de legitimación sobre sus organizadores intelectuales. En tal caso, la visión post-disciplinaria posibilita la reestructuración del conocimiento de la inclusión a partir la caracterización de su historia intelectual de este campo de trabajo.

La comprensión post-disciplinaria de la Educación Inclusiva ofrece la posibilidad de construir nuevos objetos de investigación, rescatar la autenticidad de los saberes propios del campo, evitando con ello, organizar una arquitectura epistémica que respete la naturaleza de sus cuerpos de conocimientos y con ello, abandone la construcción bricoleur que expresa la configuración actual del campo, a partir de saberes que no expresan una estrecha relación con su autenticidad epistémica, refiero, a la imposición de saberes falsos o mecanismos de falsificación epistemológicos, que actúan como garantías en la propagación de saberes hibridizados y travestizados. De una manera u otra, la precaria racionalidad epistémica que



expresa la Educación Inclusiva, así como, sus efectos de invisibilización sobre la importancia de construir su campo epistémico, político y ético, refuerzan los efectos de una ideología y de un interés sociopolítico que avala el funcionamiento (incomprensible) de la multiplicidad de patologías sociales crónicas, entre ellas, la máxima expresión de la matriz colonial del poder: la exclusión, cuyo naturaleza performativa y regenerativa, agudiza su campo de interrogación desde el punto de vista metodológico, que es donde existen mayores vacíos actualmente. En efecto, la visión post-disciplinaria de la inclusión, favorece la formación de conceptos, la formulación de interrogantes críticas en torno al devenir de cada una de sus sentencias, exigiendo de esta forma, un examen sobre las fuerzas que la ontología histórica, la historia de la cultura, de la conciencia y de las ideas instalan en la emergencia de cada uno de ellos. Frente a esto, surge el desafío de poner en evidencia (metodológica y epistémicamente) los sistemas de organización conceptual propios de este campo. Todo ello, refuerza un interés y un pensamiento trans-científico 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-disciplinaria, 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 e impensar (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 pertenecer 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 concebido como dimensiones estructuradoras dirigidas a indisciplinar los saberes más relevantes a considerar por la educación en el 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 sobre-representarse o bien, a sobre-devaluarse en la formación del campo de conocimiento de este enfoque.

Las ideas contenidas en el párrafo anterior, sugieren la necesidad de comprender el desafío y la complejidad metodológica que instala la empresa dirigida a la creación de los saberes propios del campo, así como, de dispositivos analíticos que propendan a facilitar la evaluación y el reconocimiento de los mismos. De acuerdo con esto, la exterioridad epistémica no sólo se reduce a la mera enunciación de lo nuevo, sino más bien, a la crear mecanismos de diferenciación epistemológica sobre la naturaleza de este campo de conocimiento, sin demarcar con ello, la presencia de elementos dicotómicos, que operen cognitivamente como recursos de polarización analítica, sino más bien, orientados a clarificar la autenticidad y naturaleza de la inclusión. Por otra parte, aporta la capacidad para ir superando la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial, para fundamentar la inclusiva, ya que, por medio de esta estrategia de travestización epistémica, léxica y metodológica deviene el surgimiento de dos procesos claves. El primero de ellos, avala las lógicas de falsificación epistemológicas al organizar el campo científico, teórico y metodológico de la inclusión, al proceder a partir de saberes

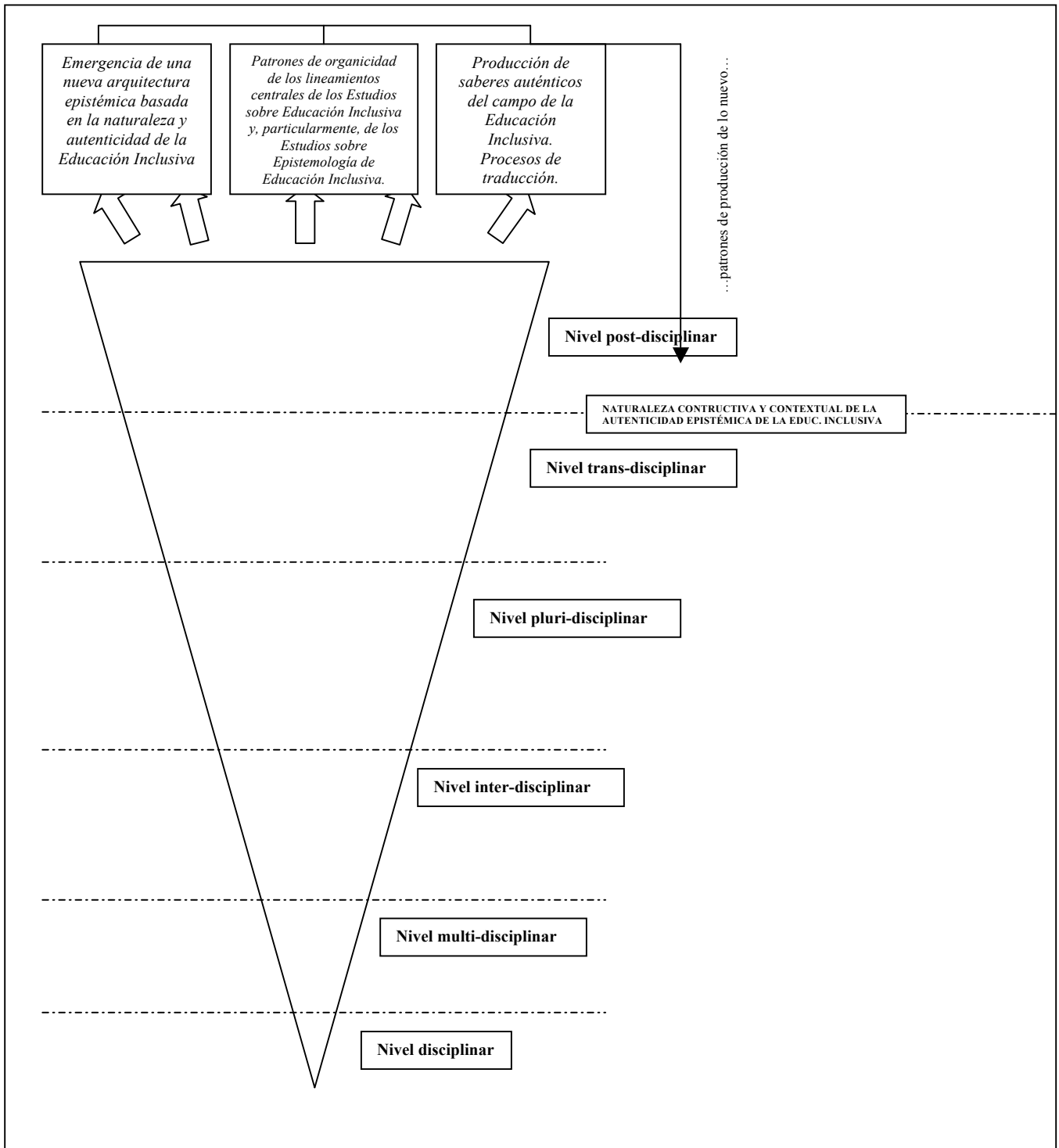
que no forman parte de su naturaleza política y epistémica, deviniendo en el surgimiento de propuestas reduccionistas, acrílicas y perpetuadoras del modelo sociétal vigente. El segundo por su parte, expresa un nivel de progresión de lo especial a través del significado de la inclusión, operando su racionalidad cognitiva nuevamente, en saberes ficticios o bien, cuya autenticidad, no forman parte de la naturaleza epistémica de la inclusión, quedando encerrados en las fronteras disciplinares del saber, al tiempo que, los patrones de organicidad de su campo de producción avalan desde su autenticidad de su saber, la creación de una frontera epistémica, es decir, la posibilidad de asentar una realidad relaciona de tipo comprensiva donde sembrar otras racionalidades para efectivamente transformar la educación.

En tal caso, el legado fundacional innegable, así como la travestización de sus ejes epistémicos inspirados en los supuestos de la Educación Especial, como parte de la formación de la arquitectura teórica de la inclusiva, conduce a la travestización sobre el diálogo de sus saberes, imponiendo con ello, un formato de disciplinarización y concibiendo la formación de su campo de investigación y conocimiento en una actividad específica, opuesta a su naturaleza diaspórica, poliangular, refractaria y nomadista. Bajo este contexto, la emergencia del híbrido epistémico que en la actualidad expresa la educación inclusiva, específicamente, a través del entrecruzamiento de diversos formatos aplicacionistas, refuerza el logro de una visión universal, que omite la multiplicidad en términos pragmáticos, acrecentando el enigma en torno a la gestión de la singularidad, el derecho a la diferencia y a la redistribución. Estas nociones se observan a nivel de organización del enfoque, a pesar de evidenciarse un fuerte énfasis en la interdisciplinariedad para organizar las lógicas argumentativas del mismo. Sobre este particular, es menester considerar la aclaración que siguiere el Doctor Follari (2003) respecto de los ámbitos de constitución de la inter y trans-disciplina, frente a esto agrega:

[...] Queremos hacer una aclaración primera: en nuestros trabajos (también en éste), cuando utilizamos las expresiones “transdisciplina” e “interdisciplina”, lo hacemos de una manera que invierte los significados que mayoritariamente se encuentran en la literatura sobre el tema. La actual nueva oleada de moda interdisciplinar, se plantea en nombre de la transdisciplina. Es que por interdisciplina suele entenderse la interacción de disciplinas diferentes (a través de sus categorías, leyes, métodos, etc.), en el sentido de que las modalidades de una de

ellas sirven al objeto de otra, y son incorporadas por esta última (por Ej., la noción de estructura tomada por Levi-Strauss desde la lingüística). Y por transdisciplina, en cambio, el tipo de interrelación que une orgánicamente aspectos de diversas disciplinas en relación con un objeto nuevo no abarcado por ninguna de ellas (p.1).

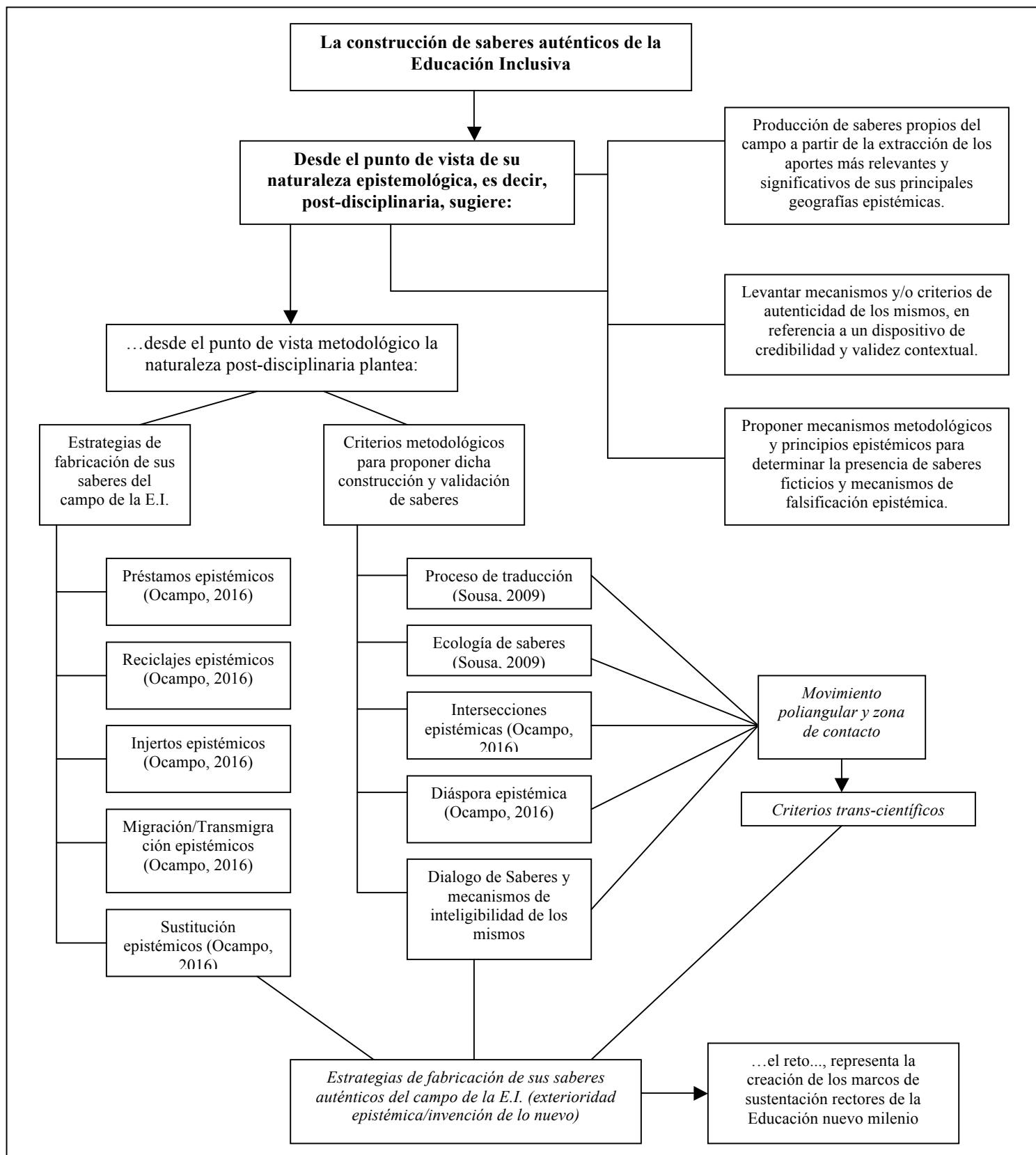
Desde el punto de vista *pluridisciplinar* la Educación Inclusiva no puede anclar su comprensión desde allí, a pesar de observarse el entrecruzamiento de saberes y cuerpos de conocimientos que forjan un objeto común, o bien, un campo de batalla con un interés transversal. Si bien, dicho formato puede considerarse un factor inicial y crucial en la determinación y evaluación de la pertinencia de determinadas geografías epistémicas participantes en la organización de su campo de conocimiento, representa al mismo tiempo, la imposibilidad de esbozar la descripción de un objeto de conocimiento común y más aún, auténtico del enfoque, puesto que, tal como ya ha sido comentado, los saberes actualmente empleados operan de forma lineal, sin traducción y ecologización de saberes, conduciendo de esta forma, al esbozo de un análisis radical a nivel discursivo, pero científicamente estático. Por su parte, la contribución *interdisciplinar* expresa la capacidad de evaluar los grados de aproximación y pertinencia de los saberes que conforman el espacio diaspórico de la misma. Finalmente, el aporte de la *transdisciplinarietà* en la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva, se convierte al igual de sus ejes analíticos predecesores en una perspectiva de acceso a los grados, dimensiones y ejes de proximidad que posibilitan la comprensión de los saberes propios del campo, estipulando patrones comunes a los diversos conocimiento que circulan en el espacio diaspórico de la inclusión. Si bien es cierto, cada una de las perspectivas antes señaladas, aportan sustancialmente, a la identificación de legados, cuerpos de saberes, ejes de formación/propagación y geografías epistémicas, no así, en los ejes y saberes auténticos del mismo, puesto que, estas representan incomprendiones inexistentes a través de las dimensiones antes mencionadas. Como solución a ello, emerge la naturaleza *post-disciplinar*. El interés de esta apartado no se reduce a evaluar los mecanismos de categorización de la multiplicidad de variantes antes descritas, sino más bien, determinar sus grados de aportación en la comprensión de la naturaleza del conocimiento del enfoque en discusión.



**Figura 16: Síntesis de los ejes de construcción científica de la Educación Inclusiva.**

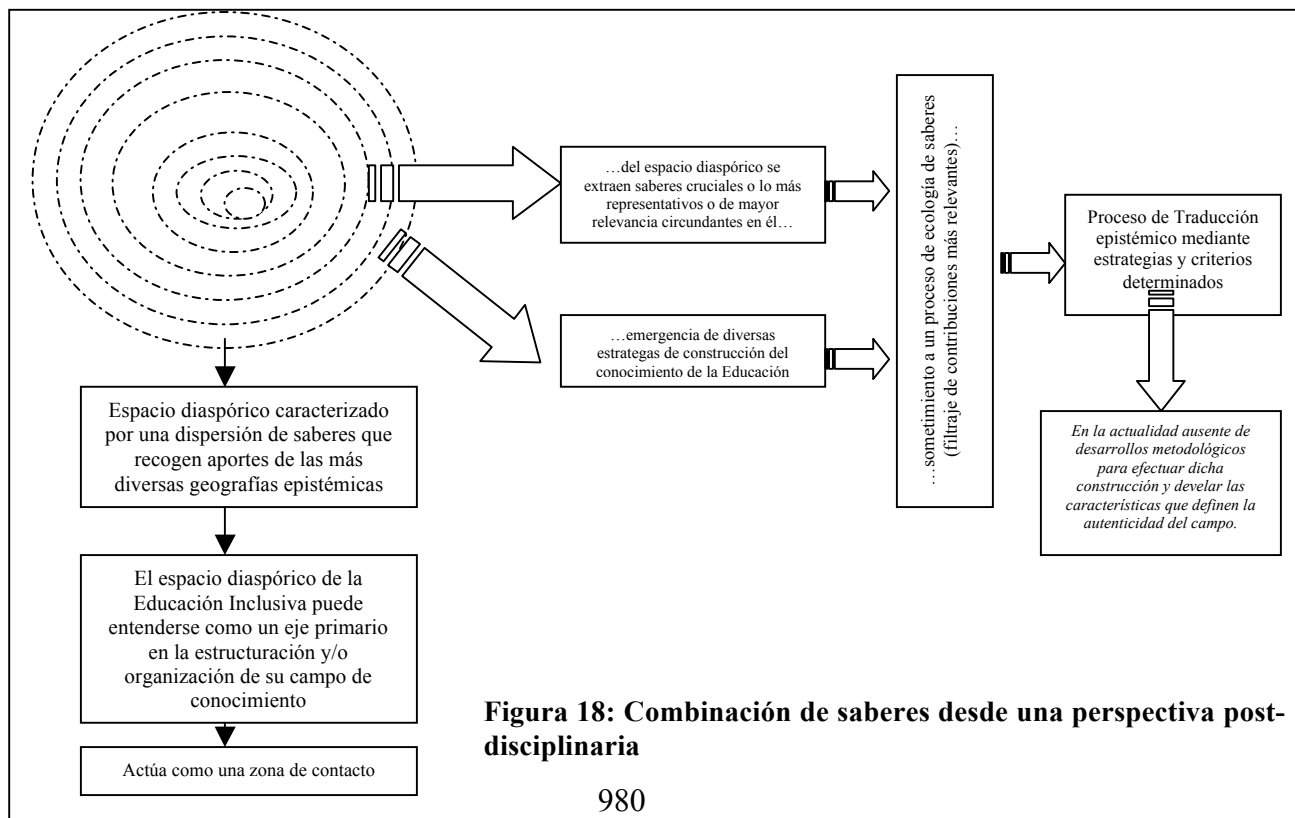
Con el objeto de evitar la propagación de nuevos formatos de falsificación del conocimiento de la educación inclusiva y la cerradura de sus saberes en las fronteras del conocimiento, es que este trabajo doctoral, apela por la ruptura fronteras del conocimiento, evitando caer en la *“usurpación de un problema de una disciplina por otra, de la circulación de conceptos, de formación de disciplinas híbridas”* (Portugal, 2009:16). En el caso de la expresión híbrida y travestizada que expresa la Educación Inclusiva, producto del entrecruzamiento de diversas perspectivas y saberes producto del aplicacionismo epistémico. En tal caso, la hibridación epistemológica de la Educación Inclusiva, puede describirse en términos de Dogan (2006) como el *“solapamiento de segmentos de disciplinas, la recombinación del saber en nuevos campos especializados. La innovación dentro de cada disciplina depende en gran medida de intercambios con otros campos pertenecientes a otras disciplinas”* (Pachcho, 2001: 14). En el caso particular de la inclusión, dichos dispositivos de solapamientos se expresan a través de los aportes de la sociología de la discapacidad, la sociología, sociología de la educación, la educación especial, la psicología del desarrollo, la antropología, la teoría social contemporánea, las ciencias políticas, los estudios sobre democracia, los estudios sobre interculturalidad, género, feministas, decoloniales, post-coloniales, la historia de las mentalidades, de la cultura y de la conciencia, la filosofía de la diferencia, la filosofía analítica, la alteridad, la ética postmoderna y de ontología, entre otras.

La principal limitación que expresa la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva desde el punto de vista post-disciplinario, subraya en una dificultad de tipo metodológico, aludiendo especialmente, a estrategias de fabricación, validación y credibilidad contextual de dichos cuerpos de conocimientos.



**Figura 17: La construcción de saberes auténticos de la Educación Inclusiva**

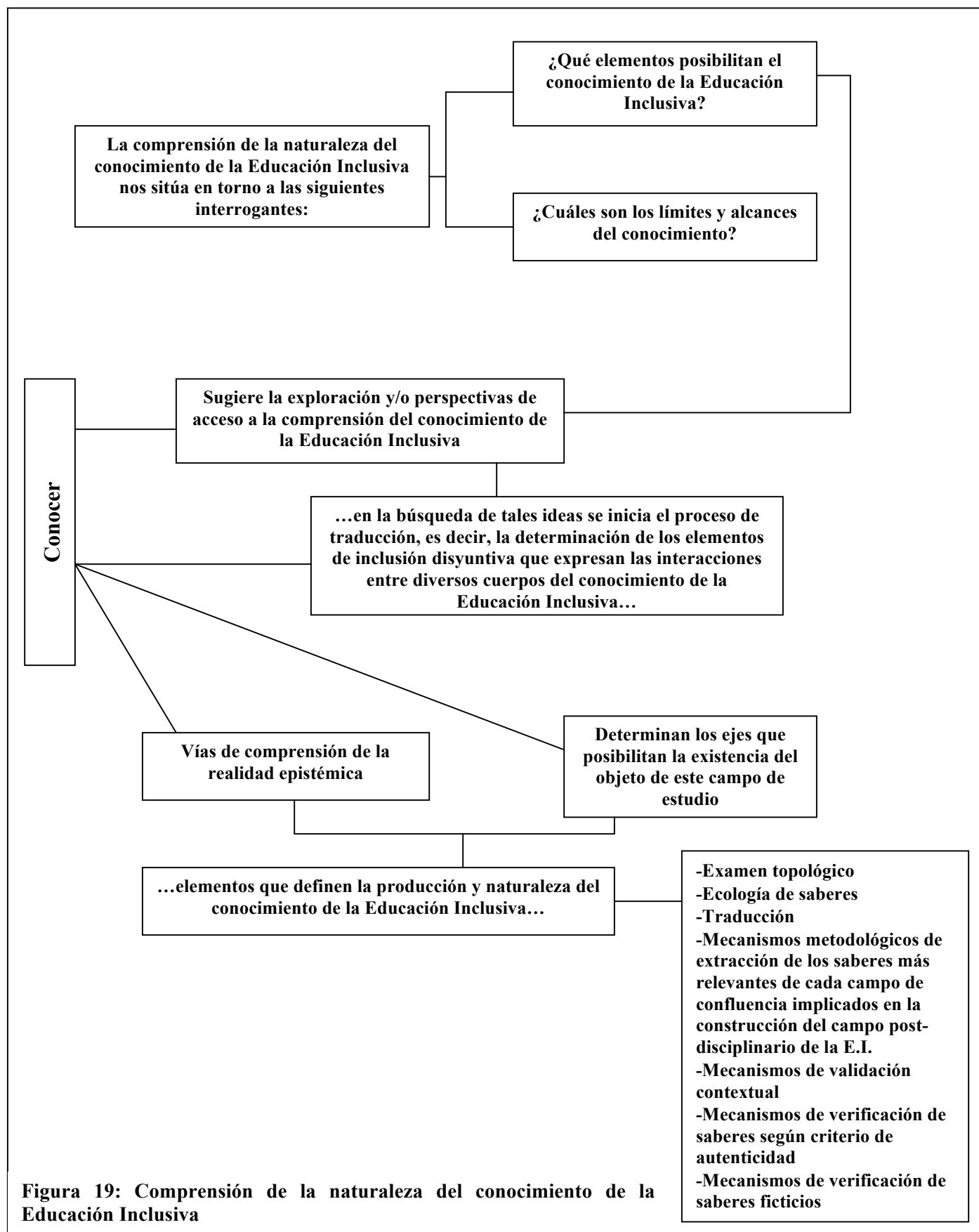
Metodológicamente, la comprensión de la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva desde el punto de vista post-disciplinario, sugiere avanzar en la proposición de criterios metodológicos que permitan ofrecer respuestas en la producción de los saberes auténticos del campo, a partir de tres momentos claves, tales como: a) elementos de acceso a la comprensión del espacio diaspórico de la Educación Inclusiva, dirigidos a determinar la relevancia de los diversos saberes que circulan en su interior y que expresan la posibilidad de convertirse en contribuciones relevantes en la producción de los nuevos conocimientos del enfoque, b) estrategias y procedimientos para efectuar el proceso de traducción y c) levantamiento de validez y credibilidad contextual de dichos cuerpos de saberes. La exterioridad epistémica, concebida en palabras de Lazzarato (2006), actúa como un espacio orientado a la producción de lo nuevo, es decir, rescata la autenticidad de la naturaleza de la Educación Inclusiva, superando de esta forma lo que comenta Orozco (1992), respecto de la producción de conocimientos y conceptos, a través de una estrategia orientada a la combinación de saberes. Si bien es cierto, la combinación de saberes resulta clave en la interioridad epistémica (reproducción), es menester, reconocer las limitantes que expresa la combinación de saberes en el posicionamiento post-disciplinario de la Educación Inclusiva, actúan como antesala al proceso de traducción.



**Figura 18: Combinación de saberes desde una perspectiva post-disciplinaria**



La tabla que se presenta a continuación, tiene por objeto explicitar inicialmente, algunos criterios metodológicos que permitan avanzar en la formulación de estrategias analíticas orientadas a determinar las contribuciones más relevantes desde la cual serán extraídos diversos cuerpos de saberes, que posteriormente serán sometidos a un proceso de traducción. En un segundo momento, se agregan los criterios implicados en el proceso de traducción y finalmente, se proponen algunos criterios de validez y credibilidad contextual. Tal propuesta por tiempo no fue posible establecerla, pero debiese considerar las siguientes dimensiones: a) Criterios metodológicos y unidades analíticas implicados en la determinación de los aportes más relevantes que serán extraídos de cada campo de conocimiento (geografías epistémicas), b) Criterios metodológicos y unidades analíticas implicados en el desarrollo del proceso de traducción con orientación implicados en la producción de los saberes auténticos del campo de la Educación Inclusiva y c) Proposición de criterios de validez y credibilidad contextual implicados en la producción de los saberes auténticos de la Educación Inclusiva.



**Figura 19: Comprensión de la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva**

La exploración de las condiciones analíticas que posibilitan la comprensión de la naturaleza que expresa el conocimiento de la Educación Inclusiva, alude al conjunto de propiedades epistémicas que particularizan a dicho campo, en tanto, modelo autónomo y abarcativo, cuya racionalidad ofrece la posibilidad de transformar y alinear cada uno de los campos configurantes de la arquitectura que sostiene todos los campos de las Ciencias de la Educación, con los elementos propuestos por la episteme de la inclusión. En tal caso, dicho enfoque se convierte en una fractura sobre las bases del pensamiento pedagógico postmoderno, así como, la apertura de los elementos cinéticos que organizan parte sustantiva de la educación del nuevo siglo. El interés de este trabajo por ahondar en la comprensión de las *dimensiones que definen la naturaleza del conocimiento* de la Educación Inclusiva, se inscribe sobre la necesidad de crear dispositivos de resguardo de su identidad científica y con ello, contribuir a indisciplinar sus sistemas de razonamientos más elementales, provincializados en la *zona de abyección*. Un examen epistemológico orientado a la descripción de los elementos que posibilitan el conocimiento de la Educación Inclusiva, constituye una pieza angular en la construcción post-disciplinaria de sus saberes, representando al mismo tiempo, una complejidad multiversal en términos metodológicos capaces de avanzar hacia la construcción de estrategias producción y sistemas de validación contextual. En tal caso, el análisis que presenta en este apartado tiene por objeto, puede considerarse enunciativo, en la medida que describe y plantea un conjunto de desafíos metodológicos, no obstante, su operación metodológica debe estructurarse a partir de los lineamientos propuestos por el sentido post-disciplinario del mismo.

Metodológicamente, los elementos de acceso a la comprensión de la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, se encuentran determinados por: a) la zona de contacto concebida como un dispositivo de configuración espacial y arquitectónica que sostiene las interacciones entre los diversos campos de confluencia o geografías epistémicas que participan en el funcionamiento de su campo de conocimiento, b) evaluación de la pertinencia y contextualidad de cada una de las geografías epistémicas participantes de su campo de producción, a fin de determinar el tipo de contribución, su profundidad y relevancia al funcionamiento de dicha arquitectura, c) los mecanismos que definen las interacciones epistémicas entre diversos cuerpos del conocimiento, tales como,

intersecciones, choques, completud, difracción, etc., d) la creación de dispositivos metodológicos orientados a describir los mecanismos de extracción de determinados saberes, posteriormente, sometidos a un proceso de traducción. Desde el punto de vista post-disciplinario, la investigación sobre construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, sugiere atender a los mecanismos de combinación de saberes y cuerpos de conocimientos, a fin de develar las nuevas producciones que de estos surgen.

En efecto, la organización y/o construcción metodológica del capítulo dos del presente estudio, ofrece un repertorio de elementos comprensivos que actúan como elementos de acceso y apertura del campo de producción de la Educación Inclusiva, es decir, como dimensiones que posibilitan la apertura de su campo de conocimiento, especialmente, desde la determinación de aportes que ofrecían la potencialidad analítica de indisciplinar el campo, es decir, evitar encerrar en análisis epistémico de este, en las fronteras disciplinares. De acuerdo con esto, el desafío metodológico que instala esta investigación, a partir de la determinación de diversas obras y/o aportes del conocimiento, supone la proliferación de mecanismos de extracción de saberes contextuales particulares de dichos aportes, requiriendo de la justificación sobre su relevancia y contextualidad de la porción particular que deberá ser sometida a traducción y, posteriormente, a mecanismos de alineación con la naturaleza epistémica del campo.

En relación al conjunto de elementos que posibilitan el conocimiento de la Educación Inclusiva, destacan: a) la ecología de saberes, es decir, reunir los aportes de diversas geografías epistémicas, a fin de evaluar las contribuciones más relevantes y someterlas a un proceso de reciclaje, b) los elementos de la post-disciplinariedad, sugieren explorar las estrategias de intersección, combinación, mutación y movilidad diaspórica que saberes, c) la proposición de los saberes auténticos de la Educación Inclusiva, expresaran un sentido de pertinencia en la medida que, se convierten en lentes comprensivos sobre las relaciones estructurales sobre las cuales se organiza este fenómeno. Por tanto, el corpus de saberes auténticos, debe ofrecer pistas para explorar internamente el funcionamiento de las relaciones estructurales que definen el fenómeno de la Educación Inclusiva. De lo

contrario, se corre el riesgo de orquestar una serie de saberes carentes de argumentación e incapaces de conectarse con la naturaleza de dichas tensiones.

Otra dimensión que permite comprender la naturaleza del conocimiento del campo de producción en análisis, se dirige a comprender la determinación de sus límites y alcances. Entre los alcances más significativos del saber post-disciplinario de la Educación Inclusiva, destacan: a) el carácter eminentemente político y micro-político, b) la interpretación e intervención metodológica en torno a cada uno de los formatos de poder, específicamente, a través de la comprensión de sus patrones performativos y regenerativos, c) los mecanismos analógicos que participan en la extracción de las contribuciones más relevantes y en la formación de los saberes auténticos del enfoque, d) la autenticidad de los saberes del campo de la Educación Inclusiva expresan un compromiso reflexivo e intelectual de tipo estructural, de ahí su naturaleza micropolítica y por tanto, sociopolítica. El programa intelectual de la Educación Inclusiva versa sobre la comprensión de las dimensiones y/o aristas estructurales del fenómeno, lo cual, lo convierte en un programa científico marcado por un interés sociopolítico, orientado a dictaminar en torno al carácter performativo de cada uno de los formatos del poder, particularmente, a través de la institucionalización de perspectivas que detienen el avance de la justicia social y con ello, demarcan la necesidad de producir nuevos marcos de sustentación a través del lente de la frontera epistémica, es decir, una especialidad indeterminada sustentada en mecanismos de confirmación epocales que determinan la vigencia de los saberes propios del enfoque.

Una dimensión clave en el estudio de la Educación Inclusiva en términos epistémicos, sugiere la descripción del núcleo central (Popper, 1970) de su campo de investigación, considerado como fuente articuladora y/o configuradora de su programa científico. Constituye de esta forma, una estrategia organizativa sobre sus mecanismos de fabricación del conocimiento, identificando la tipología de supuestos organizativos, considerando la dimensión post-disciplinaria de la Educación Inclusiva. Las ideas descritas anteriormente, dan cuenta de los mecanismos implicados en la producción de saberes y cuerpos de conocimientos propios del enfoque.

La intención que deben perseguir estos criterios se orientan a indisciplinar el campo de producción, es decir, orientados a abrir y transformar la comprensión que sustentan la racionalidad de la Educación Inclusiva. La noción de indisciplinamiento epistémico se alinea con la producción de lo nuevo, mientras que, las fuerzas de interioridad y los mecanismos de sujeción de la reproducción, se encuentran vinculadas a los fracasos cognitivos o éxitos en el fracaso.

El estudio de la naturaleza de la Educación Inclusiva puede delimitar las propiedades intrínsecas de su conocimiento a partir de un núcleo central, definido por la comprensión de un interés sociopolítico de tipo estructural, constituyendo de esta forma, la unidad definitoria de su programa científico, mediante el reconocimiento y/o comprensión de las relaciones estructurales que participan en la configuración del conocimiento de la Educación Inclusiva, esto es, el estudio sobre el poder y el contrapoder, el funcionamiento de los formatos de la justicia social y del poder, los ejes temporo-espaciales que afectan a la significación de sus principales nociones. Atender al reconocer que, el saber constituyente de la Educación Inclusiva es un conocimiento eminentemente político, sugiere la superación del conjunto de reduccionismos políticos que sitúan el campo de lucha en la provincialización de sujetos excedentes, y la diversidad de esencialismos operativos que de este se desprende. En tal caso, la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, se ubica en una dimensión intelectual de tipo estructural, interesándose por indagar en los mecanismos de producción y en los ejes de funcionamiento de las fuerzas que movilizan la producción de las relaciones estructurales que generan poblaciones en riesgo, o bien, generan un efecto diferencial, incluso en aquellos colectivos que, aparentemente, no puedan estar significados por un efecto biopolítico particular.

Los supuestos organizacionales del conocimiento de la Educación Inclusiva, se encuentran en relación con las fuerzas de la diáspora epistémica, sugiriendo la creación de formatos metodológicos que ofrezcan interrogar la pertinencia de los cuerpos de saberes empleados en la organización de su campo de conocimiento. El núcleo central de la Educación Inclusiva organizado a partir del examen estructural del fenómeno, converge y actúa como un centro de direcciones que determinan el tipo de acciones y ejes de interés a

desarrollar por parte de los investigadores. De ahí, la necesidad de fortalecer la creación de un programa científico que haga explícito la multiplicidad de magnitudes implicadas en el estudio del fenómeno.

### **3.3.1.-CARACTERÍSTICAS MÁS SIGNIFICATIVAS DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

- El conocimiento de la Educación Inclusiva es eminentemente micropolítico, cuyo campo de interés intelectual y racionalidad cognitiva se posiciona a partir de un interés de sociopolítico de gran impacto, es decir, el examen estructural del fenómeno.
- El conocimiento de la Educación Inclusiva expresa una naturaleza de tipo post-disciplinaria, es decir, supera las discusiones en torno al aporte y entrecruzamiento de diversas contribuciones, apelando a la caracterización de los mecanismos de combinación, intersección y traducción, implicados en la producción de los saberes auténticos del campo. La visión post-disciplinar se alinea con la creación de las fronteras epistémicas, es decir, el conocimiento de la Educación Inclusiva es un conocimiento indeterminado, que surge de la integración de los saberes más relevantes disponibles, con el objeto de crear un corpus de saberes oportunos que ofrezcan la posibilidad de abordar multi-estructural y multi-dimensionalmente la dimensión del fenómeno de la inclusión. La producción de este saber, converge en una reforma a los modos de comprensión de la sociedad en su conjunto.
- El conocimiento de la Educación Inclusiva expresa un carácter funcional y metodológico de tipo diaspórico, es decir, reconoce la dispersión de diversos tipos de saberes que participan en la configuración de su campo de conocimiento. En este trabajo doctoral, se ofrece la noción de diáspora epistémica, concebida como un concepto analítico y un recurso metodológico que facilita la comprensión de los patrones de funcionamiento implicados en la formación de su conocimiento, a fin de determinar los ejes de dispersión, que en sí mismos, definen la amplitud del campo y dificultan acceder a la identificación de la autenticidad epistémica de su saber.

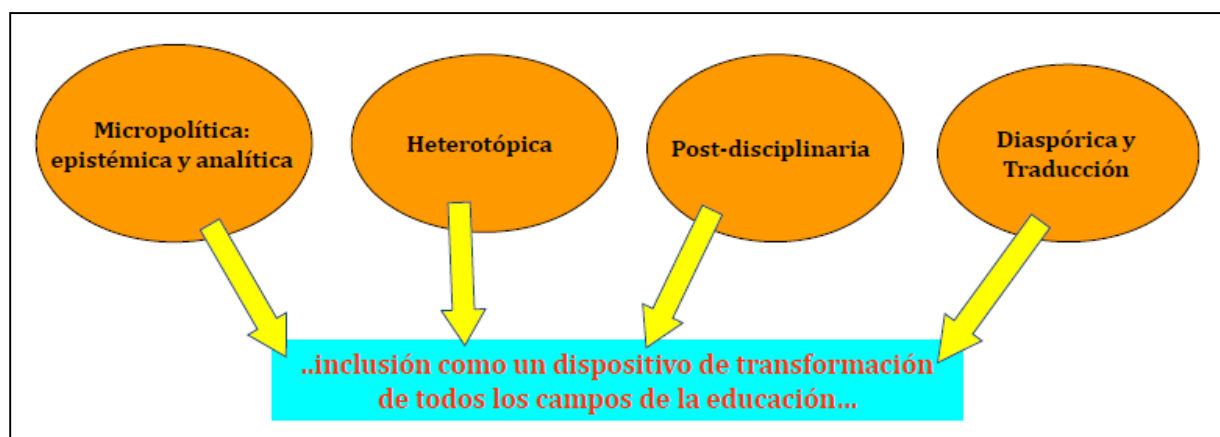
- El conocimiento de la Educación Inclusiva ofrece un examen estructural en torno a los ejes de constitución, las lógicas y parámetros de funcionamiento del fenómeno a nivel estructural, reconociendo que, la inclusión como objeto de estudio, no es propiamente un ámbito analítico de la pedagogía, sino más bien, un ámbito de problematización eminentemente sociopolítico sobre cada uno de los elementos estructuradores de la arquitectura sociétal.
- El conocimiento de la Educación Inclusiva desde sus manifestaciones de contra-intelectualidad, fenomenología de la experiencia situada, micropolítica, heterotópica y diaspórica, opera como un mecanismo de fractura de las bases del pensamiento pedagógico post-moderno y, a través de la determinación de la autenticidad de su saber, se convierte en un eje de organización de los cuerpos de conocimientos estructurantes de la educación en el siglo XXI. Es menester reconocer que, este conocimiento actúa como un mecanismo de actualización del conocimiento pedagógico.
- La construcción de su conocimiento opera a través de un mecanismo poliangular y multiversal, por tanto, se forma a través de interacciones epistémicas confluyentes sobre un campo dinámico y nomadista.
- La naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva cristaliza una zona epistemológica de análisis estructural de la realidad social y educativa, organizada mediante fuerzas de autenticidad y exterioridad epistémica, concebido operativamente, como un formato de las políticas del acontecimiento.
- El conocimiento de la Educación Inclusiva integra aportes de todos los campos del conocimiento, extrayendo lo mejor de dichas contribuciones, formando así, una frontera epistémica, mediada a través de un proceso de traducción que abre paso a la creación de los saberes propios del enfoque.
- El conocimiento de la Educación Inclusiva a partir de su autenticidad epistemológica, se valida mediante patrones contextuales y situacionales de legitimidad de la potencia



de sus saberes. por tanto, sugiere visibilizar los saberes organizativos de las prácticas de resistencia, las agencias políticas, el dialogo interseccional y, por el sometimiento de los marcos de valores de a traducción, posibilitando la validación de sus saberes a partir de la profunda comprensión de los marcos épocales que determinan el funcionamiento de los principales periodizaciones intelectuales.

- Es un conocimiento que rearticula los cuerpos del conocimiento que forman su espacio de investigación con el objeto de ingresar en la comprensión de su problema epistemológico.

La figura que se presenta a continuación, tiene por objeto sintetizar gráficamente las principales manifestaciones del conocimiento de la Educación Inclusiva.



**Figura 20: Principales características de la epistemología de la Educación Inclusiva.**

### **3.3.2.-¿CUÁLES SON LOS MECANISMOS DE SUBALTERNIZACIÓN Y/O (RE)PRODUCCIÓN UTILIZADOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?**

- Las fuerzas de sujeción epistémicas basada en la Educación Especial, así como, en los legados críticos que conducen a la imposición de esencialismos estratégicos y operativos basados en la imposición de los códigos coloniales de estructuración del mundo.

- Los efectos sutiles de la diferencia colonial y del funcionamiento de la diversidad y las diferencias desde el funcionamiento silencioso de la ideología de la normalidad.
- La configuración de la zona de abyección como eje organizativo del interés sociopolítico del sentido y las finalidades de la Educación Inclusiva.
- La provincialización del fenómeno en reduccionismos políticos que, débilmente asumen su agencia y su capacidad de diferir. Por tanto, las teorías de ajuste y acomodación avalan la reproducción, en tanto, neutralizan la capacidad de indisciplina del campo, es decir, de apertura hacia un recambio profundo sobre el funcionamiento de las estructuras educativas y sociétales. En efecto, las teorías de ajuste y acomodación, avalan la naturaleza regenerativa y performativa de cada uno de los formatos del poder.
- Pensar la Educación Inclusiva en referencia la incorporación ingenua de colectivos que supuestamente se encuentran fuera de las estructuras educativas, supone emprender un movimiento de incorporación a lo mismo, es decir, a gran parte de las estructuras que suscitaron su salida. En otras palabras, esta idea, describe el proceso de inclusión a lo mismo, es decir, no expresa un cambio retórico, analítico y político, sino más bien, se continúa trabajando sobre el mismo funcionamiento regenerativo y performativo articulado por cada uno de los formatos del poder.
- Una idea fundamental para comprender los ejes de reproducción del conocimiento de la Educación Inclusiva, se encuentran determinados por el empleo de fracasos cognitivos implicados en la construcción de su conocimiento, es decir, errores epistémico-conceptuales, no reconocidos por la literatura especializada, particularmente, porque gran parte de las explicaciones empleadas por el discurso actual de la Educación Inclusiva, operan como explicaciones exitosas que conducen a errores. Por tanto, no forman parte del campo de la autenticidad de los saberes propios del enfoque.
- La presencia de política universalistas y basadas en una totalidad encerradas en bloques, que silenciosamente imponen nuevos formatos de homogenización. La clave es

concebir el conocimiento de la Educación Inclusiva articulado desde el pluralismo y la multiplicidad, es decir, la totalidad, concebida en términos de multiplicidad y singularidad.

- El conocimiento disponible de la Educación Inclusiva imposibilita acceder a los modos de constitución de su conocimiento histórico e imaginario histórico, lo cual supone, la emergencia de nuevas racionalidades implicadas en la comprensión de la existencia educativa, en referencia a un interés de tipo sociopolítico, ratificando de esta forma, la necesidad de reconocer que, el saber constituyente de la Educación Inclusiva es dinámico y fractal, en permanente actualización y transformación, según las vicisitudes de cada periodización temporal. Por tanto, la comprensión de los periodos de la Educación Inclusiva, permite efectuar un deslinde epistémico.

### **3.3.3.-¿QUÉ ELEMENTOS DEBEN CONSIDERARSE CLAVES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROGRAMA CIENTÍFICO SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA?**

- El carácter postdisciplinario que define la autenticidad de sus cuerpos de saberes.
- Los mecanismos de examinación topológica de cada una de las geografías del conocimiento de la Educación Inclusiva y posteriormente sus unidades de extracción sometidas a mecanismos de traducción epistémica.
- La determinación de campos de confluencia o bien, geografías del conocimiento que articulan y garantizan el funcionamiento de las perspectivas de acceso a la organización del conocimiento de la Educación Inclusiva. La comprensión de los campos de confluencia exige documentar los procesos de rivalización, forclusión, omisión, marginación, legitimación y aceptación de determinados aportes.

- La identificación y/o caracterización de estrategias de producción del conocimiento, es decir, medios de representación que ofrecen la posibilidad las formas poliangulares de articulación del conocimiento de la Educación Inclusiva.
- Redescubrir los tópicos de estructuración del lenguaje analítico de la Educación Inclusiva, con fuerte énfasis en el entendimiento del lenguaje estructural que sostiene la comprensión del fenómeno.
- La determinación de axiomas y/o principios que vertebran dicha comprensión epistemológica, así como, la determinación de mecanismos de validez y credibilidad contextual implicados que definen la autenticidad de sus saberes. En tal caso, los mecanismos de validación del conocimiento de la Educación Inclusiva sólo pueden, pueden promulgarse en dos propósitos, el primero de ellos, puede aplicarse a nivel del corpus de criterios de validez sobre la proposición de la naturaleza epistemológica contenida en este trabajo, y en segundo lugar, respecto de los parámetros que definen la autenticidad epistemológica de los saberes propios de este campo de producción.
- Los dispositivos de comprensión sobre su espacialidad analítica y de producción, conformada por una naturaleza diaspórica, por la circulación de múltiples saberes, de los cuales, es necesario someter a un proceso de filtraje, sobre las principales cargas analíticas extraídas de cada geografía epistémica, para ser sometidas a un proceso de traducción, a fin de garantizar los marcos de autenticidad epistémica de tales cuerpos de conocimientos.

### **3.3.4.-FUENTES FUNDAMENTALES DEL CONOCIMINETO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

- Expresa un énfasis post-disciplinaria, esto es, exige los mecanismos de extracción del conocimiento y con ello, la fabricación del enfoque con fuerte énfasis estructural.

- Es un conocimiento que se valida y credibiliza a través del dialogo interseccional, de las prácticas micropolíticas, de los efectos del contra-poder, de los formatos de acción de la justicia social, de los marcos de valores y de los ejes de referencia socio-históricos vertebrantes que definen el funcionamiento de una determinada periodización intelectual.
- La traducción epistémica y el examen topológico se convierten en fuentes fundamentales para alcanzar la formación de un saber post-disciplinario.
- La naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva surge, desarrolla y muta, en términos epistémicos en la exterioridad, es decir, en la empresa intelectual dirigida a producir lo nuevo.
- La naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva al enfrentar un énfasis de tipo multi-estructural (fuente de nacimiento y/o estructuración del fenómeno), expresa un núcleo central de argumentación de tipo heurística de tipo positiva, posibilitando entender a través de supuestos adicionales, los fenómenos previamente conocidos y desde allí, predecir nuevos fenómenos, específicamente, a través de la producción de corpus de saberes auténticos del campo.
- El saber de la Educación Inclusiva se valida y credibiliza situacionalmente y se construye diaspóricamente, prestando atención a los saberes que históricamente han sido ignorados que guardan un alto sentido de indisciplinamiento de su campo de producción intelectual.

### **3.3.5.-¿EXISTEN CRITERIOS QUE PERMITAN INDISCIPLINAR EL CAMPO DE PRODUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?**

Antes de comenzar, es menester aclarar el sentido semántico y epistémico de la noción de indisciplinamiento. Esta categoría a nivel semántico, se concibe como la apertura de un campo de conocimiento, mientras que, a nivel epistemológico, opera como una

frontería, es decir, un espacio indeterminado, sobre el cual organizar nuevos sistemas de sustentaciones. Por otra parte, la noción de indisciplina evitar encerrar la comprensión de un determinado fenómeno en las fronteras disciplinares, reduciendo la capacidad de caer en la producción de mecanismos de ficcionalización y/o falsificación del conocimiento. En esta dirección se observan las siguientes manifestaciones que permiten emprender un proceso de indisciplina del campo intelectual de la Educación Inclusiva, entre los cuales destacan:

- Disponer el interés analítico de la Educación Inclusiva en las fuerzas de transitividad epistémicas que posibiliten salir de los ejes organizacionales de su campo de investigación en la zona de abyección y posicionar sus fuerzas interpretativas en los focos estructurales de comprensión del fenómeno.
- Comprender el funcionamiento de los formatos del poder, específicamente de las matrices de organización de la fuerza regenerativa y performativa de los mismos. Así como, las mascaradas de presentación y mutación de cada uno de tales diseños.
- El proceso de traducción y la zona de contacto epistémica se convierten en fuerzas para abrir sus marcos de indisciplina.
- Asumir que la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva expresa un interés sociopolítico, así como, un saber constituyente, de tipo altamente político.
- Concebir la totalidad basada en la multiplicidad y la singularidad.
- El conocimiento de la Educación Inclusiva se dirige a transformar el desarrollo estructural de cada una de las dimensiones de la sociedad, no se provincializa en la inclusión de un sujeto significado a través de una alteridad acrítica y despotizado, es decir, un diferente sin fuerza agencial.

- El conocimiento de la Educación Inclusiva supone la creación de otros mundos posibles donde práctica la educación, de ahí, que la naturaleza de su conocimiento exprese un sentido heterotópico.

### **3.3.6.-¿CÓMO SE ORGANIZAN LAS FORMAS DE GENERACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?**

- A través del estudio y/o comprensión de las relaciones estructurales, condicionadas por artilugios y formatos del poder, las que en sí mismas, determinan parte sustantiva del tipo de conocimiento que gesta la Educación Inclusiva.
- El estudio y comprensión acerca de los patrones de formación del conocimiento de la Educación Inclusiva ofrecen la capacidad de rastrear el mapa epistémico de este campo, por medio de los siguientes elementos: a) mecanismos de inclusión y exclusión de saberes desde la perspectiva post-disciplinaria, b) las estrategias que participan de la determinación de saberes al interior de este campo, c) los mecanismos de validación y evaluación y d) el conjunto de características metodológicas y los posicionamientos filosófico-éticos que definen la construcción de los ordenadores intelectuales del espacio sociétal y educativo de tipo indeterminado sobre el cual asentar los planteamientos de la inclusión en el siglo XXI, en tanto, mecanismo de fractura del pensamiento pedagógico post-moderno y construcción del los conocimientos propios de este tipo de educación.
- Surge la necesidad de explorar los ejes de construcción y validación histórica del enfoque de Educación Inclusiva a través de las siguientes premisas: a) los mecanismos de determinación del conocimiento legítimo (amparados fuertemente en la autenticidad epistémica que este campo expresa), b) la determinación de las actuaciones de quiénes actúan a través de determinadas formas de legitimación del saber y c) las coyunturas intelectuales que emergen de tales debates.

- Las estrategias de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva operan mediante las siguientes acciones: a) préstamos epistémicos, b) injertos, c) sustitución, d) deslocalización, e) reciclaje, f) ensamblaje, g) trasmigración, entre otras. De la interacción de las diversas parcelas del conocimiento surgen intersecciones epistémicas, concebidas como espacios de mutación de saberes (campos trans-científicos), abriendo paso al reconocimiento de las siguientes dimensiones: a) mecanismos de funcionamiento, b) procesos de fabricación, c) culturas epistémicas que crean y garantizan el conocimiento, d) regiones y geografías del conocimiento que producto de sus intersecciones epistémicas generan nuevos conceptos, e) procesos de formación y movilidad de conceptos y f) estrategias de construcción del saber epistémico.
- El estudio de la gramática de la inclusión se especializa en la comprensión de los procesos de ordenación y articulación del saber a través de sus diversas geografías epistémicas que configuran su espacialidad de tipo heterotópica.
- En la actualidad, la organización epistémica de la Educación Inclusiva, opera a través de saberes ficticios y mecanismos de falsificación epistémica. Todo ello, permite reconocer que, la construcción de su conocimiento opera mediante diversos estilos de fracasos cognitivos, siendo uno de sus principales desafíos, avanzar en la producción de los saberes auténticos de este campo de conocimiento. Todo ello, invita a conocer cómo un determinado concepto, saber o idea, ha sido organizada a partir de determinados valores en épocas y formas discursivas particulares.
- El conocimiento de la Educación Inclusiva reconfigura a partir de campos de confluencias (geografías epistémicas) de tipo multiversales, entrando en contacto en una espacialidad de tipo diaspórica, nomadista y fractal, la cual dispone de estrategias para construir sus marcos de sustentación y saberes. No obstante, desde su dimensión post-disciplinar se sugiere la extracción de los aportes más relevantes para organizar un nuevo marco de producción del conocimiento auténtico de este campo, a través de un exhaustivo proceso de traducción.



- El conocimiento post-disciplinario se construye mediante un conjunto de intersecciones epistémicas, cuyos mecanismos de veracidad y credibilidad por el marco de valores épocal, siendo este, factor clave en la organización de los temas claves de su programa científico y político.

### **3.3.7.-PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL HÍBRIDO EPISTÉMICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

- La comprensión del híbrido epistémico que expresa la Educación Inclusiva en la actualidad, es organizado intelectualmente a partir de un conjunto de fracaso cognitivos, errores que funcionan como explicaciones exitosas en la interpretación de determinadas fuerzas analíticas del campo.
- El híbrido epistémico se expresa mediante el entrecruzamiento de visiones analíticas y efectos del aplicacionismos de saberes y conceptos que, en vez de interseccionar y combinarse a favor transformar el enfoque, sino que, operan de forma lineal, desde sus fronteras epistemológicas de producción.
- El híbrido epistémico surge como el resultado de una serie de saberes repartidos por diversas regiones del conocimiento, a través de un ensamblaje superficial, se genera un saber que a nivel discursivo se alinea con los propósitos más relevantes de la justicia social, pero en términos científicos, dicho ensamblaje conduce a la producción de determinados errores y/o contradicciones, que conllevan a la emergencia de distintos tipos de esencialismos estratégicos y operativos.
- La comprensión hibridizada de la Educación Inclusiva opera mediante saberes ficticios, es decir, cuya carga analítica ofrece la posibilidad de formar parte del campo de batalla de la inclusión, pero en términos epistémicos, conduce a la multiplicación de saberes travestizados.

- El híbrido epistémico que sostiene la producción actual de la Educación Inclusiva, en términos pedagógicos e intelectuales, articula su campo de fundamentación en legados y memorias epistémicas de otros enfoques, lo cual genera un mecanismo de falsificación sobre los fundamentos de la inclusión, omitiendo su dimensión ontológica, epistemológica, metodológica, política y ética. Un ejemplo de ello, corresponde a la organización de la Educación Inclusiva en los sistemas de razonamientos de la Educación Especial, imposibilitando de esta forma, indisciplinar el campo. En este sentido, el híbrido no reconoce la necesidad de fracturar el campo y con ello, respetar la naturaleza epistémica de ambos enfoque, sino que más bien, impone el fracaso cognitivo centrado en saberes y legados que omiten la autenticidad epistemológica del objeto de estudio en discusión. Por tanto, el híbrido epistémico es institucionalizar diversos formatos, estilos y mecanismos de falsificación epistemológicos.
- El híbrido epistémico avala la provincialización del campo de investigación de la Educación Inclusiva en la zona de abyección, como principal unidad analítica que, contribuye a avalar, el conjunto de mecanismos de ficcionalización de sus saberes y las estrategias de adiestramiento de que el enfoque experimenta a partir de la racionalidad neoliberal, que evita la propagación de argumentos subversivos e indisciplinantes.
- A través del híbrido epistémico se institucionaliza la propagación de saberes ficticios, que débilmente permiten interrogar los efectos estructurales del poder y del funcionamiento sociétal, que impacta y define el funcionamiento del sistema educativo.
- Gracias a la gran propagación del híbrido epistémico de la Educación Inclusiva, las intervenciones se posicionan en el ideario de lo dicotómico, abriendo paso a garantizar procesos de justicia educativa parcial sobre las mismas estructuras que generan exclusión, mediante sistemas de ajuste y acomodación.
- Es un conocimiento que se basa en teorías de ajuste y acomodación, quedando condicionado por la racionalidad de neoliberal.

- Se organiza en torno a saberes que no dicen relación con los patrones de autenticidad epistemológica de enfoque, configurando su programa intelectual a través de mecanismos de falsificación epistémica. Se carece de elementos que posibiliten comprender los ejes de construcción teórica, de forma sistemática y organizada. Se evidencia una presentación distorsionada acerca de su historia intelectual, memorias políticas, semánticas, éticas y epistémicas, así como, de un saber fundante travestizado e incluso sin elementos que definan su existencia.
- Es un discurso que en vez de emancipar y generar mayores oportunidades a determinados colectivos, termina restringiendo sus posibilidades de empoderamiento, potencia y ampliación de oportunidades.

### **3.4.-LAS DIMENSIONES ANALÍTICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Las dimensiones en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, se conciben como dispositivos de organización del conocimiento de dicho campo de producción. Si bien es cierto, la complejidad estructural del fenómeno abordado en esta investigación, exige la determinar dimensiones multiversales y poliangulares asociadas a la comprensión de los ejes que definen la científicidad de la Educación Inclusiva. De esta forma, las dimensiones que posibilitan rastrear la tarea crítica de esta, sugieren un examen histórico, semántica, pragmático, epistémico, sociológico, político, entre otras. Si bien es cierto, al expresar la Educación Inclusiva una naturaleza post-disciplinar, el conjunto de descripciones analíticas que se ofrecen en este apartado se convierten en perspectivas de acceso y enunciación que, posteriormente, deberán ser sometidas a un proceso de traducción epistemológica, a fin de alinearla con el corpus de parámetros que definen la autenticidad del saber de la Educación Inclusiva. Cada una de las dimensiones que a continuación se describen, se encuentran en estrecha relación con la determinación de fundamentos ofrecidos en este trabajo doctoral.

#### **3.4.1.-LA DIMENSIÓN SEMÁNTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La dimensión semántica implicada en el estudio y comprensión de la Educación Inclusiva, no referido al examen sobre los grados de aceptabilidad de determinadas palabras o nociones conceptuales, con el objeto de evitar el florecimiento de nuevas estrategias de discriminación y exclusión por los formatos del lenguaje. En este sentido, el estudio de los patrones semánticos de la inclusión, no redundan este grado de interés analítico, puesto que, sólo implica un cambio retórico, no así, de sus principales posicionamientos epistemológicos. En tal caso, la dimensión semántica de la Educación Inclusiva se alinea con los supuestos organizativos del lenguaje analítico de la misma, es decir, concibe el lenguaje como una capacidad interpretativa de la fuerza estructurante del fenómeno. Por tanto, el lenguaje analítico de la inclusión, se dirige a entender los elementos de organización del lenguaje estructural requerido para develar el centro de producción de este campo de indagación. En efecto, el estudio de la semántica de la Educación Inclusiva

sugiere la creación, validación e institucionalización de un repertorio de unidades lingüísticas, semióticas e ideológicas implicadas en un proceso de alfabetización crítica. En otras palabras, la comprensión del lenguaje analítico de la inclusión, implica aprender a entender el lenguaje interpretativo de cada uno de los fenómenos que organizan comprensión estructural del fenómeno, asegurando con ello, la capacidad de dominar la realidad sociopolítica sobre la que converge el fenómeno en análisis. La comprensión de la semántica de la Educación Inclusiva debe dirigirse a entender el lenguaje de los formatos del poder, el lenguaje de la exclusión, el lenguaje de las relaciones estructurales, el lenguaje de la zona de abyección, el lenguaje de la heterotopía y de la frontera epistémica de la inclusión, entre otras.

### **3.4.2.-LA DIMENSIÓN PRAGMÁTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La noción de pragmatismo en esta ocasión comprende un doble posicionamiento. El primero de ellos, asume una perspectiva epistémica cercana a los planteamientos de Peirce (1998), y por otra, concebida como la búsqueda de las formas condicionales requeridas para implantar en términos investigativos, sociales, educativos y culturales los marcos de sustentación de la Educación Inclusiva. En este contexto, la dimensión pragmática, ofrece pistas significativas para concebir la construcción de saberes pedagógicos, específicamente, ofrece pistas para posibilitar el ingreso efectivo de los axiomas de la Educación Inclusiva a través de la construcción de un currículo, una didáctica y un sistema de evaluación, así como, el funcionamiento de las lógicas y estructuras de escolarización, entre otras. Inspirados en los planteamientos de Lazzarato (2006), especialmente, la construcción del currículo, la didáctica y la evaluación, debe estructurarse en función de la totalidad basada en la multiplicidad y en la singularidad, evitando cerrar el universo simbólico en los todos hegelianos, marxianos y durkheimianos, etc., que conducen a la implantación de mecanismos de aseguramiento de los diversos derechos sociales básicos, dando lo mismo a todos, al tiempo que, contribuye a la omisión de la multiplicidad y la singularidad. La dimensión pragmática de la Educación Inclusiva se orienta a interrogar la formación de lo común y de la mismidad, en tanto, los ejes de re-distribución y diferencia, sólo podrán ser operacionalizados multiversalmente, en oposición a determinados esencialismos

estratégicos que provincializan la discusión en grupos sobre representados como vulnerables, omitiendo así, las formas de extensión de un mundo mejor, más esperanzador y lleno de oportunidades, incluso para aquellos que no se encuentran en este significativo.

### **3.4.3.-LA DIMENSIÓN EPISTÉMICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La dimensión epistemológica de la Educación Inclusiva posiciona la discusión sobre el reconocimiento que, el corpus de saberes disponibles empleados para organizar su actividad intelectual, no se encuentran en relación con la naturaleza científica que determina los grados de autenticidad del enfoque. En este sentido, la dimensión epistémica, analiza el conjunto de mecanismos que crean y garantizan las condiciones de fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, reconociendo a la fecha que, no existe claridad en torno a los ejes que posibilitan la comprensión de la autenticidad de los saberes de la Educación Inclusiva. La dimensión epistemológica expresa que, los saberes actualmente disponibles empleados en la organización del campo intelectual de la Educación Inclusiva, en su mayoría, operan mediante sistemas de falsificación epistémica y fracasos cognitivos, conllevando a la ficcionalización del campo, a pesar que, muchos de ellos, se alinean discursivamente de forma parcial, con el interés sociopolítico del enfoque, no responden a los patrones de autenticidad del conocimiento de la Educación Inclusiva.

La dimensión epistemológica de la Educación Inclusiva expresa que, al expresar una naturaleza post-disciplinar, la autenticidad de sus cuerpos de conocimientos, dependen en gran medida de un proceso de construcción de los saberes propios del enfoque, a través de tres grandes estrategias de examen epistémico, tales como: a) análisis topológico, b) extracción de contribuciones de saberes más relevantes aportadas por cada una de las geografías epistémicas que dan vida al campo de conocimiento de la inclusión, sometiéndolas a un proceso de ecologización de saberes y, posteriormente, c) se someten a un efecto traductológico, convergiendo en un proceso de depuración de las uniones y las diferencias entre diversos saberes, con el objeto de fabricar los propios de este campo. Es menester reconocer que, la dimensión epistemológica de la Educación Inclusiva expresa las siguientes características: a) post-disciplinaria, b) diaspórica, c) heterotópica, d) micro-

política. Un aspecto de relevancia significativa en esta dimensión consiste en reconocer que, a partir de la búsqueda de la autenticidad del conocimiento de la Educación Inclusiva, surge lo que el autor de este trabajo denomina: “*Estudios sobre Educación Inclusiva*”, previamente, a partir del proceso de traducción de los saberes disponibles.

En tal caso, los Estudios sobre Educación Inclusiva, se organizan incipientemente, en este trabajo de investigación, a partir de la determinación de los ejes analíticos claves participantes del espacio de conocimiento y sus geografías epistémicas, evaluación de la pertinencia de sus saberes, estrategias de producción del conocimiento, unidades analíticas vinculadas a cada una de las geografías epistémicas, entre otras.

#### **3.4.4.-LA DIMENSIÓN SOCIOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La dimensión sociológica de la Educación Inclusiva, ofrece aportes significativos en la reorganización del campo intelectual de la misma, particularmente, otorga elementos para examinar estructuralmente el fenómeno real de la inclusión, así como, la naturaleza performática de cada uno de los formatos del poder. En otras palabras, los legados del conocimiento sociológico, en parte, introducirse en la examinación del funcionamiento interno de cada una de las patologías sociales crónicas sobre las cuales se organiza el campo comprensivo de este enfoque. Sin duda, que aflora el vacío pragmático que invite a la creación de diseños metodológicos capaces de alcanzar dicho nivel analítico. Un desafío crucial que enfrenta esta dimensión, consiste en determinar las perspectivas de acceso a la especialidad de la exclusión. De acuerdo con esto, se identifican las siguientes perspectivas de acceso:

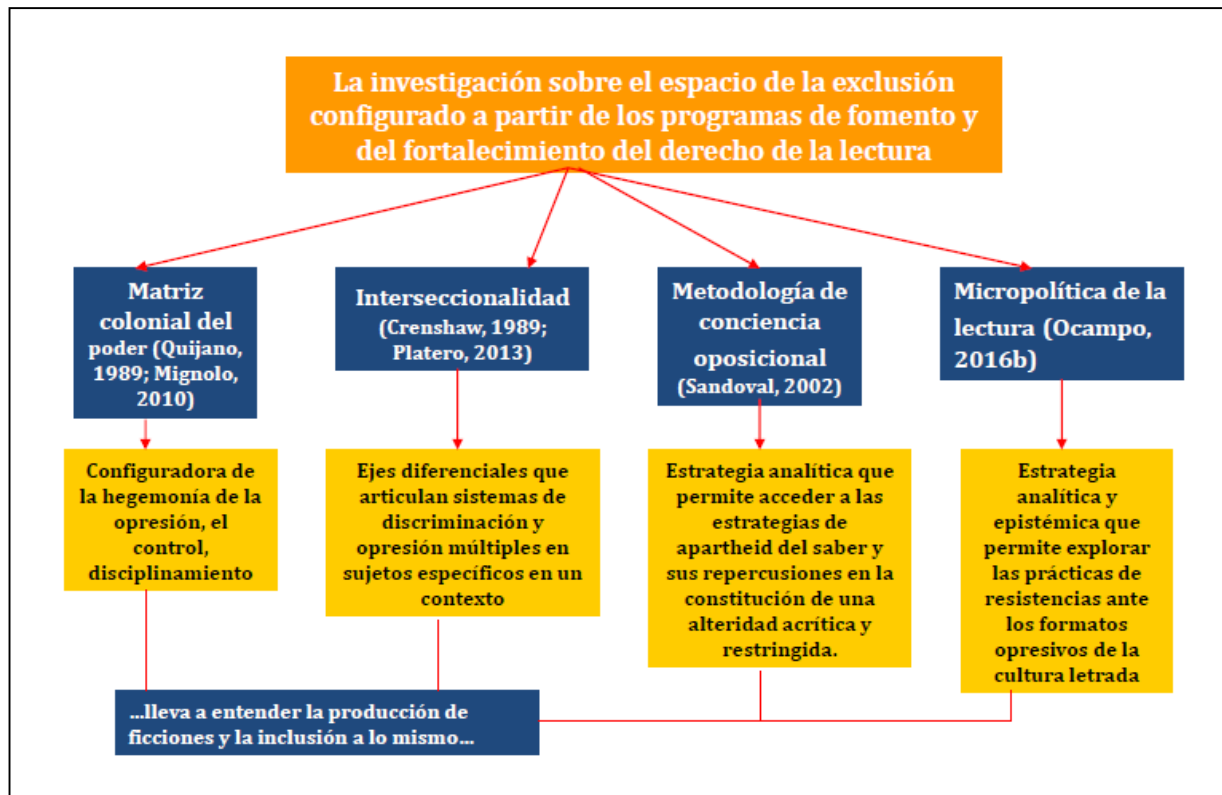


Figura 21: Perspectivas de acceso a la comprensión de la exclusión como formato del poder.

### 3.4.5.-LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La dimensión política de la Educación Inclusiva sugiere la comprensión de los dispositivos de recambio estructural y, particularmente, la racionalidad vertebrante de las bases del contrato social. En otras palabras, supone la creación de un programa intelectual fuertemente orientado a comprender la naturaleza regenerativa y performativa del poder, con el objeto de proponer mecanismos de contra-poder, que revele desde las prácticas de agenciamiento y resistencia, dimensiones metodológicas para evitar que la exclusión condicione el funcionamiento democrático. En otras palabras, la configuración del programa político, es a su vez, un eje estructurante en la transformación del campo de investigación de este enfoque, especialmente, si es capaz de deslindar los reduccionismos sociopolíticos de ficcionalización en el estudio de las minorías, aún sujetas a la capacidad de construcción discursiva desde la perspectiva de la representación sociopolítica. Por tanto, la construcción de un proyecto político debe situarse en relación a los mecanismos de



detenimiento de la fuerza performativa e intelectual de los formatos de la justicia social y educativa. La construcción de la dimensión política de la Educación Inclusiva, requiere considerar los siguientes elementos: a) artilugios, b) recuperación de saberes, c) potencia, d) contra-poder, e) acontecimiento, f) la lucha por el potestas, g) crear un repertorio metodológico que contribuya a investigar las nuevas direcciones que asumen las relaciones estructurales a la luz de estas nociones.

### **3.4.6.-LA DIMENSIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La dimensión histórica de la Educación Inclusiva, efectúa su caracterización a partir de la identificación de las periodizaciones temporales sobre las cuales prolifera un determinado énfasis epistemológico que condiciona la comprensión cargas analíticas de sus marcos de valores de referencia, que a la vez, impactan en la interpretación de los formatos del poder y de la justicia social y educativa. En tal caso, esta dimensión debe estructurarse sobre los supuestos ontológicos y éticos que van progresivamente legitimando, institucionalizando y rechazando, en su transitividad, determinadas cargas simbólicas. Es menester recordar que, cada una de las nociones analíticas claves implicadas en la fabricación del discurso de la Educación Inclusiva se construye en referencia a dimensiones temporales y sociopolíticas de credibilidad de cada período analítico. Metodológicamente, el examen epistémico de la Educación Inclusiva en referencia a la dimensión histórica, sugiere entender cómo se gesta el conocimiento auténtico de ésta, en su devenir histórico, qué manifestaciones expresa su historia intelectual, el tipo de significados e interpretaciones discursivas, estableciendo como se producen dichas fuerzas interpretativas, en la historia de la conciencia, de la cultura y de las ideas del campo de la Educación Inclusiva. Desafío a la fecha que, no representan interés por parte de los investigadores.

### 3.5.-EL PROGRAMA MICROPOLÍTICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

De acuerdo a las características del conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva, este expresa una sólida impronta de tipo micropolítica. Esta noción es abordada en este trabajo doctoral en sus dimensiones *epistémicas* (Ocampo, 2016) y *analíticas* (Guattari y Rolnik, 2006). En efecto, la comprensión micropolítica de la Educación Inclusiva, evitar caer en el reduccionismo generar estrategias de oposición al poder, puesto que, mediante esta comprensión, se fractura la comprensión la fuerza performativa y regenerativa que expresa cada uno de los formatos del poder, cuyo examen ofrece la posibilidad de entender cómo estas dimensiones condicionan el funcionamiento de las relaciones estructurales, determinando las directrices de sus dimensiones políticas, sociales, éticas, culturales, educativas y epistémicas.

La construcción del programa micropolítico de la Educación Inclusiva, se estructura sobre los siguientes tópicos: a) *artificios*, es decir, una fuerza singular de responder a determinados efectos de los formatos del poder, al ofrecer la posibilidad de abrirse a nuevas potencialidades analíticas y sus repercusiones en el marco de la memoria histórica y la acción política, b) las *políticas del acontecimiento*, concebidas como “*la perseverancia de una disposición en la que se conjuntan, articulan y funcionan, en un sentido contingente y paradójico, múltiples y heterogéneos mecanismos azarosos, singulares y productivos de experiencias y subjetividades*” (Martínez y Linding, 2013:7), ofreciendo en esta oportunidad, la capacidad de evaluar el corpus de alteraciones que a través de la racionalidad post-disciplinara y la autenticidad epistémica de la inclusión, enfrentan los formatos del poder, específicamente, en su dimensión de mascarada. c) los *mecanismos de decisión*, d) la *escisión analítica* de las relaciones estructurales, e) los *agrupamientos, agenciamientos y los marcos de valores* que crea la dimensión micropolítica de la inclusión. Es menester indagar en los diferentes mecanismos estructurales que debilitan los ejes de agenciamiento de determinados colectivos, a través del ejercicio directo del derecho “en” la educación. Implica además, “*las formas de construcción colectiva que crean en el lenguaje, en las actitudes, en las posiciones o en los roles, disyunciones exclusivas, oposiciones binarias y fijaciones psicologizantes. En resumen, el análisis micropolítico*

*concierna a los modos de agenciamiento del deseo que abrazan formas fantasmagóricas, ideológicas, de poder, donde se cultiva para uno mismo y para los demás el largo registro de los afectos tristes (resentimiento, odio...)"* (Vercauteren, Grabbé y Moss, 2010:133).

### **3.6.-LA FORMACIÓN DEL OBJETO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

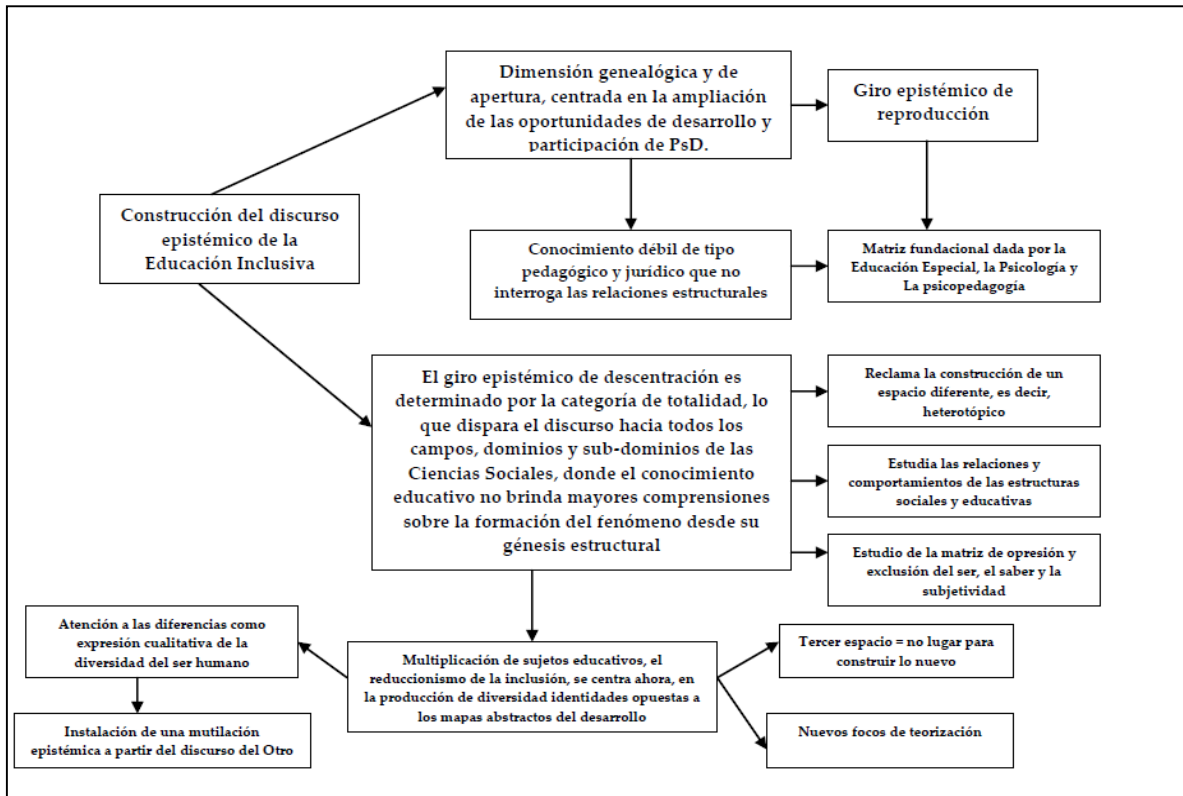
#### **3.6.1.-CONFIGURACIONES RELEVANTES QUE PARTICIPAN DE LA FORMACIÓN DEL OBJETO DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La formación del objeto de conocimiento de la Educación Inclusiva, según Knorr (2005) 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 empujados, transmigrado y transmutados en su historia intelectual y, por otro, los dispositivos que crean y garantizan el conocimiento a partir de su realidad relacional.

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 transdisciplinariamente a través de un cuerpo de saberes que han sido dispersados por diversas regiones del conocimiento, 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 organizada 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, diversificado 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 categorías esencialistas 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 22: Elementos que participan de la constitución e emergencia del discurso epistémico de la Educación Inclusiva.**

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 funcionar, 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, 2009:115). 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, 2009:116). 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 describirlo y nominarlo, 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.

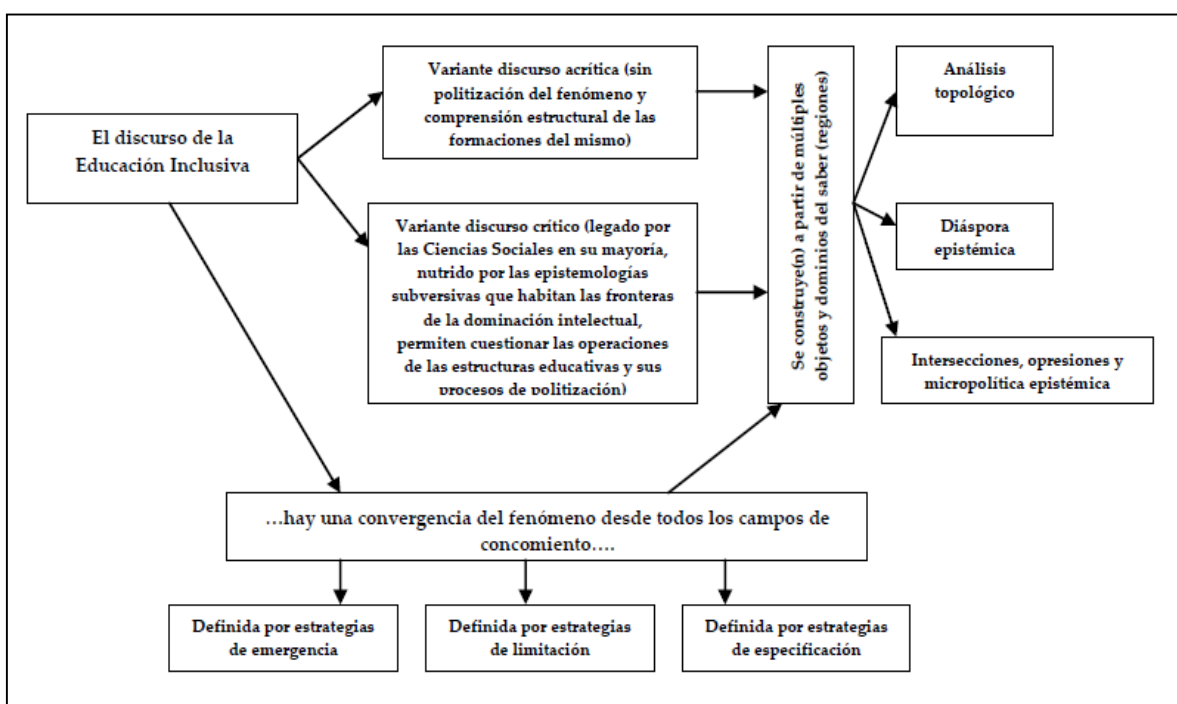
La clarificación de la naturaleza espacial de dicho objeto, requiere según Foucault (1970) del análisis topológico (Mezzadra y Neilson, 2012), para describir los diversos procesos de delimitación de acopios, congruencias, fronteras y distancias entre campos del conocimientos interseccionados a través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

<b>Mecanismos</b>	<b>Síntesis del dispositivo a la producción de mecanismos en la formación del objeto de la Educación Inclusiva</b>
<b>1.-Mecanismo de semejanza</b>	Corresponden a dispositivos de análisis que estudian los elementos análogos a nivel semántica, epistémico y metodológico, a partir de las intersecciones entre diversos saberes, conceptos y campos de conocimiento. Son aquellos que permiten ubicarlos según analogías por fabricación del saber, intención valórica y epistémica.
<b>2.-Mecanismo de vecindad</b>	Son aquellos procesos de análisis entre un saber y otro que, documentan diversos ejes de semejanza o igualdad en posiciones semánticas y epistémicas, preferentemente. Aluden a conceptos, saberes o campos del conocimiento que se conectan de forma lineal y se acoplan armónicamente en sus recesos de construcción e interpretación.
<b>3.-Mecanismo de alejamiento</b>	Corresponden a dispositivos de análisis que contribuyen a la dispersión de un significado o cuerpo de conocimientos, promoviendo el travestismo de sus principales cargas interpretativas. Se emplan como categorías despolitizadas y tímidas epistémicamente.
<b>4.-Mecanismo de diferenciación</b>	Son aquellos procesos de análisis entre un saber y otro que, documentan diversos ejes de diferenciación, ya sea por su formación epistémica, política o ideológica. Aluden a conceptos en contradicción, o bien, que no encajan según las regularidades de producción e interpretación.
<b>5.-Mecanismo de transformación</b>	Corresponden a dispositivos de análisis que, debido a su impronta epistémica y mecanismos de articulación, actúan como líneas de fuga en la proposición de nuevos conceptos, saberes y cuerpos analíticos.

**Tabla 28: Mecanismos de análisis de saberes y regiones del saber que forman el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.**

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

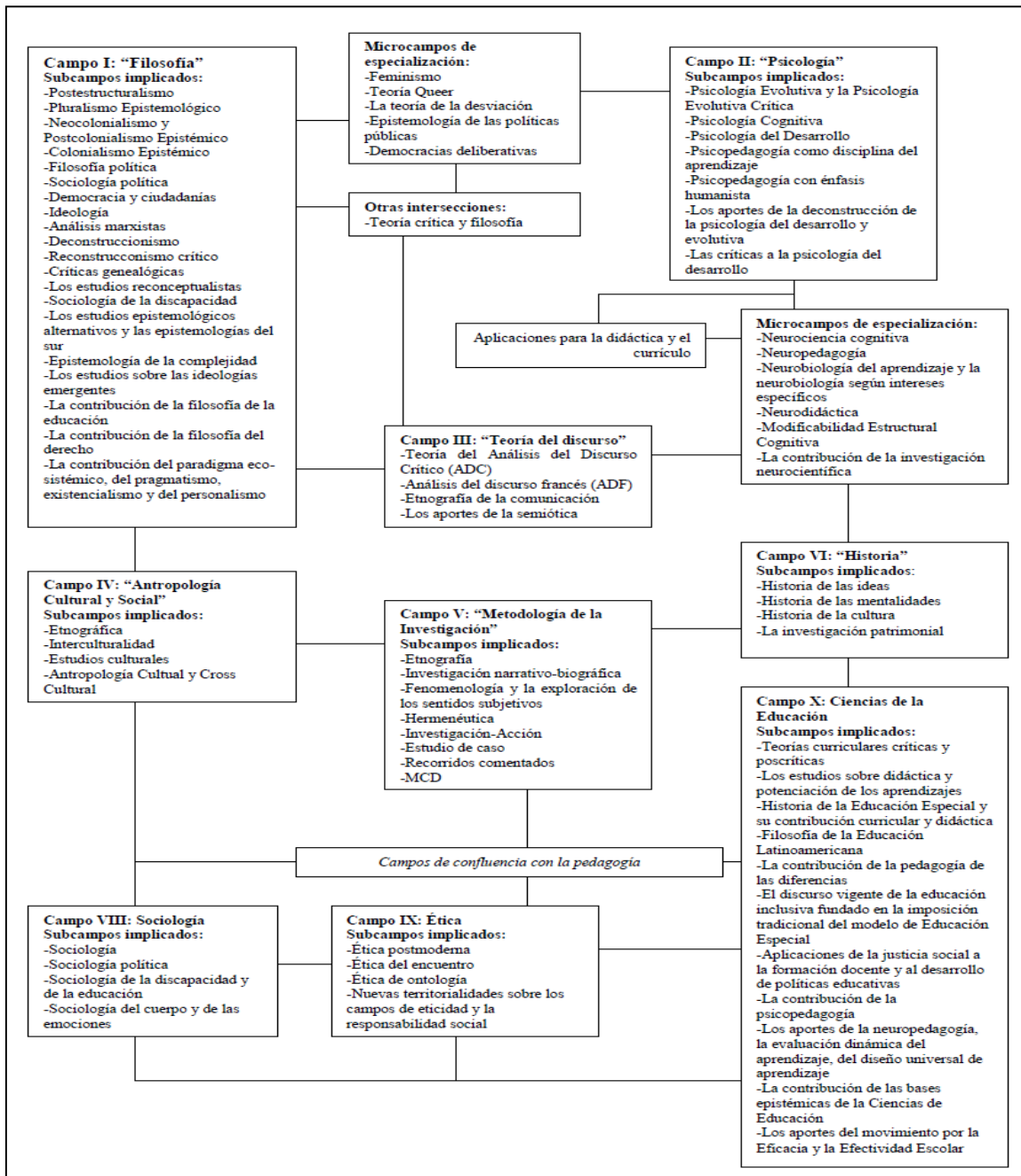
lingüístico, siendo el primero, creador de una práctica y, el segundo, los elementos que, garantizan la aceptabilidad o rechazo de ciertas unidades discursivas o saberes. ¿Cómo se expresan y actúan los registros de la Educación Inclusiva que permiten acceder a la descripción de su sistema de formación? 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-dominio entrecruzados, análogos y dispares entre sí.



**Figura 23: Elementos que participan de la configuración del discurso de la Educación Inclusiva.**

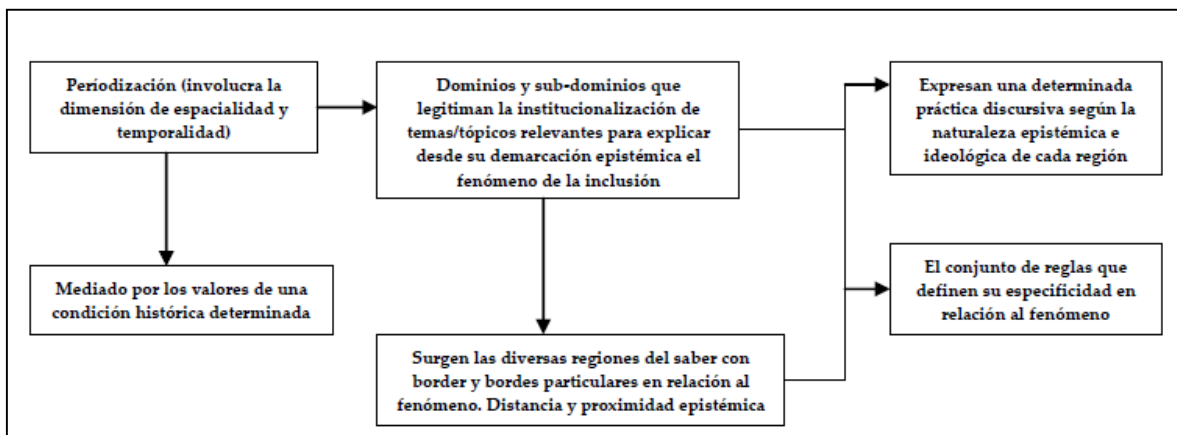
A continuación se exponen los principales campos de confluencia que participan de la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, caracterizados por dominios del saber y sub-dominios. Dicha integración de regiones del conocimiento debe concebirse como una aproximación inicial, ya que debido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





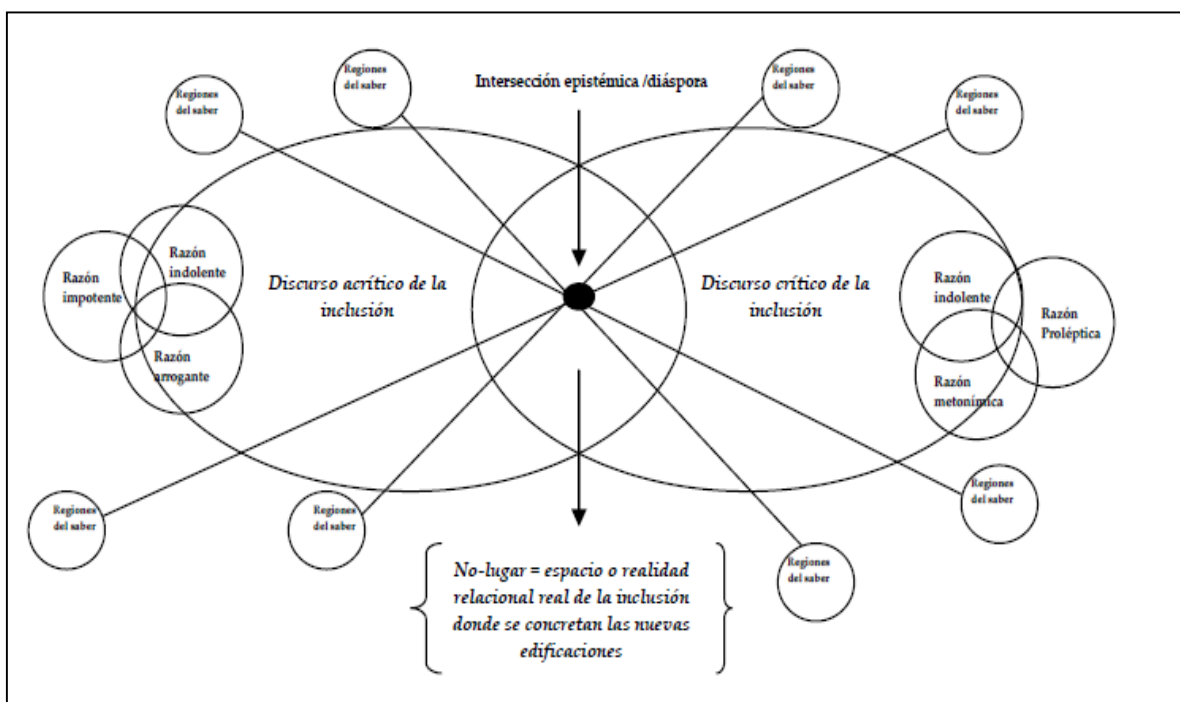
**Figura 24: Campos de confluencia incidentes en la producción del conocimiento de la Educación Inclusiva.**

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



**Figura 25: Aportes del concepto de periodización en la formación del espacio de la Educación Inclusiva.**

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 de 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 los abyectos), cuyo conocimiento se construye a través del determinismo. La corriente crítica se alinea 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, 2006:72), 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 26: Intersecciones epistémicas en movimiento poliangular de tipo diaspórico de la Educación Inclusiva.**

El cuestionamiento que efectúa la expansión del presente a la razón metonímica, consiste en: a) la reproducción de las totalidades y hacerla coexistir con otras formas de expresión de la totalidad y b) evidencias los aspectos de heterogenización que componen cualquier forma de expresión de totalidad. Si bien es cierto, todos los campos del conocimiento científico han desacreditado los aportes de la razón metonímica, es plausible preguntarse, por qué razón, aún, la proliferación de múltiples discursos científicos avalan y dan continuidad a la dominancia de este estilo de razonamiento. Por otra parte, si, el objetivo de las sociologías de las ausencias reside en la transformación de lo imposible en posible, es al mismo tiempo, un refuerzo al objeto de esta investigación. Otra conexión de este documento, con los aportes de Sousa (2006), en relación a las sociologías de las ausencias y de las presencias, reside en la capacidad de avanzar hacia la desnaturalización no sólo de los saberes excluidos y omitidos en la reivindicación del discurso de la Educación Inclusiva, sino que además, profundizar en la exploración de los elementos subversivos que política, ética y epistémicamente, transformar su campo y mecanismos de producción del saber. Al mismo tiempo, permite superar los disfraces epistémicos y discursivos de las formaciones ideológicas que en el pre-discurso de la Educación

Inclusiva, disfrazan y reconfiguran la condición de “*abyecto*” y “*subalterno*” de sus principales sujetos, por una falsa noción de sujeto de derechos.

La exploración de los campos de conocimiento que convergen sobre la formación del objeto de la inclusión, enfrentan el desafío de responder a las siguientes interrogantes: ¿cómo promover una fractura de la episteme de la Educación Especial que organiza gran parte del conocimiento acrítico y los valores intelectuales del pensamiento que piensa la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son las memorias locales que participan de la producción discursiva de la Educación Inclusiva desde una espacialidad semántica y gramaticalmente heterogénea y heterotópica?, ¿cómo desmontar el patrón de colonialización intelectual que afecta a la producción de la Educación Inclusiva? y ¿cuáles son los diversas perspectivas desde las que se visibiliza la Educación Inclusiva como dispositivo micropolítico?

En relación a los conceptos de “*fronteras*” y “*fronterías*” epistémicas, estos resultan cruciales en la formación del conocimiento, puesto que, el primero, se concibe en términos de trasgresión, mientras que el segundo, define el espectro de acción. Tanto los conceptos de fronteras como frontería, facilitan la comprensión de los diversos tipo de desplazamientos epistémicos articulados al interior del campo. Un ejemplo de ello, es el desplazamiento de los conceptos de necesidades educativas, diversidad y diferencia, a través de múltiples dominios del saber, expresándose de la siguiente forma:

<b>Frontera</b> ( <i>límites epistémicos</i> )	<b>Frontería</b> ( <i>espacio indeterminado</i> )
<p><b><i>Idea clave: sitio de trasgresión, implica un desplazamiento hacia múltiples senderos, basado en el binomio de transformación/contención</i></b></p> <p><i>Manifestaciones en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva:</i></p>	<p><b><i>Idea clave: campo de la acción, sitio de transitividad, predomina la acción, la lucha la inestabilidad.</i></b></p> <p><i>Manifestaciones en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se caracteriza por abrir relaciones y</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representa los límites que posee cada campo de confluencia respecto del objeto real de conocimiento de la inclusión</li> <li>• Establece mecanismos de separación entre un saber y campo particular del conocimiento de la inclusión</li> <li>• Establece divisiones entre los marcos de valores hegemónicos y contra-hegemónicos de cada región/geografía del saber.</li> <li>• Es un mecanismo de definición, descripción y caracterización de los diversos territorios del conocimiento que convergen en el estudio de la inclusión</li> <li>• Otorga elementos de diferenciación epistémica entre un saber, concepto y campo de confluencia específico.</li> </ul>	<p>articular nuevos espacios relacionales entre diversos tipos, estilos y formas de conocimiento que participan en la definición del fenómeno de la inclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir de los aportes de cada geografía del saber de la inclusión, se va conformando un marco de sistemas de razonamientos, valores, cuerpos epistémicos y saber que permiten ir develando el verdadero espacio epistémico de la inclusión</li> <li>• Se orienta al descubrimiento del saber y espacio epistémico real de la inclusión</li> </ul>
---	--

**Tabla 29: Principales características de las categorías de “fronteras” y “fronterías” entendidas como unidades analíticas en el estudio epistémico de las intersecciones y aportes que se articulan entre las diversas regiones del conocimiento que convergen sobre el espacio de la inclusión.**

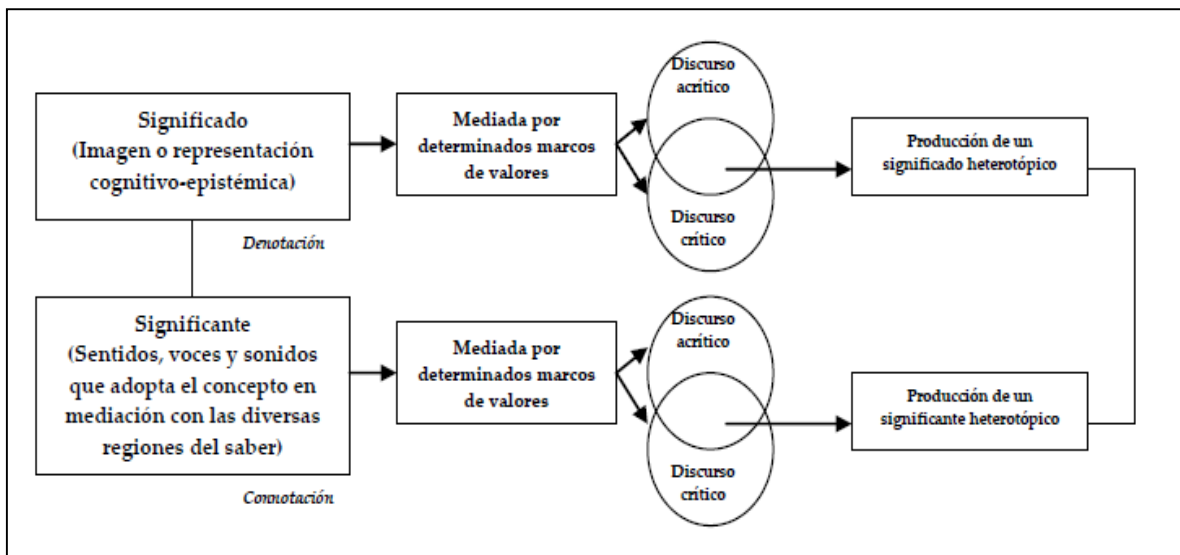
Tal como se ha comentado en el cuadro anterior, la noción de “*frontera*” (Trigo, 1993) invita al estudio de los factores que inciden en la movilidad de conocimientos intelectuales que forjan el campo de producción de la inclusión, así como, la proliferación de ejes de diferenciación, distancia y límites ente determinados cuerpos de saberes y

geografías del conocimiento. En el estudio de las fronteras articuladas al interior de la realidad relacional de tipo epistémica de la Educación Inclusiva, la “*epistemología convergente*” (Visca, 1985), permite comprender los diversos tipos de vinculaciones entre determinadas geografías epistémicas. Por “*geografías epistémicas*”, entenderemos los diversos territorios y sus mixturas de conocimientos específicos que, de forma temporal e histórica, determinan una serie de contenidos, lenguajes y gramáticas que determinan el significado y el significante de la Educación Inclusiva. El estudio de las fronteras entre los diversos cuerpos de conocimientos que participan de la fabricación del campo de conocimiento de dicho enfoque, permite establecer hasta qué punto, un determinado campo o saber, aporta a la configuración/compreensión del espacio epistémico del mismo, permitiendo graduar los límites epistémico-conceptuales entre diversos cuerpos de saberes.

Desde el punto de vista semiótico, la inclusión, puede ser entendida en términos de “*significado*”, es decir, una idea común que la comunidad científica y profesional articula acerca del concepto. En términos de Saussure (1916), corresponde a la imagen o representación que se fabrica acerca de dicha categoría, la cual, en la producción discursiva de la misma, es determinada y varía a partir de los ejes críticos que condicionan la continuidad del discurso crítico y acrítico, sus marcos de valores y énfasis de lucha. De acuerdo con Saussure (1916), “*los conceptos de significado y significante parecen tener la ventaja de señalar la oposición que los separa. En efecto, el participio pasado significado sugiere un concepto ya dado y la palabra significante (un participio presente que permite expresar ese significado)*” (Gil, 2001:19).

El “*significante*”, alude a la huella psíquica que determina la producción de sentidos, determinando sonidos particulares para enunciar el fenómeno, es decir, los sonidos que forman las palabras (múltiples voces que hablan desde diversas regiones del conocimiento). El significante, se cuenta en directa relación con el concepto de polifonía planteado por Kristeva (1969) y Bajtín (1989, 1992 y 2011). Al igual que, el significado, el significante, es determinado por las cargas semánticas según la contribución discursiva que se asuma para hablar de Educación Inclusiva, medidas por los diversos campos de valores que definen la institucionalización de modos particulares, al momento de asumir

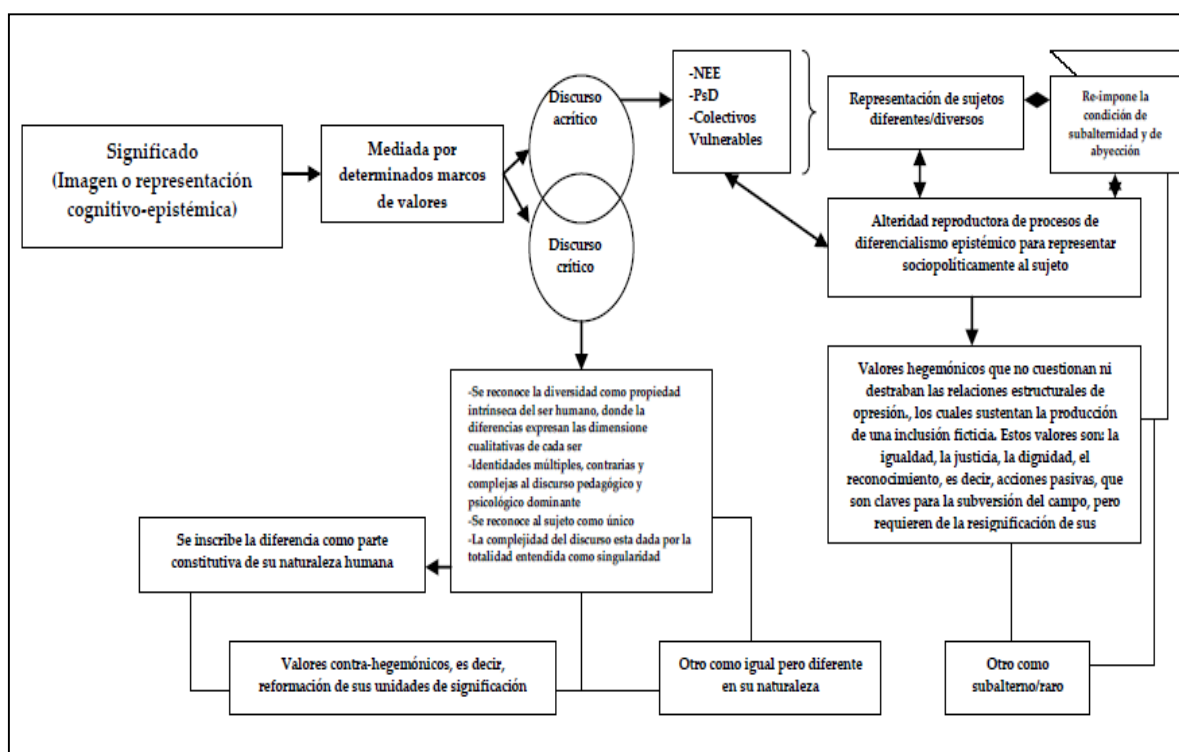
semánticamente cada concepto. Mientras que la intersección entre ambas categorías, permite ir develando el significado y el significante heterotópico de la inclusión, es decir, la imagen o representación otra (tercera), así como, un significante otro de tipo polifonal.



**Figura 27: Análisis del significado y del significante articulado al interior del pre-discurso de la Educación Inclusiva.**

La construcción del significado de la Educación Inclusiva desde la perspectiva acrílica de su discurso, se posiciona sobre sus reduccionismos políticos, determinados por las necesidades educativas especiales, abyectos sociales y personas en situación de discapacidad, todos ellos, representados en la categoría de sujetos en situación de vulnerabilidad. Dicha producción, re-instala nuevas lógicas de producción social e intelectual de la anormalidad y del diferencialismo, bajo un mercado lingüístico basado en la gramática de la justicia social, orientada ampliar sus oportunidades de participación desde las mismas estructuras que generan exclusión (en términos estructurales). El desafío que enfrenta la construcción de un nuevo marco de valores intelectuales de tipo subversivo y contra-hegemónico, consiste en desencarnar dicha producción de significados. Los elementos que configuran la producción del significado crítico de la Educación Inclusiva, se encuentran en directa relación con el lenguaje de la exclusión, especialmente, bajo la idea de diferencia/diversidad del sujeto, se concentran en su reduccionismo político referido a las múltiples identidades, es decir, opuestas a los mapas abstractos del desarrollo que tienden a incluir a determinados niños, al tiempo que, excluyen a otros. La imagen

cognitivo-epistémica de la heterogeneidad y la diferencia, expresada a través de las nuevas identidades, es decir, identidades opuestas a las bases institucionales del desarrollo humano, quebranta los marcos dominantes de la pedagogía, invitando a la re-construcción de su didáctica, psicología, etc. En ambas perspectivas, existe una convergencia sobre la categoría del “Otro”.



**Figura 28: Características del significado y del significante en la construcción pre-discursiva de la Educación Inclusiva como eje de re-descubrimiento de su materialidad.**

Mientras que el significante, se concibe, la huella psíquica o las múltiples voces que hablan o enuncian la comprensión del fenómeno. En ambas dimensiones, tanto crítica como acrítica, adopta un sentido polifonal, es decir, múltiples voces que explican el fenómeno desde sus barreras disciplinares. La formación del significante acrítico de la Educación Inclusiva, se compone de voces fijas, estáticas y estables procedentes de regiones epistémicas, tales como: a) la Educación Especial, b) la Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje, c) las teorías acríticas del currículo, basadas en mecanismos de ajuste y acomodación (Da Silva, 1999), d) la Psicopedagogía, e) la Justicia Social sustentada en valores universales, f) la Igualdad de Oportunidades (principal ficción política), g) Democracias normativas, h) epistemologías normativas y g) los Derechos Humanos como



mecanismos de continuidad de la clase burguesa. La construcción del significante crítico se forja desde los aportes de: a) filosofía postestructuralista y analítica, b) la hermenéutica analógica, c) los estudios sobre micropolítica analítica, d) los estudios sobre redistribución y diferencia, e) los estudios culturales, decoloniales y poscoloniales, f) feminismo marxista y las epistemologías queer, g) los principios del análisis topológico, h) los diversos dominios y sub-dominios de la revolución neuro, ofreciendo nuevas posibilidades interpretativas sobre el órgano de aprendizaje en la totalidad de estudiantes, etc. La construcción del “significante” y del “significado” de la Educación Inclusiva, como elemento explicativo de las formaciones discursivas e ideológicas del mismo, actúa como un dispositivo micropolítico de tipo epistémico (Ocampo, 2016a) y analítico (Guattari y Rolnik, 2006).

El carácter connotativo articulado en cada dimensión discursiva sobre el que converge el campo de lucha de la Educación Inclusiva, atiende a la producción de significados disciplinares que cada región o campo de conocimiento que confluye sobre la realidad relacional de la inclusión. De esta forma, implica observar cómo cada campo produce un significado particular e interseccional para significar la producción de sentidos de dicho enfoque.

El estudio de los desplazamientos epistémicos que se articulan al interior del campo de la inclusión, es posible identificarlos a partir de los aportes y variabilidad que cada región del conocimiento efectúa. Es menester agregar que, tales desplazamientos varían o adoptan formas de expresividad diferentes en su transitividad por los dominios específicos que constituyen la identidad y naturaleza epistémica de cada región. Esta dimensión analítica, requiere de los aportes de los “*bordeland*”, puesto que, necesita de la apertura de relaciones y articula lugares de dichos cambios. Entre los principales desplazamientos epistémicos que se observan en la producción de la Educación Inclusiva destacan:

<b>Regiones constitutivas del saber de la Educación Inclusiva</b>	<b>Dominios y sub-dominios específicos involucrados en la constitución de la Educación Inclusiva</b>	<b>Principales desplazamientos<sup>67</sup> observados</b>
<i>Psicología Cognitiva</i>	Dominio: neurociencia cognitiva y modificabilidad cognitiva Sub-dominios: neurodidáctica, neuroaprendizaje, neuropedagogía	A partir de los últimos hallazgos de la educación de la mente, se ha descubierto que, el cerebro humano puede aprender siempre y todas las personas lo pueden lograr. Esta situación provocó un desplazamiento teórico-metodológico que reconstruye el concepto dinámico de las NEE. Desde otro ángulo rompe con la perspectiva esencialista que lo fundamenta, iniciando un proceso de revolución en materia de concebir la didáctica, ahora estructurada desde la investigación del potencial humano.
<i>Filosofía</i>	Dominio: filosofía de la alteridad Sub-dominio: producción social del Otro, alteridad, ética del encuentro, etc.	El desplazamiento sobre la producción del Otro, ha dio articulada a partir de las propuestas filosóficas de la alteridad, otorgando valor a las diferencias como elementos de

<sup>67</sup> Los desplazamientos epistemológicos en el campo de la Educación Inclusiva pueden ser entendidos en términos de movilidad, cambio o mutación de conceptos relevantes que sustentan la producción de sus principales marcos analíticos.

		<p>expresión de las cualidades humanas del sujeto. No obstante, en términos de producción social y epistemológica, los procesos de constitución y diferenciación que afectan a la diversidad y las diferencias son los mismos, mostrando un cierto grado de cambio sobre los enfoques que los estudian, no así, en sus mecanismos de fabricación.</p> <p>El Otro aparece desgastado en la literatura de la inclusión, es preciso reconstruir su figura y explorar sus ejes de producción dinámicos.</p>
<p><b><i>Pedagógicos</i></b></p>	<p>Dominios: psicología del aprendizaje, del desarrollo y evolutiva, neurociencia cognitiva, neurodidáctica, modificabilidad cognitiva, didáctica general y didácticas específicas, micro-didáctica, investigación didáctica, investigación curricular, construcción curricular, etc.</p>	<p>Los desplazamientos de conceptos o perspectivas pedagógicas en el terreno de la inclusión, están determinados por la ruptura de los planteamientos de tipo esencialistas y, en especial, por la estabilización de la categoría de totalidad en la reivindicación de su campo de lucha. Todo esto, afecta directamente a la construcción didáctica, buscando elementos que transiten desde los sistemas de ajustes (mantenimiento de la</p>

		<p>realidad segregacionista para el aprendizaje) a mecanismos que, de forma holística, convergen en la totalidad de los estudiantes, aumentando su participación. Situación dada por la neurodidáctica y la neuropedagogía, el modelo 4MAT, la modificabilidad cognitiva, el DUA, etc.</p> <p>En términos pedagógicos, la movilidad de conceptos esta dada por los aportes del sentido transdisciplinario, que intenta subvertir los efectos de la Educación Especial para pensar su campo de producción pedagógica. No obstante, el transita radica en la exploración de las condiciones de producción y fabricación epistémicas de la inclusión.</p>
--	--	--

<p><b><i>Derechos</i></b> <b><i>Democracia y vida</i></b> <b><i>ciudadana</i></b></p>	<p>Dominios: ciencias políticas, teoría social crítica contemporánea, posestructuralismo, estudios decolobiales y postcoloniales, sociología política, democracias normativas y deliberativas, justicia social, teorías de la redistribución y las diferencias, filosofía política, estudios críticos sobre el feminismo, el género y la raza, interseccionalidad política y estructural, estudios decoloniales y postcoloniales, micropolítica, geografía, espacialidad y temporalidad, biopolítica, etc.</p>	<p>Se transita desde el reconocimiento prescriptivo y legitimador de los derechos (fortalecimiento de una cultura jurídica) destinada a proteger a los más débiles del modelo social, como estrategia de subversión del régimen biopolítico dominante. En la actualidad, se observa un desplazamiento hacia la superación de los universalismos y en particular, a la reconstrucción de las bases del contrato social, implicando una transformación radical sobre los modos de comprender la producción de derechos desde los principales valores que conforman la agenda de investigación y jurídica de la inclusión. En la actualidad, la discusión se posiciona sobre los aportes de Fraser, respecto del derecho a la diferencia y a la redistribución, al tiempo que, la singularidad y las relaciones sociopolíticas de tipo estructurales no se modifican. En términos de la democracia, se avanza en la comprensión de una intersección epistémica, política y</p>
---	--	---

		<p>pedagógica en torno a dicha categoría, prestando atención a la necesidad de construir un modelo democrático completamente diferente. Se transita desde una democracia de baja intensidad (agudiza la exclusión), teóricamente, hacia una democracia deliberativa (capaz de instalar el dialogo, la co-construcción y la erradicación de las diversas formas de fascismos sociétales) a el diseño de una arquitectura otra de democracia. Sobre este particular, recae el principal vacío. Gracias a estos aportes, la inclusión expresa una naturaleza espacial de tipo heterotópica, puesto que, para la cristalización de todos sus propósitos requiere de un nuevo contexto de desarrollo.</p>
<p><i>Modelos de producción teórica y epistemica</i></p>		<p>Implica reconocer cómo los modelos teóricos, epistemológicos y metodológicos en uso, imponen nuevas formas de exclusión y restricción de dispositivos de subversión del saber para pensar de otra forma la inclusión y, particularmente, la reconstrucción de todos los</p>

		campos implicados en la educación. Se estructura sobre los aportes del transdisciplinarismo.
--	--	--

**Tabla 30: Desplazamientos epistémicos más relevantes articulados en el campo de la Educación Inclusiva.**


La construcción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, opera de forma diaspórica, esto es, a través de mecanismos de dispersión del saber, producto que, cada campo de conocimiento fabrica una explicación o interpretación del fenómeno de acuerdo a su naturaleza disciplinar, imponiendo un mecanismo diferencial de producción. Entre las principales regiones o geografías del conocimiento que participan de la producción del dicho campo, destacan: a) ética, b) sociología, c) antropología cultural y social, d) matemática social, e) enfoques de investigación cualitativa, f) historia social, de la cultura y de las ideas, g) psicología educativa, evolutiva, cognitiva y desarrollo, h) filosofía, feminismo negro, lésbico y marxista, estudios crítico y decoloniales de género, etc.

Entre las principales fronteras epistemológicas observadas al interior del pre-discurso actual de la Educación Inclusiva, destacan: a) la indeterminación e ininteligibilidad que expresa el legado de la Educación Especial para fundamentar el campo epistémico de la Educación Inclusiva, b) la desencialización de la figura del Otro, tradicionalmente concebido como sujeto de violencia, devaluación y ausencia de reciprocidad (mecanismos de fijación y sujeción de la identidad epistémica), mientras que, en el incipiente discurso de la Educación Inclusiva, el Otro, se expande mediante criterios dinámicos que definen nuevos sujetos (sociales, políticos, epistémicos y educativos), cada vez más descentrados que, asumen dicha categoría a través del dinamismo de los procesos de resistencias y relegamientos. c) Otra frontera epistemológica es determinada por la disputa de los clásicos colectivos sobre-representados como vulnerables, en riesgo, objetos del diferencialismo y del diversialismo epistémico que, imponen la noción de sujeto en deficiencia, ya sea ésta, de tipo física, cultural o política, con aquellos planteamientos que apelan a la transformación de las estructuras pedagógicas y sociétales para toda la población, d) la contraposición iniciada por debate que estudia la inclusión como fenómeno complejo, desde una

perspectiva pedagógica y política. La primera, constituye una frontera epistemológica, puesto que, se centra en teoría de ajuste y aceptación, de colectivos en riesgos o abyectos sociales, a partir del currículo, la enseñanza y la evaluación (obstáculo pragmático), con débil transformación de sus estructuras educativas y sociales (se incluye a lo mismo que genera poblaciones excedentes a través del derecho en la educación). Mientras que, la dimensión política, se contrapone a dichos razonamientos, criticándolos como reduccionista y al servicio del régimen biopolítico, puesto que, lo “*político*”, apela a la construcción de un espacio otro, es decir, al levantamiento de una nueva ingeniería educativa y social.

Finalmente, d) las categorías de igualdad de oportunidades actúan bajo una ficción política e ideológica, al tiempo que, contradice el derecho a la diferencia y a la singularidad, e) la totalidad se aleja de las perspectivas que sobre-representan la diversidad en los abyectos sociales. La gran frontera epistémica articulada al interior del campo pre-construido de la Educación Inclusiva, radica en los mecanismos de producción que la Ciencia Educativa efectúa para comprender el fenómeno, la cual, se aleja, contrapone y choca con los lenguajes, focos de análisis y tópicos articulados por los campos de mayor comprensión, producto que, dichos aportes son subalternizados, de forma consciente e inconsciente, por la formación de los educadores, restringiendo así, su potencial de subversión. Según esto, los legados críticos de tipo transdisciplinarios, operan al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, mediante los siguientes aportes:

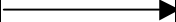


<i>Sociología</i>		<p><b>¿Qué aporta?</b></p> <p>Aporta a la comprensión del fenómeno de la desigualdad y la exclusión en todas sus formas y modalidades de expresión. Su contribución reside en el estudio de las relaciones estructurales que inciden en la determinación de culturas jurídicas, modelos epistemológicas y funcionamiento de las estructuras de la sociedad. Hay un análisis de relaciones estructurales que crean y producen poblaciones excedentes, que habitan los márgenes del derecho o bien, que relegados a través del derecho.</p>	<p><b>¿Qué se omite de esto en la formación docente?</b></p> <p>-La formación inicial y continua de los educadores, aborda ficticia y enunciativamente, el fenómeno de la desigualdad y la exclusión, sin otorgar pistas sobre sus mecanismos de formación y producción.</p> <p>-Se omite la formación política para intervenir a nivel de las relaciones estructurales.</p> <p>-Se omite un análisis pertinente sobre la contribución de la teoría social y crítica al campo de contextualización del fenómeno.</p> <p>-Se omite la comprensión del funcionamiento de la exclusión, de las estructuras que generan poblaciones excedentes a través del derecho y, en especial, cómo funcionan y operan las estructuras educativas y sociales ante los procesos de inclusión/exclusión.</p> <p>-No se enseña la multiplicidad de formas y formatos de expresión de la violencia estructural.</p> <p>**En otras palabras se omite todo lo relevante para transformar y con ello, crear una nueva arquitectura</p>
			

			educativa capaz de albergar todas estas tensiones.
<i>Filosofía</i>	→	<p><b>¿Qué aporta?</b></p> <p>Aporta a la diversificación del debate intelectual para pensar la naturaleza humana desde los ejes de diferencia y diversidad, al fortalecimiento de los patrones constitutivos del derecho y del reconocimiento de los diversos colectivos de ciudadanos.</p> <p>Indirectamente, afecta a la conformación de la agenda política e ideológica de la inclusión.</p>	<p><b>¿Qué se omite de esto en la formación docente?</b></p> <p>-Se omite la comprensión de la naturaleza humana en términos holísticos.</p> <p>-Se plantea y reproduce una mirada restrictiva y limitada sobre el otro, siempre contenido en una figura de subalternidad y ausencia de reciprocidad, omitiendo con ello, la proliferación y producción de marcos éticos coherentes con las tensiones y desafíos que enfrenta la inclusión desde la consolidación de un espacio completamente diferente, es decir, un no-lugar (heterotopía).</p> <p>-No se entrega una mirada situada y contextual de dichos campos al objeto de trabajo de la inclusión.</p> <p>-Se omiten los procesos genealógicos y arqueológicos del diferencialismo (proceso de igual operación) en la configuración de la diversidad y la diferencia.</p> <p>-Se omiten los elementos que configuran los elementos analíticos</p>

			<p>del derecho y su gestión para el logro de la igualdad, la redistribución y la diferencia.</p> <p>Se omite el estudio y comprensión de los marcos de valores hegemónicos y contra-hegemónicos que permiten comprender cómo se forman los dispositivos de producción epistemológicos, políticos y sociales de la diferencia y la diversidad.</p> <p>-Se omiten las prácticas de disciplinamiento de la subjetividad en la formación de los conocimientos claves que configuran el campo de producción de la Educación Inclusiva.</p>
<i>Psicología</i>	→	<p><b>¿Qué aporta?</b></p> <p>Aporta a la reconstrucción de las condiciones de enseñanza que permitan albergar, bajo un mismo espacio, a la totalidad estudiantes, considerando que, la íntima relación que existe entre singularidad y totalidad. Introduce elementos para</p>	<p><b>¿Qué se omite de esto en la formación docente?</b></p> <p>-Se omite la comprensión de las principales consecuencias teóricas y prácticas de los modelos explicativos del desarrollo cognitivo y evolutivo en la gestión de aprendizajes escolares claves.</p> <p>-Se omite la presencia del obstáculo pragmático de la Educación Inclusiva,</p>

		<p>la comprensión de los mecanismos de producción de nuevas identidades, descentradas, complejas y opuestas a los mapas del desarrollo. Implica reconocer cómo las explicaciones de psicólogos dominantes, contribuyen a la subalternización de determinados colectivos de estudiantes.</p>	<p>especialmente, al intentar buscar condiciones de enseñanza que alberguen a la totalidad de estudiantes.</p> <p>-Se omite un conjunto de elementos que permiten cuestionar las bases institucionales de los discursos dominantes sobre las identidades en el espacio escolar y su relación con el funcionamiento de la exclusión, los procesos de categorización y funcionamiento de las estructuras educativas ante nuevos códigos simbólicos de participación.</p>
<p><b><i>Didáctica y Pedagogía</i></b></p>	<p>→</p>	<p><b>¿Qué aporta?</b></p> <p>Aporta un conjunto de elementos críticos que permiten avanzar hacia el reconocimiento de las condiciones de enseñanza que permitan superar el obstáculo pragmático de la inclusión y fortalecer la educación de los talentos humanos.</p>	<p><b>¿Qué se omite de esto en la formación docente?</b></p> <p>-Se omite el estudio de los marcos interpretativos que apelan a la resolución del obstáculo pragmático de la inclusión</p> <p>-Se omite el estudio de las formas condicionales propias de la Educación Inclusiva que permiten reconstruir la didáctica pensando en los múltiples y divergentes intereses, necesidades y motivaciones del estudiantado.</p> <p>-Se omite el estudio de los</p>

			<p>sistemas didácticos que otorgan elementos para programas una secuencia didáctica centrada en todos los estudiantes, privilegiando determinadas capacidades y acciones cognitivas.</p> <p>-Se carece de elementos que permitan alinear los propósitos evaluativos con la naturaleza heterotópica de la inclusión.</p>
<p><i>Ciencias Sociales y Política</i></p>		<p><b>¿Qué aporta?</b></p> <p>Aporta a la ampliación del discurso político que sustenta el campo de lucha de la inclusión, traducido en elementos que permiten evidenciar las agencias pragmáticas políticas y al sujeto político de la misma. Por otra parte, aporta a comprender los vínculos entre democracia, condición ciudadana e inclusión, desde la subversión de los modelos en uso. Todas estas dimensiones contribuyen al fortalecimiento del</p>	<p><b>¿Qué se omite de esto en la formación docente?</b></p> <p>-Se omite la comprensión de organizadores intelectuales que permiten profundizar en la relación entre inclusión y democracia, así como, en los efectos que de ella se desprenden.</p> <p>-Se omite el estudio de las prácticas de disciplinamiento de la subjetividad, la acción política y el sujeto de la inclusión.</p> <p>-No se concibe el campo de lucha de la inclusión en términos de proyecto político, lo cual deriva en la proliferación de perspectivas para promover la transformación radical de las estructuras dominantes del pensamiento que</p>

		<p>pensamiento que piensa la inclusión desde argumentos más amplios.</p>	<p>piensa la inclusión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Se omite el estudio de las relaciones estructurales que generan poblaciones excedentes a través del derecho en la educación.</li> <li>-Se omite con ello, el estudio del espacio de la inclusión, sus elementos micropolíticos y los dispositivos de resistencia/relegamientos de los que son objeto sus múltiples sujetos.</li> <li>-No existen herramientas intelectuales para abordar el funcionamiento de la exclusión por dentro. Es menester, explorar su naturaleza y mecanismos multidimensionales de operación.</li> </ul>
--	--	--	---

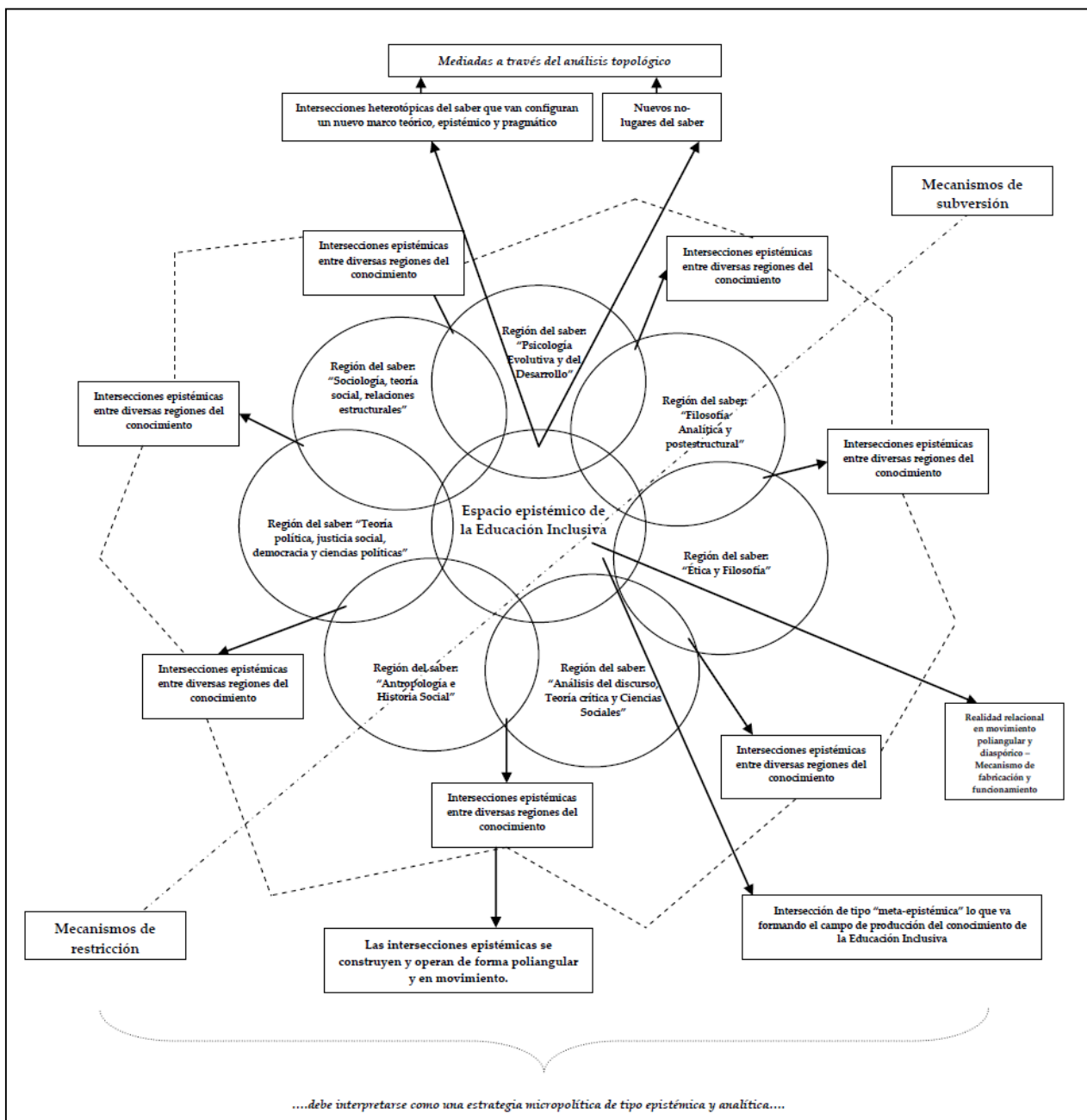
**Tabla 31: Aportes más significativos de las principales regiones del conocimiento que convergen sobre la formación del campo de saberes de la Educación Inclusiva.**

Es clave reconocer que, las condiciones de producción epistémicas de la Educación Inclusiva, requieren de los aportes de las epistemologías convergentes, regionales y subalternas, puesto que, aportan una serie de saberes intelectuales que permitan profundizar en los ejes analíticos que van quedando oprimidos o relegados por las fuerzas de producción dominantes de cada región o geografía del saber.

En relación a las “*fronteras*” que proliferan en la búsqueda de nuevos argumentos para pensar la Educación Inclusiva, atiende significativamente a los elementos de desestabilización del discurso y de sus condiciones de producción epistemológicas. En otras palabras, implica visualizar cuáles son ejes de producción y saberes que permiten avanzar hacia la consolidación de nuevas lógicas de producción, las que pueden abordarse en

términos de: a) elementos que descentran el legado de la Educación Especial para consolidar una realidad relacional de tipo heterotópica sobre inclusión, b) los elementos políticos que invitan a la destrucción de las bases del contrato social, de las estructuras societales y de producción de las relaciones estructurales y c) los elementos que dan continuidad a diversos formatos de las epistemologías dominantes al interior de la construcción de un discurso subversivo.

El esquema que se expone a continuación, explica de forma sencilla, cómo se articulan las diversas regiones del conocimiento que convergen en la construcción/configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, a partir de un mecanismo diaspórico, orientado a la consolidación de una nueva realidad relacional de tipo epistémica, política y pedagógica. La construcción del saber de la inclusión opera bajo patrones de “*movimiento poliangular*”, es decir, a través de la rotación, descentración e intersección de diversas perspectivas institucionalizadas, de forma hegemónica o contra-hegemónica al interior de cada geografía del saber que constituye su objeto de investigación. Gracias al movimiento poliangular sustentado en una estrategia diaspórica, la constitución de sus saberes, analizados mediante un bucle ecológico, subvierte la imposición de nuevas clases de sujetos, dicotomías conceptuales y criterios clasificatorios del saber. Así como, saberes fragmentados, dispares e invariantes entre sí.



**Figura 29: Elementos constituyentes del movimiento poliangular, diaspórico e interseccional de los saberes constitutivos del espacio epistémico de la Educación Inclusiva.**

Los “fetiches”<sup>68</sup> de la Educación Inclusiva, estarían representados por todos aquellos elementos que se veneran de forma excesiva y logran una alta eficacia discursiva, centrándose en los principales reduccionismos políticos articulados por la inclusión, al

<sup>68</sup> Se analiza el concepto desde lo expuesto por Žižek (1994) en el libro: “La ideología. Un mapa de la cuestión”, publicado por Fondo de Cultura Económica.



tiempo que, vuelven a imponer, bajo la condición/situación de vulnerabilidad, nuevas lógicas de producción camufladas de anormalidad y esencialismo, ahora, mediadas y constituidas bajo criterios de representación sociopolíticos que reinstalan sistemas de razonamientos de tipo dicotómicos. Algunos *fetiches epistémicos de la inclusión*, están determinados por los diversos tipos de ficciones ideológicas y oportunismos políticos que se cristalizan al alero de la promoción de su discurso. En concreto, algunos fetiches epistémicos son: a) los argumentos acomodacionistas que operan al interior de las estructuras que articulan procesos de opresión, distinción y exclusión, b) la recurrencia a los razonamientos mutilados que emplean la igualdad de oportunidades y los universalismos aplicados a los derechos para promocionar un significado acerca de las múltiples finalidades de la inclusión, c) la sujeción de la construcción investigativa desde el individualismo metodológico que sobre-representa la condición de vulnerabilidad descodificada en nuevos abyectos sociales, d) la inclusión a las mismas estructuras educativas y sociales que generan poblaciones excedentes mediante mecanismos de acomodación y aceptación, e) sobre-imposición de un marco de valores acríticos que no interrogan las relaciones estructurales y los procesos multidimensionales de la exclusión, f) presencia de un marco normativo epistemológicamente basado en la redistribución de derechos, al tiempo que, sus sistemas de razonamientos, no logran explicar la profundidad de las fracturas sociales, etc. Frente a estos factores, cabe preguntarse: ¿Cuáles son, entonces, las imágenes construidas de acuerdo a los artificios desarrollados en el actual discurso de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se expresan las nociones mutantes, inusuales y contradictorias más comunes forjadas al interior del campo de investigación de la Educación Inclusiva? y ¿qué elementos del debate no son debatidos al interior del campo de la Educación Inclusiva?

### **3.6.2.-LOS MECANISMOS DE FALSIFICACIÓN EPISTEMOLÓGICA EMPLEADOS PARA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

El análisis que se expone a continuación, destaca que, gran parte de los cuerpos de conocimientos implicados en la comprensión de la Educación Inclusiva, expresan según los ámbitos de representación y relevancia, de cada una de las contribuciones efectuadas por las diversas geografías epistémicas, que estos, no pertenecen a los grados de autenticidad de los saberes propios de la Educación Inclusiva, a pesar de demostrar un alto sentido de eficacia discursiva, en relación al conjunto de temas claves del campo. En tal caso, el sintagma mecanismos de falsificación epistémica, son concebidos por el autor de este trabajo, como estrategias, procedimientos y meta-tecnologías, que operan mediante saberes parcialmente vinculados, pero que no emergen desde la autenticidad post-disciplinaria implicada en la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva. Por tanto, pueden ser concebidos como saberes que forman parcialmente parte del campo, pero que no surgen desde los patrones de autenticidad epistémica de este campo de producción. De ahí, la necesidad de avanzar hacia la creación de los saberes propios del campo, mediante una examinación topológica sobre los ejes de desplazamientos, movilidad poliangular e interseccional de sus geografías epistémicas conformantes del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, posteriormente, sometidas a un proceso de traducción.

La determinación de los mecanismos de falsificación resulta crucial en la comprensión de los ejes de hibridización y de la representación distorsionada actualmente vigente institucionaliza en este campo. Por otra parte, sugiere comprender que, el campo de producción de la Educación Inclusiva se organiza a partir de saberes y cuerpos de conocimientos que proceden desde otros campos del saber, no desde la propiedad auténtica a nivel epistémica de la Educación Inclusiva. Surge de esta forma, la necesidad de evaluar pertinencia cognitiva y el repertorio de contribución de los saberes actualmente institucionalizados para organizar y justificar la acción discursiva de este enfoque. Es menester destacar que, la producción de saberes epistemológicamente auténticos del enfoque, se convierte en la clave para indisciplinar el campo de producción del este y consolidar unos nuevos marcos de valores y terozación, que transgresa los clásicos sistemas

de habladurías teóricas, hasta ahora empleadas pre-reflexivamente para justificar la vigencia, coherencia, relevancia y significatividad de este campo.

### **3.7.-HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DE LOS ELEMENTOS QUE PARTICIPAN DE LA PRODUCCIÓN DEL ESPACIO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Tanto el “*espacio*”<sup>69</sup> (Santos, 1996) como la “*espacialidad*” (Jiménez y Novoa, 2014) constituyen un campo inexplorado por la investigación sobre Educación Inclusiva, puesto que, remiten a un análisis epistémico y topológico sobre las relaciones existentes entre determinados saberes, conceptos, ideas y campos de conocimiento. Implícitamente, la construcción etimológica, semántica y semiológica de ambos conceptos, remite a la comprensión epistémica de categorías tales como: a) extensión, b) terreno, c) geografía, d) territorio y e) relaciones. En términos de Foucault (1968), el estudio de la espacialidad epistémica y metodológica de la Educación Inclusiva, conlleva a un análisis “*de los tipos de discursos con el valor expresivo de cada uno, análisis de los tropos, es decir, de las diferentes relaciones que las palabras pueden tener con un mismo contenido representativo*” (p.85). Desde esta concepción, instala un interés sobre los énfasis que adopta la producción del saber sobre Educación Inclusiva, a través de las diversas regiones que componen su campo de conocimiento.

En este trabajo, el concepto de espacio (Santos, 1996; Cataia, 2008; Jiménez y Novoa, 2014), se analiza en referencia a los aportes de la Escuela de la Geografía Brasileña, impulsada por Milton Santos<sup>70</sup>. El propósito de comprender los diversos elementos que configuran el espacio de la inclusión, resulta clave en el estudio de las condiciones de producción epistemológicas que definen las diversas formas de construcción del saber que, tal como ha sido comentado a lo largo de este capítulo, se fabrica diaspóricamente,

---

<sup>69</sup> Realidad relacional compuesta por diversos dominios y/o perspectivas. En este sentido, es menester destacar que, el espacio y territorio no siempre esta constituido por una realidad concreta, así como, la perspectiva queda según Vergara (2010) definida como un concepto o categoría teórica.

<sup>70</sup> Geógrafo brasileño, académico e intelectual de referencia en temáticas de globalización, tercer mundo y espacialidad.

mediante sistemas de préstamos, reciclajes y proposiciones híbridas de conceptos y marcos teóricos. Estas ideas, reafirman que, circunda mayoritariamente, una retórica sólida y un saber ambiguo sobre el pensamiento intelectual que fundamenta el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Pensando gramaticalmente, se observa la confluencia de diversos tropos (mecanismos de designación, retóricas y lenguajes) y topois (lugares o regiones del saber), que devienen en la constitución de un habitus y de un mercado lingüístico particular.

En este sentido, los mecanismos de hibridación del saber epistémico que define la naturaleza de la Educación Inclusiva, están determinados por la superposición y ensamblaje de enfoques que, expresando un interés y campo de lucha común, mezclan proposiciones, modalidades de enunciación y estrategias de teorización, al tiempo que confunden lenguajes, dispositivos político-ideológicos y mecanismos de fabricación del saber, con los modelos de mayor representatividad al interior del campo de batalla de la inclusión, como lo son, las teorías de ajuste/aceptación y el modelo epistémico tradicional de la Educación Inclusiva. Estas tensiones, exigen develar por dentro, cuáles son los elementos de representación y cómo éstos, interseccionan entre las diversas regiones que constituyen el campo de investigación de la inclusión.

Desde la Escuela de la Geografía brasileña (Santos, 1990, 1994 y 1996), el concepto de espacio, se define a partir de las siguientes características epistémico-conceptuales: a) relación dialéctica, b) prácticas de resistencias, c) mecanismos de relegamientos, d) red de relaciones sociopolíticas y e) realidad relacional. Todas estas ideas, constituyen ejes analíticos claves para comprender el real significado que adopta el espacio en la fabricación del conocimiento de la inclusión y su naturaleza funcional, que permite analizar cómo operan las estructuras educativas que generan poblaciones excedentes, así como, los mecanismos de relegamiento y resistencia frente a la ejecución de un determinado derecho, entre otras. Según Jiménez y Novoa (2014), el espacio se define como una realidad relacional de tipo dinámica, en la que convergen relaciones sociales, de poder y sistemas de producción, dotadas de significado, producto de un entramado socio-histórico particular. Silveira (2008), explica que, el carácter dinámico de la producción espacial de la inclusión,

es decir, definido por los sujetos y contextos específicos, que convierten según una situación sociopolítica determinada, a unos como “*incluidos*” y a otros, en “*excluidos*”, refleja un análisis binarista e invariable epistémicamente. En tal caso, la autora, a través del carácter dinámico del espacio, invita a reconocer las siguientes dimensiones analíticas que conformarían sus geografías de configuración (Jiménez y Novoa, 2014):

¿Quién?	→	Alude a los sujetos que luchan en el espacio
¿Cómo?	→	Describe los mecanismos o estrategias que desarrollan al interior del campo
¿Dónde?	→	Implica un análisis sobre los lugares que dichos sujetos habitan y el tipo de posiciones relacionales que establecen
¿Por qué?	→	Sitúa en las causas que motivan las luchas
¿Para qué?	→	Refiere a las finalidades que orientan su lucha

**Cuadro 6: Elementos que definen la interpretación de los mecanismos de producción espacial contextualizado al estudio de la Educación Inclusiva.**

Es menester destacar que, el espacio se construye a partir de fuerzas temporales que fabrican una determinada interpretación sobre su creación, funcionamiento y mecanismos de transformación, es decir, “*implica aproximarnos al análisis territorial entendiendo al territorio con vida, en contraposición de uno inerte; un territorio en acción, viviendo. Un territorio que en uso*” (Jiménez y Novoa, 2014:16). Desde esta perspectiva, todo espacio se constituye en una forma y en un contenido. La forma, se particulariza a través de los lugares que conforman el conocimiento científico de la inclusión, o bien, las regiones donde se producen las prácticas de resistencia, desarrolladas por todos los colectivos de ciudadanos. Desde otro ángulo, Milton (1996) comenta que, se define a partir de los topois, es decir, los lugares, en los que se materializa el campo de lucha de la inclusión.

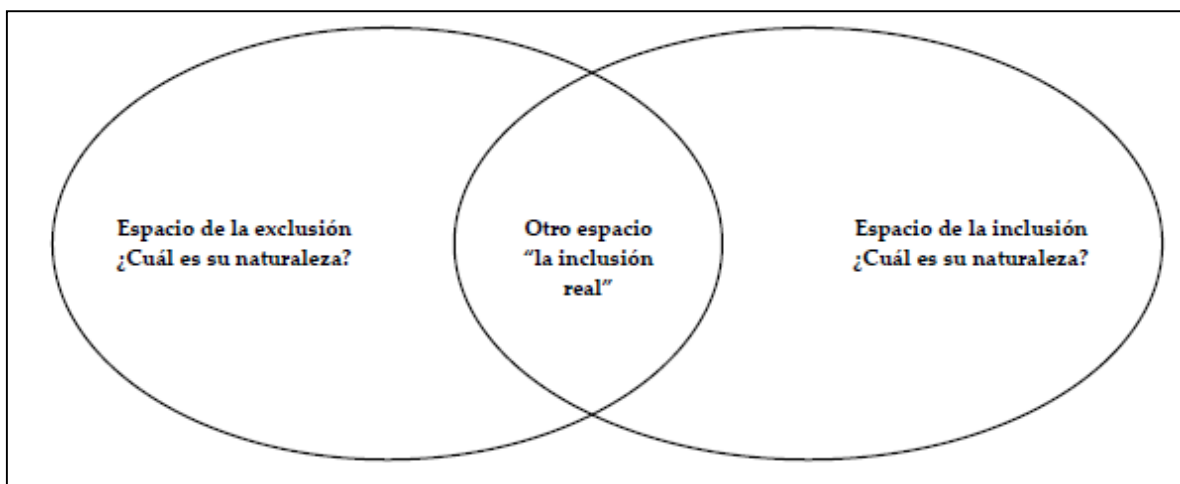
El estudio sobre los mecanismos de producción espacial de la Educación Inclusiva, se compone a partir de los múltiples sistemas de relegamientos que experimentan los

diversos colectivos de estudiantes y, las estrategias de resistencias<sup>71</sup> que éstos fabrican en su paso por la educación. Por tanto, la investigación sobre condiciones de producción epistemológicas de la inclusión, sugiere el estudio de las geografías de las resistencias y los múltiples usos que sus diversos actores hacen acerca del territorio que habitan. Con el propósito de avanzar hacia la consolidación de argumentos más amplios para pensar la Educación Inclusiva, exige promover la caracterización de tres espacios significativos, tales como: a) el *espacio de la exclusión* (aquello que desconocemos e intentamos erradicar), b) el *espacio de la inclusión* (constituido como dominio de lo conocible, reducido a la incorporación de colectivos excedentes a las mismas estructura educativas, sociales y ciudadanas que generan exclusión) y c) el levantamiento de un *tercer espacio donde se materialice una nueva arquitectura educativa, denominado heterotópico*, sin este último, no es posible construir la Educación Inclusiva y, mucho menos, concebirla como un dispositivo de reforma de todos los campos de la vida ciudadana y de las dimensiones que forman las Ciencias de la Educación. Desde otro ángulo, la definición y descripción del objeto de la de la Educación inclusión, converge sobre la construcción de una realidad relacional significada como “*frontería*” (articulación de lugares otros o indeterminados), concebido como algo que se forja al margen del territorio tradicionalmente habitado, posibilitando la lucha continúa, la conjugación de sus múltiples sistemas de razonamiento y elementos que definen su actuar performativo<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> Las resistencias desde el punto de vista de Deleuze (2002) se constituyen como líneas de fuga, mientras que, desde la perspectiva de Foucault (1968), se convierten en micropoderes de carácter multidimensional.

<sup>72</sup> Se toma prestado de la contribución sobre filosofía del lenguaje de Austin el concepto de “performatividad”, a través del cual, se analiza cómo el propósito finalístico de la inclusión, opera de forma performativa, es decir, su lenguaje y organización sociopolítica de sus argumentos generan cambios, o bien, construyen una nueva realidad relacional para concretar dichas transformaciones.



**Figura 30: Intersecciones entre espacio de exclusión, espacio de inclusión ficticia y consolidación del no-lugar, es decir, el verdadero espacio de la inclusión, un espacio otro.**

Pensar heterotópicamente la inclusión, es consolidar un pensamiento, un sistema argumental y una práctica otra o alternativa, para hacer florecer todos los ejes que este enfoque plantea, es decir, consolidar un espacio no existente. De hecho, todos los espacios contruidos por la inclusión operan sobre espacios, modelos y estrategias mutiladas (Bauman, 2012), que vuelven a imponer lógicas desgatadas para dar respuestas a los múltiples desafíos que enfrenta la educación, a través de su constante actualización. La concepción heterotópica de este enfoque, se construye mediante un préstamo semántico y epistémico, a la contribución desarrollada por Michel Foucault, en el documento: “*Los espacios otros*” (1967), de lo cual se puede afirmar que, la naturaleza de la inclusión, además de actuar como un dispositivo de resistencia ante los modelos teóricos, económicos, políticos, éticos y pedagógicos dominantes, así como, prácticas que privilegian a unos estudiantes y excluyen a otros, sugiere la construcción y consolidación de otros lugares, espacios y prácticas. En otras palabras, el interés por investigar las condiciones de producción epistémicas asociadas a dicho campo de trabajo, representa en sí mismo, un objetivo heterotópico, al tiempo que, se logró ofrecer e institucionalizar un análisis distinto científicamente, éste, actuaría como un discurso heterotopológico<sup>73</sup>. Mientras que, el discurso institucionalizado, de tipo acrítico, reducido políticamente a la sobre-

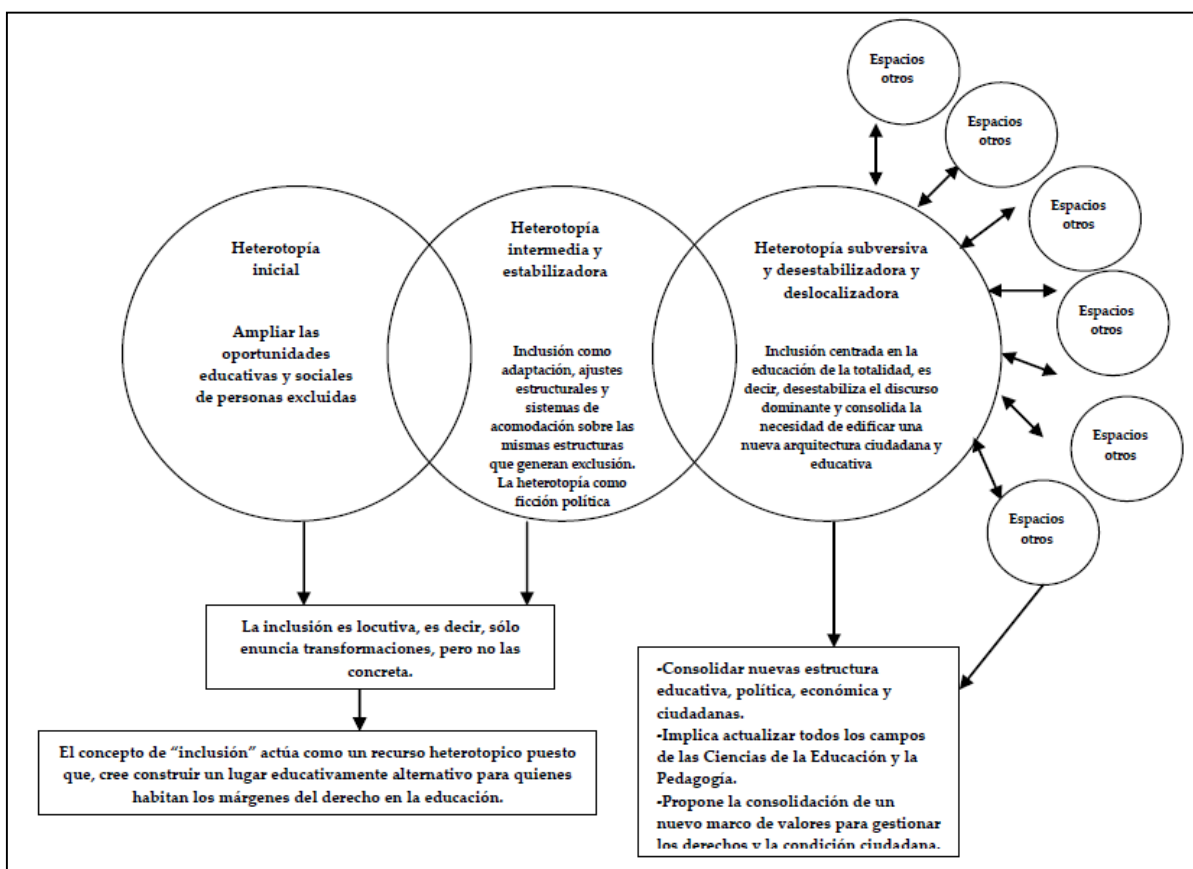
<sup>73</sup> Alude a la creación de un tercer espacio completamente nuevo, alternativo, subversivo y contra-hegemónico. Implica la edificación de una nueva arquitectura educativa en un no-lugar al interior de las Ciencias de la Educación. La heteorotopía permite acceder a la comprensión de a verdadera naturaleza de la inclusión, en términos epistémicos y espaciales.

representación de la diversidad y las diferencias, ambas categorías parte de políticas de representación sociopolíticas del diferencialismo, refuerzan y dan continuidad al sentido utópico de la Educación Inclusiva. *El espacio de la inclusión se define como un contra-espacio, es decir, un lugar fuera de todo lugar y carga interpretativa heredada.*

¿Cómo se expresa el sentido utópico de la Educación Inclusiva?, para Foucault (1967), la dimensión utópica expresa una reflexión bella, estática y carente de organizadores intelectuales subversivos que permiten mirar hacia otros rumbos. Las utopías desde la concepción foucaultiana, se construyen temporal e históricamente. Esto es, lo que define que cada campo de conocimiento delimite el espacio que ocupa, el cual, nunca es neutro. ¿Cómo se configuran los contra-espacios al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva?, ¿en qué medida, el espacio heterotópico de la inclusión, permite subvertir y borrar el legado acomodacionista de tipo estructural y los mecanismos de participación en las mismas estructuras que generan procesos de distinción, opresión y exclusión? En este sentido, la inclusión por naturaleza se orienta a la construcción de un espacio absolutamente otro, mientras que, este campo de estudio, facilita la comprensión de las heterotopías de la desviación (Foucault, 1967) instaladas al interior del espacio de la inclusión (vigente, acrítico y dominante), es decir, aquellos topois, regiones o campos del conocimiento donde se desvía el saber de la inclusión y a la vez, son marginados de la coyuntura intelectual contra-hegemónica y subversiva. Por otra parte, la formación del espacio heterotópico de la inclusión, entendido como un espacio intermedio, alternativo o un tercer espacio, promueve la identificación de los espacios que son incompatibles en la formación de este nuevo campo de acción y producción del conocimiento. ¿Cómo se expresan dichos espacios y dichas situaciones de incompatibilidad en la producción epistemológica de la inclusión/exclusión y del tercer espacio? En tal caso, el discurso promocional de la inclusión fundamentado en una ficción pedagógica, ciudadana y política, es decir, basada en inclusión a las mismas estructuras que generan exclusión, opresión y malestar, asume la dualidad de un espacio abierto, al tiempo que, mantiene afuera del derecho en la educación a múltiples colectivos de ciudadanos, producto de una matriz diferencial del poder.



Hay que interrogar la formación dispositivos que mantienen y reproducen esta situación en la configuración del espacio de la inclusión, el que, deberíamos llamar más bien, el espacio de la exclusión, pues el de la inclusión, estaría representado por una arquitectura subversiva, cuyos organizadores intelectuales permitirían resolver dichas tensiones.



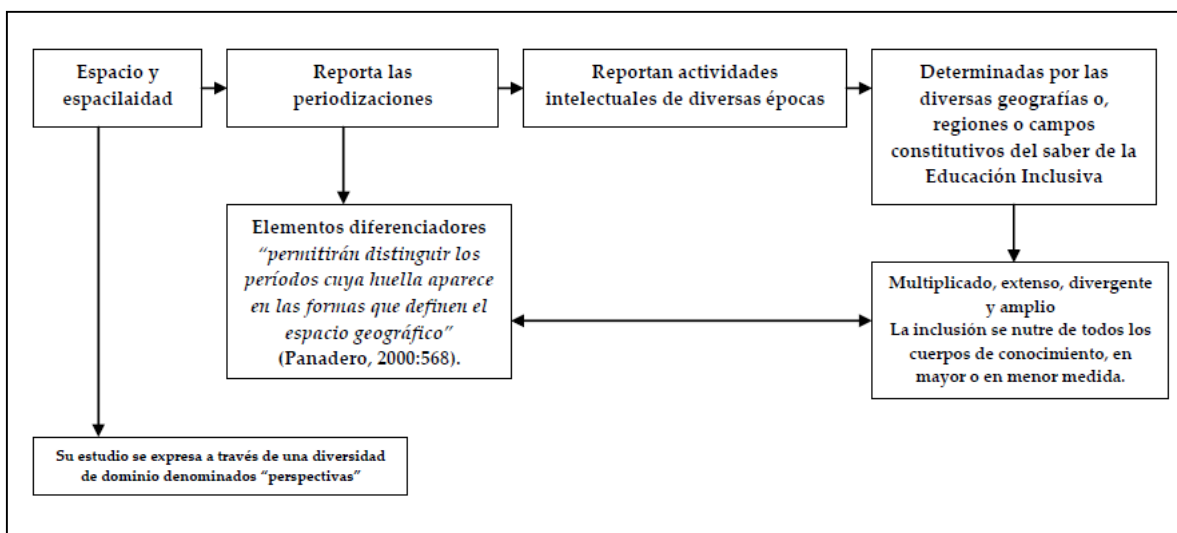
**Figura 31: Transiciones epistemológicas en la búsqueda de un espacio heterotópico para la Educación Inclusiva.**

Retomando la noción de espacio desde la perspectiva planteada por la Escuela de la Geografía brasileña, la Educación Inclusiva producto de los mecanismos de hibridación de su saber sugiere la recomposición de su campo de producción, es decir, "busca la producción/consolidación de un nuevo lugar, un espacio diferenciado" (Jiménez y Novoa, 2014:43). Implica atender a los procesos de producción/reproducción que tienen lugar al interior de dicha realidad relacional, especialmente, en la fabricación de su discurso. Desde este punto, el discurso de la inclusión como espacio de comprensión de las diferencias, ha

devenido en la institucionalización de un discurso que, si bien, es opuesto a la producción de estrategias neoliberales, se convierte en un dispositivo que da continuidad a dichos mecanismos, fabricando de esta forma, “un “*nosotros*” homogéneo, un espacio abstracto, neutral, eterno, que se construye por la competencia entre espacios” (Jiménez y Novoa, 2014:52). El espacio de la inclusión es un no-lugar abierto, en constante evolución, cuya noción del tiempo, remite a la constitución de los sujetos que circundaran al interior de su espacialidad. Gracias a la dimensión de temporalidad, es que el discurso institucionalizado, ha ido progresivamente, desestabilizando y descolonizando las figuras de los sujetos de la inclusión, en un primer momento, desde los déficit (explicaciones medidas para problemas sociales, aún con fuerte arraigo en el pre-discurso de la inclusión y en el lenguaje psicopedagógico), luego avanzado hacia el reconocimiento de colectivos en situación de vulnerabilidad (imponiendo una perspectiva esencialista) y posicionando el discurso, en los mecanismos de fijación de la totalidad, como elemento de desestabilización, desprendimiento y desarme de los legados epistémicos y conocimientos intelectuales que fundamentan la visión híbrida, ambigua y reduccionista de la Educación Inclusiva como forma otra de Educación Especial. Todas estas ideas devienen en interrogantes, tales como: ¿cómo opera la temporalidad en la definición del espacio de la exclusión, la inclusión y el espacio otro que requiere? y ¿qué dispositivos analíticos permiten desentrañar la real naturaleza que define el espacio de la inclusión?

Desde esta perspectiva, el constructo “*tiempo espacial*” (Panadero, 2000), permite delimitar con mayor claridad, las periodizaciones discursivas, epistémicas, políticas y pedagógicas que, consolidan progresivamente, un determinado interés sobre el concepto de Educación Inclusiva, es decir, la idea de periodización permite comprender cómo evoluciona el espacio en términos temporales, así como, sus principales unidades semántica y gramaticales. Ejemplo de ello, es la evolución que ha tenido la categoría de diversidad, la cual, en gran parte de su desarrollo ha sido concebida en términos hegemónicos, producto del diferencialismo, constituida por los abyectos, mientras que, en la actualidad, aún sin consenso claro por diversas regiones del conocimiento, experimenta un deslinde de sus unidades gramaticales, avanzando en la desnaturalización de su potencial contra-hegemónico, entendiendo a ésta, como una propiedad intrínseca del ser humano. La

concepción de tiempo espacial según Milton (1971), permite comprender cómo se crea y estabiliza un determinado discurso, epistémico o no, en momentos históricos determinados. Desde la perspectiva de Santos (1996), es posible observar que la trayectoria intelectual de la Educación Inclusiva (con sus fisuras, pliegues y revoluciones), documenta un tiempo acumulado, es decir, un período de mayor elasticidad dónde se han fortalecido diversos tipos de saberes, modalidades de teorización, mecanismos de enunciación y formas de producción de su conocimiento, los que permiten acceder y aprender del significado articulado en sus diversas periodizaciones discursivas e ideológicas. Para avanzar hacia el fortalecimiento metodológico de las dimensiones que diferencian el espacio de la exclusión, el espacio de la inclusión y el tercer espacio dónde opera la naturaleza de la inclusión, es menester distinguir, un número de dimensiones que los diferencien por forma y ritmo.



**Figura 32: Elementos claves en la exploración del espacio de la Educación Inclusiva**

De acuerdo con esto, el espacio de la inclusión puede ser explorado a partir de la diversos de tiempos, geografías y campos de conocimientos que confluyen sobre el mismo. No obstante, la dimensión basal de este, se construye a partir del análisis dialectal y estructural sobre las prácticas de resistencias y los dispositivos de relegamientos que demuestran las luchas, las agencias y la acción política de diversos colectivos, interseccionados bajo una misma matriz de opresión. En términos epistemológicos, la cartografización del espacio de la inclusión, expresa el propósito de consolidar una estrategia de unificación de disciplinas capaz de develar su campo metodológico. El estudio

del espacio remite a la comprensión de los lugares. En este sentido, Milton (1996), sugiere el concepto de “*intencionalidad*” (Beaufret, 1985; Magalhães-Vilhena, 2003; Latour, 1991), el cual, no sólo puede ser empleado para la reconstrucción del conocimiento, sino que, más bien, para superar los simplismos teóricos y revisar las condiciones de producción del conocimiento en un campo determinado, en este caso, la arquitectura epistémica de la Educación Inclusiva. La comprensión del espacio de la inclusión, requiere: a) una implicación profunda sobre las variables interseccionales que generan opresión, en mayor o menor medida, en todos los colectivos de ciudadanos y no sólo, en aquellos sobre-representados como diferentes o en riesgo de exclusión, b) el espacio de la inclusión no implica la separación o el deslinde de un campo u otro, sino más bien, la unificación de sus cargas interpretativas para construir una arquitectura educativa y ciudadana más radical, c) el espacio se configura a partir del ser, es decir, de las figuras de presencia y d) es el espacio el que da forma a la acción (pedagógica, política, ideológica, ética, etc., de la inclusión).

### **3.7.1.-ELEMENTOS QUE DEFINEN EL ESPACIO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

- Se compone a partir de las prácticas de resistencias y relegamientos que experimentan todos los sujetos, entendidos desde los lentes de la interseccionalidad, es decir, exclusiones, opresiones, mecanismos diferenciales y discriminaciones múltiples, que afectan tanto a colectivos mayoritarios como minoritarios. Implica un análisis sobre la matriz intelectual de opresión que restringe la proliferación y consolidación del tercer espacio exigido por la naturaleza de la inclusión.
- El espacio se concibe en términos de acción y agencia, es decir, las microprácticas que desarrollan quienes experimentan diversos sistemas de relegamientos. De acuerdo con esto, la constitución de la espacialidad demarca los criterios de la acción política que definen al sujeto de la Educación Inclusiva.

- Cada espacio esta compuesto de lugares que pueden ser interpretados como geográficas o regiones del conocimiento o simbolismos habitados por saberes o sujetos concretos.
- El espacio se va definiendo a partir de las periodizaciones que definen énfasis particulares sobre el discurso de la Educación Inclusiva y, con ello, creando nuevos círculos y mecanismos de funcionamiento sobre la producción social de la diversidad y la diferencia.
- El espacio delimita la acción, donde esta última, siempre se realiza sobre un medio concreto.
- Es necesario cartografiar el espacio de la exclusión (aquello que desconocemos) y el de la inclusión (construida desde criterios estáticos del conocimiento que imponen nuevos patrones del esencialismo).
- El espacio es una realidad relacional.
- Existe relación entre espacio y territorio, la cual, no es del todo clara, especialmente, en términos metodológicos. En tal caso, el espacio, se aproxima a una “conciencia espacial”, es decir, profundiza en la comprensión de las trayectorias de determinados conceptos, perspectivas y modelos analíticos ligados a un fenómeno particular.
- La exploración de territorio permite acceder a las propiedades identificatorias del saber, como recurso de acceso a la naturaleza más intrínseca de un determinado tipo de saber.

El espacio de la exclusión implica explorar la producción de su espacio significativo. Esta búsqueda profundiza en el conocimiento que forja un espacio relacional, define e institucionaliza un conocimiento situado para explorar la exclusión como patología social sin remedios en la sociedad occidental posmoderna, así como, los tópicos que conforman la producción de su conocimiento, puesto que, la caracterización de su dominio propio, permitiría subvertir la proliferación de mecanismos de sobre-representación de la

desigualdad (Kaplan, 2006), la opresión (Sousa, 2006) y la exclusión (Slee, 2010); claves epistémicas y metodológicas para *radicalizar* el pensamiento por la inclusión. En otros términos, el desafío consiste en mapear cómo se forma, muta y trasmigra el campo de la exclusión y la opresión, puesto que, con ello, podremos definir más oportunamente el tipo de intervención y edificación que permitan avanzar hacia un tercer espacio (intervención crítica), que define la naturaleza real de la inclusión, pues tendríamos recursos intelectuales y pragmáticos para resolver y erradicar dichas tecnologías de arrastre al interior de los derechos sociales, culturales, educativos y ciudadanos. ¿Cómo se fabrica el discurso epistémico de la exclusión y de la opresión, en la estudio de la Educación Inclusiva?, siguiendo a Foucault (1968), en la obra: *“Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas”*, la retórica constituye un eje clave en la producción de la exclusión, esto es, porque el lenguaje con el que se aborda el fenómeno, define la espacialidad de la representación, siendo crucial explorar la gramática de la dicha patología social, puesto que, se estructura y configura a partir de sus dimensiones retóricas y eufemismos marginales concretos. ¿Cuáles son los elementos de representación que gravitan en torno a la exclusión? o ¿cómo se constituyen la fuente común o el locus de producción del conocimiento de la exclusión?, éstas y otras ideas, convergen en la exploración de *“su genealogía y filiación, las causas que los han hecho nacer y las características que los distinguen”* (Foucault, 1968:91).

Según Jiménez, Luengo y Tabener (2009), la exclusión como fenómeno estructural ha estado presente en toda la historia de la humanidad, mientras que, el concepto de exclusión social, se fortalece durante los últimos veinticinco años del siglo XX. Es interesante develar como se origina el concepto de “excluidos”, el que deviene de *“los analistas sociales -y se extiende a los discursos políticos- en los países centrales de la actual Unión Europea para algo que estaba ocurriendo dentro de sus fronteras”* (Jiménez, Luengo y Tabener, 2009:14). Revisando epistémicamente, el concepto de exclusión, este devela una serie de conocimientos que según Brah (2011), interseccionan con la desigualdad, más específicamente, con las dimensiones estructurales que producen el fenómeno. De esta forma, el espacio de la exclusión, en tanto, realidad relacional (Jiménez y Novoa, 2014), se forma por saberes adyacentes y acopios intelectuales de tipo

sociológicos que, refieren según Subirats (2006), a elementos que propenden y/o restringen el grado de participación y autonomía, en la red de relaciones sociopolíticas que definen la naturaleza de la condición ciudadana. Desde otro ángulo, la (con)formación del espacio de la exclusión, está en directa relación, con pertenecer dialécticamente a una determinada formación estructural. Resulta paradójico desconocer cómo se forma la exclusión y se anida en las estructuras sociales, al tiempo que, gran parte de las estrategias para su abordaje, operan sobre sí misma, es decir, dan continuidad a dicha patología social crónica. En términos educativos, el carácter restrictivo del pensamiento de la inclusión, se cristaliza mediante la *inclusión de sujetos en riesgo a las mismas estructuras educativas que generan dichos procesos de arrastre, opresión y distinción*, al tiempo que, el campo de lucha se torna frágil y tímido políticamente, para avanzar hacia la consolidación de un espacio ciudadano, ético, político y educativo, de tipo heterotópico y completamente, radical.

La naturaleza funcional de la exclusión, se articula a partir del binarismo topológico<sup>74</sup> y de una contraposición dialéctica entendida a partir de relaciones tales como, “*dentro-fuera*”, “*incluido-excluido*”, “*relegado-resistente*”. Al ser dinámico y multidimensional, la carga analítica con la que se interpreta el fenómeno de la exclusión, no puntualiza únicamente en aquellos que sobran, o bien, se constituyen como colectivos o sujetos sobre-representados en el margen. Debido al dinamismo, el fenómeno, en tanto, eje analítico, la exclusión, los márgenes y las posiciones que definen las múltiples situaciones de exclusión, varían de acuerdo al contexto y a la espacialidad desde la que se interpretan. De acuerdo con esto, “*Castel le echa en falta –al término y a los discursos más extendidos que lo toman como centro- no distinguir con mayor nitidez la situación periférica*” (Jiménez, Luengo y Tabener, 2009:17), criticando como los “*discursos exclusionistas difusos no aporten referencias a cómo un núcleo de integrados produce a los excluidos*” (Jiménez, Luengo y Tabener, 2009:17).

Todo esto, demuestra que, el discurso del Otro, legado desde los estudios de la alteridad, también se ha desgastado epistemológicamente, pues ese Otro y sus dispositivos

---

<sup>74</sup> Análisis débil y simple referido a las oposiciones que se articulan entre los aportes que efectúan los diversos campos del conocimiento que participan de la configuración del objeto de la inclusión.

de fabricación, variarán de acuerdo al carácter contextual de la situación que se examine. Sobre este particular, la investigación sobre epistemología de la Educación Inclusiva, exige crear las bases de la *ética de la inclusión*, determinando cuáles son los temas claves en la proposición de un marco ético otro, que supere la visión estática y esencialista del Otro. En términos políticos, el desconocimiento de las condiciones de producción del fenómeno estructural de la exclusión, su campo y espacialidad, operan como tecnologías de continuidad del modelo neoliberal, al tiempo que, instrumentalizan el pre-discurso de la inclusión, convirtiéndola en una ficción política, que no ofrece salidas frente a sus posiciones relacionales. Frente a esto, *“son muchos quienes se encuentran cómodos con el uso del término y no encuentran problemática su laxitud o su falta actual de mordiente: «en esa ambivalencia de continuidad y novedad que ofrece el concepto de exclusión, reside precisamente su interés y su creciente uso por parte de analistas y operadores políticos» (Subirats 2004, p. 138)”* (Jiménez, Luengo y Tabener, 2009:16). La subversión del concepto de exclusión, se encuentra en directa relación según Castells (1998), con el interés de re-escritura del contrato social (bases de la ciudadanía).

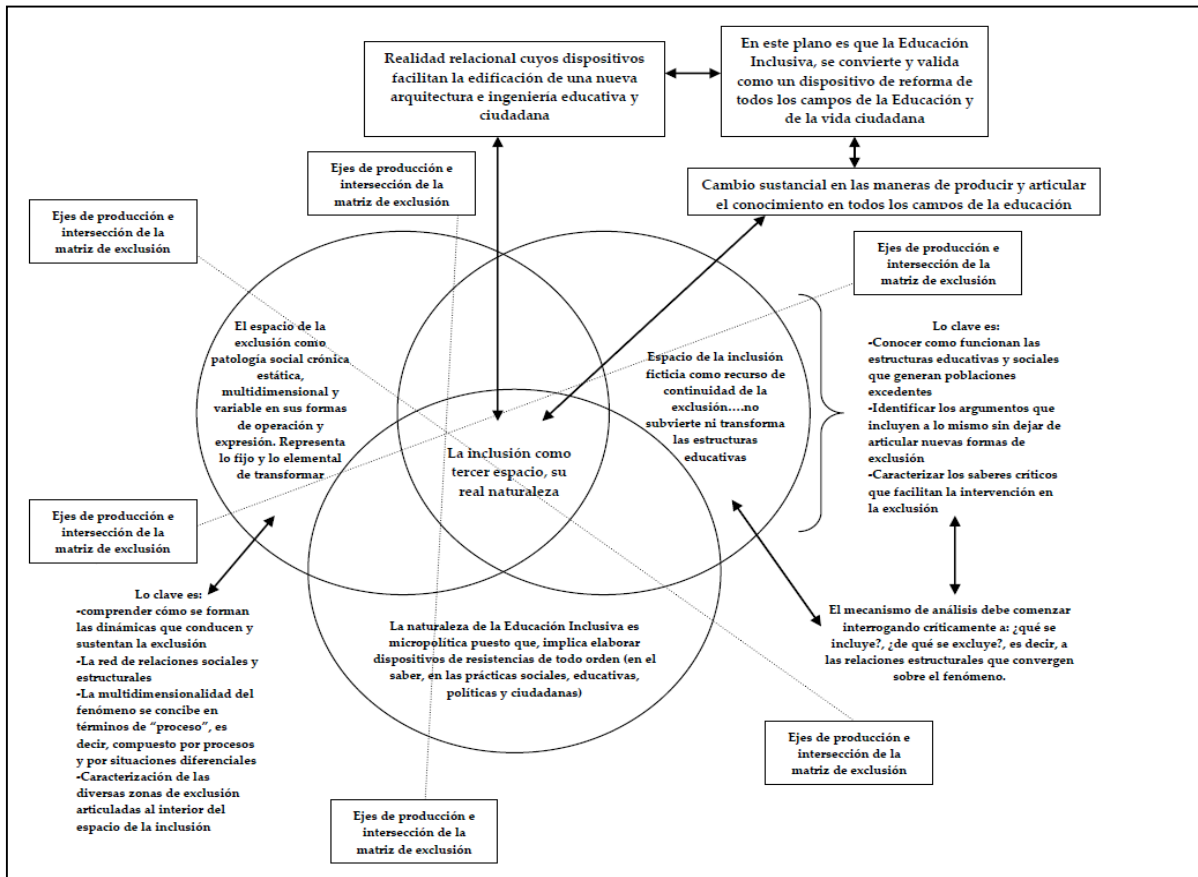
Por otra parte, surge la necesidad de mapear desde los márgenes mismos, las *realidades epistémicas* (Vergara, 2010) que forja el estudio de la exclusión. Hasta aquí, las revisiones meta-teóricas sobre el concepto, documentan que, al igual que la construcción diaspórica de la inclusión, este se construye de forma similar, es decir, es un tópico analítico abordado por casi todos los campos de estudio, disciplinas y prácticas profesionales; situación que ha devenido en la sobre-representación y esencialización del término, constituyéndose en una categoría difusa, amplia y relativista. El desafío es caracterizar el marco de valores que sustenta la producción (sociopolítica, epistémica y metodológica) de la exclusión, en todas sus dimensiones de estudio. Tanto el espacio de la inclusión como de la exclusión, se muestran como realidades relaciones inestables, producto de la aceptación de una

[...] la contraposición dialéctica dentro-fuera, integrado-excluido, para denunciar el fracaso de una sociedad que se pretende de derechos universales más allá de su proclamación retórica; pero también consideramos que el entendimiento de ese fracaso pasa por señalar sus causas, analizar el recorrido histórico global, el de colectivos concretos y el de los individuos. Y más allá de la crítica discursiva



estamos por explorar y apoyar las posibilidades de superación de tal fracaso social genérico, y, dentro de él, del fracaso que constituye la exclusión educativa (Jiménez, Luengo y Tabener, 2009:18-19).

Según esto, la Educación Inclusiva, entendida desde su verdadera naturaleza, es decir, como *tercer espacio* o *espacio otro*, requiere de la creación de dispositivos metodológicos concretos que ayuden a comprender y resolver, a través de una nueva arquitectura epistémica, las tres dimensiones del cambio planteadas por Subirats (2006), tales como: a) *complejidad* (elementos de desigualdad, opresión y exclusión que organizan el desarrollo de todos los campos del sociedad, la educación y la ciudadanía), b) *subjetivación* y c) *exclusión* (interpretada como un dispositivo de transición y diáspora, que se construye analíticamente a través de una nueva lógica de producción dentro-fuera, en deslinde de los clásicos sistemas de subordinación y desigualdad). La tríada de elementos mencionados, otorgan pistas para construir dispositivos metodológicos que permitan comprender el funcionamiento de la exclusión al interior del régimen biopolítico que condiciona el desarrollo educativo actual, hacia otras perspectivas de diálogo y análisis. Se necesita romper con la retórica y los eufemismos que sustentan el espacio de la inclusión y el espacio de la exclusión a partir de la lógica del dualismo, reafirmando de esta forma que, el “*estudio de la lógica de la exclusión social nos remite en primer lugar a todo aquello que en un momento dado determina la ubicación de los individuos y los grupos sociales a uno u otro lado de la línea que enmarca la inclusión y la exclusión*” (Tezanos, 1999; citado en Jiménez, Luengo y Tabener, 2009:20).



**Figura 33: La inclusión como tercer espacio. Su “verdadera” naturaleza.**

Finalmente, el concepto realidades epistémicas (Augé, 2002; Feal 2005; Vergara, 2010), permite comprender cómo se instalan procesos de cambios al interior de los modos de producción del conocimiento e interpretación de determinados fenómenos. Las realidades epistémicas (Maffesoli, 2004) permite situar el análisis multidimensional de la exclusión y la formación de su espacios en marcos sociopolíticos y culturales de referencia, esto, en parte, permite alinear las cargas semánticas que forman su marco de valores y las intersecciones que, producto de los acopios de los diversos campos del conocimiento que lo estructuran, articulan procesos de opresión, marginación y subalternización del saber. En este sentido, la investigación sobre funcionamiento de la exclusión, según Maffesoli (2004), reafirma la idea del locus, es decir, del espacio que define su funcionamiento, prestando atención a las condiciones socio-históricas que afectan a la constitución y existencia y continuidad del fenómeno, “no solamente a una característica de la época, sino que al

*hecho ya señalado que nada podría ser realmente pensado y comprendido si no se lo sitúa con relación a ese marco” (Vergara, 2010:167).*

Traduciendo las vinculaciones entre espacio y territorio de la inclusión y de la exclusión, es posible afirmar que, el primero es un lugar de apropiación y reconocimiento. De esta forma, la apropiación converge sobre transformación y consolidación de algo propio (se orienta a la identidad epistémica y naturaleza del fenómeno en estudio), mientras que, el reconocimiento, otorga criterios para promover los procesos de diferenciación o similitud, según la naturaleza de un enfoque. Este último, resulta crucial si deseamos explorar los *criterios de transitividad epistémico-metodológica* entre los organizadores intelectuales de la Educación Especial planteada como inclusiva, o bien, de Educación Inclusiva planteada como Educación Para Todos. Las categorías de reconocimiento y apropiación son claves en la desnaturalización de la identidad y las intersecciones de diferenciación epistémicas entre múltiples proposiciones que convergen frente a un mismo fenómeno. De acuerdo al interés de este acápite, ambas nociones pueden emplearse para cartografiar la naturaleza y los elementos de diferenciación entre los tres espacios requeridos el estudio epistémico de la Educación Inclusiva, como son: a) el espacio de la exclusión, b) el espacio de la inclusión (concepto flotante que da continuidad a la exclusión) y c) el real espacio de la inclusión, entendido como un tercer espacio, o espacio otro, donde se materialicen todos los enunciados de transformación radical que ésta propone. De lo contrario, la lucha por la inclusión se articulará como una ficción política más de los modelos neoliberales y de los dispositivos de teorización de mayor dominancia instalados en su territorio híbrido, ambiguo y diaspórico.

El estudio de las intersecciones epistémicas entre la espacialidad de la exclusión, la inclusión y el tercer espacio (lo clave en la construcción de un nueva arquitectura ciudadana y educativa), requiere de la identificación de los mecanismos de *co-relación, co-existencia* y *co-respondencia*, entre sus diversas intersecciones epistémico-metodológicas, destinadas a superar las disyunciones y consolidando de esta forma, una estrategia de unificación.

### **3.8.-EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SE CONSTRUYE DIASPÓRICAMENTE**

El concepto de diáspora (Safrán, 2012; Tölölyan, 1996; Cohen, 1997; Bruneau, 2004; Brubaker, 2005; Mera, 2007; Walsh, 2013), ha sido ampliamente desarrollado por los estudios culturales<sup>75</sup>, antropológicos y postcoloniales, para referirse a los dispositivos (Agamben, 2006) que producen poblaciones dispersas, en diversas latitudes geopolíticas del mundo. Según Safrán (2012), el concepto de diáspora ha devenido en un instrumento teórico-metodológico, cuya carga analítica, consagró uno de los paradigmas más relevantes de la postmodernidad (Sorj, 2007; Follari, 2007; Mera, 2011), para interpretar la dispersión judía y africana. Mera (2011), explica que, semánticamente, la categoría de diáspora, ha experimentado una multiplicación de campos de interpretación, aludiendo a la dispersión de la población en un espacio determinado (visión normativa), a partir de lo cual, se hace preciso describir cómo se forjan los centros o locus de producción que articulan la dispersión del saber epistémico constitutivo de la Educación Inclusiva. En términos epistemológicos el concepto de “*diáspora*” (Tölölyan, 1996; Cohen, 1997; Chivallon, 2002) coincide con la 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 estudio teórico, 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.

---

<sup>75</sup> Campo de investigación de tipo interdisciplinario orientado a la producción de significados articulados temporalmente por grupo social particular.

En este apartado, el análisis del saber diapórico, 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 la dispersión de dicho campo de conocimiento, contextualizando su vocabulario y condiciones de producción. 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*”<sup>76</sup>, entendido como un dispositivo de análisis en la fabricación y funcionamiento del conocimiento de la Educación Inclusiva. 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 sobreimposición 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, 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

---

<sup>76</sup> Concepto introducido por el autor de este capítulo, a través de su tesis doctoral desarrollada en la UGR, España.

Educación Inclusiva, es un conocimiento de cara a los problemas emergentes de la educación, en términos más abarcativos, representándose epistemológicamente, como un *saber inconcluso, abierto, nómada y en constante redefinición*<sup>77</sup>. Es un conocimiento que se va fabricando de acuerdo a las tensiones del tiempo histórico y sociopolítico que acoge.

Rescatando los conceptos de “*hibridación*” y “*comunidad*” de Gómez Peña (1996), es posible acceder a la formación de los “border”, donde la primera, refiere a los mecanismos de fabricación del saber y, la segunda, a las diversas regiones, cuerpos o campos de conocimiento que confluyen sobre el objeto de la Educación Inclusiva. La hibridez<sup>78</sup> en este sentido, puede ser interpretada como el resultado de la ambigüedad (producto de la contradicción entre los diversos lentes que cada campo y sus fronteras empujan para acceder a la construcción del fenómeno de la inclusión) y como una estrategia orientada a deslindar las rupturas del saber hegemónico (crítico<sup>79</sup> y acrítico<sup>80</sup>) que convergen sobre el pensamiento que piensa la Educación Inclusiva. La mediación de ambos, permite comprender las intersecciones del saber que forjan nuevas zonas indeterminadas o espacios alternativos que develen la naturaleza que define la autenticidad de dicho saber. Según esto, la inclusión, entendida como movimiento de reforma, es decir, de transformación radical de todos los campos de la vida ciudadana y educativa, actuaría como un dispositivo 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*

---

<sup>77</sup> Características intrínsecas del conocimiento de la Educación Inclusiva.

<sup>78</sup> De acuerdo con De Toro (2002) y Gómez Peña (1996), el carácter híbrido del discurso de la Educación Inclusiva, actúa como instrumento preformativo de lo diaspórico, puesto que, puesto que supera la visión ontológica de la confusión, dispersión y migración de ciertos tipos de saberes, al tiempo que describen un nuevo orden de producción sobre la inclusión.

<sup>79</sup> Corresponde al discurso que otorga elementos para politizar el fenómeno, centrándose en las relaciones estructurales que generan procesos de exclusión, así como, por constituirse en valores epistémicos de tipo subversivos y contra-hegemónicos, de tipo temporales. Véase tabla de diferenciación.

<sup>80</sup> El saber hegemónico 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 afueras del derecho.

*privilegiado de la performancia, del experimento, del re-habitar, de la traslación, de la reinención y recodificación” (Toro, 2002:40).*

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

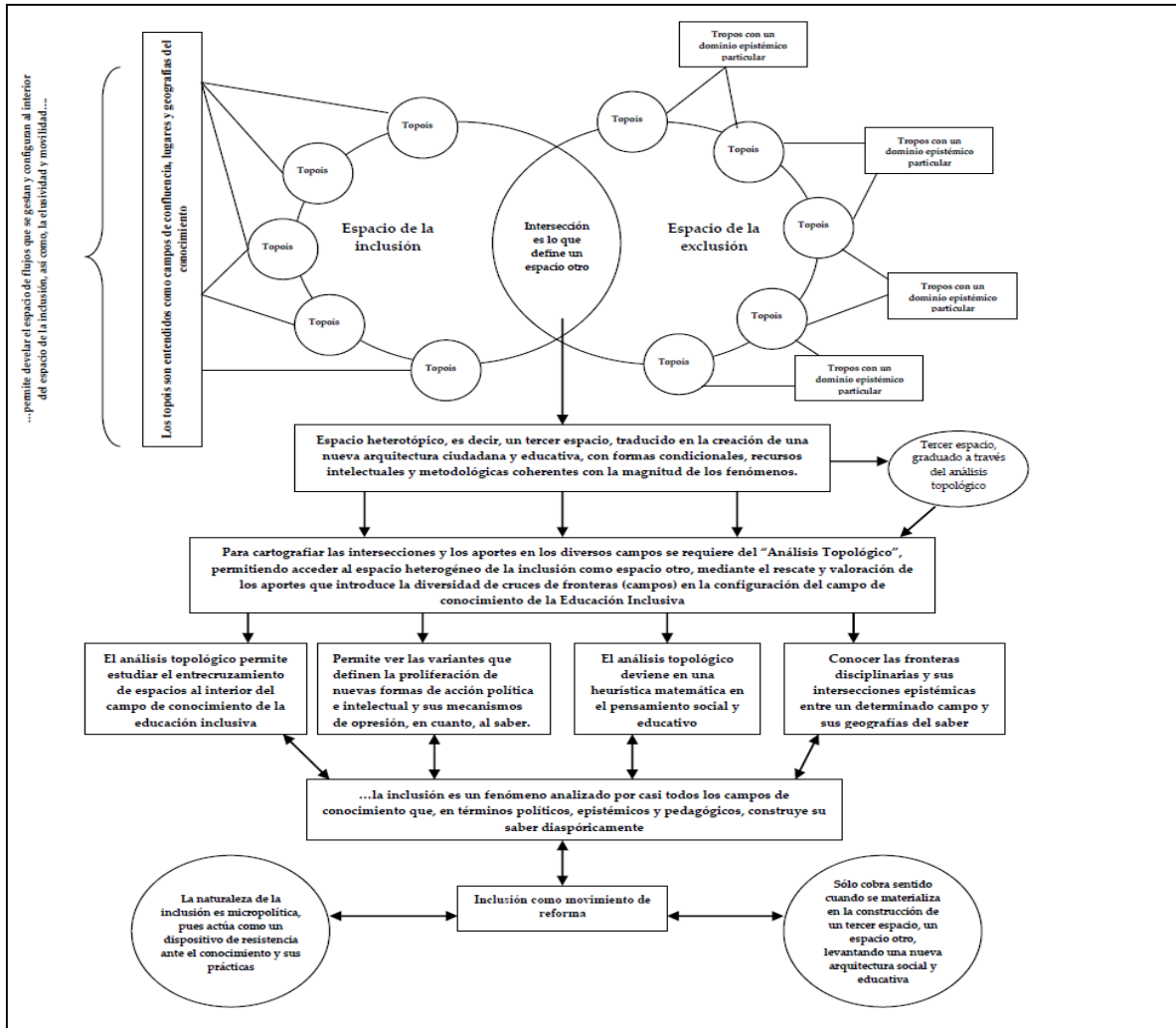
- Un concepto que permite estudiar la dispersión del saber a través de diversos campos y/o territorios del conocimiento
- Un instrumento analítico que permite explorar los mecanismos de desterritorialización del saber o de los saberes claves que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva
- Un mecanismo de exploración sobre los dispositivos de migración de saber, sus estrategias de hibridación/travestismo y procesos de opresión entre sus diversas fuerzas convergentes, al momento de poder desnaturalizar la identidad científica de la Educación Inclusiva
- Coincide con el surgimiento de nuevas identidades epistémicas de tipo diaspóricas, lo que exige de la aplicación del análisis topológico para explorar los mecanismos de entrecruzamiento de campos en la formación del objeto de la inclusión. Por otra parte, el reconocimiento de los dispositivos de opresión y marginación de determinados saberes, especialmente, aquellos que permiten intervenir en la producción de la exclusión, reafirman la necesidad de des-institucionalizar las bases del discurso oficial,

predominantemente acrítico, para re-pensar y re-fundar el pensamiento de la Educación Inclusiva, en términos epistémicos y científicos.

- Implica explorar detenidamente, los procesos de fragmentación de determinados ejes de producción del saber al interior del campo pre-construido de la Educación Inclusiva y que afectan a la desnaturalización y consolidación de un cuerpo de pensamiento en toda su exactitud.

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, puesto que, el campo de conocimiento de la inclusión, por naturaleza, se construye transdisciplinariamente (Morin, 1977), es decir, a través de la convergencia de diversos campos de conocimiento que comparten en común, una misma empresa intelectual, tanto en su versión, crítica como acrítica, al estudio y combate de la exclusión. Por tanto, su objeto de trabajo exige caracterizar el “*espacio de la inclusión*” y el “*espacio de la exclusión*”, con el propósito de desnaturalizar su espacio epistémico y con ello, consolidar una nueva edificación educativa, política y ciudadana, enmarcada en un propósito heterotópico de la naturaleza de la inclusión, tal como lo muestra la siguiente imagen.





**Figura 34: Elementos constitutivos en la intersección del espacio heterotópico de la Educación Inclusiva.**

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 paradigma fundantes<sup>81</sup>. En términos pedagógicos, la sobre-imposición del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial (Slee, 2010), de la Psicopedagogía y de la Psicología, para pensar la Educación Inclusiva, han contribuido a la consolidación de *redes de hibridación del saber*,

<sup>81</sup> Se coincide con Slee (2010) al señalar que, el paradigma fundante en la regionalización epistémica del conocimiento pedagógico de la inclusión, esta determinado por la Educación Especial. No obstante, la constitución de sus paradigma de base, demuestran un carácter pluriparadigmático.

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 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 de campo de la inclusión, de 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 empelan con el propósito de dar continuidad a la invisibilización de su estatus epistémico, denominados por el autor de este trabajo, como “*esencialistas*”, producto de saberes cerrados, mutilados y con escaso diálogo epistémico. En el caso de los primeros, constituyen saberes que

resultan claves para transformar el marco teórico de la inclusión y la producción de ficciones políticas articuladas bajo sus diversos mecanismos de producción, particularmente, al intervenir en la exclusión, actúa de manera flotante, híbrida y ambigua, los que se encuentran violentamente con los lenguajes y gramáticas instalados al interior de la pedagogía. Ejemplo de ello, son todas las epistemologías de colectivos subalternos, tales como, queer, feminista, interculturalidad crítica, proyecto decolonial, entre otras. Mientras que, los saberes aportados por la Educación Especial, la pedagogía, la didáctica, la justicia social tradicional, en su mayoría, consolidan campos de dominación al interior de la construcción pre-discursiva (Paveau, 2006) de la inclusión<sup>82</sup>, actúan como dispositivos monolíticos e institucionalizantes que , legitiman los círculos de reproducción epistémica, mutilando su producción de significados contextuales, por medio sistema de injertos y préstamos epistémicos, demostrando una debilidad en las diversas formas de organización del saber a través de las diversas confluencias colectivas que participan de su objeto de conocimiento. Es menester rescatar, los dispositivos de construcción articulados por las epistemologías convertidas en subalternas<sup>83</sup>, a través de los modos dominantes del saber logocentrista y eurocéntrico del pensamiento educativo postmoderno.

De acuerdo a los datos entregados, el concepto de diáspora epistémica<sup>84</sup> remite en la formación epistemológica de la Educación Inclusiva, de “*fronteras*” (Grimson, 2005), “*border*” (línea divisoria (Trigo, 1997), “*bordeland*” (zona imprecisa), “*territorio*” y “*espacio*”, todos ellos, enmarcados en el concepto foucaltiano de “*topois*” y “*tropos*”, lo cuales, pueden descritos desde los dominios y sub-dominios que cada campo de

---

<sup>82</sup> La noción de precurso 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 contruidos, sino que más bien, integrados por un conjunto amplio de acciones enunciativas, carente de constructividad epistémica.

<sup>83</sup> Corresponden a epistemología surgidas producto de procesos de exclusión sociopolítica, las cuales, a través e sus prácticas de resistencia, fueron consolidando una construcción epistémica de tipo subversiva, entre ellas encontramos, las epistemes queer, feministas negras, decoloniales, etc. Sus mecanismos de producción se encuentran íntimamente relacionados con las condiciones de producción epistémicas de la Educación Inclusiva.

<sup>84</sup> Dispositivo de análisis que puede emplearse en la comprensión de las operaciones de dispersión o repartición del saber constitutivo de la inclusión en diversas regiones del conocimiento.

confluencia efectiva 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 análisis 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, 2007:5). 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, 2012:61), 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.

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, 2014:17). 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. 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 actué 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, multiplicado sus sentidos, quedando atrapadas en la fabricación del dogma. La condición diaspórica de la inclusión, demuestra que, su dominio constitutivo de tipo pluridisciplinar, 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, donde 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 debe 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 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, prestáemos 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, donde todos los 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, 2011:275). 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 tipos 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, 2011:275), entre unos determinados saberes y campos de confluencia.

El sentido de multiaxialidad, permite develar cómo se organizan, configuran institucionalizan los dispositivos de 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 travestimo 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 transdisciplinar de su objeto.

Para estudiar el desorden epistémico, político, conceptual e ideológico que afecta a la re-configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, debe comprender 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 demarcan 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, 2011:278).

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 a la 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 ciudadanías 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 epistémica, un mecanismo de apertura para pensar de otra forma la Educación Inclusiva? De acuerdo con todos 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 frontiería (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 forma la inclusión, desde una perspectiva más amplia, materializada como movimiento de reforma 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, 2012:60). 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 concretas 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 falta 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, 2012:63). 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, la búsqueda de nuevas comprensiones epistémicas para pensar la inclusión, se posiciona. 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). Esto es, 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 “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 son diversos campos del conocimiento. Para Brah (2011), la diáspora permite esbozar una crítica sobre aquellos discursos, saberes y campos de conocimiento que se muestran inmóviles, 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 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 un repertorio metodológico capaz de explicar por dentro como 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, 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, imposibilitan ofrecer 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, se ven 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 diversas manifestaciones discursivas de la coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva. Es menester de este trabajo, relevar el valor analítico y comprensivo de la diáspora. Con esta intención, es que este trabajo, ofrece mediante, 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 claves 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, se gesta 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 claves que configuran su campo de investigación. La construcción del de la Educación Inclusiva se sitúa a través de una amplia gama de discursos científico, 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 los 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)<sup>85</sup> 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 analítico y aporte metodológico. Involucra además, atender a los ejes de diferenciación que se articulan en la interacción entre las diversas geografías y regiones constitutivas del 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, 2011:214) al interior de una formación discursiva e intelectual.

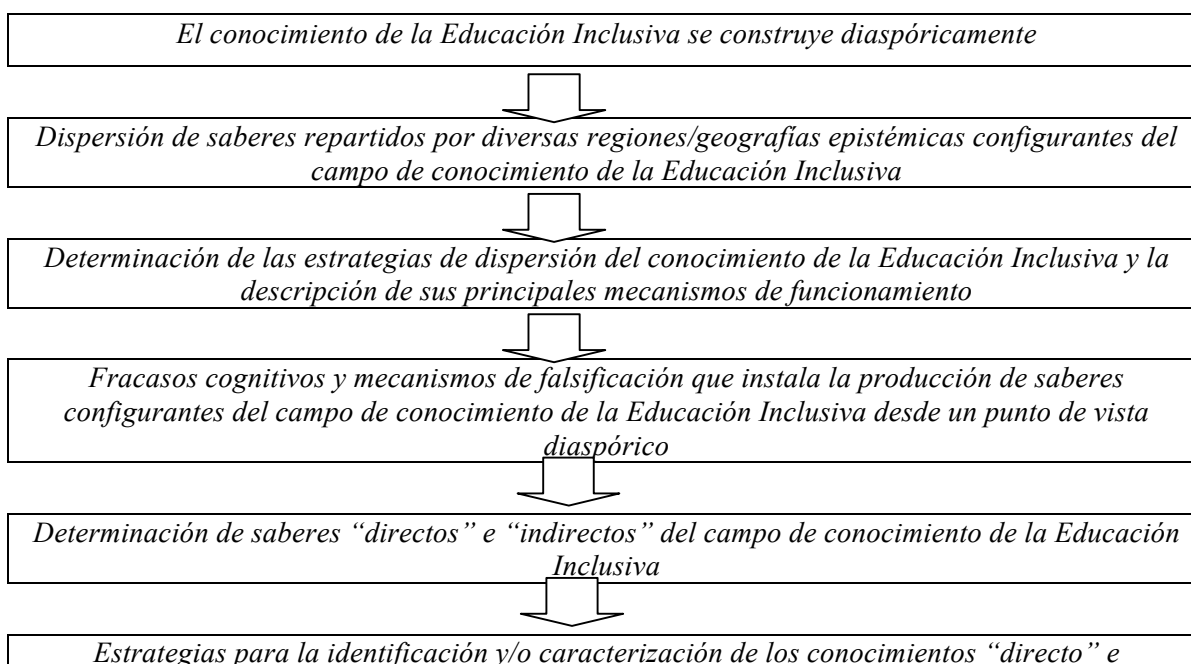
En el caso de los desplazamientos tradicionales o clásicos que configuran la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, deben responder según Brah (2011) a cómo, cuándo y bajo qué circunstancias se producen dichos desplazamientos. ¿Cómo se organiza, crea y produce una formación diaspórica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

---

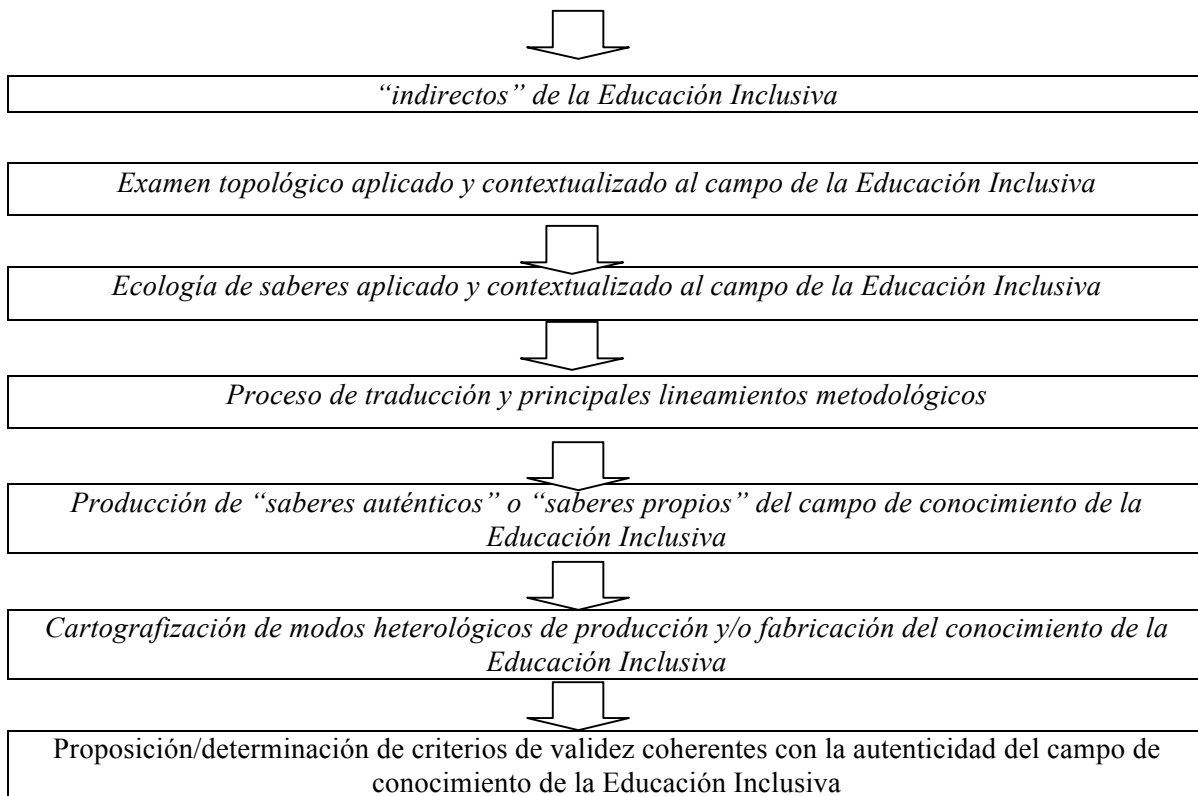
<sup>85</sup> Ver tabla de referencia propuesta por el autor de este trabajo.

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”*, donde explica que, el aborde de los problemas científicos o fabricación del saber, obtienen respuestas, bajo la aplicación indiferenciada de diversos métodos, los que, refuerza 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. 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.

### 3.8.1.-SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES EJES RELEVANTES EN LA ARTICULACIÓN DIASPÓRICA DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA







**Figura 35: Síntesis de los principales ejes relevantes en la articulación diaspórica del conocimiento de la Educación Inclusiva.**

### 3.8.2.-EL CONCEPTO DE DIÁSPORA EPISTÉMICA

Al efectuar un mapeo sobre las diversas perspectivas teórico-metodológicas, campos de investigación y movimientos intelectuales que abordan el estudio de la diáspora, entendiendo a ésta, como un instrumento analítico para entender los procesos incidentes en los desplazamientos (movilidad de conceptos) y migración de determinados saberes a través de diversas regiones y campos del conocimiento, se documentó que, el concepto de *“diáspora epistémica”*, no había sido enunciado como tal. Dicho mapeo tenía como propósito explorar producciones que abordaran dicha conceptualización, con énfasis, en los estudios de reorganización epistémica. De acuerdo con esto, Ocampo (2016a), en su tesis doctoral, introduce el concepto, con el objeto de explorar los mecanismos institucionalizados o no, al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, que ocasionan la multiplicación de regiones y territorios que, en sus agendas o coyuntura intelectual, dedican un espacio significativo al estudio de la inclusión, lo cual, genera nuevas lógicas de dispersión del saber especializado en este contexto.

A partir de lo cual, la “*diáspora epistémica*”, se construye y constituye como un dispositivo de análisis, orientado al estudio de las trayectorias y desplazamientos que experimentan determinados conceptos, saberes y campos del conocimiento, frente a un fenómeno que es abordado por múltiples geográficas epistemológicas, lo cual, produce dispersión, ambigüedad y prácticas de hibridación semánticas, ideológicas, políticas, discursivas y, en especial, obstrucciones e incomprensiones, respecto de sus condiciones de producción y funcionamiento epistémicas, como es el caso de la configuración del campo de conocimiento de la inclusión, producido de la multiplicación del interés por diversas perspectivas teóricas y campos de conocimiento, lo que ha generado un ambigüedad conceptual, extensa y heterogénea, que se desvanece pragmáticamente, al concretar dichas empresas intelectuales.

En este sentido, la diáspora epistémica, debe ser concebida como un concepto en construcción, otorgando luces sobre las intersecciones y topologías entre diversos saberes, regiones que acogen a dichos saberes y cuerpos de conocimientos en los que éstos se sitúan. Metodológicamente, la construcción de la diáspora epistémica, debe otorgar elementos para: a) caracterizar el centro de producción de la dispersión en los estudios sobre Educación Inclusiva (un elemento que desestabiliza los organizadores intelectuales de la esencialización ideológica que sobre-representa la diversidad en los grupos históricamente excluidos, es, la categoría de totalidad<sup>86</sup>), b) los procesos de localización y deslocalización discursiva que afectan a la formación epistemológica de determinados conceptos y saberes (ejemplo de ellos, es la omisión de saberes críticos que permiten intervenir en la formación y comportamiento de la exclusión en la formación de los educadores, así como, los saberes y campos de conocimiento que, permiten cuestionar el funcionamiento de las estructuras educativas que crean poblaciones excedentes o colectivos ubicados en las fronteras del derecho “en” la educación), c) el estudio de las posiciones relacionales e interseccionales entre diversos saberes, conceptos y regiones del saber. En otras palabras, la diáspora epistémica, metodológicamente, constituye parte del despeje epistémico que exige analizar las condiciones de producción del conocimiento al interior de la Educación Inclusiva y d)

---

<sup>86</sup> A efectos de este trabajo, la totalidad se concibe en directa relación con la singularidad, rechazando la idea de universalización como nueva colonización epistémica de tipo homogeneizadora.

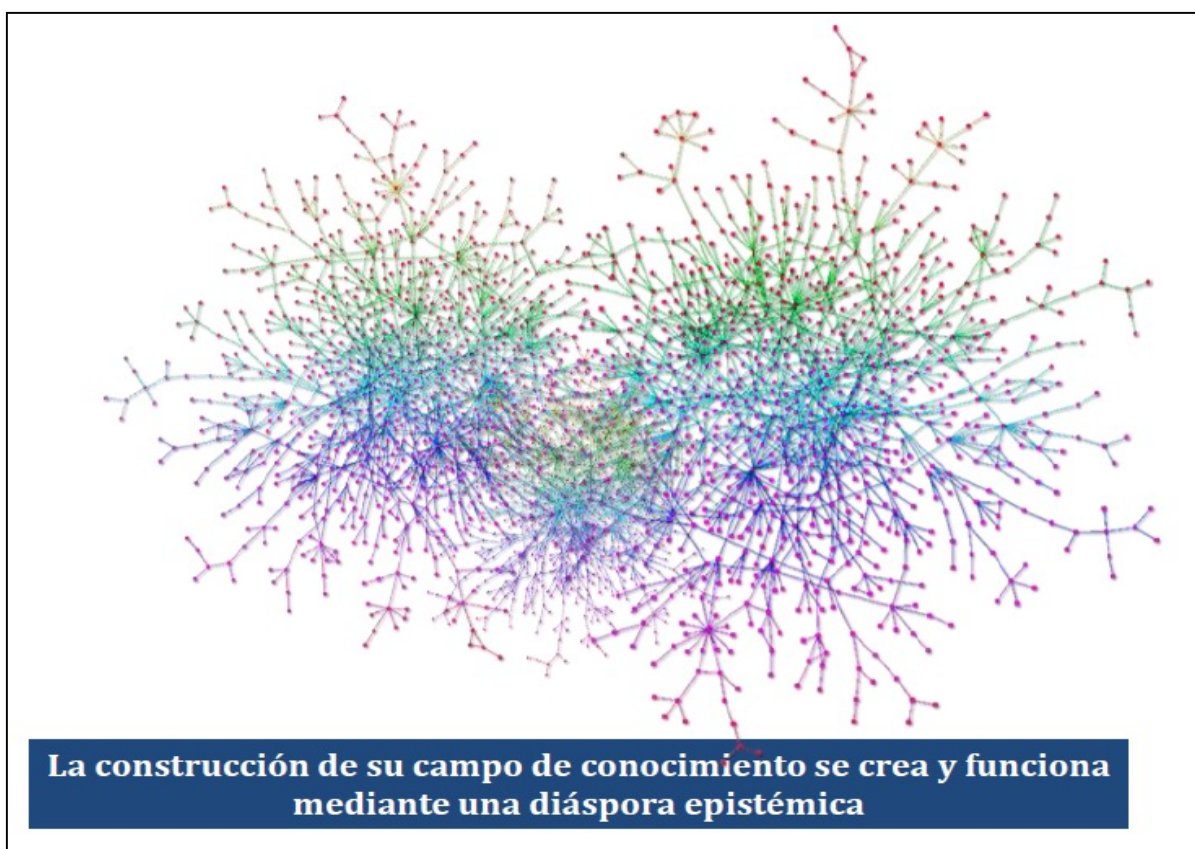
las negociaciones epistémicas que participan de la aceptabilidad, marginación o la intersección entre diversos cuerpos de conocimientos.

El conocimiento construido actualmente sobre este campo, es altamente diaspórico, desordenado, híbrido y ambiguo, producto de cruces anti-dialógicos entre diversos saberes, campos y disciplinas que, al compartir un mismo interés investigativo, no salen de sus fronteras disciplinarias. Por esta razón, la diáspora epistémica, se constituye en un dispositivo analítico (Safrán, 2012; Sorj, 2007; Brah, 2011) de ruptura de las fronteras, entendidas según Trigo (1997), como líneas divorcias. La investigación sobre epistemología de la Educación Inclusiva, tiene como propósito clarificar su dominio de conocimiento, consolidando un espacio indeterminado donde los aportes introducidos por las diversas perspectivas que confluyen en la organización de su objeto de investigación, fortalezcan un tercer espacio, es decir, un discurso, una prácticas y una ideología “*otra*” para pensar la inclusión. Estas últimas ideas, reafirman la naturaleza heterotópica de la inclusión, al tiempo que, permita observar cómo los diversos dominios y sub-dominios que integran los diversos campos de confluencia identificados por el autor de este documento, han creado raíces en otros campos del saber, los cuales, son altamente necesarios, puesto que, el conocimiento educativo no brinda mayores comprensiones para abordar de forma otra y profundamente, un estudio contra-hegemónico y subversivo sobre la Educación Inclusiva.

La diáspora epistémica expresa determinados criterios metodológicos, tales como: a) estudio de los principales ejes de movilidad de determinados saberes, ya sea, por relevancia o centralidad epistémica, b) los préstamos y reciclajes epistémicos proliferados en intersecciones concretas entre dos o más regiones del saber y c) opresión y violencia epistémica entre saberes críticos que permiten ampliar los sistemas de argumentación de la inclusión, es decir, consolidar argumentos más amplios para pensar y construir su campo de lucha.

La caracterización del saber diaspórico de la inclusión, en la mayor parte de los casos, está en directa relación con los campos de confluencia que determinan la producción de su objeto, así como, por los topois y los tropos, que forman parte de su gramática. La

diáspora epistémica, al caracterizar el saber de la inclusión, identifica la necesidad de clarificar el objeto de la exclusión, como dispositivo de desestabilización, de sus concepciones dominantes que, tienden a sobre-representar dicho fenómeno. La intervención es sobre la exclusión, mientras que el conocimiento vigente, únicamente se recuece a incluir a sujetos a las mismas estructuras educativas que generan poblaciones excedentes a través del derecho *en* la educación. Desde otro ángulo, se hace preciso explorar el éxodo de conceptos, perspectivas y modalidades de teorización que arriban al campo/espacio de la inclusión. La figura que se expone a continuación, grafica el funcionamiento diaspórico de implicado en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva.



**Figura 36: Imagen de referencia sobre las lógicas de configuración y conocimiento del campo diaspórico de la Educación Inclusiva**

### 3.9.-GRAMÁTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Según el DRAE (2016), la gramática proviene del griego *γραμματικός* *grammatikós*, que significa “*forma*”, es decir, la configuración que adoptan los mecanismos de enunciación y construcción del discurso de la Educación Inclusiva, especialmente, la retórica que éste desarrolla. Epistemológicamente, la dimensión gramatical de la inclusión, puede ser concebida en términos de componentes y relaciones fundamentales que tienen lugar al interior de un discurso. Desde otro ángulo, implica atender a la coyuntura de normas, reglas y dispositivos de construcción para hablar de Educación Inclusiva. En otros términos, la exploración de los campos gramaticales implícitos en el estudio de la inclusión, refiere a los dispositivos de formación de su objeto y campo de investigación.

Tomando como referencia los aportes contenidos en el capítulo IV del texto: “*Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*”, parafraseando a Foucault (1968), es posible observar cómo el pre-discurso (Paveau, 2006), es decir, una serie de enunciados dispersos, articulados a través del mutismo, en su versión de ensamblaje con el legado epistémico y semántica de la Educación Especial, ha devenido en la institucionalización de una gramática troyana (Slee, 2010), que hibridiza y confunde el acceso al saber epistémico que define la naturaleza de dicho campo de conocimiento. La imposición del lenguaje y del repertorio de saberes intelectuales de la Educación Especial para fundamentar el pensamiento que piensa el campo de producción y lucha de la Educación Inclusiva, se ha convertido en *visión soberana* que representa el pensamiento de lo inclusivo, bajo organizadores intelectuales diapóricos y ambiguos. Para Foucault (1968), la “*representación*” constituye un dominio que le permite “*analizarse, yuxtaponiéndose, parte a parte, bajo la mirada de la reflexión, y delegándose a sí misma en un sustituto que la prolonga*” (p.83). En tanto, cuando afirmamos que, la construcción discursiva de la inclusión, adquiere un estatus de “*pre-discursiva*”, coincidimos con la Escuela Francesa de Análisis del Discurso, impulsada por Michel Pêcheux, al concebirlo como un lenguaje preexistente (legado por la Educación Especial y por la cultura jurídica dominante). No obstante, el estudio de la gramática de la Educación Inclusiva, se orienta al conocimiento de los enigmas que se ocultan tras sus signos de institucionalización, performatividad,

subversión y funcionamiento. Esto es, cómo analiza, qué representaciones forja, es decir, promueve “*el análisis de una forma visible al descubrimiento de un contenido oculto*” (Foucault, 1968:85).

Como ya ha sido comentado, los mecanismos que crean y garantizan la producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, se desarrollan mediante estrategias y procesos de hibridación del saber, traducidas en trasmigración, préstamos y reciclajes de conceptos, ideas y saberes, lo cual, ha devenido en la proliferación de un léxico polivalente y de excesivo significado, las que establecen un cúmulo importante de antonimias y sinonimias para abordar su producción de significados. Dicha construcción refuerza la afirmación que, el conocimiento de la Educación Inclusiva opera de forma diaspórica, es decir, se encuentra repartido por múltiples campos de conocimiento, los que analizan el fenómeno desde sus lenguajes, estrategias, contextos y barreras disciplinares. Hecho que remite a la exploración de las fronteras/fronterías epistémicas y sus intersecciones, entre diversos cuerpos de conocimiento que participan de su objeto de investigación. Así, el estudio de la gramática de la Educación Inclusiva, converge sobre una estrecha relación entre formación discursiva, saber diaspórico (dispositivo de análisis del saber epistémico), campos/regiones del conocimiento y topois especializados que, entrecruzan diversos dominios lingüísticos, bajo una misma realidad relacional o espacial. Con el propósito de facilitar la comprensión diremos que, la gramática de la Educación Inclusiva, profundiza en los sistemas de identidades y diferencias de las diversas posturas de enunciación de la inclusión articuladas por los diversos campos del conocimiento que forman y hacen funcionar su campo de estudio. Coincidiendo con Mignolo (2002), el carácter polifonal de este espacio, devela una impronta de tipo *heteroglosia*, es decir, una manifestación ideológico-discursiva que expresa una multiplicidad de variedades en un mismo campo de enunciación. Desde otro ángulo, las formas de construcción de la Educación Inclusiva, articulan también políticas y prácticas de producción de la subjetividad entre unos determinados saberes, desarrollando sentidos, significaos e individuos concretos a partir de los topois, es decir, los lugares comunes y diferenciales que participan de la formación de su campo de conocimiento.

En esta apartado, se ofrece un análisis inicial sobre los elementos y las condiciones gramaticales de la Educación Inclusiva, empleando las nociones de mercado lingüístico y habitus lingüístico, desarrollados por Bourdieu en la obra: “*¿Qué significa hablar?*”, publicado por Ediciones Akal en 2001. Desde los aportes de la lingüística, en especial, desde la teoría de los actos de habla, se analiza el carácter performativo de la inclusión, concebida como movimiento de reforma. Intentando proponer un cruce de elementos significativos que permitan reconocer el tipo de conocimiento de la inclusión, se recurre a los aportes de la epistemología, demostrando que, su saber discursivo es, en sí mismo, enunciativo. Finalmente, se recogen aportes de Angenot (2012) sobre los dispositivos de configuración del discurso social, integrando los aportes de la Escuela Francesa de Análisis del Discurso, lo cual, permitió caracterizar un interdiscurso, una serie de memorias discursivas y otorgar elementos diferenciadores entre un discurso y un pre-discurso. Se agrega además, una tabla con las principales características del discurso acrítico y crítico de la Educación Inclusiva.

La tabla que se expone a continuación, sintetiza los principales componentes y aportes más relevantes que adopta el corpus discursivo de la Educación Inclusiva, desde el interés de cartografiar cómo se configura la dimensión acrítica y crítico-deliberativa de su discurso. Es menester señalar que, estas ideas constituyen un ejercicio intelectual inicial, parcial y no acabado.

<b>Variantes del discurso aplicados a la modernización de la educación inclusiva</b>	<b>Sobre el sentido del concepto</b>	<b>Campos de confluencia en el discurso de la educación inclusiva</b>	<b>Idea que refuerza de educación inclusiva</b>
<b>Discurso Acrítico</b>	-Se basa en aquellas propuestas que no promocionan cambios y	-Corresponde a las formas tradicionales de referirse a la educación	-Se refuerza una concepción positivista de la

	<p>soluciones efectivas y reales para reducir la exclusión, la opresión y la desventaja social y cultural que afecta a todos los ciudadanos.</p> <p>-Se caracteriza por constituir una formación discursiva que no genera cambios en lo político y cultural de tema en análisis: la inclusión y las transformaciones de las fuerzas estructurales del sistema social y educativo.</p> <p>-No concibe la educación inclusiva como parte central de la teoría crítica. No hay una interpelación a la realidad histórica a la cual se debe acoplar.</p> <p>-Las bases teóricas y metodológicas prefabricadas no logran dictaminar acerca de la inclusión, sólo la enuncian, emergiendo un nuevo dispositivo de colonización</p>	<p>inclusiva. En otras palabras, sintetiza los aportes que reafirman su emparejamiento pragmático con la educación especial.</p> <p>-En esta dirección Tadeu da Silva (1999), identifica que parte del discurso acrítico de la educación inclusiva corresponde a teorías de adaptación, ajuste y aceptación. En términos educativos, estas nos remiten a los fundamentos pedagógicos de la inclusión (currículo, la didáctica y la evaluación que impone el modelo tradicional de educación especial).</p> <p>-Campos involucrados: enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planeamiento, eficiencia y objetivos.</p>	<p>justicia social y del principio de equidad.</p> <p>-Se refuerza el énfasis por la discapacidad y las NEE. Se incorpora la interculturalidad reducida a la etnia. Desde los estudios de género se estudia el currículo oculto y a las identidades LGBTIQ y no-normativas.</p> <p>-Sus políticas educativas y la organización del sistema educativo en general, no examina los males sociales desde una perspectiva de interseccionalidad acerca del fracaso, la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciada.</p>
--	--	---	--



	<p>epistémico, imposibilitando la emergencia de un nuevo marco de valores para investigar la inclusión en relaciones de estructurales y de poder de mayor amplitud.</p> <p>-Los elementos de su discurso son neutrales pues, carecen de entrada en lo simbólico y sus sentidos logran conectarse con lo político. No se comprenden las relaciones biopolíticas implicadas.</p>		<p>-Sus propuestas educativas se basan en la creencia que las finalidades de amplio alcance de la inclusión están dirigidas a dar respuestas a grupos vulnerables, a estudiantes que no logran aprender y a personas que expenden en la educación.</p> <p>-Se explicita un nuevo rostro de la educación especial. De modo que, se empareja la contribución de la educación especial y la psicopedagogía con las formas condiciones de la inclusión.</p> <p>-Presencia de categorías livianas y vacías para referirse a sus significados políticos.</p>
--	--	--	--

<p><b>Discurso Crítico y Deliberativo</b></p>	<p>-Tanto la modernización como la reconstrucción y reconceptualización de las bases teóricas y metodológicas de la educación inclusiva, involucran la orquestación de argumentos más amplios para politizar el tema y avanzar hacia la intervención situada y progresiva de las problemáticas estructurales que afectan a la educación.</p> <p>-La cristalización de un discurso crítico y deliberativo asociado a la educación inclusiva, sugiere un mecanismo de reacción contra los paradigmas imperantes, desde una empresa dirigida a examinar las luchas ideológicas, la opresión, la desventaja social, la identidad y la exclusión, etc.</p> <p>-El discurso crítico y deliberativo de la</p>	<p>-Los campos de confluencia implicados en el discurso crítico y deliberante de la educación inclusiva, adquieren un carácter dicotómico, pues se conforma a partir de los aportes de las teorías críticas y de las teorías poscríticas de la educación.</p> <p>-La contribución de los campos desprendidos de las teorías críticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva son: la ideología, la reproducción cultural y social, el poder, la clase social, el capitalismo, las relaciones sociales de producción, la concientización, la emancipación y liberación, el currículo oculto y la resistencia.</p> <p>-Mientras que la contribución de los campos desprendidos de</p>	<p>-Se rechazan los modos dominantes de entender y hacer educación. Se analizan sus principales categorías tal como se presentan, como debiesen ser y, aquellas que no se dicen.</p> <p>-Se basa en aquellas propuestas discursivas que apelan por la ampliación de los márgenes de entendimiento de la inclusión como parte de la transformación de las Ciencia Educativa en todos sus campos. Sus efectos no sólo quedan reducidos a personas que exceden de la educación o del sistema social. Más bien, avanza hacia</p>
---	--	---	--

	<p>inclusión, se basa en un conjunto de propuestas educativas que conciben la inclusión como una lucha política. Las construcciones del discurso crítico y deliberante, no se reducen al estudio de las modas teóricas o problemas del “ahora” que afectan a la educación, sino que entiende la inclusión como un problema de relaciones estructurales que atañen a los campos políticos, culturales, históricos, sociales y éticos de la sociedad occidental. <b>Su énfasis y aporte radica en la politización de la discusión.</b></p> <p>-Se opone a las perspectivas dominantes que consagran discursos, prácticas y construcciones cargadas de poder que inciden en el desarrollo del</p>	<p>las teorías poscríticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva están relacionados con: la identidad, la alteridad, la diferencia, la subjetividad, la significación y discurso, el saber y el poder, la representación, el género, la raza, la etnia, la sexualidad, la interculturalidad, el postestructuralismo, el feminismo, la teoría de la desviación, el post o neocolonialismo, la decostrucción de la psicología del desarrollo, el análisis del discurso francés, etc.</p> <p>-Se resignifican los marcos de entendimiento de la justicia social, de las políticas públicas, las concepciones de sujeto educativo, los campos de confluencia de la investigación, las</p>	<p>la proposición de una nueva construcción de ciudadanía, resignificando los derechos y las prácticas de ciudadanía en un clima de encuentro y deliberación.</p> <p>-La diversidad y las diferencias actúan como dispositivos de destrabe inicial hacia la búsqueda y consolidación de argumentos más amplios para pensar la educación inclusiva en tiempos complejos. Se entiende que ambas son construcciones históricas situadas.</p> <p>-Desde esta perspectiva, el discurso ha comenzado enunciado grandes</p>
--	--	---	--

	<p>pensamiento.</p> <p>-Se plantea el propósito de plantear preguntas críticas sobre el qué, el cómo y para qué de la inclusión en la sociedad occidental del siglo XXI.</p> <p>**El discurso crítico de la educación inclusiva promueve el cuestionamiento de la realidad y direcciona sus esfuerzos hacia la transformación radical de la educación y de la sociedad.</p> <p>**La educación inclusiva a través de la modernización de su discurso hace explícita una relación de pertenencia con la teoría crítica. En síntesis, la educación inclusiva es teoría crítica en cuanto a sus propósitos de mayor alcance.</p>	<p>concepciones que explican el currículo, la didáctica y la evaluación. Se reconoce presencia de <b>nuevas identidades educativas</b> opuestas al discurso tradicional elaborado por la psicología del desarrollo y la pedagogía. Asimismo, se visualizan nuevas formas de expresión ciudadana. Se asume la necesidad de construir un nuevo orden político que propenda a la creación de las bases de una nueva ciudadanía más equilibrada en sus fines y propósitos de amplio alcance.</p>	<p>críticas a las estructuras sociales. <b>Sus limitaciones quedan reducidas a la concreción de herramientas para reformular lo pragmático de la inclusión desde una perspectiva pedagógica.</b> El desafío es consolidar un nuevo campo de interpretación para avanzar en la construcción de una pedagogía de la inclusión capaz de integrar en un mismo espacio de aprendizaje a todos los estudiantes.</p>
--	--	--	---

**Tabla 32: Cartografías discursivas de tipo acríicas y crítico-deliberativas implicadas en la formación de la Educación Inclusiva.**

### **3.10.-INCLUSIÓN CRÍTICA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Concebir la Educación Inclusiva como un proyecto político (Slee, 2012) y un dispositivo de transformación y re-significación de todos los campos que interseccionan en las Ciencias de la Educación, invita no sólo a distinguir dicotómicamente, entre lo que es o sería, una inclusión crítica o funcional, sino que más bien, cómo a través de los elementos que cristalizan su tarea crítica es, posible cambiar el mundo y en particular, las estructuras educativas y sociétales, es decir, invita a la examinar analíticamente cómo podemos intervenir desde sistemas de razonamientos más amplios en determinados escenarios políticos y educativos que producen poblaciones excedentes a través del derecho en la educación, al tiempo que, se agudiza el factor de acumulación del estigma sobre determinados colectivos de ciudadanos que reclaman modalidades otras de legitimación.

En este sentido, la inclusión crítica se concibe como una categoría analítica de tipo subversiva y contra-hegemónica, puesto que, actúa como una estrategia de micropolítica de tipo epistémica (Ocampo, 2016) y analítica (Guattari y Rolnick, 2006), ante los modos opresivos que forja el comportamiento multidimensional del poder, de la acción política y del saber. La Educación Inclusiva crítica interroga las relaciones estructurales sobre las que se produce la exclusión, la opresión, la indiferencia, la segregación, etc., en otros términos, no se reduce a un análisis enunciativo sobre dichas patologías sociopolíticas, como frecuentemente la teoría crítica eurocéntrica y latinoamericana efectúan, más bien, se ocupa de articular un conjunto de razonamientos más amplios que permitan transgredir política y epistemológicamente sus mecanismos de producción y funcionamiento. En este sentido, el desafío que enfrenta la teoría crítica, indistintamente, de su localización geopolítica es, otorgar estrategias concretas y directas para intervenir en las relaciones estructurales, puesto que, una porción significativa de la literatura especializada, documenta que, el saber institucionalizado no logra ofrecer pistas de transformación de la realidad, en tanto, construcción de un no-lugar, es decir, a un espacio otro, completamente diferente. Así, se abre un nuevo reto a la investigación, especialmente, al intentar dilucidar los factores que contribuyen a que los diversos trabajos orientados a transformar el mundo, tengan un escaso impacto en la modificación de la realidad a nivel estructural.

De esta forma, la inclusión crítica se ocupa de estudiar los patrones y operatorias de poder estructural/institucional sobre los que genealógicamente, la realidad relacional de la exclusión, fuertemente enraizada en la matriz de colonialidad del poder, del saber y del ser. Concebir el espacio de la exclusión fundado en la matriz de la colonialidad, constituye un eje analítico clave en la transformación del pensamiento que piensa la inclusión, puesto que, antes de incrementar el número de estudiantes matriculados al interior de las estructuras educativas, es menester, avanzar hacia el levantamiento de criterios epistemológicos y metodológicos que permitan comprender la naturaleza y el comportamiento multi-estructural y multidimensional de la exclusión. La exclusión es la expresión máxima de los sistemas de codificación de la matriz de colonialidad del saber y del poder. En síntesis, la inclusión crítica cuestiona e interroga las relaciones estructurales sobre las que se produce el poder y sus modos de opresión que condiciona la producción del saber, el ser y de la subjetividad. En otras palabras, la inclusión crítica es una estrategia micropolítica de tipo analítica y epistémica, al concebirse como una práctica de resistencia frente a los modos institucionalizados del saber, provenientes de las diversas regiones y geografías del conocimiento que confluyen en la configuración de su campo de conocimiento. Finalmente, retomando los aportes de Walsh (2013), la inclusión crítica no es funcional al modelo epistémico, sociétal y político vigente.

La inclusión funcional es aquella caracteriza por no cuestionar las incidencias de las relaciones estructurales en la configuración del espacio sociétal y escolar, es decir, se ajusta a los parámetros intelectuales y de poder creados por quienes tienen el poder. En términos pedagógicos institucionaliza una mirada fetichizada sobre sujetos, contextos y prácticas significadas como inclusivas, traducida como, incorporación de colectivos excedentes o qué, por diversas razones fueron arrastrados a los márgenes o fronteras del derecho en la educación, incluyéndolos a las mismas estructuras educativas y sociales que generan poblaciones en riesgo. La Educación Inclusiva de tipo funcional se construye bajo la producción de ficciones políticas, epistémicas y pedagógicas de todo tipo. En términos pedagógicos, se fundamenta en la imposición del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial, a partir de la configuración de sistemas de ajuste y acomodación, sin transformar la realidad relacional sobre la que articula su campo de lucha.

El cuadro que se expone a continuación, tiene como propósito sintetizar las características principales de la inclusión crítica y funcional, articuladas a partir de un amplio mapeo bibliográfico. Es importante advertir que, ambos ejes de análisis coinciden con la caracterización efectuada por el autor de este capítulo<sup>87</sup>, respecto de las regiones discursivas de tipo acríicas y crítico-deliberativas que convergen en el espacio epistémico, política y pedagógico de la Educación Inclusiva. De este modo se observa una relación directa entre inclusión crítica y discurso crítico-deliberativo e inclusión funcional y discurso acríico.

<b>Educación Inclusiva Crítica</b>	<b>Educación Inclusiva Funcional</b>
<p>-Construye su campo de problematización a partir de la interrogación profunda de las relaciones estructurales que crean y garantizan el funcionamiento del poder, la opresión, la exclusión, etc.</p> <p>-Promueve la formación política de los educadores para interpretar dichas relaciones estructurales y especialmente, los procesos a través de los cuales, determinados colectivos de estudiantes son excluidos a través del derecho en la educación. Puntualiza sobre sus mecanismos de arrastre, así como, en las operatorias articuladas por las estructuras educativas para dar cabida a los fenómenos de inclusión opresión, disciplinamiento y exclusión.</p> <p>-Contribuye al descubrimiento de los saberes críticos que permiten intervenir en la producción</p>	<p>-Se alinea con la naturaleza del modelo neoliberal dan continuidad a sus efectos en la Educación. Ejemplo de ello, es la extraña relación entre calidad educativa e inclusión.</p> <p>-En esta visión, la inclusión, no se problematiza en torno a las fuerzas productoras de las principales patologías sociales. Si bien es cierto, su universo analítico visibiliza dichas tensiones, no es capaz de posicionar el análisis a nivel de relaciones estructurales.</p> <p>-Su universo simbólico se articula en torno a la producción de ficciones políticas e ideológicas, explicaciones fetichizadas y reduccionismos.</p>

<sup>87</sup> Véase el capítulo: “Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la Educación Inclusiva”.

<p>multidimensional y multiestructural de la exclusión.</p> <p>-Concibe la inclusión como un dispositivo de transformación, actualización, innovación y resignificación de todos los campos de las Ciencias de la Educación, de la vida ciudadana y política. Se concibe en términos de un proyecto político.</p> <p>-Concibe la inclusión como una estrategia micropolítica de tipo analítica y epistémica, puesto que, actúa como una estrategia de resistencia ante los saberes institucionalizados que piensan la inclusión desde una perspectiva fetichizada y reduccionista. Analiza las intersecciones de opresión y transmigración de saberes procedentes de diversas regiones del conocimiento que participan de la formación de su campo de investigación.</p> <p>-Comprender que el campo de lucha de la inclusión expresa un objetivo de amplio alcance, es decir, reformar la sociedad, más que promover sistemas de ajuste y acomodación estructural, los cuales, refuerzan la proliferación de diversos tipos y estilos de fascismos sociétales.</p> <p>-Interroga la producción de marcos de valores intempestivos y desfasados temporalmente, como por ejemplo: la igualdad y las diferencias, ambas categorías analíticas de tipo modernistas, que no</p>	<p>-Se sobre-representa la diversidad y las diferencias en aquellos sujetos significados política e ideológicamente, como abyectos sociales, imponiendo de esta forma, un conjunto amplio de valores hegemónicos para pensar la diversidad y las diferencias, desde el disciplinamiento de la subjetividad, especialmente, omitiendo el potencial de subversión y redefinición política que estas guardan. En otras palabras, en la inclusión funcional, la diversidad y las diferencias no constituyen una propiedad intrínseca de la experiencia humana.</p> <p>-En términos ciudadanos y políticos, se expresa mediante la imposición de un conjunto amplio y diverso de sistemas de ajustes y acomodación, que operan sobre las mismas estructuras constituidas genealógicamente por la exclusión. De acuerdo con esto, las estructuras sociétales y educativas mediadas a través de sistemas de ajustes y acomodación, no impactan en la transformación del mundo, esto es, son incapaces de problematizarse e interrogar las estructuras que producen poblaciones excedentes.</p> <p>-La inclusión funcional opera como un mecanismo que avala y da continuidad a</p>
---	---



<p>han logrado resignificar sus unidades de análisis, según las tensiones actuales del escenario educativo.</p> <p>-Entiende la diversidad y las diferencias como categorías contra-hegemónicas, es decir, fuerzas que re-definen las fuerzas estructurales del quehacer político, educacional, cultural y ciudadano.</p> <p>-La Educación Inclusiva crítica es una categoría analítica de subversión sobre las dinámicas multidimensionales del poder.</p> <p>-Se propone ir más allá del reconocimiento del Otro concebido en términos de sujeto(s) carentes de reciprocidad, esta idea propone la necesidad de superar visión restringida de la alteridad, producto de los marcos institucionalizados por la teoría crítica, demostrando la necesidad de construir la ética de la inclusión, es decir, qué tipo de perspectivas comprensivas se esconden/silencian tras la lógica de la inclusión, en términos éticos.</p> <p>-Propone diversos ejes de análisis para superar el provincialismo que reduce y fetichiza el campo de lucha y actuación de la inclusión en el espectro de la Educación Especial.</p> <p>-La Educación Inclusiva crítica reconoce que su naturaleza epistémica es de tipo heterotópica,</p>	<p>los efectos opresivos del saber, provenientes de la matriz de colonialidad del saber, bajo la cual, sirve como eje de reproducción a los planteamientos del modelo neoliberal.</p> <p>-Operativamente, se basa en un mismo de incorporación de los clásicos colectivos educativos y ciudadanos en situación de riesgo, a las mismas estructuras sociétales, ciudadanos y pedagógicas que generan diversos tipos de exclusiones a través del derecho en la educación.</p> <p>-Promueve una pasividad intelectual y epistémica orientada a la aceptación y al reconocimiento de los excluidos, sin ofrecer innovaciones oportunas para edificar una arquitectura otra, es decir, heterotópica. Las intervenciones en la realidad, operan y se cristalizan sobre los mismos espacios de mutilación. De ahí que, la inclusión crítica reafirme que, los cambios que requiere la inclusión sólo podrán ser materializados en un no-lugar, es decir, en un tercer espacio, completamente nuevo y diferente.</p> <p>-La inclusión funcional es parte de los intereses dominantes y de sus instituciones, puesto que, no interroga</p>
--	---

<p>micropolítica y postdisciplinaria. Sobre este último en particular, la inclusión expresa su identidad, puesto que, requiere de un saber nuevo, otro, configurado a partir de los aportes más relevantes y significativos de cada una de las regiones del conocimiento que confluyen sobre su campo de investigación. De alguna manera u otra, su conocimiento epistemológico reafirma lo heterotópico e impone un carácter de anarquismo en la fabricación de su saber.</p> <p>-La inclusión crítica no sólo se emplea como una categoría analítica para denunciar las opresiones multidimensionales que el poder va cristalizando silenciosamente en las estructuras educativas, sino que más bien, actúa como un lente que observa las diversas transformaciones que el campo educativo puede experimentar a través de sus planteamientos más subversivos.</p> <p>-Interroga críticamente la legitimidad y la institucionalización de sus marcos de valores, atendiendo especialmente, a las cargas semánticas sobre las que se articulan la igualdad, la equidad y la justicia social, todas ellas, con un claro énfasis de tipo modernista, en la configuración del discurso actual de la inclusión.</p> <p>-La inclusión crítica concibe la práctica de la misma como un campo de acción política, invitando a la construcción de modos otros del</p>	<p>acerca de las dinámicas de producción y funcionamiento del poder en las prácticas epistémicas, sociales, políticas. Éticas y pedagógicas.</p> <p>-Las categorías de diversidad y diferencias operan como categorías neutrales, de reconocimiento limitado. Éstas, operan como parte fundamental de su construcción discursiva.</p> <p>-La inclusión funcional no reconoce la necesidad de construir una epistemología propia de la inclusión, capaz de redefinir el campo pragmático, didáctico, político, pedagógico y ético de la misma. De acuerdo con esto, su campo analítico desconoce, subalterniza y omite la comprensión de los patrones institucionales y estructurales del poder, permitiendo de esta forma, instaurar un discurso y un universo simbólico más justo socialmente, al tiempo que, sirva a la repercusión del círculo epistémico y a los intereses de los colectivos dominantes.</p> <p>-Didácticamente, se articula en torno al individualismo metodológico, lo cual, impone la las lógicas y artificios del déficit y de los mecanismos de acomodación estructural.</p>
---	---

<p>poder, del saber y del ser.</p> <p>-Comprende que la formación del espacio de la exclusión se articula genealógicamente y prolifera de una matriz de colonialidad del poder y del saber, constituyéndose de esta forma, en la máxima expresión social y política del colonialismo.</p> <p>-Comprende las categorías de diversidad y diferencias como elementos desestabilizadores, oposicionales y contra-hegemónicos del discurso pedagógico, político y ciudadano. Invita de esta forma la disponer de nuevos formatos, gramáticas y espacios para dialogar con las diferencias, dentro de una realidad relacional otra y heterotópica.</p> <p>-La inclusión crítica se acopla al campo de lucha intelectual de la descolonización (especialmente de tipo epistémica), como parte de una estrategia de comprensión del espacio y gramática funcional y multidimensional de la exclusión (principal enigma a resolver).</p> <p>-Indaga en los modos opresivos del saber y en sus intersecciones epistemológicas entre diversas regiones y geografías de su campo de constitución.</p> <p>-Observa la necesidad de construir una política epistémica que permita teorizar su campo pedagógico y social desde argumentos más</p>	<p>-En términos epistemológicos, desconoce como se construye el conocimiento, especialmente, no dice cómo resolver los efectos de la exclusión, sólo la enuncia, pero el conocimiento institucionalizado es incapaz de otorgar nuevas comprensiones acerca de su funcionamiento. En este sentido, se reafirma la matriz de colonialidad del poder, del saber y del ser, como genealogía de la exclusión y base constitutiva de su realidad relacional, puesto que, no desafía e interroga las estructuras permanentes sobre las cuáles se asientan los patrones de producción y funcionamiento de la desigualdad y la exclusión, como patologías sociales crónicas, máximas representantes del colonialismo del poder, del ser y del saber. Este ámbito de análisis queda marginado y omitido en gran parte, por no radicalizar la discusión en la totalidad de programas de formación inicial y continua de los educadores.</p> <p>-En términos epistemológicos, opera mediante la cristalización de un saber híbrido y ambiguo, que recurre a la reproducción mediante estrategias de travestismo conceptual de saberes y prácticas institucionalizadas y heredadas.</p>
--	--

<p>amplios y desde otros modos de organización intelectual.</p> <p>-La naturaleza de la inclusión crítica al politizar su discusión, se dirige a evidenciar e interrogar los modos sutiles de interiorización que de su práctica puedan resultar.</p> <p>-La inclusión crítica se reconoce a sí misma, como una línea de fuga que promueve la desestabilización y el desprendimiento del pensamiento pedagógico dominante, proporcionando elementos para fabricar y organizar un nuevo campo de pensamiento educativo, más coherentes con sus tensiones actuales y futuras.</p> <p>-Releva el potencial de las epistemologías subalternas, críticas y decoloniales como parte de la construcción de un proyecto intelectual más amplio y radical. -Cuestiona los radicalismos neutralizadores de su actividad intelectual, así como, sus diversos dispositivos de fetichización del mismo.</p> <p>-Evidencia elementos claves que permiten comprender la inclusión como una performance y un discurso preformativo. Asimismo, reconoce que, su campo de interpretación expresa un conjunto de puntos de inestabilidad.</p>	<p>Se omite de este modo, una comprensión más amplia acerca de cómo se forman determinados conceptos, bajo qué tipo de estrategias se transmigran y cambian a lo largo de sus trayectorias epistemológicas.</p> <p>-Reproduce e instala un marco de valores modernistas, acrítico y crono-sistemático para interpretar los procesos pedagógicos y del aprendizaje.</p> <p>-En relación a su construcción discursiva, está devela un saber enunciativo, es decir, un conjunto de decires que progresivamente reafirman una serie de contradicciones, al tiempo que, no otorgan estrategias para intervenir directamente en la realidad. En este punto, podría considerarse una intersección por mutilación del saber con la teoría crítica eurocéntrica y latinoamericana.</p> <p>-La inclusión funcional es heredera de una serie de concepciones legadas por diversos campos disciplinares, entre ellos, la Sociología y la Educación Especial. En este sentido, demuestra según Sousa (2006), una teoría y una práctica “ciega”, puesto que, las modalidades teóricas dominantes e institucionalizadas,</p>
--	---

<p>-Interpela críticamente los patrones de poder enraizados en la retórica y política de la exclusión como principal enigma a resolver.</p> <p>-La inclusión crítica es crítica, en la medida que, su base de reflexividad impacte en la en las estructuras de poder. De lo contrario, contribuye al círculo de reproducción de las dinámicas de desigualdad y opresión.</p> <p>-La inclusión crítica cristaliza la definición de su naturaleza mediante la creación de un proyecto político, epistémico, ético y ciudadano de tipo oposicional y contra-hegemónico. De esta forma, se orienta a la construcción de una práctica sociopolítica que redefine y emancipe la estructuración colonial del espacio sociopolítico y pedagógico que gravita en torno al campo de lucha de la inclusión, con el fin de desarticular los conceptos legados y las formaciones dominantes y heredadas, como parte de un dispositivo de desestabilización de las prácticas epistemológicas y educativas existentes.</p> <p>-Interroga críticamente las intersecciones entre democracia e inclusión, reconociendo que ésta, si bien, es fundamental, pues, es en ella, donde se materializa toda la acción política de la inclusión, actualmente, devela la producción de una serie de ficciones políticas que reinstalan una de las principales colonizaciones de occidente, al</p>	<p>contribuyen a la articulación de nuevos sistemas de clase, jerarquización y clasificación de sujetos. Se refuerza con ello, la genética neoliberal de la intelectualidad que piensa la Educación Inclusiva.</p> <p>-Su precariedad intelectual y epistémica, deviene en la institucionalización de un conjunto de razonamientos de tipo metonímicos, es decir, que forman su campo de interpretación a partir de partes o regiones homogéneas del saber, desvalorizando lo que queda fuera de ellas y con ello, da paso a una razón de tipo indolente, caracterizada por otorgar una visión restringida del escenario educativo y ciudadano, particularmente.</p> <p>-La Educación Inclusiva funcional se piensa, construye y fundamenta desde la subalternidad, la desigualdad, la exclusión y la opresión, no desde la igualdad. De esta forma, instala una serie de universalismos ficticios que operativamente no logran resolver el derecho a la diferencia y a la redistribución.</p> <p>-Concibe al sujeto pedagógico y social de la “inclusión” como un sujeto de las</p>
---	--

<p>proporcionar débilmente, nuevas edificaciones para pensar la redistribución y ejercicio de los derechos.</p> <p>-Promueve la búsqueda y creación de nuevos modos, formatos y gramáticas de producción del conocimiento, invitando a articular un saber desde los desprendimientos de los desprendimientos, así como, de las alternativas de las alternativas epistémicas. En otras palabras, reafirma la necesidad de pensar más ampliamente un nuevo campo de comprensión sobre sus modos de producción del mismo.</p> <p>-La inclusión crítica surge del conocimiento por emancipación, evidenciando cómo los patrones disímiles del poder y del saber, imponen el reconocimiento del Otro y sus espacios de legitimación (contra-hegemónica), como un igual, imponiendo nuevas formas de objetivización y representación sociopolítica.</p> <p>-La máxima expresión del colonialismo es la exclusión, esto, en parte, porque su naturaleza multidimensional se estructura sobre una matriz colonial de control/dominación, donde el colonialismo se expresa e institucionaliza como una forma de orden.</p> <p>-La inclusión crítica se fundamenta en la construcción/configuración de un aparato</p>	<p>afueras, de los márgenes, de la carencia, es decir, ausente de reciprocidad. Esta situación ha derivado en pensar en lo deseable para todos, fetichizando su campo de lucha.</p> <p>-En cuanto a sus condiciones de producción y funcionamiento, la inclusión funcional, no reflexiona en torno a los temas que van quedando silenciados en la historia intelectual de la misma. Más bien, contribuye al mantenimiento del orden de reproducción del círculo epistemológico, omitiendo la comprensión sobre los elementos que definen su acción política.</p> <p>-Tanto las políticas de producción del conocimiento como las políticas públicas, refuerzan la producción de políticas hegemónicas y de identidades absolutas.</p> <p>-Esta visión de la inclusión, se articula en torno a un conocimiento por regulación, es decir, por ignorancia, derivando en un desorden sobre sus mecanismos de comprensión epistémicas y pragmáticas, inscritas en una matriz de violencia colonial.</p> <p>-Se impone la provincialización de sus organizadores intelectuales de tipo</p>
---	--

<p>intelectual de tipo oposicional y contra-hegemónico, al tiempo que, proporciona un análisis del poder desde los márgenes y a través de los dispositivos de exclusión articulados a través del derecho en la educación.</p> <p>-Reconoce que todos los ciudadanos y sujetos educativos experimentan situaciones diferenciales, traducidas como sistemas de discriminación múltiples, las que afectan y condicionan sus trayectorias educativas y procesos de biografización.</p> <p>-La inclusión crítica concibe su campo de lucha como un dispositivo de transformación, ruptura y movimiento de todos los campos de pedagogía y la ciudadanía, coincidiendo de esta forma, con la necesidad de sentar las bases de un nuevo pensamiento educativo.</p>	<p>restringidos en los legados, conocimientos y aportes de la Educación Especial, en su dimensión pedagógica. De esta forma, el discurso apela al rescate de la diversidad, al tiempo que, pragmáticamente, se traduce en dispositivos de esencialización que contribuyen a la configuración de diversos tipos de prácticas pedagógicas, a partir los mapas abstractos del desarrollo, esto es, explicaciones de privilegian a determinados estudiantes, al tiempo que, excluyen silenciosamente a otros.</p>
---	---

**Tabla 33: Principales manifestaciones, características y ejes diferenciales entre Inclusión Crítica e Inclusión Funcional.**

La inclusión crítica concebida como un dispositivo de interrogación de las modalidades multidimensionales del poder y de las relaciones estructurales de las que prolifera el fenómeno, exige comprender cómo se configura y forma el espacio de la exclusión. Jiménez y Novoa (2014), definen el espacio como *“una realidad relacional: cosas y relaciones juntas [...] el conjunto indisociable del que participan, por un lado, cierta disposición de objetos geográficos, objetos naturales y objetos sociales, y por otro, la vida que los llena y anima, la sociedad en movimiento. El contenido (de la sociedad) no es independiente de a forma (los objetos geográficos): cada forma encierra un conjunto de formas, que contienen fracciones de la sociedad en movimiento. Las formas, pues, tiene un*

*papel en la realización social*” (p.15). Tanto el “*espacio*”<sup>88</sup> (Santos, 1996) como la “*espacialidad*” (Jiménez y Novoa, 2014) constituyen un campo inexplorado por la investigación sobre Educación Inclusiva, puesto que, remiten a un análisis epistémico y topológico sobre las relaciones existentes entre determinados saberes, conceptos, ideas y campos de conocimiento.

Desde la Escuela de la Geografía brasileña (Santos, 1996), el concepto de espacio, se define a partir de las siguientes características epistémico-conceptuales: a) relación dialéctica, b) prácticas de resistencias, c) mecanismos de relegamientos, d) red de relaciones sociopolíticas y e) realidad relacional. Todas estas ideas, constituyen ejes analíticos claves para comprender el real significado que adopta el espacio en la fabricación del conocimiento de la inclusión y su naturaleza funcional, que permite analizar cómo operan las estructuras educativas que generan poblaciones excedentes, así como, los mecanismos de relegamiento y resistencia frente a la ejecución de un determinado derecho, entre otras. Según Jiménez y Novoa (2014), el espacio se define como una realidad relacional de tipo dinámica, en la que convergen relaciones sociales, de poder y sistemas de producción, dotadas de significado, producto de un entramado socio-histórico particular. Silveira (2008), explica que, el carácter dinámico de la producción espacial de la inclusión, es decir, definido por los sujetos y contextos específicos, que convierten según una situación sociopolítica determinada, a unos como “*incluidos*” y a otros, en “*excluidos*”, refleja un análisis binarista e invariable epistémicamente.

De esta forma, la investigación sobre condiciones de producción epistemológicas de la inclusión, sugiere el estudio de las geografías de las resistencias y los múltiples usos que sus diversos actores hacen acerca del territorio que habitan. Con el propósito de avanzar hacia la consolidación de argumentos más amplios para pensar la Educación Inclusiva, exige promover la caracterización de tres espacios significativos, tales como: a) el *espacio de la exclusión* (aquello que desconocemos e intentamos erradicar), b) el *espacio de la inclusión* (constituido como dominio de lo conocible, reducido a la incorporación de

---

<sup>88</sup> Realidad relacional compuesta por diversos dominios y/o perspectivas. En este sentido, es menester destacar que, el espacio y territorio no siempre esta constituido por una realidad concreta, así como, la perspectiva queda según Vergara (2010) definida como un concepto o categoría teórica.



colectivos excedentes a las mismas estructura educativas, sociales y ciudadanas que generan exclusión) y c) el levantamiento de un *tercer espacio donde se materialice una nueva arquitectura educativa, denominado heterotópico*, sin este último, no es posible construir la Educación Inclusiva y, mucho menos, concebirla como un dispositivo de reforma de todos los campos de la vida ciudadana y de las dimensiones que forman las Ciencias de la Educación. Desde otro ángulo, la definición y descripción del objeto de la de la Educación inclusión, converge sobre la construcción de una realidad relacional significada como “*frontería*” (articulación de lugares otros o indeterminados), concebido como algo que se forja al margen del territorio tradicionalmente habitado, posibilitando la lucha continúa, la conjugación de sus múltiples sistemas de razonamiento y elementos que definen su actuar performativo<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> Se toma prestado de la contribución sobre filosofía del lenguaje de Austin el concepto de “performatividad”, a través del cual, se analiza cómo el propósito finalístico de la inclusión, opera de forma performativa, es decir, su lenguaje y organización sociopolítica de sus argumentos generan cambios, o bien, construyen una nueva realidad relacional para concretar dichas transformaciones.

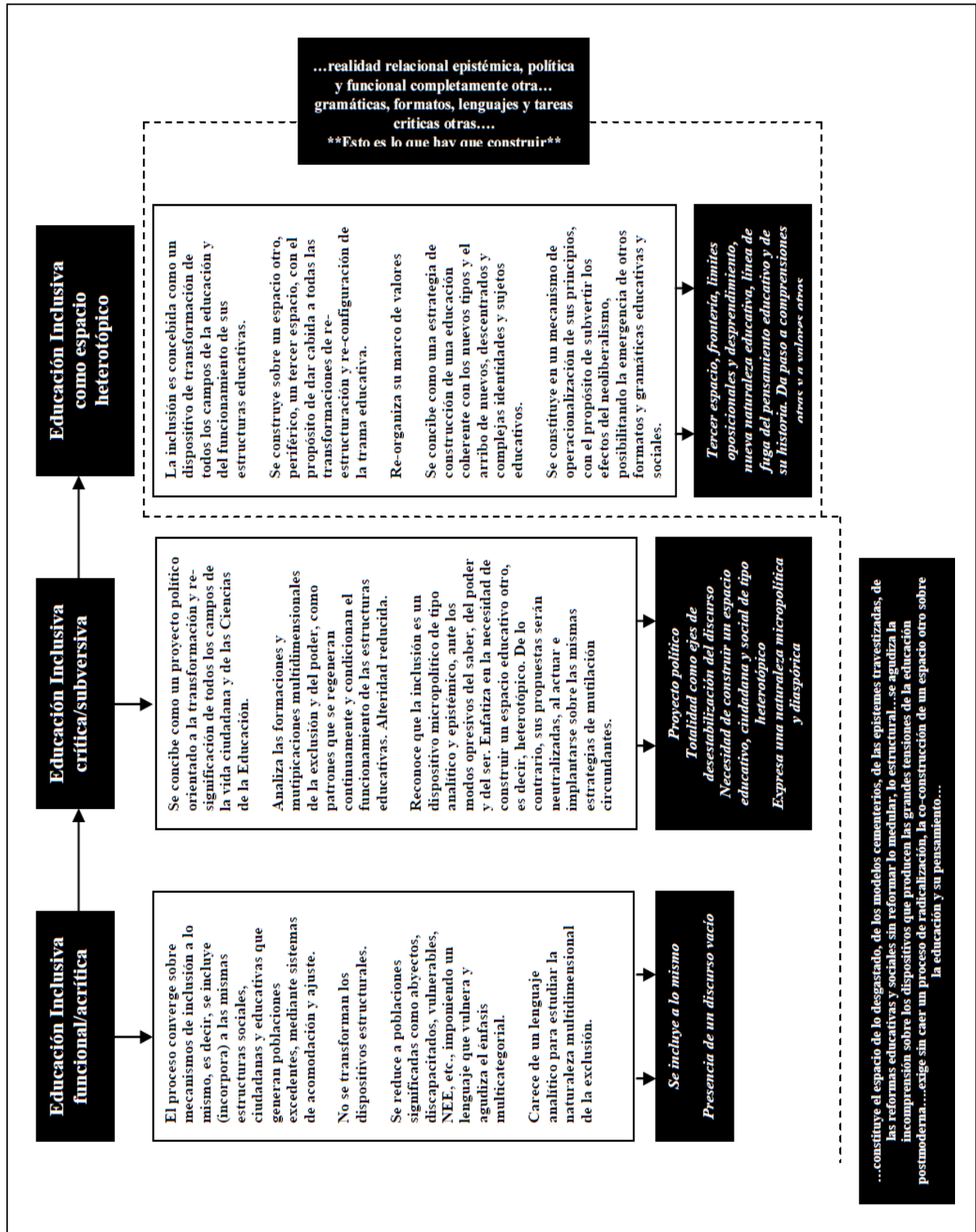


Figura 37: Principales periodizaciones analíticas de la Educación Inclusiva.

### **3.10.1.-EDUCACIÓN INCLUSIVA CRÍTICA Y PERFORMANCE: EXPLORANDO ALGUNAS CONEXIONES INICIALES**

Pensar la Educación Inclusiva en términos de performance supone un ejercicio complejo y a la vez innovador, puesto que, dicha intersección no ha sido abordada y profundizada en el campo de investigación de la misma. De esta forma, la contribución de los Estudios de Performance (Bauman, 1977; Prieto, 2001; Golluscio, 2002; Taylor, 2011) a la construcción y evolución de los Estudios Epistemológicos sobre Educación Inclusiva, se plantea en términos de una modalidad analítica de los dispositivos de transformación que la inclusión va configurando en el escenario educativo, profundizando en los aspectos descuidados por la investigación tradicional. Desde otro ángulo, la performance facilita la comprensión de los principales fetiches epistémicos cuando esta examina sus mapas icónicos de constitución, los que de alguna manera, remiten a la comprensión del significante y significado de la Educación Inclusiva. La performance como estrategia epistemológica, promueve el estudio de los mecanismos que constituyen los dominios gnoseológicos de las prácticas interpretativas que tienen lugar en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, diversificando el espectro de comprensiones sobre un saber contradictorio, híbrido y construido dinámicamente. Tomando como referencia los aportes de Bianciotti y Ortecho (2013), la performance ofrece un repertorio de ejes de interpretación orientados a cartografiar la emergencia de los múltiples tipos discursivos empelados como soportes de significación en las trayectorias de su historia intelectual.

¿Qué aporta la performance en términos epistemológicos al campo de los Estudios Epistemológicos de la Educación Inclusiva?, intentando responder a esta pregunta, es posible observar los siguientes ejes críticos: a) aporta la caracterización de los sistemas alfabéticos de representación y producción discursiva que tienen lugar en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, b) los mecanismos de emergencia y proliferación e sus principales soportes significos empleados para articular sus diversas formas de expresión, interpretación y comprensión, c) visibilizar cómo se fusionan en su comprensión epistemológica una amplitud de diversas posibilidades signicas adoptadas por

medio de las múltiples estrategias empeladas para la construcción de su conocimiento que, Bianciotti y Ortecho (2013), son claves para habilitar la refundación de un horizonte semiológico pluriverbal en la comprensión epistemológica de la inclusión. d) facilita la transformación de las matrices interpretativas del campo de producción de conceptos, saberes y prácticas asociadas a la lucha epistémica y política de la misma. Parafraseando a Diana Taylor (2016), la performance en términos analíticos en los Estudios Epistemológicos sobre Educación Inclusiva, invita a cambiar el mundo a través de la performance, es decir, a trabajar para articular una nueva reflexividad que permita intervenir en los escenarios políticos a través de la producción de nuevas formas de comprensión sobre la tarea crítica de inclusión.

Golluscio (2002) se entiende como acción o ejecución. En este sentido, ¿qué pueden aportar los estudios de performance a la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva? Según Taylor (2011), la performance constituye una estrategia analítica que permite abordar todo aquello que queda fuera del discurso y del texto, es decir, indaga en las conexiones no-discursivas que afectan a la comprensión epistémica. Desde el punto de vista de Agamben (2006), a través del concepto de dispositivo, la performance podría construir a completar la caracterización de lo no-discursivo, sobre las formas de producción del conocimiento de la inclusión. La performance (Bianciotti y Ortecho, 2013) se concibe como una categoría analítica que cobra sentido a través del reconocimiento de un saber híbrido constituido, incompleto y elíptico. Desde esta perspectiva, el estudio de la inclusión exige profundizar en sus procesos de adaptación situacional sobre las cuales esta se representa.

Estudiar la inclusión en términos preformativos, implica fortalecer un sistema de reflexividad, con el propósito de interpretar la eficacia simbólica de sus planteamientos, acciones de lucha, comportamientos y reglas de funcionamiento al interior de la realidad relacional educativa, política, social y ciudadana. Sobre este particular, cabe preguntarse: ¿cuáles son las reglas establecidas por la inclusión y sus marcos simbólicos de producción y funcionamiento?, responder esta interrogante, circunscribe a la comprensión de los elementos que configura su producción de fetiches epistémicos, procesos ideológicos de

constitución/transformación, observando además, sus áreas de indeterminación, ambigüedad, incertidumbre y manipulación. De esta perspectiva, permite además, observar o documentar cuáles son las ficciones reguladores que van consolidando un discurso particular para pensar la inclusión, a la luz de los efectos de la performatividad, donde esta última permite la describir las formaciones y desplazamientos que determinados conceptos experimentan a través del tiempo, es decir, la performance como estrategia analítica permite estudiar las unidades lingüísticas y epistémicas en el marco de determinadas secuencias diacrónicas.

Relevando la contribución de Charles Sanders Peirce, específicamente, la referida sobre valores indiciales, es posible establecer otra conexión analítica con los Estudios de Performance, donde estos, *“posibilitan la comprensión entre sujetos y grupos y, por otro, representan, legitiman y también pueden poner en riesgo las relaciones sociales jerárquicas de una sociedad”* (Biancotti y Ortecho, 2013:126). Los valores indiciales propuestos por Peirce (1998), contribuyen describir cómo se forman las gramáticas clasificatorias o binaristas que configuran el universo simbólico de interpretación de ciertos grupos y prácticas sociales. Desde el punto de vista de los Estudios de Performance, la Educación Inclusiva explicita algunas tensiones y problemas según ubicuidad y ambigüedad, que derivan en situaciones o puntos de inestabilidad epistémica. Entre ellas, destacan:

- La palabra *inclusión* no sólo refiere a las personas en situación de discapacidad, necesidades educativas especiales y poblaciones en riesgos de exclusión. A partir de la categoría de totalidad, reafirmada por el movimiento de Educación Para Todos, el discurso dominante comienza a desestabilizarse y a transitar de sus principales reduccionismos. A pesar de la relevancia de dicha comprensión, los modelos y formatos de teorización e investigación dominantes, tienden a la imposición del individualismo metodológico para fundamentar y organizar su arquitectura conceptual.

- El surgimiento o etapa genealógica de la inclusión, debe estudiarse en términos plurales evitando de esta forma, su fetichización y liviandad de sus planteamientos estructurados de su historia intelectual, constituidas en prácticas específicas.
- La construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, construido de forma diaspórica, evidencia diversas trayectorias de constitución y ámbitos de circulación. De ahí, la necesidad de empelar el análisis topológico en las intersecciones que cristaliza su conocimiento constitutivo a partir de diversas regiones o geografías del saber.
- La comprensión epistémica de la inclusión, comprende las múltiples trayectorias que esta expresa, en relación a la contribución de lo anti y post-disciplinario.
- Debido a la complejidad del fenómeno y su naturaleza, los dispositivos de construcción del saber, no pueden encerrarse a un solo lugar o campo de confluencia, requieren de un despeje epistémico que recoja las unidades más significativas de cada región que participa de la configuración de su campo de conocimiento, con el propósito de fortalecer un saber otro. El saber constitutivo de la Educación Inclusiva no surge de disciplinas establecidas, es este hecho, el que explica por qué razón, trasciende las fronteras disciplinarias de sus principales campos de confluencia.
- El campo de producción epistémica, política y metodológica no posee límites fijos. La interrelación entre performance e inclusión, puede concebirse cómo una estrategia de análisis epistemológico, dirigida a documentar qué nos permite hacer y visualizar la inclusión.
- La inclusión posee un campo de enunciación propio al estructurarse a partir de los elementos postdisciplinarios que definen su naturaleza epistémica.
- La inclusión como lente epistemológico permite analizar una multiplicidad de eventos, así como, se construye en una herramienta para resistir y re-existir ante la producción

dominante de la epistemología. Según esto, la inclusión se presta al proyecto anticolonialista.

- El estudio de la inclusión desde los estudios de performance permite comprender cómo la organización del campo de interpretación de su prediscurso, se articula desde sujetos distintivos, es decir, sujetos principales y sujetos subsidiarios. El sujeto subsidiario se construye a partir de la representación magna, lo cual, converge sobre el sujeto en situación de riesgo u objeto de exclusión, mientras que, el sujeto secundario abre las posibilidades a los diversos rostros que germinan al interior de dicho campo universo simbólico, encontrando en su interior, personas en situación de discapacidad, estudiantes con necesidades educativas especiales, colectivos de ciudadanos en situación de tránsito migratorio, pueblos originarios, en situación de enfermedad, población LGBTIQ, etc., es decir, todos los rostros semiológicos de la condición de abyección (situación del discurso vigente), o bien, de sujetos ausentes de reciprocidad. El sujeto subsidiario se construye a partir de características heredadas que se actualizan a través de los patrones y marcos de valores de la cultura dominante, cristalizando roles, funciones, significados y campos de actuación, etc. En este sentido, las metáforas organizan los rasgos de constitución del sujeto principal que, por lo general se aplican a los sujetos subsidiarios.

Se abre como desafío cartografiar más específicamente las inestabilidades conceptuales, didácticas, metodológicas, políticas, éticas y epistémicas de la Educación Inclusiva, con el objeto, de explorar las relaciones de subversión y transformación de los modos opresivos que la formación del conocimiento va cristalizando. Por otra parte, desafía a los investigadores a observar cómo a través del conocimiento que se va fabricando al interior de la Educación Inclusiva logra articular una transformación de la experiencia educativa, de sus prácticas, gramáticas y corrientes de pensamiento. Pensar la inclusión como performance, implica profundizar en la producción de metáforas y arquetipos conceptuales que van instalándose progresivamente en su campo de comprensión. Black (1962) y Turner (1974) sugieren que, para caracterizar los arquetipos claves en cualquier campo de conocimiento es clave desarrollar una lista de tópicos claves, especificando sus

interconexiones con otras geografías del conocimiento de las cuáles provienen. De alguna manera, este proceso descrito por Black, coincide con lo expuesto por el autor de este capítulo, respecto que, el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente. Finalmente, la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva invita a estudiar *“las metáforas fundantes y arquetipos claves en los periodos en los que aparecieron y modificaron los escenarios políticos, sociales y educativos, así como en sus procesos de expansión y modificación en el campo educativo y social”* (Turner, 1974:11).

### **3.10.2.-EXPLORACIONES GENERALES SOBRE LOS RUMBOS DE LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ÉNFASIS, CONOCIMIENTOS Y DESAFÍOS**

La formación de los educadores para la Educación Inclusiva representa un campo de investigación relativamente nuevo en Latinoamérica. Si bien, los énfasis adoptados evidencian un interés universalista en el abordaje de sus diversas temáticas, a nivel de pre y post-graduación, es preciso, avanzar hacia la diferenciación de ejes claves que habiliten la formación del profesor en sus estudios iniciales y de especialización. La formación de los educadores para la Educación Inclusiva, se ha posicionado fuertemente sobre el legado epistémico, didáctico y curricular de la Educación Especial, a través de los aportes efectuados por la segunda y tercera generación de las prácticas de investigación. De modo que, se observa de manera transversal, la aparición de un nuevo rostro de la Educación Especial, que converge discursivamente sobre el mercado lingüístico, multidimensional y relativista de la justicia social, la equidad, la igualdad y la ampliación de oportunidades educativas para colectivos en riesgo de exclusión, mientras que, pragmáticamente, impone el legado esencialista y materialista de la Educación Especial.

Todos estos argumentos convergen sobre la imposición de una perspectiva híbrida para pensar el campo de producción epistemológica, didáctica, pedagógica, política e ideológica de la Educación Inclusiva. En otras palabras, la situación actual de la formación docente para la Educación Inclusiva, se estructura a partir del emparejamiento de las formas



condicionales y de la matriz epistémico-didáctica de la Educación Especial como parte de las requeridas por las condiciones que crean y garantizan el conocimiento epistémico, político, pedagógico y didáctico de este campo.

Si bien, la formación de pre y postgraducación se expresa uniformemente en las curriculas de formación de los educadores en referencia a la imposición del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial, es menester señalar que, dichos sistemas de razonamientos, construyen los más empleados por las formas de construcción del conocimiento en este campo. Esta situación, ha sido la tónica transversal a nivel mundial sobre esta área de especialización, la cual, carece de organizadores intelectuales más amplios y profundos, orientados a responder a las múltiples tensiones que convergen sobre la elasticidad que define el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, como son: a) el funcionamiento de las estructuras educativas que generan poblaciones excedentes, b) mecanismos de distinción, opresión e invisibilización a través de derecho a la educación, c) funcionamiento interno del comportamiento de la exclusión, d) mecanismos de colonización cognitivas que operan al interior del pre-discurso de la Educación Inclusiva, e) sobre-imposición de la perspectiva esencialista travestida a un propósito contextualizador que entiende su reduccionismo político centrado en las necesidades educativas especiales, como condición presente en todos los estudiantes, al tiempo que, carece de elementos para concebir las nuevas formas de expresión cognitivas e identidades que arriban al espacio escolar y f) carece de elementos para concienciar a los futuros educadores sobre qué tipo de inclusión deben fomentar y a qué contextos, lo que constituye, la primera ficción política e ideológica de esta dimensión de la formación.

Sin duda, un tema de mayor relevancia y que permanece omitido en este tipo de formación docente, que denominaremos de tipo celebratoria, puesto que, se crea y garantiza en función de dar continuidad a los coletazos neoliberales en la educación, es decir, el discurso institucionalizado de lucha por la inclusión, actúa y opera como un mecanismo de continuidad de los efectos perversos del mercado intelectual dominante. De modo que, permite documentar una serie de alianzas interpretativas e investigativas que actúan a favor de la modificación radical de las relaciones estructurales que generan poblaciones

excedentes al interior del espacio educativo, social y ciudadano. Por otra parte, la visión celebratoria de la formación docente, consolida un conocimiento mutilado y limitado para pensar la naturaleza de la Educación Inclusiva y su función sociopolítica, más allá, de las teorías y dispositivos de aceptación y acomodación de colectivos en riesgo. Estas ideas, documentan que, el campo de lucha y producción de la Educación Inclusiva, converge sobre un fenómeno social y político, ante lo cual, el conocimiento pedagógico en su conjunto, demuestra serias debilidades para intervenir sobre las patologías sociales crónicas, que afectan de forma interseccional a todos los colectivos de estudiantes, mediante patrones de mayor o menor intensidad.

La visión celebratoria de la formación docente para la inclusión, es decir, la corriente estructurada sobre dispositivos analíticos de tipo acrílicos, modernistas, esencialistas y hegemónicos epistemológicamente, se construye mediante un corpus de desplazamientos epistémicos y metodológicos, de tipo atemporales. Un ejemplo de ello, está dado por una visión ética, de tipo modernista, que centra desde un dispositivo esencialista, la figura del Otro, siempre concebido en términos de un sujeto carente de reciprocidad. Desde la contribución más progresista de la Educación Inclusiva, el Otro, siempre es un sujeto constituido por las diferencias, donde esta no se significa como un insulto, sino que, forma parte constitutiva de su identidad, de su agencia y acción política. La dimensión celebratoria de la formación del profesorado para la inclusión, se estructura a partir del diferencialismo, del relativismo de la justicia social y de la omisión de modelos críticamente democráticos, cuyo marco de valores permanecen omitido desde la investigación, o bien, se producen desde una concepción estática, universalista y atemporal.

Las perspectivas más progresistas amparadas en el conocimiento crítico que piensa el campo de producción de la Educación Inclusiva, han devenido principalmente, en el rescate de la diferencia, desde un desplazamiento epistémico de tipo modernista, que sobre-representa la diversidad y al Otro, especialmente, desde la proliferación de identidades contrarias a los mapas abstractos del desarrollo y la pedagogía, al tiempo que, cuestionan las bases institucionales del discurso por la diferencia y constituyen el principal reduccionismo del enfoque crítico-deliberativo de la inclusión. De este modo, el corpus de

conocimientos que fundamenta este campo, proviene en su mayoría de las Ciencias Sociales, especialmente, de los estudios críticos de la raza, la filosofía analítica y de las diferencias, la epistemología Queer, la teoría feminista marxista y crítica, los estudios postcoloniales y de subalternidad, las teorías deconstructivas de la democracia y la justicia social, así como, por la contribución de la teoría crítica latinoamericana. Si bien es cierto, la amplitud y complejidad de la naturaleza que define contribución crítica de la Educación Inclusiva, ofrece un conjunto de perspectivas capaces de subvertir los modos opresivos y normativos de teorización al interior del campo pre-construido de la Educación Inclusiva. No obstante, articulan un conocimiento y un lenguaje que, mayoritariamente, no logra sintonizar discursiva y pragmáticamente con el hacer pedagógico.

Desde la formación inicial docente, la perspectiva crítica también, es concebida como un dispositivo contra-hegemónico y desestabilizador que, permite fortalecer la transformación de las conciencias explicativas del saber epistémico y metodológico de la Educación Inclusiva, desde otras racionalidades y, en especial, ofrecen pistas significativas resolver la formaciones estructurales de las principales patologías sociales crónicas y generan obstrucciones en la equiparación de oportunidades, a través del derecho a la educación. Por otra parte, la contribución crítica de la Educación Inclusiva, articula un pensamiento oposicional fuerte ideológicamente, para teorizar las desigualdades, siempre en referencia de los colectivos subalternizados, omitiendo un conjunto de procedimientos metodológicos que contribuyan a transitar de la fase enunciativa del problema a la edificación de formas de teorización completamente diferentes. Sobre este particular, es que, la formación de los educadores y de los investigadores, ha sido incapaz de interrogar o bien, problematizarse, sobre cuáles es el repertorio de saberes críticos que han sido invisibilizados por parte de la contribución crítica que piensa la formación de los educadores y, qué a su vez, permite subvertir los efectos de la exclusión y la opresión en el contexto social y educativo.

Por otra parte, los procesos de examinación de la episteme, en referencia a la matriz colonial del saber y a la imposición del logocentrismo, contribuyen a la marginación de un catalogo amplio de saberes que permiten intervenir en la formación de la exclusión y en su

multiplicidad de formas de expresión. Al desconocer este tipo de saberes, la formación del profesorado, parcial e inconscientemente, se construye a partir de injertos y reciclajes epistémicos, que valoran la contribución disciplinar de dichos saberes, sin resignificar sus marcos de producción y valores, de acuerdo con la naturaleza sociopolítica de la inclusión. La relevancia de clarificar los saberes críticos que permiten fortalecer la formación del profesorado para la Educación Inclusiva crítica, resultan cruciales, en la consolidación de un proyecto político que apoye la emergencia de una edificación educativa completamente alternativa. Los procesos de violencia epistémica al interior de la formación de los educadores, no sólo se materializan en la determinación de qué contenidos forman parte de los principales catálogos de asignaturas, sino más bien, afectan a los referentes bibliográficos y a las líneas de investigación sobre las que se desarrollan los trabajos de fin de carrera.

Otro antecedente crucial, es que, gran parte de los programas de pre y postgraduación en materia de Educación Inclusiva, no reconocen la ausencia de una construcción epistemológica y teórica en la materia, al tiempo que, imponen un conjunto de fundamentos que no logran clarificar la real naturaleza científica de este enfoque. Esto repercute en la fabricación de fundamentos y organizadores metodológicos que retroceden a la imposición de un marco de valores esencialistas y normativos para pensar la educación desde la diversidad. El cuadro que se expone a continuación, sintetiza los contenidos claves validados por la contribución crítica y acrítica de la formación del profesorado para la Educación Inclusiva.

<b>Contenidos relevantes en la dimensión acrítica de la Educación Inclusiva</b>	<b>Contenidos relevantes en la dimensión crítica de la Educación Inclusiva</b>
-Corresponde a la visión hegemónica, a través de la cual, los organizadores intelectuales que fundamentan el discurso híbrido de la inclusión como parte de la Educación Especial, actúan como un	-Corresponde a la visión de menor desarrollo producto de la naturalización y sobre-representación del campo de investigación de la Educación Inclusiva. Su dimensión crítica se forja a partir de la

<p>mecanismo que avala la producción del discurso neoliberal, o bien, de las propuestas educativas institucionalizadas por quienes tienen el poder.</p> <p>-El marco de valores que delimita los ejes constitutivos de los saberes claves de la formación, se reducen a una serie de desfases atemporales, los cuales, conciben la diversidad como una nueva constitución sociopolítica de la otredad, es decir, introduce dispositivos de distanciamiento de las propiedades intrínsecas del ser humano.</p> <p>-Los títulos de las asignaturas contempladas en los programas de formación inicial y continua de los educadores, expresan las siguientes denominaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Fundamentos Teóricos de la Diversidad</li> <li>-Adaptación Curricular para la Atención de la Diversidad</li> <li>-Inclusión Educativa y Necesidades Educativas Especiales</li> <li>-Adaptación Curricular</li> <li>-Pedagogía y Necesidades Educativas Especiales</li> <li>-Diversidad y Necesidades Educativas Especiales</li> <li>-Inclusión Educativa</li> <li>-Evaluación para la Diversidad y las</li> </ul>	<p>constitución de un marco ideológico, epistémico y de valores que cuestionan las relaciones estructurales sobre las que se desarrolla el campo de lucha de la inclusión.</p> <p>-El marco de valores contra-hegemónicos conciben la diversidad como una propiedad connatural e intrínseca a todo ser humano. Ocampo (2016), explica que la categoría de diversidad desde una perspectiva oposicional, se construye de forma temporal, histórica y contra-hegemónica.</p> <p>-Los títulos que han proliferado en la producción de asignaturas que inviten a los estudiantes a cuestionar las ficciones políticas, ideológicas, epistémicas y pedagógicas. Si bien, dichas asignaturas no son escasas, representan un contra-punto importante para pensar la inclusión desde otras perspectivas de teorización. No obstante, ninguna de las que se documentan a continuación, lograr avanzar hacia la descripción parcial del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, puesto que, imponen una serie de aportes valoran los saberes culturales y los aportes de la descolonización, reproduciendo los mecanismos de enunciación de la opresión, el disciplinamiento del ser, del saber y de la subjetividad, al tiempo que carecen de</p>
---	---

<p>Necesidades Educativas Especiales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Taller de Atención a la Diversidad y las Necesidades Educativas Especiales</li> <li>-Mediación y habilidades cognitivas</li> <li>-Educación para la Diversidad</li> <li>-Fundamentos de la educación Inclusiva</li> <li>-Pedagogía de la Diversidad y de la Inclusión Social</li> <li>-Introducción a la diversidad</li> <li>-Estrategias Instrumentales para las Necesidades Educativas Especiales</li> <li>-Necesidades Educativas Permanentes y Transitorias</li> <li>-Desarrollo del Currículo en Escuelas Inclusivas</li> <li>-Pedagogía Especial</li> </ul> <p>-Todas estas denominaciones, fabrican, imponen y consolidan un imaginario pedagógico entrecomillado de la diversidad, mediante la imposición del modelo tradicional de la Educación Especial. La hibridación política y pedagógica de la naturaleza y función de la Educación Inclusiva, se expresa de forma uniforme en programas de pre y postgrado, incluido, en los dos programas Iberoamericanos de doctorado en la materia. Esto se constata a través de la determinación de sus principales líneas de investigación, entre las cuáles destacan:</p>	<p>recursos metodológicos para definir la función social, epistémica, política y pedagógico de este enfoque.</p> <p>-Por otra parte, se construye un saber de forma similar al enfoque acrílicos, mediante injertos epistémicos, sin ahondar en los saberes cruciales que se aliena con el sentido político del enfoque. Se requiere promover un despeje epistémico.</p> <p>-Los títulos de las asignaturas contempladas en los programas de formación inicial y continua de los educadores, expresan las siguientes denominaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluación de programas de Educación Social Pedagogía Social Comunitaria</li> <li>-Análisis histórico-educativo en relación con la inclusión y la exclusión social</li> <li>-Seminario de acompañamiento de las trayectorias educativas</li> <li>-Epistemología de la diversidad en contextos educativos</li> <li>-Pedagogía de la Delincuencia Juvenil y Penitenciaria</li> <li>-Pedagogía de la Igualdad</li> </ul> <p>Entre los principales contenidos que abordan dichos planes de estudio, destacan:</p>
--	--

<p>-Por otro lado, la invisibilización de las condiciones que producen y garantizan el conocimiento epistemológico de la Educación Inclusiva, ha sido un tema ausente por las políticas de producción del conocimiento, por las necesidades de investigación, así como, por su debate intelectual, remitiendo de esta forma, esta preocupación, a un estatus invisible al interior del campo de conocimiento.</p> <p>-Gran parte del conocimiento que se fabrica en este campo, constituye una serie de ficciones políticas e ideológicas, que no modifican la realidad, en función de los propósitos que la inclusión se ha planteado alcanzar. Desde esta óptica se forma al profesor para incluir mediante un marco de valores hegemónicos, de tipo, mutilados y atemporales, a las mismas estructuras que generan poblaciones excedentes. Es necesario que la investigación vaya cartografiando los márgenes y, desde allí, construyendo nuevos dispositivos analíticos de subversión.</p> <p>-Desde este punto de vista la formación de profesorado para la Educación Inclusiva, no permite dar respuestas a los principales que forjan su campo de batalla, reduciendo el</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Introducción al estudio de la delincuencia</li> <li>-Modelos teóricos explicativos de la delincuencia</li> <li>-Evaluación del riesgo de reincidencia y de las necesidades criminógenas. Factores de riesgo</li> <li>-Tratamiento de la conducta delictiva</li> <li>-Mecánica de la norma</li> <li>-Antecedentes históricos, sociológicos y antropológicos de los saberes científicos sobre la diversidad</li> <li>-Psicología de las diferencias</li> <li>-Educación y anormalidad</li> <li>-Contornos epistemológicos sobre identidad, diferencia y alteridad</li> <li>-Pobreza y educación</li> <li>-Colonialidad del saber y del ser en la educación</li> <li>-Mujeres, enseñanza y feminismo</li> <li>-Planificación de la Intervención en el campo de la Educación Social</li> <li>-Historia de la Educación Social</li> <li>-Investigaciones de segundas oportunidades</li> <li>-Pedagogía social y comunitaria</li> <li>-Trayectorias educativas y regulaciones normativas en el sistema educativo actual</li> <li>-Tutorías en el sistema educativo</li> <li>-Políticas de ingreso, permanencia y egreso en las universidades. Sistemas de Tutorías</li> <li>-El perfil del tutor y sus funciones</li> <li>-El trabajo colaborativo</li> </ul>
---	---

<p>estudio intrínseco de la exclusión y las operaciones que desarrollan las estructuras de escolarización. Se carece de politización.</p> <p>-Los principales contenidos que se expresan a continuación, a través de diversos programas de estudio desarrollados por instituciones de formadoras del profesorado en Latinoamérica, demuestran un fuerte componente de la actualización de la Educación Especial, injertada mediante patrones de hibridación epistémicos, metodológicos y, ante todo, discursivos, como parte del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.</p> <p>-En síntesis, los saberes de mayor incidencia en los programas de formación del profesorado para la inclusión, no ofrecen respuestas a la multiplicidad de tensiones que enfrenta la Educación Inclusiva, desde la multiplicación de sus ejes de investigación y modos de teorización alternativos.</p> <p>-Discapacidad V/S Diversidad: conceptualizaciones y diferenciaciones</p> <p>-Mirando la Discapacidad: enfoques y modelos para su comprensión: Enfoque Segregacionista e Integracionista, Modelo Biomédico, Modelo Social, y Modelos</p>	<p>-Particularidades de los proyectos de tutorías y en el oficio de estudiante y técnicas de estudio</p> <p>-Discurso, narración y ‘buenas prácticas’.</p> <p>Estrategias de conformación y sostenimiento del trabajo en equipo</p> <p>-Seguimiento y evaluación de las tareas del tutor</p> <p>-La dimensión social y académica del trabajo tutorial</p> <p>-Orientaciones, trayectorias y desafíos en la educación superior</p> <p>-Discursos sobre la ‘inclusión’, la ‘diversidad’ y la ‘interculturalidad’.</p> <p>Discapacidad y universidad</p> <p>-La cuestión del otro</p> <p>-Políticas socioeducativas favorecedoras de procesos de inclusión y exclusión o segregación social, procesos de escolarización y feminización</p> <p>-Desigualdades y educación: perspectivas históricas igualitarias</p> <p>-El proceso de escolarización</p> <p>-El proceso de feminización educativa</p> <p>-La segmentación vertical y horizontal de los sistemas educativos. La educación comprensiva como educación inclusiva, el currículo como igualdad y desigualdad en su perspectiva histórica.</p> <p>-La segmentación vertical de los sistemas educativos</p>
---	--



<p>Emancipatorios</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El enfoque intercultural en educación.</li> <li>-La diversidad desde un enfoque intercultural.</li> <li>-Perspectiva de género.</li> <li>-Diversidad sexual</li> <li>-Formas de exclusión: la exclusión cultural, social y educativa.</li> <li>-La vulnerabilidad, la discriminación, la dominación y la agresión</li> <li>-Grupos de riesgo.</li> <li>-Una mirada a los valores de una sociedad igualitaria</li> <li>-El desafío de la Integración Escolar en todas las etapas de la escolarización</li> <li>-Trabajo colaborativo, coeducación y flexibilización del currículum</li> <li>-La trayectoria internacional hacia una nueva mirada de la educación.</li> <li>-Orientaciones para la mejora de la gestión educativa de aula, en un marco de atención a la diversidad: Comunidades de Aprendizaje e Índice de Inclusión (desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas)</li> <li>-Hacia una conceptualización de la educación inclusiva.</li> <li>-Actividad Física para PsD y Deporte Adaptado.</li> <li>-Estudio de los diversos códigos de ordenación y de la normativa jurídica en</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La segmentación horizontal de los sistemas educativos</li> <li>-Igualdad y desigualdad curricular en su perspectiva histórica</li> <li>-La infancia en riesgo. Perspectiva temporal de la protección a la infancia: génesis, evolución, modalidades.</li> <li>-Génesis y evolución del movimiento protector de la infancia en España.</li> <li>-La educación popular como educación formal o no formal: génesis, evolución, modalidades</li> <li>-Modelos e iniciativas de educación popular</li> <li>-Metodología y técnicas de investigación histórica en relación con los fenómenos de inclusión y exclusión socio-educativa: fuentes, tratamiento de las mismas, análisis, genealogía de los modelos de inclusión y exclusión socioeducativa</li> <li>-Metodología de investigación histórica</li> <li>-Fuentes históricas</li> </ul> <p>-Si bien es cierto, los tópicos formativos que abordan los programas de asignaturas que transitan hacia una visión más progresista y crítica de la Educación Inclusiva, convergen esencialmente sobre los aportes de los diversos campos de confluencia de las Ciencias Sociales, preferentemente, la filosofía, los estudios postcoloniales, entre otros. A partir de</p>
--	---

<p>materia de discapacidad y derechos humanos, preferentemente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño Universal de Aprendizaje</li> <li>-Conceptos: diversidad, igualdad v/s equidad, segregación v/s inclusión, integración v/s inclusión.</li> <li>-Manejo de concepto de déficit.</li> <li>-Derechos del niño.</li> <li>-Enfoque curricular de la educación inclusiva.</li> <li>-Heterogeneidad y homogeneidad en el aula.</li> <li>-Atención a la diversidad con enfoque interdisciplinar.</li> <li>-Rol de la institución educativa y rol de las familias.</li> <li>-Compartir información con respeto.</li> <li>-Barreras de aprendizajes derivadas de NEE transitorias.</li> <li>-Barreras de aprendizajes derivadas de NEE permanentes</li> <li>-Adaptaciones curriculares.</li> <li>-Formas de organización de situaciones educativas</li> <li>-Concepto de normalización.</li> <li>-Concepto de integración.</li> <li>-Concepto de segregación.</li> <li>-Concepto de inclusión.</li> <li>-La diversidad y su manifestación en la Educación</li> <li>-Integración e Inclusión Educativa</li> </ul>	<p>dichos saberes, se permite forjar una conciencia reflexiva más amplia y situada sobre los elementos que forman el conflicto social. Al tiempo que, cabe preguntarse, por qué razón, los programas que apuntan la configuración de un pensamiento subversivo, son incapaces de incorporar en sus catálogos de contenidos, un proceso de alfabetización crítica para comprender el lenguaje de la inclusión y la exclusión.</p> <p>-Se observa con gran debilidad en todos los programas más críticos y subversivos, la ausencia de un sentido epistemológico en clave inclusiva, puesto que, pareciera que este queda encriptado producto de los múltiples lenguajes que se ocupan del estudio de la condición subalterna. Por otra parte, todos los contenidos que transitan hacia una contribución crítica, reflejan inconscientemente una manipulación sociopolítica sobre la representación intelectual del otro al interior de su campo de producción intelectual, dando paso, a nuevos mecanismos de represión ideológica del sujeto educativo en desventaja.</p> <p>-Se excluyen de sus ejes críticos los mecanismos de fabricación del conocimiento en el campo de la educación inclusiva, los dispositivos que participan de</p>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comunidad Educativa e Inclusión</li> <li>-Conceptualización de la discapacidad</li> <li>-Educación Infancia y diversidad en el siglo XXI</li> <li>-Educación de la diversidad en la primera infancia</li> <li>-Diversidad e Identidades en los centros educativos</li> <li>-Evaluación dinámica y Evaluación Psicopedagógica.</li> <li>-Estimulación Temprana, Neurodidáctica, neurospicoeducación y neurodiversidad</li> <li>-Diversos síndromes, diversidad étnica y diversidad lingüística.</li> <li>-La construcción de la discapacidad. Historización de conceptos y categorías clave. Paradigma médico y pedagógico-curricular. Patologización de la infancia. Normalidad y anormalidad. Por qué hablamos de discapacidad y dónde está su origen.</li> <li>-Discapacidad y derechos. Los derechos de las personas con discapacidad. Organizaciones sociales y políticas de identidad. Normativa vigente y estadística. Relaciones, diferencias entre Escuela común y la modalidad especial. Organización escolar de acuerdo a las distintas discapacidades.</li> <li>-Categorías y discursos acerca de la diversidad, la integración y la inclusión.</li> </ul>	<p>la formación de su objeto, gramaticalidad y micropolítica. En otras palabras, la contribución crítica de la formación docente, escapa al fenómeno, conocimiento y configuración de las prácticas educativas, al tiempo que, explora el fenómeno de la exclusión y la opresión desde un marco de valores que no dialoga con los tres ejes claves de la producción pedagógica: currículo, didáctica y evaluación.</p> <p>-Tanto el estudio del comportamiento interno de la exclusión y de las estructuras educativas que generan poblaciones excedentes no logran ser respondidos, puesto que, a partir de la revisión de dichos programas de estudios, se observa marginación de tópicos claves para teorizar y pensar la inclusión desde otras prisiones. Según esto, permanecen invisibilizados los siguientes ejes de constitución del saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Políticas de producción del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva</li> <li>-Formación del objeto y del campo de conocimiento, a partir de sus principales mecanismos de fabricación del saber y dispositivos que crean, legitiman y garantizan su institucionalización.</li> <li>-Performatividad de la Educación Inclusiva, es decir en qué sentido concreta ideológica,</li> </ul>
---	---

<p>Trayectorias educativas; configuraciones de apoyo. Discapacidad y desigualdad en el sistema educativo. Barreras sociales y arquitectónicas. Mitos y tabúes.</p> <p>-Educación, alteridad y autonomía. Voces de los/as protagonistas. Familias y discapacidad. Transición a la adultez.</p> <p>Acceso a la universidad y al ámbito laboral.</p> <p>Discapacidad, medios de comunicación y TIC. Transdisciplina. Nuevas y viejas discusiones filosófico políticas en torno a la alteridad.</p> <p>-Todos los contenidos documentados de los diversos programas de formación del profesorado, abordan lejanamente el campo de investigación que por naturaleza define la función socio-pedagógica y sociopolítica de la Educación Inclusiva. Se constata además que, la formación de mayor amplitud del campo, carece de formación política, de un lenguaje oportuno para comprender el sentido de la inclusión, así como, organizadores epistemológicos que sitúen al profesorado en lo que deben intervenir para garantizar nuevas oportunidades educativas para todos sus estudiantes.</p>	<p>política y discursivamente, el conjunto de transformación que se ubican en la base de campo de batalla.</p> <p>-Mecanismos de constitución de la ideología de la inclusión.</p> <p>-Fundamentos transdisciplinarios de la Educación Inclusiva, fuentes y campos de conocimiento e implicancias pedagógico-didácticas.</p> <p>-Dispositivos de enunciación discursivos e interdiscursos.</p> <p>-Saberes pedagógicos y epistémicos fundantes del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.</p> <p>-Elementos micropolíticos de la Educación Inclusiva.</p> <p>-Espacio y territorio epistémico, político y pedagogía-didáctico de la inclusión.</p> <p>-Organizadores intelectuales de la ética de la inclusión, orientadas a superar la imposición la visión modernista de tipo levisianiana reducida al Otro, como sujeto carente de reciprocidad.</p> <p>-Resignificación radical de los valores que configuran el campo de lucha de la inclusión.</p> <p>-Aportes de la matriz interseccional como dispositivo de comprensión inicial y parcial del funcionamiento interno de la exclusión.</p> <p>-Formación de alianzas opresivas desde la investigación, la psicología y la didáctica.</p>
---	--

	<p>-No aparecen desde ningún ángulo, nuevas matrices de construcción curricular, didácticas y evaluativos para superar la imposición de sistemas de ajuste/adaptación al momento de promocionar una enseñanza centrada en la totalidad de estudiantes.</p> <p>-No se registran aportes contextualizados al fenómeno, en referencia a los dispositivos que participan de su fabricación genealógica, arqueológica y ética de la Educación Inclusiva.</p>
--	---

**Tabla 34: Síntesis de contenidos y énfasis adoptados en la formación de maestros para la Educación Inclusiva.**

Finalmente, cabe destacar que, ambas perspectivas articuladas al interior del campo de la formación del profesorado para la Educación Inclusiva, se construyen a partir de un saber híbrido, mediante sistemas de reciclaje, prestados y injertos epistémicos, lo que deviene en la cristalización de un imaginario idílico y ficticio, que oculta una serie de lógicas intelectuales, políticas, pedagógicas y epistémicas que permitirían desnaturalizar el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, especialmente, desde el punto de vista de los elementos que forjan sus culturas epistémicas. En otras palabras, ambas perspectivas al carecer de un marco epistémico y pragmático coherente con la naturaleza del campo pedagógico e investigativo de la inclusión, termina incluyendo a las mismas estructuras que generan estudiantes arrastrados hacia los márgenes del derecho en la educación.

Desde otra perspectiva, la formación del profesorado, en ambas perspectivas, omite las condiciones claves para que los maestros comprendan a operacionalizar la justicia social al interior de las estructuras educativas y de los diversos niveles de concreción de las prácticas de enseñanza. Si bien es cierto que, todos los descriptores de contextualización de los programas de estudio, proponían con menor o mayor intensidad, la necesidad de formar al profesorado como agentes del cambio social, lo cual se desvanece, puesto que, no reciben formación política que permita incidir en las condiciones de producción de las

diversa patologías sociales crónicas y en las bases del conflicto social. En otros términos, el estado actual de la formación de los maestros para la inclusión, carece de tres elementos críticos: a) comprender como funciona la exclusión, la opresión y la desventaja al interior de las estructuras educativas, b) saber utilizar el conocimiento sobre inclusión para identificar cómo se fabrican, instalan y desde dónde proceden los dispositivos que, al interior de determinadas estructuras educativas, generan condiciones de marginación político-simbólicas a través del derecho en la educación y c) ausencia de un lenguaje para interpretar situacionalmente, los problemas y mecanismos de expresión de la desigualdad e injusticia en contextos socioeducativos. Según esto, los marcos de formación institucionalizados (críticos y acríticos), siquiera han articulado un posicionamiento intelectual o bien, reflexivo que, permita la diversidad de compromisos ideológicos, políticos y epistémicos, generando que, la expresión de lucha y transformación, pierda sentido y significado al interior de los programas de formación de los maestros, mientras omite silenciosamente, otras ideas sobre la justicia, la igualdad, la deconstrucción del saber de la inclusión y los mecanismos que contribuyen al ocultamiento de sus lógicas subversivas.

Algunos desafíos pendientes al interior de la formación de los maestros, son: a) la provisión de estrategias formativas que permiten intervenir directamente en la proliferación de la exclusión, construyendo esto, la principal debilidad en la consolidación de un lenguaje y un pensamiento propio de la inclusión, b) las decisiones normativas que inciden en la exclusión(es) múltiple(s) de referentes bibliográficos particulares, que permiten fortalecer su gramática, pensamiento, espacio y micropolítica y c) los modelos de formación práctica, así como, la conducción de tutorización deben revisarse y alienarse con las ideas expuestas a lo largo de este trabajo, al tiempo que, logren puntualizar sobre cuestiones específicas de la inclusión, la igualdad, la equidad y la justicia social.

Desde el punto de vista pragmático, la formación de los educadores para la inclusión, demuestra debilidades en la construcción de un currículo que permita gestionar los intereses, necesidades y motivaciones de la totalidad de estudiantes. Los expertos sugieren que un currículo de base inclusivo otorgue poder a las bases y, desde allí, inicien

un proceso de determinación curricular (qué aprendizajes serán relevantes y centrales para cada disciplina y contexto sociopolítico) a través de la participación por agentes relevantes. Desde el ámbito de la didáctica, se sugiere que la formación de los educadores integre de forma transversal los supuestos introducidos por la neurodidáctica y la educación del cerebro, especialmente, considerando qué dispositivos neurocognitivos participan de la novedad, la relevancia y funcionalidad de los aprendizajes. A esto se agrega, la necesidad de incorporar los aportes del Modelo 4-MAT, que permite planificar una misma actividad intencionando diversa etapas y procesos intelectuales, según los requerimientos cognitivos de todos los estudiantes, es decir, privilegia la planificación de una actividad diversificada centrada en la totalidad de los estudiantes. Según esto, el Modelo 4-MAT, tiene como propósito alentar a los educadores en el desarrollo de un círculo de aprendizaje completo, que atienda a las especificidades y particularidades de la estructura cognitiva de cada aprendiz, sentando con ello, las bases generales requeridas para una didáctica de la inclusión. No obstante, la deuda sigue estando en las condiciones de promoción de una evaluación que considere las tensiones descritas a lo largo de este capítulo.

### **3.10.3.-PRINCIPALES DESAFÍOS QUE ENFRENTA LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL DESCUBRIMIENTO DE LA AUTENTICIDAD DE SUS CONOCIMIENTOS**

- Incorporar de forma transversal asignaturas que promuevan la alfabetización crítica para la Educación Inclusiva, cuyas orientaciones permitan fortalecer en los educadores un lenguaje para comprender la naturaleza de la inclusión y la exclusión. De forma paralela, la alfabetización crítica fortalece el lenguaje epistémico requerido para reestructurar este campo y consolidar sus dispositivos micropolíticos.
- Fortalecer la formación política de los educadores, con el propósito de avanzar hacia la reformulación de un marco de valores oposicionales y hegemónicos, a la luz de las diversas tensiones de reestructuración de las estructuras ciudadanas, políticas y epistémicas. Por otra parte, implica abandonar la visión entrecomillada de la diversidad y los mecanismos de sobre-representación de la misma, al interior de la formación de

maestros, mediante la comprensión de su dimensión temporal, contra-hegemónica y performativa.

- Determinar un conjunto de contenidos críticos que permitan de forma continua y progresiva a los educadores, adquirir el lenguaje crítico para pensar la inclusión y la exclusión, especialmente, que brinden la capacidad de comprender su comportamiento, genealogía y síntesis metodológica. Los contenidos críticos para la inclusión enfrentan el desafío de superar la naturalización y omisión que la contribución crítica efectúa al respecto. Son saberes que permiten comprender internamente las bases del conflicto social y los mecanismos de producción de las relaciones estructurales.
- Fortalecer la noción de heterotopo en la construcción didáctica y en la búsqueda de formas condicionales que permitan fortalecer la edificación e una nueva arquitectura educativa, es decir, la condición de heterotopía de la inclusión, apela a la consolidación de un espacio alternativo u otro para consolidar sus fines y propósitos. De lo contrario, su campo de investigación y lucha, se convierte en una ficción política más del modelo neoliberal en la educación.
- Incorporar de forma transversal una asignatura de Epistemología de la Educación Inclusiva, con el propósito de ir aclarando un conjunto de significados y condiciones de producción del saber, los que promuevan el fortalecimiento de una arquitectura de pensamiento capaz de organizar una coyuntura intelectual otra para pensar la tarea docente en tiempos de exclusión.
- Desencializar el paradigma de la educación especial como parte del emparejamiento discursivo, teórico, epistémico y metodológico de la Educación Inclusiva, exige a su vez, promover vías alternativas para actualizar y reformular el campo de la educación especial a la luz de la construcción de una nueva ingeniería educativa.
- Fortalecer la creación de dispositivos metodológicos e investigativos que permitan comprender cómo operan las estructuras educativas que generan poblaciones



excedentes, o bien, qué mecanismos se institucionalizan y pasan desapercibidos al interior de las estructuras educativas que arrastran a ciertos colectivos de estudiantes a las fronteras del derecho en la Educación.

- Superar el conjunto de desfases ideológicos, epistémicos, políticos, metodológicos, teóricos y pedagógicos que, gravitan en torno al pensamiento que funda híbridamente a inclusión y a sus principales organizadores intelectuales, al tiempo que contribuyen al disciplinamiento de la subjetividad, del saber y del ser.
- Superar la visión modernista de la ética levisaniana fuertemente arraigada en la formación crítica de los educadores, es decir, se reduce al reconocimiento del otro, pero no ofrece pistas significativas para que hay más allá del Otro, cuando la condición de alteridad es un patrón presente en todos los ciudadanos, puesto que la totalidad, transita por marcadores de discriminación múltiple.
- La producción del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva, desconoce el concepto de espacialidad, construyéndose a partir de sistemas de hibridación epistémica y metodológica, reciclajes, reorganizaciones y sistemas de enunciación basados en un interdiscurso constituido por el conjunto de decires previos. Es menester, construir el campo discursivo, pedagógico, político y epistémico de la inclusión.

### **3.10.3.1.-¿QUÉ DEBIESEN ESTUDIAR LOS MAESTROS EN RELACIÓN A LA EDUCACION INCLUSIVA?**

Pensar aquello que debiesen estudiar los docentes para formar en la autenticidad del conocimiento de la Educación Inclusiva, no logra ser respondido en esta investigación, pues, debido al tiempo, no fue posible crear los saberes Epistemológicamente auténticos de este enfoque, los que, tal como ha sido enunciado anteriormente, surgen desde un examen topológico y de un proceso traducción. La determinación de estos saberes forma a su vez, los ejes más relevantes en la construcción de su marco teórico. Para responder a la premisa

de este acápite, se sugieren los siguientes dimensiones que debiese considerar la formación de los educadores a la luz de los diversos tópicos analizados en este trabajo:

- Comprensión de los elementos centrales que participan de la comprensión epistemológica de la Educación, así como, del conjunto de estrategias de producción y medios que garantizan el funcionamiento de su conocimiento.
- Dirigir los análisis de la formación práctica hacia la comprensión de los formatos del poder y, específicamente, hacia los efectos que sus mascaradas de operación se cristalizan en las estructuras educativas, restringiendo el potencial de la justicia educativa. Este ámbito, al igual que, la formación en investigación de los educadores para la inclusión, debe consolidarse fuertemente sobre los patrones de funcionamiento micropolíticos.
- Orquestar procesos de alfabetización crítica a fin de comprender el lenguaje de los formatos del poder y de la justicia social y educativa, así como, de las relaciones estructurales.
- Conquistar la comprensión sobre los dispositivos estructurales genealógicos y de propagación del fenómeno de la inclusión.
- Estructurar los procesos de construcción curricular y/o didácticas a partir de los supuestos del valor distributivos, es decir, concebir todo diseño didáctico a partir de la totalidad basada en la multiplicidad y singularidad.

### **3.11.-LA CONTRIBUCIÓN DE LOS INTERCAMBIOS LINGÜÍSTICOS EN LA FORMACIÓN DE LA GRAMÁTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Recurriendo a lo que Ocampo (2016b) denomina “*prestamos epistémicos*”, es decir, elementos de tipo léxicos, metodológicos y epistémicos, materializados en conceptos o ideas particulares, que se originan y desarrollan en otros campos del saber, se utilizan determinadas categorías analíticas para explicar la arquitectura gramatical de la Educación Inclusiva. Bajo este contexto, se recurre a la extensa contribución del sociólogo francés, Pierre Bourdieu (2001), en especial, al concepto de “*habitus*” y “*mercado*” lingüístico, para explorar los dispositivos discursivos que hacen hablar el terreno de la Educación Inclusiva y, en especial, comprender cómo las formaciones hegemónicas delimitan la producción de ciertos significados para concebir el campo de trabajo y lucha de este enfoque que, por lo demás, carece de elementos de construcción paradigmáticas, siguiendo a Thomas Kuhn.

Para Bourdieu (2001), el *habitus* lingüístico se caracteriza como un elemento de enlace que se ajusta a las diversas situaciones en las que se va organizando un determinado repertorio discursivo. En otros términos, el *habitus* lingüístico define una práctica particular, proporcionando explicaciones situacionales al funcionamiento de dicha práctica. Mientras que, el *mercado* lingüístico corresponde a un campo y situación específica. En síntesis, el *mercado* está representado por el campo o situación de análisis, donde el *habitus* es la práctica de adecuación ha dicho espacio de producción. Frente a las tensiones que plantean ambas categorías, se observa que, una de las principales tensiones que enfrenta el concepto de inclusión, es que, este, no ha sido sometido a control científico y procesos de vigilancia investigativa, sólo ha sido reducido a un mecanismos de protesta y denuncia liviana sobre la ampliación de las oportunidades educativas y ampliación de los derechos fundamentales, especialmente, para quiénes habitan los bordes de la sociedad. Estas ideas, identifican un conocimiento enunciativo. En este contexto, resulta fundamental, comprender cómo el *habitus* lingüístico produce y determina ciertas prácticas que son significadas como parte de la Educación Inclusiva. La dificultad de invariabilidad discursivo-ideológico-epistémica al interior del campo de la inclusión, reside en que, las

prácticas contribuyen a la continuidad del habitus, derivando en la baja intensidad de giros discursivos concretos para pensar la inclusión desde argumentos más amplios. Ejemplo de esta invariabilidad, converge sobre la contribución acrítica centrada en la Educación Especial y la contribución crítica centrada en las diferencias, con bordaje transdisciplinar débil. Es decir, coexisten múltiples mercados lingüísticos y habitus, articulados mediante prácticas discursivas determinadas que divergen en sus contenidos temáticos y formas retóricas. Así, el habitus demarca o define la producción de una práctica social determinada para pensar y hablar sobre Educación Inclusiva.

La formación de los múltiples discursos de la inclusión, a través de sus diversas manifestaciones y formas de expresión, deriva de la mediación de un “habitus” y “mercado” lingüístico particular que, a la fecha, ha permanecido subalternizado e invisibilizado por las diversas coyunturas intelectuales que piensan la Educación Inclusiva, develando así, como los organizadores intelectuales que sustentan la actividad cognitiva de la visión celebratoria (Sousa, 2010), es decir, el discurso de mayor aceptación, hegemónico y con un cuerpo de valores y saberes acríticos, refuerzan dispositivos de opacidad e ignorancia sobre las dimensiones profundas y estructurales del fenómeno, al tiempo que definen sujetos, saberes, significados y productos al margen del fenómeno, es decir, no logra articular un espacio para sentar las transformaciones que el discurso plantea. Según esto último, el discurso de la Educación Inclusiva, requiere de un nuevo espacio simbólico de producción y circulación, reafirmando la necesidad de una arquitectura heterotópica para pensar y actuar las ideas de este campo.

Las categorías de habitus y mercado lingüístico, actúan como dispositivos analíticos, los que, permiten observar los mecanismos de dominación de un determinado discurso sobre otro, así como, las estrategias de aceptación, acopios o anulación de determinados argumentos para pensar el campo de producción de la Educación Inclusiva. En particular, el ejercicio inicial que el autor de este documento efectúa, tiene como propósito examinar los procesos de relegamiento de los saberes y perspectivas críticas que permiten desencuzar los planteamientos epistémicos dominantes articulados al interior del campo de producción liviana de la inclusión. Por “saberes” y “perspectivas” críticas,

entendemos a todas aquellas ideas y manifestaciones del conocimiento que otorgan análisis sobre los dispositivos estructurales que generan procesos de dualismo y binarismo estructural (inclusión/exclusión), es decir, permite intervenir en la formación del espacio de la exclusión y en sus modalidades operatorias. En otras palabras, son saberes y perspectivas de tipo contra-hegemónicas y subversivas del pensamiento intelectual de la inclusión, el cual, es de tipo transdisciplinario, cuya genealogía no se forja al interior de las Ciencias de la Educación, sino que, procede de las reivindicaciones efectuadas por las epistemologías de colectivos representados sociopolíticamente (Spivak, 1998) como “*abyectos*”. La coyuntura intelectual contra-hegemónica de la Educación Inclusiva, se nutre y acrecienta a partir de los aportes de las *epistemologías de la resistencia*, es decir, de la micropolítica epistémica efectuada por colectivos como el feminismo marxista, el feminismo lésbico, los estudios postcoloniales, lo queer, entre otras.

Tanto el mercado lingüístico como el habitus lingüístico, actúan como unidades analíticas que, permiten observar, a partir de los acopios epistémico-discusivos de cada campo de confluencia, el entrecruzamiento de lenguajes que delimitan una determina práctica social, educativa, cultural y política para significar el campo de lucha de la inclusión, al tiempo que definen estrategias de adaptación al campo. Intrínsecamente, a la base del habitus y mercado lingüístico, descrito por Bourdieu (2001), se observa la actuación de un mecanismo de violencia epistémica, es decir, de un dispositivos que permite analizar cómo determinados discursos son marginados, omitidos o neutralizados (inclusive poseen alta carga de potencial subversivo), mientras que, otros gozan de mayores criterios de circulación y promoción en la agenda epistémica y política de la Educación Inclusiva. Es menester entonces, documentar cuáles son los elementos que definen la circulación y el reconocimiento de ciertas ideas al interior de la coyuntura intelectual de dicho enfoque. No obstante, la disgregación de dichas estrategias, será más fácil y expedita si, es efectuada, en consideración de sus principales focos discursivos que, por ejemplo, cuál es el núcleo epistemológico que expresa el discurso acrítico, crítico, hegemónico y contra-hegemónico de la inclusión, permitiendo reconocer las opacidades y el mutuo interés que comparten. En este sentido, el interés por la exploración de los mercados lingüísticos, permite develar cómo determinados sujetos dispuestos al interior del campo de producción

de la Educación Inclusiva, se adaptan a determinadas leyes y valores, delimitando su intervención en la realidad, con el propósito de aumentar sus beneficios simbólicos.

El mercado lingüístico según Bourdieu (2001), forma el campo mediante criterios de aceptabilidad de un determinado discurso, es decir, define los elementos que legitiman o subalternizan una determinada proposición discursiva. Los mecanismos de aceptabilidad en las diversas variantes del pre-discurso de la Educación Inclusiva, actúan de forma diaspórica, puesto que, el discurso biomédico (fuertemente arraigado en los aportes de la Educación Especial, la Psicología Educativa y de Desarrollo y la Psicopedagogía), se construyen en base a un habitus lingüístico procedente desde el individualismo metodológico, fundamentando una praxis social y pedagógica, que legitima un campo simbólico destinado a la comprensión de las diferencias (diferencialismo) y del déficit individual. Esta situación de tipo normativa, describe un campo simbólico compuesto por una serie de valores contradictorios y opuestos para pensar y desarrollar la arquitectura educativa, ideológica y discursiva a favor de la inclusión.

En tal caso, los valores contradictorios, ya sean hegemónicos o contra-hegemónicos, que estudian y sustentan el discurso de la diversidad y de las diferencias, no encuentra consenso entre los investigadores del campo. En ambas categorías, el estudio discursivo de los precios lingüísticos, es decir, de los elementos que adecuan su función al interior del campo de la inclusión. En concreto, los dispositivos que crean el interés por las categorías de diversidad, operan mediante prácticas de legitimidad discursiva de tipo livianas, acriticas y con una serie de valores hegemónicos, que dan continuidad a los mecanismos de fabricación empleados por el diferencialismo, es decir, la perspectiva de las diferencias, prefiere concebir a estas como constitutivas del ser humano y rechaza la categoría de diversidad, puesto que, es esta la que produce el diferencialismo. No obstante, si observamos antropológicamente, la propiedad que define la naturaleza humana es la diversidad o en términos de Morin (1984), la multiversidad. En este sentido, la diversidad es una propiedad intrínseca del ser humano, que organiza sus procesos de existencia y desarrollo, mientras que, las diferencias obedecen a las dimensiones cualitativas, concretas y operativas a través de las cuales, se expresa dicha diversidad.

Desde otra perspectiva, la organización intelectual de las categorías de diversidad y diferencias, son en sí mismas análogas y expresan un sentido epistémico similar, pero diferenciado en sus sentidos constitutivos. Ambas categorías, entendidas como unidades epistemológicas contra-hegemónicas, se construyen temporal e históricamente, es decir, sus dispositivos de enunciación y constitución, se modifican de acuerdo a unos valores determinados que temporalizan su construcción. Cabe destacar que, que ambos conceptos son objeto de fabricación del diferencialismo, proceso que comprende cómo se construyen normativa y socialmente, determinados conceptos, empujados para separar, excluir y neutralizar al sujeto. Desde la perspectiva acrítica de la Educación Inclusiva, ambas categorías, se organizan a partir de la institucionalización de un lenguaje para entender a los *raros* que habitan las diversas dimensiones del universo simbólico de la educación. Según Ocampo (2012), la diversidad es una *propiedad intrínseca y constitutiva del ser humano*, la cual se expresa a través de las diferencias, concebidas como dimensiones cualitativas que inscriben la naturaleza humana, política y simbólica de cada ser. Los elementos que desvirtúan esta comprensión están dados por los dispositivos de formación política y social de la diferencia, basadas en el diferencialismo más elemental. En la actualidad, el abordaje de las diferencias y la diversidad continua siendo sobre-representado en colectivos significados como diferentes, no por sus aspectos cualitativos de constitución, sino que más bien, la *imaginación epistémica* que las constituye, actúa como una nueva frontera de tipo política y epistémica, entre lo mayoritario y lo minoritario, es decir, entre lo homogéneo, estable y puro, contrapuesto, a lo impuro, a lo heterogéneo e inestable, que representa el sustrato de la diversidad y la diferencia.

En este sentido, la actuación del mercado lingüístico de la diversidad y la diferencia en la formación pre-discursiva de la Educación Inclusiva, instala una práctica donde se imponen intempestivamente, una serie de valores hegemónicos de tipo acríticos, los que definen una posición concreta para significar y representar epistémica, política y pedagógicamente, ambas categorías, que en sí mismas poseen un potencial de subversión. El reconocimiento de la diversidad y las diferencias, en tanto, ejes constitutivos del ser humano y su naturaleza, implica un quiebre profundo a los modos tradicionales y progresistas que conciben el acto educativo, al tiempo que, invita no sólo a deslindar sus

valores dominantes, sino que, a proporcionar un espacio otro, donde tenga lugar la educación, pues, la educación inclusiva, no se reduce únicamente a ampliar el número de personas matriculadas en la educación, sino que más, a transformar todos los campos de la misma. En otras palabras, el estudio de la diferencia y la diversidad, entendidas como categorías temporales, subversivas y contra-hegemónicas, invitan a desenzimar las bases institucionales de la psicología (evolutiva y del desarrollo), la didáctica, el currículo, la evaluación, la gestión de la escuela, entre otra. *En términos epistémicos, ambas categorías constituyen en un giro epistémico y espacial.*

Un problemática que enfrenta la Educación Inclusiva, en términos estructurales, es carecer de mecanismos intelectuales que permitan emancipar los múltiples dispositivos que crean y garantizan los círculos de reproducción del conocimiento. Esta idea, puede leerse como una extensión de los modelos cementerios propuestos por Bauman (2012), al documentar que la búsqueda de nuevos argumentos para pensar la inclusión, reproducen la imposición de nuevas categorías, cargas semánticas y procesos de exclusión, actuando así, como un mecanismo de continuidad de la injusticia intelectual, al tiempo que, instala nuevas víctimas del modelo social. Factores que no constituyen la agenda de mayor radicalidad de dicho enfoque.

Bourdieu (2001) agrega que, el estudio del mercado lingüístico aplicado a la comprensión de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, permite observar cómo determinados dominios epistémicos, campos de conocimientos o discursos, se convierten en dispositivos de dominación sobre otras perspectivas de teorización o prácticas de discursividad. También, el mercado lingüístico define el estatus y grado de prestigio en la interacción epistémica, social y pedagógica.

De acuerdo a la constitución diaspórica de la Educación Inclusiva, es decir, un saber fundante y organizado en base a un mismo propósito, la erradicación de la exclusión, se observa que, en términos pedagógicos, énfasis en los fundamentos curriculares y psicológicos, válida un saber modernista y mutilado para pensar la producción discursiva, es decir, impone un único tipo de explicaciones para analizar el campo de lucha de la



inclusión, consolidando un lugar compuesto por sujetos vulnerables, víctimas del modelo social, personas en situación de discapacidad, riesgo, enfermedad, entre palabras; da continuidad a la inmutabilidad del binarismo, inserto en una *matriz intelectual de opresión cognitiva*. Este mercado lingüístico, lo que hace es omitir el tipo de intersecciones que experimentan todos los ciudadanos, indistintamente, de sus posiciones de origen y trayectorias. La inclusión abordada desde el punto de vista de la modernidad, tiende a comprender la realidad desde dispositivos fijos, estáticos y reduccionistas del fenómeno, sin interrogar las actuaciones de las estructuras educativas, las dominaciones intelectuales que forjan y consolidan su campo de actuación, entre otras. Por otra parte, el mercado lingüístico de tipo pedagógico, fundamentado en gran medida, por la imposición del modelo epistémico tradicional de la Educación Especial, refuerza el sentido biopolítico y el individualismo metodológico, el que subalterniza la contribución de los nuevos lenguajes y gramáticas aportadas por las Ciencias Sociales, en especial, las fabricadas por las epistemologías feministas, lésbicas y queer, quienes construyen una serie de modalidades enunciativas por sobre los dogmatismos clásicos de la epistemología. La construcción del mercado lingüístico de la inclusión, opera bajo “*una práctica que funciona en un contexto de posiciones sociales prefiguradas y que tiene igualmente su sentido en la búsqueda de efectos sociales*” (Alonso, 2004:4).

Un desafío que enfrenta la exploración de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, consiste en comprender la mecánica de organización de los diversos que confluyen al interior de su campo. Desde la contribución contra-hegemónica, es decir, aquella que aporta un conjunto de saberes para aproximarnos al estudio de las relaciones sociales y estructurales que generan poblaciones en los límites del derecho en la educación, demuestra que, el conocimiento educativo, no brinda mayores comprensiones para intervenir en las formaciones de la exclusión, puesto que, su saber obedece en gran medida a teorías de ajuste y acomodación (Da Silva, 1999), traducidas como, inclusión a las mismas estructuras que generan exclusión. Frente a esto, resulta clave comprender como operan las estructuras educativas. El mercado lingüístico que consolida la contribución contra-hegemónica, a través de ciertos saberes, como el estudio de la formación de las matrices de opresión, se convierte en un lenguaje de tipo micropolítico,

puesto que, actúa como un dispositivo de desestabilización y ruptura las principales colonizaciones epistémicas que el saber pedagógico de la inclusión ha institucionalizado como válidas. De hay que, a lo largo de este trabajo, se hay comentado que la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva es micropolítica.

	<b>Principales características</b>	<b>Principales manifestaciones en el discurso de la Educación Inclusiva</b>
<b><i>Habitus lingüístico</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es aquello que construye una gramática generada de prácticas, que resulta de la mediación de comportamientos individuales y prácticas sociales.</li> <li>-Implica estrategias de adaptación de los sujetos al campo.</li> <li>-Produce prácticas sociales e ideológicas concretas.</li> <li>-Se ajusta a una situación concreta.</li> </ul>	<p>En el caso de la Educación Inclusiva está el habitus lingüístico esta determinado por los aportes de la justicia social, las prácticas de resistencia y relegamientos que expresan sus principales sujetos, así como, por los organizadores intelectuales que definen su campo lucha (ideología/política), su acción política y a su sujeto político.</p>
<b><i>Mercado Lingüístico</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es aquello que define la aceptabilidad/legitimidad o rechazo/ilegitimidad de un discurso determinado.</li> <li>-Determina el poder simbólico de un discurso particular, demostrando que,</li> </ul>	<p>La aceptabilidad del discurso de la Educación Inclusiva, en gran medida, está determinada por los fetiches epistémicos identificados en este trabajo, es decir, imágenes o recursos intelectuales que logran una alta eficacia sobre</p>

	<p>las formaciones discursivas<sup>90</sup>, son producidas por quienes tienen el poder al interior de dicho discurso.</p> <p>-El campo entrega aporta los elementos para que un determinado discurso sea reconocido o no.</p> <p>-Es aquello que subordina, domina o subalterniza a un determinado discurso.</p> <p>-Otorga pistas para analizar los procesos de censura y dominación estructural de unos discursos sobre otros.</p>	<p>la comprensión del fenómeno.</p> <p>Los mecanismos de aceptabilidad, son determinados por aquellos discursos que imponen, en su versión acrítica, el individualismo metodológico, es decir, la preocupación por incluir a los más débiles a las mismas estructuras que generan exclusión.</p> <p>En este caso, el discurso y la producción social de la inclusión asociado a las NEE, la discapacidad y los múltiples colectivos de personas diversas, van formando progresivamente, una subordinación epistémica que impone los clásicos sistemas de ajuste estructurales. Así, el discurso heredado de la Educación Especial, subordina el discurso de las diferencias, al carecer de un aterrizaje pragmático. Otra subordinación es determinada por la sociología y la filosofía, puesto que subalterniza los legados o conocimientos intelectuales forjados al interior de la educación, puesto que, éstos,</p>
--	---	---

<sup>90</sup> En referencia a los procesos ideológicos que condicionan la producción de un determinado discurso.

		<p>carecen de recursos para transformación/intervenir en las relaciones estructurales que generan poblaciones excedentes. De esta forma, el estudio de las relaciones estructurales, las operatorias que desarrollan las estructuras educativas y la invisibilización de los saberes críticos que permiten subvertir los efectos de la exclusión, son acciones claves de la dominación intelectual que condiciona el campo pre-configurado.</p>
--	--	---

**Tabla 35: Características de los elementos claves que forman el habitus y el mercado lingüístico de la Educación Inclusiva.**

### **3.11.1.-EJES CLAVES QUE PERMITEN COMPRENDER LA CONFIGURACIÓN DEL HECHO HEGEMÓNICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

	<b>Elementos que componen el hecho hegemónico según Angenot (2012)</b>	<b>Elementos conceptuales que afectan al encuadre epistémico-situacional en el campo de investigación de la Educación Inclusiva</b>
<b>1</b>	<b><i>Lengua legítima</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Corresponde a la lengua nacional (propia del campo) y al conjunto de saberes que definen su funcionamiento y tropos legitimadores.</li> <li>-Son aquellos que unifican el pensamiento ideológico al interior de un campo de conocimiento.</li> <li>-Se concibe según Angenot (2012), el lenguaje como un conjunto ideológicamente saturado.</li> <li>-Determina al anunciador aceptable.</li> </ul>

2	<b>Tópica y gnoseología</b>	<p>-Corresponde al conjunto de lugares, involucrando los presupuestos colectivos de los discursos argumentativos y narrativos.</p> <p>-El topoi permite acceder a la identificación del lugar común, lo cual define según Ocampo (2016), una interseccionalidad epistémica entre los diversos campos de investigación que participan al interior de la Educación Inclusiva.</p> <p>-La tópica según Ancenot (2012), define lo “opinable” y delimita la condición de la discursividad, puesto que involucra los sistemas de encadenamiento discursivos.</p> <p>-Implica abordar los lugares transhistóricos, considerando los presupuestos de una época y momento histórico particular. Actúan según Ocampo (2016), como mecanismos de fijación del discurso.</p> <p>-La gnoseología permite explorar y cartografiar la función cognitiva de los discursos. En otras palabras, corresponde a las formas a través de las cuales, el discurso puede ser esquematizado. La esquematización constituye una pre-concepción de los juicios, tanto de valor como de elección. La gnoseología también se expresa como la estructura mental, es decir, se encuentra asociada a los paradigmas de base de una época determinada. ¿Cómo se expresa la gnoseología dominante (manual de uso) y subversiva al interior del campo pre-construido de la Educación Inclusiva?</p>
3	<b>Fetiches y tabúes</b>	<p>-Corresponde a la identificación de objetos temáticos intocables.</p> <p>-Los fetiches y tabúes producen el discurso social.</p>
4	<b>Egocentrismo/etnocentrismo</b>	<p>-La hegemonía tiene el poder de definir al enunciador central que actúa como un dispositivo legítimo.</p> <p>-Responde a la pregunta: ¿quién tiene el poder/privilegio de actuar en nombre de determinados temas/sujetos.</p>

		<p>-Implica reconocer el destinatario implícito y legitimado al interior del campo de la Educación Inclusiva., dando un poder de fiscalización sobre aquellos que han sido silenciados, o bien, no tienen derecho a la palabra.</p> <p>-En esta perspectiva, se observa cómo la hegemonía se presenta como un discurso y como una alocución distinta que, produce medios de discriminación y distinción, legitimidad e ilegitimidad. Según Ocampo (2016), esto operaría como elementos claves en la producción epistémica.</p> <p>-El etnocentrismo y el egocentrismo, organiza un mecanismo hegemónico entre el yo y el nosotros, institucionalizando un sujeto/norma que clasifica y juzga, donde la doxa junto a los procesos de violencia epistémica, producen determinados mecanismos de subalternización de sujetos y saberes. Hay que develar los doxocentrismos que afectan a la producción discursiva e ideológica de la Educación Inclusiva.</p>
5	<b><i>Temáticas y visión del mundo</i></b>	<p>-Implica reconocer los acuerdos anteriores que existen al interior de un campo determinado.</p> <p>-Implica reconocer los elementos que constituyen la polémica para debatir y transformar un determinado campo de especialización.</p> <p>-Corresponde al conjunto de elementos que sorprenden o irritan al lector sobre un determinado tema y contexto histórico.</p> <p>-Corresponden al conjunto de temas obligados que conforman un determinado campo de conocimiento.</p> <p>-Implica géneros, sistemas de valores y escuelas.</p> <p>-Instala los dispositivos paradigmáticos de “desterritorialización” y “visión crepuscular del mundo”, implicando la legitimación de dimensiones anxiógenos.</p>
6	<b><i>Dominantes de</i></b>	<p>-La tradición histórica de las ideas tiende a transformar los</p>

	<i>pathos</i>	temperamentos y los estados de ánimos.
7	<i>Sistema topológico</i>	<p>-La hegemonía se aprende por disimilación, es decir, por separación de las tareas discursivas.</p> <p>-Implica considerar el conjunto de aportes críticos de diversos campos (discursos específicos), reagrupados en campos o regiones, directamente vinculados con la formación de un interdiscurso, determinando migración de conceptos y adaptaciones del lenguaje.</p> <p>-Es menester pensar la ideología a partir de mecanismos de unificación y diferenciadores unificados.</p>

**Tabla 36: Caracterización de los elementos claves que forman el “hecho hegemónico” de la Educación Inclusiva.**

### **3.11.2.-EDUCACIÓN INCLUSIVA PLANTEA UN CONOCIMIENTO ENUNCIATIVO Y PERFORMATIVO**

La exploración de los elementos que inciden en la configuración de la gramática de la Educación Inclusiva, según Searle (1969), consiste en comprender cómo se relacionan las palabras con el mundo, es decir, remite a la contribución de la filosofía del lenguaje. El estudio de la dimensión gramatical de dicho enfoque, no sólo atiende a las formaciones discursivas e ideológicas que constituyen una práctica discursiva particular, más bien, invita a conocer la naturaleza del lenguaje de la exclusión y de la inclusión. Semánticas polifónicas, multimodales y desconocidas por campo de investigación. En este sentido, el abordaje de la gramática de la Educación Inclusiva, coincide con la preocupación intelectual de la filosofía del lenguaje, dónde esta última, se interesa por “*proporcionar descripciones filosóficamente iluminadoras de ciertas características generales del lenguaje, tales como la referencia, la verdad, el signo y la necesidad, y solamente se preocupa de pasada de elementos particulares del lenguaje particular*” (Searle, 1969:14). La gramática de la inclusión refiere a la comprensión del “*lenguaje*” y a la producción de verdades y enunciados, es decir, refieren a la *naturaleza del lenguaje de la inclusión*. Hasta aquí, es posible afirmar que, dicho enfoque, explicita una *retórica de tipo poliangular*, esto es, configurada a partir de los lenguajes disciplinarios de cada región que participa de la

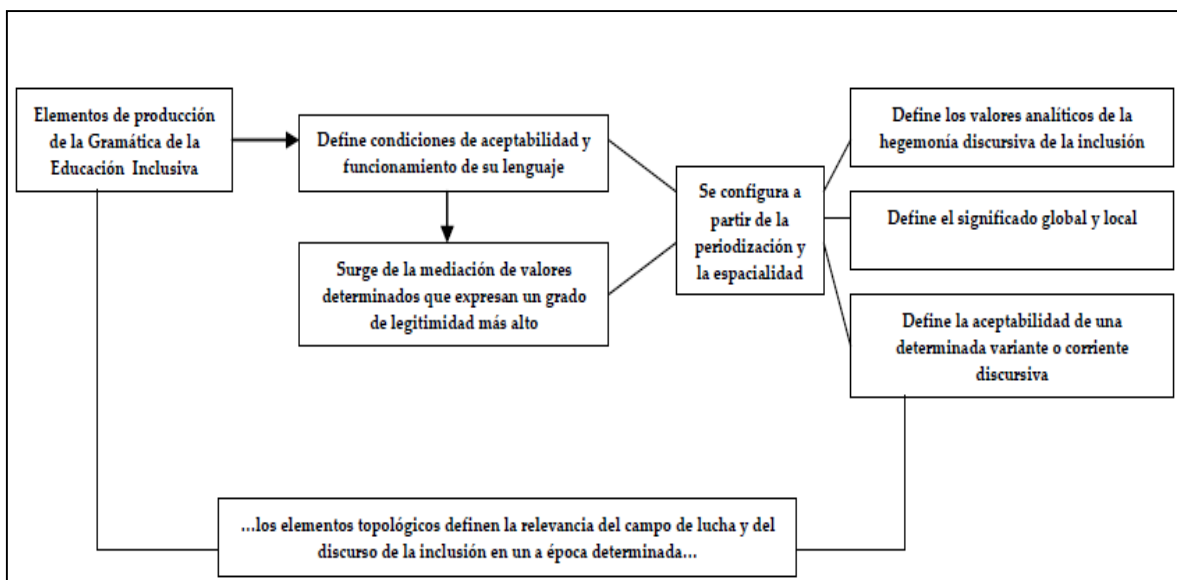
formación de su objeto. El estudio de la naturaleza del lenguaje de la inclusión, refuerza la necesidad de describir, mediante dispositivos analíticos concretos, el espacio heterotópico de la misma, al tiempo que, exige conocer que elementos configuran la gramática de la exclusión, con el objeto de evitar utilizar e imponer enunciados que, significados como parte de la espacialidad de la inclusión, obedecen a dispositivos de producción de verdades propia de la exclusión.

Entre los elementos claves que facilitan la comprensión de los elementos de organización de la gramática de la Educación Inclusiva, debe entenderse como un proceso de caracterización de sus elementos lingüísticos. En este sentido, la noción de “*cronotopo*”, permite según Bazerman (2015), definir la ontología del género y del dominio discursivo de la inclusión, otorgando elementos para comprender la articulación de la diversidad de formas de representación que dicho enfoque adopta, mediante la formación poliangular en movimiento de las diversas regiones del saber constitutivo de su objeto. En términos epistemológicos, la ontología del género, permite definir los mecanismos de aceptabilidad y exclusión, de determinadas formas discursivas, argumentos y sistemas de razonamientos. Otros elementos claves en el estudio de la gramática de la inclusión son: a) novedad histórica del discurso, sus memorias constitutivas y dominio discursivo, b) los procesos de semantización, es decir, los diversos “*usos*” que hace una comunidad o la intersecciones de comunidades al empelar el discurso de la inclusión, c) los componentes del hecho hegemónico (ejes que determinan el carácter social y político del discurso), d)

La gramática de la Educación Inclusiva expresa la intención de ir contribuyendo a la proliferación de herramientas analíticas orientadas a reconstruir los mecanismos globales que determinan lo “*decible*” y lo “*escribible*” al interior del dominio epistémico y discurso de la inclusión, es decir, qué tipo de mecanismos determina lo “*aceptable*” de un discurso en una época. En relación a los mecanismos que definen la condición de aceptabilidad de una determinada explicación asociada a la inclusión, se observa que, éstos se construyen temporal e históricamente, es decir, manifiestan una intersección entre *espacialidad* y *periodización*, siendo ésta última, en la aceptación de un variante discursiva y explicativa de la inclusión. Mientras que, el carácter de semantización delimita los diversos usos que se



hace del concepto, a partir de momentos históricos y regiones del saber particulares. Existe una directa relación ente los factores que se describen a continuación:



**Figura 38: Elementos que participan de la producción de la gramática de la Educación Inclusiva.**

Los mecanismos de aceptabilidad del discurso están en estrecha relación con as estrategias de semantización del mismo. En este sentido, los múltiples usos del concepto de inclusión, permiten reconocer las siguientes dimensiones:

Uso o semantización	Idea que enfatiza o promueve	Principales autores	
<b>Político</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entiende la Educación Inclusiva como una lucha política, la construcción de una nueva ciudadanía y democracia.</li> </ul>	Slee (2010) Torres (2012) Echeita (2015) Ocampo (2014, 2015 y 2016)	<i>Atude al uso subversivo, emancipatorio y heterotópico</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enfatiza en el estudio de las relaciones estructurales que provocan poblaciones</li> </ul>	Ocampo (2014, 2015 y 2016)	

	excedentes y los diversos tipos de patologías sociales crónicas. Reescritura del contrato social.		
<b><i>Epistémico</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce que la Educación Inclusiva es diferente a la Educación Especial.</li> </ul>	Thomas y Loxley (2007) Slee (2010) Skliar (2013) Ocampo (2012, 2013, 2014 2015 y 2016)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce que la Educación Inclusiva no posee una construcción teórica oportuna.</li> </ul>	Slee (2010) Parrilla y supinos (2013) Ocampo (2014 2015 y 2016)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce que la Educación inclusiva no posee una epistemología clara, puesto que ha permanecido omitida producto de procesos de violencia epistémica y oportunismos sociopolítico que afectan a la construcción de su saber</li> </ul>	Ocampo (2013, 2014 2015 y 2016)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se exploran los mecanismos de producción del saber y del discurso de la Educación Inclusiva.</li> </ul>	Apablaza (2015) Ocampo (2015 y 2016)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se analizan las condiciones de producción de su objeto y</li> </ul>	Ocampo (2016)	

	campo de conocimiento.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinación de regiones constitutivas de su campo de conocimiento.</li> </ul>	Slee (2010) Ocampo (2016)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración del espacio y micropolítica de la Educación Inclusiva como un espacio de reforma política, ciudadana y educativa.</li> </ul>	Ocampo (2016)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración del verdadero espacio de la inclusión entendido como realidad relacional de tipo heterotópica.</li> </ul>	Ocampo (2016)	
<b>Pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entiende la Educación Inclusiva como un mecanismo de ampliación de las oportunidades educativas y sociales de personas que, por diversas razones, han sido excluidas a través del derecho en la educación</li> </ul>	Dubet (2009 y 2012)	<i>Alude al uso incorporacionista a las mismas estructuras que generan poblaciones excedentes a través del derecho en la educación</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concibe la inclusión como parte de la diversidad exigiendo la creación de nuevas estructuras de participación y condiciones de enseñanza.</li> </ul>	Ainscow (2000) Ainscow y Booth (2001) UNESCO (2009)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concebida como</li> </ul>	Slee 1998, 2001 y 2010	

	transformación de la escuela y ruptura de las estructuras opresivas.	Murillo (2005)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apela a la igualdad de oportunidades mediante la proliferación de diversos tipos de instrumentos jurídicos.</li> </ul>	Dubet (2012) Ainscow (2000) UNESCO (2009) Echeita (2008, 2010, 2015)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impone el modelo tradicional de la Educación Especial, reforzando la sobre representación de la diversidad y las diferencias en los abyectos sociales.</li> </ul>	Ainscow (2000) UNESCO (2009) Echeita (2008, 2010, 2015) Slee (2010)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se reduce a la noción de inclusión a las NEE, la discapacidad y las diferencias</li> </ul>	Slee 1998, 2001 y 2010 Ainscow (2000) UNESCO (2009) Echeita (2008, 2010, 2015)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se promueva la noción de ajustes en las estructuras educativas, en el currículo y en la enseñanza.</li> </ul>	Ainscow (2000) UNESCO (2009) Casanova (2011) Echeita (2008, 2010, 2015)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se refuerza el individualismo metodológico en la investigación y en las prácticas de enseñanza (especialmente, en su</li> </ul>	Slee 1998, 2001 y 2010 Ocampo (2015)	

	dimensión pragmática)		
--	-----------------------	--	--

**Tabla 37: Principales componentes que definen los procesos de semantización de la Educación Inclusiva a nivel estructural en la producción de su conocimiento.**

En el estudio de los procesos de semantización, es decir, la producción e institucionalización de los diversos usos del concepto de inclusión, operan en referencia a los *ejes de semantización estructural* articulados al interior de su discurso (político, epistémico y pedagógico). En lo particular, el eje político y epistémico, afectan a la comprensión de las categorías de “*diversidad*” y “*diferencias*”, las cuales, transitan por diversos esquemas de significados, producto de temporalizaciones específicas, periodizaciones y regiones particulares del saber. A modo general, esto puede graficarse de la siguiente manera:

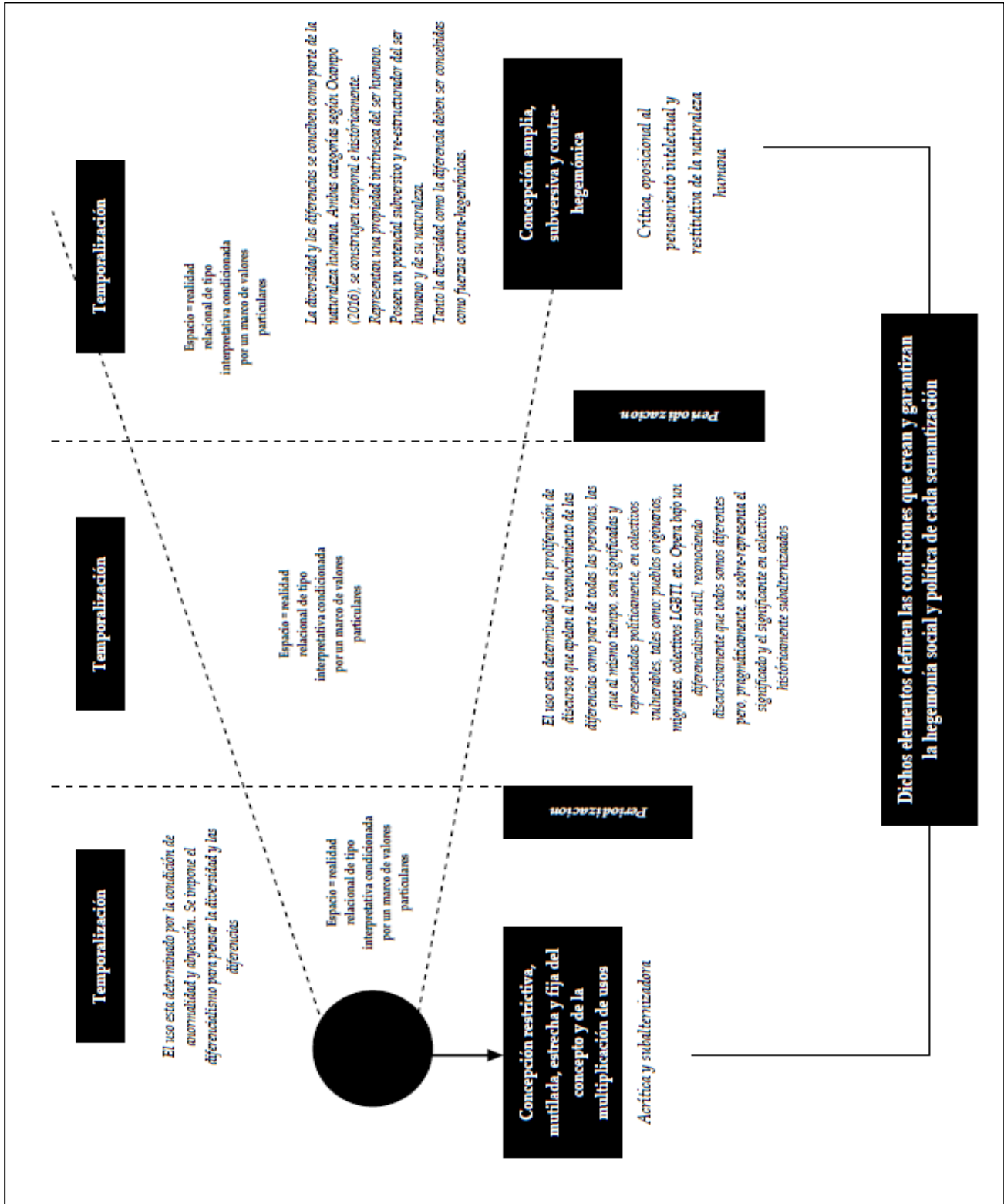


Figura 39: Elementos de semantización incidentes en la evaluación del concepto de diversidad y diferencias en el pre-discurso de la Educación Inclusiva.

El papel de la hegemonía epistémica es clave en la formación de las prácticas de semantización y gramaticalidad de la Educación Inclusiva, puesto que, la hegemonía según Angenot (2012), el “conjunto de mecanismos unificadores y reguladores que aseguran a la vez la división del trabajo discursivo y un grado de homogeneización de retóricas, tópicos y doxas transdiscursivas. Sin embargo, esos mecanismos imponen aceptabilidad sobre lo que se dice y se escribe, y estratifican grados y formas de legitimidad” (p.31) de un discurso, sus categorías, formaciones discursivo-ideológicas y dispositivos de enunciación. Es decir, converge sobre la exploración de los diversos puntos de vista (campos) que abordan las prácticas de producción e institucionalización de la semantización de la inclusión. Sobre este particular, resulta clave entender que, dichos procesos resultan claves para entender cómo regiones particulares del saber que, crean y garantizan el funcionamiento del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, asumen un estatus que, delimita la proximidad o lejanía, con el verdadero espacio de dicho enfoque. Desde otro ángulo, es clave comprender cómo opera la *interlegibilidad* en la formación de la gramática de la inclusión, esto es, reconocer bajo qué organizadores epistémicos los textos de una época particular (período) permanecen estables en la memoria discursiva, epistémica, política y cultural de este campo de investigación.

La gramática de la Educación Inclusiva no está dissociada del estudio de los procesos de dominación ideológica entre saberes, conceptos y regiones del conocimiento que convergen sobre la formación de su campo de saberes. El concepto de “*relaciones de dominación*” se toma prestado de Michel Pêcheux (1994), a través de lo expuesto en el capítulo: “*El mecanismo de reconocimiento ideológico*”, publicado en la obra coordinada por Žižek (1994), titulada: “*Ideología. Un mapa de la cuestión*”. En este sentido, la formación de la gramática de la inclusión inquiera, en la comprensión de los mecanismos de reproducción que determinados cuerpos de saberes efectúan, al tiempo que, se intenta avanza hacia la desnaturalización de su real espacialidad, definiendo cualitativamente, el uso de palabras determinadas para hablar de *inclusión/exclusión* e *inclusión como no-lugar*. Así, la ideología hegemónica, fija patrones de interpretación, ejemplo de ello, es la imposición de la Educación Especial para hablar de inclusión, establece una interpretación desde la ausencia de reciprocidad que, débilmente interroga la

producción de relaciones estructurales donde el fenómeno acontece. Frente a esto, cabe preguntarse: ¿cómo se expresa la dominación epistémico-ideológica dominante/hegemónica al interior de los elementos que construyen el campo de la Educación Inclusiva?, ¿cuál es el lugar y el medio de dominación que define dicho estilo epistémico?, ¿cuáles son entonces, los aparatos que participan de las relaciones de producción existentes? y ¿cuál es la coyuntura intelectual que se reproduce para pensar la Educación Inclusiva, así como, las propiedades regionales de los saberes polianguulares en movimiento que definen su campo de conocimiento?

**Elementos claves en la cartografización de la gramática de la Educación Inclusiva:**

- Caracterización de los elementos lingüísticos que definen la naturaleza del espacio de la exclusión, el espacio de la inclusión a lo mismo y del verdadero espacio de la inclusión (no-lugar = heterotopía).
- Análisis de los diversos estilos que adoptan en cada uno de los espacios explicitados anteriormente, las explicaciones lingüísticas, sus lenguajes y modalidades de enunciación, respecto del fenómeno referido.
- Exploración de los mecanismos de verificación de los enunciados al interior de cada tipología de especialidades señaladas anteriormente.

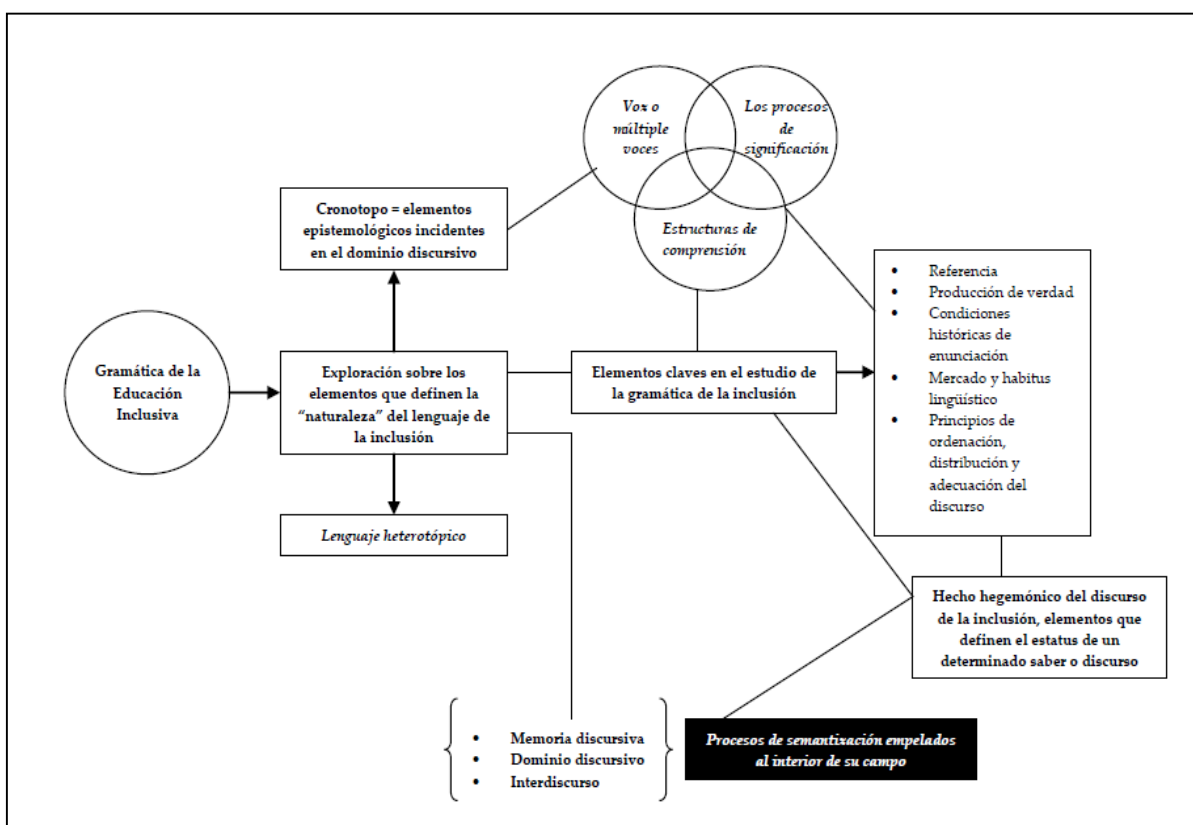
Afirmar que, la Educación Inclusiva plantea un conocimiento performativo<sup>91</sup> (instauración de sentido/creación de una nueva realidad), quiere decir que, por la naturaleza del fenómeno, en tanto, acción micropolítica de todo orden, sus modalidades de enunciación (epistémicas, políticas, pedagógicas, etc.) invitan a la ejecución de múltiples transformaciones, instando a la producción de diversos tipos de prácticas socioculturales y campos que operan como dispositivos de lucha y resistencia contra la dominación

---

<sup>91</sup> En términos de la formación epistémica de la inclusión, la dimensión de performatividad determina los dispositivos de legitimación de su saber, tornándose relevantes ambas posiciones en este campo de trabajo.



intelectual que afecta a su geografía de conocimiento. En este contexto, la performatividad, debe ser concebida como un elemento de transformación de la realidad y de la conducción de producción en la Educación Inclusiva. Mientras que, el carácter enunciativo, radica en que este modelo, al carecer de una reflexividad epistémica coherente con su naturaleza, expresa constantemente aquello que debería hacerse, al tiempo que, carece de un conocimiento que consolide dichos cambios. Esto es, un saber que carece de organizadores intelectuales para su concreción. Por otra parte, es fundamental caracterizar la *formación del semantismo social* (Benveniste, 1985) que converge sobre el estudio (crítico y acrítico) de la Educación Inclusiva, construyéndose como una vía de acceso a la realidad relacional de esta.



**Figura 40: Elementos que permiten cartografiar los elementos participantes de la gramática de la Educación Inclusiva**

### **3.11.3.-LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PRESENTA UN INTERDISCURSO Y UN PREDISCURSO FORTALECIDO**

El estudio de la gramática de la Educación Inclusiva, consiste en desmontar la constitución de los diversos mecanismos de *formación discursiva* que forjan determinados mercados lingüísticos, siempre condicionados por unos valores particulares para concebir políticamente su campo de lucha. En tal caso, los dispositivos de formación de la gramática de la inclusión, se encuentran en estrecha relación con los diversos campos de confluencia que participan de la fabricación de su campo de conocimiento, esto, reafirma el funcionamiento diaspórico de sus condiciones de producción, de la hibridación discursiva y de un saber repartido por casi todas las regiones del conocimiento.

La gramática de la Educación Inclusiva tiene como propósito de explorar cómo se crean y produce sus modalidades enunciativas y, bajo qué criterios epistémicos se legitima, acepta o valida su discurso. En otras palabras, implica identificar quién habla desde el interior del pre-discurso en desarrollo de la Educación Inclusiva, observando cómo determinadas formaciones discursivas empleadas en su campo y espacio, se van reproduciendo, especialmente, por aquellos grupos de mayor dominancia epistémica y discursiva. En palabras de Freyerabend (1993), implica analizar cómo determinados discurso se imponen sobre otros, producto de procesos de violencia epistémica, al tiempo que marginan y omiten el potencial subversivo de aquellos discursos, conceptos y regiones del conocimiento que permiten transformar dichas estructuras cognitivas, ideológicas y políticas. Es, por esta razón que, al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, se observa el círculo de reproducción epistemológica, es decir, los medios y estrategias que garantizan la reproducción que ayudan a pensar un determinado campo. Se requiere de una crítica persistente al círculo de reproducción epistémica y a las estrategias de organización del conocimiento influidas por determinadas prácticas de subjetivación, opresión y estabilización, que según Spivak (1998), representan estrategias claves en la formación de los temas/mundo que orientan las agendas y políticas de producción del saber en este campo.

Tomando como referencia las ideas expuestas, es posible concluir que, la naturaleza de la Educación Inclusiva es, en todos sus planos y dimensiones, *micropolítica*, es decir, exige la configuración de una nueva relación entre espacio (realidad relacional) y los sistemas de resistencias que esta devela, ante la hegemonía del saber, las prácticas educativas de tipo biopolíticas y el marco de valores que confluye sobre sus campos de producción y acción política. Entendiendo la micropolítica como un conjunto de mecanismos y prácticas de resistencias, Ocampo (2016a), explica que, es crucial en la transformación del enfoque teórico y pragmático de la inclusión, fortalecer la *micropolítica epistémica*, es decir, un dispositivo analítico que combata las condiciones hegemónicas de producción del saber, disciplinamiento de la subjetividad de dichos saberes críticos que permiten edificar el nuevo campo educativo y social, en otros términos, converge en la creación de un aparataje teórico orientado a combatir críticamente los mecanismos de diagnóstico de las epistemes en juego, en la redefinición del campo de producción de la inclusión, las estrategias mayoritarias del conocimiento, entre otras. La *micropolítica epistémica*, es una de las claves fundamentales en la re-organización del pensamiento y campo de lucha de la inclusión, puesto que, se constituye como una tarea crítica orientada a transformar todos los campos de la educación y de la vida ciudadana. La *micropolítica epistémica* se concibe entonces, como un *mecanismo analítico de resistencia* ante los modelos dominantes de tipos hegemónicos y contra-hegemónicos que invitan a pensar la inclusión desde sus reduccionismos. Desde otro ángulo, constituye el eje crítico de construcción del tercer espacio que representa verdadera naturaleza de la inclusión. Es una crítica persistente a los modelos establecidos que dan continuidad a las más variadas prácticas de exclusión en la fabricación de su campo de conocimiento y que contribuyen a la represión de los ejes de subversión epistémico-estructural, es decir, converge sobre la resistencia a los poderes opresivos de la epistemología. La Educación Inclusiva es una estrategia micropolítica de tipo analítica, política, epistémica y pedagógica.

Tal como se ha comentado a lo largo de este capítulo, la construcción del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva, opera a partir de un dispositivo diaspórico de tipo epistémico, que deviene en el fabricación de un saber híbrido y ambiguo, repartido por diversas geografías y territorios del saber, entendidos en esta texto como

*“campos de confluencia”*, Tomando prestado el concepto de interdiscurso (Orlandi, 2012), propuesto por la Escuela Francesa de Análisis del Discurso, se ofrece un análisis en torno a los diversos decires que han sido producidos e institucionalizados, los que al mismo tiempo, permite observar cuáles han sido los desplazamientos más significativos en términos semánticos, discursivos y epistémicos de la Educación Inclusiva.

El interdiscurso se caracteriza por construir un *“saber discursivo que se fue constituyendo a lo largo de la historia y fue produciendo decires, la memoria que posibilitó ese decir para esos sujetos en un determinado momento y que represente el eje de su constitución”* (Orlandi, 2012:39). De acuerdo esto, el interdiscurso está integrado por un *“conjunto complejo, preexistente y anterior [...] constituido por series de tejidos de indicios legibles, que constituyen un cuerpo sociohistórico de huellas [coros socio-historique de tarces]”* (Pêcheux, 1990; citado en Montero, 2013:2). Aplicando el concepto de interdiscurso al estudio epistémico de la Educación Inclusiva, invita a la comprensión y caracterización de las memorias epistémicas, de tipo genealógicas, más relevantes introducidas por las regiones del conocimiento más relevantes en la configuración de su dominio epistémico y discursivo. Se identifican así, el conjunto de legados que participan en la formulación de su saber, al tiempo que, facilita la producción de *“habladurías”* teóricas asociadas a dicho enfoque. En concreto, permite reconocer los vínculos entre los discursos pasados y presentes que forman su dominio y memoria discursiva (participan aportes derivados de la justicia social, la Educación Especial la filosofía postestructural, etc.) y los organizadores que definen el contexto específico de interpretación (determinados por los elementos que definen la espacialidad de la inclusión). El interdiscurso de la inclusión, es decir, el cuerpo socio-histórico de saberes que condiciona su producción, esta determinado por las principales regiones del conocimiento que fundan dicho campo de investigación, con énfasis en la ampliación de derechos fundamentales, sociales y educacionales para colectivos violentados estructuralmente, juega así, un rol clave el aporte de la justicia social, la Educación Especial, los estudios críticos de la discapacidad, los estudios críticos sobre la raza y el género, la dimensión postestructural de la filosofía, la teoría social, la psicología a través de sus mapas abstractos del desarrollo, entre otros.

La noción de pre-discurso desde la perspectiva de Paveau (2006), remite a la comprensión de los marcos interpretativos anteriores que organizan la producción de un discurso y un modo particular de comprender los énfasis y alcances de la Educación Inclusiva, permitiendo al mismo tiempo, develar las principales colonizaciones e imposiciones epistémicas que tienen a hibridizar la comprensión epistémica de dicho enfoque, puesto que, *“los prediscursos son, en síntesis, saberes, creencias y prácticas socio-culturales que existen antes de ser puestas en el lenguaje, pero que expresadas con la palabra tienen una materialidad formal en el texto producido”* (Paveau, 2006:5). Entender la Educación Inclusiva como un pre-discurso, implica reconocer que, dichos planteamientos (dispersos por diversas regiones del conocimiento) no constituyen un repertorio de argumentos coherentes, hilados y organizados entre sí, es decir, con articula la producción de un discurso consolidado de acuerdo a la naturaleza epistémica, política y pedagógica del mismo. La inclusión concebida en términos de prediscurso, converge sobre el conjunto de saberes previos que permiten ir definiendo su dominio discursivo particular, es decir, representa un esbozo discursivo sin un dominio y una memoria discursiva clara.

La exploración del interdiscurso como del prediscurso de la Educación Inclusiva son unidades analíticas claves en la comprensión de sus condiciones de producción, puesto que, remiten al estudio de las regiones o geografías del conocimiento de tipo genealógicas, estabilizadores y progresivas que han ido formando un saber, un dominio discursivo y una semantización para concebir su campo de lucha. El estudio de la gramática de la Educación Inclusiva, se encuentra en directa relación el estudio de los campos de confluencia o regiones del saber que configuran su campo de conocimiento. Pido al lector me disculpe por el limitado análisis que ofrezco en el texto sobre las nociones de pre-discurso e interdiscurso de la Educación Inclusiva, puesto que, creo oportuno presentar su desarrollo en una publicación que aborde únicamente estas cuestiones.

### **3.11.3.-EL PRE-DISCURSO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Concebir la Educación Inclusiva como un pre-discurso, sugiere reconocer la vigencia de un discurso cognitivamente no construido en referencia a su autenticidad

epistémica, cuya estructura de funcionamiento opera mediante sistemas de travestización de sus cuerpos de conocimientos, configurando parcialmente un discurso que permita comprender las lógicas intrínsecas de funcionamiento del fenómeno de la Educación Inclusiva. Un pre-discurso en términos epistémicos opera en referencia a un conocimiento parcialmente determinado que, en el caso del tema de investigación discutido en este trabajo, su prediscursus queda caracterizado por un conjunto de decires previos que, tienden a encapsular la comprensión del fenómeno en la interioridad epistémica, requiriendo de esta forma que, potenciar el sentido de post-disciplinariedad apoyado en el dispositivo de traducción epistémica, a fin de consolidar un discurso auténticamente propio de este campo.

### **3.12.-LA CONFIGURACIÓN DE LOS ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA**

El interés de este trabajo doctoral, no perseguía bajo ninguna óptica la creación de una epistemología, sino más bien, examinar las condiciones de fabricación de la Educación Inclusiva, ámbito de interés que sugiere la organización de los Estudios sobre Educación Inclusiva. En efecto, este trabajo aporta a la organización de las directrices generales implicadas en la configuración de los Estudios sobre Educación Inclusiva, particularmente, ya que, ofrece la determinación de la coyuntura intelectual, traducida como campos de confluencia que participan en la configuración del conocimiento de este enfoque, características asociadas a la naturaleza de su conocimiento, los ámbitos de transferencia implicados entre las diversas geografías epistémicas, una propuesta inicial de fabricación de los saberes auténticos del enfoque, entre otras.

Se entiende por Estudios sobre Educación Inclusiva al conjunto de repertorios intelectuales que sustentan el campo de organización teoriza, metodológica e investigativa, cuyas directrices permiten reconocer los medios de construcción del conocimiento, sus estrategias implicadas, mecanismos de autenticidad de su saberes, sistemas de validación entre otras.

### **3.13.-LOS CRITERIOS DE VALIDEZ Y CREDIBILIDAD IMPLICADOS EN LA CONSTRUCCIÓN EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

En todo examen epistemológico se requiere establecer algunos mecanismos de validez y credibilidad asociados al conocimiento de este enfoque. No obstante, es menester destacar que, pueden estar asociados a la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva operan en dos dimensiones diferenciales, pero interseccionales en sus propósitos, estos son, a nivel de constitución de la propuesta y a nivel de sus conocimientos que definen su grado de autenticidad. En esta ocasión, debido a la falta de tiempo, no se logró determinar cuáles son los saberes auténticos o propios del enfoque, constituyendo de esta forma, un trabajo posterior, que implica la creación de otros repertorios metodológicos inspirados en el proceso de traducción. En efecto, los criterios de validez aquí ofrecidos, deben ser considerados como un esfuerzo inicial, en términos estructurales. Si bien es cierto, el eje vertebrante de los criterios de validez y credibilidad de los conocimiento epistémicos de la Educación Inclusiva, no se reducen a los efectos de aplicacionismo epistémicos, sino al descubrimiento de las condiciones propias para su fabricación, denotando ambas nociones adoptan en este campo, un carácter situacional. La epistemología de la Educación Inclusiva, apunta a la conformación de prácticas de producción del conocimiento destinadas a intensificar los medios de fractura del pensamiento educativo post-moderno y con ello, transformar todos los campos de la pedagogía.

#### **3.13.1.-LA REPRESENTACIÓN DE LOS LÍMITES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Según Sousa (2009) el estudio de la representación y los límites en la comprensión epistemológica de fenómeno particular, alude a *“la naturaleza de los objetos de que se ocupan, sea a través de capacidades técnicas que desarrollarán”* (p.65). En este sentido, la Educación Inclusiva se ocupa del estudio de la fabricación de un saber que posibilite la construcción de prácticas de conocimiento que permitan intensificar la transformación de las relaciones estructurada articulatorias del desarrollo social, y concebidas, como mecanismos de actualización del conocimiento pedagógico en todas sus dimensiones. En

este sentido, la representación, se organiza en base a los supuestos de representación y cartografización del funcionamiento de las relaciones sociales. No obstante, surge la necesidad de comprender cuáles son los dilemas y falacias a los que emergen de esta comprensión, especialmente, desde la descripción de las meta-tecnologías implicadas en la construcción de un conocimiento aceptable sobre las bases de la sociedad, a fin de operacionalizar el conjunto de transformaciones que encierra la naturaleza de la Educación Inclusiva.

La relevancia del conocimiento de la Educación Inclusiva, puede ser determinada en referencia, al conjunto de propósitos analíticos que enfrenta la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, a partir de estos, emergerán los criterios de relevancia. ¿Cómo establecer criterios de relevancia e inteligibilidad para explorar la naturaleza multidimensional y multi-estructural de la Educación Inclusiva?, ¿qué prácticas de agenciamiento epistémico ofrecen la posibilidad de responder a esta pregunta? Para comprender los mecanismos de representación y límites implicados en la comprensión de la Educación Inclusiva, es menester, ofrecer un análisis en torno a los ejes estructurantes de la noción de distorsión, que en este trabajo, han sido descritos como híbrido epistémico. Sobre este particular, el trabajo de Sousa (2009), comprende la distorsión como una estrategia de credibilización *“por la creación sistemática de ilusiones de correspondencia con lo que quiera que se pretenda analizar”* (p.66). En efecto, la producción de la distorsión se encuentra en estrecha relación con la producción de ficciones epistémicas y la organización de la comprensión de su fenómeno mediante mecanismos de falsificación epistemológicos.

En relación a la determinación de los grados de relevancia del conocimiento de la Educación Inclusiva, es menester considerar, *“los grados y las proporciones de la relevancia científica pueden establecerse”* (Sousa, 2009:70) en este campo de conocimiento. en efecto, la relevancia del saber auténtico de la Educación Inclusiva, queda definido por la naturaleza estructural de aquello que se propone resolver, que en sí misma, expresa una articulación sociopolítica sobre sí misma.



### **3.14.-LA NECESIDAD DE COMPRENDER EL LENGUAJE ANALÍTICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN CRÍTICA**

Las ideas contenidas en este apartado, son catalogadas como enunciativas, puesto que, no logran alcanzar un estatus de fabricación metodológica, respecto de los ejes de articulación y/o producción del lenguaje analítico exigido de acuerdo a la naturaleza del fenómeno en análisis. Considerando las principales ideas contenidas en este trabajo, se observa que, el lenguaje analítico de la Educación Inclusiva se encuentra intrínsecamente vinculado con los procesos de alfabetización crítica que requiere consolidar la formación de los investigadores y educadores en este campo. En concreto, el lenguaje analítico alude a la configuración de un repertorio lingüístico que permita interpretar e intervenir en el funcionamiento de las relaciones estructurales, ámbitos de constitución y evolución de la Educación Inclusiva, condicionada su racionalidad (imperceptible hasta ahora) por la fuerza performativa y regenerativa de los formatos del poder.

### **3.15.-LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES Y LA VISIÓN EPISTÉMICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La formación de los educadores siempre representa un nudo crítico, caracterizado por un alto nivel de complejidad, en este sentido, el estudio y comprensión de la epistemología de la Educación Inclusiva, se convierte en un lente a través del cual, se potencia la capacidad organizativa del enfoque, evitando encriptar en aquello qué es o no, el enfoque, sino más bien, como se construye una arquitectura educativa más armónica, basada en tales principios.

En efecto, la formación de los educadores debe dirigirse a comprender los mecanismos de fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, sus estrategias de producción, niveles y ámbitos de análisis, someter a traducción y evaluación los saberes actualmente disponibles, con el objeto de evidenciar que tales cuerpos de conocimientos no les permiten transformar, sino más bien, perpetuar el orden determinado por los formatos del poder. En suma, la comprensión epistemológica impacta a la formación docente en la

media que, los saberes disponibles objetos identifiquen las limitantes para leer la realidad y evitar con ello, la institucionalización de los saberes ficticios, que no dicen relación con la autenticidad del campo. La formación del profesorado para la Educación Inclusiva dice relación con un examen profundo sobre el funcionamiento de la sociedad, más que, provincializar el enfoque, en los clásicos esencialismos operativos que ratifican el condicionamiento de sus fuerzas intelectuales en mecanismos de ajuste y acomodación.

### **3.16.-A MODO DE CONCLUSIÓN**

El estudio de las condiciones que participan de la Educación Inclusiva, resulta fundamental, puesto que invita a la comprensión de los elementos que definen la naturaleza de su lenguaje, sus condiciones de producción y enunciación, demostrando con ello que, sus principales elementos lingüísticos imponen el lenguaje de la exclusión, mediado a través de la Educación Especial, como principal unidad que organiza su memoria discursiva. En este sentido, surge el desafío de avanzar hacia la determinación de los mecanismos de verificación de los enunciados que se forjan la interior del campo de lucha de la inclusión y que, son significados como ejes de constitución de su espacio, esto es: *“el espacio de la inclusión es heterotópico, diaspórico y micropolítico”*.

A lo largo de este trabajo se observó que, la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, se construye diaspóricamente, es decir, a través de la dispersión de saberes críticos por diversas regiones de conocimiento que configuran su campo de investigación. En este contexto, la diáspora no debe ser sobre-representada bajo la metáfora normativa y simplista del desorden del saber, sino que más bien, actúa como un dispositivo analítico que permite ir develando las múltiples intersecciones entre los diversos cuerpos de conocimiento sobre los cuales se forja dicho saber y sus mecanismos de opresión que proliferan entre sí.

La aproximación inicial de los elementos que definen la espacialidad de la inclusión, permitió develar que, la naturaleza de su espacio no se reduce a los fetichismos ideológicos comúnmente empleados, sino que, al descubrimiento de un espacio otro, es

decir, un espacio heterotópico, a través del cual, condensar todas las transformaciones que dicho campo propone. La naturaleza epistémica de la inclusión es micropolítica, puesto que, sus organizadores intelectuales de tipo acrílicos y críticos, actúan como mecanismos de resistencia analítica a los efectos del saber dominante, de los marcos jurídicos, societales, políticos y éticos. En otras palabras, el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye a través de mecanismos de diaspóricos, empleando estrategias de préstamos, reciclajes y acoplamientos epistémicos de conceptos, saberes y regiones de conocimiento.

La investigación epistemológica sobre Educación Inclusiva, no debe ser concebida en términos dogmatismo ni de oportunismo político. Más bien, enfrenta el desafío de explorar sus condiciones de producción, con el propósito de abrir las ciencias de la Educación y con ello, consolidar un no-lugar en la pedagogía, la epistemología y la ciudadanía, para concretar todas las transformaciones que esta se propone resolver. De lo contrario, la inclusión opera como una ficción política que da continuidad a los diversos mecanismos de exclusión, subalternización e inclusión a las mismas estructuras que generan poblaciones excedentes a través del derecho en la educación. Planteado así, el discurso institucionalizado actúa como un dispositivo de continuidad neoliberal. Finalmente, se abre el desafío a ir consolidando un conjunto de argumentos que describan en mayor profundidad, cada uno de los ejes enunciados a lo largo de este capítulo. No obstante, es menester destacar las siguientes particularidades del conocimiento de la Educación Inclusiva:

- a) 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.
- b) 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).

- c) La presencia de saberes oprimidos, saberes dominantes y saberes que se empujan con el propósito de dar continuidad a la invisibilización de su estatus epistémico.
- d) Fortalecer la formación política de los educadores para la Educación Inclusiva, a nivel, inicial y continua.
- e) Reconocer las limitaciones políticas de la universalidad y la totalidad, en acciones de redistribución y reconocimiento de la diferencia/diversidad, entendida como propiedades connaturales e intrínsecas al ser humano, de carácter temporo-políticas y contra-hegemónicas. Se plantea el desafío de evitar asumir la totalidad en bloque, son concebida desde los aportes de la multiplicidad y la singularidad.
- f) El conocimiento de la Educación Inclusiva debe contribuir a colocar en evidencia las prácticas de disciplinamiento de la subjetividad y los mecanismos de resistencia que desarrollan los colectivos más visibles en situación de exclusión, así como, evidenciar los dispositivos que generan dichas intersecciones opresivas derivadas de las estructuras escolares, ciudadanas y sociales.
- g) Fortalecer la formación inicial y continua de los docentes mediante dispositivos que contribuyan al desarrollo de una alfabetización crítica como parte de la reformulación de los valores más elementales que permiten intervenir en los dispositivos de funcionamiento de la exclusión y en cada uno de los formatos del poder.
- h) Superar la producción de mercados lingüísticos que sobre-representan la diversidad como parte de la cosificación del sujeto a parámetros de sujeción de su identidad fabricada mediante una semántica de abyección.
- i) Considerar en la formación de los educadores en referencia al conjunto de saberes que han sido marginados y omitidos, producto de procesos de violencia epistémica

articulada por los diversos campos de confluencia que participan de la formación del objeto de investigación de la Educación Inclusiva y que, permiten intervenir en la exclusión y transformar las bases del conflicto social.

- j) Comprender el funcionamiento de las estructuras educativas y de los desplazamientos implícitos que conllevan los procesos de distinción, exclusión, opresión y re-incorporación de estudiantes arrastrados a las afueras del derecho a la educación.
  
- k) Evitar teorizar las condiciones de producción del pre-discurso de la Educación Inclusiva desde los reduccionismos de la discapacidad, la vulnerabilidad y las necesidades educativas (esencialismos operativos), pues con ello, se implantan nuevas tecnologías de ajuste y acomodación que no modifican la realidad sociopolítica sobre la cual se asientan los mecanismos de exclusión.
  
- l) Explorar las prácticas de resistencia y los campos micropolíticos de la Educación Inclusiva y, desde allí, construir modelos de intervención didáctica y diseñar modelos de formación práctica para los docentes, con el fin evitar incluir a las mismas estructuras educativas gobernadas por los formatos del poder.



## **CAPÍTULO IV**

# **DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

---

## **CAPÍTULO IV**

### **4.-DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **4.1.-INTRODUCCIÓN**

El capítulo que el lector tiene en sus manos, presenta el diseño metodológico mediante el cual se organizó la presente investigación. En efecto, el estudio se encuadró en una premisa de tipo cualitativa o interpretativa de tipo crítica y deconstruccionista, acompañada de los organizadores intelectuales de un estudio exploratorio y descriptivo con complemento explicativo. En relación al diseño de investigación, se recurrió a un formato holográfico y multi-metodológico, configurado a partir de los aportes centrales del método de estudio de caso simple, acompañado de los aportes más significativos de la hermenéutica, la fenomenología y, en menor medida, de los razonamientos de la teoría fundamentada.

El objetivo general de la investigación, se orientó a conocer las estrategias de producción y fabricación del conocimiento epistemológico de la Educación Inclusiva, desde una perspectiva transdisciplinaria, compuesta por expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional. Con el objeto de responder a dicho propósito, la investigación se organizó en torno a cuatro propósitos específicos, tales como: a) identificar las condiciones de producción y funcionamiento del discurso ético y político de la Educación Inclusiva desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, b) describir las estrategias que participan en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva desde una perspectiva transdisciplinaria que integre la voz de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, c) enunciar las condiciones de producción y fabricación epistemológicas articuladas al interior del campo de conocimiento



de la Educación Inclusiva y sus contradicciones y tensiones más relevantes desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva y d) caracterizar el escenario epistémico-pragmático que enfrenta la formación del profesorado en la construcción de formas condiciones requeridas por la Educación Inclusiva para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje, desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.

En relación a los sujetos de investigación, la muestra quedó conformada por un muestreo de tipo teórico y por conveniencia, conformado a partir de 24 (N=Total SI) informantes claves procedentes de países tales como: a) Estados Unidos (4.16%), b) Australia (4.16%), c) España (25.0%), d) México (4.16%), e) Brasil (8.33%), f) Bolivia (8.33%), g) Argentina (37.5%), h) Cuba (4.16) y i) Chile (12.5%). El trabajo de campo se efectuó durante los meses de septiembre, octubre, noviembre y diciembre de 2016, contactado previamente a cada especialista, durante el mes de junio del año antes citado.

Las técnicas de recolección de la información empleadas en este estudio, corresponden a seis entrevistas en profundidad especializadas (focalizadas y dirigidas) en ámbitos particulares de indagación, adoptando un carácter de focalizadas y dirigidas, cada una de ellas, diseñadas por el autor del presente trabajo doctoral y validadas mediante la técnica de juicio de expertos. Las entrevistas en profundidad empleadas fueron organizadas en torno a los siguientes ejes de análisis: a) “(des) relaciones entre Educación Inclusiva, política y democracia” (12 preguntas, distribuidas en 5 dimensiones), b) “Condiciones de producción epistemológicas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva” (13 preguntas, distribuidas en 5 dimensiones), c) “(des)vinculaciones epistémicas entre Ciencias de la Educación y Educación Inclusiva” (13 preguntas, distribuidas en cuatro dimensiones), d) “Exploración de las formas condicionales requeridas para la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la Educación Inclusiva” (11 preguntas, distribuidas en 5 dimensiones), e) Formaciones discursivas incidentes en el campo de la Educación

Inclusiva” (9 preguntas, distribuidas en 4 dimensiones) y f) “Consideraciones epistemológicas generales incidentes en el campo de la Educación Inclusiva” (12 preguntas, distribuidas en 6 dimensiones).

En relación al proceso de validación de los instrumentos (Skjong y Wetworht, 2000), se recurrió a la técnica de juicio de experto, solicitando a un total de 9 validadores distribuidos en diversas geografías epistemicas que participan de la configuración del conocimiento de la Educación Inclusiva, además, de un especialista en comunión científica y ciencias de la información, este último, con el objeto de dotar de mayor rigurosidad a los procesos de redacción de cada una de las entrevistas. Para evaluar la rigurosidad y veracidad de los juicios aportados, se procedió a la determinación de la Escala Kappa (K). Entre los comentarios más significativos efectuados por cada uno de los validadores destacan: a) preguntas bien elaboradas, con un alto nivel de abstracción, midiendo lo que realmente se propone medir, en tanto, el propósito del autor, al explorar los elementos que participan de la configuración de las bases de los Estudios Epistemológicos sobre Educación Inclusiva, b) preguntas bien redactadas que expresan lo que realmente se propone medir, c) la digregación de cada uno de dominios y sub-dominios implicados en la comprensión del objeto de la investigación, se encuentran muy bien organizados, d) las entrevistas están diseñada desde diferentes perspectivas de indagación epistemológica alrededor de la Educación Inclusiva, e) el trabajo que se presenta es altamente riguroso y serio y un aporte a la investigación en el ámbito de la Educación Inclusiva por la seriedad, complejidad y diversidad de ámbitos conceptuales que tendrán un impacto para abordar las paradojas de discriminación y exclusión en la que se encuentran las prácticas educativas que aseguran la implementación del paradigma de la Educación Inclusiva, f) el contenido de las entrevistas que se propone realizar se enmarcan con claridad y especificidad en la temática de investigación que se está realizando, g) se entiende el fundamento metodológico para su digregación por áreas del conocimiento de dicha población, h) no obstante, de no ser experta en el ámbito de los instrumentos de medición, y el empleo de estadística para el logro de confiabilidad y validez que todo instrumento requiere para el buen logro del proceder investigativo de corte científico-cuantitativo, e inclusive cualitativo que emplea parámetros de confiabilidad y validez, tengo la formación suficiente para

reconocer cuando los instrumentos empleados en esta investigación, están claramente definidos, y logran validez de constructos, contexto y consistencia, los cuales son primordiales para toda metodología de rigor y seriedad. La presente investigación cumple con ellos muy puntual y pulcramente, i) Os temas/tópicos abordados nos roteiros que nortearão as entrevistas são de grande relevância e permitirão ao doutorando Aldo Ocampo González alcançar resultados satisfatórios. O pesquisador definiu com sapiencia os eixos ou dimensões essenciais à construção do campo epistemológico da Educação Inclusiva, entre outras.

Las técnicas de análisis y reducción de datos empleadas en la presente investigación, recurrieron en el caso de las primeras, al posicionamiento epistémico que inscribe la corriente discursiva francesa, apoyada metodológicamente, en las estrategias de análisis de contenido. Bajo ambas premisas, fueron analizados los resultados obtenidos mediante el trabajo de campo. El plan de análisis de datos se efectuó a través del programa computacional o software Atlas-ti 17.1, determinando unidades hermeneuticas por cada entrevista, códigos de familias (categorías), netware, entre otras. Los resultados fueron sistematizados mediante códigos de familias, es decir, sistemas categoriales y redes semánticas. La interpretación de los resultados fueron analizados en forma exhaustiva, recurriendo a un examen descriptivo de tipo crítico, acompañados de referentes teoricos relevantes, con el objeto de fortalecer el corpus de interpretaciones. Se agregó además, la intuición y la experiencia del investigador. Al finalizar el capítulo se presentan algunas cononclusiones e ideas a modo de cierre.

## **4.2.- PREMISA, INTERROGANTES, OBJETIVOS**

### **4.2.1.- PREMISA**

#### **4.2.1.1.- A MODO DE CONTEXTUALIZACIÓN DEL POSICIONAMIENTO EPISTÉMICO-METODOLÓGICO EMPLEADO EN LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación se posicionó en un paradigma (Del lat. tardío *paradigma*, y este del gr. παράδειγμα *parádeigma*) “cualitativo”<sup>92</sup> de investigación (Pérez Serrano, 1998 y Valles, 2000), con alcance “exploratorio” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y “descriptivo” de tipo “comprensivo”, apoyado en una metodología de desarrollo sistémico (Moares, 2007) que conjuga los aportes de la hermenéutica analógica (Beuchot, 2005) y la fenomenología, con el propósito de contribuir a clarificar los “límites de verdad” y las “relaciones analógicas” (Beuchot, 2005) presentes en las condiciones que crean y aseguran el saber epistemológico de la Educación Inclusiva, empleando un diseño de investigación de estudio de caso (Muchelli, 1970) “simple” o “único” de tipo “interpretativos” (Guba y Lincoln, 1981; Stake, 1981) e inductivo (Stake, 1981) con complemento descriptivo (Guba y Lincoln, 1981; Pérez Serrano, 1998).

El paradigma cualitativo permite preguntarnos bajo qué operaciones intelectuales se han construido el saber teórico, epistémico, político, pedagógico y ético de la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto, el paradigma cualitativo de tipo comprensivo permite profundizar en las condiciones que crean y producen el conocimiento epistemológico de la Educación Inclusiva.

Esta investigación adopto una dimensión pragmática según Rodríguez, Gil y García (2003), orientada a un propósito de tipo “deconstruccionista”, “postestructural” (Lather, 1992, Butler, 1999) y “descolonizador” sobre las condiciones de producción vigentes de la

---

<sup>92</sup> Posicionamiento humanista que busca la generación de nuevas teorías a partir de los datos recolectados.

Educación Inclusiva, estructurada y fundamentada desde el modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial. La elección de dichos posicionamientos metodológicos facilita la apertura de nuevas perspectivas organizativas para aproximarse a las condiciones de producción del saber epistémico de la Educación Inclusiva, permitiendo la determinación de criterios para promover el desprendimiento epistemológico de sus principales concepciones dominantes y heredadas que estructuran su campo de producción vigente. La integración triádica de dichas perspectivas facilita epistemológica y metodológicamente, la reconstrucción de los organizadores intelectuales y las condiciones de enunciación que participación de la definición pre-discursiva de la Educación Inclusiva desde una exterioridad científica de tipo híbrida.

Esta investigación, adoptó algunos de los presupuestos epistémicos más relevantes de lo denominado por Levi Strauss en 1996, “bricoleur”, especialmente, en el desarrollo del trabajo de campo. La perspectiva de “bricoleur” que apoya el desarrollo de esta investigación es de tipo “crítico”, puesto que, *“hace hincapié en la naturaleza dialéctica y hermenéutica de la investigación interdisciplinaria, sabiendo que los límites que previamente separaban las disciplinas tradicionales ya no se mantienen (Kincheloe, 2001, p. 683). El bricoleur político sabe que la ciencia es poder, en tanto que todos los resultados de la investigación tienen implicaciones políticas”* (Denzin y Lincoln, 2005:8).

La teoría crítica oposicional permitió encuadrar el trasfondo epistémico e ideológico del objeto de investigación, orientado a examinar las relaciones estructurales que participan e inciden en la fabricación del saber epistémico de la Educación Inclusiva, así como, sus principales campos de confluencia que definen y estructuran la naturaleza de la actividad del mismo. Por su parte, el aporte constructivista (Knorr, 2005), ofreció un análisis crítico sobre las formas condicionales requeridas por la naturaleza epistémica, política, ética y pragmática de la Educación Inclusiva, especialmente, desde el desprendimiento de las concepciones heredadas y cargas de elección que han orientado su actividad y organización intelectual desde la imposición de híbridos y dispositivos de reciclaje epistémicos, los cuales, contribuyen a opacar y naturalizar su naturaleza científica y poder de subversión y performatividad. La estructuración de un diseño multimetodológico (Pérez, Serrano, 1998)

tuvo como objetivo posicionar la cualidad polifónica (Kristeva, 1978; Bajtin, 1982 y 1986) de los sujetos de investigación, enriqueciendo transdisciplinariamente, el tratamiento de los resultados y la comprensión del objeto de estudio, desde argumentos más amplios que permitan desencializar las formas de teorización, investigación y pensamiento dominantes al interior del campo prefabricado de la Educación Inclusiva.

De acuerdo con Mella (2005), la orientación terminal de esta investigación, se ancla sobre la combinación de aportes de la teórica crítica de tipo celebratoria (perspectiva eurocentrada) y oposicional (derivada de la resistencia intelectual latinoamericana), al reconocer la necesidad de problematizar los ejes críticos de la investigación desde una perspectiva histórico-epistemológico sobre sus principales modalidades de organización intelectual y la proliferación de consecuencias teóricas y prácticas más relevantes en la comprensión de la naturaleza paradigmática de la Educación Inclusiva. Por otra parte, el análisis epistémico-histórico-ideológico, aporta un conjunto de luces que permiten abordar la subversión de las fuerzas condicionantes implicadas en la formación del interdiscurso y las políticas de “producción del conocimiento” y de “representación de sujetos” al interior del campo pre-construido de la Educación Inclusiva, reforzando un cuestionamiento sobre la dimensión de “colonialidad” que restringe el potencial performantio de la Educación Inclusiva, puesto que, la matriz de poder colonial, colabora con la institucionalización de un discurso ideológicamente subversivo y descolonizador, pero pragmáticamente, que garantiza el funcionamiento de las matrices de exclusión y la presencia de los efectos neoliberales en la educación.

#### **4.2.1.2.-VISIÓN GENEALÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: DEBATES PROVISIONALES Y APORTES DE RELEVANCIA A LA INVESTIGACIÓN EPISTEMOLÓGICA**

La investigación cualitativa según Rodríguez, Gil y García (2003), es casi tan antigua como el hombre en este planeta. De acuerdo con esto, Torres Carrillo (2000), se estructura mediante dos perspectivas: a) “interpretativa” y b) “explicativa, crítica y alternativa”.

La perspectiva interpretativa esta integrada por la “etnografía”, la “historia” y la “hermenéutica”, mientras que, la vertiente crítica y alternativa, promueve los enfoques modalidades de tipo participativos, centrados en el rescate colectivo de la memoria y de la historia. La perspectiva interpretativa en la investigación cualitativa, promueve la comprensión de las interacciones que tiene lugar en determinados contextos culturales, sociopolíticos y educativos, profundizando en la “complejidad” de las interacciones humanas y en sus dispositivos de agenciamiento que deviene en una forma particular de concebir y estructurar el mundo (realidad social y educativa). Reynaga (2003), expresa que, el propósito central de la investigación cualitativa es que,

[...] pretende dar cuenta de significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas de distintos sujetos; observados éstos en un contexto específico o en un ámbito de dicho contexto. Así, la perspectiva cualitativa no está interesada en contar y medir cosas, ni convertir observaciones en números, se interesa por preguntar, interpretar y relacionar lo observado, es decir, por construir un sentido sobre la problemática que nos condujo al campo de observación (p.126).

Martínez (2005), agrega que, el enfoque cualitativo expresa una naturaleza ontológica de tipo “sistémica” y una dimensión epistemológica de tipo “dialéctica”. Para este autor, el paradigma interpretativo se opone a los sistemas de razonamiento de tipo especulares o positivistas de investigación. La dimensión dialéctica de la investigación cualitativa, persigue “*el resultado de una dialéctica entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, etc.) y el objeto de estudio. No existirían, por consiguiente, conocimientos estrictamente “objetivos”*” (Martínez, 2005:6). A juicio del autor, es recomendable efectuar un análisis epistemológico detallado, denso y profundo, con el propósito de asegurar la construcción de un dispositivo metodológico que integre lo mejor de su naturaleza, evitando la proliferación de errores durante el trabajo de campo y en la aplicación de técnicas empleadas para la recolección de la información. Autores tales como, Gadamer (1977 y 1994), Dilthey, (1978) y Mardones (1991), concuerdan que, esta concepción es eminentemente, interpretativa y hermenéutica. Al decir de Denzin y Lincoln (2005), la investigación cualitativa (IC),

[...] abarca dos tensiones al mismo tiempo. Por un lado, es arrastrada hacia una amplia sensibilidad interpretativa, post-experimental, post-moderna, feminista y crítica. Por otro lado, es arrastrada hacia concepciones positivistas, post-

positivistas, humanísticas y naturalistas más estrechas de la experiencia humana y su análisis. Más allá, estas tensiones pueden ser combinadas en el mismo proyecto, llevando a ambas perspectivas, post-moderna o naturalista, o crítica y humanista, a tolerarse” (p. 9).

La genealogía interpretativa de la corriente cualitativa expresa una dimensión de tipo “humanista”, orientada a un ámbito temporal y contextual de los fenómenos de investigación. Se reconoce a Max Weber (1958), como uno de los principales exponentes de la dimensión humanista en la perspectiva cualitativa de investigación. Esta faceta se orienta a la comprensión de la conducta y de los mecanismos de agenciamiento del sujeto, mediante la interpretación que, los significados producidos devienen de construcciones social y culturalmente situadas en un marco socio-histórico-político de referencia, encriptando la producción de significados mediante una carga temporal e histórica. La comprensión de la “experiencia social”, en la investigación cualitativa, tiene como propósito develar las tecnologías de producción de sentidos, creación y expresión de la naturaleza humana en contextos particulares de desarrollo. En tal caso, *“la esfera de la investigación cualitativa, por consiguiente, es el mundo de la experiencia vivida, y por tal motivo es donde la creencia individual y la acción se cruzan con la cultura”* (Denzin y Lincoln, 2005:10).

#### **4.2.1.2.1.-EL PAPEL DE LA “COMPRENSIÓN” EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: POSICIONES, CONCEPTUALIZACIONES Y DIMENSIONES RELEVANTES**

La comprensión de la realidad social desde la perspectiva interpretativa, promueve el “sentido viviente”, producto de un proceso dialéctico permanente de elaboración y resignificación de sus principales unidades analíticas, siendo sin duda, la “comprensión” el principio de mayor relevancia a nivel teórico-metodológico en la investigación social. La tendencia fenoménica de la investigación cualitativa, opera de forma a-problemática según Martínez (2005), cuando el objeto de investigación no coloca en tensión la historia experimentada por cada sujeto parlante. El sustrato “polifónico” (Kristeva, 1978; Bajtin, 1982 y 1986), facilita la emergencia y cruce colaborativo de diversas voces que, frecuentemente, son subalternadas, marginadas y silenciadas por la producción epistémica



dominante y celebratoria., concediéndose como un dispositivo (Agamben, 2006) de desprendimiento, emancipación y reconceptualización del archivo cultural normalizador y el poder institucional que deviene sobre los modos de comprensión e interpretación de fenómenos particulares.

Weber (1958), comenta que, la comprensión de la realidad social, representa un objetivo explícito de las Ciencias Sociales facilitando la identificación de los diversos modos de acceso de la realidad, cuyo conjunto de propiedades la describen como *“un conjunto infinito de diversidad inacabable, debido a lo cual, el espíritu humano (finito) trabaja con la premisa tácita de que el objeto de su comprensión científica sólo puede ser un fragmento finito de esta realidad infinita”* (Ruiz, 2003:39). Según esto, se reafirman la inexistencia de un análisis objetivo que afecte a la producción e interpretación de los fenómenos en el marco de la vida social y cultural particular, integrado por diversos lentes y perspectivas, que determinan la proliferación de voces singulares permitiendo situar a *“los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan”* (Denzin y Lincoln, 2005:4).

Matus (1999) explica que, la comprensión como dispositivo de interpretación de la realidad social, deviene en la cristalización de una visión ecosistémica, mediante la cual, los fenómenos son problematizados desde una confluencia holística de perspectivas, reafirmando el propósito de Morin (1984) respecto de la complejidad como sistema de reorganización de los mecanismos de producción del saber. Denzin y Lincoln (2005), explican célebremente, en la introducción del documento: *“Disciplina y práctica de la Investigación Cualitativa”*, que el carácter “multimetódico” (Pérez, Serrano, 1998; Denzin y Lincoln, 2005) y “focalizado” de la investigación cualitativa (Flick, 2004), facilita la elaboración de un análisis minucioso y denso de cada realidad examinada, permitiendo inferir que,

[...] no basta con establecer estas constelaciones porque la cultura tiene por objeto conocer los fenómenos según su significado cultural. Ahora bien, el concepto de cultura es un concepto de valor, y la realidad empírica es cultura (porque a través del valor se fijan aquellos aspectos de la vida real que a nosotros

nos interesan). El significado cultural, es decir, el valor de las cosas no coincide con ninguna ley y menos cuanto más general sea esta ley (Ruiz, 2003:39-40).

Ruiz (2003), explica que, la interpretación social en la investigación cualitativa valora el “contexto cultural” como dispositivo clave en la construcción de significados compartidos por los diversos sujetos parlantes de la investigación, comprendiendo que sus condiciones de enunciación están inscritas en las “causas históricas” que define sus problemáticas y mecanismos de agenciamiento. La postura de Weber (1958), plantea la necesidad de considerar las condiciones de producción que constituyen modos ideales sobre las condiciones subjetivas y los modos de producción otorgados por los diferentes sujetos de investigación frente a un determinado fenómeno, siendo relevante considerar los dispositivos de acción y de conducta de los implicados, es decir, del Otro/a como principal unidad de análisis en la investigación social (Pérez Serrano, 1998; Rodríguez, Gil y García, 2003; Denzin y Lincoln, 2005; Knorr, 2005).

La comprensión de la realidad desde una perspectiva dialéctica, atiende a los procesos de interpretación, comprensión y resignificación como unidades metodológicas cruciales implicadas en la reconstrucción de la realidad. La categoría de “acción social” según Weber (1958), es definida por su carga de intencionalidad (Ruiz, 2003), que delimita un conjunto de criterios subjetivos que devienen en la delimitación de la actividad comprensiva e interpretativa de la actuación humana. Cea D’ de Ancona (1996), agrega que, la investigación cualitativa presenta una fundamentación epistemológica en la que confluyen los aportes de la corriente historicista, hermenéutica, fenomenología e interaccionista simbólica, enfatizando en su carácter reconstruccionista y performativo, actuando en consecuencia, en contraposición a *“las ciencias humanas o históricas no podrán adoptar un método explicativo, inductivo o matemático como las ciencias de la naturaleza, sino que habrán de articularse en torno a la comprensión, en torno a una Einfühlung entendida como “capacidad de captar una vida ajena que se expresa a través de las objetivaciones que representa la cultura””* (Sánchez, 2005:3).

Desde la contribución del interaccionismo simbólico la “interacción humana” constituye el recurso más importante de la investigación cualitativa, puesto que, el punto de

partida empírico según Flick (2004) es determinado por la producción de significados subjetivos que cada actor otorga a las cosas que para ellos, tienen sentido, demostrando que, *“la interacción social, la negociación de las definiciones y la asunción empática de los roles entre los humanos”* (Ruiz, 2003:218), juegan un papel crucial en la comprensión de la realidad. Flick (2004) comenta que, *“la consecuencia es que las diferentes maneras en que los individuos revisten de significados los objetivos, los acontecimientos, las experiencias, etc., forman el punto de partida central para la investigación. La reconstrucción de estos puntos de vista subjetivos se convierte en el instrumento para analizar los mundos sociales”* (p.32), mediante el *“principio metodológico fundamental del interaccionismo simbólico: el investigador tiene que ver el mundo desde el punto de vista de los sujetos que estudia”* (Stryker, 1976:259). A través del interaccionismo simbólico, se refuerza el papel de las teorías subjetivas como componente crucial, especialmente, sobre los dispositivos de fabricación/comprensión del mundo en sus contextos y actividades cotidianas, donde, *“la concentración en los puntos de vista de los sujetos y en el significado que ellos atribuyen a las experiencias y los acontecimientos, así como la orientación hacia el significado de los objetos, las actividades y los acontecimientos, inspirada gran parte de la investigación cualitativa”* (Flick, 2004:34).

En consecuencia, todo “significado” deviene de un proceso de una construcción histórico-político-social, que emerge de las interacciones humanas, presta atención a las valoraciones y atribuciones que los sujetos otorgan a las cosas con las que interactúan, a las experiencias de las cuales son objeto y a los contextos dónde estos construye y deconstruyen permanentemente su existencia y sus posibilidades de transformación del mundo más inmediato, lo cual, da paso para que, *“la investigación misma se transforma esencialmente en un acto de interpretación que no es otra cosa que dar sentido a lo que se va aprendiendo con ella y a través de ella”* (Ruiz, 2003:218). Desde la perspectiva de Blumer (1969), las significaciones como constructor sociales,

[...] deben ser consideradas como producidas por las actividades interactivas de los actores. Lo que implica que el investigador que se propone comprender, interpretar y analizar las significaciones relacionadas con el fenómeno social producido por las interrelaciones humanas, debe adoptar una metodología que promueva este tipo de análisis. Es decir, el investigador no puede tener acceso al fenómeno social que se produce por intermedio de las interacciones de los

actores si el mismo no participa en tanto que actor en el mundo que se propone estudiar (Azpurua, 2005:32).

La dimensión “humanista” de la investigación cualitativa, aborda la comprensión de los fenómenos en consideración de las perspectivas de los propios involucrados. Dilthey (1954) por su parte, comenta que, la “comprensión” concebida de términos interpretativos, devela una naturaleza hermenéutica, que *“reposa sobre la asignación de una calidad simbólica a la vida social, en contraposición con la natural, y en la atribución de una cualidad interpretativa, dinámica e interactiva –algunas veces identificada con la hermenéutica”* (Knorr, 2005:297), reafirmando el interés comprensivo e interpretativo de la investigación cualitativa, valorando el repertorio interpretativo que cada interlocutor aporta al campo de actividad y al formación del objeto de investigación de la Educación Inclusiva, entendiendo a esta, como un mecanismos performativo específico sobre la realidad.

#### **4.2.1.2.2.-EL PAPEL DE LA “INTERPRETACIÓN” Y LA PRODUCCIÓN DE SIGNIFICADOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

Knorr (2005) explica que, los mecanismos de “construcción de significados” en la investigación cualitativa, adquieren mayor potencial cuando estos, se estudian en la cotidianeidad de la vida social, coincidiendo con Garfinkiel (1967) , al concebir la realidad como una *“realidad de procedimientos, es decir, una realidad que se produce localmente (inmediatamente en el curso de la acción), de manera endógena (es decir, desde el interior de la situación), audiovisualmente (oyendo y hablando, percibiendo y actuando) en la interacción por los participantes”* (Bergman, 1980; citado en Flick, 2004:34), lo que según Knorr (200) apesta por la construcciones activas de significados por parte de los propios involucrados, mientras que, para Dilthey (1954), el elemento de diferenciación radica entre las regiones metodológicas y epistemológicas del enfoque. Gadamer (1965 y 1969) contrarresta esta posición, sosteniendo la necesidad de superar los significados preconstruidos por cada informante, por la indagación sobre los mecanismos de mediación y traducción de las posturas teóricas (hermenéutica y fenomenología) y sus grados de incidencia sobre un fenómeno particular.

Knorr Cetina (2005), en *“La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia”*, identifica tres dimensiones claves en torno a la configuración de la dimensión de “interpretación” en la investigación cualitativa. La primera dimensión, circunscribe a la “negación” de los hechos brutos, reconociendo que, en la ciencia no existen datos que escapen de interpretaciones “rivales”. La segunda dimensión, describe la “circularidad” del proceso interpretativo, reconociendo que, la efectividad de la interpretación sobre determinados hechos, fenómenos y discursos, devienen de otras interpretaciones haciendo infinitas sus posibilidades de resignificación. Knorr (2005), agrega que, el carácter de circularidad no sólo opera en las Ciencias Sociales y en las Humanidades, sino que es transferible a cualquier campo de actividad científica. Finalmente, la tercera dimensión, refiere a los “juegos del lenguaje”, producidos a partir de los vínculos y relaciones multidimensionales articuladas en torno a los diversos planos donde acontece la interpretación. Habermas (1971), desde una postura contra-argumentativa sobre las teorías del conocimiento, explica que, los “juegos del lenguaje” se incrustan sustancialmente, en los principios de la acción comunicativa, reafirmando *“el propósito de la acción comunicativa es hermenéutica, ya que la realidad que establece se constituye en marcos que son las formas de vida de los grupos comunicantes”* (Knorr, 2005:302), insistiendo Knorr (2005), agrega que,

[...] parecemos enfrentarnos con una situación en la cual las interpretaciones (los “hechos” de la observación) sólo pueden ser explicadas y justificadas por referencia a su relación con otras interpretaciones de las cuales ellos parcialmente depende (teorías) y por referencia a su relación con el todo, nuestra “teoría general de partida”, definición exacta de un ciclo interpretativo que en las ciencias sociales se conoce como hermenéutica” (Knorr, 2005:300).

Habermas (1979), comenta que los “procedimientos” hermenéuticos de la acción comunicativa, inciden en la organización de los dispositivos de interpretación del mundo social, particularmente, en aquellos contextos que ofrecen explicaciones parceladas para los fenómenos sociales. Los principios de la acción comunicativa enunciados por Habermas (1979), demuestran mayores utilidades praxiológicas en las dimensiones hermenéuticas y de las Ciencias Culturales, asegurando el equilibrio intersubjetivo que participa en cada estructura de conocimiento. A diferencia de Habermas (1979), Heidegger (1962) valora el “contexto de significancia” (Knorr, 2005), en el cual, el significado,

[...] surge de la “tecnicidad” de la acción práctica: esto es, que le damos a las cosas significado en nuestras preocupaciones cotidianas al interactuar con ellas y usarlas. No las percibimos primero como objetos físicos y luego les asignamos funciones sobre la base de las propiedades que hemos aislado, sino que manipulamos los objetos en términos de sus funciones presupuestas en un contexto referencial de significado e instrumentalidad (Knorr, 2005:305).

La investigación cualitativa en su dimensión hermenéutica, apela a la “intelección” como principio regulador de la comprensión de sentido. Etimológicamente, la palabra hermenéutica proviene del griego ἑρμηνευτικός *hermēneutikós*; la forma f., de ἑρμηνευτική *hermēneutiké* (RAE, 2016). Beuchot (2005) comenta que, genealógicamente, la hermenéutica se encuentra asociada al mito del mensajero de los dioses griegos, Hermes<sup>93</sup>. El origen de la palabra proviene de *hermeneia* (*sermo* en latín), que significó inicialmente, “interpretación”. De ahí, que sea un factor recurrente en la literatura especializada, observar un corpus de definiciones que sitúan este método como la “interpretación de textos”.

En la antigua mitología griega, este mensajero era considerado el *Hermes Logos*, figura patrona de los filósofos, intelectuales y retóricos. En la historia de la filosofía occidental, el concepto de hermenéutica corresponde a un movimiento relativamente joven, iniciado muy sutilmente, a través de los planteamientos de Hans Georg Gadamer en su obra: “*Método y Verdad*” (versión original en alemán, titulado: “*Wahrheit und Methode*”), publicada por Ediciones Sígueme al español en diciembre de 1977, quien, decide no lo titularlo “*Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica*”, por miedo a ser rechazado por la comunidad académica. Históricamente, Beuchot (2005), agrega que, el movimiento hermeneuta resurge en los últimos años de transición del siglo XIX al XX, a través de los trabajos de Nietzsche y Dilthey, preferentemente, representando un movimiento propio de la modernidad profundizado extensamente por Heidegger, Ricoeur y Gadamer, siendo este último, su figura más relevante.

La hermenéutica resulta de gran utilidad en las Ciencias de la Educación, especialmente, cuando se intentan comprender los sentidos, los significados y los énfasis

---

<sup>93</sup> En la mitología griega posee status de semidiós.

sobre modelos teóricos específicos, cuyo campo de fundamentación, demuestra opacidad metodológica u hibridación epistémica. Beuchot (2005), en el texto: *“Hermenéutica Analógica y Educación”*, comenta que, este estilo de hermenéutica permite profundizar en las relaciones analógicas entre los diversos campos de confluencia que participan en la formación y funcionamiento del objeto de investigación de la Educación Inclusiva, otorgando directrices para graduar los límites de verdad incidentes en la cristalización de una construcción epistémica sobre esta área de conocimiento.

La corriente hermenéutica de acuerdo a la naturaleza epistémica del objeto de conocimiento desarrollado en esta investigación, otorga un conjunto de directrices críticas que permiten superar las cargas subjetivas que desvirtúan la organización de marcos de inteligibilidad requeridos según la naturaleza epistémica de cada objeto de investigación. La hermenéutica interviene con el propósito de *“buscar la comprensión además del entendimiento; y, sobre todo, se necesitan más cuando hay más sentidos en lo que se está tratando de comprender”* (Beuchot, 2007:11). De acuerdo con esto, Beuchot (2005) y Ferraris (2012), expresan la necesidad de mantener la objetividad, con el propósito de los límites de verdad y graduar los ámbitos de definición de las propuestas en desarrollo. La concepción de objetividad planteada por Beuchot (2005) y Ferraris (2012), superan las explicaciones positivistas que instalan formas dogmáticas y conservadoras en la fabricación del saber, intentado *“preservar lo más que se pueda el impulso hacia el rigor y la univocidad; pero catalizarlo con la admisión de la tendencia al equivocismo, sin caer en él, sino sujetándolo por la analogicidad”* (Beuchot, 2003:3). En relación a la objetividad, Denzin y Lincoln (2005) comentan que, *“la realidad objetiva nunca puede ser capturada. Conocemos una cosa sólo a través de sus representaciones”* (Denzin y Lincoln, 2005:6).

La objetividad desde la perspectiva de Beuchot (2005) y Ferraris (2012), se plantea en términos de apertura, flexibilidad y dinamismo, lo cual, permite demarcar con claridad los límites de verdad implicados en las condiciones que crean y garantizan el conocimiento epistemológico de la Educación Inclusiva, especialmente, desde la contribución que cada campo que participa de la formación de su objeto aporta a la fabricación y funcionamiento de su saber y al redescubrimiento de su naturaleza epistémica. Todos estos argumentos,

reafirman que, la construcción de un sistema epistemológico sobre Educación Inclusiva, plantea un grado de constructividad y un campo argumental, opuesto incluso a los sistemas epistemológicos alternativos emergentes durante las últimas décadas. La objetividad analógica, se define como aquella que,

[...] que acepta algo en los textos no construido por el solo lector ni fabricado por sus intereses cognoscitivos o prácticos; y es analógico porque plantea una jerarquía de proporción con respecto a la significación, esto es, un proporcionarse al texto según niveles de adecuación. Por ello se acude a la noción de adecuación gradual, y a una gradación en la medida de la aceptabilidad racional, a pesar de que se plantearan para ella condiciones ideales. Es, como para Kant y para Peirce, un ideal regulativo que orienta la investigación y el diálogo o la discusión entre todos. Sin una aceptable noción de realidad y de verdad, lo que se enseñe al alumno, de cualquier nivel que sea, será algo vacío y desprovisto completamente de significado humano para su propia vida (Beuchot, 2007:22).

#### **4.2.1.2.2.1.-LA RELEVANCIA EPISTÉMICO-METODOLÓGICA DE LA HERMENÉUTICA EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

Tradicionalmente, la hermenéutica ha sido definida como la interpretación de textos o bien, como el saber de la interpretación, los cuales no se reducen según Flick (2004) a los meros datos relevantes recogidos durante el proceso de trabajo de campo, más bien, constituyen la “base” de las “interpretaciones” y de la “producción” de nuevas realidades. La relevancia de la hermenéutica en el contexto de esta investigación, permite subvertir los efectos de la “crisis de representación” que afecta tradicionalmente, a la interpretación de los textos en la investigación cualitativa y omite la posibilidad de “*capturar directamente la experiencia vivida*” (Flick, 2004:44) como sistema de legitimación sobre el saber investigado.

Con el propósito de contrarrestar las ambigüedades que devienen de la creación de una realidad externa a los puntos de vista de los sujetos participantes de la investigación cualitativa, la hermenéutica permite alcanzar una comprensión profunda y acertada que “*se ocupa de los significados oscuros de los mensajes humanos*” (López, 1999:1). La hermenéutica comparte la “*la idea de que los participantes producen activamente las realidades por medio de los significados atribuidos a ciertos acontecimientos y objetivos, y*



*que la investigación social no puede escapar a estas atribuciones de significado si desea ocuparse de las realidades sociales”* (Flick, 2004:44-45). El interés por los textos en la investigación cualitativa y en especial, por los estudios epistemológicos, radica en el reconocimiento de los las unidades ideológicas y de los mecanismos del aparato cognitivo para producir nuevas realidades, mediante el establecimiento de *“los límites epistemológicos de las ciencias formales y empíricas como las posibilidades del modelo lingüístico para conferir a las ciencias humanas el estatuto de verdadera ciencia”* (Sánchez, 2005:2). Para este autor, el proceso de comprensión hermenéutica, representa un dispositivo de mayor diferenciación epistémico-metodológica, estando definida previamente, por la dimensión de textualidad y lectura.

La “lectura” entendida como “experiencia” deviene de un acto dialéctico entre ambas categorías, especialmente, desde la categoría desarrollada por Gadamer (1969) de “experiencia de verdad” o “experiencia verdadera”. La lectura entendida como experiencia persigue la apropiación de sentido, es decir, a la posibilidad de transformar los límites de la verdad. Sánchez (2005) comenta que este grado de *“apropiación no es posible si yo no me abro a ese sentido y me dejo transformar por él, es decir, si no me desapropio del yo que en ese momento soy para dejarme ser en esa otra posibilidad que el nuevo sentido me abre”* (p. 8).

En la literatura de Gadamer (1969), la categoría de “experiencia verdadera”, delimita un conjunto de acontecimientos que devienen en el descubrimiento de otra realidad, descentrando al sujeto cognoscente de sus límites y marcos de acción que delimitan su realidad social e inscripción cultural, abriendo un nuevo horizonte interpretativo de la misma. Verdad e interpretación en la perspectiva hermenéutica se consiguen mediante una

[...] la perspectiva de mundo que contiene y que se da en ella de manera lingüística; es decir, será la fusión del horizonte o mundo lingüístico del lector con el horizonte o mundo lingüístico de la obra. Cambia, pues, el concepto de verdad en juego. El grado de validez de una lectura como apropiación (Aneignung) ya no se va a medir en función de la mayor o menor adecuación entre lo que el lector comprende y lo que el autor objetivamente quiso decir, sino en función de hasta qué

punto esa lectura constituye para el lector una experiencia verdadera o experiencia de verdad (Sánchez, 2005:7).

La relevancia conferida por el “círculo hermenéutico” a la comprensión, reside en la posibilidad de entender de qué manera el pasado interpela al sujeto y a sus significantes, en relación a un objeto particular, demarcando un nuevo horizonte histórico mediante la convergencia de sus ámbitos de comprensión/reinterpretación. Todos estos argumentos, demuestran que, la comprensión actúa como categoría temporal y situacional, inscrita en una matriz socio-histórica y política determinada. La condición histórica en la hermenéutica representa una pieza central, así como también lo es, el carácter dialógico, integrado por un dispositivo dialectal entre pregunta y respuesta.

El problema fundamental de la hermenéutica se inscribe en el ámbito de la intelección, que a juicio de Cárcamo (2005) se encuentra condicionada por la visión intelectual de la razón. Sobre este particular, el autor comenta que, el método hermenéutico se articula sobre dos procesos intelectuales elementales: a) la “intelección” (asociada al propósito cognitivo de esclarecer/develar) y b) la “interpretación” (acción inherente a este método, o también concebida como, proyección de sentido). El lenguaje se constituye como un elemento fundante de la intelección, puesto que, se orienta a entender lo oculto en un marco de relaciones históricas determinadas. En la corriente hermenéutica, el lenguaje actúa como un elemento de fijación de los significados en el mundo, delimitando los parámetros de existencia/vigencia de los procesos comprensivos elaborados, donde el lenguaje actúa como un mecanismo de fijación y limitación de la realidad y sus objetos inscritos en ella.

Según Cárcamo (2005), el “círculo hermenéutico” constituye un “dispositivo explicativo” de tipo “dialógico”, cuyo propósito consiste en proporcionar un conjunto de herramientas críticas capaces de comprender las operaciones analíticas implicadas en el conocimiento de las “verdades” y la “esencia”. La circularidad representa el proceso de interrelación dinámica que converge en torno a las estructuras “pre-comprensivas” y “comprensivas” que devienen de la interpretación final de un determinado fenómeno o ámbito de conocimiento, es decir, *“al interpretar un texto se actualiza siempre una proyección de sentido. O sea, se puede comprender en la medida en que se dispone de una*

*estructura o mecanismo de anticipación, de un preconcepto como proyecto de una totalidad que permite dar sentido a las partes del texto*” (Sánchez, 2005:10). De acuerdo con Heidegger, otro elemento que

[...] garantizaba esta objetividad y esta universalidad de la verdad era la separación entre sujeto y objeto como polos independientes y autónomos en la relación de conocimiento. El objeto era siempre uno sólo y el mismo, mientras que las diferencias entre los sujetos del conocimiento podían quedar corregidas mediante el uso del método adecuado. Desde la perspectiva heideggeriana de esa vinculación esencial del hombre a su mundo lingüístico, se puede ver claramente cómo nunca existe un sujeto autónomo y puro, separado de un mundo de objetos independientes de él. Puesto que toda relación cognoscitiva exige la actualización de esa estructura de significados lingüísticos que es la estructura de la precomprensión, lo que el sujeto conoce no es algo totalmente exterior a él, sino algo cuyo significado está en la lengua en la que él mismo es o está, y de la que él participa (Sánchez, 2005:5).

Heidegger (2002) y Sánchez (2005), coinciden al describir al describir el campo discursivo del proceso de análisis hermenéutico a partir de la “naturaleza circular” de la comprensión o “*verstehen*”, concepto abordado extensamente en filosofía por Schleiermacher, Heidegger y Gadamer. El “círculo hermenéutico” desde la perspectiva de Schleiermacher (2001) según Ochoa (2009), se ancla en las relaciones de reciprocidad establecidas por las categorías de “totalidad” y “singularidad” participantes en la producción de nuevas condiciones de producción intelectivas, en las cuales, la singularidad se expresa dialécticamente a través de la totalidad fenómeno. En la literatura de Martín Heidegger, el “círculo hermenéutico” aparece en la obra “*El ser y el tiempo*”, (en alemán *Sein und Zeit*), publicada en 1927, definida como la ley fundamental de la intelección, particularmente, inscrita en el dominio ontológico de la existencia humana, con lo cual, reafirma que, los procesos “interpretativos” se fundamentan en el campo de intelección.

El círculo hermenéutico es concebido en términos de un proceso dialéctico entre el “lector” y el “texto”, que según Gadamer (1969), incluye los prejuicios implícitos en toda actividad interpretativa. Cárcamo (2005) señala que, los dispositivos de interpretación estipulados por el “círculo hermenéutico”, propenden hacia la reconstrucción holística de sus principales unidades de análisis, develando dos dimensiones cruciales definidas por: a)

la “comprensión” y b) la “intuición”, los cuales, reafirman el propósito de profundizar en el desarrollo de los procesos interpretativos. Sobre este particular, el autor, agrega que, en el desarrollo histórico de este movimiento, se identifican dos grandes momentos en su ascensión. Un momento inicial, orientado a los aspectos históricos y a la intelección y, un segundo momento, caracterizado por una preocupación filosófica, que posiciona a la hermenéutica en las denominadas ciencias del espíritu, cuyo propósito fundacional radica en la visión interpretativa de la realidad desde la totalidad, prestando atención a la *“importancia del entendimiento y la comprensión esta dada por ser la materia prima o la esencia de lo social”* (Cárcamo, 2005:211).

La experiencia como ámbito relevante en el proceso hermenéutico, reconoce en su dimensión de temporalidad e historicidad, un dispositivo auténtico de la acción y del agenciamiento humano, destacando la capacidad de todo ser humano para producir significados y adentrarse en su interpretación. Coreth (1972), concibe la hermenéutica como *“una cuestión de reconstrucción histórica, objetiva y subjetiva de un discurso dado”* (Cárcamo, 2005:2015). Por otra parte, promueve el

[...] reconocimiento de un sujeto conciente y por tanto con capacidad de reconocer su historicidad. En palabras de Echeverría: " por lo tanto la conciencia esta mediatizada históricamente. Es la historia la que otorga finitud a la conciencia por ser algo dado. Eso dado, aunque parcialmente es el sentido." Lo expuesto conlleva asumir la influencia del presente en el proceso de interpretación-comprensión; así, Gadamer (citado en Echeverría 1997:244) sostiene que: "el sentido del texto le pertenece a él, pero además a quien procura comprenderlo". Esta situación puede presentarse aun con mayor claridad al parafrasear nuevamente a Gadamer (1999:334) puesto que: "en general podrá decirse que ya la experiencia del choque con un texto -bien porque en principio no da sentido, bien porque su sentido no concuerda con nuestras propias expectativas- es lo que nos hace detenernos y atender a la posibilidad de una diferencia en el uso del lenguaje" (Cárcamo, 2005:207).

En tal caso, Ricour (1967) aborda la disyuntiva entre “explicación” y “comprensión”, como dispositivos dialécticamente vinculados entre sí, donde el análisis hermenéutico se orienta al rescate del sujeto por sobre los hechos externos a su conciencia, apelando a la trascendencia de las unidades de parcelación del texto con el propósito de asegurar las condiciones de proliferación y emancipación del saber, entendió este, como un proceso de constante re-interpretación. Todos estos argumentos, establecen una visión

meta-interpretativa (Knorr, 2005), mediante la cual, las categorías de “comprensión” y “temporalidad” se unifican en cada sujeto y marco de interpretación, donde *“la historicidad es un elemento crucial, ya que el sujeto es determinado en gran medida por las decisiones históricas que va asumiendo. Por lo tanto, la historicidad contiene temporalidad que condiciona los contextos de interpretación”* (Cárcamo, 2005:211).

#### **4.2.1.2.3.-BREVE RESEÑA SOBRE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICO-EPISTÉMICA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

Desde mediados del siglo XIX hasta los primeros años del siglo XX, comienzan a desarrollarse los estudios cualitativos introduciendo criterios de mayor rigurosidad y científicidad sobre su campo de producción epistemológico.

La ascensión de esta corriente tuvo por objeto elaborar un mecanismo de contra-argumentación a los postulados rígidos del paradigma positivista. Las incipientes aportaciones efectuadas por la etnografía perseguían el propósito de situarse en el contexto natural de indagación con la intención de describir la cultura de un contexto en particular (Rodríguez, Gil y García, 2003). Entre los autores fundantes más relevantes, destacan, Lewis Henry Morgan (Estados Unidos), Franz Boas (Estados Unidos) y Bronislaw Malinowski (Inglaterra) en la corriente antropológica, mientras que los trabajos de Durkheim (1963; 1969; 1976 y 1978), Bodgan y Biklen (1982) resaltan la contribución sociológica. Esta última, según Taylor y Bodgan (1987), otorga por primera vez al actor social, la capacidad de interpretar la realidad social proponiendo la utilización de métodos de investigación que permitan profundizar en el punto de vista de los actores. Se gesta de este modo, la premisa fundacional de interaccionismo simbólico (Blumer, 1969).

En el caso de Franz Boas, su aportación se centró en la incorporación del concepto de cultura en la investigación cualitativa en ámbito de la educación, reafirmando la necesidad de instaurar *“una perspectiva inductiva, en un intento de llegar a captar cómo era comprendida la cultura de una sociedad por parte de sus miembros. Era un relativista cultural”* (Rodríguez, Gil y García, 2003:28). De acuerdo con Pérez Serrano (1998), *“los*

*estudios etnográficos se fundamentan Epistemológicamente en diversas concepciones filosóficas y corrientes que emergen de la nueva realidad social”* (p.15). No obstante, Lather (1983) expresa que, la etnografía del griego, ethnos —εθνος, "tribu, pueblo"— y grapho —γραφω, "yo escribo"—; literalmente "descripción de los pueblos"), en tanto método de investigación, es abiertamente ideológica.

Los trabajos desarrollados por Henry (1963), exploran las relaciones de poder en la dimensión genealógica de la investigación etnográfica, enfatizando en la investigación de los “*grupos marginados, de gente pobre, de grupos étnicos y racionales, ignorados por la sociedad*” (Pérez Serrano, 1998:16). Todas estas ideas, reafirman el interés patriarcal y el poder colonizador/normalizador de la epistemología que funda la investigación cualitativa, al subalternizar a la figura de los principales objetos de indagación de la etnografía, como sujetos carentes de reciprocidad, o bien, en condición primitiva o marginal desde el punto de vista euro y logocentrico, lo cual, ha devenido en la cristalización de una serie de mecanismos de producción de verdad que subalternizan, marginan y excluyen a todas aquellas formas de expresión que no encuentran representación en los criterios investigativos eucéntricos que obedecen a una matriz de dominación y poder de tipo colonialista. Estos argumentos podrían considerarse esbozos fundamentales para la comprensión de las prácticas interseccionales que conlleva la corriente etnográfica en su fundamentación genealógica.

Por otra parte, resulta interesante observar como gran parte de la literatura especializada no documenta estos factores en la definición de las desviaciones ideológicas y sociopolíticas que enfrenta la investigación cualitativa, especialmente, al perseguir este enfoque de investigación, la comprensión y emancipación de las estructuras opresivas que tiene lugar en determinadas relaciones estructurales de la sociedad y de la educación. De esta forma, la concepción dominante y pseudo-progresista de la investigación cualitativa, impone silenciosamente, un conjunto de tecnologías de devaluación y reproducción de la cultura, sus dinámicas y prácticas de pensamiento que tienden a avalar el orden sociopolítico e ideológico establecido, dando paso, a la institucionalización de prácticas de desigualdad. De esta forma, la contribución sociológica y antropológica en la investigación

cualitativa, fabricaron y pusieron en funcionamiento un campo epistémico e ideológico que, que perseguía el estudio de poblaciones que escapan de la norma, reforzando una ideología polarizada y excluyente.

Tuhiwai Smith (1999), comenta que, en los orígenes del enfoque cualitativo, el interés por el estudio de la cultura y por determinados grupos culturales, derivó en la imposición de una fundamentación epistemológica acrítica, conservadora y colonizadora sobre los significantes culturales y las agencias de sus principales sujetos inmersos en ellas, reforzando la metáfora de la matriz de poder colonial y sus múltiples expresiones de dominación, especialmente, en el campo del conocimiento. El interés por el estudio de grupos poco convencionales o, incluso anormales, desde la perspectiva de la investigación etnográfica de tipo eurocéntrica, obedece según Denzin y Lincoln (2005), a un interés que entendida que,

[...] la agenda estaba claramente definida: el observador fue a un escenario extranjero para estudiar la cultura, costumbres y hábitos de otro grupo humano. Con frecuencia este era un grupo que estaba en medio del camino de los colonizadores blancos. Los informes etnográficos de estos grupos eran incorporados en las estrategias de colonización, formas de controlar al extranjero, desviado o molesto Otro. Pronto la investigación cualitativa sería empleada en otras ciencias sociales y de la conducta, incluyendo la educación (especialmente el trabajo de Dewey), historia, ciencia política, negocios, medicina, enfermería, trabajo social y comunicaciones (p.1),

a lo que se agrega, que *“había nacido sin interés por comprender al ‘otro’ (Vidich & Lyman, 2000, p. 38). Además, este ‘otro’ era el exótico Otro, una persona primitiva, no blanca proveniente de una cultura considerada menos civilizada que la nuestra”* (Denzin y Lincoln, 2005:3), derivando en la consolidación de prácticas de monopolio del saber, estructuradas sobre una visión acrítica de la realidad, que difícilmente, cuestionan las relaciones estructurales que definen las condiciones de producción de las principales patologías histórico-sociales que, la investigación etnográfica se interesaba por comprender.

El “estatus de subordinación” que participa en la construcción genealógica de la investigación cualitativa, devino en la institucionalización de un poder normalizador e

ideológicamente neutral sobre los fines y propósitos que la corriente etnográfica perseguía, focalizando su campo de interés epistémico en una visión interpretativa de la vida cultural y cotidiana de ciertos grupos humanos, instalando de esta forma, una virtud de tipo “humanista” para aproximarse al estudio de la realidad. La dimensión metodológica de la investigación cualitativa según Azpurua (2005), fue consolidada a través de los aportes desarrollados por la Escuela de Chicago y, particularmente, por la contribución de la sociología de la educación, según Rodríguez, García y Gil (2003).

La Escuela de Chicago entre las décadas de 1910 a 1940, demostró un crecimiento explosivo, especialmente, en la producción de numerosos trabajos e investigaciones, desarrollados por estudiantes y académicos de la Universidad de Chicago en los Estados Unidos de Norteamérica (EE.UU). La Escuela de Chicago constituye una pieza angular en la estructuración metodológica de la investigación cualitativa, aportando un conjunto de técnicas para la recolección de la información y el análisis de datos, cuyo propósito consistía en dar respuestas a problemas concretas con mayor rigurosidad metodológica, mediante la consolidación de diversas metodologías que valoraban positivamente el papel del trabajo de campo y la inmersión directa y progresiva en la realidad. Todo ello, derivó en la valoración de *“la importancia de los constructos de los participantes, o los significados que los sujetos de la investigación asignan a sus acciones, el contexto de estudio, la relación entre el investigador y los que están siendo estudiados”* (Rodríguez, García y Gil, 2003:23).

En este contexto, el interés de la Escuela de Chicago delimita, *“la utilización de procedimientos con fines científicos, como la utilización de documentos personales, la explotación de fuentes documentales diversas y el trabajo de campo sistemático como instrumentos para la interpretación de aspectos de la realidad social en la búsqueda de la aproximación científica”* (Azpurúa, 2005:4), contribuyendo al enriquecimiento y crecimiento epistémico-metodológico de la corriente etnográfica, mediante la utilización de diversos recursos para indagar en el mundo social y develar sus múltiples interpretaciones/significaciones y posibilidades de transformación. Por otro lado, refuerza el carácter “interactivo” entre los diversos colectivos de personas y grupos culturales. De



esta forma, las categorías de “interacción” y “empatía”, tan relevantes en el desarrollo del trabajo de campo de la investigación cualitativa son descritas por Malinowski en 1922, en el documento: *“Argonautas del pacífico occidental”*, reafirma el interés explicitado por la Escuela de Chicago, para interactuar con las comunidades de base donde se efectúa la investigación, obtenido datos de mayor relevancia, que, *“más tarde a esta perspectiva metodológica se le señalará con los términos de observación participante, aunque él mismo no haya utilizado esta expresión. Sin embargo, estos términos aparecerán a veces en las obras de algunos antropólogos, para designar a alguien que vive en el grupo estudiado y actúa como informante privilegiado del investigador profesional”* (Azpurúa, 2005:5).

Todos estos argumentos, fueron consolidando un proceso de desprendimiento y ruptura epistémico-metodológica sobre las visiones y los postulados de tipo omnicompresivos que reducían la comprensión de la realidad a meros intercambios de valores o diálogos, o bien, a una comprensión externa del fenómeno, siendo reemplazados por un conjunto de postulados holísticos que entendían la realidad, desde una dimensión multiversal, multivariada y multidimensional, las décadas más tardes, serán desarrolladas en profundidad por Morin (1977). Hymes (1993) comenta que, la conceptualización que gravita sobre el constructo de “etnografía”, devela mayores “disensos” que consensos sobre su terreno epistémico y metodológico.

Goetz y Lecompte (1988), reafirman el comentario de Hymes (1993), al definir la etnografía como un campo híbrido y no bien definido metodológicamente, integrado por aportes de tipo interdisciplinarios de tipo emergentes. Woods (1995) y Axpe (2003), agregan que, la investigación etnográfica, en tanto, práctica de investigación, converge sobre los aportes del positivismo divergente y el postmodernismo celebratorio de carácter eurocéntrico. Es menester comentar que, en la investigación cualitativa, no existe necesidad de establecer procedimientos y/o escalas de graduación para determinar la supremacía de un método sobre otro, puesto que, su naturaleza epistémico-metodológica, se estructura desde el aporte de la interdisciplinariedad y la divergencia epistémica, política e ideológica, que resulta de *“un conjunto de métodos o prácticas distintivas que le sean enteramente*

*propias*” (Denzin y Lincoln, 2005:8). De ahí, la imposibilidad que enfrenta múltiples colectivos de investigación para enunciar una definición estrecha y estática sobre dicho campo de trabajo.

Por su parte, Denzin y Lincoln (2005) comentan que, la investigación cualitativa, se organiza epistémica y metodológicamente, mediante criterios de integración de diversas fuentes metodológicas sobre un mismo objeto de conocimiento, de ahí, su carácter multiversal y multimetodológica. De acuerdo con esto, es pertinente concebir la investigación cualitativa como un repertorio de *“actividades interpretativas, no privilegia ninguna práctica metodológica por sobre otra. Como espacio de discusión o discurso, la investigación cualitativa es difícil de definir con claridad. No tiene una teoría o paradigma que le sea claramente propio”* (Denzin y Lincoln, 2005:8), mientras que, las tensiones sobre *“el uso de métodos y estrategias de investigación cualitativa, desde el constructivismo hasta estudios culturales, feminismo, Marxismo y modelos de estudios étnicos. La investigación cualitativa es utilizada en muchas disciplinas diferentes, como discutiremos más abajo. No pertenece a una única disciplina”* (Denzin y Lincoln, 2005:8). De acuerdo con esto, se inicia la consolidación de

[...] un campo interdisciplinario, transdisciplinario, y a veces antidisciplinario (*counterdisciplinary*). Atraviesa las humanidades y las ciencias sociales y físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática y enfocada. Sus practicantes son sensibles al valor de un acercamiento multimetódico. Están comprometidos con la perspectiva naturalista y el entendimiento interpretativo de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y moldeado por múltiples posiciones éticas y políticas” (Denzin y Lincoln, 2005:9).

Azpurúa (2005) explica que, la corriente etnográfica, al igual que los fundamentos epistemológicos básicos de la investigación cualitativa, refuerzan el interés por el estudio de las interacciones que participan de la construcción de la realidad. Coincidentemente, Pérez Serrano (1998) agrega que, la motivación de la corriente etnográfica, surge a partir de la curiosidad epistémica por comprender los mecanismos de producción de la vida social y cultural, en contexto y situaciones cada vez más divergentes, lo cual, reafirma la necesidad de explorar fenómenos complejos considerando que, *“los hechos sociales no son una*

*realidad objetiva externa a nosotros. Ellos son realizaciones prácticas, construidas localmente y constituyen el producto de la actividad continua de los hombres, que ponen de manifiesto su forma de hacer las cosas, sus procedimientos, sus reglas de conducta y otras manifestaciones cotidianas” (Azpurúa, 2005:27).*

La historia de la sociología norteamericana ha jugado un rol determinante en el desarrollo de la investigación cualitativa. Taylor y Bodgan (1987), así lo constatan al señalar que, sus fundamentos fueron expandidos por la Escuela de Chicago y en particular, por el académico de dicha universidad, Robert Ezra Park, quién en 1915, visualiza la utilidad de los métodos etnográficos en la investigación sociológica, específicamente, en contextos urbanos. Sobre este particular, Azpurua (2005), señala que, *“hasta aquí la antropología, la ciencia del hombre, se ha consagrado al estudio de los pueblos primitivos. Sin embargo, el hombre civilizado es un objeto de estudio también interesante, sin contar que es más fácil de observar y estudiar”* (p.29). Taylor y Bodgan (1987), identifican a partir de los aportes sociológicos en la configuración de la metodológica e la investigación cualitativa, tres ámbitos críticos de estudio: a) historias de vida de delincuentes juveniles, b) observación participante en la vida social urbana y, c) estudios sobre la vida de los inmigrantes en la vida estadounidense. La investigación en sociología de aquel entonces, ya empleaba la “entrevista en profundidad”, los “documentos personales” y la “observación participante” como principales dispositivos de recolección de información.

Emerson (1993) explica que, la confluencia de las contribuciones de la psicología, sociología y la antropología en la formación epistémico-metodológica de la investigación cualitativa, deriva en la cristalización de un marco conceptual configurado a partir de diversos préstamos y sistemas de reciclajes epistémicos, lo cual puede evidenciarse más detalladamente, en los trabajos de Spradley (1979) a través del interaccionismo simbólico y de Cottle (1973) y Coles (1971), quiénes al ser psicólogos demuestran un marcado énfasis antropológico en sus escritos, reforzado la concepción que los actores crean y producen múltiples significados atribuibles a las citaciones y objetos con los que interactúan.

#### **4.2.1.2.4.-EL PAPEL DE LA “DESCRIPCIÓN” Y LA “INTERPRETACIÓN” EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: REFLEXIONES SOBRE UN DEBATE PENDIENTE**

Genealógicamente, la investigación expresa una dimensión de tipo descriptiva, es decir, orientada a entender datos, palabras y conductas mediante la observación y la descripción de las mismas. Rennie (2012) agrega que, la investigación cualitativa adopta un carácter hermenéutico, al emplear los principios del “círculo hermenéutico” en la interpretación de la textualidad que define la experiencia de cada sujeto en la producción de cada fenómeno. Mientras que, desde la corriente fenomenológica, Giorgi (2014) identifica la introducción de dos categorías básicas en la configuración del campo epistémico-metodológico de la investigación cualitativa, tales como: la “descripción” y la “interpretación”.

Aguirre y Jaramillo (2015) afirman que, en la investigación cualitativa y, especialmente en su trabajo de campo, la descripción y la interpretación, juegan un papel crucial. La interpretación desde el punto de vista de los autores, permite profundizar en la comprensión de fenómenos inscritos a nivel de relaciones estructurales, otorgando mayor complejidad y profundidad al fenómeno, puesto que apela, a la emancipación del saber mediante la consecución de patrones de justicia cognitiva. El diccionario DRAE (2016), reafirma la distinción semántica y gramatical entre “descripción” e “interpretación”, aseverando también, que una no cumple su propósito sin la presencia de la otra. La descripción según el DRAE (2016), implica representar algo a través del lenguaje, específicamente, haciendo referencia a sus propiedades más elementales. De acuerdo con esto, la descripción en la investigación cualitativa, tiene el propósito de definir las propiedades elementales de cada veneno en cuestión, intentando profundizar en la naturaleza del fenómeno. Es menester advertir que, la descripción en la investigación cualitativa, no se reduce a un mero juego de palabras para caracterizar un determinado fenómeno, más bien, tiene el propósito de explicar cómo es un determinado objeto, utilizado tradicionalmente, para dar cuenta cómo es un fenómeno particular.

Desde la contribución hermenéutica la investigación cualitativa, el “lenguaje” actúa como un elemento clave de la intelección, puesto que, la realidad es percibida por medio de la acción que define la experiencia humana. Según Aguirre y Jaramillo (2015), la descripción demuestra imperfección cuando ésta, no logra documentar un corpus de propiedades relevantes sobre el fenómeno de estudio, demostrando interés por la documentación de aspectos definidos por Aguirre y Jaramillo (2015) como “inesenciales”, los que particularmente, se consigue mediante el proceso perceptivo-cognitivo de la observación. Si bien es cierto, *algunas investigaciones cuestionaron la pretendida objetividad de las descripciones que se fundaban en la observación, denunciando que en tales descripciones había una importante carga de interpretación*” (Aguirre y Jaramillo, 2015:56).

Por su parte, Sandelowski (2000) comenta que, tanto la investigación “cualitativa” como la “descriptiva” son recurrentemente objetos de menosprecio por parte de la comunidad científica, demostrando un estatus de baja intensidad epistemológica y metodológicamente, puesto que, la investigación en términos generales persigue la “credibilidad epistemológica”, lo cual, refuerza invisiblemente, la presencia de patrones de producción epistemológicas de tipo positivistas y especulativas, reduciendo las posibilidades de desprendimiento ideológico y el descentramiento a través del pluralismo epistémico y Aguirre y Jaramillo (2015) coinciden al reforzar el carácter de vacío epistémico y metodológico sobre las condiciones que delimitan la presencia de las categorías de “descripción” e “interpretación” en la investigación cualitativa.

Los autores cuestionan la concepción heredada y los procedimientos conservadores que definen parte de la fundamentación epistemológica de la investigación naturalística, la que deviene en la emergencia de una supuesta concepción de carencia de objetividad, convirtiendo la observación en uno de los reduccionismos clásicos de esta corriente positivista y con ello, el potencial de subversión que expresa la investigación sobre la actividad humana y agenciamientos sociales, las que devinieron en el consolidación de un corpus de explicaciones que, *“acríticamente, adoptan una postura en contra del realismo directo, es decir, contra la posibilidad de tener “acceso perceptual al mundo real”*

*(realismo) y que tal acceso pueda lograrse “sin necesidad de percibir algo más por medio de lo cual percibir el mundo real” (directo)”* (Searle 2015; citado en Aguirre y Jaramillo, 2015:179).

De acuerdo con los aportes de Searle (2015) la “descripción” (Sandelowski, 2000) desarrolla una acción fundamental en el análisis de procesos comprensivos en la investigación cualitativa, ubicándose en un lugar “central” y no “marginal”, como había sido definida por las cargas de elección que fundamentan la visión positivista en la filosofía de la ciencia. Sandelowski (2000) agrega que, la “descripción” jamás esta libre de la “interpretación”, puesto que, ambas categorías operan como acciones cognitivas dialectales sobre un determinado fenómeno, oponiéndose a aquellas contribuciones que, conciben la “descripción” como una dimensión de menor potencial y estatus en la investigación científica y con ello, demuestran un componente de baja inferencia o de fácil consenso entre los investigadores. Metodológicamente, la “descripción” es más beneficiosa cuando, la investigación pretende a obtención de descripciones exactas sobre fenómenos particulares.

El estatus de precariedad que afecta a la dimensión “descriptiva” de la investigación cualitativa y a la investigación en general, puede documentar hallazgos significativos en los aportes desarrollados por Pierre Bourdieu, en torno a los “mercados lingüísticos” (Alonso, 2004), que devienen de dispositivos hegemónicos y de prácticas de devaluación como elementos cruciales en la delimitación de procesos de dominación y censura en determinados discursos. La dimensión de “interpretación” en este contexto, queda condicionada por los mecanismos que definen el “valor social” de cada categoría que, la al ser (des)contextualizada, delimitan el grado de *“la aceptabilidad de los discursos y la legitimidad del habla, se construyen en contextos socio-históricos concretos y en función de las prácticas de los sujetos implicados en la negociación de los valores, cuyo poder, a su vez, está marcado por su posición estratégica en el espacio social de referencia”* (Alonso, 2004:2). La relevancia de la “interpretación” en la investigación cualitativa, maximiza las condiciones que definen sus beneficios simbólicos y, que al mismo tiempo, afectan a la definición del capital cultural, lingüístico y social, donde el sentido de las

relaciones sociales es, el sentido práctico del lenguaje y del discurso (Orlandi, 2012). Según esto, el lenguaje no se construiría únicamente en función de su gramática, sino más bien, en referencia a las condiciones de producción del campo práctico de lo social, en el cual,

[...] los procesos de interpretación y análisis de la significación de los discursos deben de hacerse pues siguiendo este sentido práctico; sentido que al ser también la composición y la interacción de diferentes habitus acaba componiéndose, naturalizándose y aceptándose como un sentido común que iguala y legitima lo que es una construcción de poderes lingüísticos desiguales y arbitrarios. El análisis del discurso tal como lo propone Bourdieu es una conquista contra el sentido común de la enunciación –la doxa-, una ruptura epistemológica contra todo lo que parece fuera de los dominios de lo social y que, sin embargo, hay que colocarlo en lo social más inmediato, como un oficio de auténtica heterodoxia, para poder comprender el acto de hablar mismo (Alonso, 2004:5).

En el caso de las “*descripciones de baja inferencia, los investigadores estarían de acuerdo más rápidamente sobre los ‘hechos’ del caso, incluso si no presentan los mismos hechos en sus descripciones*” (Sandelowski 2000; citado en Aguirre y Jaramillo, 2015:181), agregando que, “*las descripciones siempre deben transmitir de manera precisa los eventos en su propia secuencia, o tener validez descriptiva, y los significados que los participantes atribuyen a aquellos eventos, o tener validez interpretativa*” (Sandelowski 2000; citado en Aguirre y Jaramillo, 2015:182). Los investigadores cualitativos valoran mayormente, las descripciones extensas, profundas y densas. Mientras que, la “interpretación” permite caracterizar el modo personal de cada sujeto en la comprensión del fenómeno, valorando el carácter polifónico de la investigación cualitativa. La “interpretación” como dispositivo analítico introduce los problemas relacionados con la producción de subjetividad y la intersubjetividad, valorando la dimensión personal como eje crítico crucial en la comprensión del fenómeno investigado.

Aguirre y Jaramillo (2015), comentan que, la “interpretación” otorga mayor grado de complejidad al tratamiento de los fenómenos, exigiendo la implementación de procesos reflexivos de tipo contextuales por parte del interpretante, especialmente, al proponer conjeturas específicas sobre un fenómeno determinado. De este modo, la interpretación determina las posibilidades de emergencia de la comprensión, que definiría las posibilidades de vinculación a la concepción popperiana de *observación-teoría* (conjetura).

El triunfo de la “interpretación” en la investigación cualitativa, posibilitó la proliferación de diversos recursos metodológicos que privilegiaban el estudio de los estudios subjetivo y los contextos sociales. Iluminador resulta el artículo publicado en la Revista Chilena “Cinta de Moebio”, titulado: “*El papel de la descripción en la investigación cualitativa*”, donde aportan un conjunto de ejemplos concretos y unidades analíticas relevantes que permiten comprender en profundidad las tensiones metodológicas que enfrenta la “descripción” y la “interpretación” en la investigación cualitativa. Entre los ejemplos más relevantes, los autores, identifican la obra de Silverman (2002), “*Investigación Cualitativa. Teoría, método y práctica*” y b) el diccionario SAGE de Métodos de Investigación Social, como libros donde e ofrecen argumentos más densos para entenderla complejidad dialéctica que enfrenta la “descripción” y la “interpretación”.

Para el filósofo italiano, Mauricio Ferraris (2012), en “*Manifiesto sobre el nuevo realismo*”, la “experiencia perceptual” construiría uno de los errores más frecuentes que invisibiliza la investigación cualitativa, al afirmar que ésta, dependería de las “explicaciones conceptuales”, al concebir que, cualquier tipo de explicación, estuviera sustentada en un ámbito de interpretación. Para Ferraris (2012), las cosas que observamos se constituyen en ámbitos mediados cognitivamente por nuestros esquemas conceptuales y preceptuales, oponiéndose a los planteamientos del “antirrealismo”. El desprecio de la observación por “descripción”, se debe en parte, según Aguirre y Jaramillo (2015), a las dificultades teóricas introducidas por la Psicología y por la falacia trascendental en sus niveles de organización paradigmática de tipo ontológico y epistemológico, preferentemente. Otra tensión identificada por Ferraris (2012), refiere a los parámetros que definen los marcos de objetividad en la investigación cualitativa a pesar de su impronta interpretativa.

Desde la contribución hermenéutica, el acto interpretativo se inscripta en la naturaleza que dibuja la existencia de cada sujeto y comunidad al interior del fenómeno. Desde la historia de las mentalidades, la “interpretación” constituye un recurso intelectual al que todas las civilizaciones, culturas y sujetos se han tenido que enfrentar, puesto que, define su existencia mediante la calidad de su capacidad interpretativa.



#### 4.2.1.2.5.-EL CARÁCTER MULTIMETODOLÓGICO Y COMPREHENSIVO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La comprensión es sin duda, el elemento más significativo en la fundamentación ontológica y epistemológica de la investigación cualitativa. Etimológicamente, el origen de la palabra “cualitativo/a”, proviene del latín *qualitatīvus*, denotando pertenencia de una cualidad, aplicándose a la descripción o valoración subjetiva de algo. En la literatura especializada, la aparición de esta categoría denota un interés “comprehensivo”, “interpretativo” y “subjetivo” al problematizar y explorar la realidad.

Martínez (2004) explica que, la génesis semántica de la palabra, devela dos propósitos: a) un nivel elemental definido por el estado de cualidad del fenómeno y, b) un nivel más elaborado de carácter “comprehensivo”. Esta última, permite acceder a la naturaleza y a la esencia completa del fenómeno u objeto de estudio. Martínez (2005), continúa profundizando sobre el origen y en el devenir de la palabra “cualitativo”, señalando que, la raíz latina *qualitas* que deriva de *qualis*, refiere a la naturaleza o esencia del fenómeno. El ámbito de interés en la investigación cualitativa se define a partir de la capacidad para adentrarse en un análisis profundo, detallado y denso del fenómeno, es decir,

[...] no se trata, por consiguiente, del estudio de cualidades separadas o separables; se trata del estudio de un *todo integrado* que forma o constituye una *unidad de análisis* y que hace que algo *sea lo que es*: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, etc.; aunque también se podría estudiar una *cualidad específica*, siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia (Martínez, 2005:5).

La dimensión subjetiva (Del lat. *subiectīvus*) de la investigación cualitativa, estructura sus fundamentos a partir de los presupuestos epistémicos otorgados por la filosofía modernista, a través de los aportes y confluencia teórico-metodológicas del racionalismo, el mentalismo y el subjetivismo. La contribución de esta triada de elementos, otorgar elementos críticos para concebir el estudio de la psiquis humana desde una perspectiva holográfica y multidimensional, postulando una nueva concepción de la

“mente” concebida indisociablemente de la incidencia de la cultura, que según González Rey (2006), introduce un dispositivo analítico de tipo “histórico-cultural”.

La subjetividad en la investigación cualitativa expresa su interés por medio de los “sentidos subjetivos” (Urrea, 2011), los que se definen a partir de “*actos originados en nuestra conciencia como resultado de nuestra palabra*” (Vigotsky, 1987; citado en González Rey, 2006:275). De acuerdo con lo expresado anteriormente, el papel de la subjetividad en la investigación cualitativa otorga la capacidad de

[...] especificar la naturaleza del sentido, el cual se separa de la palabra, y se constituye en espacios simbólicamente producidos por la cultura, que son referentes permanentes del proceso de subjetivación de la experiencia humana. Sin embargo, los procesos simbólicos y las emociones que se producen en esos espacios, resultan imposibles de ser comprendidos por procesos estandarizados, externos al sistema subjetivo particular en que sentido es producido, tanto en las personas, como en los diferentes espacios sociales en que viven, de ahí el énfasis en su carácter subjetivo. En el sentido subjetivo se especifica una cierta autonomía de lo emocional, que no aparece como resultado de la mediación semiótica, sino que la acompaña, es a esta compleja unidad, dentro de la que circulan tipos diferentes de emociones que se asocian de múltiples formas con diversos procesos simbólicos, a la que he llamado sentido subjetivo. El sentido subjetivo es una síntesis de otro orden, de la multiplicidad de aspectos que caracterizan la vida social de las personas y sus diferentes espacios sociales, trayendo la historia en su dimensión de sentido subjetivo como constituyente y reconstituida en los diferentes sentidos subjetivos, tanto individuales como sociales (González Rey, 2006:40).

Regresando al origen del concepto “*qualitatīvus*” y, en particular, en su dimensión “comprehensiva”, se afirma, epistemológicamente que, la investigación cualitativa organiza y define su actividad intelectual en referencia a dicho concepto. La comprensión en el enfoque cualitativo se expresa de forma “multidimensional”, puesto que, es empleada por múltiples campos de conocimiento, corriendo el peligro de ser relativizada por sus diversos dispositivos de producción de verdad. La “comprensión” en la contribución de la fenomenología y de la hermenéutica asume diversas significaciones. En la fenomenología (Martínez, 2010) queda delimitada por la noción de “temporalidad” y por el papel que desempeña la “conciencia histórica” en la comprensión de la realidad, mientras que, en la hermenéutica se expresa analíticamente mediante la capacidad de textualidad y lectura, como ejes críticos en la interpretación de los fenómenos. En la investigación cualitativa, la “comprensión” expresa una

[...] aprehensión más cercana a la esencia de ese objeto, es decir, refiere a la cosa en sí y no lo que se puede visualizar inmediatamente por medio de los sentidos. Para realizar el ejercicio de comprender, éste se debe aplicar a vivencias o a objetivaciones de experiencias a los que posteriormente sigue el entendimiento (conceptos estrechamente ligados), el cual se supone se aplica a los hechos o a las relaciones entre hechos. Desde esta perspectiva entonces, la comprensión y el entendimiento implican indudablemente una relación estrecha con el objeto (hecho, fenómeno o relaciones entre estos) y por ende, el resultado del acto comprensivo estaría en un conocimiento profundo (pero nunca acabado) de dicho objeto. Además, se ha considerado a la comprensión como un método que se ocupa de significaciones, sentidos, relaciones y complejos de sentidos que también requieren involucrarse con el objeto (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga, 2005:19).

El carácter multimetodológico de la investigación cualitativa se configura a partir de los aportes del “holismo” y de la comprensión “holográfica” de la realidad social, política, cultural, histórica, educativa e, ideológica, donde se produce y acontece dicho fenómeno. El dispositivo multidimensional de producción/comprensión de la realidad, delimita diversos planos de interpretación, a partir de lo cual, jamás *“debemos olvidar que lo que observamos [o investigamos] no es la naturaleza misma, sino la naturaleza determinada por la índole de nuestras preguntas”* (Marina, 1993:38). El examen de la realidad social, en la investigación cualitativa es, el análisis de la *“la realidad histórico-social, con sus condicionamiento, limitaciones y prácticas sociales, cambia la pureza perceptiva del sujeto, la nitidez del objeto y, sobre todo, la dinámica y la naturaleza de la interacción entre ambos”* (Martínez, 2014:18). Kuhn (1962), explica al establecer

[...] el concepto de paradigma y lo define como una creencia generalizada acerca del mundo en que vivimos la cual influencia nuestras acciones. Todas las religiones, por ejemplo, pueden considerarse paradigmas. El positivismo también lo es. Kuhn también afirma que los axiomas y reglas que sirven de base al positivismo se aprenden, legitiman y perpetúan a través de enseñanzas y relaciones institucionalizadas; lo que hace que los hábitos y creencias reproducidos y legitimados por estas enseñanzas y relaciones se consideren naturales, contribuyendo así a una percepción de la realidad muy particular. Sin embargo, explica este autor, especialmente en lo referente a aspectos y dinámicas sociales, esa realidad no es natural, sino socialmente construida (Fernández-Balboa, 2003:8).

Cristin (2000) en *“Fenomenología de la historicidad. El problema de la Historia en Dilthey y Husserl”*, explica de qué manera, la investigación cualitativa en su dimensión “interpretativa” otorga un conjunto de recursos intelectuales que facilitan la reconstrucción

de la realidad. Advierte además, que los fenómenos sociales, culturales y educativos se encuentran condicionados por complejas relaciones históricas que ponen a prueba sus posibilidades discursivas y de interpretación. Dilthey (1993) comenta que, la investigación cualitativa, constituye un recurso teórico interesante y a la vez, complejo, puesto que, trasciende la historia, la fenomenología y la experiencia, irrumpiendo en la filosofía a través de la historia, dando paso a que,

[...] la interpretación se transforme, entre otras cosas, en una forma de comprensión de la historia, y la teoría del comprender elaborada por Dilthey manifiesta claramente su alma histórica. El comprender e interpretar es el método empleado por la ciencia del espíritu. En él se reúnen todas las funciones. Contiene en sí todas las verdades de la ciencia del espíritu. A cada paso, la comprensión entreabre un mundo. Aquí encontramos las estructuras fundamentales del método diltheyano: la comprensión, las ciencias del espíritu, el mundo, la experiencia y el cambio como esencia del mundo, y por último la historia como ámbito de esa experiencia y ese cambio (Cristin, 2000:11).

En referencia a los presupuestos epistemológicos de la fenomenología, las categorías de “experiencia”, “empatía” y “comprensión”, constituyen unidades claves en la formación ideológica, epistémica y metodológica de la investigación cualitativa. El ámbito de aportación de la fenomenología a la investigación cualitativa, introduce el “*vertehen*” como un dispositivo analítico crucial que permite ahondar en los elementos constitutivos de la experiencia y de la textualidad experimentada por cada sujeto participante del fenómeno. No obstante, la “comprensión” en Cristin (2000) permite acceder a la “*la esencia histórica del pensamiento de acuerdo con la historicidad de la vida*” (p.11) que determina la formación interpretativa sobre un dominio particular del saber. La investigación epistemológica sobre Educación Inclusiva adscribe a la necesidad de posibilitar nuevas alternativas metodológicas, mediante el lenguaje, la axiología y la política, en parte como mecanismos de desprendimiento epistémico-ideológico-histórico sobre las cargas de elección dominantes en la investigación que tienen a monopolizar y a mutilar la emergencia de nuevas perspectivas analíticas en la investigación. La investigación cualitativa en los estudios orientados a la deconstrucción, a la descolonización y a un sentido postestructural, planea la necesidad de configurar un dominio analítico que considere

[...] la relación y no el establecimiento de leyes gramaticales que valgan para todo repertorio idiomático, es decir, leyes universales o comunes para todas o

algunas de las lenguas que estudia. Esta nota, junto a ese poder histórico intrínseco del lenguaje que le fue negado, serán los elementos de ruptura (Loizzo, 2013:29),

y los mecanismos intelectuales y científicos que permiten documentar contextualmente, cómo *“el verbo se aleja del ámbito puro de la representación y en su lugar se descubren reglas/leyes formales de transformación”* (Loizzo, 2013:29) y los mecanismos de *“funcionamiento de los discurso vinculados con esas prácticas y el papel que juegan en la producción y reproducción del abuso de poder o de la dominación”* (Flax, 2013:50).

La investigación cualitativa desde el punto de vista de Martuccelli (2014), centra su relevancia metodológica en la “operación interpretativa” introducida por el “círculo hermenéutico”, con el propósito de observar los retos que enfrenta la aparición de nuevas alternativas metodológicas, que enfrentan una elevada carga ontológica producto de

[...] un rotundo horizonte ontológico, no meramente cognitivo; seguramente una apropiada comprensión del comprender exige darse cuenta de este matiz. En resumidas cuentas, pasa aquí a primer término el comprender como toda una concepción del mundo, un modo de ser y de tratar con la realidad, como una ontología y a la vez una ventana al “ontos”; a un tipo de ontos, dicho sea de paso, que sin duda no va a ser ya el “objeto” que el “sujeto trascendental” conoce (perspectiva epistemológica, clásica). En definitiva: la noción misma de “comprender” exigiría per se una cierta des-trascendentalización (Hernández, 2011:47)

Hernández (2011) señala que, desde una concepción “hermenéutico-ontológica” de la realidad, el “vertehen”, se constituiría en un proceso meta-comprensivo sobre el objeto de investigación que converge e insista al cristalización de procesos de autorreflexión por parte de la comunidad científica. Mientras que en Gadamer (2003), la “comprensión” refiere a la capacidad de cada sujeto cognoscente de “estar” en el mundo material y simbólico y, las posibilidades que el “dasein” posibilita para transformar el mundo. Desde una perspectiva anglosajona, Lather (1993) comenta que, la investigación cualitativa estructurada con los lentes de la postmodernidad, permite observar el crecimiento explosivo e inimaginable que afecta a la producción del conocimiento en todos sus campos y dimensiones, siguiere la revisión de los fundamentos teóricos y metodológicos de este enfoque, con el objeto de definir con claridad los posicionamientos que puede aportar el

pluralismo epistemológico a la redefinición de los mecanismos de teorización incidentes en la fabricación y funcionamiento del enfoque interpretativo de investigación.

El interés deconstruccionista y posestructuralista de la investigación cualitativa según Sullivan (2005), persigue *“reorientar el enfoque crítico para despojarlos de las actitudes cómodas y complacientes, y para desafiar las prácticas aceptadas, significó que el pasaje de las ideas y de las acciones se fue haciendo más interesante e inquietante”* (p. 26). Martínez (2014) extiende esta idea, señalando que, el propósito terminal de la misma es conseguir *“la reflexión y crítica hermenéutica sobre el modo de conocer pudiera terminar postulando una matriz epistémica distinta, con un sistema de asignación de significados y procesos operativos también diferentes”* (Martínez, 2014:15), agregando que, la investigación cualitativa enfrena el desafío de ser evaluada desde la imposición de “procedimientos”/“dispositivos” analíticos de tipo especulares o positivistas. Desde una concepción hermenéutica, el vínculo entre “comprensión” e “interpretación”, *“no aparecen sólo, como dijera Dilthey, en manifestaciones vitales fijadas por escrito, sino que afectan a la relación general de los seres humanos entre sí y con el mundo (...). La capacidad de comprensión es así facultad fundamental de la persona que caracteriza su convivencia con los demás”* (Gadamer, 1977:139), lo cual, deviene en una operación cognitiva que direcciona e intenciona *“nuestra comprensión hacia los parajes privilegiados en los que se escuche bien, y ponernos a escuchar “dándolo todo” en nuestra escucha, comprendiendo la voz de lo que acontece”* (Hernández, 2011:53).

González Rey (2006) aclara que, la investigación cualitativa, enfrenta el desafío de fortalecer y dar continuidad a las nuevas construcciones metodológicas desprendidas de sus fundamentos básicos, asegurando condiciones mínimas de inteligibilidad sobre cada campo y fenómeno examinado. El obstáculo de la investigación cualitativa no residiría únicamente en sus dispositivos de especulación, sino que más bien, *“en su separación del momento empírico, en la reificación de la especulación”* (p. 11).

Martínez (2005) en el artículo de la conferencia: *“Actualización de la Epistemología y Metodología en Educación”*, reconoce el marcado carácter positivista que

estructura los fundamentos más elementales de la investigación naturalística, agregando que, es menester, considerar un análisis crítico sobre sus dispositivos ontológicos y epistemológicos, con el propósito de reconocer que, el saber fundamente en esta corriente es de tipo dialectal, lo cual define, el conjunto de operaciones cognitivas que permiten documentar otras experiencias, otras realidades, otros significados, especialmente desencionalizados, mediante los mecanismos de textualidad, experiencia y lectura. Desde esta óptica, el saber comprensivo en la investigación cualitativa remite a la concepción de “experiencia verdadera”, a través de la cual,

[...] la comprensión de los significados es un modelo natural de los seres humanos. De este modo, el concepto de vivencia y su significatividad constituye la base epistemológica para todo conocimiento de cosas objetivas, ya que la vida misma contiene saber... y el saber está ahí, unido a la vivencia y a la sin saberlo (Gadamer, 1984, citado en Martínez, 2014:24).

Hernández (2011), a partir de la hermenéutica filosófica, identifica tres ejes críticos de la comprensión que afectan al desarrollo epistémico-metodológico de la investigación cualitativa: a) la contribución fenomenológica de Dilthey, b) la contribución hermenéutica de Heidegger y, c) la contribución ontológica de Gadamer. Entre las principales consecuencias y contradicciones teórico-prácticas desprendidas de la integración de las tres dimensiones antes enunciadas, destacan: a) vigencia de debilidades no resueltas sobre los modos de producción y sustentación teórico, al conceptualizar el dispositivo de comprensión como parte de una dimensión ontológica de la misma, b) presencia epistémica de una visión naturalizada sobre la concepción ontológica vinculada al acto “comprensivo” y, c) manifestación de un distanciamiento continuo entre los niveles de sustentación filosóficos y lo ontológicos requeridos oportunamente por la naturaleza del proceso comprensivo.

En las ciencias interpretativas el *verstehen* suele aparecer vinculado al concepto de acción social. Udehn (1981) explica que, la subjetividad y los procesos de subjetivación, devienen en la cristalización de unos componentes fundamentales en las ciencias interpretativas, delimitando “una explicación causal de sus cursos de acción y consecuencias. Al hablar de 'acción' lo hacemos en el sentido de que el individuo actuante le asigna un significado subjetivo a su conducta. La acción es social, en tanto cuanto su significado subjetivo toma en cuenta la conducta de otros” (Weber, 1949; citado en Mella,

1998:25). La dimensión subjetiva constituye la definición ontológica de la investigación cualitativa, reafirmando que, no necesariamente, los dispositivos interpretativos/comprendivos constituyen una modalidad alternativa sobre la gestación de los procesos de agenciamiento, donde la *“explicación del accionar social que se concibe como causal, al mismo tiempo que se queda en la lógica de la ciencia natural y no ve las intenciones de los actores”* (Mella, 1998:27), más bien, *“sólo una aproximación ideográfica permite el acceso a los procesos psicológicos y a la complejidad inherente a esa tarea no puede ser negligenciada”* (González rey, 2006:11). Mientras que, las operaciones ligadas a la producción de significados en la perspectiva interpretativa, se oponen e intentan superar la

[...] ilusión de validez o legitimidad de un conocimiento por sobre su correspondencia con una realidad, esperanza que se convirtió, contrariamente a lo que piensan y sienten sus seguidores, en una construcción simplificada y arbitraria en relación a la realidad, al fragmentarla en variables susceptibles de procedimientos estadísticos y experimentales, pero que no tiene el menor valor heurístico para producir zonas de sentido sobre el problema estudiado, separándose de esta forma, de la organización compleja de la realidad estudiada (González Rey, 2006:12).

En las ciencias interpretativas, la construcción de significados desde la perspectiva hermenéutica y fenomenológica, obedece a un proceso dialéctico que integra dimensiones individuales y colectivas sobre un mismo objeto, unidas a través del principio epistemológico de la comunicación, que permite *“reconsiderar el espacio social de la investigación en su significado para la información producida”* (González Rey, 2006:12), permitiendo resignificar los procesos sociales, políticos y culturales que participan en la delimitación de significados particulares, sin emplear requerimientos de tipo especulativos. Gracias a estos aportes que, la investigación cualitativa valora el “acto social” como dispositivo analítico crucial en el estudio de la realidad, considerando al sujeto como un ente productor de significados por naturaleza. De este modo, la aproximación discursiva intenta ser superada por lo característico del acto social, es decir, por

[...] que el significado que le asigna el sujeto actuante a ese acto está relacionado con la conducta de otros, y se orienta en conformidad con ésta. Así, la sociología desde esta perspectiva, se dedica al estudio del significado del accionar



de diferentes actores, en la medida que se orienta según la conducta de otros (Mella, 1998: 28).

La subversión del principio epistemológico de la respuesta en la investigación cualitativa, reconstruye el carácter instrumental de la epistemología tradicional, cuyo propósito consiste en garantizar la proliferación de un

[...] “todo polisistémico”, que constituye la naturaleza global, nos obliga, incluso, a dar un paso más en esta dirección. Nos obliga a adoptar una *metodología inter y transdisciplinaria* para poder captar la riqueza de la interacción entre los diferentes subsistemas que estudian las disciplinas particulares. No se trata simplemente de *sumar* varias disciplinas, agrupando sus esfuerzos para la solución de un determinado problema, es decir, no se trata de usar una cierta *multidisciplinariedad*, como se hace frecuentemente. La *inter y transdisciplinariedad* exige respetar la interacción entre los objetos de estudio de las diferentes disciplinas y lograr la integración de sus aportes respectivos en un todo coherente y lógico (Martínez, 2005:3).

La unificación en la investigación cualitativa expresa el propósito de entender como la “*ciencia ha hecho reinar, cada vez más, a los métodos de verificación empírica y lógica. Mitos y tinieblas parecen ser rechazados a los bajos fondos del espíritu por las luces de la Razón. Y, sin embargo, el error, la ignorancia, la ceguera, progresan, por todas partes, al mismo tiempo que nuestros conocimientos*” (Morin, 2003:27), repercutiendo en la proliferación de explicaciones normalizadoras que imponen patrones de “*definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes*” (p.50), producto de relaciones epistémico-histórico-culturales de tipo colonizadoras y acríticas relacionalmente.

La introducción de los aportes de la “Epistemología de la Complejidad”, inició la antesala de la revolución epistemología requerida por el nuevo siglo, enfatizando en la necesidad de re-organización del saber (o de los saberes) en todos los campos del pensamiento, el desarrollo humano y el conocimiento científico. Gracias a la dimensión holográfica de la realidad (en todas sus dimensiones), se valora la producción de significados de tipo intersubjetivos y multiversales, legitimando la emergencia de nuevas voces, concebidas como “*los medios e instrumentos por excelencia para conocer las*

*realidades humanas y no como un obstáculo para el desarrollo del conocimiento como lo asumen el positivismo y el pospositivismo”* (Martín, 2006:51), reafirmando que,

[...] mundo que parece estar allí antes de que comience la reflexión, pero ese mundo no está separado de nosotros. Para Merleau-Ponty, el reconocimiento de este círculo abría un espacio entre el yo y el mundo, entre lo interno y lo externo. Este espacio no era un abismo ni una divisoria; abrazaba la distinción entre yo y el mundo, mas brindaba la continuidad entre ambos. Su apertura revelaba un camino intermedio, un *entre-deux...* (Varela, Thompson y Rosch, 1997; citado en Martín, 2006:57).

Para Martín (2006), la capacidad de “representación” en la investigación cualitativa refleja una dimensión esencial del pensamiento reflexivo y en particular, de la inmediatez que define la experiencia vivida por cada sujeto, delimita

[...] aquella realidad que se me presenta antes de convertirse en experiencia objetiva y, por lo tanto, antes de que lo subjetivo también se constituya. La experiencia representa un ámbito anterior, previo, a la separación sujeto-objeto, un ámbito en el cual el mundo y nuestra experiencia de él se hallan todavía unidos. En él tampoco se separan nuestras sensaciones y sentimientos del contexto total de las relaciones mantenidas juntas en la unidad de la experiencia (Martín, 2006:64).

Por otra parte, cabe advertir que, la dimensión de “temporalidad” no representa una condición impuesta reflexivamente por la conciencia del sujeto de conocimiento, más bien, circunscribe a la *“comprensión de la experiencia debe realizarse en categorías de pensamiento temporales [históricas]. Ello significa que sólo entendemos el presente en el horizonte de pasado y futuro. No se trata del resultado de un esfuerzo consciente, sino que pertenece a la propia estructura de la experiencia”* (Martín, 2006:65).

#### **4.3.-ALCANCES METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación adscribió a un tipo de estudio de carácter “descriptivo” y “exploratorio” (Manterota, 2014) con complemento “explicativo”. Hernández, Fernández y Baptista (2010). El “alcance de la investigación”, delimita el tipo de conocimiento al que desea obtener el investigador, es decir, condiciona la tipología de información a obtener. Metodológicamente, contribuye a delimitar la naturaleza de la investigación, así como, los

resultados que ésta, dese obtener, incidiendo en el tipo de diseño de investigación y el plan de análisis resultados.

Los estudios de tipo exploratorios o también denominados formulaivos refieren a objetos de investigación no investigados con anterioridad o bien, que demuestren baja intensidad de producción científica sobre su campo temático. Su intención consiste en aumentar el grado de certeza sobre un determinado campo de producción que se vislumbra como un nuevo nicho de investigación. De acuerdo con esto, el alcance exploratorio es coherente con el objeto de investigación y su naturaleza, puesto, al efectuar un catastro sistemático, denso y profundo de investigaciones aplicadas que aborasen el estudio de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, los resultados fueron prácticamente nulos, insistiendo en ello, puesto que, en la dimensión básica de investigación (reflexión teórica), se documentan escasos trabajos de reflexión. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), los estudios de tipo exploratorios aportan a la movilidad del conocimiento “sentido de amplitud”, es decir, contribuye a expandir los elementos de organización/configuración de los fundamentos epistémicos que delimitan la naturaleza de la Educación Inclusiva como movimiento de reforma de los diversos campos que integran las Ciencias de la Educación.

Las investigaciones con alcances exploratorios o formulaivos, centran su intención en la delimitación de un problema emergente, del que poco o nada se sabe, las conclusiones que se pueden esbzar adquieren un carácter provisional, no son generales y no definitivas. Por lo general, este tipo de estudios contribuye a obtener información nueva, mediante un análisis crítico del estado del arte o bien, comprender como se configura la coyuntura intelectual que posibilitaría fundamentar dicha trama investigativa, al presentar un escasa producción científica particular. De ahí que, el capítulo dos de esta investigación, referido a los antecedentes, es decir, al corpus de investigaciones previas realizadas sobre las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, se hay extendido tanto, puesto que, al no existir investigaciones como tal, se procedió a organizar la

conyuntura intelectual (por cada uno de sus campos de confluencia)<sup>94</sup> a partir de libros y obras destacadas, en tanto, constituían perspectivas de acceso a la comprensión de los principales mecanismos de fabricación epistémico de la Educación Inclusiva.

El posicionamiento de tipo descriptivo de la investigación, coincide con la naturaleza epistémica y metodológica que define el diseño de investigación. Por otra parte, el carácter descriptivo de la investigación, juega un papel crucial en el procesamiento de la información, mediante la delimitación de la misma tal como se presenta en la realidad, a fin, de delimitar sus propiedades constitutivas, mecanismos de intelección y formas condicionales que definen la naturaleza epistémica del fenómeno abordado.

El alcance descriptivo en la investigación cualitativa, tiene como propósito especificar un corpus de saberes relevantes que definen la naturaleza del fenómeno de estudio y que a la vez, *“miden de manera más bien independiente los conceptos o variables a los que se refieren y se centran en medir con la mayor precisión posible”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010:120). El alcance metodológico de la investigación de tipo descriptivo, contribuye a develar la causalidad del comportamiento u operatorias de determinadas variables o conceptos dentro de una determinada descripción, facilitando de esta forma, relevar información clave que permite profundizar en las estrategias de fabricación del conocimiento epistémico de la Educación Inclusiva., en tanto, promueve la comprensión de la (multi)causalidad de las operaciones intelectuales articuladas al interior del campo de investigación de dicho enfoque, al establecer conexiones más amplias con otros dominios de constitución, tales como: a) las condiciones que promueven la enseñanza, b) la formación de los educadores, c) los saberes críticos que permiten intervenir en la exclusión y d) las estrategias de construcción del conocimiento y sus conexiones con la agencia política y discursiva al interior del campo de la inclusión.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), el alcance de la investigación delimita hasta dónde es posible promover el desarrollo de la investigación y por otra parte,

---

<sup>94</sup> Alude a los diversos cuerpos de conocimiento que, por su cercanía o lejanía, con el objeto de investigación, participan de la fabricación del conocimiento epistemológico de la Educación Inclusiva.

contribuye a fortalecer el diseño de la estrategia de investigación sobre la cual esta se articulará. El alcance define el grado de compromiso del investigador y delimita los resultados más inmediatos que se esperan obtener. De acuerdo con la naturaleza de esta investigación, su énfasis descriptivo permite profundizar en la asociación de conceptos y perspectivas teoricas que conducen a la re-implantación de existos en el fracaso cognitivo, los cuales, se interpretan desde la perspectiva de Spivak (2008).

Los estudios de tipo “descriptivos” de igual forma que, la investigación cualitativa, comparten el principio de recolección de datos durante cualquier momento o fase de la investigación, teniendo como propósitos los primeros, describir profundamente las funciones del objeto en análisis, identificando cómo son y cómo se manifiestan sus componentes (Rodríguez, García y Gil, 2003). Por lo general, se establecen relaciones poco elaboradas entre sus unidades o variables, las que procuran la implementación según Pérez Serrano (1998) de criterios flexibles durante el proceso de trabajo de campo, a través de la descripción profunda de sus principales características analizadas, siendo de utilidad cuando se requiere expresar con precisión las dimensiones del fenómeno analizado. Hernández, Fernández y Baptista (2010), agregan que, los estudios de alcance descriptivo exponen a condiciones de bajo riesgo a la investigación, puesto que, su interés reside en la descripción del comportamiento que adoptan las variables, no así, en su control.

El complemento de tipo explicativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) de la investigación, determinó la búsqueda de argumentos que permitiesen responder a la pregunta, ¿por qué acontece la inexistencia de un sistema epistemológico para fundamentar/estructurar la producción de conocimiento en el terreno de la Educación Inclusiva. Las investigaciones en cuyo alcance aflora un énfasis de tipo explicativo, permiten estudiar las condiciones de proliferación de un determinado estudio y el tipo de condiciones sobre las que surge dicho fenómeno. Su interés se reduce a la exploración de las causas de proliferación de un determinado tema que, en el contexto de esta investigación, analiza cuáles podrían ser los mecanismos de construcción del conocimiento implicados en el estudio epistemológico de la Educación Inlclusiva, trazando interrogantes más amplias sobre su nivel de construcción paradigmatico, estrategias de formación de

conceptos y de su objeto, etc. El complemento explicativo converge sobre el análisis de la causas del fenómeno, en este caso, los dispositivo de construcción e invisibilización del saber epistémico, mediante estrategias de hibridación del mismo, producto de determinadas supremacías epistémicas que, en lo pedagógico, ha sido configurado a partir del legado epistémico-pedagógico de la Educación Especial, hibridando la gramaticalidad, el empuje analítico, sus formas de producción del conocimiento y validación del mismo, desde fracasos cognitivos empleados como éxitos, los que, en vez de ampliar las comprensiones pedagógicas, tienden a imponer nuevas formas de errores. De ahí que, se dedique, buena parte de la misma, al análisis de sus principales errores producto de la sobre-imposición de la teoría dominios teóricos específicos. La naturaleza de dicho complemento metodológico, refuerza el carácter finalístico de esta investigación, al enfatizar en la ampliación de los márgenes interpretativos y analíticos que convergen en el estudio de la inclusión, concebida ésta, como dispositivo de transformación de todos los campos de la vida política, ética, educativa y ciudadana.

En síntesis, la tipología de estudios que convergen sobre el diseño metodológico de esta investigación obedece: a) la necesidad de abrir un campo de conocimiento que hasta la fecha demuestra escasas intenciones por parte de la comunidad científica, especialmente, en lo referido a la exploración del saber epistémico que define la naturaleza de la Educación Inclusiva (sentido exploratorio), b) la necesidad de describir profunda y densamente, los aportes otorgados por expertos de reconocida trayectoria en el campo de las Ciencias de la Educación, las Ciencias Sociales y la filosofía, respecto de las condiciones que participan en la creación y funcionamiento del campo epistemológico de la Educación Inclusiva (carácter descriptivo) y c) la necesidad de comprender los procesos que han marginado la producción de investigación sobre este campo, intentando responder al porqué de las cosas (orientación explicativo).

#### 4.4.-INTERROGANTES

- ¿Bajo qué condiciones se ha forjado la construcción del objeto teórico, metodológico, político y discursivo de la educación como herramienta de reivindicación social?, ¿qué elementos incluyen en su resignificación y, cuáles de ellos, actúan como un mecanismo de mutilación?
- ¿Cuál es la posición epistemológica que ocupa la categoría de inclusión en la representación de la Ciencia Educativa postmoderna? y, ¿cuáles otros restringen la implementación de una cartografía más radical sobre sí misma?
- ¿Qué elementos del campo investigativo, epistemológico, discursivo, ético, histórico y político de la Ciencia Educativa en los inicios del siglo XXI, cristalizan mecanismos de ruptura, desestabilización y estancamiento en la modernización del objeto de la Educación Inclusiva?
- ¿Cuáles han sido las formas condicionales que ha adoptado el discurso promocional de la Educación Inclusiva en la formación inicial y especializada de los educadores?, ¿Qué limitaciones se desprenden de este proceso?
- ¿De qué manera los marcos ideológicos, teóricos, discursivos, metodológicos y políticos instituidos sobre Educación Inclusiva han reforzado una visión positivista de la formación inicial de los educadores, silenciando su emancipación y transformación la emergencia de nuevas formas de problematizar la pedagogía en tiempos de exclusión?
- ¿Qué imposibilidades léxicas, ideológicas y políticas enfrenta la formación especializada de postgrado en el campo de la Educación Inclusiva a la luz de la construcción de una nueva ingeniería social y el arribo inminente de nuevas identidades educativas en el espacio escolar?

- ¿Existe relación entre educación inclusiva y educación especial?, ¿qué son?, ¿cómo concebir su desarrollo sin caer en discursos universalistas y negadores de las diferencias humanas en la construcción de los principales saberes pedagógicos, tales como, currículo, enseñanza y evaluación?
- ¿Qué mecanismos reproducen inconscientemente el discurso acrítico de la educación inclusiva en la formación inicial y especializada de los educadores, limitando la transformación de su campo de investigación e innovación más allá de las clásicas luchas por la equilibración de los derechos social y la construcción de un nuevo campo ético sobre las ciudadanías en disputa?
- ¿Qué elementos participan de la fabricación del saber especializado de la Educación Inclusiva y permiten la emergencia de un nuevo campo de eticidad sobre este enfoque más allá de la lucha por los efectos opresivos en la trayectoria ciudadana de todas las personas?
- ¿De qué manera la modernización del discurso de la educación inclusiva permite consolidar la reformulación y emancipación de un proyecto político más radical para las sociedades latinoamericanas del siglo XXI?
- ¿Sobre qué aspectos se fundamenta la interrelación entre democracia, ciudadanías, nuevas identidades educativas y culturales e inclusión social?, ¿cómo éstos efectos permiten ampliar, revisar y diversificar su campo de fundamentación vigente?
- ¿A través de qué medios el discurso vigente con sus tensiones y contradicciones, refuerza un enfoque especulativo y acrítico sobre la construcción social de la desigualdad educativa?, ¿qué efectos exponen estas dimensiones en la comprensión de la mecánica de la exclusión?



- ¿Bajo qué condiciones la formación del campo investigativo actual de la educación inclusiva limita o propende, el estudio, la exploración y la comprensión del funcionamiento de la exclusión otorgando pistas para su erradicación?
- ¿De qué manera el discurso vigente y pre-construido por la Educación Inclusiva explicita una concepción colonizadora sobre la exclusión y la calidad?, ¿es exactamente este discurso, resultado de un proceso imperialista para problematizar las desigualdades, exclusiones, opresiones y subjetivaciones culturales e interculturales?, ¿hay condicionantes biopolíticas insertas en estas cuestiones?
- ¿De qué manera la imposición del modelo tradicional de educación especial y sus formas condicionales neoespeciales articulan en el discurso actual de la Educación Inclusiva un sistema de pensamiento dicotómico y estrecho sobre sus principales unidades discursivas, epistémicas e ideológicas?
- ¿Qué elementos de la historia de la cultura y de las mentalidades latinoamericanas han avalado la presencia de un enfoque neutralizador, limitante y reducido para pensar la justicia social, la igualdad y la equidad como empresa destinada a asegurar la emergencia de un nuevo proyecto político, ético e histórico más radical?
- ¿Qué elementos epistemológicos, discursivos, éticos, políticos y pedagógicos permiten la separación de la educación especial de la inclusiva?, ¿cuáles de ellos reproducen el enfoque acrítico de la misma? y, ¿cuáles otros son, objeto de reformulación de su campo de trabajo?
- ¿Qué incompatibilidades léxicas, históricas, éticas, educativas y políticas enfrenta el desarrollo y situación actual de la educación especial a la luz de la lucha por la inclusión en todos los campos de la pedagogía?, ¿bajo qué condiciones podemos dismantelar su identidad científica y la reformulación de su campo curricular, didáctico e investigativo?

- ¿A través de qué herramientas metodológicas y acciones epistémico-pedagógicas es posible evidenciar y argumentar sobre las formas condicionales requeridas para el desarrollo oportuno y pertinente de una pedagogía de la inclusión desde la totalidad?
- ¿De qué manera la reconstrucción del discurso vigente de la educación inclusiva fomenta el levantamiento y la determinación de nuevas formas condicionales para su desarrollo, desde la concepción de qué nueva ingeniería social?
- ¿De qué manera la ausencia de preguntas críticas sobre el desarrollo ontológico, epistemológico y metodológico de la educación inclusiva ha actuado como mecanismo de reducción, cosificación y neutralización del sujeto que esta construye?
- ¿Bajo qué procedimientos metodológicos se permite describir las principales incomodidades epistemológicas, políticas y éticas que enfrenta el desarrollo actual de la Educación Inclusiva?
- ¿Qué elementos configuran el objeto vigente de la educación inclusiva?, ¿qué tipo de procedimientos metodológicos permiten su reformulación, al tiempo que, ofrecen respuestas para comprender los cuerpos de conocimientos que se interceptan sobre él?
- ¿Qué posicionamiento epistemológicos describen las políticas de producción del conocimiento en el campo de la educación inclusiva?, ¿qué marcos comprensivos cristalizan desde una compensación ética y política pre-fabricada y escasamente contextualizada?
- ¿Bajo qué políticas de producción del conocimiento es posible subvertir el orden dominante de Educación Inclusiva, especialmente, desde cartografías que permitan describir su fundamentación ética y geopolítica?

- ¿Qué características deben poseer los sistemas de razonamiento que sustenten el campo epistemológico de la Educación Inclusiva como proyecto histórico, ético, social y educativo más trasgresor?
- ¿Cuáles han sido las tecnologías de producción de producción y cristalización del imaginario social y pedagógico circundante de la Educación Inclusiva a partir de las interseccionalidades culturales de Latinoamérica?
- ¿Bajo qué condiciones la reformulación del discurso de la Educación Inclusiva permite solventar una arquitectura condicional que responda a los dilemas éticos, pedagógicos y ciudadanos del devenir mayoritario y del devenir minoritario?
- ¿Qué elementos éticos que avalan la presencia del discurso de la Educación Inclusiva naturalizan y encriptan la representación de la alteridad en un conjunto de etnologías ideológico-semánticas que políticamente los vuelven a posicionar en sistemas binarios de comprensión?
- ¿Es posible observar algo más allá del Otro y la Otra en el discurso ético de la inclusión?, ¿existe tal discurso o es otro espejismo travestí de la literatura de la alteridad?
- ¿Qué relación guarda la reformulación de la Educación Inclusiva y la lucha esquizoide por la calidad educativa en tiempos complejos y cargados de sistemas de mutilación del talento humano y del sentir pedagógico?
- Si la calidad representa una visión hegemónica de exclusión, ¿sobre qué fundamentos intelectuales se argumenta su relación e intimidad discursiva con la lucha por construir modelos educativos críticamente democráticos?
- ¿Qué dispositivos metodológicos se observan como necesarios a la luz de la reformulación del campo epistémico de la Educación Inclusiva, especialmente, en

su relación con la Educación Especial y las diversas dimensiones de la Ciencia educativa?

- ¿A través de qué medios, los modelos investigativos vigentes y sus políticas de producción del conocimiento, permiten identificar otras variables o dimensiones para acceder al funcionamiento de las múltiples tecnologías de exclusión, más allá, de los clásicos sistemas de opresión instituidos en el discurso actual de la Educación Inclusiva?
- ¿Desde qué perspectiva los planteamientos epistemológicos insípidos y las tenues políticas de producción del conocimiento articuladas al interior del campo de la Educación Inclusiva, refuerzan/imponen invisiblemente marcos normativos para pensar/denunciar/intervenir las relaciones estructurales de desigualdad, exclusión, subjetividad y opresión?
- ¿Qué fronteras, límites, incongruencias y similitudes marcan los enfoques que apuestan por una pedagogía querr y decolonial al discurso vigente y reformulado de la educación inclusiva?, ¿en qué sentido se vinculan?, ¿qué luchas comunes enfrentan?, ¿qué beneficios plantean al devenir minoritario y al devenir mayoritario?
- ¿Qué sistemas de razonamientos asociados a la lucha por la Educación Inclusiva, refuerzan o disminuyen la proliferación de sistemas/tecnología de vigilancia de la diversidad normativa al interior de las estructuras de escolarización?
- ¿Bajo qué parámetros o argumentos intelectuales la reformulación del campo epistemológico, investigativo, ético y metodológico, contribuye a subvertir radicalmente, los sistemas diferenciales que codifican y encriptan el devenir mayoritario y el devenir minoritario?

## **4.5.-OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

### **4.5.1.-OBJETIVO GENERAL DE INVESTIGACIÓN**

Este estudio se planteó como *propósito terminal*:

4.5.1.1.-Conocer las estrategias de producción y fabricación del conocimiento epistemológico de la Educación Inclusiva, desde una perspectiva transdisciplinaria, compuesta por expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional.

### **4.5.2.-OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN**

Esta investigación doctoral se articuló en torno a los siguientes *propósitos específicos de indagación*:

4.5.2.1.-Identificar las condiciones de producción y funcionamiento del discurso ético y político de la Educación Inclusiva desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.

4.5.2.2.-Describir las estrategias que participan en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva desde una perspectiva transdisciplinaria que integre la voz de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.

4.5.2.3.-Enunciar las condiciones de producción y fabricación epistemológicas articuladas al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva y sus contradicciones y tensiones más relevantes desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.

4.5.2.4.-Caracterizar el escenario epistémico-pragmático que enfrenta la formación del profesorado en la construcción de formas condiciones requeridas por la Educación Inclusiva para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje, desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.

## **4.6.-MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

### **4.6.1.-ENCUADRE EPISTEMOLÓGICO DEL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: “ESTUDIO DE CASO SIMPLE”**

#### **4.6.1.1.-CONTEXTUALIZACIÓN SEMÁNTICA Y EPISTEMOLÓGICA**

Esta investigación se posicionó en una perspectiva multimetódica integrando los aportes más significativos de la hermenéutica analógica (Beuchot, 2005), la fenomenología y la etnometodología, con el propósito de articular un proceso metodológico altamente riguroso, dinámico, flexible y, ante todo, transdisciplinario. El diseño metodológico de la investigación circunscribe epistemológicamente a la premisa de estudio de caso, cuya intención es examinar intensiva y profundamente las diversas dimensiones y aristas de un fenómeno particular que, en el contexto de esta investigación, profundiza en las condiciones que producen y garantizan el conocimiento epistemológico en el campo de la Educación Inclusiva, desde una perspectiva holística, intensiva y profunda de su objeto de investigación, mediante la participación de 24 expertos internacionales de reconocida trayectoria, seleccionados por el impacto alcanzado a través de su producción científica, así como, por la recurrencia de sus obras en los programas de formación inicial y continua de los educadores. Es menester destacar que, la selección de los sujetos informantes se efectuó a partir de la determinación transdisciplinaria de los principales campos, regiones o geografías del conocimiento que confluyen en la formación epistémica de la Educación Inclusiva, cuyo propósito perseguía el relevamiento de información crucial para alcanzar el propósito postdisciplinario que exige la naturaleza del conocimiento de este enfoque educativo.

Pérez Serrano (1998), reconoce el disenso semántico y epistemológico que afecta a las nociones de “*case system*” y “*estudio de caso*”, así como, a los registros de datación sobre el origen de aparición de este método. La autora advierte además, la necesidad de diferenciar conceptual y metodológicamente sobre la proliferación de diversos sintagmas que articula la categoría de “casos”, puesto que, los estudios de caso, a diferencia de los

“métodos” o “informes” de caso, profundizan en una comprensión holística de un fenómeno particular (Pérez Serrano, 1998), es decir, en una situación auténtica que sea representada en su totalidad.

La elección del estudio de caso en el contexto de esta investigación, refuerza la necesidad de “*comprender el significado de la experiencia*” (Pérez Serrano, 1998:81) y con ello, profundizar en las operaciones cognitivas y epistémicas incidentes en las condiciones que producen y garantizan el campo de investigación de la Educación Inclusiva como modelo autónomo epistémicamente y en desprendimiento de su paradigma fundante en el ámbito educativo, como es, la Educación Especial. Los “estudios de caso” tienen como propósito ofrecer un análisis intensivo y profundo sobre un determinado fenómeno, proponiendo soluciones divergentes sobre un problema particular. Los “estudios de caso” según Hernández, Fernández y Baptista (2010) presentan un carácter multimetódico, puesto que, pueden ser empleados en investigaciones cuyo énfasis sea cualitativo, cuantitativo y mixto. Mertens (2005) destaca el carácter complejo de los estudios de caso, destacando el entendimiento comprensivo del fenómeno como una totalidad integrada por múltiples datos y análisis profundos, densos y detallados. Todos los casos siempre se definen a partir de una complejidad, entendiendo a ésta, desde la perspectiva ofrecida por Morin (2003), como dispositivo de re-organización del saber y de su campo disciplinar.

Muchelli (1970) define el estudio de caso como un “*modo de estudiar el problema, percibir los hechos, comprender las situaciones, encontrar soluciones validas y aceptables*” (p.240). Wilson (1979) agrega que, “*el estudio de casos es como un proceso que intenta describir y analizar no pocas veces alguna entidad a medida que se desarrolla a lo largo de un tiempo en términos cualitativos, complejos y comprensivos*” (p.448). Yin (1989), concibe los estudios de caso como “*una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas*” (p.78). Esta investigación se posiciona sobre un estudio de caso “simple” o “único” (Martínez, 2006) compuesto por expertos internacionales de reconocida trayectoria en los campos de las Ciencias de la Educación, las Ciencias Sociales y la Filosofía, considerados éstos, ámbitos relevantes en la fabricación del objeto de investigación de la Educación Inclusiva.



Flyvbjerg (2004), señala que, el “estudio de casos” permite obtener datos más enriquecedores y profundos en descripciones, ofreciendo al mismo tiempo, un conjunto de explicaciones situadas que apoyan la divergencia de los estudios, cuando éstos, se orientan a la proposición y apertura de nuevas perspectivas científicas. Desde otro ángulo, Flyvbjerg (2004), destaca la capacidad de los “estudios de caso” para fabricar nuevos sistemas de razonamiento y promover con ello, la proliferación de saberes alternativos al interior de un campo particular del conocimiento, mediante la instauración de preguntas trascendentalmente críticas sobre su dimensión metodológica y posteriores resultados. Coincidentemente, Flyvbjerg (2004), destaca la necesidad de rescatar la producción de sentidos vinculados a la búsqueda de argumentos más amplios para pensar las condiciones de fabricación del conocimiento epistemológico de la Educación Inclusiva, con el propósito de avanzar hacia la edificación de una arquitectura educativa alternativa y heterotópica, mediante la aplicación de un dispositivo performativo que subvierta el carácter ilocutivo que condiciona actualmente el pensamiento meta-teórico y meta-metodológico que configura la Educación Inclusiva.

Martínez (2006) explica que, si bien, la literatura científica sobre “estudios de caso”, es amplia, extensa y divergente, coexisten contradicciones significativas que afectan a su comprensión epistémica y relevancia metodológica. De esta forma, reconoce que diversos autores y ediciones de libros especializados, subalternizan y marginan su capacidad metodológica, entendiendo a ésta, como una mera técnica de investigación. A esto se agregan, los problemas que afectan a la determinación del grado de validez y fiabilidad al emplear metodológicamente los “estudios de caso”.

En sus inicios, los “estudios de caso”, sólo se empleaban en investigaciones que circunscribían un alcance de tipo exploratorio, al decir de Hernández, Fernández y Baptista (2010), estudios que profundizan sobre temas poco explorados. Los “estudios de caso” según Gersik (1988), son altamente efectivos en aquellas investigaciones orientadas a explorar las condiciones de producción o contatación de una teoría. Yin (1989), destaca en este contexto, la relevancia que adoptan los “estudios de caso” en investigaciones que problematicen fenómenos u objetos de estudios nuevos o escasamente investigados como

es el objeto de esta investigación: comprender las condiciones que crean y garantizan el conocimiento epistemológico en el campo de la Educación Inclusiva. No obstante, Stoeker (1991) insiste en la necesidad de subvertir el precario prestigio que afecta a la metodología de estudios de casos, apostando por la búsqueda de nuevas vías y escenarios de legitimación.

Los criterios de selección de los sujetos informantes de investigación, estructurados a partir de diversos campos de conocimiento que participan de la fabricación y funcionamiento del objeto de estudio de la Educación Inclusiva, reafirma el interés de Chetty (1996) al expresar que, los “estudios de caso” resultan más oportunos cuando se aborda un fenómeno desde múltiples perspectivas, facilitando una comprensión profunda, que permita la observación de nuevas señales y tópicos emergentes sobre un campo particular del saber.

Martínez (2006), destaca la capacidad de los “estudios de caso” para recopilar información relevante y significativa sobre el proceso de investigación, considerando diversas modalidades y tipos de fuentes. Chetty (1996), por su parte explica que, los “estudios de casos”, permiten desarrollar una visión holística sobre un campo inexplorado o bien, poco explorado desde la investigación científica como es el objeto de esta investigación. De modo que, la utilización metodológica de los “estudios de caso” permitiría explorar las diversas perspectivas de acceso al espacio/campo epistemológico requerido por la naturaleza y complejidad que define la acción política, ética, científica y pedagógica de la Educación Inclusiva, considerando las siguientes dimensiones: a) vinculaciones entre Educación Inclusiva, política y democracia, b) condiciones de producción epistémicas incidentes en la Educación Inclusiva, c) relaciones epistemológicas entre Educación y Educación Inclusiva, d) exploración de las formas condicionales posibles para la Educación Inclusiva, e) formaciones discursivas incidentes en la Educación Inclusiva y f) consideraciones epistemológicas generales participantes en el terreno de la Educación Inclusiva, ámbitos recogidos en los diversos instrumentos de investigación diseñados en el contexto de esta investigación y validados internacionalmente.

Pérez Serrano (1998), reconoce que los “estudios de caso” adquieren mayor relevancia metodológica en investigaciones de alcance exploratorio, como es el caso de la presente investigación, al problematizar su objeto desde un tema escasamente abordado, del cual poco o nada se sabe, mientras que, el tratamiento de sus resultados asume un carácter descriptivo al describir sus propiedades tal como acontecen en la realidad, en tanto, especifican propiedades relevantes de los contenidos emergentes más significativos presentes en cada intercambio discursivo sostenido mediante el proceso de entrevistación efectuado a expertos de reconocida trayectoria internacional en cada uno de los campos de formación del conocimiento de la Educación Inclusiva, evaluando de esta forma, sus respuestas en una multiplicidad de ambitos o dimensiones.

Harris y Sutton, (1986), Gersick, (1988) y Eisenhardt (1989), comentan que, los “estudios de caso” de alcance descriptivo ofrecen mayores condiciones de indagación sobre los dispositivos que persiguen la comprensión de los mecanismos de fabricación/producción del saber teórico y epistémico, así como, en aquellas investigaciones orientadas a la edificación de una nueva teoría, o por lo menos, la organización de elementos claves que contribuyan a aclarar la naturaleza epistémica de un campo de estudio particular. Mientras que, el complemento explicativo del alcance de la investigación, se orienta a la identificación y comprensión de las causas que articulan la invisibilización y condiciones de marginación epistémicas por parte de la investigación, de la comunidad científica y de la literatura especializada, respecto de las condiciones que producen y garantizan el conocimiento epistémico de la Educación Inclusiva. Por un lado, se describen los procesos de construcción del conocimiento requeridas por este enfoque, mientras que, se profundiza en sus condiciones de invisibilización, debido a la superposición de otras contribuciones epistemicas que han devenido en la hibridización de su saber, gramática y campo metodológico.

#### **4.6.1.1.1.-EL ESTUDIO DE CASO: CONCEPTOS Y CARACTERÍSTICAS**

Yin (1989), Eisenhardt (1991), Stake, (1998), Pérez Serrano (1998), Rodríguez, García y Gil (2003), Ruiz (2003) y Martínez (2006), afirman que el método de “estudio de

casos” en la investigación cualitativa representa una herramienta poderosa para profundizar en la indagación de un problema particular, a partir de situaciones únicas. Muñoz y Muñoz (2001), destacan la comprensión profunda e intensiva que efectúan los estudios de caso, sobre un fenómeno particular, mientras que Murillo (2011) agrega que, es un *“método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendido éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas”* (p.3). Pérez Serrano (1998), agrega que, la autenticidad y la singularidad en cada caso, representa un ámbito seguro hacia la consolidación del dominio del caso. Chetty (196), comenta que, los estudios de caso se muestran altamente oportunos en aquellas investigaciones cuyo propósito sea analizar las contradicciones e impertinencias de las teorías existentes, reforzando de esta forma, la contribución de la investigación cualitativa (IC) en la explicación de fenómenos escasamente explorados o bien, de estudios orientados a la indagación de las condiciones de producción teóricas y epistemológicas en un campo particular.

De acuerdo a la especificidad del caso, ésta se organiza en torno a un interés exploratorio, descriptivo e interpretativo. La “dimensión exploratoria” del estudio de caso, introduce a partir de los principales hallazgos un conjunto de interrogantes críticas que proponen mecanismos de transformación sobre el pensamiento que organiza los recursos intelectuales, metodológicos, éticos, políticos y pedagógicos de la Educación Inclusiva. Se considera a cada una de estas preguntas críticas como recursos de intelección cruciales en la comprensión de las condiciones que producen y garantizan el conocimiento epistémico de la Educación Inclusiva. La “dimensión descriptiva” del caso, se observa con mayor pertinencia durante el trabajo de campo, puesto que se orienta a la cristalización de un análisis descriptivo denso, profundo y detallado sobre los resultados obtenidos, prestando atención a las unidades de significado que por su potencial permiten facilitar la interpretación de sus resultados. En otras palabras, ofrece una descripción detallada del fenómeno en estudio.

Finalmente, la “dimensión explicativa”, permitió la caracterización del interdiscurso y de las memorias discursivas incidentes en el configuración del campo investigativo de la Educación Inclusiva, agregando, elementos para caracterizar la tipología discursiva dominante en dicho enfoque. La dimensión explicativa aporta un conjunto de criterios metodológicos que permiten los ámbitos de “inteligibilidad”, “interpretación” y “comprensión” incidentes en las formaciones epistémicas que definen la naturaleza de la Educación Inclusiva.

Metodológicamente, los “estudios de caso”, refuerzan un interés por la comprensión de la complejidad, intensidad y profundidad de un fenómeno particular. Reyes y Hernández (2008), agregan que, los “estudios de caso” permiten reposicionar un corpus de saberes relevantes tradicionalmente marginados por las construcciones epistemológicas dominantes, que ubican la complejidad del fenómeno en los dispositivos propios del paradigma emergente de la ciencia. Asimismo, los “estudios de caso” tienen como objeto alcanzar una descripción profunda y detallada sobre un determinado fenómeno, a partir del cual, se obtienen relaciones más extensas y se proponen conceptos innovadores sobre un determinado campo de especialización.

Yin (1989), destaca la capacidad de los “estudios de caso” para abordar estratégicamente los elementos de enunciación/producción incidentes en un determinado fenómeno, en contraste con sus dimensiones metodológicas y holísticas que permiten capturar información significativa durante el proceso de investigación. Shakir (2001) comenta que, un “estudio de caso” puede conformarse a partir de una situación concreta, un grupo de individuos o bien, en una comunidad profesional particular. Yin (1994), define el “estudio de casos” como

[...] una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos (p.13).

Según la especificidad y naturaleza de esta investigación, se decidió desarrollar un diseño mutlimetodológico, que respondiese a tres dimensiones claves de esta investigación, tales como: a) ofrecer un conjunto de sistemas de razonamientos que faciliten la comprensión de los mecanismos que participan de la producción del conocimiento epistemológico de la Educación Inclusiva, desde la perspectiva de expertos internacionales de reconocida trayectoria, b) abordar el objeto de estudio desde la confluencia/integración de diversas perspectivas analíticas con el propósito de diversificar transdisciplinariamente los mecanismos de producción del conocimiento epistémico sobre Educación Inclusiva y de sus principales relaciones analógicas (Beuchot, 2005) y, c) promover criterios para la reorganización y re-significación epistémica de los principales cuerpos de conocimientos que participan de la producción del campo epistemológico de la Educación Inclusiva, con énfasis en determinadas formaciones que devienen en errores, contradicciones, reciclajes e hibridaciones epistémico-discursivo-metodológicas más frecuentes en este campo de conocimiento (Knorr, 2005).

La matriz metodológica articulada en esta investigación, demostró longitudinalmente la intención de avanzar hacia la determinación de un corpus de recursos intelectuales y analíticos que permitiesen explorar las condiciones que definen los sistemas de enunciación y las interrelaciones epistémicas (Knorr, 2005) entre los diversos cuerpos de conocimiento que estructuran el campo de investigación de la Educación Inclusiva, destacando el potencial de los estudios de caso para *“generar teorías o aceptar posturas teóricas exploratorias o explicativas, analizar procesos de cambio longitudinales y estudiar un fenómeno que sea, esencialmente, ambiguo, complejo e incierto (Villareal y Landeta, 2007)”* (Jiménez, 2012:143).

Entre las principales debilidades de tipo teórico-metodológicas que enfrentan los “estudios de caso”, se documenta un ámbito de baja intensidad sobre conceptualizaciones específicas y claras que contribuyan a identificar la naturaleza ideológica, semántica, gramatical, metodológica y epistémica de los estudios de caso “simples”. Si bien, el diseño metodológico se desarrolla sobre un único caso auténtico (Pérez Serrano, 1998), compuesto por expertos internacionales de reconocida trayectoria en el campo de las Ciencias de la

Educación, la Filosofía y las Ciencias Sociales, adquiere según Ruiz (2003), una dimensión “acumulacionista”, orientado a la recolección de múltiples hallazgos claves que permitan profundizar en la comprensión del fenómeno, recurriendo a la integración de diversas perspectivas teóricas, epistémicas y metodológicas sobre un mismo objeto, situación que refuerza el carácter paradigmático fundacional del objeto de estudio, al constituirse este, como pluriparadigmático. De ahí su sentido transdisciplinario, orientado a relevar información clave a través de un muestreo teórico por disponibilidad de expertos. El trabajo de campo articulado en esta investigación, tuvo como propósito relevar información crucial que posibilitará la cartografización de las condiciones epistémicas implicadas en la producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, en rechazo de un análisis confirmatorio. Interesa en esta investigación, la emergencia de datos claves que permitan superar según Spivak (2008) la producción de “*exitos en la cristalización de fracasos cognitivos*”, es decir, explicaciones que conducen a reproducir la realidad, o bien, a mantener mediante un sistema equivocos, su estatus quo.

Murillo (2011), agrega que, los estudios de caso con naturaleza acumulacionista, reúnen diversos hallazgos procedentes de diversos sujetos de investigación, valorando sus posicionamientos epistémicos y experiencias profesionales, razón por la cual, el caso en desarrollo, quedó integrado por expertos internacionales de reconocida trayectoria que circundan la coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva. Martínez (2006) explica que, un estudio de caso con estas características, facilita la determinación de elementos comunes aportados por los sujetos informantes, fortaleciendo la comprensión del objeto de investigación, evidenciando el carácter de “réplica” sobre sus respuestas más relevantes.

Considerando la dimensión de temporalidad de la investigación, se observa que está, adquiere un “sentido vivo”, especialmente, durante el trabajo de campo, a partir de la cual, la recolección de datos de forma natural, efectuado durante los meses de septiembre, octubre, noviembre y diciembre de 2016. El grado de manipulación que afecta y condiciona el diseño metodológico se presenta por medio de una “situación intencionada” por el autor de la estudio, al seleccionar la muestra y el conjunto de informantes claves que respondiesen a los propósitos de la investigación, confirmando de esta forma, el tipo de

muestreo empleado en esta pesquisa (muestreo teórico por disponibilidad de expertos de reconocida trayectoria internacional en alguno de los campos de confluencia más relevantes de la coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva). De acuerdo a la intencionalidad y naturaleza del caso, este se posicionó en un “propósito instrumental”, cuyo propósito consiste en ofrecer un conjunto de explicaciones que permitan ampliar las comprensiones e interpretaciones teóricas más relevantes incidentes en la formación del campo de investigación de la Educación Inclusiva.

La tabla que se expone a continuación, según Yin (1989), presenta las cinco dimensiones más relevantes en el desarrollo del trabajo de campo de los estudios de caso simple. El lector encontrará una descripción teórico-conceptual y metodológica vinculada a cada una de las dimensiones señaladas por Yin (1989), las que paralelamente, se componen de una contextualización al campo particular de la investigación.

Componentes implicados en el diseño y desarrollo de un estudio de caso (Yin, 1984, 1989 y 1994)			
Dimensiones		Posicionamiento conceptual	Contextualización al campo de investigación/estudio de caso simple
Dimensión 1	Interrogantes de investigación	Tanto las interrogantes como las proposiciones teóricas de investigación, actúan como elementos iniciales del proceso de recolección de datos, de acuerdo a los niveles y dimensiones de análisis considerados en el diseño metodológico de la investigación.	Entre las interrogantes más relevantes y significativas de la investigación destacan:  -¿Qué principios definen la fabricación y el funcionamiento del discurso político y ético de la Educación Inclusiva?  -¿Existe alguna relación entre incusión y democracia?



		<p>Según Yin (1989), la dimensión 1 (interrogantes de investigación) y la dimensión 2 (proposiciones teóricas) contienen las dimensiones de las cuales se obtendrá y emergerá la información.</p>	<p>-¿Qué limitaciones y contradicciones epistémicas y metodológicas expresa el discurso actual de la Educación Inclusiva al operativizar la justicia social, la equidad educativa y la igualdad de oportunidades en las políticas y prácticas educativas?</p> <p>-¿Cuáles podrían ser los saberes contra-hegemónicos más relevantes que permiten configurar la Educación Inclusiva como nuevo proyecto político y ciudadano?</p> <p>-¿Qué elementos podrían considerarse claves en la formación del objeto de estudio de la Educación Inclusiva?</p> <p>-¿Cuáles son los sistemas de razonamiento más comunes empleados en la construcción del discurso actual de la Educación Inclusiva?</p> <p>-¿Cuáles serían los elementos más significativos que participan en las condiciones de producción</p>
--	--	---	---

		<p>epistémicas de la Educación Inclusiva?</p> <p>-¿Qué criterios definen la fabricación y el funcionamiento de la Educación Inclusiva más allá de los aportes de la Educación Especial para abordar la enseñanza?</p> <p>-¿Cuáles serían los temas claves que debiesen ser considerados en la construcción de una didáctica de la Educación Inclusiva en relación a la presencia de nuevos sujetos educativos?</p> <p>-¿Qué principios definen la función socioeducativa de la Educación Inclusiva?</p> <p>-¿Cuáles son las condiciones de enunciación más relevantes que desarrolla actualmente la Educación Inclusiva?</p> <p>-¿Qué tipo de discurso configura actualmente el interés por la Educación Inclusiva?</p> <p>-¿Qué tipo de contradicciones</p>
--	--	--

		<p>epistemológicas se observan en la producción del discurso actual de la Educación Inclusiva?</p> <p>-¿Qué temas resultarían relevantes en la configuración de un marco epistémico alternativo para pensar la Educación Inclusiva?</p>
<p>Dimensión 2</p>	<p>Proposiciones teóricas</p>	<p>Las proposiciones teóricas implicadas en el caso fueron determinadas a partir de las principales regiones o dominios de saberes que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación (para mayores detalles, véase el capítulo número uno de la investigación, específicamente, consultar la tabla denominada campos de confluencia).</p> <p>La determinación de cada uno de estos campos orientó la construcción de los temas cruciales en la formulación de la propuesta epistemológica de la Educación Inclusiva, en tanto, facilitó la identificación y descripción de los principales dominios y sub-dominios que</p>

			<p>constituyen su campo de conocimiento, a partir de lo cual, se documentó mediante la identificación de autores de connotada trayectoria en alguno de los campos antes mencionados, como potenciales informantes de la investigación.</p> <p>La información emergió en este caso, a partir de el entrecruzamiento de las principales perspectivas epistemológicas, teóricas y campos de actividad que permiten acceder a la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva y de la selección intencional y por conveniencia de los principales informantes claves de la investigación, procedentes éstos, desde las diversas parcelas del conocimiento constitutivo de la Educación Inclusiva. Por tanto, existe una intersección triádica entre perspectivas de teorización, contribución disciplinaria, transdisciplinaria y postdisciplinaria de cada campo de confluencia y voces de</p>
--	--	--	---

			<p>expertos repartidas diapóricamente por los múltiples regiones del campo de conocimiento de la inclusión.</p>
<p>Dimensión 3</p>	<p>Unidad de análisis</p>	<p>Describe qué y quiénes serán explorados según el objeto de investigación del estudio.</p>	<p>Una muestra de expertos internacionales de reconocida trayectoria en alguna de las regiones del saber más relevantes que confluyen en la configuración del campo de investigación de la Educación Inclusiva, para explorar y relevar ideas claves que permitiesen la creación de nuevas formas de teorización o bien, producción del discurso de la Educación Inclusiva, los cuales contarán a las preguntas de seis entrevistas en profundidad interconectadas significativamente entre sí.</p>
<p>Dimensión 4</p>	<p>Relaciones lógicas entre datos y proposiciones</p>	<p>Corresponde a las formas de recolección de la información determinando fuentes e instrumentos desde donde se extraerá la información. Implica contrastar los datos obtenidos y el grado de coherencia y ecuanimidad entre las proposiciones establecidas por el investigador y la información obtenida.</p>	<p>Las fuentes de recolección de la información, tal como se ha comentado anteriormente, proviene desde los campos de confluencia más relevantes y de mayor contribución a la formación del objeto de la Educación Inclusiva, determinando según relevancia investigativa y nivel de impacto a destacados investigadores y</p>

		<p>teóricos como parte de la unidad de análisis.</p> <p>Por otra parte, los instrumentos desde donde se extrajo la información, se estructuraron sobre seis entrevistas en profundidad de tipo focalizadas y dirigidas a expertos reconocida trayectoria en alguno de los campos de confluencia de mayor relevancia de formación del objeto de la Educación Inclusiva. De este modo, el proceso de obtención de resultados se estructuró bajo la aplicación de seis entrevistas en profundidad disgregadas sobre seis temas particularmente significativos para el estudio epistémico de la Educación Inclusiva, directamente vinculados a las interrogantes expuestas al inicio de esta tabla.</p> <p>Entre los principales tópicos de digregación de las entrevistas destacan:</p> <p>-Vinculacions entre Educación Inclusiva, Política y Democracia.</p>
--	--	---

			<p>-Condiciones de producción epistemológicas implicadas en la Educación Inclusiva.</p> <p>-(Des)vinculaciones entre Educación y Educación Inclusiva.</p> <p>-Exploración de formas condicionales requeridas por la Educación Inclusiva.</p> <p>-Formaciones discursivas implicadas en la producción de la Educación Inclusiva.</p> <p>-Condiciones epistemológicas generales implicadas en el estudio de la Educación Inclusiva.</p>
Dimensión 5	Criterios claves para la interpretación de datos	Corresponden a ámbitos o ejes críticos para el tratamiento de la información obtenida producto del trabajo de campo.	Entre los criterios claves para la interpretación de datos, se emplearon: a) la determinación de ideas que permitiesen expandir el campo de argumentación sobre el cual se articula la fundamentación de la Educación Inclusiva y b) la identificación de las estrategias de construcción del

			<p>conocimiento empleadas por la Educación Inclusiva.</p> <p>En cuanto al desarrollo de criterios metodológicos se emplearon los siguientes criterios: a) describir el conjunto de mecanismos de falsificación de los saberes empleados en la organización del enfoque y b) el conjunto de criterios de determinación de los grado de verdad implicados en la construcción/análisis epistémico, así como, en sus propuestas de traducción.</p>
--	--	--	--

**Tabla 38: Contextualización de los principales componentes implicados en el desarrollo del Estudio de Caso en la investigación**

A continuación, se presentan los ejes críticos propuestos por Yin (1989) para organizar el protocolo de presentación de un “estudio de caso”. Martínez (2006). De esta forma, las dimensiones contenidas en el presente protocolo, resguardan el grado de objetividad en el tratamiento de la información, así como, los niveles de validez y fiabilidad requeridos según el marco de constructividad del caso empelado por la siguiente investigación.

Dimensiones implicadas		Posicionamiento conceptual	Contextualización al campo de investigación/estudio de caso simple
Dimensión 1	Semblanza del estudio de caso simple	Corresponde al corpus de información útil que permite	a) Antecedentes relevantes del proyecto de investigación:  Entre los principales antecedentes que



		<p>caracterizar el contexto de investigación, sus dimensiones y directrices metodológicas y del trabajo de campo.</p>	<p>orientaron la construcción del proyecto de investigación, destacan, la nula producción de estudios científicos y textos de reflexión que explorasen con profundidad los diversos dominios de construcción implicados en la Educación Inclusiva, así como, facilitaran la comprensión de sus fundamentos, el tipo de conocimiento que esta genera, las orientaciones, posicionamientos y directrices que traza para la formación del profesorado (en todos sus niveles), la precariedad de su estatus epistémico, semántico, gramatical y de investigación fuertemente, emparejado con los legados acríticos de la episteme de la Educación Especial. A esto se agrega, el ausentismo de una epistemología y teoría de la inclusión, que producto de los legados provenientes de diversos campos del conocimiento que la configuran inicialmente, se omite dicha necesidad producto de la implantación de sus principales unidades de argumentación o sistemas de razonamientos, conllevando a la hibridación de sus condiciones de producción, dominios epistémicos, estrategias de fabricación, principales modalidades de enunciación y lógicas de</p>
--	--	---	---

			<p>teorización y argumentación.</p> <p>Considerando las dimensiones antes mencionadas, se organizó un estudio de caso simple compuesto por 24 expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de los principales cuerpos de conocimiento que configuran el espectro de investigación de la Educación Inclusiva, seleccionados mediante un muestreo de tipo intencional y teórico</p> <p>b) Tópicos principales a investigar:</p> <p>Entre los principales tópicos abordados en la investigación, destacan:</p> <p>b.1.) Relaciones entre Educación Inclusiva, ética, política y democracia.</p> <p>b.2.) Condiciones de producción epistemológicas implicadas en la Educación Inclusiva y sus dominios de configuración.</p> <p>b.3.) (Des)vinclaciones entre Educación y Educación Inclusiva, formación del profesorado, niveles de afectación estructural de fenómeno, condicional educativa al interior del neoliberalismo,</p>
--	--	--	--

			<p>funcionamiento de estructuras educativas para la inclusión.</p> <p>b.4.) Condiciones para la enseñanza, el aprendizaje en el marco de la reformulación de la Educación Inclusiva, criterios de formación del campo de conocimiento didáctico de la misma, criterios y dimensiones implicados en la construcción del currículo desde el punto de vista de la Educación Inclusiva, intersecciones opresivas y relaciones neoliberales articuladas al interior del campo de la Educación y su vínculo con el espacio de lucha de la inclusión.</p> <p>b.5.) Formaciones discursivas implicadas en la producción del campo de la Educación Inclusiva, desde una perspectiva crítica, emancipadora y reconstructiva. Ejes de configuración de la dimensión gramatical y del interdiscurso de la Educación Inclusiva, ámbitos de constitución ideológicas incidentes en el discurso de la inclusión y sus principales modalidades de enunciación implicadas en la construcción de las diversas aristas de su discurso y versiones (acríticas, opositivas, críticas y de</p>
--	--	--	--

			<p>desprendimiento).</p> <p>b.6.) Condiciones epistemológicas generales implicadas en el estudio y construcción de la episteme de la inclusión y en la propuesta de formación de los Estudios Epistemológicos sobre Educación Inclusiva, saberes críticos orientados subvertir los efectos de la exclusión, saberes críticos fundamentales que debe considerar la formación docente para transformar las perspectivas del conocimiento sobre el campo interpretativo y de acción de la misma, micropolítica de la inclusión, estrategias de marginación de saberes, mecanismos de expresión, presentación y funcionamiento de las diversas patologías sociales en el espacio escolar, social y ciudadano, entre otras.</p> <p>c) Proposiciones teóricas por confirmar:</p> <p>c.1.) La investigación en desarrollo pretendía confirmar el nivel de inexistencia e incomprensión sobre las condiciones epistémicas implicadas en el estudio de la Educación Inclusiva, así como, las estrategias de construcción empleadas para la construcción de su conocimiento.</p>
--	--	--	--

			<p>c.2.) Se orientó además, la pretención de probar cuál era el grado real de pertinencia y legitimidad de los saberes hoy empleados para organizar la arquitectura epistémica de la Educación Inclusiva. En tal caso, la investigación se orientó hacia la comprobación de mecanismos de falsificación de los mismos.</p> <p>d) Literatura relevante para el desarrollo de la investigación:</p> <p>d.1.) En relación a este tópico, la investigación documentó que, la literatura existente producida desde el interior de este campo de trabajo, no permiten avanzar en el estudio de las condiciones epistémicas de producción del conocimiento, sino más bien, conduce a la reproducción de los mismos.</p> <p>d.2.) La literatura empleada en este estudio, ya sea, como antecedentes o bien, organizadores de los marcos de sustentación de la propuesta epistémica, devienen de otros campos, tales como: feminismo negro, interseccionalidad, lingüística, análisis del discurso, entre otras.</p>
--	--	--	---

<p>Dimensión 2</p>	<p>Interrogantes que deben ser respondidas por el estudio de caso simple</p>	<p>Corresponde al conjunto de interrogantes de investigación que tiene como propósito la obtención de evidencia para contrastar o afirmar los referentes teóricos a los que adscribe la investigación.</p>	<p>a) Interrogantes críticas destinadas al investigador:</p> <p>-¿Mediante qué elementos o criterios metodológicos es posible, emprender y consolidar un proceso de traducción epistemológica para aclarar la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva?</p> <p>-¿Qué tipo de efectos producen las visiones aplicacionistas en terminos de construcción epistemológicas?</p> <p>-¿Mediante qué tipo de estrategias se construye el conocimiento de la Educación Inclusiva?</p> <p>-¿Cuáles son los contenidos más relevantes y significativos que participan de la construcción del programa político y epistemológico de la Educación Inclusiva?</p> <p>-¿Bajo qué condiciones es posible, descubrir la naturaleza de los saberes empleados para organizar el campo teorico de la Educación Inclusiva?</p> <p>-¿Cómo se expresa y/o constiuye la naturaleza epistémica de la Educación inclusiva?</p>
------------------------	--	--	--

			<p>-¿Cuáles podrían ser los contenidos éticos y políticos que contribuyen a superar la metáfora: “se incluye a lo mimo?”</p> <p>-¿A través de qué tipo de razonamientos epistemológicos se construye el conocimiento de la Educación Inclusiva?</p>
--	--	--	---

<p>Dimensión 3</p>	<p>Procedimientos seleccionados simple</p>	<p>Corresponden a la determinación de criterios para establecer mecanismos de acceso a sujetos informantes, organizaciones y otras fuentes relevantes de información.</p>	<p>a) Mecanismos de acceso a los informantes clave:</p> <p>-Entre los principales mecanismos de acceso a los informantes claves de investigación, se consideraron, la disposición a participar del estudio, la pertinencia de su contribución científica con los dominios de investigación a los que esta investigación se propone, etc.</p> <p>b) Contar con suficientes instrumentos de recolección de la información:</p> <p>-La investigación recurrió a la utilización de 6 entrevistas, previamente validadas mediante la técnica de jueces cualificados, organizadas en torno a los principales ejes de constitución del objeto de este discurso.</p> <p>c) Contar con un cronograma para la obtención de la evidencia.</p>
------------------------	--	---	--



			-El conograma se describe en el aparato referido a la organización del trabajo de campo. El lector podrá encontrar un cronograma más detallado en la sección de anexos de investigación.
Dimensión 4	Guía de reporte del estudio de caso simple	Corresponden a los mecanismos de presentación de los resultados, introduciendo criterios para efectuar una revisión permanente de la literatura que apoya el análisis de la información recolectada durante el trabajo de campo.	En términos generales los resultados fueron analizados mediante la utilización del software Atlas-ti 17.1, organizando los análisis en torno a cada una de las entrevistas, a través de la cual, se procedió a la determinación las unidades hermenéuticas, las familias de códigos y las netware por cada instrumento. Cada uno de los análisis fueron acompañados de interpretaciones descriptivas, apoyadas en referentes teóricos significativos. Al finalizar cada uno de los análisis correspondientes a cada entrevista, los resultados más relevantes fueron sintetizados mediante un esquema.

**Tabla 39: Elementos claves implicado en el desarrollo de un protocolo analítico de estudio de caso simple**

La efectividad de los estudios de caso, determinan la capacidad de documentar los procesos/estrategias de formación causal y metodológica sobre de determinados fenómenos, siendo altamente pertinente en estudios (como es el caso de esta investigación), que persigan comprender las irregularidades y contradicciones que demuestran las teorías en uso, específicamente, intentando develar, aquellas que resultan inadecuadas, ejemplo de ello, es el híbrido epistémico que demuestra la imposición del modelo tradicional didáctico y epistémico de la Educación Especial (Slee, 2012), para formular/fundamentar el conjunto de formas condicionales requeridas en el desarrollo de la Educación Inclusiva, pensando en la totalidad de los colectivos estudiantiles, así como, en la comprensión de su unidad relacional que define su gramática, lenguaje analítico y armas intelectuales de subversión de las principales patologías sociales implicadas en su campo de batalla. Por otra parte, la elección del estudio de caso, en el diseño metodológico de esta investigación, convergió sobre la necesidad de abordar multiversal y multidimensionalmente el objeto de investigación, valorando la integración de discursos provenientes de diversas disciplinas y campos de investigación, como mecanismos que permite ampliar las comprensiones vigentes sobre un determinado fenómeno, en un marco de producción temporal limitado.

Los “estudios de caso” resultan altamente efectivos en la comprensión de fenómenos complejos, tanto en su organización y condiciones de producción, como es el caso de la formaciones epistemológicas (Knorr, 2005) incidentes en el campo de la Educación Inclusiva, la cual, por su complejidad en la organización de su campo teórico, se configura como un archivo intelectual para futuros trabajos y líneas de investigación. Entre sus principales inconvenientes, destacan el papel holístico en la determinación de los datos de mayor relevancia en la interpretación de la información. Murillo (2011), destaca la necesidad de promover conexiones entre los diversos datos recogidos, asegurando ante todo, la visión de conjunto propuesta en la investigación que resguarde el sentido de autenticidad, contextualización del caso y complejidad del fenómeno como medios cruciales en el logro de nuevos descubrimientos e interpretaciones.

#### 4.6.1.1.2.- ¿QUÉ ES UN ESTUDIO DE CASO SIMPLE?

Los estudios de caso “simple” o “único”, refieren a la configuración de un sólo caso de investigación, en el contexto de este estudio, quedó compuesto por 24 sujetos informantes tipificados como expertos internacionales de reconocida trayectoria, seleccionados según los propósitos de la investigación y la intencionalidad del investigador en la formación de la muestra, puesto que permiten a través sus aportaciones diversificar las condiciones que garantizan y producen el conocimiento en el campo epistemológico de la Educación Inclusiva. La conformación de dicha muestra pretendía ampliar los márgenes de comprensión e interpretación de las concepciones dominantes que confluyen ética, política y epistemológicamente sobre la formación/fabricación del campo de investigación de la Educación Inclusiva. El carácter “simple” o “único” del caso, se alinea además, con la naturaleza y las formas metodológicas de la investigación y su objeto.

El estudio de caso que adopta esta investigación, según Yin (1981), se clasifica de acuerdo a sus propósitos como un “diseño holístico” posicionado sobre un único objeto o tema de análisis, en este caso, el estudio de las condiciones producción epistemológicas en el campo de la Educación Inclusiva, cuyo estudio presenta una única unidad de análisis, integrada por 24 expertos internacionales de reconocida trayectoria. Tomando como referencia que el estudio de caso construido en esta investigación, persigue la comprensión de las interrelaciones que participan e inciden en las condiciones de producción del saber epistémico de la Educación Inclusiva desde una perspectiva de desprendimiento de sus cargas de elección dominantes que fundamenta su campo pre-constructivo de argumentación. Rodríguez (1999), explica que los estudios de caso “simple” o “únicos”, adoptan un carácter “holístico” (Yin, 1981) cuando el objeto de investigación convergen sobre una misma unidad de análisis, demostrando además, una modalidad situacional, puesto que, se estudia un acontecimiento desde la integración de los campos de conocimiento que han participado en la gestación/evolución del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. A su vez, demuestra un complemento de tipo histórico-organizativo puesto que, indirectamente analiza las condiciones de evolución y progreso de los campos de conocimiento que inciden en las condiciones que crean, producen y

garantizan el conocimiento y el saber epistemológico de la Educación Inclusiva. Todos estos argumentos, reafirman el carácter comprensivo y complejo de la investigación.

La perspectiva situacional del estudio de caso “simple” o “único”, en esta investigación, se fundamenta en la integración/valoración de diversas perspectivas del saber que convergen sobre la formación y comprensión del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, intencionados a través de la selección de sujetos informantes provenientes de los campos de confluencia de mayor relevancia en la configuración del objeto de estudio de la Educación Inclusiva. Mientras que, su complemento histórico-organizativo se concibe en términos de la evolución que ha experimentado la formación del saber epistémico, pedagógico, discursivo e ideológico de la Educación Inclusiva, desde una perspectiva pluridimensional.

El estudio de caso “simple” o “único” adoptado en esta investigación, demuestra un referente epistémico de tipo ideográfico expresando que dicho caso no se orienta a la determinación de leyes repetibles o constatables, sino que más bien, a la comprensión de las condiciones de producción epistémicas articuladas en el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva desde una perspectiva transdisciplinaria. Pérez Serrano (1998), explica que los estudios de caso “único” o “simple”, permiten la conjugación de los referentes nomotéticos (instauración de leyes generales) e ideográficos (estudios de condiciones particulares), subvirtiendo de esta forma, el rechazo a la oposición introducida por el paradigma de la simplificación de base cartesiana que divide/separa la ley general del concepto, afirmando que, *“la ley y el caso singular están en una estrecha relación; por eso la presentación de casos concretos adquiere una significación nueva para la ciencia”* (Pérez Serrano, 1998:87).

Según Stake (2008), la naturaleza epistemológica que demuestra el estudio de caso “simple” o “único”, se posiciona sobre una naturaleza de tipo instrumental, puesto que persigue comprender el fenómeno vinculado a la ausencia de una epistemología clara sobre el campo de investigación de la Educación Inclusiva, como modelo autónomo y deslindado de las diversas tecnologías de hibridación epistémicas que confluyen sobre su dimensión

pre-constructiva. Por otra parte, los estudios de caso único de tipo instrumental, tiene como propósito otorgar mayor claridad sobre un determinado tema, permitiendo abrir otras finalidades indagatorias sobre su objeto particular de conocimiento. Metodológicamente, demuestra un complemento de carácter intrínseco del caso, reforzando la necesidad de organizar mayores condiciones de comprensión sobre los mecanismos que crean, producen y garantizan la emergencia de una arquitectura epistémica coherente con la función sociopolítica, al complejidad pedagógica y la naturaleza del saber que confluye sobre la Educación Inclusiva.

Es menester aclarar que, el propósito terminal de esta investigación, no reside en enunciar desde una perspectiva lineal, celebratoria y dogmática, las condiciones y leyes de generalización implicadas en la construcción de una posible teoría de la Educación Inclusiva, puesto que, de esta forma, se avalarían los múltiples conservadurismos teóricos que afectan a la construcción del saber y omiten su campo de complejidad en la organización de una nueva forma de hacer epistemología según las tensiones que la naturaleza de la Educación Inclusiva plantea. Sino más bien, el propósito de esta investigación se articuló sobre la necesidad de comprender las condiciones de producción epistemológica de la Educación Inclusiva.

El carácter instrumental del estudio de caso en esta investigación, se orienta a la comprensión de una situación paradójica que afecta a la comprensión de los elementos que producen y garantizan el conocimiento epistemológico propio de la Educación Inclusiva, otorgando recursos intelectuales claves que permiten observar las operatorias de los nuevos sistemas de colonizaciones epistémicas y los mecanismos de hibridación epistémicas que proliferan al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. El propósito central de un estudio de caso de tipo instrumental consiste en otorgar dispositivos analíticos de tipo alternativos sobre un fenómeno particular, que en la especificidad de esta investigación, persigue la comprensión de las condiciones de fabricación epistemológicas empleadas al interior del campo de la Educación Inclusiva.

#### **4.6.1.1.2.1.-CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO DE CASO SIMPLE O ÚNICO**

Los rasgos esenciales que definen la naturaleza del estudio de caso “simple” adoptado en esta investigación, demuestran un énfasis de tipo heurístico e inductivo con complemento descriptivo.

El componente “heurístico” se manifiesta en el contexto de esta investigación, mediante la búsqueda de nuevos organizadores intelectuales y sistemas razonamientos más amplios que permitan concebir la función epistemológica, política y ética de la Educación Inclusiva desde una perspectiva de desprendimiento y replanteamiento de su campo epistémico. Pérez Serrano (1998) explica que, los estudios de caso de tipo heurísticos tienen como propósito contribuir al descubrimiento de nuevos significados, mediante la formulación de condiciones que permitan reformular y resignificar las condiciones de producción/fabricación epistémicas incidentes en el terreno de la Educación Inclusiva, con el objeto de ampliar profunda y comprensivamente, los márgenes del conocimiento elaborado sobre este campo de estudio y los mecanismos que contribuyen la reestructuración de su conocimiento.

Merriam (1990) explica que, los estudios de caso de tipo “interpretativos”, persiguen el desarrollo de nuevas categorías conceptuales que apoyan la proliferación de asuntos teóricos y meta-teóricos de mayor relevancia. El carácter interpretativo en este caso, se expresa mediante la proposición de un conjunto de dimensiones que participan en la elaboración de un despeje epistémico, con el propósito de aclarar las principales unidades discursivo-epistémicas que definen las condiciones de producción del saber epistémico y pedagógico de la Educación Inclusiva, orientadas a la determinación de nuevas categorías conceptuales que permiten resignificar y evaluar sus relaciones interseccionales de acuerdo a su naturaleza y función epistémica, política y ética.

El carácter inductivo en este “estudio de caso”, se expresa mediante la orientación al descubrimiento de nuevas relaciones y conceptualizaciones que emergen a partir de las relaciones analógicas entre los diversos campos de confluencia que conforman el espacio o

campo de producción científica de la Educación Inclusiva, o bien, los conceptos que emergen a partir de un examen detallado sobre dicho campo de estudio.

La dimensión descriptiva en este “estudio de caso”, se expresa mediante un análisis rico, profundo y denso acerca del fenómeno de investigación, conectándose con la búsqueda de nuevos organizadores intelectuales que faciliten la producción/interpretación de nuevos significados al interior del campo epistémico de la Educación Inclusiva, expresada especialmente, en el análisis de sus resultados. La conexión particularista de esta investigación, se expresa a través del muestro intencional efectuado por el autor del estudio, al seleccionar a sujetos tipos como parte de los informantes clave, cuyo propósito consistía en explorar cómo determinados *“grupos de gente confrontan problemas específicos, adoptando una visión holística de la situación”*. La confrontación de los diversos colectivos de sujetos informantes participantes en esta investigación, fue determinada a partir de los campos de confluencia que participan en la formación del campo de conocimiento de la Educación, persiguiendo la intención de adoptar una visión holística y multidimensional sobre las tensiones de fabricación paradigmáticas incidentes en las formaciones epistémicas de la Educación Inclusiva.

#### **4.6.1.1.2.1.1.-CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DEL CASO SIMPLE CONFIGURADO A PARTIR DE EXPERTOS DE RECONOCIDA TRAYECTORIA INTERNACIONAL**

Principales pasos implicados en el Estudio de Caso simple empleado en la investigación	Sub-componentes implicados en cada paso	Descripción del proceso de investigación
Paso 1: Diseño del Caso	1.1.-Antecedentes	La investigación se posicionó sobre un enfoque cualitativo de tipo crítico con orientación deconstruccionista, adoptando un diseño de emergente y de tipo multimetodológico como complemento a la realización de un

		<p>estudio de caso simple compuesto por 24 expertos distribuidos por diversas latitudes del mundo, seleccionados bajo un muestre teórico de tipo intencional según las características y posicionamientos de la investigación. Cada uno de los “potenciales informantes” fue determinado según impacto de su producción científica, porcentaje de impacto a través de citas reportadas en directorios de prestigio, así como, contribución teórica en alguna de las regiones más relevantes y significativas que constituyen el campo de producción e investigación de la Educación Inclusiva. La investigación se efectuó bajo una unidad relacional simbólica de tipo transdisciplinaria, entre los meses de septiembre y diciembre de 2016.</p>
	<p>1.2.-Propósitos</p>	<p>El objetivo de desarrollar un estudio de caso con las características antes descritas, perseguía la intención de contribuir a fortalecer la emergencia de los Estudios Epistemológicos sobre Educación Inclusiva (para mayores consultas revise capítulo tres de la investigación, sección referida a este tema) y la articulación de información crucial que, mediante la emergencia de unidades de sentido, significados,</p>



		<p>ideas y saberes, aportados por cada uno de los entrevistados, se procederá a develar las estrategias, mecanismos y operaciones de construcción del conocimiento empleadas al interior del campo de la Educación Inclusiva.</p> <p>En este sentido, cabe destacar que, la información aportada por cada uno de los expertos participantes del estudio, no arrojó grandes comprensión para avanzar, desde el saber de experto, a la formulación de otras lógicas y estructuras de significación y confrontaciones contra-hegemónicas nuevas o potencialmente diferentes a las circundantes en diversos textos de literatura especializada.</p> <p>El uso de la información se utilizó en dos dimensiones. La primera, como una herramienta de visibilización de datos emergentes según relevancia y significatividad para avanzar hacia la construcción de una trama subversiva, oposicional y divergente sobre el sentido y alcance de los saberes constitutivos de la misma. Sobre este particular, sabe destacar que, los principales hallazgos detectados se emplearon en la proposición</p>
--	--	---

		<p>epistémica y condiciones de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva ofrecida por el autor de la investigación en el capítulo tres de la misma. Mientras que la segunda, permitió responder los diversos propósitos específicos de investigación, demostrando el grado de desactualización y escases de pensamiento para fundamentar el campo de la Educación Inclusiva. De la conjugación de ambos fue posible construir la propuesta sobre qué son y qué dimensiones abordan los Estudios Epistemológicos sobre Educación Inclusiva.</p>
	<p>1.3.-Preguntas de reflexión</p>	<p>Las preguntas que orientaron la reflexión estructural del diseño metodológico de la investigación, se articularon los principales campos de constitución y producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, abordados en las seis entrevista en profundidad de tipo focalizadas y dirigidas a expertos de reconocida trayectoria. Entre las interrogantes más significativas destacan:</p> <p>-¿Qué principios definen la fabricación y el funcionamiento del discurso</p>

		<p>político y ético de la Educación Inclusiva?</p> <p>-¿Existe alguna relación entre inclusión y democracia?</p> <p>-¿Qué limitaciones y contradicciones epistémicas y metodológicas expresa el discurso actual de la Educación Inclusiva al operativizar la justicia social, la equidad educativa y la igualdad de oportunidades en las políticas y prácticas educativas?</p> <p>-¿Cuáles podrían ser los saberes contra-hegemónicos más relevantes que permiten configurar la Educación Inclusiva como nuevo proyecto político y ciudadano?</p> <p>-¿Qué elementos podrían considerarse claves en la formación del objeto de estudio de la Educación Inclusiva?</p> <p>-¿Cuáles son los sistemas de razonamiento más comunes empleados en la construcción del discurso actual de la Educación Inclusiva?</p> <p>-¿Cuáles serían los elementos más significativos que participan en las</p>
--	--	--

		<p>condiciones de producción epistémicas de la Educación Inclusiva?</p> <p>-¿Qué criterios definen la fabricación y el funcionamiento de la Educación Inclusiva más allá de los aportes de la Educación Especial para abordar la enseñanza?</p> <p>-¿Cuáles serían los temas claves que debiesen ser considerados en la construcción de una didáctica de la Educación Inclusiva en relación a la presencia de nuevos sujetos educativos?</p> <p>-¿Qué principios definen la función socioeducativa de la Educación Inclusiva?</p> <p>-¿Cuáles son las condiciones de enunciación más relevantes que desarrolla actualmente la Educación Inclusiva?</p> <p>-¿Qué tipo de discurso configura actualmente el interés por la Educación Inclusiva?</p> <p>-¿Qué tipo de contradicciones epistemológicas se observan en la</p>
--	--	--

		<p>producción del discurso actual de la Educación Inclusiva?</p> <p>-¿Qué temas resultarían relevantes en la configuración de un marco epistémico alternativo para pensar la Educación Inclusiva?</p>
	1.4.-Unidad de análisis	<p>Una muestra de expertos internacionales de reconocida trayectoria en alguna de las regiones del saber más relevantes que confluyen en la configuración del campo de investigación de la Educación Inclusiva, para explorar y relevar ideas claves que permitiesen la creación de nuevas formas de teorización o bien, producción del discurso de la Educación Inclusiva, los cuales contarán a las preguntas de seis entrevistas en profundidad interconectadas significativamente entre sí.</p>
	1.5.-Métodos de recolección de la información	<p>Entre las principales estrategias de recolección de la información empleadas en la fase trabajo de campo y acumulación de datos, destacan:</p> <p><i>-A nivel de evidencias documentales:</i> compuestas por notas elaboradas de forma espontánea por el investigador, con el propósito de relevar dichas</p>

		<p>ideas en la construcción del marco referencial de la misma, así como, fortalecer los análisis de cada uno de los resultados. Otra fuente documental, proviene de las repuestas proporcionadas por cada uno de los entrevistados, registradas de archivos de audio y posteriormente, transcritas al procesador de textos word 97-2003, para ser analizadas mediante el paquete informático Atlas-ti 17.1. Las fuentes de obtención de la información provienen de las siguientes regiones del conocimiento: Filosofía, Hermenéutica Analógica, Estudios de Género, Interculturalidad, Estudios sobre Epistemología, Educación Especial, Educación Inclusiva, Psicopedagogía, Sociología, Análisis del Discurso, Didáctica, Currículo y Formación docente, entre otras. Se consideran también, fuentes de documentación los textos consultados y citados como antecedentes relevantes en el capítulo dos de la investigación, los que, actuaron como perspectivas de acceso a los dimensiones constitutivas de producción epistémica de la Educación Inclusiva.</p> <p><i>-A nivel de beneficiarios:</i></p>
--	--	---

		<p>Se consideran beneficiarios de esta investigación todos los actores participantes de la investigación, puesto que, sus aportes repercuten significativamente en la redefinición e la práctica educativa, sus organizadores epistemológicos, en el funcionamiento interno de las escuelas, la formación del profesora en el campo de la inclusión, en la producción de política educativas, en los ejes de direccionalidad de la investigación, entre otros.</p>
<p>Paso 2: Recopilación de la Información</p>	<p>No presenta sub-dimensiones de análisis</p>	<p>La recopilación de la información se efectuó mediante tres modalidades diferentes recogida de la información. La primera, describe el proceso de entrevistas mediante la aplicación del programa para videoconferencias “skype”, estrategia con mayor grado de aplicación, la segunda, consistió en la autoaplicación de entrevistas en profundidad por cada experto, es decir, mediante la consulta sobre qué tipo de modalidad le acomodaba más, éstos prefirieron responder cada pregunta de forma escrita en un archivo de word 97-2003. La tercera estrategia, consistió en la realización de entrevistas presenciales según solicitud expresa de los expertos, residentes en</p>

		<p>la ciudad de Santiago de Chile, lugar de residencia actual del autor de este trabajo. Siguiendo las tres estrategias descritas, se procedió a la aplicación de las seis entrevistas en profundidad de tipo facilidades y dirigidas a experto. El carácter focalizado de cada una de las entrevistas se expresa y describe a partir del campo/dominio de disgregación que analizan en función de la arquitectura epistémica de la Educación Inclusiva. El proceso de recolección de la información se extendió desde el mes de septiembre a diciembre de 2016.</p>
<p>Paso 3: Análisis de la Información</p>	<p>No presenta sub-dimensiones de análisis</p>	<p>El análisis de la información recolectada a partir del proceso de obtención de resultados conjugó los posicionamientos epistémicos y metodológicos proporcionados por la corriente discursiva francesa y los presupuestos basales del método de análisis de contenido. Procedimentalmente, las unidades de sentido recogidas fueron procesadas durante los meses de febrero y marzo de 2017, empleando el paquete informático Atlas-ti 17.1, determinado sistemas de categorización, redes semánticas, mecanismos de saturación del habla y relaciones topológicas</p>



		<p>emergentes entre cada uno de los discursos proporcionados por los expertos. Empleando los ejes de análisis del proceso de saturación teórica y del método de comparación constante se procedió a establecer los cortes de proporcionalidad discursiva entre cada una de las ideas proporcionadas, los diversos campos de estudio implicados y perspectivas teóricas participantes del estudio, permitiendo de esta forma, determinar las categorías de mayor relevancia en la producción de los análisis. Finalmente, la obtención de las conclusiones se logró mediante la conjugación de los dominios teóricos implicados, el grado de experiencia del investigador en el campo de la Educación Inclusiva y la identificación de patrones analíticos que iban surgiendo de dicho proceso interpretativo.</p>
<p>Paso 4 Redacción del informe</p>	<p>No presenta sub-dimensiones de análisis</p>	<p>La redacción del informe se efectuó empleando un lenguaje simple que cumpliera con las exigencias de una tesis doctoral, conjugando los aportes de la literatura especializada mediante citas extuales y contextuales que permitiesen fundamentar sólidamente cada argumento ofrecido en este</p>

		trabajo.
Paso 5: Diseminación	No presenta sub- dimensiones de análisis	La diseminación del caso corresponde a la difusión mediante artículos científicos y producción de papers en revistas con los treinta y dos criterios científicos exigidos por el programa de doctorado en Ciencias de la Educación de la UGR, España. Algunos datos se publicaron en apítulos de libros y actas científicas disponibles en diversas plataformas y directorios de prestigio en la web.

**Tabla 40: Características e implicancia metodológicas en le desarrollo de un estudio de caso simple.**

#### **4.6.1.1.2.2.-TIPOLOGÍA DEL ESTUDIO DE CASO: “SIMPLE” O “ÚNICO”**

Pérez Serrano (1998), comenta que, la naturaleza del estudio de caso puede definirse según la intencionalidad del informe final, independiente de la orientación disciplinaria que este haya definido. Tomando como referencia los aportes de Pérez Serrano (1998), esta investigación adopta una tipología de estudio de caso interpretativo, estructurándose a partir de descripciones profundas y detalladas sobre un determinado fenómeno que permitan el descubrimiento y proliferación de nuevos significados sobre la producción política, epistémica y ética de la Educación Inclusiva.

En este contexto, la selección de 24 sujetos informantes representados como expertos internacionales de reconocida trayectoria, facilita la recolección de toda la información que sea necesaria para caracterizar en detalle las condiciones de producción epistemológicas que define la circulación de la Educación Inclusiva, desde una integración polifónica y transdisciplinaria, compuesta por los diversos campos de confluencia que participación en la configuración del objeto de investigación y el espacio epistémico de la misma, razón por la cual, se procedió a la selección de expertos procedentes de diversos

países y campos de investigación, con el propósito de ofrecer una interpretación alternativa y más amplia para estructurar el desarrollo teórico y pragmático de la Educación Inclusiva.

Los estudios de caso simples de tipo interpretativos se distinguen de los descriptivo y evaluativos, por el grado de complejidad, profundidad y orientación teórica que converge sobre su campo de fabricación/producción. A continuación, se presenta la contextualización que presenta el grado de complejidad, profundidad y orientación teórica que adopta el presente caso. La “dimensión de complejidad del caso”, esta determinada por la naturaleza sobre la que se problematiza el objeto de investigación, al ser un tema inexplorado científica y metodológicamente. Es menester destacar que, el carácter de complejidad que adopta la presente investigación, se asume desde la perspectiva de Morin (1984), a partir de la cual, la complejidad expresa nuevos parámetros y mecanismos de re-organización y re-descubrimiento del saber epistémico de la Educación Inclusiva, desde una perspectiva transdisciplinaria y multiversal del conocimiento que define su naturaleza epistémica. Otra dimensión que define la complejidad del caso, depende del carácter pluriparadigmático que converge sobre la función epistémica que configura el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, encontrando aportes relevantes para su configuración/comprensión en múltiples campos del saber, dependiendo especialmente, de los aportes más significativos que cada campo de conocimiento aporta a la reivindicación del saber/campo epistémico de la Educación Inclusiva, desde la reorganización de sus cargas epistémicas más sustanciales.

La “*dimensión de profundidad del caso*” esta determinada por las condiciones multiversales y multidimensionales que conforman la naturaleza del objeto de investigación, es decir, por la integración de diversas perspectivas analíticas, lenguajes y dominios de teorización que configuran el campo de producción e investigación invisible de la Educación Inclusiva. La dimensión de profundidad del caso, se expresa en referencia a cada uno de los aportes contenidos en los distintos campos de confluencia, puesto que, de cada uno de ellos, se identifican aportes emergentes que permiten explorar los temas cruciales de tipo oposicionales y contra-hegemónicos para transformar el campo de teorización de la Educación Inclusiva, sus estrategias de construcción del conocimiento y modalidades de enunciación, movilidad de saberes, entre otras.

Finalmente, la “*dimensión de orientación teórica del caso*”, la naturaleza del caso conformado por 24 expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional procedentes de diversos dominios de constitutivos del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, adoptó un énfasis teórico al posicionarse sobre la comprensión de las modalidades de teorización y las estrategias de producción más relevantes empleadas al interior del campo de la Educación Inclusiva. A esto se agrega, la complementariedad teórica de diversas perspectivas de análisis orientadas a transformar el campo de interpretación del mismo.

#### **4.6.1.1.2.3.- DIMENSIONES RELEVANTES IMPLICADAS EN EL DISEÑO DEL ESTUDIO DE CASO**

El estudio de caso “simple” o “único” que describe esta investigación, considera las orientaciones otorgadas por Bonafé (1998), mencionadas por Pérez Serrano (1998) para el diseño de un estudio de caso en la investigación educativa.

Las fuerzas de “*equilibración macro y microestructurales incidentes en el objeto de la investigación*”, se encuentran presentes en todas las dimensiones de la naturaleza del fenómeno analizado, esto es, los procesos de inclusión y exclusión obedecen a fenómenos estructurales, es decir, la investigación se posicionó a nivel de las relaciones estructurales que condicionan las diversas dimensiones del desarrollo educativo. De este modo, la exploración de las condiciones de producción epistemológicas implicadas en el campo de desarrollo de la Educación Inclusiva, requieren de la comprensión de los factores estructurales de producción del fenómeno, con el propósito de generar un conocimiento pertinente que, facilite no sólo las modalidades de teorización, sino que además, permita la subversión de los modos opresivos que articula el conocimiento en cada uno de sus dominios constitutivos y que al mismo tiempo, condicionan el desarrollo de las prácticas educativas, institucionalizando un conjunto de razonamientos limitados que difícilmente indagan en las conexiones entre política, ética, ciudadanía, desarrollo de las estructuras de escolarización, violencia epistémica, efectos de sujeto y éxitos en el fracaso cognitivo utilizados en sus diversas aristas de producción. Según esto, la investigación actúa como un

recurso de catalización entre las fuerzas estructurales de germinación y comprensión del fenómeno y la redefinición del campo pragmático de la misma, es decir, a nivel estructural facilita la identificación de las etapas genealógicas, éticas y epistemológicas, así como, su movilidad de conceptos y estrategias de construcción del conocimiento del espacio de la inclusión y la exclusión, como objeto a derrotar, mientras que, a nivel pragmático impacta en la generación de formas condicionales o condiciones didácticas, de funcionamiento de las estructuras escolares, procesos de formación docente, entre otras.

Las formas de *“reconocimiento de la complejidad del fenómeno de investigación”*, quedó determinada por la complejidad estructural que expresaba el fenómeno investigado, al no ser abordado reflexiva ni científicamente con anterioridad, supuso la configuración de perspectivas de acceso a la interpretación situada del fenómeno, de modo que, la organización del capítulo dos de la investigación se articuló con una finalidad doble, por un lado, constituir un repertorio de ejes bibliográficos capaces de subvertir el orden reduccionista y limitado de la producción procedente de la literatura especializada y, por otra, actuar como perspectivas centrales en el acceso a la comprensión epistemológica implicada en el estudio de la Educación Inclusiva. Otra tensión se expresaba mediante la organización de la propuesta dirigida a pensar epistemológicamente el campo de producción de la Educación Inclusiva, debido a la ausencia de literatura oportuna y pertinente en la materia, representaba de esta forma, una limitación del amplio alcance. Se agrega además, las tensiones metodológicas propias del caso, la selección rigurosa de cada informante y de los mecanismos de interrelación de los hallazgos. En síntesis, el proceso de investigación en todas sus fases y momentos expuso un carácter complejo y holográfico.

Los *“mecanismos de comprensión de significados en el campo de producción del objeto de investigación”*, esta dimensión del caso se logró mediante la valorización de la subjetividad de los participantes, enfatizando en su carácter polifonal, deconstruccionista y descentramiento discursivo, así como, por resaltar y validar constantemente, los aportes teóricos de todo tipo que, permitiesen ampliar el espectro de comprensión del lenguaje analítico, el campo de producción y lucha de la Educación Inclusiva.

Finalmente, de acuerdo a las directrices epistémico-metodológicas el estudio de caso desarrollado adoptó las siguientes características: a) *particularista*, al centrarse en un fenómeno particular como es el estudio de las condiciones epistemológicas y los ejes de producción del conocimiento implicados en la configuración y funcionamiento de la Educación Inclusiva, b) *descriptivo*, puesto que ofrece una descripción detallada, espesa y profunda de cada ámbito y dominio de análisis implicado, no sólo de los resultados obtenidos, ofreciendo un repertorio de análisis teóricos y hallazgos de investigación profundos sobre el fenómeno en análisis, c) *heurístico*, puesto que, desde la humildad de quien escribe el presente trabajo, así como, del proceso de investigación mismo, el estudio contribuye a la ampliación de conocimientos al interior del campo de producción y lucha de la Educación Inclusiva, contribuyendo a la ampliación de los márgenes de interpretación mediante la proposición de dispositivos emergentes que permitieron el replantamiento del fenómeno y del campo de producción teórica, didáctica e investigativa y, finalmente, el caso adoptó un carácter d) *inductivo*, puesto que, posibilitó la identificación de nuevas relaciones y germinación de conceptos alternativos que permitían ampliar los ejes de comprensión de la educación inclusiva, más allá de sistemas de razonamientos provincializados en determinados dominios del saber.

#### **4.6.1.1.2.5.-CONSIDERACIONES RELEVANTES EN LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO SIMPLE ADOPTADO EN LA INVESTIGACIÓN**

<b>Dimensiones implicadas</b>	<b>Abordaje metodológico y conceptual en la estructuración del estudio de casos</b>
<i>a) Número de casos implicados:</i>	El estudio de caso efectuado en esta investigación, se define como “simple” o “único”, producto que profundiza en la comprensión de un caso integrado por expertos internacionales de reconocida trayectoria en los campos de las Ciencias de la Educación, las Ciencias Sociales y la Filosofía, considerados estos, campos relevantes en la fabricación del objeto de investigación de la Educación Inclusiva. El caso quedó definido por un número total de 24 sujetos informantes de

	<p>investigación, procedentes de países tales como: España, México, Brasil, Chile, Argentina, Bolivia, Estados Unidos, Ecuador, Perú, Reino Unido, Portugal, Cuba y Colombia, los cuales, otorgaron un conjunto de consideraciones técnicas desde su campo de investigación sobre las condiciones de producción y fabricación epistémicas asociadas al desarrollo de la Educación Inclusiva.</p> <p>El estudio de caso “simple” o “único”, quedó conformado por un caso denominado de expertos, integrado por 24 sujetos de investigación, seleccionados intencionalmente por el investigador, recogiendo los aportes del muestreo teórico e intencional de investigación.</p>
<p><i>b) Objetivos de investigación:</i></p>	<p>Tomando como referencia los aportes de Yin (1981), el presente estudio de caso “simple” o “único” adoptó un objetivo de tipo explicativo con complemento descriptivo de tipo situación crítica. Los estudios de caso de tipo explicativos se orientan a la interpretación de los fenómenos desde una perspectiva crítica y transformadora, a través de un <b>complemento descriptivo</b>, persigue describir lo que sucede en el caso particular de los elementos y condiciones participantes de los procesos de fabricación y condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, en detalle, densidad y profundidad, como estrategia de relevamiento de las condiciones definitorias más elementales del caso investigado.</p> <p>La <b>dimensión situación crítica</b>, permite profundizar en el cuestionamiento de las relaciones estructurales facilitan la interpretación de las condiciones de</p>

	producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, entendiendo a esta, como un examen singular sobre un fenómeno de interés único.
<i>c) Temporalidad sobre el proceso de recogida y análisis de datos:</i>	Según la dimensión de temporalidad del presente estudio de caso, este, adopta un <b>carácter natural en vivo</b> (Yin, 1989; Ruiz, 2003 y Murillo, 2011), puesto que, el investigador no manipula ni interviene en el proceso de recolección de datos.
<i>d) Grado de manipulación del investigador sobre el fenómeno:</i>	El grado de manipulación que afecta al estudio de caso por parte del investigador, adopta <b>carácter de natural</b> , puesto que la situación no es manipulada/controlada por el investigador. Durante el trabajo de campo, impera la necesidad de comprender los significados que cada sujeto informante atribuyó a las diversas interrogantes a las que fue sometido, con el propósito de documentar el comportamiento y la actitud que cada cual demostró ante determinados ejes críticos de fabricación del saber epistémico de la Educación Inclusiva.

**Tabla 41: Ejes de contextualización del estudio de caso simple a las características del presente estudio.**

#### 4.6.1.1.2.6.-PARÁMETROS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

<b>Parámetros implicados en el proceso de análisis inductivo del estudio de caso simple o único (Schaw, 1999)</b>	
<b>Parámetro I:</b> <b>“Análisis del sitio”</b>	<b>Descriptor metodológico:</b> corresponde al proceso de recolección de la información y a los múltiples dispositivos metodológicos empleados para la realización del trabajo de campo.
	El espacio analítico en el que converge la investigación, adopta un sentido simbólico, puesto que se interesa por explorar los mecanismos de producción del conocimiento de la Educación



	<p>Inclusiva y sus estrategias, desde la voz de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional. El lugar de recolección de datos fue inmaterial y simbólico, viajando diaspóricamente por los campos más relevantes que participan de la configuración del conocimiento de la Educación Inclusiva.</p> <p>El período de recolección de datos se extendió desde septiembre a diciembre de 2016, registrando la información de tres maneras: a) entrevistas grabadas en formato de audio efectuadas mediante el software para videoconferencias skype, b) entrevistas realizadas de forma presencial según solicitud expresa de expertos residentes en la ciudad de Santiago de Chile (actual lugar de residencia del doctorando) y c) entrevistas auto-administradas según solicitud expresa de cada experto, señalando que, al poder responder cada una de las preguntas de forma escrita, les facilitaba otorgar respuestas más reflexivas, completas y profundas sobre cada ámbito de interrogación.</p>
<p><b>Parámetro II:</b> <b>“Transcripción de los datos”</b></p>	<p><b>Descriptor metodológico:</b> corresponde al proceso que deviene posteriormente al trabajo de campo, caracterizado por la transcripción/organización de datos relevantes extraídos de la aplicación de las entrevistas. Implica la organización y estructuración de la información clave a través de diversos mecanismos de categorización.</p> <p>El proceso de transcripción de las entrevistas registradas en archivos de audio, se efectuó entre diciembre de 2016 y enero de 2017, convirtiendo las notas de audio en textos escritos registrados en el programa de procesador de textos Microsoft 97-2003, las que, posteriormente, fueron introducidas en el paquete informático Atlas-ti 17.1. Concluida la fase de transcripción, el investigador procedió a la lectura globalizada de cada una de las entrevistas, subrayando con color celeste, las</p>

	<p>unidades discursivas más relevantes aportadas por cada uno de los entrevistados, cuyo propósito consistía en familiarizarse con los hallazgos obtenidos de la fase de acumulación de datos, identifican las configuración que cada una de las modalidades de categorización y las respectivas categorías, conducían a la comprensión del problema de investigación.</p>
<p><b>Parámetro III:</b> <i>“Foco del análisis”</i></p>	<p><b>Descriptor metodológico:</b> corresponde a la comparación constante de temas que emergen a partir de la comprensión del tema de investigación.</p>
	<p>El foco de análisis consiste en la comprensión del problema de investigación a la luz de los principales hallazgos recolectados</p>
<p><b>Parámetro IV:</b> <i>“Análisis profundo de la información”</i></p>	<p><b>Descriptor metodológico:</b> corresponde al proceso de análisis de a información mediante comparaciones y contrastaciones más significativas entre las diversas categorías establecidas.</p>
	<p>El proceso de reducción y análisis de los resultados procedió mediante la utilización del software Atlas-ti 17.1, mediante el cual, cada una de las 6 entrevistas fue analizada, mediante la determinación de una unidad hermenéutica, sus correspondientes familias de códigos (categorías), extractos discursivos relevantes y netware. Se agrega además, los mecanismos de saturación teórica y del habla implicada. Finalmente, los aspectos más significativos de cada unos de los hallazgos contenidos por cada entrevista, fueron gráficos en un organizador visual.</p>
<p><b>Parámetro V:</b> <i>“Presentación de la información al grupo de investigadores”</i></p>	<p><b>Descriptor metodológico:</b> corresponde al proceso de retroalimentación entre los diversos agentes de investigación participantes del estudio, con el propósito de constatar que, los análisis hayan constatado y conceptualizado correctamente fenómeno de estudio.</p>
	<p>Sólo fue posible la discusión en profundidad con un porcentaje reducido de expertos, a través de los cuales se discutieron en</p>

	<p>marzo de 2017, los hallazgos más relevantes emergentes durante el trabajo de campo. Este proceso fue efectuado a través de conversaciones vía skype o bien, retroalimentación vía correo electrónico, siempre concebidos como espacios de socialización y discusión.</p>
<p><b>Parámetro VI:</b> <i>“Elaboración de la tesis”</i></p>	<p><b>Descriptor metodológico:</b> corresponde al proceso de elaboración/enunciación de la tesis que posicionada según Schaw (1999) como respuesta válida al problema de investigación.</p>
	<p>En esta investigación, dicho apartado operó cognitivamente mediante la determinación de axiomas propios de la episteme de la Educación Inclusiva, algunos de ellos, comentados durante el proceso de análisis de resultados y de discusión. Fuertemente, dichos axiomas pueden encontrarse en el sub-apartado del marco teórico referido a la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, acápite donde además, se explicitan las formas de construcción del conocimiento y sus mecanismos de validez.</p>

**Tabla 42: Parámetros implicados en el proceso de análisis inductivo en el estudio de caso simple o único.**

#### **4.6.1.1.2.7.-CRITERIOS DE VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL ESTUDIO DE CASO SIMPLE O ÚNICO Y SUS LIMITACIONES**

La calidad del diseño metodológico del estudio de caso simple, empleado en la presente investigación, según Martínez (2005) se articuló en dos dimensiones que permitían comprobar el grado de validez y fiabilidad de sus resultados. La primera, describe el gardo de validez que presenta el desarrollo del caso, es decir, que la organización del mismo mide lo que se proponía medir, en este caso, relevar un conjunto de información crítica, relevante y oposicional dirigida a explorar las condiciones de producción epistemológicas implicadas en la Educación Inclusiva. Mientras que, la segunda, explica el grado de fiabilidad que

expresa el estudio de caso, es decir, ofrece resultados estables, consistentes y libres de errores.

En relación al grado de validez que expresa la organización del estudio de caso desarrollo, se concluye que, este expresa un propósito representativo, puesto que, se configuró a partir de la participación de 24 expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional provenientes de los diversos campos de confluencia que participan de la formación del espacio de investigación y conocimiento de la Educación Inclusiva. El carácter de representatividad se expresa además, por el grado de autoridad que cada informante goza producto de su trabajo científico y contribución reconocida y legitimada como significativa por parte de la comunidad profesional y especialidad en la que cada uno de ellos se posiciona. Se observa presencia de un grado de validez de contenido, entendida según Martínez (2005) como la capacidad de una *“medición empírica refleja un dominio específico del contenido”* (p. 176), específico del fenómeno contenido en cada uno de sus instrumentos, en este caso, digregados en seis entrevistas en profundidad de tipo focalizadas y dirigidas a expertos de reconocida trayectoria internacional. De este modo, a través de cada instrumento se recabó un conjunto de información relevante que, bajo la determinación de ideas claves que permitiesen ir pensando de forma más amplia, el campo de fundamentación y producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, sobre dominio previamente establecidos por el investigador, los cuales, se encontraban en directa relación con cada uno de los objetivos de investigación y a su vez éstos, con los dominios matriciales más relevantes configurados en la determinación de las principales dimensiones implicadas en el estudio de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, abordadas en el capítulo tres de este estudio.

Es menester destacar que, cada uno de los conceptos o principales sistemas de razonamiento empleados para estudiar las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva en el desarrollo del estudio de caso empleado en la investigación, recurrió a la utilización de la cadena de evidencia a partir de unidades de sentidos claves que permitían la identificación de ideas cruciales que actuaban como mecanismos de descentramientos de concepciones heredadas, ampliación de los horizontes comprensivos

y resignificación de parámetros de producción del saber implicados en la exploración de los lineamientos más significativos que conforman la arquitectura epistemológica de la Educación Inclusiva. Se observa además, la aplicación de múltiples perspectivas teóricas implicadas en la creación de nuevas modalidades de teorización sobre este enfoque, así como, su utilización en múltiples ejes de entrecruzamiento de contribuciones teóricas empleadas para el fortalecimiento de los principales hallazgos pesquisados, todo esto describe, el empleo de una triangulación teórica. Se agrega además, la utilización de diversas técnicas de recogida de la información. Sobre este punto, cabe destacar que, si bien, se empleó un mismo estilo de entrevista (en profundidad y de tipo focalizada), se diseñaron seis tipos diferentes de entrevistas, respondiendo cada una de ellas a énfasis y dominios particulares del saber, entonces, metodológicamente, el proceso de obtención de datos se articuló mediante el entrecruzamiento de seis instrumentos diferentes, posicionados sobre los ejes de mayor relevancia implicados en el estudio de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, o, más bien, perspectivas de acceso a dicha comprensión.

De acuerdo a los aportes de Martínez (2006), respecto de las condiciones de calidad asociadas al proceso de aplicación de un estudio de caso simple o único, se constata que, las directrices empleadas en este estudio, expresan que, el diseño del estudio de campo alcanza un cierto grado de fiabilidad, es decir, que el proceso articulado y los resultados obtenidos son consistentes. Metodológicamente, la fiabilidad se expresó mediante el diseño y aplicación de protocolos y consolidación de base de datos significativos según los dominios explorados y visibilizados en el capítulo tres de la investigación por el autor. Sobre este particular, cabe señalar que, el sesgo que podría haber introducido el investigador se neutralizó mediante la estrategia de filtraje epistémica, es decir, mediante la validación y revisión de la propuesta epistémica presentada como parte del marco referencial, por expertos relevantes en el campo de los Estudios Epistemológicos generales, quienes ofrecieron comentarios positivos sobre el grado de organización de la misma a partir de los datos más relevantes obtenidos del trabajo de campo. De esta forma, se evitó imponer el sesgo propio del autor. Cada uno de los protocolos empleados en el desarrollo del caso, pueden encontrarse en páginas anteriores.

La fiabilidad del caso empleado en la presente investigación, expresa parte de las “*aplicaciones repetitivas*” al identificar ideas claves que emergen de forma repetitiva sobre un(os) dominios particulares del saber constitutivo de la Educación Inclusiva. El proceso de corte se efectuó mediante la estrategia de saturación teórica. Además, se observó de acuerdo a los datos otorgados por cada uno de los expertos, el criterio de formas paralelas, que permite describir el grado de acuerdo o desacuerdo entre los participantes sobre un tópico, dimensión o ámbito particular analizado, respecto de las condiciones de producción epistémicas implicadas en la Educación Inclusiva.

Para finalizar, es posible afirmar que, los criterios de calidad implicados en la construcción y aplicación del estudio de caso simple empleado en la presente investigación, así como, sus estrategias de reducción e interpretación de los principales hallazgos, coinciden al señalar que, el método escogido para el desarrollo de la investigación es altamente pertinente en el estudio y comprensión de campos de teorización incomprendibles, escasamente desarrollados o bien, articulados mediante mecanismos de teorización inadecuados a su objeto de investigación. Por otra parte, facilita la obtención de un conocimiento teórico y de hallazgos profundos, densos y detallados destinados a transformar los mecanismos de teorización tradicionalmente empleados sobre este campo de producción.

Entre las principales limitaciones que expresa el diseño del estudio de caso simple utilizado en esta investigación, destaca la extensión del informe de presentación de los resultados, así como, la densidad de los resultados obtenidos y fuentes teóricas de comprensión empleadas en el estudio, particularmente, en la configuración de la propuesta de comprensión epistemológica convergente sobre la Educación Inclusiva, expuesta en el marco referencial de la investigación.

#### **4.7.-COYUNTURA MULTI-METODOLÓGICA Y EMERGENTE IMPLICADA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: INTERSECCIONES ENTRE HERMENÉUTICA ANALÓGICA, FENOMENOLOGÍA, ETNOMETODOLOGÍA Y LA TEORÍA FUNDAMENTADA**

Este sub-ápate presenta el complemento multi-metodológico empleado en la construcción del diseño de investigación, este debe concebirse como una estrategia de complementaridad, refuerzo y apoyo al diseño de la investigación adoptado, debido a la complejidad del fenómeno. El complemento multi-metodológico se configuró a partir de los aportes más relevantes introducidos por la hermenéutica analógica (orientada a graduar los límites de verdad implicados en la propuesta de producción epistemológica planteada por el autor sobre Educación Inclusiva, como parte del marco referencial de la misma), la fenomenología (permitió profundizar en los contextos, vivencias y procesos de experienciación que cada entrevistado otorgaba a las principales unidades de sentido más relevantes y significativas implicadas en el estudio de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva), la teoría fundamentada (empleada particularmente, en el proceso de obtención de resultados y en los dispositivos de contraste de las unidades de sentido más relevantes emergentes de cada entrevista) y el aporte de la etnometodología como estrategia de comprensión de la realidad bajo el lente de la “*dimensión construida, producida y vivida*” (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga, 2007:47) por cada uno de los informantes que, desde su campo de actividad, se problematizaron sobre las condiciones de fabricación del conocimiento que constituye los dominios de teorización de la Educación Inclusiva.

##### **4.7.1.-EL ÉNFASIS EN LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA COMO CRITERIO CONCÉNTRICO DEL DISEÑO MULTIMETODOLÓGICO**

Con la intención de construir un diseño metodológico más riguroso y coherente con el propósito multimetodológico de la investigación, se procedió a integrar los aportes de la hermenéutica analógica (Beuchot, 2005).

La hermenéutica analógica desarrollada por Mauricio Beuchot (2005), aporta un conjunto de sistemas de razonamientos que permiten determinar gradual y sistemáticamente los límites de verdad y veracidad implicados en la configuración de una posible epistemología de la Educación Inclusiva, develando sus principales mecanismos que producen y garantizan la formación del campo de conocimiento de dicho enfoque. La aplicación de la hermenéutica analógica en el contexto de las formaciones discursivas e ideológicas, que confluyen sobre sus mecanismos de enunciación, facilitan la exploración de los híbridos epistémico-semánticos producidos bajo la elasticidad del concepto “inclusión” y sus excesos de significado, devienen en la imposición de sistemas de razonamientos mutilados para pensar, fabricar y estructurar un conocimiento científico coherente con la naturaleza que define a la Educación Inclusiva desde el desprendimiento epistémico de la Educación Especial. Metodológicamente, la hermenéutica aporta a esta investigación un conjunto de elementos que permiten reposicionar los textos y las textualidades auténticas que definen la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva en su contexto científico apropiado.

La hermenéutica analógica (Beuchot, 2005) por su parte, introduce un conjunto de directrices que permiten remover la opacidad que define el carecer contextual implícito en las condiciones de producción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, permitiendo graduar los márgenes de verdad empleados en dicha constructividad, subvirtiendo las posibilidades objetivas que invitan a sobre valorar la “rigurosidad extrema” (univocismo) y el “relativismo excesivo” (equivocidad) al que puede conducir(se) todo análisis epistemológico sobre un campo débilmente explorado. La hermenéutica analógica (Beuchot, 2005), actúa como sistema de mediación y un dispositivo de equilibración de los organizadores intelectuales y de los sistemas de sustentación (Glaser y Strauss, 1967) implicados en la fabricación del saber epistémico de la Educación Inclusiva. En este contexto, la hermenéutica analógica desafía a la emergente investigación epistémica sobre Educación Inclusiva, intentando ir “*más allá del absolutismo o universalismo exagerado y del relativismo obtuso o particularismo nominalista*” (Beuchot, 2005:12), permitiendo proponer un giro epistemológico para problematizar e interpretar los desprendimientos



epistemológicos incidentes en los diversos universalismos articulados al interior del campo discursivo de la Educación Inclusiva.

La hermenéutica analógica otorga un enclave relevante para re-pensar la condiciones educativas para el devenir minoritario y el devenir mayoritario, mediante marcos de interpretación/graduación de los límites de verdad, especialmente, desde la contribución de la filosofía analítica. Al mismo tiempo, destacan los aportes del realismo moderado, especialmente, en el procesamiento de datos, procurando estipular un equilibrio entre lo asignado y lo construido, ejes críticos, contemplados en la presente investigación. Desde otro ángulo, la necesidad de avanzar en la comprensión de las condiciones de fabricación del conocimiento epistémico de la Educación Inclusiva, se configura en un “dispositivo analógico” (Beuchot, 2005) integrado por relaciones de proporcionalidad y atribución, que dan paso a la instauración de jerarquías especializadas que profundizan en las relaciones de constructividad implícitas en campo del saber epistémico de la inclusión, resguardando los principios de la naturaleza humana y evitando la proliferación/imposición de sistemas de razonamientos abstractos y reduccionistas cuyo propósito sea mutilar al hombre.

El sustrato entnometodológico y fenomenológico, expresa la intención de establecer transversalmente un conjunto de relaciones realistas e historicistas como unidades epistémicas cruciales en la organización de un despeje epistémico sobre las principales cargas de elección dominantes de tipo celebratorias que condicionan el estado del arte de la producción científica de la Educación Inclusiva.

#### 4.7.2.-LA CONTRIBUCIÓN DE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La hermenéutica analógica es la principal contribución del filósofo mexicano Mauricio Beuchot, reconocida como uno de los principales filósofos iberoamericanos, en ella, se rescata la producción del sentido multívocos y polisémico. La hermenéutica analógica se define como un instrumento conceptual y una herramienta interpretativa utilizada para la interpretación de textos. Para Beuchot (2005) este ámbito de la hermenéutica, explora y profundiza los modos de ser y significar las materialidades discursivas que conforman cada texto. En este sentido, el texto es concebido como *“el orden (cosmos) es la analogía. Es el ordo u ordita: urdimbre, trabazón, tejido, texto. De cosas múltiples, heterogeneas y mudables, más lla de lo uno y lo mucho, lo mismo y lo diverso, lo quieto y lo cambiante. Y se da por el conocimiento de las causas. Y tal es la esencia de la sabiduría: el conocimiento del orden de las causas del cosmos”* (Beuchot, 2005:21). Los textos en la hermenéutica analógica actúan como estrategias de acceso a la verdad y a la objetividad, posicionando su interés, en textos de carácter hiperfrásticos, es decir, unidades de significado más amplias y extensas que las frases, las que *“al conectar la hermenéutica y la analogía, en forma de hermenéutica analógica, encontramos que las virtudes de la analogía pueden ayudar a la interpretación de los textos. Se evitan la interpretación unívoca pretenciosa, y la interpretación equivocada desesperada, para llegar a una interpretación analógica que procura el equilibrio proporcional, y jerarquiza las interpretaciones de mejor a peor, con un analogo principal y analogos secundarios”* (Beuchot, 2005:25).

De esta forma, actúa como un dominio intermedio y de enlace entre los aportes de la hermenéutica univocista y la hermenéutica equivocista. La primera, caracterizada por agrupar diversos elementos, dimensiones y ejes de análisis a partir de la subjetividad del intérprete, estipulando como unidad de referencia de la significación, un corpus informacional heterogéneo que, facilita la emergencia de diversos tipos de interpretaciones, cada vez más pluralistas, descentradas y múltiples sobre un tema particular que, en ocasiones, deviene o no, en un relativismo extremo. De esta forma, emerge un mecanismo

interpretativo contradictorio al orden de producción dominante articulado al interior del campo de análisis de la Educación Inclusiva. Así,

[...] el equivocismo se autorefuta, porque el relativismo absoluto o extremo encierra contradicción en los términos que lo componen. Que todo es relativo al enunciado absoluto. Y además, si todo es relativo, también es relativo que todo es relativo (...). Decir que todo es relativo es heterogéneo y no auto predicativo, pues no se puede decir que también ese enunciado sea relativo, ya que abarca todo con su cuantificador. Es absoluto por la extensión del cuantificado universal que lo caracteriza. Y entonces al decir que todo es relativo se dice que ya hay algo que no lo es, a saber es absoluto que todo lo relativo o el enunciado “todo es relativo” es absoluto (y lo es tanto en su sentido de re como en su sentido de dicto) y, por lo tanto, se niega a sí propio (Beuchot, 2005:39-40).

La hermenéutica unívoca privilegia la búsqueda de la objetividad y la rigurosidad extrema de los procesos interpretativos, fundamentando su campo de intelección a partir de criterios racionalistas que, bajo la clasificación, jerarquización y ordenamiento de ciertas ideas, categorías o criterios de verdad que proponen y validan un conjunto de explicaciones. En contraste, la hermenéutica analógica se posiciona en una realidad relacional de tipo interpretativa y epistémica intermedia que, según la especificidad contextual de esta investigación, facilitó la exploración densa, profunda y detallada de cada uno de los textos aportados por cada informante clave, estableciendo un repertorio de estrategias de acceso al círculo interpretativo que proporciona cada entrevistado a partir del establecimiento de representaciones particulares sobre un determinado tema y, por otro, las estrategias de interpretación de resultados relevantes para la investigación, repercutiendo en la formulación de los aportes teóricos propuestos e implicados en la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva, planteada por el autor de la investigación. Metodológicamente, la hermenéutica analógica facilitó la creación de estrategias de validez orientadas a abrir el campo de las interpretaciones *“cerrado por un univocismo, pero también cerra y poner límites al campo de validez de las interpretaciones abierto desmesuradamente por el equivocismo, de modo que pueda haber no una única interpretación válida, sino un pequeño grupo de interpretaciones válidas, según jerarquías, que puedan ser medidas y controladas con arreglo al texto y al autor”* (Beuchot, 2005:11).

La aplicación de los principios propuestos por la hermenéutica analógica cobró mayor relevancia en dos dimensiones de la investigación. La primera, referida a los ejes de formación del campo epistemológico establecido por el investigador en el marco teórico, profundizando en las estrategias de construcción y producción epistemológico de la Educación Inclusiva, mientras que, la segunda, se posicionó a nivel de reducción , obtención y análisis de resultados y conclusiones, determinado elementos que permitiesen trazar la construcción de otras lógicas de teorización, configuración de lenguajes analíticos, espacios de formación política, intersecciones, localizaciones, deslocalizaciones, migraciones epistémicas y mecanismos de movilidad de saberes participantes al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, aportada por el investigador en el capítulo tres, la cual, debe considerarse como una propuesta teórica de comprensión sobre la bases de formación del saber constitutivo de la misma y de los resultados emergentes más relevantes aportados por cada uno de los entrevistados claves.

En relación a los dispositivos metodológicos más relevantes proporcionados por la hermenéutica analógica en este estudio, destacan: a) estructura dinámica, b) mecanismos de veracidad analógica, c) estrategias de conciliación de sentido y referencia, d) apertura del campo de interpretaciones mediante parámetros contextuales del fenómeno, e) equilibración del sentido literal y alegórico, f) atribuciones de proporcionalidad a cada una de los hallazgos proporcionados, g) ejes de diferenciación de cada una de las ideas, h) mecanismos de descripción, valoración, interpretación y transformación de cada una de las ideas analizadas. Todas estas dimensiones del trabajo analógico permitieron establecer y visibilizar patrones de diversidad de significados sobre cada uno de los dominios constitutivos de la arquitectura epistémica de la Educación Inclusiva, así como, en la producción y descentración de significados, ejes de interpretación y movilidad de conceptos, sentidos y saberes procedentes de sus diversos campos de confluencia.

#### **4.7.3.-EL COMPLEMENTO METODOLÓGICO DE LA FENOMENOLOGÍA**

La fenomenología encuentra sus orígenes en los planteamientos introducidos por Edmund Husserl, al explicitar la el carácter individual y subjetivo de los fenómenos que constituyen toda práctica investigativa, atendiendo al *“significado que éstos atribuyen a los fenómenos de estudio, es lo que constituye la realidad y lo que es importante estudiar”* (Bonilla, 2000:34), rescatando la experiencia del sujeto como un ámbito de tematización relevante en la producción de significados sobre un objeto particular.

Metodológicamente, los aportes de la fenomenología a la construcción del diseño emergente y multi-metodológico de la investigación, permitió documentar de qué manera los sistemas de razonamientos procedentes de diversos campos, regiones y geografías del conocimiento constitutivo de la Educación Inclusiva han modificado constantemente las principales unidades de sentido de la misma permanentemente, facilitando de esta forma, la caracterización y descripción de su su objetivo, de los mecanismos de formación de conceptos y de unidades discursivas que consolidan el campo de lucha, desde una perspectiva transdisciplinaria compuesta por voces significativas y relevantes provenientes de cada campo del conocimiento que participa de la configuración del objeto de la Educación Inclusiva. Por otra parte, los lineamientos centrales introducidos por la fenomenología permitió la determinación de criterios metodológicos específicos para superar su provincialización epistémica en los presupuestos epistémico y metodológicos de la Educación Especial y otros campos de proximidad científica al objeto de estudio, proporcionando la re-significación de sus principales unidades de sentido. La concepción de realidad compleja sobre la cual se posiciona el estudio de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, facilitó obtener una *“interpretación totalitaria de las situaciones de la vida cotidiana vista desde ese marco de referencia interno”* (Leal, 2000:52) que, puntualizaran particularmente, sobre el legado de saberes críticos procedentes de los diversos campos de confluencia que participan de la construcción diaspórica del conocimiento de la Educación Inclusiva, ofreciendo estrategias de acceso a los mecanismos explícitos e implícitos (in)conscientes que, a pesar que discursivamente construyen lógicas argumentales transgresoras, terminan imponiendo significantes vacíos y

muchas veces mutilados para comprender los sistemas intelectuales implícitos en la arquitectura de la Educación Inclusiva.

La presencia de lógicas argumentales de tipo reduccionistas, vacías y mutiladas, permitió observar los mecanos de resignificación y los ejes de descentramiento semántico-gramatical que, cada uno de los expertos entrevistados otorga a las principales unidades de sentido que configuran el discurso epistémico de la Educación Inclusiva, permitiendo además, observar mediante marcadores discursivos especializados (determinados por el investigador durante el proceso de categorización) estrategias de construcción de significados híbridos, equívocos o flotantes que, como *“consecuencia de la arbitrariedad del signo, de un mismo significante que puede ser vinculado a distintos significados en diferentes contextos, pero en cada contexto la función de significación se realiza plenamente”* (Giacaglia, 2004:98). A esto se agrega, la exploración de los dispositivos de formación de constructores provisionales o bien, ideas fundamentales que permiten la subversión y transformación del orden dominante en la procreación de los principales sistemas de razonamientos y lógicas de teorización de la Educación Inclusiva, evidenciando conceptos, sentidos, ideas y proposiciones que llevan a la proliferación de errores, reduccionismos o estrategias de hibridación del saber constitutivo sobre dicho enfoque. Todas estas decisiones metodológicas incidentes en la construcción del proceso de reducción, obtención y análisis de datos y conclusiones, perseguía la intención de explicar como son construidas las estrategias de conocimiento reconociendo que, *“el conocedor no puede separarse totalmente de lo que es conocido”* (Maykut y Morehouse, 1994:11), al tiempo que permiten develar cómo se materializa la función discursiva de ideológica de la inclusión en el cuerpo de cada uno de los entrevistados, puesto que, son los propios sujetos los que producen los sentidos y, al mismo tiempo, permiten identificar que tipo de contenidos intelectuales y saberes críticos tienden a *“ignorar deliberativamente los procesos teóricos significativos de otros campos afines”* (Ball, 2001:98), especialmente, mediante el empleo de éxitos en el fracaso y mecanismos de violencia epistémica.

En relación a las dos últimas dimensiones, cabe destacar que, la contribución de la fenomenología se expresó en la organización de cada uno de los referentes teóricos

aportados en el capítulo tres de la investigación, especialmente, al relevar diversos dominios teóricos que permitiesen explorar el campo de fundamentación de la Educación Inclusiva, desde otras perspectivas de teorización, con énfasis en el rescate de unidades teoricas que facilitan la apertura y subversión de sus unidades de sentido constituyentes. En otras palabras, la proposición post-disciplinaria de la Educación Inclusiva, se construyó rescatando los aportes de cada dominio epistémico, teórico, político, pedagógico y metodológico más relevante, articulando un nuevo saber para pensar y fundamentar la práctica educativa. La fenomenología contribuyó además, a la determinación de las líneas de fuga del pensamiento educativo postmoderno, es decir, mediante la descripción post-disciplinaria del saber constitutivo de la Educación Inclusiva, se evidenció la necesidad de transformar las bases del pensamiento pedagógico, afín de articularlo con los retos más sustanciales arrojados durante el trabajo de campo y de la propuesta epistémica ofrecida por el autor del presente trabajo.

El acceso y comprensión a los mecanismos de reducción fenomenológica empleados en la presente investigación, se establecieron en función de las directrices históricas, realísticas y trascendentales de la misma, convergiendo sobre cuatro dimensiones claves a saber: a) descripción y clasificación de los presupuestos que se comienzan a investigar (corresponden a la caracterización de las líneas centrales de articulación del estudio, implica aislar aquella información teórica que pueda afectar a la producción de los resultados, explicitándose a partir de la estrategia de “despeje epistémico” de las unidades de análisis de mayor relevancia en el estudio), b) etapa descriptiva (consiste en la aplicación de una estrategia de descripción auténtica de los resultados obtenidos a partir de la realización de cada una de las entrevistas en profundidad de tipo focalizadas y dirigidas a expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional en cada uno de los campos contitutivos del objeto de la Educación Inclusiva. Operacionalmente, se procedió mediante la identificación de aquellas marcas discursivas, palabras y frases que mejor describían cada uno de los ámbitos de exploración determinados por el investigador como puntos y contra-puntos de acceso al campo epistémico de la Educación Inclusiva). c) etapa estructural (compuesta por tres grandes momentos, tales como: c.1.) *lógica de significado* (permitió la determinación de las principales unidades de sentido implicadas en la

emergencia de datos, información e ideas relevantes para pensar de forma más amplia la organización intelectual de la Educación Inclusiva), c.2.) *constitutivo trascendental* (estrategia que facilitó el reconocimiento de los temas emergentes más significativos aportados por cada entrevistado, respecto de las estrategias de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, los cuales, fueron sistematizados en un diseño arbóreo que permitiese ir estableciendo las diversas modalidades de encadernamiento, y transformación de las lógicas de producción más relevantes de dicho enfoque), c.3.) *metafísico de la consciencia* (estrategia de identificación de aportes de carácter multidimensional de los corpus informacionales aportados por cada campo de confluencia configurante del objeto de la Educación Inclusiva) y d) discusión del análisis efectuado, se efectuó mediante el contraste de los principales hallazgos obtenidos en la investigación a nivel de propagación de estrategias de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva y resultados aportados por los informantes claves que, efectivamente, permitían transformar las concepciones heredadas para fundamentar y construir el campo de la Educación Inclusiva.

#### **4.7.4.-EL COMPLEMENTO METODOLÓGICO DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA**

La grounded theory (GT) o teoría fundamentada en datos (TFD) apareció en el libro: *“The discovery of grounded theory”* publicado en 1967 por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss. La teoría fundamentada encuentra sus raíces epistémico-metodológicas en la Escuela de Chicago y en los aportes del Interaccionismo Simbólico propuestos por Blumer (1969), corriente que privilegiaba la comprensión del significado simbólico que adoptan las ideas, palabras, significados y representaciones sobre un campo de actividad particular. La contribución del interaccionismo simbólico de Herbert Blumer, se interesa por el tipo de intercambios y estrategias de interacción que emplean los seres humanos al momento de construir significados específicos. De esta forma, se concibe la Teoría fundamentada como *“un enfoque de investigación que requiere de un acercamiento íntimo al área de estudio, y que lleva esa apreciación íntima a los términos de análisis teórico”* (p.39). Genealógicamente, la Teoría Fundamentada coincide con los demás



métodos de investigación cualitativos al actuar como un mecanismo contra-hegemónico ante los presupuestos epistémicos funcionalistas de la Sociología articulada durante los años sesenta, recogiendo además, los aportes más significativos del pragmatismo y la psicología social.

Metodológicamente, esta investigación, releva la intersección entre la contribución del Interaccionismo Simbólico y la Teoría Fundamentada, la cual, facilitó la exploración de las relaciones subyacentes que actúan en la germinación de nuevos conceptos o concepciones oposicionales y contra-hegemónicas para reconstruir el campo de trabajo de la Educación Inclusiva. De acuerdo con Sandoval (1997) la Teoría Fundamentada, se constituye en un dispositivo que permite *“desarrollar teoría a partir de los datos que son sistemáticamente capturados analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y poderlos capturar”* (p.71), mientras que, Glaser (1992) agrega que, es *“una metodología de análisis, unida a la recolección de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales sobre un área sustantiva que es objeto de estudio”* (p.130).

Strauss, Glaser y Corbin explicitan uno de los principales disensos metodológicos en torno a la aplicación de la Teoría Fundamentada, compuesto por: a) el papel de la creatividad que requiere el investigador para identificar aportes relevantes de tipo oposicionales, emergentes y subversivos del trabajo de campo destinados a ampliar las lógicas de producción de la Educación Inclusiva, b) el papel de la técnica como recurso capaz de recabra información relevante y significativa para explorar los ejes de producción y fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, dirigidos a expandir sus organizadores intelectuales a partir de una cadena de interpretación continúa de ideas, significados y representaciones cruciales para el objeto de investigación. En el contexto de la presente investigación, se procedió a la convergencia de ambas perspectivas con el objeto de fortalecer los criterios de rigor científicos y la trama metodológica de la investigación.

La investigación adoptó además, el carácter circular de la Teoría Fundamentada que según Glaser y Strauss (1967) describe un “*proceso de crecimiento continuo –cada estadio después de un tiempo se transforma en el siguiente– los estadios previos permanecen perativos a lo largo de análisis proporciona desarrollo continuo al estadio siguiente hasta que el análisis se termina*” (p.120). Operativamente, el carácter circular de la Teoría Fundamentada en la fase analítica de investigación, específicamente, en las sub-fases de “reducción de datos”, “disposición y transformación de datos” y “obtención de resultados y verificación de conclusiones”, se articuló mediante la identificación y caracterización de los diversos estilos de categorización empleados en la investigación, actuando como un dispositivo de interconexión entre los dominios teóricos de mayor trascendencia y relevancia implicados en el procesamiento e interpretación de resultados y conclusiones, así como, las modalidades de teorización ofrecidas por el autor de la investigación en el capítulo tres y las unidades de significado más representativas del fenómeno aportadas por los entrevistados. El carácter circular de la investigación permitió la determinación de estrategias para describir la formación del objeto de la Educación Inclusiva y los principales conceptos implicados en su campo de producción. Los ámbitos de constitución antes descritos, emplearon las técnicas de identificación de “incidentes-incidentes” claves para la descripción de un determinado sistema categorial, posteriormente, ofreciendo la descripción de las propiedades constituyentes de las estructuras de significación y la conformación de las hegemonías al interior de cada ámbito de formación discursiva aportada por los entrevistados, sus adscripciones teóricas y demarcaciones epistémicas. Se ofrece así, un examen sobre las categorías y sus propiedades, con el propósito de ir cartografiando las directrices de delimitación de las condiciones epistemológicas de la Educación Inclusiva, particularmente, desde la identificación de saberes críticos y contra-hegemónicos, perspectivas y dominios teóricos oposicionales e ideas que contribuyen a la ampliación de sus estrategias de producción del conocimiento propio de dicho enfoque. Finalmente, haciendo uso de los mecanismos de saturación teórica, se procedió a la identificación de las categorías claves que permitían establecer las fronteras epistémicas, discursivas e ideológicas implícitas en la producción de ideas claves para la transformación del campo de teorización de la misma.

Considerando los aportes de Rodríguez, García y Gil (2003) se identifican dos estilos de teorías: a) sustantivas y b) formales. Las primeras, constituyen modalidades de construcción teóricas delimitadas cuidadosamente, a partir de los datos obtenidos en un ámbito particular de la investigación, mientras que, las segundas, expresan un alcance más universal a partir de una proposición determinada, organizándose a partir de un repertorio amplio ya instalado en un campo disciplinar particular. Las teorías formales no proponen una conceptualización específica. De acuerdo a la naturaleza de la investigación y de su trama multi-metodológica de tipo emergente, se afirma que, la proposición efectuada por el autor de este trabajo, respecto de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, conjugó los aportes de ambas concepciones, es decir, recogió los aportes de los dominios teóricos, de enunciación y análisis más relevantes incidentes en la formación de la trama investigativa de la misma, permitiendo articular mediante la proposición de un mecanismo de tematización alternativo la formación de un nuevo conocimiento para pensar la Educación Inclusiva, reafirmando así, la naturaleza micropolítica, heterotópica y post-disciplinaria de la misma. En relación a la conjugación del aporte formal en el proceso de teorización, aportó la capacidad de des-intalar un conjunto de saberes específicos, que contribuyen a partir de posicionamientos disciplinarios particulares, a producir existos en el fracaso sobre las perspectivas de teorización de la Educación Inclusiva, su campo de producción teórica, líneas de argumentación, comprensiones estructurales y relacionales del fenómeno con otras unidades de sentido, entre otras.

El saber que articula la presente investigación, expresa una contribución teórica más que, de resultados reveladores, puesto que, los principales hallazgos decían muy poco sobre los ejes de subversión implicados en la reconstrucción y transformación de la Educación Inclusiva, a pesar de haber sido examinados a través de los lentes de expertos de reconocida trayectoria, procedentes de diversos campos del conocimiento participantes del espectro de investigación de dicho enfoque, reafirmó la descripción inicial ofrecida por el autor en el capítulo uno referido al objeto del estudio. Bajo este contexto, la elección del muestreo teórico perseguía el propósito de relevar un corpus de unidades de sentido que permitiesen proponer una arquitectura epistémica sobre Educación Inclusiva. El capítulo

tres de la investigación, debe considerarse la propuesta misma, articulada a modo de marco teórico, puesto que, las principales unidades de sustentación y perspectivas de acceso al obstáculo epistémico de dicho enfoque, se documentó en el capítulo dos de la investigación. La integración de los recursos intelectuales más significativos y más pertinentes proporcionados por las teorías sustantivas y formales, recató lo mejor de cada una, así como, de los ejes de singularidad que cada dominio de constitución del campo de investigación de la inclusión aportaba a la formulación de un nuevo conocimiento, lenguaje analítico y campo de teorización. Es menester señalar que, la modalidad sustantiva de teorización fue la que predominó debido a sus aportes y características de producción, especialmente, al rescatar la singularidad en el tratamiento de la información emergente.

La producción de una teoría en el contexto de esta investigación, no redundará ni se reduce a las visiones positivistas o clásicas de la filosofía de la ciencia, al ofrecer una explicación universal sobre los mecanismos de funcionamiento de un determinado fenómeno, sino que más bien, extrae los sus principios de constitución capaz de organizar una arquitectura analítica más amplia, destinada a actualizar los principales campos de desarrollo que integran la ciencia educativa. La teoría desde el punto de vista de la Teoría Fundamentada *“manipula categorías abstractas y relaciones entre ellas, utilizando esta teoría para desarrollar o confirmar explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos”* (Rodríguez, García y Gil, 2003:48), o bien, concebirse como corpus de *“directrices analíticas que permitan a los investigadores focalizar su recolección de datos y construir teorías de rango medio a través de sucesivas recolecciones de datos y desarrollo conceptuales”* (Charmaz, 2005:510).

El aporte de la Teoría Fundamentada como complemento metodológico del diseño de investigación, se efectuó a partir de cinco pasos sugeridos por Rodríguez, García y Gil (2003), entre los que figuran: a) recolección, identificación y análisis de datos emergentes relevantes, pertinentes y significativos según los ejes de producción determinados por el investigador que, de acuerdo a su potencial epistémico, permitían ampliar su espectro de significados, modalidades de teorización e instalaban perspectivas de desprendimiento entre los dominios teóricos de constitución transdisciplinarios más relevantes en el estudio de la

Educación Inclusiva. b) Producción de interrogantes emergentes, orientadas al desarrollo de preguntas generativas que facilitaban la vinculación de conceptos, dominios de teorización, intersecciones epistémicas, políticas, gramaticales y modalidades analíticas que permitían ir conectando y ligando a través de una matriz de progresión diversos ejes categoriales implicados en la transformación y ampliación del campo discursivo, de producción y lucha de la Educación Inclusiva. c) Los elementos del muestreo teórico se orquestaron a partir de potenciales informantes de connotada producción científica procedentes de los diversos campos de confluencia que confluyen sobre el espacio de investigación de la Educación Inclusiva, dicha organización fue intencionada con el propósito de extraer los aportes más relevantes de cada campo y, desde allí, formular un nuevo saber y espectro de teorización sobre la misma. d) En relación a los procedimientos de categorización, se siguió el patrón de emergencia según relevancia de los datos recolectados y grado de participación del mismo en la subversión del orden dominante de producción de la Educación Inclusiva, empleando un conjunto de criterios expuestos en el objeto y marco referencial de la investigación. Finalmente, el uso sistemático de procedimientos analíticos operó mediante los siguientes sistemas de categorización: a) categorías comunes (determinación de ideas centrales que actuaban como mecanismos transversales y conectivos entre los diversos campos de confluencia desde los que emanaron los saberes vertebrales de la propuesta epistémica de base postdisciplinaria para pensar el campo de producción de la Educación Inclusiva. b) categorías especiales (permitió develar la presencia de lenguajes de transformación o reproducción de ideas, unidades de sentido y conocimientos empleados para comprender el campo de producción del saber epistémico de la Educación Inclusiva, a partir de lenguajes disciplinares especializados empleados por cada autor y geografía del saber) y c) categorías teóricas (enlazan contenidos críticos de transformación del marco teórico dominante de la Educación Inclusiva). La conjugación de estas tres modalidades permitió determinar los niveles de concreción de los diversos procedimientos analíticos empleados en la producción de los principales ejes de constitución epistémica de dicho enfoque que, al *“ir paralelamente combiando en el análisis datos cualitativos, conceptos, categorías, propiedades, hipótesis e hipótesis interrelacionadas, teniendo presente la posibilidad de surgimiento de nuevas categorías, las cuales deben ser incorporadas en el proceso de análisis”* (Hernandez, Herrera, Martínez, Páez y Páez, 2011:10).

#### **4.7.5.-EL COMPLEMENTO ETNOMETODOLÓGICO DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

La etnometodología prolifera en la literatura especializada entre la década de los años sesenta y setenta en Norteamérica, cuyo propósito fundacional desafiaba los aportes durkhemianos, mediante la problematización de diversos fenómenos sociales que afectan a un campo particular del saber y al carácter unívoco de sus interpretaciones. Epistemológicamente, la etnometodología converge sobre la intersección de los aportes proporcionados por el interaccionismo simbólico y la fenomenología, tomando como referentes a Garfinkel y Schutz. La elección del complemento metodológico de investigación convergió sobre la comprensión de la realidad bajo el lente de la *“dimensión construida, producida y vivida por sus miembros”* (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga, 2007:47), de la comprensión profunda de la realidad particular sobre la que se posiciona el fenómeno de investigación y en los entrecruzamientos del patrón de intersubjetividad de los informantes claves entrevistados según efectos de la investigación.

Metodológicamente, la etnometodología constituye una pieza sustancial en el trabajo de campo, reducción de datos y obtención de conclusiones, puesto que, permite explorar en la sutileza que constituye la capacidad reflexiva de cada uno de los sujetos entrevistados, con el propósito de ir develando un repertorio de ideas claves que a través de la emergencia epistémica y discursiva faciliten la subversión de los mecanismos de provincialización, encapsulamiento y acorralamiento de ideas, sentidos y saberes en los dominios de mayor presencia en la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, fortaleciendo *“una práctica interpretativa consistente en un conjunto de procedimientos, condiciones y recursos para investigar empíricamente los métodos utilizados por los individuos para asignar sentido a sus acciones diarias y llevarlas a cabo”* (Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga, 2007:47). Por otra parte, el complemento etnometodológico permitió profundizar en las estrategias de construcción del conocimiento empleadas por cada uno de los informantes claves desde su campo de contribución al desarrollo de la Educación Inclusiva, así como, adentrarnos en los ejes de constitución, (des)localización y (des)centramiento de las principales unidades analíticas (ideológicas,

políticas, epistémicas, etc.) que definen el posicionamiento de cada interlocutor, respecto de la construcción del conocimiento de dicho enfoque.

Según este tipo de decisiones metodológicas, la etnometodología como complemento del diseño de investigación permitió acceder a las perspectivas de constitución del punto de vista de cada entrevistado según los dominios de exploración a los que fueron sometidos, que son a su vez, los ejes de constitución más elementales en la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, develando de esta forma, una estrategia interpretativa y analítica, cuya actividad indaga en los mecanismos de configuración de *“cualquier cuestión histórica o de identidad se pone en juego por una operación de selección, una tipificación producida en el momento de la interacción”* (Rodríguez, 2009:1). De acuerdo con esto, Caro (2006) identifica que, en la etnometodología las categorías de reflexividad e indexicabilidad actúan como líneas de fuga directas, respecto de las dimensiones más relevantes del objeto de estudio y de la realidad sobre la que este se posiciona. La reflexividad según Rodríguez (2009) constituye un aspecto crucial del lenguaje, cuyo propósito es hacer visible las particularidades más significativas del fenómeno en estudio, mientras que, la indexicabilidad describe y profundiza en los aspectos contingentes del lenguaje que describen un dominio particular sobre los diversos ejes de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva. La indexicabilidad según Rodríguez (2009) profundiza en

[...] las “características indicativas” de las cosas como sus propios productores en una creación metódica constante. Es decir, que ese todo que incuye los miembros de la situación y los objetivos y circunstancias de la misma, es de naturaleza contingente, local, realizada paso a paso. Esto no significa que el mundo deba ser vivido como frágil, contingente, extraño, etc., sino que las características de estabilidad, factualidad, familiaridad, etc., del mundo se realizan en un proceso constante de constitución (p.1).

El complemento etnometodológico facilitó la determinación de “potenciales informantes” claves que por su campo de actividad, no fuesen reducidos y provincializados en los parámetros tradicionales de la Educación Inclusiva, sino que más bien, respondiesen al criterio de movilidad transdisciplinaria de su campo de producción, obviamente, vinculados a alguno de los dominios de constitución del campo de investigación de la

misma. Estas características facilitaron la configuración de un muestro compuesto por perfiles dinámicos y descentrados de cada uno de los entrevistados, alineándose así, con los fundamentos deconstruccionistas y postmodernistas rectores de la investigación. Extrayendo desde Garfinkel (1975), la categoría de indiferencia epistemológica y contextualizándola al campo simbólico y epistémico de la presente investigación, permite la suspensión de ideas de todo tipo establecidas con anterioridad en el campo de producción de la Educación Inclusiva, actuando como un mecanismo de aislamiento de las principales concepciones heredadas, develando sus enclaves de constitución y descentramiento del mismo, con la finalidad de comprender las reales estrategias de producción del conocimiento empleadas en el campo de la Educación Inclusiva, es decir, incide en la visibilización de estrategias de razonamiento requeridas por este campo de estudio, permitiendo los ejes de explicitación del contexto de la investigación epistemológicas sobre Educación Inclusiva que dan sentido al funcionamiento de la acción política, teórica y metodológica de tal campo. Así,

[...] el contexto de la acción no es lo único que la constituye sino que los métodos por los que se explicita el contexto también contribuyen a dar sentido a esa misma acción (indexicalidad). La “acción” y el “contexto” son elementos que se elaboran y determinan mutuamente y continuamente en una actividad reflexiva de la que los “miembros” forman parte estableciendo la naturaleza de los acontecimientos en los que van situándose. De manera que las “circunstancias” de una acción no son anteriores e inalterables para la interpretación de la misma sino que han de interpretarse como los productos de evolución y modificación de las acciones que las constituyen (Rodríguez, 2009:1).

Finalmente, el aporte de la etnometodología como parte del diseño multimetodológico y emergente de la investigación, cristalizó el entendimiento de la realidad simbólica analizada como parte de un escenario cuya *“realidad social está siendo creada constantemente por los actores, no es un dato preexistente, por ello la etnometodología presta especial atención a la forma en que los miembros toman las decisiones”* (Caro, 2006:3) sobre los temas más relevantes que configuran desde su experiencia y campo de actividad los ejes de teorización y producción de la trama epistémica de la Educación Inclusiva. Complementariamente, permitió profundizar en las disposiciones necesarias expuestas por Pearsons, que permitían identificar y describir los mecanismos y fuerzas de adscripción de cada entrevistado a un determinado campo de



conocimiento, develando el potencial crítico de sus aportes al campo de problematización de este estudio, así como, profundizar en la descripción analítica de las dificultades contextuales que enfrentan las estrategias, dispositivos y mecanismos de producción del conocimiento en la Educación Inclusiva.

#### **4.8.-PARTICIPANTES**

En este apartado se exponen las características de la muestra empleada en la presente investigación, configurada a partir de un estudio de caso simple o único, integrado por expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional procedentes de las principales geografías del conocimiento que definen la countura intelectual de la Educación Inclusiva. La selección de los sujetos participantes de la investigación, se articuló en torno a un énfasis transdisciplinario, coherente con la naturaleza epistemica del objeto de esta investigación. El estudio de caso se conformó a partir de 24 (N=Total SI)<sup>95</sup> informantes claves procedentes de países tales como: a) Estados Unidos (4.16%), b) Australia (4.16%), c) España (25.0%), d) México (4.16%), e) Brasil (8.33%), f) Bolivia (8.33%), g) Argentina (37.5%), h) Cuba (4.16) y i) Chile (12.5%). El trabajo de campo se efectuó durante los meses de septiembre, octubre, novimiembre y diciembre de 2016, contactadno previamente a cada especialista, durante el mes de junio del año antes citado.

De esta forma, la unidad de análisis de la presente investigación, se articuló a partir de la participación de 24 expertos internacionales de reconocida trayectoria en el campo de las Ciencias de la Educación, o bien, en alguna de las regiones o geografías del saber que convergen sobre la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Los expertos provienen de campos tales como: a) Educación Especial, b) Psicopedagogía, c) Estudios de Género y Feminismo, d) Filosofía, Filosofía Analítica y Hermeneutica Analógica, e) Justicia Social, f) Estudios sobre Democracia y Ciudadanía, g) Educación Inclusiva de tipo híbrida, h) Estudios Decoloniales, i) Interculturalidad Crítica, j) Política pública y Epistemología, j) Estudios Epistemológicos Generales y Alternativos, k) Filosofía del Derecho, l) Formación Docente, m) Currículo y Didáctica y ñ) Neurociencia Cognitiva

---

<sup>95</sup> Número total e sujetos informantes de investigación.

y Neurodidáctica y ñ) Sociología General y Sociología del Cuerpo, o) Psicología General, del Desarrollo y Evolutiva, entre otras. (Sólo se han mencionada los grandes campos de procedencia de los mismos).

Tal como se ha señalado a lo largo de este capítulo, los informantes claves, presentan trasnversalmente, las siguientes características:

- a) Todos los entrevistados se encuentran en posesión del grado académico de doctor o Ph.D (versión anglosajona, título especializado en investigación).
- b) En la actualidad se encuentran en ejercicio directo de la docencia en alguna institución de Educación Superior en su país de residencia, conjugando labores de investigación y difusión de la misma, a través de publicaciones de impacto (preferentemente artículos), libros, capítulos de libros y reportes de investigación. La difusión de su trabajo, en su mayoría, es efectuada a través de conferencias por invitación en diversos eventos académicos.
- c) Son considerados expertos en cada una de sus disciplinas por la cmunidad científica internacional especializada, debido al nivel de impacto de su producción científica, así como, por los altos índices de citaje de sus trabajos y recurrencia de sus obras en los programas de formación inicial y continua de los educadores.
- d) Su producción intelectual incide directamente en los ejes de articulación del conocimiento de la Educación Inclusiva, enmarcandose preferentemente, en aportes en alguno de los campos de confluencia del objeto de la misma, sin con ello, poblematizar su campo de actividad en lo inclusivo como tal.
- e) El 85% de los mismos, desempeña su docencia a nivel de doctorado, ya sea, como director de tesis en su campo de especialización, o bien, profesor visitante o titular de algun programa de doctorado impartiendo una cátedra en particular.

- f) El 90% de los mismos, se encuentra vinculado como investigador o director, algun centro de investigación, núcleo de investigación o laboratorio de investigación dependiente de la institución de Educación Superior a la que se encuentran adscritos.
- g) El 60% de los informantes posee el grado de titular de universidad, mientras que, el 40% restante, asume funciones de catedrático.

En relación al sexo de los sujetos participants de investigación, se documentó que: a) 11 de ellos, es decir, el 45.85%, corresponde a sexo femenino, mientras que, los 13 restantes, es decir, 54.16%, corresponden a sexo masculino. Mientras que, en relación a la edad de los entrevistados fluctuó entre: a) 2 personas menores de 40 años (8.33%), b) 1 persona de 40 a 50 años y más (4.16%), c) 9 personas de 50 a 60 años (37.5%), d) 5 personas de 60 años (20.83%) y 4 personas de más de 65 años (16.66%).

Finalmete, sus años de experiencia como docentes e investigadores develó que: a) sólo 2 tenían entre 10 a 20 años de experiencia, b) sólo 1, entre 20-30 años de experiencia, c) 9 informantes con 30 a 40 años y d) 9 entre 40 años y más. Sólo el 30% de ellos, combina su labor academica con el activismo político y social, especialmente, sobre temas vinculados a su campo de actividad y producción científica.

#### **4.8.1.-UNIDAD DE ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN**

La unidad de análisis se define según Pérez Serrano (1998) como un índice de representación, o bien, el objeto concreto que se investiga. La unidad de análisis en este contexto, se configuró una entidad que pexpone atributos significativos y relevantes en el desarrollo del estudio. En el caso particular de esta investigación, los elementos de la muestra, es decir, la unidad de análisis se expresó de la siguiente manera:

Una muestra de expertos internacionales de reconocida trayectoria en alguna de las regiones del saber más relevantes que confluyen en la configuración del campo de investigación de la Educación Inclusiva, para explorar y relevar ideas claves que permitiesen la creación de nuevas formas de teorización o bien, producción del discurso de la Educación Inclusiva, los cuales contarán a las preguntas de seis entrevistas en profundidad interconectadas significativamente entre sí.

#### **4.8.2.-POBLACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

Se entiende por población de investigación según Pérez Serrano (1998) corresponde al total de individuos que participan de la investigación y que comparten una serie de características comunes, tales como, las señaladas anteriormente. En este contexto, la investigación se desarrolló a partir de un estudio de caso simple, compuesto por 24 expertos internacionales de reconocida trayectoria a nivel internacional en alguna de las regiones que convergen sobre la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva (véase cuadro de síntesis del muestreo teórico). La selección de la población en este estudio, se articuló sobre las siguientes características y/o criterios metodológicos:

Criterios metodológicos implicados en la selección de los sujetos participantes de la investigación	Contextualización al campo de la investigación
<p><i>Homogeneidad</i></p>	<p>El criterio de homogeneidad expresa la necesidad que todos los sujetos informantes considerados para el desarrollo del estudio cumplan con las mismas características.</p> <p>Metodológicamente, el criterio de homogeneidad de la población, se expresó en este estudio, mediante tres ejes elementales, tales como: a) que todos los informantes claves estuviesen en posesión del grado académico de Doctor o Ph.D, b) que tuviesen un alto nivel de impacto a través de su producción científica, en alguno de los campos del conocimiento que configuran el objeto de investigación de la Educación Inclusiva, confirmándose, mediante el grado de recurrencia de mención de sus obras en programas de estudios de formación inicial y continua de los educadores, así como, por los índices de citaje indicados en Scholar Google o bien, en researchgate y c) intelectuales reconocidos por su trabajo en cada uno de sus campos de ejercicio profesional e investigativo.</p> <p>La homogeneidad resultó clave para seleccionar cautelosamente a cada uno de los expertos. El proceso de contacto se efectuó mediante la creación de un listado de autores de referencia por cada campo de confluencia en el objeto de la Educación Inclusiva, posteriormente, se procedió a la enviar una carta de solicitud de entrevista como parte del desarrollo de una investigación doctoral efectuada en el Depto. de</p>

	<p>Didáctica y Organización Escolar de la UGR, España. Tras la confirmación del autor, se preguntó bajo qué modalidad le acomodaba más participar del estudio, sí, respondiendo la entrevista de forma auto-administrada, por skype o presencialmente (este último, sólo aplicó a los expertos residentes en Chile, por ser el lugar de residencia en ese momento del investigador). Una vez concluida el proceso de entrevistación, se remitió vía correo electrónico una carta de agradecido a cada investigador participante del estudio.</p>
<i>Tiempo</i>	<p>El criterio del tiempo se aborda como una unidad relacional de periodización de la investigación, donde se ubicaría la población de interés. En caso particular del presente estudio, la noción de tiempo, a una indagación de tiempo presente, es decir, efectuado en un momento particular.</p> <p>La organización del tiempo presente en esta investigación, se desarrolló durante los meses de septiembre, octubre, noviembre y diciembre de 2016, acomodando el desarrollo de cada entrevista según los tiempos de cada experto. Por otra parte, es menester destacar que, esta investigación, incorporó de forma aleatoria a personas de diversas edades, esto es, diversas generaciones del pensamiento educativo, con el propósito de enriquecer los resultados de investigación y ampliar significativamente el debate intelectual sobre la misma.</p>
<i>Espacio</i>	<p>El criterio de espacio, en tanto, realidad relacional, refiere al lugar donde se ubica la población de investigación. En este caso, el espacio adopta un</p>

	<p>sentido simbólico e inmaterial determinando por factores socio-históricos y sociopolíticos que, determinan al interior del espacio de las Ciencias de la Educación, qué sujetos son catalogados como expertos en sus diversas dimensiones.</p> <p>En este sentido, el espacio en este estudio, se ubica en una realidad realacional de tipo transdisciplinaria de voces procedentes de los diversos campos de conocimiento que confluyen en la organización del objeto de la Educación Inclusiva. Lo anteriormente señalado, permitió debilitar específicamente la comunidad, mediante criterios tales como: a) relevancia, b) pertinencia y c) representatividad de los sujetos.</p> <p>De esta forma, el espacio quedó conformado con 24 expertos internacionales de reconocida trayectoria en el campo de las Ciencias de la Educación y disciplinas fines a la formación del objeto de la Educación Inclusiva.</p> <p>La comunidad de investigación está representada por un grupo de expertos de reconocida trayectoria, seleccionados transdisciplinariamente, según los efectos de la investigación.</p>
<p><i>Cantidad</i></p>	<p>El criterio de cantidad refiere al tamaño de la investigación que, en el caso de la presente indagación, se configuró a partir de 24 expertos internacionales de reconocida trayectoria en el campo de las Ciencias de la Educación y disciplinas fines a la</p>

	formación del objeto de la Educación Inclusiva. La población empleada en este estudio es representativa según la naturaleza del fenómeno y las características contextuales de la misma.
--	--

**Tabla 43: Características y/o criterios metodológicos implicados en la selección de la muestra.**

#### 4.8.3.-MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

La muestra en un proceso de investigación corresponde al sub-conjunto de informantes claves que representan significativamente a la población de estudio. En el caso particular de esta investigación, la población quedó conformada por 24 expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, cuya actividad intelectual fuese articulada en alguno de los campos del conocimiento más representativos que participan de la formación del objeto de investigación de la Educación Inclusiva.

La muestra en esta investigación quedó determinada por los siguientes parámetros:

Principales regiones y/o campos que participan de la configuración del conocimiento de la Educación Inclusiva	Principales sub-dominios implicados en la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva	Informantes claves según adscripción epistémica al campo y sub-dominio del conocimiento de la Educación Inclusiva, por impacto de su trabajo investigativo <sup>96</sup>	% de representación de los informantes
<i>Filosofía</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justicia Social</li> <li>• Democracia y Ciudadanía</li> <li>• Derechos Sociales</li> <li>• Hermenéica analógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante V</li> <li>• Sujeto Informante IV</li> <li>• Sujeto Informante XVIII</li> <li>• Sujeto Infomante XI</li> </ul>	16.66%
<i>Epistemología</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pluralismo Epistémico</li> <li>• Decolonialidad</li> <li>• Interculturalidad crítica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante III</li> <li>• Sujeto Informante X</li> </ul>	16.66%

<sup>96</sup> La tipificación de cada informante clave se efectúa en base al resguardo de la dimensión ética de la investigación, la cual, puntualiza en la protección de la identidad de cada sujeto participante de la misma.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios de Género y Feminismo</li> <li>• Diversidad epistémica (reune diversos enfoques)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante XII</li> <li>• Sujeto Informante VII</li> </ul>	
<b><i>Ciencias de la Educación</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo y Evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante I</li> <li>• Sujeto Informante X</li> <li>• Sujeto Informante VIII</li> </ul>	12.5%
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica y Formación Docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante XIX</li> <li>• Sujeto Informante II</li> <li>• Sujeto Informante XV</li> </ul>	12.5%
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicopedagogía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante VI</li> <li>• Sujeto Informante XIII</li> </ul>	8.33%
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Especial y Educación Inclusiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante XVII</li> <li>• Sujeto Informante XIV</li> <li>• Sujeto Informante XX</li> <li>• Sujeto Infomante XXI</li> <li>• Sujeto Informante XXIII</li> </ul>	20.83%
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política Educativa y Epistemología</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante IX</li> <li>• Sujeto Informante XXII</li> </ul>	8.33%

<i>Analisis del Discurso Crítico</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis del Discurso Francés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante XVI</li> </ul>	4.16%
<i>Sociología</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociología general</li> <li>• Sociología del Cuerpo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante XI</li> <li>• Sujeto Informante XXIV</li> </ul>	8.33%

**Tabla 44: Parámetros de determinación de la muestra de tipo teórica e intencional.**

De acuerdo a los datos contenidos en la tabla anterior, se expresa que, la muestra de investigación, efectuada mediante un muestreo teórico de tipo intencional, compuesta por expertos procedentes de diversos campos de confluencia que participan de la formación del objeto de investigación de la Educación Inclusiva. Según esto, se observa un sub-grupo de intelectuales procedentes desde la Filosofía (16.66%), de los Estudios Epistemológicos (16.66%), de las Ciencias de la Educación en sus diversos dominios, tales como: a) Currículo y Evaluación (12.5%), b) Didáctica y Formación Docente (12.5%), c) Psicopedagogía (8.33%), d) Educación Especial y Educación Inclusiva (20.83%) y d) Política Educativa y Epistemología (8.33%), Análisis Crítico del Discurso (4.16%) y Sociología (8.33%).

Los parámetros muestrales implicados en esta investigación se articularon en torno a los siguientes ejes metodológicos: a) expertos de reconocida trayectoria interesados en participar de estudio y de responder la complejidad de cada una de las preguntas de investigación, b) expertos vinculados directamente desde su campo de actividad intelectual a la Educación Inclusiva, en su dimensión epistemológica, política, democrática/ciudadana, formación docente, currículo, análisis del discurso, entre otras. y c) expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional seleccionados según conveniencia de los propósitos de investigación, con el fin de acotar su funcionalidad a los criterios delimitados en la población (homogeneidad, tiempo, espacio y tamaño). Es menester destacar que, cada uno de los parámetros descritos anteriormente, se emplearon estáticamente durante los dos períodos del muestreo teórico efectuado de forma progresiva, incorporando potenciales informantes, de acuerdo a las necesidades y tensiones de la investigación, a partir de la

información comentada por los entrevistados, así como, por recomendación expresa de cada experto.

#### 4.8.3.1.-ESQUEMA DE SÍNTESIS DEL PROCESO DE CONFIGURACIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

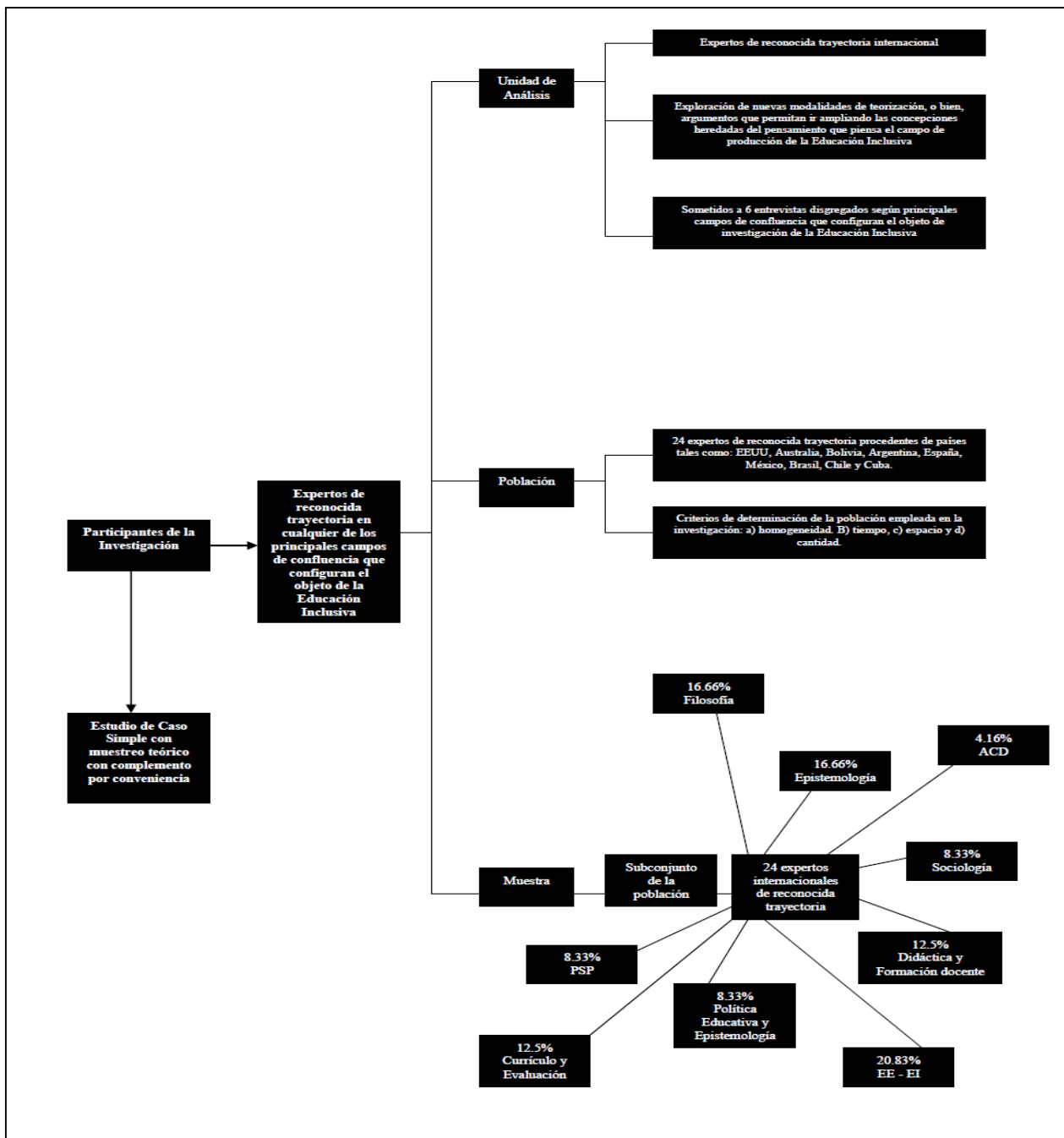


Figura 41: Síntesis metodología de la muestra de investigación

#### **4.8.4.-TIPO DE MUESTREO EMPLEADO EN LA INVESTIGACIÓN: TEÓRICO E INTENCIONAL**

Esta investigación se estructuró a partir de un muestreo de tipo “teórico” e “intencional” o también denominado muestreo por “conveniencia”, complementado metodológicamente, por los principios del muestreo de “casos críticos”, debido a la complejidad epistemológica y a la naturaleza particular del objeto de investigación, al problematizarse en torno a un tema emergente como es el estudio de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva. El complemento metodológico del muestreo de “casos críticos”, según Patton, (1990), permite clarificar el conjunto de relaciones que determinan la configuración del saber epistémico de la Educación Inclusiva desde la perspectiva de expertos internacionales de reconocida trayectoria, seleccionados según el grado de relevancia que su contribución científica, enmarcada en alguno de los campos de confluencia más relevantes que participan de la fabricación y del funcionamiento del objeto de investigación de la Educación Inclusiva.

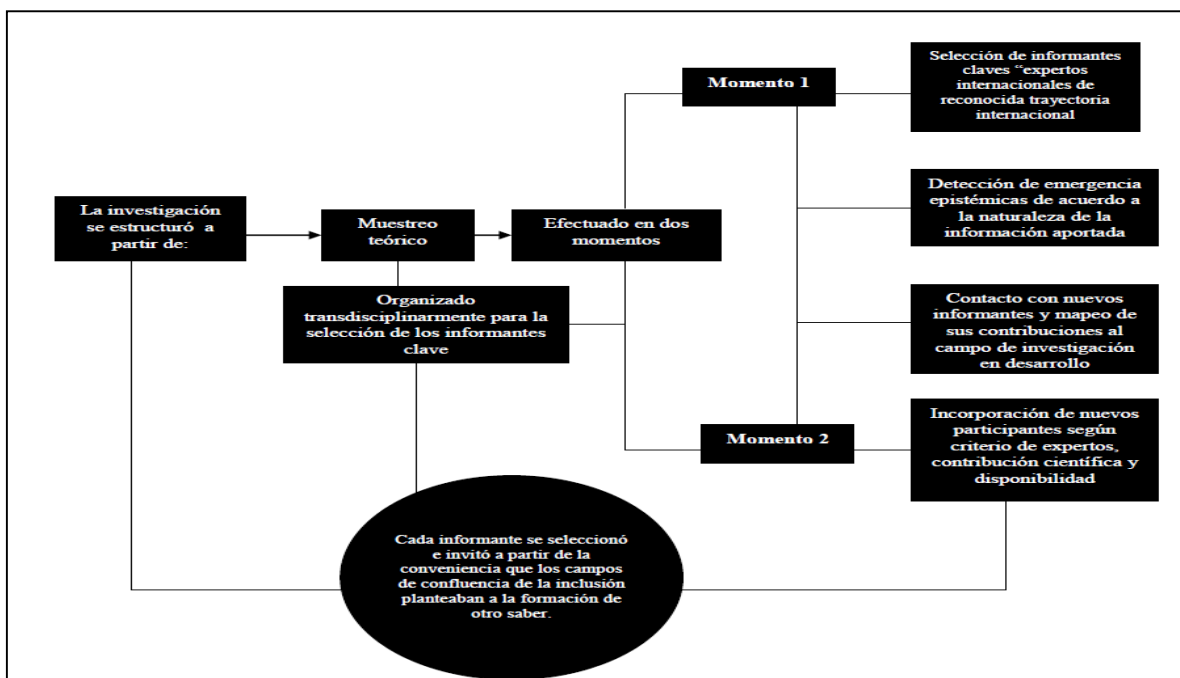
La selección de los “informantes clave” de investigación, recurrió a los criterios introducidos por Morse (1998), valorando especialmente, el grado de “conocimiento” y “experiencia” de los entrevistados, con el propósito de establecer hallazgos novedosos, concebidos como argumentos más amplios que permitan fundamentar de forma “otra” los organizadores intelectuales de la Educación Inclusiva. El proceso de selección de los informantes claves desde los parámetros establecidos por muestreo teórico, entiende que éstos, contribuyen de manera significativa a la generación de una nueva teoría. De acuerdo con Patton (1990), “*el muestreo teórico es la estrategia de muestreo más apropiada en la investigación cualitativa*” (Flick, 2004:81). Cada uno de los informantes claves fueron escogidos por su relevancia para el campo teórico que se problematiza: comprensión de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, así como, por el grado de impacto de su producción científica y literaria, establecidas a través del patrón de recurrencia de citaje de sus obras (libros, ensayos, capítulos de libros, artículos de divulgación) en otras producciones y en los programas de formación docente, así como, por el estatus que cada uno de ellos goza al interior de las Ciencias de la Educación.

Con el propósito de evitar la proliferación de sistemas de razonamientos que condujeran inicialmente a la emergencia de condiciones de saturación teórica debido al carácter reduccionista y a la escasa constructividad teórica del campo de la Educación Inclusiva, los informantes fueron seleccionados mediante el criterio de organicidad transdisciplinaria, a fin de enriquecer el debate intelectual sobre la misma, asegurando de esta forma, la emergencia de datos claves que permitiesen visibilizar nuevos puntos de vistas en torno a un mismo fenómeno.

La elección de este procedimiento se alineó con la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, de tipo postdisciplinaria identificada en el capítulo anterior de la investigación. El saber post-disciplinario de la Educación Inclusiva, recoge los saberes más significativos y relevantes de cada uno de sus campos, regiones o geografías del conocimiento que convergen en la organización del terreno de investigación de la misma, produciendo un saber nuevo, coherente con los nuevos tiempos y la multiplicaciones de identidades educativas que escapan a las explicaciones teóricas establecidas por las diversas corrientes psicológicas. En otras palabras, la elección de informantes claves desde un lente transdisciplinar buscaba profundizar en la emergencia de datos que permitiesen construir un sistema de razonamientos más amplios para pensar la Educación Inclusiva, jamás su intención fue, confirmar nada, pues al ser un maestro teórico, sólo interesa relvar datos cruciales que permitan proponer otras lógicas de teorización, lenguajes analíticos y configuraciones metodológicas sobre dicho enfoque.

La selección de los informantes claves mediante el criterio de transdisciplinariedad, permitió contar con “voces múltiples” de connotados investigadores y escritores provenientes de los diversas campos de conocimiento que confluyen en la formación del objeto de investigación de la inclusión. Mediante los criterios de significatividad, relevancia, profundidad y pertinencia de la información aportada por cada entrevistado, el investigador decidió ampliar el espectro de voces participantes del estudio, con el propósito de ampliar las lógicas discursivas. De esta forma, el total de sujetos participantes del estudio, se organizó en un primer momento, delimitando la mayoría de informantes claves, los que posteriormente, de acuerdo a la emergencia de la información, afloró la necesidad

de contactar a nuevos entrevistados. Metodológicamente, los presupuestos del muestreo teórico operan mediante una estrategia de selección inicial de sujetos, los cuales, son ampliados en una escala sistemática y holística, de acuerdo a las necesidades del objeto de investigación, el grado de profundidad y relevancia de la información y la naturaleza de los aportes otorgados por cada entrevistado. La selección de “otros” potenciales informantes claves, se efectuó durante la segunda quince de octubre de 2016. El esquema que se presenta a continuación, tiene como objeto sintetizar la articulación metodológica empujada en el diseño del muestreo teórico aplicado a la selección de los informantes claves del presente estudio.



**Figura 42: Principales mecanismos implicados en la construcción del muestreo teórico de la investigación**

Con el propósito de ejemplificar las operaciones metodológicas implicadas en el desarrollo del muestreo teórico de la presente investigación, es que se expone el siguiente cuadro, con los momentos, campos u sujetos organizados bajo un patrón temporal y progresivo de sujetos potenciales de investigación. El muestreo teórico opera mediante un patrón de dispersión articulando intersecciones entre diversos campos de confluencia, de los cuales, emergen las voces participantes del estudio.

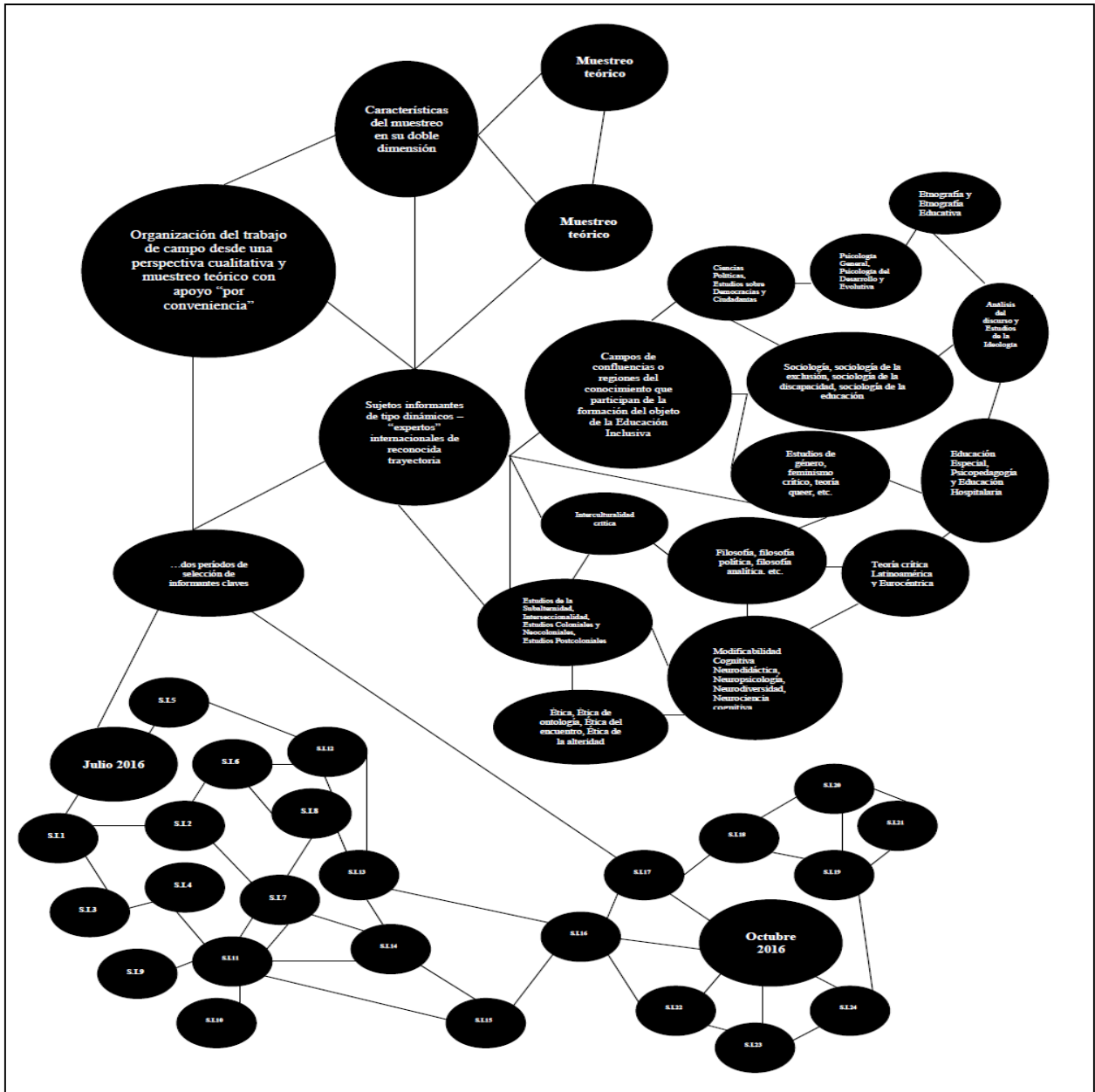
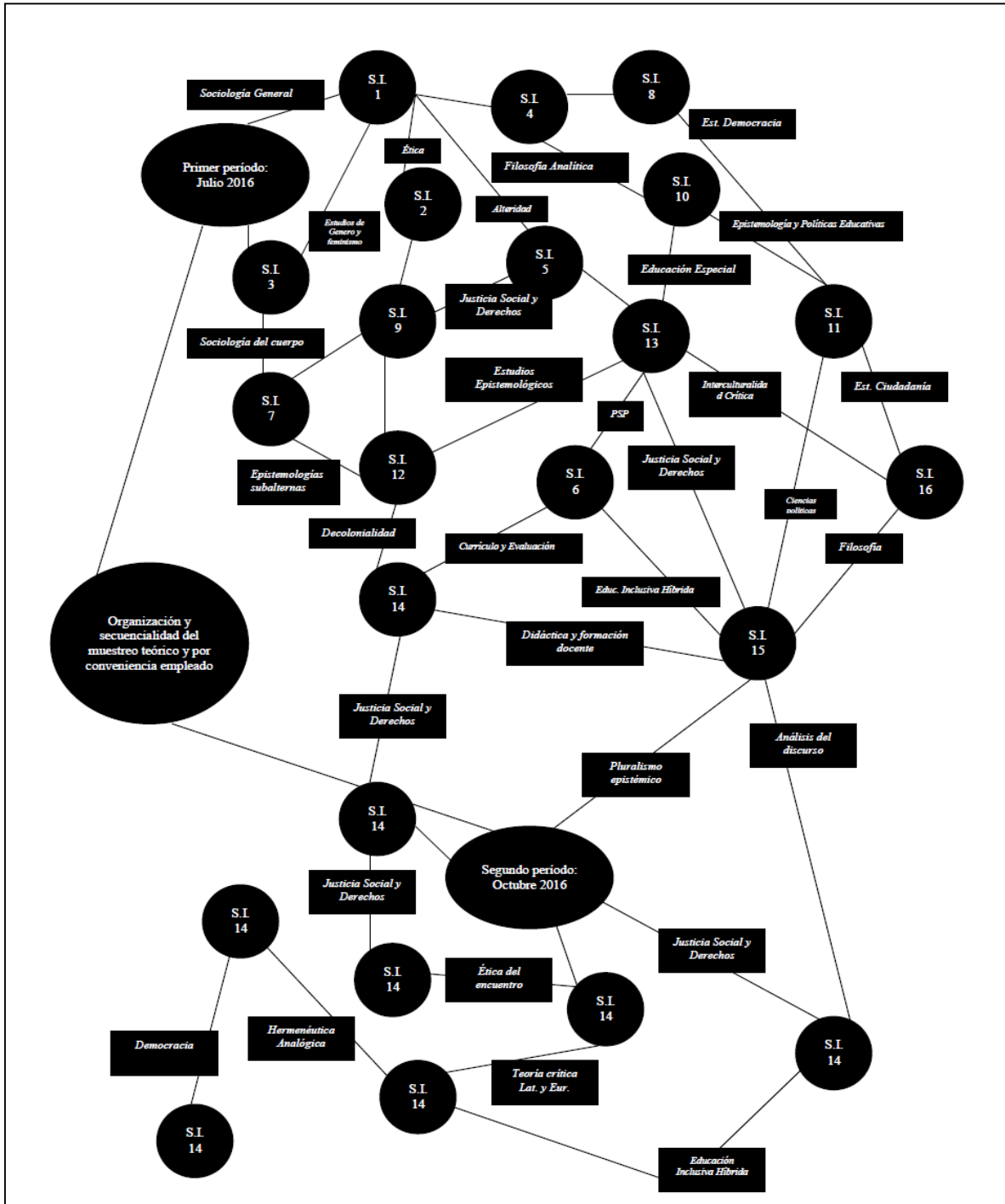


Figura 43: Grficación visual de las operaciones cognitivas implicadas en el muestreo teórico de la investigación

El esquema que se expone a continuación, gráfica de forma sintética, las estrategias de muestreo teórico empleadas en la selección de los informantes claves de la presente investigación.



**Figura 44: Síntesis del proceso de determinación, selección y consulta de los sujetos informantes de investigación**

El criterio de transdisciplinariedad en la selección de los informantes claves, permitió abordar la maximización y minimización de las diferencias que podrían proliferar entre un entrevistado a otro, asegurando condiciones de mayor efectividad en la



determinación de ideas claves y relevantes para la construcción de una nueva teoría o sistema razonamiento para pensar la Educación Inclusiva desde una perspectiva heterotópica, puesto que, *“las semejanzas permiten la identificación de una categoría, el esbozo de sus atributos y la especificación de sus condiciones de aparición. Las diferencias entre los casos elegidos hacen posible la elaboración de los atributos de las categorías, la determinación de sus subvariantes y la delimitación de su alcance”* (Osse, Sánchez e Ibáñez, 2006:122).

El muestreo “teórico” según Flick (2004), se expresa de forma expresa gradual e intencional, concebida como *“el proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y dónde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge Este proceso de recogida de datos está controlado por la teoría emergente”* (Glaser y Strauss, 1967:45). De acuerdo con Wiedemann (1995), el muestreo teórico se desarrolla de forma gradual durante el proceso de investigación, desconociéndose previamente la población (rasgos más elementales) y el tamaño de la muestra, las que no están basadas en una estructura teórica preconcebida. El propósito del muestreo teórico en esta investigación, orientó la selección de los informantes clave del caso, en referencia al contenido que estos pudiesen aportar a la comprensión de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, destacando la relevancia del caso.

El muestreo teórico queda condicionado a la calidad y pertinencia de la información recolectada y de los patrones de comprensión identificados por la teoría emergente. Según Flick (2004), el muestreo teórico en esta investigación, demostró un nivel de decisión centrada directamente en la elección de personas específicas, esto es, seleccionando a un total de 24 expertos internacionales de reconocida trayectoria en los principales campos de confluencia que participan de la fabricación y el funcionamiento del objeto de conocimiento de la Educación Inclusiva. El grado de representatividad de la muestra quedó determinado, por la calidad y pertinencia de la información que cada sujeto informante aporta a la formación del campo investigativo de la Educación Inclusiva y, en especial, a las nuevas ideas que facilitan la comprensión de las condiciones de producción

epistemológicas de la Educación Inclusiva, como parte de la teoría en desarrollo, reforzando que, “*las decisiones de muestreo e dirigen a ese material que promete las mayores ideas, visto a la luz del material ya utilizado y el conocimiento extraído de él*” (Flick, 2004:78). La profanidad del muestreo teórico

Los colectivos y subgrupos en los que se posicionó la investigación durante el proceso de recolección de datos, fueron determinados mediante las principales regiones del conocimiento que participan en la configuración dinámica del campo de investigación de la Educación Inclusiva. De acuerdo con el autor de esta investigación, cada región posee una serie de sub-dominios implicados, desde los cuales, las diversas voces participantes fueron elegidas y contactadas para la realización del estudio. La tabla que se presenta a continuación, sintetiza el proceso de selección de informantes claves según campos y sub-dominios configurantes del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.

<b>Principales regiones y/o campos que participan de la configuración del conocimiento de la Educación Inclusiva</b>	<b>Principales sub-dominios implicados en la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva</b>	<b>Informantes claves según adscripción epistémica al campo y sub-dominio del conocimiento de la Educación Inclusiva, por impacto de su trabajo investigativo<sup>97</sup></b>
<b><i>Filosofía</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justicia Social</li> <li>• Democracia y Ciudadanía</li> <li>• Derechos Sociales</li> <li>• Hermenéutica analógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante V</li> <li>• Sujeto Informante IV</li> <li>• Sujeto Informante XVIII</li> <li>• Sujeto Informante XI</li> </ul>
<b><i>Epistemología</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pluralismo Epistémico</li> <li>• Decolonialidad</li> <li>• Interculturalidad crítica</li> <li>• Estudios de Género y Feminismo</li> <li>• Diversidad epistémica (reune diversos enfoques)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante III</li> <li>• Sujeto Informante X</li> <li>• Sujeto Informante XII</li> <li>• Sujeto Informante VII</li> </ul>
<b><i>Ciencias de la Educación</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo y Evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante I</li> <li>• Sujeto Informante X</li> </ul>

<sup>97</sup> La tipificación de cada informante clave se efectúa en base al resguardo de la dimensión ética de la investigación, la cual, puntualiza en la protección de la identidad de cada sujeto participante de la misma.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante VIII</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica y formación docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante XIX</li> <li>• Sujeto Informante II</li> <li>• Sujeto Informante XV</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicopedagogía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante VI</li> <li>• Sujeto Informante XIII</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Especial y Educación Inclusiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante XVII</li> <li>• Sujeto Informante XIV</li> <li>• Sujeto Informante XX</li> <li>• Sujeto Informante XXI</li> <li>• Sujeto Informante XXIII</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política Educativa y Epistemología</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante IX</li> <li>• Sujeto Informante XXII</li> </ul>
<b><i>Analisis del Discurso Crítico</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisis del Discurso Francés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante XVI</li> </ul>
<b><i>Sociología</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociología general</li> <li>• Sociología del Cuerpo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto Informante XI</li> <li>• Sujeto Informante XXIV</li> </ul>

**Tabla 45: Proceso de selección de informantes claves según geografías epistémicas y sub-dominios configurantes del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.**

Las implicancias metodológicas de considerar a dichos grupos y sub-grupos de conocimientos para articular el trabajo de campo, expresa la necesidad de relevar información clave de tipo transdisciplinaria que permite ir configurando otras modalidades de teorización y pensamiento de la Educación Inclusiva, así como, explorar los procesos de migración, localización, deslocalización, préstamos, reciclajes y transmigración e hibridación del saber epistémico de la misma, profundizando en las intersecciones que amalgaman diversos cuerpos de conocimientos que configuran su espacio epistémico. Desde el punto de vista investigativo, considerar a expertos de destacada trayectoria en cada uno de los ejes críticos de formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, permitía observar cómo el conocimiento de experto se construye disciplinarmente, a pesar de imponer un lenguaje y una gramaticalidad que oscila entre diversas disciplinas. Una tensión clave emergente durante la mayoría de los intercambios discursivos, refiere a la elasticidad del campo de la inclusión, mediante la recurrencia de

Finalmente, el propósito de referirse a dichos colectivos, se articuló en torno a un ámbito de conveniencia de la propia muestra, al intentar confirmar los ejes claves de configuración de un nuevo saber de naturaleza postdisciplinaria de la Educación Inclusiva. El rastreo se efectuó mediante la utilización de un dispositivo de relevamiento de información crucial de tipo emergente a medida que se efectuaba cada entrevista, determinando de esta forma, las perspectivas teóricas, discursivas y metodológicas que permitían acceder a saberes, dominios y campos de teorización capaces de aportar a la construcción de un nuevo conocimiento educativo.

Con el propósito de ir acotando la potencial inclusión de otros sujetos informantes de investigación, se procedió a la determinación de los siguientes criterios de selección de los informantes claves. Es menester advertir que, cada uno de los criterios expuestos a continuación, fueron establecidos en relación con los ejes de articulación teórica que cada autor y su adscripción a cada campo expresa, además de incorporar un conjunto de una breve especificación de cada criterio. Dichas particularidades se expresan en la tabla que se expone a continuación.

<b>Criterios de selección de los informantes claves de investigación</b>	<b>Descripción de cada criterio</b>
<p><i>Criterio 1: Impacto y legitimidad de su producción al objeto de esta investigación.</i></p>	<p>Consiste en el relevamiento de un conjunto de acuerdos establecidos de forma progresiva y sistemática al interior de cada comunidad científica, sobre obras y autores cuyo estatus intelectual es considerado como un aporte relevante y sustancial en la comprensión de fenómenos educativos particulares. Además, de constituir un mecanismo de producción de nuevos saberes, o bien, contribuir a la ampliación de determinados cuerpos de conocimientos. Se vincula al criterio de reputación en la comunidad científica internacional.</p>
	<p>Se establece en base al grado de significatividad</p>

<p><i><b>Criterio 2:</b> Pertinencia y relevancia de su contribución científica y campo de actividad al contexto de la investigación.</i></p>	<p>de los aportes de cada experto a los diversos dominios y sub-dominios que participan de la configuración del campo de investigación de la Educación Inclusiva. En otras palabras, corresponden al corpus de saberes, aportes o ideas que, permiten progresivamente ir configurando destrabamientos epistémicos y discursivos para pensar de forma más amplia el campo de trabajo de la misma.</p> <p>La determinación del grado de significatividad y pertinencia se efectuó mediante el interés de tipo teórico de la investigación.</p>
<p><i><b>Criterio 3:</b> El potencial crítico de su discurso permitía ampliar los márgenes de comprensión del discurso dominante de la Educación Inclusiva.</i></p>	<p>Se desprende del grado de pertinencia y significatividad de los aportes teóricos de cada experto, en referencia al interés de tipo epistémico que persigue esta investigación, al documentar un dispositivo de estregáis críticas que permitan interrogar las estaretgias de construcción del conocimiento al interior del campo de la Educación Inclusiva, así como, el tipo de ideas que, articulan nuevos ejes de significación de determinadas categorías, ideas o modalidades de teorización.</p> <p>Tanto el criterio dos como el tres, operan sobre el criterio de interés y preocupación teórica del investigador. De ahí que, el complemento del muestreo teórico empleado converga sobre los presupuestos intencionados y por conveniencia del mismo.</p>

**Tabla 46: Criterios de selección de los informantes claves de la investigación.**

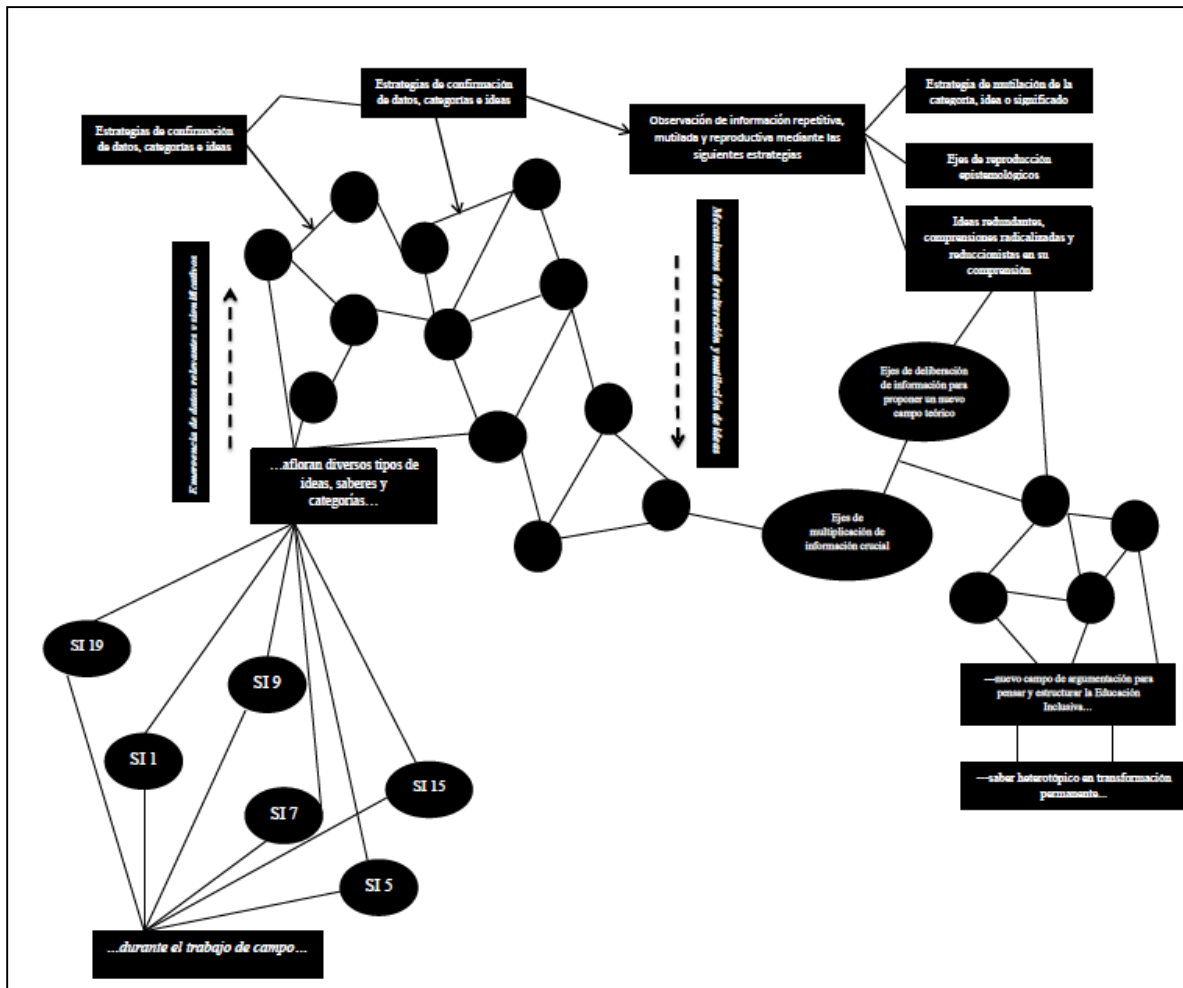
En relación a los mecanismos empleados para detener y finalizar la incorporación de otros potenciales informantes claves en la investigación, se recurrió a los aportes de la saturación teórica y del habla. La saturación teórica encuentra sus dimensiones genealógicas en los aportes de la Teoría Fundamentada, especialmente, al evaluar el grado de pertinencia y significatividad de la información, tras la aplicación de un número de entrevistas en profundidad y focalizadas, dirigidas a expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, cuya información que emerge, deja en aportar nuevos datos o relevantes para la evolución de la misma, puesto que si interés metodológico no se orienta a verificar el grado de universalidad de la información en análisis. Si bien es cierto, no existe un procedimiento metodológico que permita graduar los niveles de saturación teórica, en este contexto, se consideró clave la sistematicidad de tipo esclar de información irrelevante y repetitiva otorgada por cada expertos, respecto del grado de saturación de las categorías investigadas. La presente investigación, propuso los siguientes criterios de saturación teórica para una línea de corte en la incorporación de otros potenciales sujetos informantes. Los criterios que se exponen a continuación, fueron determinados por el investigador, conjugando los aportes de la literatura disponible en la materia.

<b>Criterios empleados para determinar el nivel de saturación teórica durante el trabajo de campo</b>	<b>Descriptor de cada criterio</b>
<i>Criterio 1: Mutilación de la categoría, idea o significado.</i>	Este criterio opera como una estrategia de que permitía observar cómo determinadas ideas expuestas por los entrevistados contribuían a instalar significados, categorías o ideas desgastadas al interior del campo de actividad intelectual de la Educación Inclusiva, restringiendo la aparición de modalidades críticas para pensar las condiciones de fabricación del conocimiento en este enfoque.
<i>Criterio 2: Ejes de reproducción epistemológicos.</i>	Criterio que opera como un dispositivo analítico que permitió observar la

	proliferación de ideas y comprensiones que remitían a la reproducción de ideas al momento de pensar condiciones de teorización más amplias sobre la Educación Inclusiva.
<i>Criterio 3: Ideas redundantes, comprensiones radicalizadas y reduccionistas en su comprensión</i>	Criterio que corresponde a estategias discursivas y epistémicas que actúan como fetiches, mecanismos reduccionistas y radicalizados al momento de pensar la producción de sistemas de razonamientos más amplios sobre el campo de actividad de la Educación Inclusiva.

**Tabla 47: Criterios empleados para determinar el nivel de saturación teórica durante el trabajo de campo**

En este caso, el proceso de saturación teórica fue acompañado del método de comparación constante, puesto que, al articularse el trabajo de campo desde la continua incorporación de potenciales sujetos informantes, el MCC, opera recolección significativa a partir del acceso al campo, recogida de información y análisis continuo de resultados. Implica un monitoreo permanente de los resultados, con el propósito de determinar hasta que punto éstos, se tornan reiterativos mutilando el potencial de aportación de los mismos. El esquema que se presenta a continuación, tiene como objeto graficar el proceso de saturación teórica y los ejes de complementariedad introducidos por el método de comparación contante, según las especificidades de la investigación en curso.



**Figura 45: Graficación del conjunto de estrategias implicadas en el proceso de saturación teórica y de los ejes de complementariedad introducidos por el método de comparación constante**

La contribución del muestreo “intencional” o por “conveniencia”, en tanto, complemento metodológico, se expresa mediante la selección intencionada de los participantes de la investigación según los propósitos de la investigación, mediada por criterios de conveniencia y riqueza de la información que cada entrevistado puede aportar. En este tipo de muestreo, los informantes se identifican en función de la naturaleza del fenómeno, lo que permite gradual y progresivamente, reconocer a “potenciales” participantes, de acuerdo a los datos aportados por otros entrevistados. Metodológicamente, el muestreo adquirió un complemento denominado “muestreo de casos críticos”, empleado en aquellos estudios orientados a comprender fenómenos emergentes, tal como es, el objeto de esta investigación, reafirmando un interés de tipo teórica. De acuerdo con Oyarzún (2011), el muestreo de casos críticos se construye a partir de casos que tienen un impacto



relevante en los resultados de algo, surgen puesto que, la presencia del fenómenos al no ser comprendido altera las comprensiones rutinarias sobre lo qué es la Educación Inclusiva. Este complemento muestral, permite la proposición de generalizaciones lógicas respecto de las condiciones epistemicas implicadas en la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva.

#### **4.8.4.1.-CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN**

Los criterios de selección de los sujetos participantes de la investigación aluden a características comunes y transversales que presentan los diversos participantes de la investigación, es decir, rasgos que los convierten en voces relevantes, significativas y pertinentes de ser incluidos en el proceso de investigación. En el contexto de este estudio, se establecieron los siguientes criterios para seleccionar a los informantes claves:

- Informantes considerados por su producción científica expertos de reconocida trayectoria a nivel internaciona en alguno de los campos de estudio que participan de la configuración del objeto de la Educación Inclusiva.
- Informantes cuyo impacto de su producción aparezca como referente de constante citaje en los programas de formación inicial y continua de maestros.
- Informantes cuya investigación estuviese vinculada a las tensiones más relevantes que afectan a la exploración de las condiciones de producción epistemologicas y pragmaticas de la Educación Inclusiva.
- Informantes en posesión del grado académico de Doctor o Ph.D.

## **4.9.-PROCEDIMIENTOS**

### **4.9.1.-TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS**

Este subacápite se organiza en dos grandes bloques temáticos. El primero, expone los fundamentos epistémico-conceptuales más relevantes del instrumento seleccionado y, el segundo, ofrece un conjunto de descripciones metodológicas sobre la dimensión de constructividad del instrumento, así como, de los dispositivos de validación y contextualización del mismo. De acuerdo a la naturaleza epistémico-metodológica de la investigación, se recurrió a la utilización de la entrevista en profundidad como único recurso para la recolección de la información, de tipo focalizada y dirigida a expertos de reconocida trayectoria en los campos de confluencia que estructuran el objeto de investigación de la Educación Inclusiva.

Es menester señalar que, según la complejidad y la naturaleza que define al objeto de investigación, construyéndose seis formatos de entrevistas en profundidad de tipo focalizadas que abordaban diferentes ejes críticos vinculados a las condiciones que crean y garantizan el conocimiento epistemológico de la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto, se procedió a la determinación de un formato de entrevista, expresado en seis modalidades previamente intencionadas, las cuales fueron respondidas por expertos<sup>98</sup> (Flick, 2004) internacionales de reconocida trayectoria, administradas de acuerdo a los aportes que su campo de investigación/actividad (filosofía política, democracia, filosofía analítica, hermenéutica, análisis de discurso crítico, currículo, didáctica, formación docente, justicia social, interculturalidad, Psicopedagogía, Educación Especial, Estudios de Género, entre otras) aporta a la comprensión del objeto de estudio abordado en esta investigación.

---

<sup>98</sup> Construcción intencionada del investigador según los fines y propósitos de la naturaleza de la investigación. El constructo “experto”, según Bogner y Wolfgang (2009), deviene de la fabricación que el investigador representa sobre el estatus de experto en el marco de la pregunta y contexto de la investigación, condicionando la decisión por un conjunto de fuerzas sociales y culturales que determinan quien es un experto apto según los objetivos a los que adscribe la investigación.

Flick (2004) comenta que, las entrevistas a expertos o a informantes cualificados, valoran el campo de actividad/investigación del entrevistado sobre su dimensión personal. Según esto,

[...] las entrevistas a expertos no se centran tanto en narraciones de hechos experimentados como en tratar de obtener información, fundada, averiguar experiencias especiales y actitudes, establecer ejemplos de formas típicas de comportamientos y estrategias fructuosas para la resolución de problemas mediante la conversación con el entrevistado en calidad del experto. El experto (no sólo) se caracteriza por su especial competencia profesional, sino también por su destacada experiencia vital, profesional o situacional, que es relevante para el tema de estudio (Heinemann, 2003:129).

En las entrevistas a expertos, los informantes son seleccionados según el grado de conveniencia de los propósitos de investigación. En su mayoría, comenta Flick (2004), que los criterios de selección, consideran a sujetos que representan a un colectivo específico de expertos, introduciendo información relevante y limitada sobre el objeto de estudio, aportando datos significativos desde su campo de especialización, donde la fronteras disciplinarias de cada campo de confluencia integrante del objeto de conocimiento de la Educación Inclusiva, podría neutralizar (no en todos los casos) el potencial indagativo del instrumento, al parcelar la estructuración del saber. Con el propósito de subvertir esta situación, el investigador al momento de tomar contacto con los expertos, mediante correo electrónico (envío de carta formal de solicitud de entrevista, véase anexos de investigación)<sup>99</sup>, les consultó acerca del grado de idoneidad para responder cada entrevista, asegurando con ello, el éxito de la misma. Este proceso resultó fundamental, puesto que, otorgó a cada entrevistado, la posibilidad de expresar su grado de familiaridad con el tema y la disposición a colaborar en el desarrollo de la investigación. La consideración de todas estas dimensiones, permitió evitar la proliferación de entrevistas improvisadas (especialmente sobre el ámbito de constructo de cada entrevista) o emergencia de respuestas por desconocimiento, hibridación o reciclaje epistémico. El diseño de cada enunciado apeló al desarrollo de *“una función directiva mucho más fuerte por lo que se refiere a la exclusión de los temas no productivos”* (Flick, 2004:104).

---

<sup>99</sup> Las cartas de solicitud de entrevistas a los expertos se efectuó durante la primera quincena de julio de 2016.

Con el propósito de evitar bloqueos de parte de los expertos en el desarrollo de la entrevista, al no considerarse aptos según su campo de actividad, se determinó el diseño de seis instrumentos de recolección de la información focalizados, organizados según el aporte que la naturaleza de cada campo de confluencia aporta a la fabricación y funcionamiento del objeto de investigación de la Educación Inclusiva, reduciendo de esta forma, la proliferación de *“conflictos actuales en el campo y habla sobre cuestiones internas e intrigas en su propio campo de trabajo en lugar de referirse al tema de investigación”* (Flick, 2004:104). A esto se agregó, que al inicio de cada entrevista, el investigador señaló que, su trabajo de investigación no perseguía un énfasis confirmatorio, sino que más bien, pretendía el relevamiento de información clave que permitiese abordar el campo de lucha y producción teórica de la inclusión y su pensamiento, desde concepciones otras, o bien, que permitiesen ir consolidando un conjunto de sistemas de razonamientos más amplios. Esta acotación, tenía como objeto evitar que las concepciones paralizantes y dogmáticas sobre la epistemología paralizaran a los entrevistados o bien, éstos, no se sintieran aptos o bien, que sus respuestas no fuesen del todo oportunas, al tiempo que, esta aclaración, reforzaba la naturaleza metodológica del muestreo empleado en esta investigación, esto es, un muestreo de tipo teórico.

Metodológicamente, la entrevista en profundidad dirigida a expertos de reconocida trayectoria internacional en los diversos campos que configuran el objeto de investigación de la Educación Inclusiva, adoptó un carácter de entrevista focalizada, permitiendo establecer intersecciones relevantes entre los hechos objetivos y las definiciones subjetivas aportadas por cada entrevistado. El componente focalizado de la entrevista diseñada, consideró los siguientes criterios sugeridos por Flick (2004): a) “especificidad” y b) “amplitud”. El criterio de especificidad se expresa mediante *“los elementos específicos que determinan el efecto o significado de un acontecimiento para el entrevistado, para impedir que la entrevista se quede en el nivel de declaraciones generales”* (Flick, 2004:91). Mientras que, el criterio de amplitud refiere a la capacidad de *“asegurar que todos los aspectos y temas relevantes para la pregunta de investigación se mencionen durante la entrevista”* (Flick, 2004:91).

La entrevista focalizada se emplea en aquellas situaciones donde se persigue la intencionalidad de respuestas específicas por parte de los entrevistados sobre temas determinados. Este tipo de entrevista implica delimitar los diversos temas que desean ser abordados en contraste con los principales ejes que conforman el marco teórico de la investigación, centrando al entrevistado sobre un ámbito concreto que se quiere abordar, como es el caso de esta investigación, que diseño seis entrevistas en función de los aportes que introducen los diversos campos de confluencia sobre el objeto de la Educación Inclusiva.

Las seis entrevistas en profundidad de tipo focalizadas y dirigidas a expertos (Meuser y Nagel, 1991), intencionaron en su construcción el resguardo al conocimiento del experto, por sobre la imposición de condiciones personales que pudiesen afectarlos, o bien, de transformar la entrevista en una especie de tratado epistemológico a través del cual cada experto demuestra su conocimiento sobre un tema particular. A nivel constructivo y de contexto, se valora la capacidad de las seis entrevistas en profundidad para medir y profundizar los temas de mayor relevancia vinculados al campo de actividad de cada experto, reduciendo la emergencia de condiciones de improvisación e hibridación en sus respuestas.

Cada instrumento contiene en promedio de diez preguntas abiertas, organizadas e intencionadas de acuerdo a la contribución que cada campo de confluencia efectúa a las condiciones de fabricación y funcionamiento del objeto de investigación de la Educación Inclusiva. Los seis instrumentos fueron codificados y estructurados en torno a un campo temático particular del saber participante en la formación espacio epistémico de la Educación Inclusiva. Los tópicos abordados en cada una de las entrevistas versaron los siguientes temas: a) (des)relaciones entre Educación Inclusiva, política y democracia, b) condiciones de producción epistemológicas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva, c) (des)vinculaciones epistémicas entre Ciencias de la Educación y Educación Inclusiva, d) exploración de las formas condicionales requeridas para la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la Educación Inclusiva, e) formaciones discursivas incidentes

en el campo de la Educación Inclusiva y f) consideraciones epistemológicas generales incidentes en el campo de la Educación Inclusiva.

Todas las entrevistas en profundidad mencionadas, fueron respondidas por expertos internacionales de reconocida trayectoria, seleccionados mediante un muestreo de tipo intencional y teórico, que consideró su relevancia académica e investigativa, por el grado de recurrencia que los programas de formación del profesorado en las diversas disciplinas que integran las Ciencias de la Educación, citan la producción científica de dichos autores.

La aplicación de los instrumentos se efectuó a través de tres modalidades: a) aplicación auto-administrada solicitada previamente a cada experto, estipulando un plazo de dos meses para devolver el cuestionario con las respuesta vía correo electrónico, b) aplicación directa y virtual de la entrevista, mediante la utilización del programa skype (siendo consultado si le acomodaba más por esta vía a cada experto) y c) entrevistas de aplicación directa y concreta a expertos residentes en la ciudad de Santiago de Chile (también mediante consulta por grado de acomodación). La elección de cada modalidad, fue definida por cada entrevistado, de acuerdo a la conveniencia de sus tiempos y posibilidades de participación. Cabe destacar que, el 45.83% de los informantes claves, decidió efectuar la entrevista mediante el programa skype, agendando una entrevista de 60 a 90 minutos, un día que fuese comodo para ellos. El 29.16% de los mismos, expresó la necesidad de responder la entrevista de forma escrita, mientras que, el 25.00% restante, solicitó efectuar la misma de forma presencial. El tiempo promedio de duración de cada entrevista fluctuó entre los 60 a 90 minutos de duración, siendo grabadas y posteriormente, transcritas para ser ingresadas al programa de analisis de datos ATLAS-Ti 17.1. Del cien por ciento de los entrevistados, sólo 4.16% hablaba portugués y el 8.33%, inglés. El 87.5% restante de los informantes claves, efectuó la entrevista en español. Es menester destacar que, las entrevistas efectuadas en alguna lengua extranjera al español, fueron tarducidas a la lengua materna del investigador, proceso efectuado por un profesional del área. El lector, encontrará en los anexos, cada una de las trasncripciones y traducciones.

La determinación de los niveles de validez y confiabilidad de los instrumentos, se efectuó mediante la técnica de jueces cualificados, previamente seleccionados por el investigador, mediante un conjunto de indicadores críticos para su selección. Los jueces cualificados que participaron de la validación de las seis entrevistas, comparten en común los siguientes aspectos: a) posesión del grado de doctor en Ciencias de la Educación o en algún ámbito de las Ciencias Sociales, b) se desempeñan actualmente como académicos e investigadores en diversas instituciones de Educación Superior de Iberoamérica y c) su producción científica e investigativa se desarrolla en alguno(s) de los campos de confluencia que definen el espacio de investigación de la Educación Inclusiva.

El proceso de selección de los jueces cualificados se efectuó mediante los criterios propuestos por Skjong y Wetworht (2000), además de efectuar un mapeo documental de producciones científicas de autores que, por sus intereses convergieran sobre el objeto de esta investigación. Metodológicamente, la selección de los jueces se articuló en torno a las siguientes dimensiones: a) agrupación de nombre de investigadores destacados en alguno de los campos de confluencia de la Educación Inclusiva, a partir de su producción científica, disponibilidad y temas de interés y b) incorporación de nueve jueces cualificados con el objeto de medir la amplitud del fenómeno desde una perspectiva amplia, rigurosa y transdisciplinaria, incorporando además, un análisis sobre los componentes de redacción, comunicación escrita y legibilidad de los mismos. Los juicios otorgados por cada uno de los “expertos validadores”, fueron sometidos al análisis del programa SPSS para monitorear el grado de alineación, coherencia y consistencia de los mismos, así como, explorar los niveles de reiteración de sus juicios. En relación, al proceso de contacto con cada uno de los investigadores que actuó como “jueces validadores” de las seis entrevistas en profundidad y focalizadas dirigidas a expertos de reconocida trayectoria, se efectuó mediante la organización de un listado de nombres de investigadores connotados que podrían participar del proceso. Es menester destacar que, todos los jueces a los que les fue remitida la carta de solicitud de reisión de los instrumentos, aceptaron contribuir del estudio. El proceso se efectuó mediante el envío de un correo electrónico, en el cual, se adjuntaba la respectiva carta de solicitud, articulada en torno a los ejes de contextualización de la investigación, sus propositos, una breve reseña metodológica, fechas de entrega de los instrumentos y

devolución de los juicios. Al responder cada investigador positivamente, se le adjuntaban cada una de las entrevistas y el respectivo certificado de validación, compuesto por dos partes. En la primera, el juez debía escribir los respectivos comentarios sobre cada entrevista en profundidad y, en la segunda parte, este describía una síntesis de su trayectoria profesional más relevante, señalando sus grados académicos, experticias, líneas de investigación y publicaciones más connotadas. En el diseño del certificado de validación, el autor de este trabajo, solicitó que fuese firmado por cada juez y timbrado por la institución en la que se desempeña, con el objeto de demostrar a la directora de la tesis y a la Escuela de Doctorado de la UGR que el procedimiento cumplía con el grado mínimo de validez y confiabilidad.

El proceso de validación de las entrevistas se formalizó mediante la emisión de un certificado (firmado y timbrado) por cada juez (para mayores consultas revisar los anexos de este estudio). Con el propósito de comprobar la veracidad y confiabilidad de los juicios emitidos por cada árbitro, se procedió a la determinación de los niveles de confiabilidad propuestos por Skjong y Wetworht (2000), mediante la utilización de las escalas de Kendall y Kappa disponibles en el software estadístico SPSS. Finalmente, se expresan los niveles de validez y confiabilidad que alcanzó esta investigación. En relación a los comentarios y observaciones de los expertos validadores de cada una de las seis entrevistas, se concluye que, los instrumentos logran la validez de contenido y constructo (Pérez Serrano, 1998; Ruiz, 2003), así como, un grado significativo de ecuanimidad sobre los propósitos que cada entrevista pretendía medir.

#### **4.9.1.1.-DELIMITACIÓN EPISTÉMICO-CONCEPTUAL DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD**

La entrevista según Pérez Serrano (1998), Ruiz, (2003) y Valles (2003) constituye la segunda técnica de investigación cualitativa o según Alonso (1994), la “técnica de conversación” más importante. La categoría “entrevista” es un término conceptualmente amplio, extenso y denso, teniendo como propósito la comprensión de un determinado fenómeno, por sobre la explicación del mismo, orientándose a la consecución de un



propósito crítico-transformativo de la realidad y de sus fenómenos. Generalmente, es aplicada a un sujeto o a un grupo de sujetos, según los intereses y especificidades de cada investigación, valorando especialmente, la utilización de entrevistas abiertas y no-estructuradas o no-formalizadas que, según Ruiz (2003),

[...] dentro del paradigma constructivista, la entrevista no es un arma neutral, sino que el entrevistador crea la situación social de la entrevista, en cuyo marco cobran sentido las respuestas obtenidas y dentro del cual deben ser interpretadas como episodios interaccionales. La herramienta mecánica sino que está profundamente influenciada por el entrevistador y por sus características, así como por las del entrevistado y su contexto (p.122-123).

La entrevista en profundidad también denominada “etnográfica” por Rodríguez, Gil y García (2003), ofrece posibilidades multidimensionales que permiten profundizar comprensivamente un determinado tema, mediante la recolección de un conjunto de elementos críticos que permitiesen conocer las condiciones que crean y garantizan el conocimiento epistemológico en el campo de la Educación Inclusiva. Las entrevistas focalizadas también denominadas “etnográficas” y “en profundidad”, subvierten la capacidad de *“contrastar una teoría, un modelo o unos supuestos determinados como explicación de un problema”* (Rodríguez, Gil y García, 2003:168).

La elección de la entrevista en profundidad tuvo como propósito alinear los planteamientos y aportes de la perspectiva constructivista con las características más relevantes de las prácticas interpretativas de investigación social. En la perspectiva constructivista, el sujeto cognoscente o sujeto de investigación es concebido como una entidad situada e inscrita culturalmente en la realidad que produce e intenta develar. Así, desde una concepción interpretativa, orientada a la transformación de las dimensiones estructurales que sostienen los diversos fenómenos de investigación, las entrevistas en profundidad ofrecen un conjunto de indicadores críticos orientados a la comprensión de los mecanismos de producción simbólica e inmaterial que tienen lugar en dicha realidad. Sobre este particular, Ruiz (2003), comenta que,

[...] la entrevista crea un marco artificial y artificioso de recogida de datos en el que, fruto de la convivencia, se crea una relación intensa entre el investigador que entrevista y el actor social entrevistado. En la entrevista, el investigador busca

encontrar lo que es importante y significativo para la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo (p.168).

De acuerdo con Pérez Serrano (1998), las entrevistas en profundidad también suelen denominarse como entrevistas “etnográficas”, “focalizadas”, “informales”, “conversaciones” o “entrevistas conversacionales”. La dimensión genealógica de las entrevistas en profundidad se fundamenta en los aportes de la corriente antropológica y sociológica (Rodríguez, Gil y García, 2003) de la primera mitad del siglo XX, intentando comprender “*el conocimiento desde punto de vista de los miembros de un grupo social o de los participantes de una cultura*” (Rodríguez, Gil y García, 2003:168). De acuerdo con esto, las entrevistas en profundidad eran articuladas sobre “*una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal*” (Spradley, 1979; citado en Rodríguez, Gil y García, 2003:169).

Pérez Serrano (1998), documenta que, las entrevistas en profundidad son concebidas como “*una técnica mediante la cual el entrevistador sugiere al entrevistado unos temas sobre los que éste es estimulado para que exprese todos sus sentimientos y pensamientos de una forma libre, conversacional y poco formal, sin tener en cuenta lo correcto del material recogido*” (p.41). De acuerdo con Pérez Serrano (1998), las entrevistas en profundidad integran los principios organizadores del enfoque ecosistémico de investigación, reafirmando el carácter individual, holístico y no-directivo de la misma.

Spradley (1979) aporta tres elementos diferenciadores que poseen las entrevistas en profundidad, estas son: a) propósito explícito, b) presentación de explicaciones y c) formulación de unas cuestiones. Las entrevistas en profundidad, tienen como propósito ofrecer una descripción rica y profunda sobre los niveles de aproximación, descripción y caracterización de las dimensiones psicológicas presentes en cada sujeto informante, intentando profundizar e intencionar una “*contestación más completa y el ahondar demasiado, exponiéndose a influir en las contestaciones*” (Pérez serrano, 1998:42). No obstante,

[...] Taylor y Bodgan define la entrevista en profundidad como encuentros reiterados, cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias vidas, en las cuales el entrevistador, lejos de asimilarse a un robot recolector de datos, es instrumento de investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. Hacer preguntas y obtener respuestas, comentan Andrea Fontana y James Frey, es mucho más árido de lo que parece a primera vista. A pesar de ello, es una de las más comunes y poderosas formas que utilizamos para comprendernos ente las personas, y, citando a Benney y Hughes, la entrevista constituye un encuentro en el que ambas partes se comportan como si fuesen de igual status durable su duración sea esto o no así (Ruiz, 2003:167).

En la entrevista en profundidad sus elementos diferenciadores (constitutivos-estructurales), organizan la intención comunicativa intentando garantizar y promover durante todo el proceso de la entrevista, un clima de cercanía, confianza y cordialidad con el entrevistado.

La calidad y pertinencia de las explicaciones juegan un papel crucial, puesto que, se constituyen en un dispositivo dialéctico que promueve un aprendizaje mutuo y sincrónico entre el entrevistado y el entrevistador. Pérez Serrano (1998), promueve los patrones de interacción al interior de los mecanismos de intercambio discursivo que tienen lugar en la aplicación de entrevistas en profundidad, agregando que, *“la entrevista se basa en la interacción, es decir, en cualquiera de nuestras relaciones actuamos y reaccionamos en función no sólo de nuestros objetivos personales, sino que también de lo que nos dicen o hacen los demás”* (Pérez Serrano, 1998:42), demostrando cómo la dimensión interactiva de la entrevista cristaliza un espacio simbólico-temporal donde son producidos un conjunto infinito de unidades con significado propio en el marco de un contexto y una situación particular de deliberación comunicativa e ideológica.

Un ámbito relevante en la aplicación de las entrevistas en profundidad está determinada por la calidad de las condiciones de narración del entrevistado y por la capacidad del entrevistador de acceder a las diversas dimensiones que proliferan a nivel simbólico, inmaterial e ideólogo de cada unidad discursiva. Las entrevistas en profundidad son altamente útiles al adentrarse en el mundo simbólico y subjetivo de cada sujeto participante de la investigación. Su flexibilidad y sentido holístico permiten direccionar sus

propósitos ante la producción de contextos de ambigüedad e indecisión por parte del entrevistado.

Las entrevistas en profundidad expresan la necesidad de desarrollar una serie de operaciones comprensivas cuya profundidad, permita ingresar en el mundo más íntimo del entrevistado. El ingreso del entrevistador en el mundo íntimo de cada entrevistado, es posible según Pérez Serrano (1998), a través de la conducta empática, la asertividad, la intuición y la actitud comprensiva. La conducta empática expresa la necesidad de compartir los sentimientos del interlocutor, así como, sus convicciones políticas, ideológicas y culturales que influyen en la producción de un discurso particular. El entrevistador enfrenta el desafío de *“aprehender los significados que los informantes atribuyen a los elementos del contexto en el que participan, si pretendemos que nuestros informantes se expresen utilizando sus propios términos y hablen con nosotros como si estuviesen charlando con los demás miembros de su contexto”* (Rodríguez, Gil y García, 2003:170).

Pérez Serrano (1998), comenta que, las entrevistas en profundidad poseen *“una auténtica intención de comprender al otro en su propio lenguaje, de pensar en sus términos, de descubrir su universo subjetivo”* (p.44) a través de sentimientos e interpretaciones que permitan obtener un mayor grado de riqueza y autenticidad sobre el contenido en estudio y su profundidad. De ninguna manera,

[...] la empatía del entrevistador ni el sesgo del entrevistado suplan o suplanten, imponiéndose, su verdad a la verdad objetiva del mundo exterior. Se trata solamente de acceder, mediante empatía y sesgo, al mundo interior latente, inaccesible de otro modo. Ahora bien, esta conjunción de empatía-sesgo no suprime la aceptación y sometimiento a seguir a seguir otros criterios a lo largo de la entrevista. Así por ejemplo, la empatía del entrevistador no puede suprimir los intentos por comprobar y contrastar las afirmaciones del entrevistado, como tampoco supone que deba abstenerse de emitir opinión propia, si es requerido por el entrevistado, a lo largo de la conversación (Ruiz, 2003:173).

Blanchet (1989) destaca la concepción interactiva de los niveles de comunicación participantes en la realización de una entrevista en profundidad, proponiendo un análisis estructural sobre las condiciones situacionales de la entrevista. Blanchet (1989), concibe la “entrevista” como un dispositivo generador de discursos contruidos/reconstruidos

permanentemente por el entrevistado y el entrevistador, condicionado por *“por unos parámetros que representan los saberes mínimos compartidos de los interlocutores sobre lo que hay en juego y los objetivos del diálogo”* (Blanchet, 1989:101), reforzando el carácter holístico de la entrevista en profundidad y la valoración de la estructura simbólica que porta cada entrevistado.

Valles (2014) comenta que, las entrevistas en profundidad no constituyen un simple registro de los intercambios discursivos que ofrece el entrevistado, más bien, construyen un marco social de operación integrado por un corpus de constructos comunicativos. La producción discursiva en las entrevistas en profundidad comprende la cristalización de un marco social, ideológico y sociopolítico que define y estructura la situación contextual de cada entrevista. De esta forma, las condiciones de producción discursiva en el desarrollo de la entrevista en profundidad, Alonso (1994), comenta que,

[...] el discurso aparece, pues, como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante ese discurso (...) Cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento particular del tema y, lo que es más importante, según sea el contexto espacial, temporal o social en el que se está llevando a cabo de una manera efectiva" (p.230).

El complemento focalizado de cada entrevista, determinó la exploración de una red de elementos epistemológicos críticos que según Alonso (1994), permite indagar en las condiciones que delimitan las dimensiones biográficas de cada experto y sus incidencias en su campo de actividad. De acuerdo con esto, el diseño de cada entrevista se organizó a partir de interrogantes críticas que, directa o indirectamente, permitiesen recabar información clave sobre las condiciones de producción epistemológicas (Knorr, 2005) de la Educación Inclusiva, desde los aportes de cada uno de los campos de confluencia que participan en la fabricación/funcionamiento del objeto de investigación de este enfoque. La entrevista en profundidad según Alonso (1994), Valles (1997), Pérez Serrano (1998), Ruiz (2003) y Rodríguez, Gil y García (2003), comprende la implementación de mecanismos/dispositivos de extracción de la información incrustados en la biografía del sujeto, con el propósito de develar cómo la información *“ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación o*

*interpretación que muchas veces resulta más interesante informativamente que la propia exposición cronológica o sistemática de acontecimientos más o menos factuales”* (Alonso, 1994:225-226).

En relación a las dimensiones de construcción de cada entrevista en profundidad, está adoptó un carácter “individual”, cuya dimensión yoísta, comprender el conjunto de explicaciones constructivistas que considera al “yo” como una unidad narrativa inscrito en la producción de la problemática investigada, intentando promover un equilibrio entre las fuerzas textualistas y contextualistas que devienen y participan en la producción de cada intercambio discursivo ofrecido por el entrevistado, cuyo propósito es comprender “*las experiencias de los sujetos de un cierto dominio se almacenan y recuerdan en las formas de conocimiento narrativo-episódico y semántico*” (Flick, 2004:118) sobre un objeto particular: comprender las condiciones de producción epistemológicas incidentes en el terreno de la Educación Inclusiva. El carácter focalizado de las entrevistas dirigidas a expertos de reconocida trayectoria, expresó la intención de relevar los ámbitos de organización que el saber epistémico de la Educación Inclusiva, expresa en relación al conjunto de experiencias críticas vinculadas a las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, desde la organización de saber relevantes articulados al interior de su campo de actividad intelectual e investigativa, valorando la contribución de su contexto a la comprensión del campo de investigación del enfoque investigado, lo cual, facilita la determinación de las unidades y conceptos centrales que al interior del campo de actividad de cada experto aporta a la resignificación epistémica de la Educación Inclusiva, evidenciando sus contradicciones, vinculaciones y desvinculaciones epistémico-semánticas, políticas y éticas.

El carácter focalizado sobre un cierto dominio particular de contribución al campo epistemológico de la Educación Inclusiva, permitió acceder a las formas de conocimiento sobre un dominio particular, las cuales, posteriormente, fueron organizadas y sistemáticas en torno al conocimiento epistémico de la misma, promoviendo de esta forma, un conjunto de “*presentaciones relacionadas con el contexto en forma, porque éstas se hallan más próximas a las experiencias y su contexto generativo que otras formas de presentación*”

(Flick, 2004:118), facilitado *“los procesos de construir realidades más fácilmente accesibles que los enfoques que se dirigen a conceptos abstractos y respuestas de sentido estricto”* (Flick, 2004:119).

Entre las principales ventajas metodológicas de aplicación de entrevistas en profundidad, Alonso (1994), comenta que, debido a su estilo abierto y holístico, permite recabar información relevante y ampliamente significativa para la consecución de los fines y propósitos de la investigación, aportando además, un carácter contextualizado sobre el objeto de estudio y un sentido de flexibilidad en la organización de la información. Según Rodríguez, Gil y García (2003), facilita la contrastación de diversos puntos de vista sobre un tema particular, lo que facilita el camino hacia la construcción de teorías. Entre sus principales dificultades, datan las vinculadas a las condiciones temporales para el desarrollo óptimo de la entrevista y los grados de validez y fiabilidad, específicamente de constructo y contexto, que estas puedan expresarse durante su etapa de fabricación.

#### **4.9.1.2.-EL APORTE EPISTÉMICO DE LA ENTREVISTA FOCALIZADA COMO COMPLEMENTO METODOLÓGICO**

Merton, Fiske y Kendall (1998), señalan que, la entrevista focalizada o “focused interview”, aparece genealógicamente como un dispositivo de comprensión sobre los problemas emergentes que enfrentan las Ciencias de la Comunicación, interesándose por la interpretación de las respuestas al contenido de películas y de otras formas de expresión de los medios masivos de comunicación. En sus orígenes, la entrevista focalizada según Valles (2014), se interesa por el estudio de los efectos sociológicos y psicológicos de los medios de comunicación de masas.

Merton, Fiske y Kendall (1990), explican que, si bien, las entrevistas focalizadas se efectúan sobre una situación concreta y particular, los sujetos informantes forman parte de una situación social no controlada, que es compartida, conocida y observada por todos los entrevistados. Trasladando esta premisa al contexto metodológico de la presente investigación, el carácter focalizado como complemento metodológico en el diseño de la

entrevista en profundidad, se expresa mediante la selección intencionada de sujetos informantes según la naturaleza del objeto de investigación, procurando que todos ellos, formen parte de una misma situación social, en este caso, campos de conocimiento que participan de la definición del objeto de investigación de la Educación Inclusiva, respetando el criterio de “no-dirección”, es decir, valorando la producción de respuestas libres y espontáneas, el criterio de “amplitud”, orientado a la exploración de la multiplicidad de evocaciones que los informantes pueden documentar sobre las condiciones de producción epistemológicas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva. Finalmente, se valoró especialmente, la dimensión de “profundidad y contexto personal”, puesto que, interesaba explorar los criterios que forjan el conjunto de significados centrales y periféricos que forman las incidencias críticas sobre las condiciones que producen y garantizan el conocimiento epistemológico de la Educación Inclusiva, evidenciando la proliferación de respuestas profundizan en dimensiones valorativas y descontextualizadas sobre el fenómeno de estudio. Merton, Fiske y Kendall (1990), afirman que, *“las generalizaciones resumidas por el entrevistado significa que están presentado, no los datos en bruto para su interpretación, sino la interpretación en si misma”* (p.216-217).

Este tipo de entrevista, se interesa por la interpretación de los mecanismos que condicionan la experiencia subjetiva de un colectivo de sujetos informantes ante un determinado fenómeno, procurando la articulación de organizadores metodológicos que faciliten según Valles (2014) el develamiento de las fuentes cognitivas y emocionales de los entrevistados ante un tema o fenómeno particular. La entrevista focalizada como complemento metodológico de los instrumentos diseñados en esta investigación, deviene de la comprensión de *“los entrevistados como sujetos cuya respuesta al suceso es de material de estudio, más que como informantes del suceso mismo”* (Valles, 2014:23), estimulando a los entrevistados a debatir sobre temas específicos, cuya intención es comprender los mecanismos que crean y producen el conocimiento epistemológico de la Educación Inclusiva, desde la perspectiva de expertos internacionales de reconocida trayectoria, seleccionados por la relevancia de su producción científica. Por lo general, el apoyo metodológico de tipo focalizado se emplea con mayor recurrencia en investigaciones de corte educativo (como es el caso de la presente) y de sujetos que participan de una misma



situación o bien, forman parte de una misma problemática, resguardando su campo de actividad. El tipo de interrogantes y enunciados empleados por la entrevista, adquirió en los seis instrumentos, un estilo de pregunta desestructurada que combina un estímulo y respuesta libre, que al mismo tiempo, ofrecen diversos grados de no-direccionalidad y relevan el esfuerzo “polivocal” de la investigación cualitativa.

El complemento metodológico “focalizado” deviene en el diseño de seis entrevistas en profundidad, con el propósito de articular las intersecciones más relevantes sobre las que convergen los campos de confluencia más significativos en la formación del objeto de la Educación Inclusiva, entendiendo a éstos y a sus investigadores, como sujetos envueltos en una misma situación particular que, en el caso puntual de esta investigación, profundizaba en el conocimiento de las condiciones de producción/fabricación epistemológicas de la Educación Inclusiva, que al criterio de Merton, Fiske y Kendall (1990), expresan un tratamiento y análisis provisional sobre estas tensiones al interior de la investigación sobre Educación Inclusiva.

Todos estos argumentos, contribuyen al reconocimiento que, el estudio epistemológico de la Educación Inclusiva, implica un análisis radical sobre las condiciones interseccionales que confluye sobre diversas perspectivas teórico-metodológicas orientadas a un mismo tema u objeto de trabajo, viéndose envueltos en una misma situación analítica, mediante un conjunto de preguntas orientadas a la naturaleza de su campo de actividad, promovía el debate sobre las condiciones de producción o las dimensiones que debiese considerar una arquitectura epistémica de Educación Inclusiva. Las entrevistas focalizadas son más efectivas en diseños metodológicos que empleen estudios de caso.

Flick (2004), siguiendo los criterios ofrecidos por Merton y Kendall (1946), explica que el grado de satisfacción de una entrevista con orientación focalizada, según Valles (2014), sólo puede ser observada una vez aplicado el instrumento, evidenciando el cumplimiento de los criterios y sus formas de expresión de acuerdo a la calidad del intercambio discursivo y a las dimensiones contextuales que convergen sobre el mismo, comentando que, la presencia de los diversos criterios formulados por Merton, Fiske y

Kendall (1998), *“hacen resaltar las decisiones que el entrevistador tiene que tomar y las prioridades necesarias que ha de establecer ad hoc en la situación de entrevista”* (Flick, 2004:92). La efectividad que adquiere la aplicación de una entrevista con completo metodológico de tipo focalizado (Ibáñez, 1979; Beltrán, 1986; Mentón, 1987; Alonso, 1994; Valles, 1997), depende en gran medida, *“de la competencia situacional de quien la realiza”* (Flick, 2004:92).

#### **4.9.1.3.-EL APOORTE EPISTÉMICO DE LA ENTREVISTA A EXPERTOS COMO COMPLEMENTO METODOLÓGICO**

Bogner y Wolfgang (2009), aclaran que, como la categoría de “experto” deviene de una mediación de fuerzas culturales y sociales que fabrican un “estatus particular” y un discurso que únicamente, encuentra sentido/relevancia en el marco de la pregunta de investigación y en el contexto epistemológico de la misma, delimitada en el marco de la producción y uso social de los conocimientos. Metodológicamente, Bolsegui y Fuget (2006), explican que, las entrevistas a expertos, refuerzan el propósito del muestreo teórico. Los expertos seleccionados en esta investigación responder al patrón metodológico de “expertos in vivo” (Bolsekui y Fuget, 2006).

Flick (2004), comenta que, las entrevistas a expertos, persiguen el propósito de comprender el campo de actividad intelectual del sujeto ante que su condición de persona completa, expresando como principal dificultad metodológica, la proliferación de discursos o tratados sobre un ámbito particular del conocimiento, por parte del experto, teniendo como principal misión, *“analizar y comparar el contenido del conocimiento del experto. Los casos se integran en el estudio según el patrón de muestreo gradual”* (Flick, 2004:105).

Las entrevistas a expertos se diferencian de las entrevistas de élites, puesto que, estas últimas se dirigen hacia personas que ocupan cargos de poder. En el caso de la presente investigación, las seis entrevistas diseñadas, abordan con mayor preeminencia un interés “conceptual”, reafirmando el diseño metodológico de la misma. Las entrevistas a expertos por lo general, demuestran un énfasis orientado a la clarificación de conceptos o

dimensiones conceptuales, permitiendo profundizar en las redes conceptuales que participan de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva. Finalmente, cabe destacar que, de acuerdo a los propósitos de la investigación, el diseño de cada una de los seis instrumentos, adquirió un carácter entrevista en profundidad “especializada”. Según esto, las entrevistas “especializadas” constituyen una modalidad relevante en el desarrollo de las entrevistas en profundidad, orientadas a obtener el conocimiento de expertos, con características particulares sobre un ámbito particular del saber. Este tipo de entrevistas plantea un amplio trasfondo en la comprensión del objeto de estudio, ofreciendo posibilidades concretas de relevar información crucial sobre un dominio particular no siempre considerado como parte del objeto de estudio, mediante un proceso circular de comprensión sobre el fenómeno.

Las entrevistas a expertos y a élites de un campo particular del saber, adquieren mayor sentido cuando el propósito consiste en contrastar y documentar las incongruencias entre los aportes de la teoría y los fenómenos que configuran la realidad, reforzando el carácter exploratorio del objeto de estudio y las condiciones de apertura de dicho campo de investigación. Las entrevistas a expertos de tipo especializadas facilitan *al investigar adquirir un buen conocimiento de la materia con un número total de entrevistado considerablemente reducidos*” (Senovilla, 2009:43).

Las seis entrevistas en profundidad según su intencionalidad demostraron un propósito “focalizado” (al puntualizar sobre temas específicos vinculados a las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, especialmente, recogiendo el aporte saber especializando de cada campo de confluencia y las vinculaciones epistémicas de transformación que esta aporta a la comprensión del objeto de investigación), mientras que, el carácter de “experto”, permitió relevar un conjunto de datos críticos que permitiesen proponer un mecanismo de reconstrucción sobre los organizadores teóricos más comunes empleados para fabricar el conocimiento de la Educación Inclusiva, especialmente, desde la superación de los múltiples sistemas de reciclaje, hibridación e imposición de sistemas epistemológicos para teorizar, practicar y pensar dicho campo del saber. El carácter de experto fue complementado por la “dimensión de élites” (*élite interviewing*), puesto que

pretendía relevar un conjunto de incidentes críticas aportadas por la voz de los propios expertos sobre las condiciones que crean y garantizan el conocimiento epistemológico de la Educación Inclusiva desde una perspectiva de desprendimiento de las concepciones heredadas que fundamentan su campo de investigación.

Si bien, la aplicación de cada una de las entrevista en profundidad con orientación focalizada y especializada a expertos de reconocida trayectoria internacional en los campos de confluencia de mayor relevancia en la formación del objeto de la Educación Inclusiva, adquirió el carácter de una entrevista formal, empleando un lenguaje formal, codificada y definida bajo una dimensión temporal y espacial determinada, según las necesidades de cada entrevistado, lo cual, permitía aclarar un conjunto de significados compartidos e individualizados que determinan las relaciones epistemológicas entre cada campo de confluencia de la Educación Inclusiva y la formación de su espacio propio de investigación (carácter focalizado), permitiendo acotar temas, significados y acciones sobre un ámbito particular de la investigación (carácter especializado). Todos los procedimientos de recolección de la información empelados en el desarrollo de esta investigación se desarrollan en torno a “métodos verbales”.

#### **4.9.2.-DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD CON ORIENTACIÓN FOCALIZADA Y ESPECIALZIADA DIRIGIDAS A EXPERTOS**

Este subacápite, presenta una síntesis metodológica de tipo descriptiva, sobre las dimensiones de constructividad de las seis entrevistas en profundidad aplicadas a expertos de reconocida trayectoria internacional procedentes de cada uno de los campos de conocimiento que convergen sobre el objeto de investigación de la Educación Inclusiva. Es menester destacar que, cada una de las entrevistas adopta un carácter especializado y focalizado. La decisión metodológica de disgregar cada una de las entrevistas en profundidad a partir de los principales campos de confuencia que participan de la formación del objeto de la Educación Inclusiva, pretendía indagar en la movilidad de conceptos, ideas y significados derivados entre diversas regiones del conocimiento, así

como, la articulación de intersecciones epistémicas, mecanismos de localización y deslocalización del saberes, a fin, de develar por cada campo, las contribuciones más significativas que permitían crear un conocimiento de tipo postdisciplinario para fundamentar la Educación Inclusiva y actualizar desde modalidades de teorización “otras”, su campo de producción y acción política, cuya finalidad se enmarca, en la proposición de organizadores intelectuales más amplios que apoyen la construcción de una arquitectura educativa y ciudadana. Sobre este particular, cabe comentar que, la naturaleza del conocimiento epistemológico de la Educación Inclusiva, expresa un sentido micropolítico de tipo analítico y post-disciplinario, esto es, un campo de saberes configurado de forma anárquica, puesto que, recoge lo mejor de cada región y de sus legados, para construir un saber completamente nuevo, dirigido a pensar la trama educativa.

Las entrevistas en profundidad fueron aplicadas durante los meses de septiembre, octubre, noviembre y diciembre de 2016, empleando tres formas, para su aplicación: a) diálogo mediante el programa de videoconferencias “slype”, estableciendo previamente una fecha y hora para la conversación, mediante correo electrónico. b) aplicación directa y presencial según señalamiento expreso de los participantes (esto sólo fue posible con los expertos residentes en la ciudad de Santiago de Chile) y c) auto-administración del instrumento según comodidad y decisión de cada entrevistado.

Las seis entrevistas en profundidad diseñadas según efectos del presente estudio, empleó una estructura general compuesta por los siguientes ámbitos: a) codificación del instrumento (su propósito perseguía diferenciar cada instrumentos mediante un código especialmente creado para ello), b) descripción del tópico que aborda y evalúa, c) nombre o denominación de cada entrevista, d) contextualización del instrumento mediante una nota simple cuyo propósito consistía en situar al lector/entrevistado en el contexto general más relevante de la misma, e) instrucciones generales (compuesta por un total de 7 instrucciones claves), f) apartado sobre identificación de los informantes compuesto por las siguientes dimensiones: f.1.) sexo, f.2.) nacionalidad, f.3.) edad, f.4.) Grados académicos y formación académica, f.5.) campo de desarrollo actual y f.6.) años de experiencia profesional y/o académica, g) sección de preguntas compuesto por tres instrucciones generales para

responder de forma oportuna cada interrogante. El rango promedio de preguntas en los seis instrumentos bordeó un total de 12 enunciados. Con el objeto de facilitar el trabajo del lector, se expone a continuación la siguiente tabla, que contiene la información metodológica más relevante de cada uno de los instrumentos mencionados.

<b>Entrevista en profundidad dirigida a expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional</b>	<b>Componentes metodológicos más significativos de cada instrumento</b>
<p><b>Entrevista 1: “(Des)relaciones entre Educación Inclusiva, política y democracia” - codificada “EPISTEI-01-UGR-DPDDEPISTEI”</b></p>	<p>Este instrumento tiene como propósito de responder al objetivo específico de investigación número 1, orientado a identificar las condiciones de producción y funcionamiento del discurso ético y político de la Educación Inclusiva desde una perspectiva transdisciplinaria.</p> <p>Metodológicamente, el instrumento corresponde a una entrevista en profundidad especializada y focalizada para expertos internacionales de reconocida trayectoria en los campos de filosofía política y analítica, democracia, justicia social y ciudadanía.</p> <p>La entrevista número 1, codificada como “EPISTEI-01-UGR-DPDDEPISTEI”, se compone de un total de doce preguntas directas, organizadas en cinco dimensiones, tales como: a) condiciones de producción y funcionamiento del discurso político-ético de la Educación Inclusiva (preguntas 1 y 2), b) vinculaciones epistémicas entre democracia y Educación Inclusiva (pregunta 3), c) producción de ficciones epistemológicas y democráticas en el campo de la Educación Inclusiva (preguntas 4, 5, 6, 7 y 8), d) Educación Inclusiva como nuevo proyecto</p>

	<p>político y saberes contra-hegemónicos (pregunta 10 y 11) y e) mecanismos de agenciamiento del sujeto político en el campo de la Educación Inclusiva (preguntas 9 y 12).</p> <p>Entre los ámbitos específicos más relevantes que mide este instrumento, destacan: a) mecanismos de fabricación y funcionamiento del discurso político y ético de la Educación Inclusiva, b) vinculaciones entre democracia y Educación Inclusiva, c) sistemas de agenciamiento y construcción del sujeto político de la Educación Inclusiva, d) desfases epistémico e ideológicas más relevantes en la configuración del pre-discurso de la Educación Inclusiva, e) posibilidades de subversión de la mecánica del modelo neoliberal a través de la Educación Inclusiva y f) saberes contra- hegemónicos para la construcción de un nuevo proyecto político, ético y ciudadano.</p>
<p>Entrevista 2: <b>“Condiciones de producción epistemológicas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva”</b> – codificada “EPISTEI-02-UGR-DICDEPISTEI”</p>	<p>Instrumento cuyo propósito se orienta a dar respuesta al objetivo específico de investigación número 2, orientado a enunciar las condiciones de producción y fabricación epistemológicas articuladas al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva y sus contradicciones más relevantes desde la perspectiva de expertos internacionales de reconocida trayectoria. Metodológicamente, el instrumento corresponde a una entrevista en profundidad especializada y focalizada para expertos internacionales de reconocida trayectoria en los campos de filosofía</p>

	<p>analítica, hermenéutica analógica, epistemología y epistemología situada.</p> <p>La entrevista número 2, codificada como “EPISTEI-02-UGR-DICDEPISTEI”, se compone de un total de trece preguntas directas, organizadas en cinco dimensiones, tales como: a) elementos participantes en la formación y producción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva (preguntas 1, 10, 11 y 13), b) contradicciones epistemológicas más relevantes en la producción del discurso actual de la Educación Inclusiva (pregunta 3), c) sistemas de razonamiento y condiciones de producción epistémicas empeladas en el campo de la Educación Inclusiva (preguntas 2, 4, 5 y 6), d) políticas de producción del conocimiento y representación de sujetos en el campo de la Educación Inclusiva (preguntas 8, 9 y 12) y e) relaciones analógicas y mecanismos de veracidad incidentes en la construcción epistémica de la Educación Inclusiva (preguntas 5 y 7).</p> <p>Entre los ámbitos específicos más relevantes que mide este instrumento, destacan: a) condiciones participantes de las políticas de producción del conocimiento y de las políticas de representación de los sujetos en el campo de la Educación Inclusiva, b) elementos participantes de la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, c) sistemas de razonamientos empleados en la construcción del discurso actual de la Educación</p>
--	---



	<p>Inclusiva, d) relaciones analógicas incidentes en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, e) culturas epistemológicas incidentes en la creación de las estructuras de conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva y f) saberes subalternizados y saberes claves para la formación de un marco epistémico de la Educación Inclusiva.</p>
<p>Entrevista 3: <b>“(Des) vinculaciones epistémicas entre Ciencias de la Educación y Educación Inclusiva”</b> – codificada “EPISTEI-03-UGR-DICEPISTEI”</p>	<p>La entrevista se diseñó con el propósito de responder al objetivo específico de investigación número 3, orientado a determinar las dimensiones que participan en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva desde una enfoque transdisciplinario en los primeros años del siglo XXI. Metodológicamente, el instrumento corresponde a una entrevista en profundidad especializada y focalizada para expertos internacionales de reconocida trayectoria en los campos de epistemología educativa, formación docente, filosofía de la educación, epistemología de la Educación Especial, Justicia Social y Educación.</p> <p>La entrevista número 3 codificada como “EPISTEI-02-UGR-DICDEPISTEI”, se compone de un total de trece preguntas directas, organizadas en cuatro dimensiones, tales como: a) elementos participantes del saber epistémico de la Educación Inclusiva (preguntas 1, 5, 8 y 10), b) tensiones y contradicciones en la formación de los educadores en el campo de la Educación Inclusiva (preguntas 2, 7 y 11), c) funcionamiento de las estructuras</p>

	<p>educativas frente a la articulación de procesos de inclusión/exclusión (preguntas 4, 12 y 13) y d) principales incongruencias entre las condiciones de producción de la Educación Especial y la Educación Inclusiva (preguntas 3, 6 y 9).</p> <p>Entre los ámbitos específicos más relevantes que mide este instrumento, destacan: a) elementos participantes de la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, b) tensiones y contradicciones de la formación inicial y continua de la Educación Inclusiva, c) operaciones estructurales y cognitivas más comunes desarrolladas por las estructuras Educativas ante procesos de inclusión/exclusión, tensiones epistemológicas y pragmáticas que comparten la Educación Especial, la Psicopedagogía y la Educación Inclusiva, d) mecanismos de subalternización de los saberes claves de la educación Inclusiva y transformación de las estructuras opresivas y excluyentes, e) ficciones pedagógicas y epistemológicas más frecuentes instaladas en el terreno pre-discursivo de la Educación Inclusiva y f) dispositivos de subversión de la imposición del modelo tradicional de la Educación Especial para fundamentar epistémicamente la Educación Inclusiva.</p>
<p><b>Entrevista 4: “Exploración de las formas condicionales requeridas para la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la Educación</b></p>	<p>La entrevista pretendía identificar las contradicciones epistémico-pragmáticas que enfrenta la formación del profesorado en la construcción de formas condiciones requeridas por</p>

<p><b>Inclusiva”</b> – codificada “EPISTEI-04-UGR-VGCEPISTEI”</p>	<p>la Educación Inclusiva para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje, desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional. Metodológicamente, el instrumento corresponde a una entrevista en profundidad especializada y focalizada para expertos internacionales de reconocida trayectoria en los campos de formación docente, didáctica, currículo, evaluación generales y específicos en Educación Inclusiva, Especial y Psicopedagogía.</p> <p>La entrevista número 4, codificada como “EPISTEI-04-UGR-VGCEPISTEI”, se compone de un total de once preguntas directas e individualizadas, organizadas en cinco dimensiones, tales como: a) condiciones de producción y fabricación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva (preguntas 1, 6, 7, 8 y 11), b) construcción didáctica y formas condicionales de la Educación Inclusiva (preguntas 2 y 3), c) formas condicionales y construcción curricular y evaluativo de la Educación Inclusiva (preguntas 4 y 10), d) funcionamiento de las estructuras educativas frente a la articulación de procesos de inclusión/exclusión (pregunta 5) y e) formación del profesorado y contradicciones epistémico-discursivas (pregunta 9).</p> <p>Entre los ámbitos específicos más relevantes que mide este instrumento, destacan: a) mecanismos de fabricación y funcionamiento del discurso político y ético de la Educación Inclusiva, b) vinculaciones</p>
---	---

	<p>entre democracia y Educación Inclusiva, c) sistemas de agenciamiento y construcción del sujeto político de la Educación Inclusiva, d) desfases epistémico e ideológicas más relevantes en la configuración del pre-discurso de la Educación Inclusiva, e) posibilidades de subversión de la mecánica del modelo neoliberal a través de la Educación Inclusiva y f) saberes contra- hegemónicos para la construcción de un nuevo proyecto y arquitectura educativa y ciudadana.</p>
<p>Entrevista 5: <b>“Formaciones discursivas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva”</b> – codificada “EPISTEI-05-UGR-CPDYDICEEI”</p>	<p>La entrevista se diseñó con el propósito de caracterizar el funcionamiento de las estructuras educativas desde la articulación de los procesos enunciación y formaciones ideológicas y discursivas implicadas en la construcción de su campo de investigación. Metodológicamente, el instrumento corresponde a una entrevista en profundidad especializada y focalizada para expertos internacionales de reconocida trayectoria en los campos del Análisis Crítico del Discurso.</p> <p>La entrevista número 5, codificada “EPISTEI-05-UGR-CPDYDICEEI”, se compone de un total de nueve preguntas directas e individualizadas, organizadas en cuatro dimensiones, tales como: a) condiciones de enunciación de la Educación Inclusiva (preguntas 1 y 3), b) formación del interdiscurso y tipología discursiva en el desarrollo actual de la Educación Inclusiva (preguntas 2, 6 y 7), c) formaciones ideológicas más relevantes incidentes en el desarrollo actual de la Educación</p>

	<p>Inclusiva (preguntas 4 y 8) y d) elementos performativos y gramaticales de la Educación Inclusiva (preguntas 5 y 9).</p> <p>Entre los ámbitos específicos más relevantes que mide este instrumento, destacan: a) condiciones de enunciación más relevantes empeladas en el pre-discurso de la Educación Inclusiva, b) configuración del interdiscurso de la Educación Inclusiva, c) formaciones ideológicas y gramaticales incidentes en el discurso actual de la Educación Inclusiva, d) el carácter performativo de la Educación Inclusiva y e) las condiciones de delimitación epistémico-discursivas de la Educación Inclusiva como pre-discurso o discurso consolidado.</p>
<p>Entrevista 6: <b>“Consideraciones epistemológicas generales incidentes en el campo de la Educación Inclusiva”</b> – codificada “EPISTEI-06-UGR-VGCEPISTEI”</p>	<p>La entrevista se orientó a caracterizar el conjunto de elementos epistemológicos que debiesen considerarse en el ensamblaje de las dimensiones epistemológicas implicadas en el estudio de la Educación Inclusiva desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional. Metodológicamente, el instrumento corresponde a una entrevista en profundidad especializada y focalizada para expertos internacionales de reconocida trayectoria en los campos de de la Educación, la Educación Inclusiva, la Interculturalidad, la sociología y la epistemología. La entrevista número 6, codificada como “EPISTEI-06-UGR-VGCEPISTEI”, se compone de un total de doce preguntas directas, organizadas en seis dimensiones, tales como: a) condiciones de</p>

	<p>formación y producción el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva (preguntas 1, 2, 5, 7 y 8), b) principales contradicciones epistemológicas presentes en el discurso actual de la Educación Inclusiva (preguntas 3 y 7), c) temas claves en la construcción de un marco epistémico y en el desarrollo de las políticas de producción del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva (preguntas 4 y 10), d) funcionamiento de las estructuras educativas frente a la articulación de procesos de inclusión/exclusión (pregunta 6), e) limitaciones políticas de la Educación Inclusiva y nuevas formas de expresión de la exclusión/opresión educativa (preguntas 9 y 11) y f) formación de alianzas trasndisciplinarias de investigación en el campo de la Educación Inclusiva (pregunta 12).</p> <p>Entre los ámbitos específicos más relevantes que mide este instrumento, destacan: a) elementos participantes de la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, b) sistemas de razonamientos empleados en la construcción del discurso actual de la Educación Inclusiva, c) principales ficciones y contradicciones epistemológicas desarrolladas en el campo de la Educación Inclusiva, d) operaciones estructurales y cognitivas más comunes desarrolladas por las estructuras Educativas ante procesos de inclusión/exclusión, e) mecanismos de subalternización de los saberes claves de la</p>
--	--

	<p>educación Inclusiva y transformación de las estructuras opresivas y excluyentes, f) mecanismos que configuran las políticas de representación de los sujetos de la Educación Inclusiva, g) mecanismos implicados en las condiciones de producción de las políticas de conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva, h) ejes críticos en las formaciones de alianza de investigación de tipo transdisciplinarias permitiendo valorar las intersecciones que forja la opresión y la exclusión social y educativa.</p>
--	--

**Tabla 48: Síntesis estructural de cada una de las entrevistas en profundidad de tipo dirigidas, especializadas y focalizadas empleadas en el trabajo de campo**

#### **4.9.3.-CLASIFICACIÓN Y NATURALEZA DEL CONTENIDO DE LAS INTERROGANTES PRESENTES EN CADA UNA DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD DE TIPO FOCALIZADAS Y DIRIGIDAS A EXPERTOS**

Según Rodríguez (2003) existen diferentes formas de comprender la naturaleza, propósito y sentido de las interrogantes empleadas en un instrumento de investigación. De acuerdo con los objetivos de investigación y los ejes estructurantes de la misma, se observa que:

- Los enunciados e interrogantes presentes en cada una de las seis entrevistas en profundidad de tipos focalizadas y aplicadas a expertos de reconocida trayectoria internacional, en alguno de los campos de estructuración del objeto de conocimiento de la Educación Inclusiva, emplean preguntas de tipo biográficas, dirigidas a relevar información psicográfica y contextual de la situación actual de cada entrevistado. Este tipo de interrogantes se formulan con el propósito de conocer las características más relevantes de cada uno de los informantes de investigación. En el caso particular, de cada instrumento diseñado, se observa, tras la nota de contextualización e instrucciones generales del instrumento, seis

preguntas básicas orientadas a recabar información significativa que permita caracterizar quiénes son los entrevistados.

Las preguntas de tipo biográficas empleadas en cada uno de los instrumentos, profundizan en: a) sexo, b) nacionalidad, c) edad, d) grados y formación académica, e) campo de desarrollo profesional actual y f) años de experiencia profesional. A continuación, se ejemplifican cada una de éstas dimensiones, empleadas de forma transversal en cada “entrevista en profundidad de tipo focalizada y dirigida a expertos”.

<b>A).-Sexo:</b>					
<i>Femenino:</i>		<i>Masculino:</i>		<i>Otro:</i>	

<b>B).-Nacionalidad:</b>							
<i>España:</i>		<i>México:</i>		<i>Brasil:</i>		<i>Chile:</i>	
<i>Argentina:</i>		<i>Bolivia:</i>		<i>Ecuador:</i>		<i>Perú:</i>	
<i>EEUU:</i>		<i>Cuba:</i>		<i>Portugal:</i>		<i>Colombia:</i>	

<b>C).-Edad:</b>			
<i>20-30 años</i>	<i>40 -50 años</i>	<i>60 - 70 años</i>	<i>Otro, ¿cuál?:</i>

<b>D).-Grados y Formación Académica:</b>							
<i>Por favor, marque aquellos que sean de su posesión.</i>							
<i>Postdoctorado completo</i>		<i>Postdoctorado en curso</i>		<i>Doctorado completo</i>		<i>Doctorado en curso</i>	
<i>Magister completo</i>		<i>Magíster en curso</i>		<i>Licenciado</i>		<i>Otro, ¿cuál?</i>	

<b>E).-Campo de desarrollo profesional actual:</b>
--

<i>Profesor/a de Educación Universitaria de pre-grado</i>		<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de maestría</i>		<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de doctorado</i>		<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de postdoctorado</i>	
<i>Investigador/a de tiempo completo</i>		<i>Investigador/a de tiempo parcial</i>		<i>Investigador/a que combina su labor con el ejercicio de la docencia</i>		<i>Cumple además funciones de gestión académica</i>	

**\*\*En caso de combinar su labor académica con el activismo social y/o político, por favor, marque aquí:**

<b>F).-Años de experiencia profesional y/o académica:</b>						
<i>5-10 años</i>	<i>10-20 años</i>	<i>20-30 años</i>	<i>30-40 años</i>	<i>40-50 años</i>	<i>60-70 años</i>	<i>Otro, ¿cuál?</i>



- De forma transversal, las seis entrevistas en profundidad diseñadas, se componen a partir de enunciados e interrogantes que indagan en la “experiencia”, el grado de “conocimiento” (más relevantes para el estudio), “preguntas de gran recorrido”, “preguntas de mini-recorrido”.

Las interrogantes referidas a “experiencia” se emplearon en cada instrumento con la finalidad de las actuaciones que un determinado informante haría o propondría para ofrecer soluciones sobre un determinado tema. En este sentido, algunas preguntas de este tipo, se exponen a continuación, sintetizadas en la siguiente tabla, distribuidas según intención y énfasis de cada entrevista en profundidad de tipo focalizada y dirigida a expertos:

Entrevista en profundidad	Ámbito de medición del instrumento	Ejemplos de preguntas de “experiencias” presentes en cada instrumento y dimensiones de disgregación del fenómeno
Entrevista en profundidad 1	Identificar las condiciones de producción y funcionamiento del discurso ético y político de la Educación Inclusiva desde una perspectiva transdisciplinaria.	Pregunta 4
Entrevista en profundidad 2	Determinar las dimensiones que participan en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva desde una enfoque transdisciplinario en los primeros años del siglo XXI	Pregunta 3, 4, 10 y 12
Entrevista en profundidad 3	Enunciar las condiciones de producción y fabricación epistemológicas articuladas al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva y sus	Preguntas 2, 3, 12 y 13

	contradicciones más relevantes	
Entrevista en profundidad 4	Describir las estrategias de formación discursiva e ideológica incidentes en la producción del discurso de la Educación Inclusiva en los primeros años del siglo XXI	Preguntas 2, 5, 9 y 10
Entrevista en profundidad 5	Caracterizar el funcionamiento de las estructuras educativas desde la articulación de procesos de inclusión/exclusión en el marco de promoción del derecho a la diferencia y a la redistribución en el campo de la Educación Inclusiva	Preguntas 1 y 7
Entrevista en profundidad 6	Identificar las contradicciones epistémico-pragmáticas que enfrenta la formación del profesorado en la construcción de formas condiciones requeridas por la Educación Inclusiva para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje	Preguntas 3, 4, 8, 9 y 11

**Tabla 49: Síntesis de preguntas dirigidas a determinar la experiencia de los sujetos informantes**

En relación a las preguntas referidas al “grado de conocimiento”, éstas, se formularon con el propósito de conocer la profundidad, pertinencia y calidad del saber que cada entrevistado ha construido en torno a los diversos ejes de problematización de la construcción epistémica de la Educación Inclusiva, o bien, acerca del relevamiento de ideas, saberes y significados claves que, desde su campo de actividad e investigación, contribúan a organizar argumentos más amplios para pensar, fundamentar, construir y desarrollar el campo de teorización de dicho enfoque. La tabla que se expone a

continuación, sintetiza el tipo de preguntas que corresponden a esta dimensión del diseño de cada una de las entrevistas:

Entrevista en profundidad	Ámbito de medición del instrumento	Ejemplos de preguntas de “grado de conocimiento” presentes en cada instrumento y dimensiones de disgregación del fenómeno
Entrevista en profundidad 1	Identificar las condiciones de producción y funcionamiento del discurso ético y político de la Educación Inclusiva desde una perspectiva transdisciplinaria.	Preguntas 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9 y 11
Entrevista en profundidad 2	Determinar las dimensiones que participan en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva desde una enfoque transdisciplinario en los primeros años del siglo XXI	Preguntas 1, 3, 6, 7, 8, 10 y 11
Entrevista en profundidad 3	Enunciar las condiciones de producción y fabricación epistemológicas articuladas al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva y sus contradicciones más relevantes	Preguntas 1, 5, 6, 7, 8, 10 y 11
Entrevista en profundidad 4	Describir las estrategias de formación discursiva e ideológica incidentes en la producción del discurso de la Educación Inclusiva en los primeros años del siglo XXI	Preguntas 1, 4, 7 y 8

Entrevista en profundidad 5	Caracterizar el funcionamiento de las estructuras educativas desde la articulación de procesos de inclusión/exclusión en el marco de promoción del derecho a la diferencia y a la redistribución en el campo de la Educación Inclusiva	Preguntas 1, 2, 3, 5, 8 y 9
Entrevista en profundidad 6	Identificar las contradicciones epistémico-pragmáticas que enfrenta la formación del profesorado en la construcción de formas condiciones requeridas por la Educación Inclusiva para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje	Preguntas 1, 2, 5, 7, 10 y 12

**Tabla 50: Síntesis de las preguntas dirigidas a determinar el grado de conocimiento sobre los sujetos informantes**

En relación a las preguntas de “gran recorrido” empleadas en la investigación, éstas, fueron construidas con la intención de obtener profundas descripciones acerca de una acción o patología social particular, tal como es, el estudio multi-dimensional y multi-estructural de la exclusión. En síntesis, este tipo de preguntas, pretendía relevar una amplitud de características de tipo transdisciplinarias sobre las problemáticas sociales, sociopolíticas y socio-pedagógicas que enfrenta la Educación Inclusiva, como fenómeno de amplio alcance. La tabla que se expone a continuación, sintetiza el tipo de preguntas que corresponden a esta dimensión del diseño de cada una de las entrevistas:

Entrevista en profundidad	Ámbito de medición del instrumento	Ejemplos de preguntas de “gran recorrido” presentes en cada instrumento y dimensiones de disgregación del fenómeno
Entrevista en profundidad 1	Identificar las condiciones de producción y funcionamiento del discurso ético y político de la Educación Inclusiva desde una perspectiva transdisciplinaria.	Preguntas 5, 8 , 9 y 10
Entrevista en profundidad 2	Determinar las dimensiones que participan en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva desde una enfoque transdisciplinario en los primeros años del siglo XXI	Preguntas 10 y 12
Entrevista en profundidad 3	Enunciar las condiciones de producción y fabricación epistemológicas articuladas al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva y sus contradicciones más relevantes	Preguntas 4, 9, 12 y 13
Entrevista en profundidad 4	Describir las estrategias de formación discursiva e ideológica incidentes en la producción del discurso de la Educación Inclusiva en los primeros años del siglo XXI	Preguntas 6, 9 y 11
Entrevista en profundidad 5	Caracterizar el funcionamiento de las estructuras educativas desde la articulación de procesos de inclusión/exclusión en el marco de promoción del derecho a la	Preguntas 4 y 6

	diferencia y a la redistribución en el campo de la Educación Inclusiva	
Entrevista en profundidad 6	Identificar las contradicciones epistémico-pragmáticas que enfrenta la formación del profesorado en la construcción de formas condiciones requeridas por la Educación Inclusiva para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje	Preguntas 6 y 11

**Tabla 51: Síntesis de las preguntas dirigida a determinar el nivel de gran recorrido**

Finalmente, las preguntas de “mini-recorrido” se reducen a la comprensión microcosmológica de los diversos ejes de problematización u obstáculos que enfrenta el campo de la Educación Inclusiva, en tanto, dimensión política, formación discursiva, didáctica, construcción epistemica, entre otras, especialmente, intentando relevar información clave a partir de objetos de análisis, actividades intelectuales, lugares y espacios (simbólicos e ideológicos, preferentemente). La tabla que se expone a continuación, sintetiza el tipo de preguntas que corresponden a esta dimensión del diseño de cada una de las entrevistas:

Entrevista en profundidad	Ámbito de medición del instrumento	Ejemplos de preguntas de “mini-recorrido” presentes en cada instrumento y dimensiones de disgregación del fenómeno
Entrevista en profundidad 1	Identificar las condiciones de producción y funcionamiento del discurso ético y político de la Educación Inclusiva desde una perspectiva transdisciplinaria.	No aplica según encuadre epistémico-metodológico de este segmento de las interrogantes empleadas en la investigación.
Entrevista en profundidad 2	Determinar las dimensiones que participan en la formación del campo de conocimiento de la	No aplica según encuadre epistémico-metodológico de este segmento de las interrogantes

	Educación Inclusiva desde una enfoque transdisciplinario en los primeros años del siglo XXI.	empleadas en la investigación.
Entrevista en profundidad 3	Enunciar las condiciones de producción y fabricación epistemológicas articuladas al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva y sus contradicciones más relevantes.	No aplica según encuadre epistémico-metodológico de este segmento de las interrogantes empleadas en la investigación.
Entrevista en profundidad 4	Describir las estrategias de formación discursiva e ideológica incidentes en la producción del discurso de la Educación Inclusiva en los primeros años del siglo XXI.	Preguntas 5
Entrevista en profundidad 5	Caracterizar el funcionamiento de las estructuras educativas desde la articulación de procesos de inclusión/exclusión en el marco de promoción del derecho a la diferencia y a la redistribución en el campo de la Educación Inclusiva.	No aplica según encuadre epistémico-metodológico de este segmento de las interrogantes empleadas en la investigación.
Entrevista en profundidad 6	Identificar las contradicciones epistémico-pragmáticas que enfrenta la formación del profesorado en la construcción de formas condiciones requeridas por la Educación Inclusiva para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje.	Preguntas 6

**Tabla 52: Síntesis de las preguntas dirigida a determinar el mini-recorrido.**

- En relación al tipo de preguntas estructurales, Rodríguez, Gil y García (2003) explican que, éstas, permiten descubrir nuevos conceptos o ideas, ofreciendo al investigador un recurso metodológico para “*comprobar la interpretación que ha hecho*” (p.177) cada entrevistado, sobre un dominio o subdominio particular de análisis. Este tipo de pregunta conjuga las dimensiones estructurales y descriptivas del fenómeno, así como, promueve la contextualización del informante en el espacio de desarrollo de la investigación. En las preguntas de tipo estructurales empleadas en la investigación, emergen dos sub-tipos de interrogantes claves para el desarrollo de esta investigación, como son: a) “preguntas estructurales sobre términos inclusotes” y b) “preguntas estructurales sobre terminos incluidos”. La primera serie de preguntas, se utilizan para comprobar el grado de conocimiento del informante sobre una determinada categoría empleada por él, mientras que, las segundas, tiene como propósito comprobar el grado de relación/pertenencia de un determinado término a una categoría particular.

La tabla que se presenta a continuación, tiene como propósito ejemplificar las principales interrogantes contenidas en cada uno de los seis formatos de entrevistas empleados en el proceso de recolección de la información, que aluden a reguntas estructurales según “términos inclusores” y de “términos incluidos”.

Entrevista en profundidad	Ámbito de medición del instrumento	Ejemplos de “preguntas estructurales sobre términos inclusores” presentes en cada instrumento y dimensiones de disgregación del fenómeno	Ejemplos de “preguntas estructurales sobre términos incluidos” presentes en cada instrumento y dimensiones de disgregación del fenómeno
---------------------------	------------------------------------	--	---



Entrevista en profundidad 1	Identificar las condiciones de producción y funcionamiento del discurso ético y político de la Educación Inclusiva desde una perspectiva transdisciplinaria.	Preguntas 9	Preguntas 11
Entrevista en profundidad 2	Determinar las dimensiones que participan en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva desde una enfoque transdisciplinario en los primeros años del siglo XXI.	Preguntas 1, 5, 7	Preguntas 4 y 6
Entrevista en profundidad 3	Enunciar las condiciones de producción y fabricación epistemológicas articuladas al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva y sus contradicciones más relevantes.	Pregunta 5	Preguntas 8 y 11

Entrevista en profundidad 4	Describir las estrategias de formación discursiva e ideológica incidentes en la producción del discurso de la Educación Inclusiva en los primeros años del siglo XXI.	Preguntas 2 y 3	Pregunta 8
Entrevista en profundidad 5	Caracterizar el funcionamiento de las estructuras educativas desde la articulación de procesos de inclusión/exclusión en el marco de promoción del derecho a la diferencia y a la redistribución en el campo de la Educación Inclusiva.	Preguntas 2 y 5	Preguntas 8
Entrevista en profundidad 6	Identificar las contradicciones epistémico-pragmáticas que enfrenta la formación del profesorado en la construcción de formas condiciones	Preguntas 1, 4 y 10	Preguntas 2, 7 y 12

	requeridas por la Educación Inclusiva para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje.		
--	---	--	--

**Tabla 53: Síntesis de preguntas mediante patrones de términos inclusivos y términos incluidos**

- En relación al tipo de preguntas de contraste empleadas en cada uno de los instrumentos de investigación, se observa que, éstas, fueron empleadas con la finalidad de explorar las diferencias que proliferan entre los diversos términos utilizados por cada entrevistado, respecto de un ámbito particular del saber de la Educación Inclusiva.

Entrevista en profundidad	Ámbito de medición del instrumento	Ejemplos de “contrastes” presentes en cada instrumento y dimensiones de disgregación del fenómeno
Entrevista en profundidad 1	Identificar las condiciones de producción y funcionamiento del discurso ético y político de la Educación Inclusiva desde una perspectiva transdisciplinaria.	Preguntas 1, 2, 4, 7 y 9
Entrevista en profundidad 2	Determinar las dimensiones que participan en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva desde un enfoque transdisciplinario en los primeros años del siglo XXI.	Preguntas 1, 2, 4, 5 y 7
Entrevista en profundidad 3	Enunciar las condiciones de producción y fabricación epistemológicas articuladas al	Pregunta 1, 2, 6 y 7

	interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva y sus contradicciones más relevantes.	
Entrevista en profundidad 4	Describir las estrategias de formación discursiva e ideológica incidentes en la producción del discurso de la Educación Inclusiva en los primeros años del siglo XXI.	Preguntas 1, 3, 5 y 11
Entrevista en profundidad 5	Caracterizar el funcionamiento de las estructuras educativas desde la articulación de procesos de inclusión/exclusión en el marco de promoción del derecho a la diferencia y a la redistribución en el campo de la Educación Inclusiva.	Preguntas 2
Entrevista en profundidad 6	Identificar las contradicciones epistémico-pragmáticas que enfrenta la formación del profesorado en la construcción de formas condiciones requeridas por la Educación Inclusiva para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje.	Preguntas 1, 3, 4 y 12

**Tabla 54: Síntesis de preguntas según ejemplos de contraste**

**4.9.4.-DIMENSIONES IMPLICADAS EN LA ENTEVISTA EN PROFUNDIDAD DE TIPO FOCALIZADA DIRIGIDA A EXPERTOS – “(DES)VINCULACIONES ENTRE EDUCACIÓN INCLUSIVA, POLÍTICA Y DEMOCRACIA**

<b>Dimensiones de la instrumento</b>	<b>Nombre de la dimensión</b>	<b>Posición de las interrogantes implicadas</b>
Dimensión 1	“Condiciones de producción y funcionamiento del discurso político-ético de la Educación Inclusiva”	P.-1 P.-2
Dimensión 2	“Vinculaciones epistémicas entre democracia y Educación Inclusiva”	P.-3
Dimensión 3	“Producción de ficciones epistemológicas y democráticas en el campo de la Educación Inclusiva”	P.-4 P.-5 P.-6 P.-7 P.-8
Dimensión 4	“Educación Inclusiva como nuevo proyecto político y saberes contra-hegemónicos”	P.-11 P.-12
Dimensión 5	“Mecanismos de agenciamiento del sujeto político en el campo de la Educación Inclusiva”	P.-9

**Tabla 55: Síntesis de las dimensiones implicadas en la entrevista en profundidad dirigida y focalizada número 1.**

**4.9.5.-DIMENSIONES IMPLICADAS EN LA ENTEVISTA EN PROFUNDIDAD DE TIPO FOCALIZADA DIRIGIDA A EXPERTOS – “CONDICIONES DE PRODUCCIÓN EPISTEMOLÓGICAS INCIDENTES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA”**

<b>Dimensiones de la instrumento</b>	<b>Nombre de la dimensión</b>	<b>Posición de las interrogantes implicadas</b>
Dimensión 1	“Elementos participantes en la formación y producción del campo de	P.-1 P.-11 P.-10

	conocimiento de la Educación Inclusiva”	P.-13
Dimensión 2	“Contradicciones epistemológicas más relevantes en la producción del discurso actual de la Educación Inclusiva”	P.-3
Dimensión 3	“Sistemas de razonamiento y condiciones de producción epistémicas empujadas en el campo de la Educación Inclusiva”	P.-2 P.-4 P.-5 P.-6
Dimensión 4	“Políticas de producción del conocimiento y representación de sujetos en el campo de la Educación Inclusiva”	P.-9 P.-12 P.-8
Dimensión 5	“Relaciones analógicas y mecanismos de veracidad incidentes en la construcción epistémica de la Educación Inclusiva”	P.-5 P.-7

**Tabla 56: Síntesis de las dimensiones implicadas en la entrevista en profundidad dirigida y focalizada número 2**

#### **4.9.6.-DIMENSIONES IMPLICADAS EN LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD DE TIPO FOCALIZADA DIRIGIDA A EXPERTOS – “VINCULACIONES EPISTÉMICAS ENTRE EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA”**

<b>Dimensiones de la instrumento</b>	<b>Nombre de la dimensión</b>	<b>Posición de las interrogantes implicadas</b>
Dimensión 1	“Elementos participantes del saber epistémico de la Educación Inclusiva”	P.-1 P.-5 P.-8 P.-10
Dimensión 2	“Tensiones y contradicciones en la formación de los educadores en el campo de la Educación Inclusiva”	P.-2 P.-7 P.-11

Dimensión 3	“Funcionamiento de las estructuras educativas frente a la articulación de procesos de inclusión/exclusión”	P.-4 P.-13 P.-12
Dimensión 4	“Principales incongruencias entre las condiciones de producción de la Educación Especial y la Educación Inclusiva”	P.-3 P.-6 P.-9

**Tabla 57: Síntesis de las dimensiones implicadas en la entrevista en profundidad dirigida y focalizada número 3**

#### **4.9.7.-DIMENSIONES IMPLICADAS EN LA ENTEVISTA EN PROFUNDIDAD DE TIPO FOCALIZADA DIRIGIDA A EXPERTOS – “EXPLORACIÓN DE FORMAS CONDICIONALES POSIBLES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA”**

<b>Dimensiones de la instrumento</b>	<b>Nombre de la dimensión</b>	<b>Posición de las interrogantes implicadas</b>
Dimensión 1	“Condiciones de producción y fabricación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva”	P.-1 P.-6 P.-7 P.-8 P.-11
Dimensión 2	“Construcción didáctica y formas condicionales de la Educación Inclusiva”	P.-2 P.-3
Dimensión 3	“Formas condicionales y construcción curricular y evaluativo de la Educación Inclusiva”	P.-4 P.-10
Dimensión 4	“Funcionamiento de las estructuras educativas frente a la articulación de procesos de inclusión/exclusión”	P.-5
Dimensión 5	“Formación del profesorado y contradicciones epistémico-discursivas”	P.-9

**Tabla 58: Síntesis de las dimensiones implicadas en la entrevista en profundidad dirigida y focalizada número 4**

**4.9.8.-DIMENSIONES IMPLICADAS EN LA ENTEVISTA EN PROFUNDIDAD DE TIPO FOCALIZADA DIRIGIDA A EXPERTOS – “FORMACIONES DISCURSIVAS INCIDENTES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA”**

<b>Dimensiones de la instrumento</b>	<b>Nombre de la dimensión</b>	<b>Posición de las interrogantes implicadas</b>
Dimensión 1	“Condiciones de enunciación de la Educación Inclusiva”	P.-1 P.-3
Dimensión 2	“Formación del interdiscurso y tipología discursiva en el desarrollo actual de la Educación Inclusiva”	P.-2 P.-6 P.-7
Dimensión 3	“Formaciones ideológicas más relevantes incidentes en el desarrollo actual de la Educación Inclusiva”	P.-4 P.-8
Dimensión 4	“Elementos performativos y gramaticales de la Educación Inclusiva”	P.-5 P.-9

**Tabla 59: Síntesis de las dimensiones implicadas en la entrevista en profundidad dirigida y focalizada número 5**

**4.9.9.-DIMENSIONES IMPLICADAS EN LA ENTEVISTA EN PROFUNDIDAD DE TIPO FOCALIZADA DIRIGIDA A EXPERTOS – “CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS GENERALES PARTICIPANTES EN EL TERRENO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA”**

<b>Dimensiones de la instrumento</b>	<b>Nombre de la dimensión</b>	<b>Posición de las interrogantes implicadas</b>
Dimensión 1	“Condiciones de formación y producción el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva”	P.-1 P.-2 P.-5 P.-7 P.-8
Dimensión 2	“Principales contradicciones epistemológicas presentes en el discurso	P.-3 P.-7



	actual de la Educación Inclusiva”	
Dimensión 3	“Temas claves en la construcción de un marco epistémico y en el desarrollo de las políticas de producción del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva”	P.-4 P.-10
Dimensión 4	“Funcionamiento de las estructuras educativas frente a la articulación de procesos de inclusión/exclusión”	P.-6
Dimensión 5	“Limitaciones políticas de la Educación Inclusiva y nuevas formas de expresión de la exclusión/opresión educativa”	P.-9 P.-11
Dimensión 6	“Formación de alianzas trasndisciplinarias de investigación en el campo de la Educación Inclusiva”	P.-12

**Tabla 60: Síntesis de las dimensiones implicadas en la entrevista en profundidad dirigida y focalizada número 6.**

#### 4.9.10.-ESQUEMA DE INTEGRACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS MÁS RELEVANTES DE LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN EL TRABAJO DE CAMPO

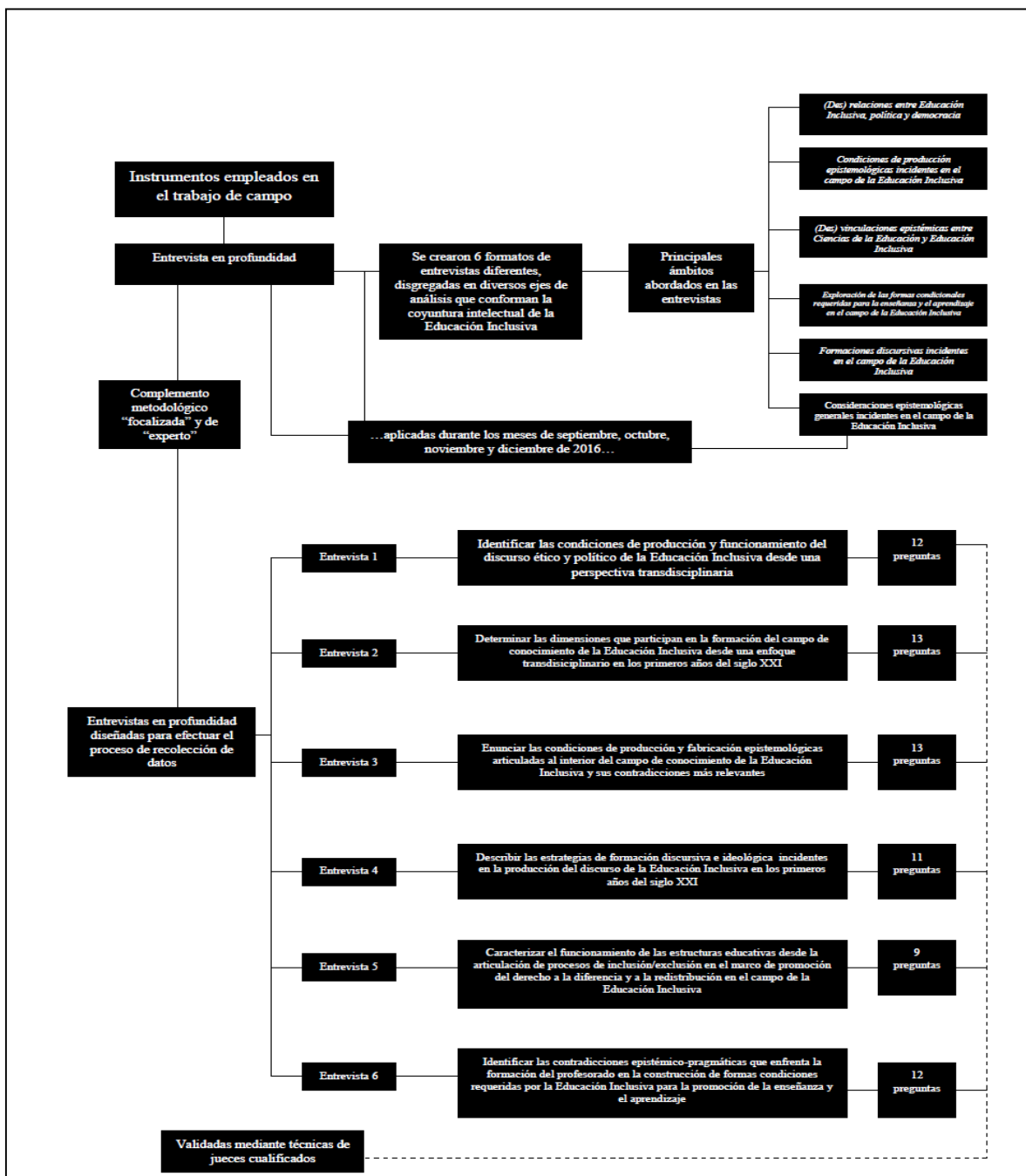


Figura 46: Principales características teóricas y/o metodológicas del trabajo década uno de los diversos instrumentos de investigación empleados en el estudio.

#### 4.9.11.--SÍNTESIS METODOLÓGICA DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD ESPECIALIZADAS Y FOCALIZADAS DIRIGIDAS A EXPERTOS

Síntesis metodológica de las entrevistas en profundidad empleadas en el trabajo de campo							
Tipo de instrumento	Denominación del instrumento	Codificación del instrumento	Objetivo del instrumento	Tópicos más relevantes que aborda el instrumento	Número de interrogantes/enunciados	Sujetos informantes a los que se dirige	
1	Entrevista en profundidad con orientación focalizada y especializada a expertos	(Des) relaciones entre Educación Inclusiva, política y democracia.	EPISTEI-01-UGR-DPDDEPIS TEI	Identificar las condiciones de producción y funcionamiento del discurso ético y político de la Educación Inclusiva desde una perspectiva transdisciplinaria.	-Mecanismos de fabricación y funcionamiento del discurso político y ético de la Educación Inclusiva. -Vinculaciones entre democracia y Educación Inclusiva -Sistemas de agenciamiento y construcción del sujeto político de la Educación Inclusiva. -Desfases epistémico e ideológicos más relevantes en la configuración del pre-discurso de la Educación Inclusiva. -Posibilidades de subversión de la mecánica del modelo neoliberal a través de la Educación Inclusiva. -Principales ficciones políticas incidentes en la operativización del derecho a la diferencia y a la redistribución. -Saberes contra-hegemónicos para la construcción de un nuevo proyecto político.	12 preguntas, distribuidas en cinco dimensiones	Expertos internacionales de reconocida trayectoria en los campos de filosofía política, democracia, justicia social y ciudadanía.
2	Entrevista en profundidad con orientación focalizada y especializada a expertos	Condiciones de producción epistemológicas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva.	EPISTEI-02-UGR-DICDEPIS EI	Determinar las dimensiones que participan en la formación del campo de conocimiento de la Educación	-Condiciones participantes de las políticas de producción del conocimiento y de las políticas de representación de los sujetos en el campo de la Educación Inclusiva. -Elementos	13, preguntas distribuidas en cinco dimensiones	Expertos internacionales de reconocida trayectoria en los campos de filosofía analítica, hermenéutica analógica, epistemología y epistemología

				<p>Inclusiva desde una enfoque transdisciplinario en los primeros años del siglo XXI</p>	<p>participantes de la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.          -Sistemas de razonamientos empleados en la construcción del discurso actual de la Educación Inclusiva.          -Relaciones analógicas incidentes en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.          -Culturas epistemológicas incidentes en la creación de las estructuras de conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva.          -Saberes subalternizados y saberes claves para la formación de un marco epistémico de la Educación Inclusiva.</p>		<p>situada.</p>
3	<p>Entrevista en profundidad con orientación focalizada y especializada a expertos</p>	<p>(Des) vinculaciones epistémicas entre Ciencias de la Educación y Educación Inclusiva.</p>	<p>EPISTEI-03-UGR-DICEPISTE I</p>	<p>Enunciar las condiciones de producción y fabricación epistemológicas articuladas al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva y sus contradicciones más relevantes</p>	<p>- Elementos participantes de la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.          -Tensiones y contradicciones de la formación inicial y continua de la Educación Inclusiva.          -Operaciones estructurales y cognitivas más comunes desarrolladas por las estructuras Educativas ante procesos de inclusión/exclusión.          -Tensiones epistemológicas y pragmáticas que comparten la Educación Especial, la Psicopedagogía y la Educación Inclusiva.          -Mecanismos de subalternización de los saberes claves de la educación Inclusiva y transformación de las estructuras opresivas y excluyentes.          -Ficciones</p>	<p>13 preguntas, distribuidas en cuatro dimensiones.</p>	<p>Expertos internacionales de reconocida trayectoria en los campos de epistemología educativa, formación docente, filosofía de la educación, epistemología de la Educación Especial, Justicia Social y Educación, etc.</p>

					pedagógicas y epistemológicas más frecuentes instaladas en el terreno pre-discursivo de la Educación Inclusiva. -Dispositivos de subversión de la imposición del modelo tradicional de la Educación Especial para fundamentar epistémicamente la Educación Inclusiva.		
4	Entrevista en profundidad con orientación focalizada y especializada a expertos	Exploración de las formas condicionales requeridas para la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la Educación Inclusiva	EPISTEI-04-UGR-VGCEPIST EI	Describir las estrategias de formación discursiva e ideológica incidentes en la producción del discurso de la Educación Inclusiva en los primeros años del siglo XXI.	-Elementos que configuran la fabricación y el funcionamiento de la Educación Inclusiva desde el desprendimiento epistémico de la Educación Especial. -Formas condicionales centradas en la didáctica, el currículo y la evaluación acordes con la naturaleza de la Educación Inclusiva. -Criterios implicados en la proposición de una construcción curricular de la Educación Inclusiva. -Operaciones estructurales y cognitivas más comunes desarrolladas por las estructuras Educativas ante procesos de inclusión/exclusión. -Modalidades de teorización de la Educación Inclusiva. -Programas de formación del profesorado y cooperación con las fuerzas opresivas sociales y educativas. -Elementos que configuran la función y la naturaleza de la Educación Inclusiva. -Saberes claves participantes en la construcción de un marco epistémico para la Educación Inclusiva.	11 preguntas distribuidas en cinco dimensiones.	Expertos internacionales de reconocida trayectoria en los campos de formación docente, didáctica, currículo, evaluación generales y específicos en Educación Inclusiva, Especial y Psicopedagogía.

5	Entrevista en profundidad con orientación focalizada y especializada a expertos	Formaciones discursivas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva	EPISTEI-05-UGR-CPDYDICE EI	Caracterizar el funcionamiento de las estructuras educativas desde la articulación de procesos de inclusión/exclusión en el marco de promoción del derecho a la diferencia y a la redistribución en el campo de la Educación Inclusiva	-Condiciones de enunciación más relevantes empeladas en el pre-discurso de la Educación Inclusiva. -Configuración del interdiscurso de la Educación Inclusiva. -Formaciones ideológicas y gramaticales incidentes en el discurso actual de la Educación Inclusiva. -Carácter performativo de la Educación Inclusiva. -Condiciones de delimitación epistémico-discursivas de la Educación Inclusiva como pre-discurso o discurso consolidado.	9 preguntas distribuidas en cuatro dimensiones.	Expertos internacionales de reconocida trayectoria en el campo del Análisis crítico del discurso.
---	---	--	----------------------------	--	--	---	---

6	Entrevista en profundidad con orientación focalizada y especializada a expertos	Consideraciones epistemológicas generales incidentes en el campo de la Educación Inclusiva.	EPISTEI-06-UGR-VGCEPIST EI	Identificar las contradicciones epistémico-pragmáticas que enfrenta la formación del profesorado en la construcción de formas condiciones requeridas por la Educación Inclusiva para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elementos participantes de la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.</li> <li>-Sistemas de razonamientos empleados en la construcción del discurso actual de la Educación Inclusiva.</li> <li>-Principales ficciones y contradicciones epistemológicas desarrolladas en el campo de la Educación Inclusiva.</li> <li>-Operaciones estructurales y cognitivas más comunes desarrolladas por las estructuras Educativas ante procesos de inclusión/exclusión.</li> <li>- Mecanismos de subalternización de los saberes claves de la educación Inclusiva y transformación de las estructuras opresivas y excluyentes.</li> <li>-Mecanismos que configuran las políticas de representación de los sujetos de la Educación Inclusiva.</li> <li>-Mecanismos implicados en las condiciones de producción de las políticas de conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva.</li> <li>-Ejes críticos en las formaciones de alianza de investigación de tipo transdisciplinarias permitiendo valorar las intersecciones que forja la opresión y la exclusión social y educativa.</li> </ul>	12 preguntas distribuidas en seis dimensiones.	Expertos internacionales de reconocida trayectoria en los campos de la Educación, la Educación Inclusiva, la Interculturalidad, la sociología y la epistemología.
---	---	---	----------------------------	--	---	--	---

**Tabla 61: Síntesis estructural de cada una de las entrevistas en profundidad de tipo dirigidas, especializadas y focalizadas empleadas en el trabajo de campo**

#### **4.9.12.-SÍNTESIS DEL PROCESO DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN –ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD DE TIPO FOCALIZADAS DIRIGIDAS A EXPERTOS**

El proceso de aplicación de cada una de las seis entrevistas en profundidad con orientación especializada y focalizada dirigidas a expertos de reconocida trayectoria internacional en alguno de los campos de confluencia que definen la fabricación y el funcionamiento del objeto de investigación de la Educación Inclusiva, se efectuó de tres formas diferentes, respetando la comodidad de cada experto seleccionado intencionalmente para este estudio.

La estrategia de aplicación de las entrevistas en profundidad y focalizadas dirigidas a expertos de reconocida trayectoria internacional, con mayor grado de prevalencia escogida por cada informante clave, consistió en la utilización del programa comunicacional para videollamadas “skype”. Esta modalidad de “reunión virtual”, fue consultada a cada informante si, de acuerdo a su agenda y compromisos, le acomodaba efectuar a través de dicho programa la entrevista, al ser más rápida y expedita, en vez, de redactar una serie de respuestas en un documento de word. Al ser afirmativa su respuesta, se les solicitada indicar día y hora para la realización de la misma. En promedio las entrevistas en profundidad aplicadas virtualmente, tuvieron una duración de 60 a 90 minutos, registrando los diálogos e intercambios discursivos aportados mediante grabaciones de audio, las que posteriormente, fueron transcritas para ser procesadas mediante el software Altas/ti-5.0, facilitando la recuperación y localización de unidades discursivas relevantes implicadas en esta investigación.

Una segunda modalidad de aplicación de las seis entrevistas en profundidad con orientación especializada y focalizada dirigida a expertos de reconocida trayectoria internacional, consistió en la auto-administración del instrumento por parte de cada entrevistado. Quienes optaron por esta modalidad, señalaron que, les acomodaba más esta opción al permitirles la posibilidad de reflexionar más profundamente sobre cada una de sus respuestas. Los sujetos informantes que adscribieron a esta modalidad, lo informaron



al momento de recibir el formato de entrevista diseñado y ajustado a su perfil. En ella, se estableció como fecha límite de devolución de los instrumentos con las respuestas, para el día martes 20 de diciembre de 2016, siendo remitidas a la casilla de correo electrónica del autor de esta investigación. Es menester señalar que, la extensión de las respuestas otorgadas por cada uno de los entrevistados en esta modalidad, no se extendió más allá de seis a siete páginas.

Finalmente, la modalidad con menor prevalencia durante el proceso de recogida de la información, se estructuró mediante la aplicación directa y presencial de cada una de las interrogantes claves de cada una de las seis entrevistas en profundidad con orientación especializada y focalizada dirigidas a expertos de reconocida trayectoria internacional. Las entrevistas aplicadas de forma presencial y directa, se desarrollaron únicamente en la ciudad de Santiago de Chile, durante el mes de noviembre de 2016, expresando una duración de 60 minutos en promedio, registrando la grabación en audio, posteriormente transcritas para su respectivo procesamiento.

El trabajo de campo, específicamente referido a la recolección de la información mediante informantes claves e intencionados, se efectuó entre el día 20 de septiembre al 30 de diciembre de 2016, empujando a las tres modalidades antes descritas. En todas las estrategias de aplicación de los instrumentos, se procedió al registro en audio de las conversaciones e intercambios discursivos sostenidos con cada uno de los expertos participantes. En el caso de las entrevistas en inglés y portugués, cada experto, tuvo la gentileza de aportar un traductor únicamente para las preguntas, pues cada una de las respuestas fueron efectuadas en su idioma materno (L1), posteriormente enviadas a traducción al español por el investigador (de portugués a español / inglés a español). El entrevistador procuró mantener una actitud miscelánea, que conjuga grabaciones en audio y la presentación de respuestas escritas según grado de comodidad de cada sujeto participante. Es importante destacar que, dos entrevistas fueron traducidas al inglés (entrevista en profundidad II, titulada: *“Condiciones de producción epistemológicas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva”*) y al portugués (entrevista en profundidad número V, titulada: *“Formaciones discursivas incidentes en el campo de la*

*Educación Inclusiva” y la entrevista VI, denominada: “Consideraciones epistemológicas generales incidentes en el campo de la Educación Inclusiva”*), con el propósito de facilitar las interacciones comunicativas y cognitivas con cada interlocutor.

#### 4.9.12.1.-ESQUEMA DE APLICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD FOCALIZADAS Y DIRIGIDAS A EXPERTOS DURANTE EL TRABAJO DE CAMPO

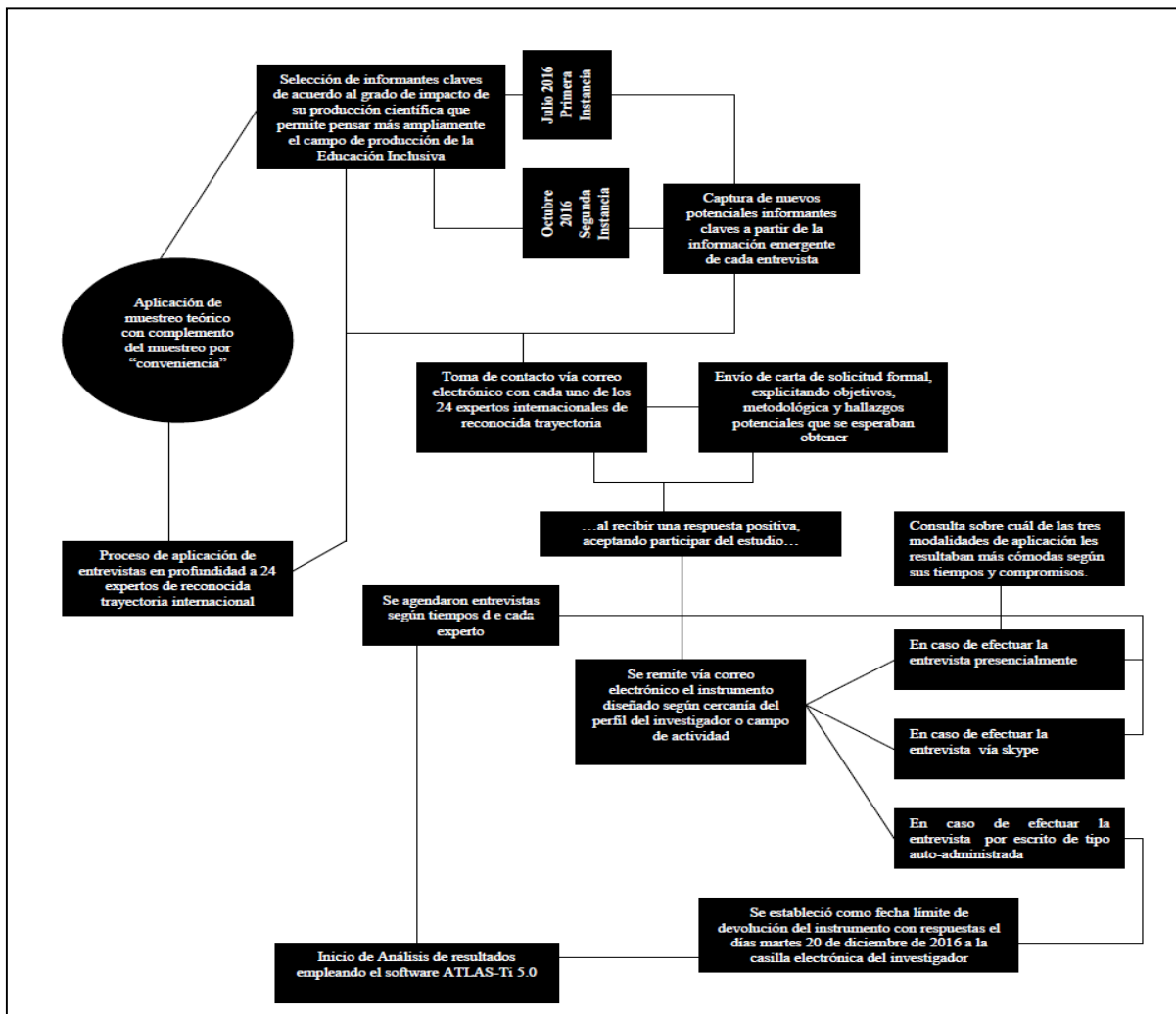


Figura 47: Descripción del proceso de aplicación de las entrevistas aplicadas en el trabajo de campo del estudio

#### **4.10.-.-VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN: JUICIO DE EXPERTOS CUALIFICADOS**

El proceso validación de cada una de las seis entrevistas en profundidad con orientación especializada y focalizada a expertos de reconocida trayectoria internacional, se efectuó mediante la aplicación de la técnica denominada “Jueces cualificados” o “Expertos cualificados”, que según Escobar y Cuervo (2008), consiste en la opinión especializada de profesionales e investigadores con amplia trayectoria y experiencia sobre el objeto de investigación y, particularmente, que sus líneas de investigación y producción científica estuviesen vinculadas a alguno de los ámbitos críticos planteados por el emergente campo de investigación sobre epistemología de la Educación Inclusiva y estudios meta-teóricos sobre la misma (en adelante, Estudios Epistemológicos sobre Educación Inclusiva). Es menester señalar que, la técnica de validación de instrumentos de investigación mediante juicio de expertos, es empleada con mayor frecuencia en los campos de evaluación psicológica.

La elección de los “jueces cualificados”, se estructuró siguiendo los cuatro criterios señalados por Skjong y Wetworht (2000), tales como: a) experiencia investigativa en el campo de desarrollo/actividad del estudio, así como, en la realización de juicios basada en evidencia/experticia, b) reputación académica de los jueces en su campo de actividad y producción científica, c) disponibilidad e interés para participar del proceso de revisión y valoración de los instrumentos e d) imparcialidad sobre el contenido epistemológico de la investigación y el vínculo con el investigador. Con el propósito de cautelar una valoración confiable sobre el grado de validez que expresan las seis entrevistas en profundidad con orientación especializada y focalizada dirigida a expertos de reconocida trayectoria en los diversos campos de confluencia que conforman el objeto de investigación de la Educación Inclusiva, se consideraron las sugerencias de Gable y Wolf (1993), Voutilainen y Liukkonen (1995), Grant y Davis (1997), Lynn (1986) y McGartland (2003) y Escobar y Cuervo (2008), respecto del número adecuado de evaluadores que aseguran un juicio más sólido sobre las condiciones de constructividad y validez de los instrumentos. De acuerdo con esto, se precedió a seleccionar a nueve “jueces cualificados”, distribuidos en diversos

países de Iberoamérica (España, México, Brasil, Venezuela, Argentina, Uruguay y Bolivia), con el objeto de articular una evaluación rigurosa, holística y transdisciplinaria.

En relación al proceso de valoración de las seis entrevistas en profundidad disgregadas según los diversos campos de confluencia que apoyan la formación del objeto de investigación de la Educación Inclusiva, el comentario que se expresa con mayor frecuencia en los certificados (firmados y timbrados) por los jueces es que, todas las entrevistas diseñadas para efectos de esta investigación cumplen con la validez de contenido, es decir, miden lo que se proponen medir. La realización del juicio de expertos, siguió los pasos recomendados por Arquer (1995) y Skjong y Wentworht (2000), tales como: a) seleccionar a los expertos (definiendo criterios específicos según proximidad y aporte sustancial al contexto de la investigación), b) explicación del contexto, c) preparación de instrucciones y plantillas, d) discusión, análisis y retroalimentación de los expertos al investigador y e) las posibilidades de discusión. El proceso de validación de los instrumentos por técnica de juicio de expertos, se estructuró sobre la metodología de “evaluación individualizada” apoyada en el logro de consenso por parte de los revisores, complementado mediante el procedimiento de emparejamiento de ítems con el dominio.

En términos prácticos, el proceso de validación de los instrumentos, procedió de la siguiente forma. En un primer momento, el investigador, elaboró una lista de posibles expertos participantes de la revisión por juicio de expertos, los cuales fueron seleccionados según su campo de actividad investigativa y la relevancia de sus publicaciones (constituyendo estas dos dimensiones ámbitos críticos para la selección de los nueve expertos cualificados). El criterio que jugó mayor relevancia en la determinación de los árbitros fue el grado de proximidad y centralidad de sus líneas de investigación con los propósitos establecidos en esta indagación. De acuerdo con esto, todos los evaluadores son investigadores en el campo de las Ciencias de la Educación y de las Ciencias Sociales, cuya procedencia deviene de países tales como: España, México, Brasil, Venezuela, Argentina, Uruguay y Bolivia. Con el objeto de facilitar la comprensión de la secuencia metodológica, se expresan a continuación, los principales criterios de selección de los jueces cualificados:

- Investigadores adscritos a alguna institución de Educación Superior o a algún centro de investigación vinculado a los principales campos de confluencia que participan en la definición del objeto de conocimiento de la Educación Inclusiva.
- Investigadores en posesión del grado académico de doctor y/o postdoctor.
- Investigadores con publicaciones relevantes y significativas en alguno de los campos de conocimiento que participan de la formación del objeto de la Educación Inclusiva, publicados en medios de impacto de la difusión del saber.
- Investigadores que realicen docencia a nivel de estudios de pre y postgraduación en alguno de los campos de conocimiento que participan de la formación del objeto de la Educación Inclusiva, así como, que demuestren en la actualidad la dirección/conducción de un proyecto de investigación en dichas áreas.
- Profesionales formados en las áreas de las Ciencias Sociales, la Filosofía y las Ciencias de la Educación, con el propósito de efectuar un análisis sobre el grado de validez y constructividad desde una perspectiva más amplia y enriquecedora.

**Cuadro 7: Síntesis de las principales decisiones de selección de los expertos validadores**

Es menester señalar que, los nueve jueces (número promedio recomendado por Skjong y Wentworht (2000)), obedecen al criterio de heterogeneidad profesional, es decir, cuya selección quedo definida desde una perspectiva transdisciplinaria, incorporando a un experto en lingüística, quien determinará si, las entrevistas diseñadas, cumplieran con criterios de redacción científica y con algún margen de legibilidad sobre los mismos.

La tabla que se presenta a continuación, tiene como objeto facilitar la comprensión de los criterios y dimensiones específicas empleadas en la determinación de los “expertos validadores” de las seis entrevistas en profundidad con orientación especializada y focalizada dirigida a expertos de reconocida trayectoria internacional en alguno de los campos de confluencia que participan de la fabricación y funcionamiento del objeto científico de la Educación Inclusiva. Los criterios empelados son los propuestos por Skjong y Wentworht (2000), entre los cuales destacan: a) “experiencia en la realización de juicios y

toma de decisiones en evidencia o experticia”, b) “reputación en la comunidad”, disponibilidad y motivación para participar” e d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad”.

<b>Crterios empelados en la seleccin de los “expertos cualificados” (Skjong y Wentworht, 2000)de las seis entrevistas en profundidad con orientacin especializada y focalizada dirigidas a expertos de reconocida trayectoria internacional</b>	
<b>Dimensiones aportadas por Skjong y Wetworht (2000).</b>	<b>Crterios utilizados durante el proceso de investigacin para la seleccin de los “expertos cualificados”</b>
<b>D1: “Experiencia en la realizacin de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigadores con grado de doctor en alguno de los mbitos relevantes problematizado en la investigacin doctoral.</li> <li>• Investigadores de publicaciones relevantes en el contexto investigativo en el cual se posicion la investigacin o bien, autores de publicaciones utilizadas como referentes cruciales el desarrollo del mismo.</li> <li>• Acadmicos, Investigadores y/o profesionales de reconocida trayectoria en el campo de las Ciencias de la Educacin, la Educacin Inclusiva y en estudios epistemolgicos.</li> </ul>
<b>D2: “Reputacin en la comunidad”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigadores destacados cuyas publicaciones constituyen obras relevantes en el desarrollo de la investigacin y que demuestren aportes directos y reales en cada uno de los campos que se destacan a continuacin:</li> <li>• <b><u>En lo referente a las Ciencias de la Educacin:</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Didctica general y especificas</li> <li>• Currculo y construccin curricular</li> <li>• Educacin Inclusiva</li> <li>• Evaluacin</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación docente de pre y postgraduación</li> <li>• Políticas publicas y educativas</li> <li>• Calidad educativa</li> <li>• Epistemología y filosofía de la educación</li> </ul> <p><b><u>-En lo referente a las Ciencias Sociales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interculturalidad y racismo</li> <li>• Extranjerías</li> <li>• Diversidad y diversidades</li> <li>• Subjetividad</li> <li>• Psicología e identidad</li> <li>• Desigualdades, exclusiones, opresiones y sistemas de exterminio</li> <li>• Análisis del discurso</li> </ul> <p><b><u>-En lo referente a los Estudios Epistemológicos y la Filosofía:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de producción epistemológicas</li> <li>• Sistemas de fabricación del conocimiento</li> <li>• Políticas de producción del saber</li> <li>• Referencias éticas y geopolíticas y epistemologías emergentes</li> </ul> <p>**La elección de cada experto validador reside en la elección de investigaciones de gran impacto para e, objeto de estudio abordado en esta investigación.</p>
<p><b>D3: “Disponibilidad y motivación para participar”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigadores que cumpliendo con el perfil señalado en las dimensiones anteriores tuviesen disponibilidad de revisar los instrumentos entre los meses de julio y agosto de 2016.</li> <li>• Investigadores, académicos y profesionales de prestigio constatado por sus publicaciones e investigaciones de impacto, pudiesen aportar a la presente investigación doctoral durante los meses citados anteriormente.</li> </ul>

<p><b>D4: “Imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigadores y académicos Iberoamericanos que si bien estuviesen vinculados por sus campos de trabajo y líneas de investigación al objeto abordado en este documento, no tuviesen relación alguna con el investigador antes de su contacto solicitando la validación de los instrumentos diseñados.</li> </ul>
--	---

**Tabla 62: Criterios empleados para determinar el nivel de saturación teórica durante el trabajo de campo**

En relación a la “explicación del contexto”, sugerida por Skjong y Wentworht (2000), cabe señalar que, todos los jueces cualificados seleccionados y participantes de este estudio, fueron contactados vía correo electrónico por el investigador, a través de la cual, se les remitió una carta formal de invitación a colaborar de este proceso. En ella, se contextualizaba a grandes rasgos sobre que organizaba la investigación, cuáles eran sus principales propósitos, dimensiones metodológicas, instrumentos a valorar, plazos y fechas de devolución de sus observaciones. En caso de su respuesta ser afirmativa, se procedía a enviar las seis entrevistas en profundidad con orientación especializada y focalizada dirigida a expertos de reconocida trayectoria internacional en alguno de los principales campos que participan de la fabricación y funcionamiento de la Educación Inclusiva, adjuntando, el certificado de validación diseñado para acreditar la veracidad de sus juicios a la Escuela Internacional de Postgrado de la Universidad de Granada (UGR), a la dirección del Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación impartido por la Escuela Internacional de Postgrado de la UGR y a la directora de la tesis doctoral, Dra. Rosario Arroyo González, Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR.

El contacto vía correo electrónico con cada experto se efectuó la semana del 18 al 22 de julio de 2016, remitiendo los instrumentos para su valoración la semana del 25 de julio, 2016. Se estableció como fecha límite de devolución de sus observaciones, el día viernes 23 de agosto de 2016, con la intención de efectuar modificaciones y/o correcciones a los instrumentos antes de remitirlos a los sujetos informantes en la modalidad



determinada por ellos para otorgar sus respuestas (entrevista auto-administrada o conversación por videollamada empelando el programa “skype”).

Durante este proceso, Skjong y Wentworht (2000), sugieren aclarar el objetivo del juicio de expertos, que en el contexto de esta investigación, consistió en valorar los niveles de constructividad de cada entrevista en profundidad con orientación especializada y focalizada dirigida a expertos de reconocida trayectoria internacional, con el propósito de explicitar el grado de consistencia interna, validez de constructo y contexto de cada instrumento. Básicamente, el propósito consistía en determinar el grado de validez del contenido de cada entrevista.

La preparación de las plantillas, consistió en explicitar por parte del investigador las dimensiones y los indicadores que se debían medir en cada uno de los ítems considerados en cada instrumento. Este proceso según Escobar y Cuervo (2008), permite al juez determinar la pertinencia y relevancia de cada ítem. La operativización de las dimensiones de indicadores claves, se efectuó a través de la socialización de los objetivos específicos de investigación, insertos en una matriz que expresaba las dimensiones de cada instrumento, los posicionamientos críticos y las incidencias cruzadas de cada interrogante y, las seis entrevistas en profundidad, disgregadas según los criterios antes mencionados. De esta forma, se unificaron las diversas contextualizaciones sobre constructo en el campo de la semántica de la metodología de la investigación cualitativa. Además, el investigar facilitó a cada árbitro, información relacionada con el uso de la prueba, con el propósito de aumentar la contextualización del juez y el grado de especificidad de la valoración.

La retroalimentación de los análisis se efectuó de varias formas según el grado de conveniencia del experto validador. La mayoría de los jueces entregó su veredicto mediante comentarios directos redactados en el certificado de validación, otros, en cambio, lo efectuaron a través de una videollamada utilizando el programa skype, con la intención de asegurarse que sus observaciones eran pertinentes para la riqueza metodológica del estudio y comprensibles para el investigador. Sólo se recibieron dos llamas telefónicas de expertos

residentes en México, quienes prefirieron empear esta modalidad, con el propósito de establecer un grado mayor de cercanía con el contexto de la investigación.

Una vez recogidas todas las valoraciones finales de cada árbitro, se procedió a calcular la concordancia de los juicios, empleando el software estadístico SPSS, mediante las escalas de Kappa (índice más empleado en las Ciencias Sociales) y Kendall (mide el grado de acuerdo entre datos ordinales), cuyo propósito consistía según Airen (2003), en evaluar el grado de concordancia entre los jueces participantes del proceso de validación de las seis entrevistas en profundidad, determinando de esta forma, criterios comunes y transversales de interpretación. Benavente y López (2006), comentan que, cuando el grado de concordancia o acuerdo esta alto entre los juicios emitidos por los jueces, indica la existencia de consensos entre los comentarios y valoraciones entre los expertos. En esta oportunidad se empleó la Escala Kappa (K), que mide el grado de acuerdo nominal entre los jueces y sus valoraciones otorgadas. El procedimiento consistió en la determinación de los rasgos de “coherencia”, “similitud”, “acuerdo” y “desacuerdo” entre los evaluadores. De este modo, fue establecido un a “alfa conbrach”<sup>100</sup> del “0.05” como nivel de interpretación adecuado, reafirmando la existencia de acuerdo entre los evaluadores. Esta evaluación buscaba conocer el “grado de significatividad” existente entre las evaluaciones proporcionadas por los diez árbitros.

#### **4.11.-ANÁLISIS DE LOS JUICIOS EMITIDOS POR LOS EXPERTOS SOBRE LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN EL TRABAJO DE CAMPO**

Una vez valoradas cada una de las entrevistas en profundidad de tipo focalizadas y dirigidas a expertos de reconocida trayectoria internacional, por los nueve árbitros seleccionados e invitados a participar de esta investigación, se exponen a continuación los comentarios y/o recomendaciones más relevantes emitidos por cada uno de ellos, entre los que destacan:

---

<sup>100</sup> Indicador que mide la fiabilidad en una escala de medida.

- Preguntas bien elaboradas, con un alto nivel de abstracción, midiendo lo que realmente se propone medir, en tanto, el propósito del autor, al explorar los elementos que participan de la configuración de las bases de los Estudios Epistemológicos sobre Educación Inclusiva.
- Preguntas bien redactadas que expresan lo que realmente se propone medir.
- La digregación de cada uno de dominios y sub-dominios implicados en la comprensión del objeto de la investigación, se encuentran muy bien organizados.
- Las entrevistas están diseñadas desde diferentes perspectivas de indagación epistemológica alrededor de la Educación Inclusiva.
- El trabajo que se presenta es altamente riguroso y serio y un aporte a la investigación en el ámbito de la Educación Inclusiva por la seriedad, complejidad y diversidad de ámbitos conceptuales que tendrán un impacto para abordar las paradojas de discriminación y exclusión en la que se encuentran las prácticas educativas que aseguran la implementación del paradigma de la Educación Inclusiva.
- El contenido de las entrevistas que se propone realizar se enmarcan con claridad y especificidad en la temática de investigación que se está realizando.
- Se entiende el fundamento metodológico para su digregación por áreas del conocimiento de dicha población.
- No obstante de no ser experta en el ámbito de los instrumentos de medición, y el empleo de estadística para el logro de confiabilidad y validez que todo instrumento requiere para el buen logro del proceder investigativo de corte científico-cuantitativo, e inclusive cualitativo que emplea parámetros de confiabilidad y validez, tengo la formación suficiente para reconocer cuando los instrumentos empleados en esta investigación, están claramente definidos, y logran validez de constructos, contexto y

consistencia, los cuales son primordiales para toda metodología de rigor y seriedad. La presente investigación cumple con ellos muy puntual y pulcramente.

- Os temas/tópicos abordados nos roteiros que nortearão as entrevistas são de grande relevância e permitirão ao doutorando Aldo Ocampo González alcançar resultados satisfatórios. O pesquisador definiu com sapiencia os eixos ou dimensões essenciais à construção do campo epistemológico da Educação Inclusiva.
- Ao analisar os instrumentos, é possível observar que os três problemas centrais ou subáreas da teoría do conhecimento foram considerados: 1) o problema da definição do conhecimento; 2) o problema das fontes do conhecimento; 3) o problema das possibilidades e límites do conhecimento. Considerando que a Educação Inclusiva se constitui como um campo de estudo em construção, acredito que esse trabalho vem preencher lacunas significativas, principalmente no âmbito da formação permanente de profesores.
- Uma análise mais balizada dos instrumentos que irão nortear as entrevistas abertas dependería também da apreciação do projeto de pesquisa, tendo em vista a necessidade de estabelecer relação entre eles. Vale ressaltar a importancia de compreender como esses dados serão trabalhados com base, inclusive, nos referenciais teóricos. Tenho tido acesso às publicações do doutorando e isso, em certa medida, facilitou a apreciação dos instrumentos

Los comentarios expuestos anteriormente, fueron extraídos de forma textual de cada uno de los certificados emitidos por los jueces cualificados participantes de esta investigación. A continuación, se mencionan las principales sugerencias y/o recomendaciones a mejorar en la elaboración de cada uno de los instrumentos. Entre las observaciones más significativas destacan:

- Debe evitarse la adjetivación que hace tendenciosas las preguntas, se indicó claramente en **EPISTEI-01-UGR-DPDDEPISTEI**, el cual se aspira sirva de modelo para las restantes entrevistas.

- Es importante a los fines de la producción de la tesis doctoral homogeneizar la forma de referirse a conceptos que resultan importantes, por ejemplo parece hablarse indistintamente de “formación docente” y “formación del profesorado”, igual ocurre con “ciencia educativa” y “ciencias de la educación”.
- El formato de escritura puede resultar un tanto problemático para contestarla, ya que implica un tiempo considerable para responder con seriedad y precisión a las preguntas que se formulan, y los investigadores no siempre disponen de tiempo.
- Preguntas de gran complejidad y revisión de algunas preguntas puntuales señaladas por algunos de los árbitros. Para mayor especificación, véase el apartado de anexos referidos a este ámbito de la investigación.
- Limitar el número de preguntas, de manera que, se indague en relación a los objetivos de la investigación.

#### **4.11.1.-PRESENTACIÓN DE LOS EXPERTOS VALIDADORES O JUECES CUALIFICADOS**

Considerando los aportes efectuados por Skjong y Wetworht (2000), sobre la cantidad apropiada de “expertos cualificados”, se determinó la participación de nueve árbitros, seleccionados intencionalmente, a través del criterio de “transdisciplinariedad”, cuyo propósito consistía en aportar condiciones de mayor rigurosidad metodológica. Para lo cual, se estructuró la participación de diversos perfiles profesionales que cumplieran con los propósitos establecidos por el autor de esta investigación, respecto del proceso de arbitraje de las seis entrevistas en profundidad con orientación especializada y focalizada dirigida a expertos de reconocida trayectoria internacional en alguno de los campos de confluencia que participan en la fabricación y funcionamiento del objeto de investigación de la Educación Inclusiva.

Entre los objetivos más relevantes que perseguía el proceso de arbitraje de los instrumentos, destacan los siguientes:

- Analizar rigurosamente mediante un sistema de evaluación externa cada uno de los instrumentos fabricados en el contexto de la presente investigación.
- Cumplir con un estándar riguroso de certificación de cada uno de los instrumentos fabricados y empelados durante el proceso de recolección de la información.
- Potenciar y enriquecer el grado de constructividad y validez de cada uno de los instrumentos empelados durante el trabajo de campo.

Los campos de procedencia de los “expertos cualificados” fueron: a) Ciencias de la Comunicación y Lingüística (revisión de niveles de redacción y legibilidad de la información), b) Ciencias Sociales, c) Ciencias de la Educación, d) Filosofía, e) Psicología e f) Historia e Historia de las Mentalidades. La tabla que se expone a continuación, tiene como propósito facilitar la identificación de los diversos investigadores que participaron del proceso de revisión/valoración de los instrumentos mediante la técnica de “juicio de expertos cualificados”.

	<b>Nombre del experto/a</b>	<b>Grado académico más alto</b>	<b>País de procedencia/residencia</b>	<b>Línea de investigación a la que pertenece</b>
<b>1</b>	Dra. María Alejandra Grzona	Doctora en Planificación y Calidad Educativa.	República de Argentina, Ciudad de Mendoza. Profesora Titular de la Facultad Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo.	-Educación Superior y Discapacidad e -Currículo e Inclusión -Accesibilidad Académica Formación de profesores de

				Educación Especial e Inclusiva
2	Dra. María Noel Míguez Passada	Doctora en Ciencias Sociales y Postdoctora en Prácticas y Representaciones Políticas.	Profesora Agregada (G°4) del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de la República, Uruguay.	-Estudios sobre Discapacidad -Políticas Públicas, Salud, Educación y Discapacidad -Educación Superior Inclusiva -Metodología de la Investigación
3	Dra. Almudena Revilla Guijarro	Doctora en Ciencias de la Información.	Profesora titular del departamento Medios, Lenguas y Sociedad digital de la Facultad de Comunicación y Humanidades de la Universidad Europea de Madrid, España.	-Lingüística Textual y Gramática del Discurso -Literatura Española -Comunicación y Redacción Científica -Lingüística General y Periodística
4	Dr. Douglas Izarra Vielma	Doctor en Educación.	Profesor Asociado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.	-Ética y Responsabilidad Social Universitaria -Epistemología y Didáctica

				-Formación del Profesorado
5	Dra. Marina Helena Chaves	Doctora en Historia.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Letras/DCHL., Brasil.	-Accesibilidad de Personas en Situación de Discapacidad a la Educación Superior -Accesibilidad Cultural de personas en situación de Discapacidad -Historia de las Mentalidades -Educación Especial y formación del profesorado
6	Dra. Cecilia Navia Antezana	Doctora en Ciencias de la Educación.	Universidad Pedagógica Nacional—Unidad Ajusco. Área Diversidad e Interculturalidad. Cuerpo Académico —Diversidad, Ciudadanía y Educación. México, de nacionalidad boliviana).	-Ética y Responsabilidad Social -Autoformación de Maestros -Educación Intercultural -Formación de maestros con enfoque de género e intercultural
7	Dra. Blanca Zarbel	Doctora en	Profesor Titular A	-Educación



	Jacobo	Pedagogía.	(Tiempo Completo Definitivo) UIICSE, FES Iztacala, UNAM, México.	Especial e Inclusiva -Ética y Alteridad -Formación de docentes con enfoque de diferencias -Psicología de la Educación
8	Dr. Mariano Fernández	Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Granada y Doctor en Teología.	Profesor Titular- del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.	-Psicopedagogía -Formación de maestros -Didáctica y Currículum
9	Dra. Marianela Ruiz Quesada	Doctora en Educación, estudios de Postdoctorado en Edición y Género.	Investigadora en el Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile.	-Gestión Escolar -Educación Infantil -Epistemología y Género -Lingüística Textual

**Tabal 63: Criterios empleados en la selección de los expertos cualificados.**

A continuación, el lector, encontrará la presentación curricular de cada uno de los jueces cualificados participantes de este estudio. La presentación de los mismos, se organizó en orden alfabético, acompañados de un “biodata” o extracto de su “currículum vitae”, destacando los aspectos más relevantes del mismo.

- **Dr. Mariano G. Fernández Almenara**, es Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Granada y Doctor en Teología por la Facultad de Teología de Granada.

Profesor Contratado doctor – acreditado a Profesor Titular- del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, impartiendo la docencia en los Títulos de Grado y Máster. Ha tenido responsabilidades de gestión en centros de formación de Profesorado. Ha participado como profesor invitado en centros de formación superior universitaria en España, Portugal y Latinoamérica. Es autor de una quincena de libros, de más de una treintena capítulos de libro y de una docena de artículos en revistas científicas, en temáticas relacionadas con las áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica y Organización Escolar, y la Teología. Participa en proyectos de Investigación e Innovación educativa con el grupo Análisis de la Realidad Educativa Andaluza (AREA) relacionados con la Didáctica y la Organización de contextos educativos.

- **Dra. María Alejandra Grzona:** Profesora Terapeuta en Deficientes Visuales. UNCUYO. 1980. Doctora por el Programa de: —Doctorado en Gestión y Planificación para la Calidad Educativa en la Sociedad del Siglo XXII, Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCuyo y Universidad de Jaén, España. 2010. Cum Laude por unanimidad.. Magister en Investigación Educativa – Universidad Academia de Humanismo Cristiano y el Programa Interdisciplinario en Investigación Educativa (PIIE). – Rca. De Chile – Aprobado con distinción máxima - 2003. Aprobado el cursado completo de las asignaturas del Magister en Educación Diferencial. Mención en Necesidades Educativas Múltiples. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. República de Chile. 2001. Especialista en Docencia Universitaria – UNCuyo - 1997 Diplomado en Adquisición y Desarrollo de Competencias para la Docencia Universitaria. Dictado por Universitaria Politécnica Gran Colombiano de Bogotá (Colombia). Junio de 2006.

Docente de la Escuela Helen Keller desde 1981 a 1997. Directora del Proyecto: Accesibilidad académica para la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Secretaria de Ciencia, Técnica y Posgrado. UNCUYO 2013-2015. Directora del Proyecto: Estrategias didácticas utilizadas en niños y jóvenes con discapacidad visual y auditiva en el tercer ciclo de Educación Especial. Secretaria de Ciencia, Técnica y Posgrado U.N.CUYO – 2011-2013. Directora del Proyecto: Estrategias didácticas

utilizadas en niños y jóvenes con discapacidad visual y auditiva en el tercer ciclo de Educación Especial. U.N.CUYO – 2011- 2013. Directora del Proyecto: Estrategias didácticas para la formación docente universitaria. Su transferencia al aula (II parte). Secretaria de Ciencia, Técnica y Posgrado. U.N.CUYO – 2009-2011. Directora de tesis de Maestría (2), tesinas de licenciaturas (20), becarias de SeCTyP (1) y de Unidad Académica (4) de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Rca. De Chile), de la Universidad Nacional de la Rioja (Rca. Argentina) y de la Facultad de Educación Elemental y Especial (Rca. Argentina). Representante titular de la Facultad de Educación Elemental y Especial ante el Programa de Inclusión de Personas con Discapacidad. 2005 -2014. Representante titular de la UNCUYO ante la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos, 2005 y continúa. Coordinadora de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos (2006-2008). Representante titular ante el Consejo Provincial de la Persona con Discapacidad, 2009 y continúa. Investigadora, Co-directora y Directora de proyectos de Investigación subsidiados por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo. Conferencista en Congresos y Seminarios, dictante de cursos y Directora de proyectos de extensión. Integrante de Jurados de concursos de Universidades Nacionales. Publicaciones de trabajos en revistas y libros.

Organizadora y Miembro de Comité Científico en Congresos y Jornadas. Asesora en reformulación de Planes de estudio. Miembro del equipo base de capacitadores de la Dirección de Educación Especial – Dirección General de Escuelas. Integrante del equipo de —la columna del experto— de la Fundación Paso a Paso, [www.pasoapaso.org](http://www.pasoapaso.org) de la Rca. De Venezuela. Formación de recursos humanos: adscriptos, becarios institucionales, directora de Tesinas y Tesis de Maestría.

Socia Fundadora de la Asociación Profesores Terapeutas en Deficientes Visuales (APROTEDVI). Integrante del Grupo Especial sobre Sordoceguera y Necesidades Múltiples del ICEVI. Miembro del Comité Académico y Profesora de la Maestría en Integración Educativa y Social de la Facultad de Educación de la UNCuyo. Secretaria de Investigación de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCuyo.

Período 2008-2011. Consejera de Investigación de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCuyo. Período 2011-2014.

- **Dra. Marina Helena Chaves:** Doutora em História (UFBA), especialista em Acessibilidade Cultural. Professora titular da UESB, Campus de Jequié. Coordenadora do PIBID Subprojeto Interdisciplinar, Linha de Ação Educação Especial. PIBID/CAPES. Coordenadora do NEDADH/CRDH Jequié.
- **Dr. Douglas Izarra Vielma:** Profesor Asociado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL); investigador del Centro "Georgina Calderón" en su línea formación docente. Doctor en Educación de la UPEL, Magister en Educación Mención Enseñanza de la Geografía de la Universidad de Los Andes, Licenciado en Educación Mención Ciencias Sociales de la Universidad Católica del Táchira. Editor de Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC. Autor de diversas publicaciones a nivel nacional e internacional.
- **Dra. María Noel Míguez Passada:** Posdoctora en Prácticas y Representaciones Políticas (París 7, Francia) (2012-2013), Doctora en Ciencias Sociales (UBA, Argentina) (2006-2010), Magister en Servicio Social (UFRJ, Brasil) (1999-2003), Licenciada en Trabajo Social (UdelaR, Uruguay) (1992-1997). Docente/Investigadora del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR. Coordinadora del Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS). Autora de diversas publicaciones a nivel nacional e internacional.
- **Dra. Cecilia Navia Antezana:** institución de adscripción: Universidad Pedagógica Nacional– Unidad Ajusco. Área Diversidad e Interculturalidad. Cuerpo Académico —Diversidad, Ciudadanía y Educación. Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de la Sorbona. Paris III en cotutela con la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. 2005. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI 1. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Líneas de investigación:

Autoformación, formación e identidad profesional en profesores. Cultura, valores y educación en la formación profesional.

Investigación: Ética profesional en la formación de profesores. UPN-UNAM. Los formadores en la encrucijada de la Reforma de la Educación Normal. UPN. La formación permanente de docentes de educación básica: sujetos, narrativas e instituciones. UPN. Formación docente e incertidumbre en el contexto de la globalización. Universidad Pedagógica de Durango 2008-2012. La autoformación y la formación de enseñantes de primaria en México. 2005. Universidad París 3 /Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Inserción profesional, construcción de identidades y socialización en profesores noveles. Responsable del Proyecto. Universidad Pedagógica de Durango 2010-2012. Procesos de acompañamiento que ponen en práctica asesores técnicos pedagógicos y supervisores en educación preescolar. 2008-2009.

Pedagógica Nacional Unidad Ajusco y Universidad Pedagógica de Durango en los programas: Licenciatura en Educación Indígena, Plan 2011. Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje; Maestría en Educación Campo Práctica Educativa desde el 2004; Maestría en Desarrollo Educativo Vía Medios de 1999-2001; Especialización en Enseñanza del Español; Licenciatura en Intervención Educativa; Licenciatura en Educación indígena, Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90; Licenciatura en Educación Plan 94; Licenciatura en Educación Plan 79. En otras instituciones: Doctorado en Pedagogía. Universidad Autónoma Nacional de México; Especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa Universidad Autónoma del Estado de Morelos; Licenciatura en Enfermería, Universidad Juárez del Estado de Durango; Licenciatura en Psicología, Universidad Autónoma de Durango; Licenciatura en Psicología, Universidad José Vasconcelos UNITEC Durango; Licenciatura en Etnología, Escuela Nacional de Antropología e Historia. Formación de recursos humanos. Asesoría de tesis en Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje; Maestría en Educación Campo Práctica

Educativa; Especialización en Enseñanza del Español; Licenciatura en Intervención Educativa.

- **Dra. Almudena Revilla Guijarro:** Doctora en Ciencias de la Información y profesora titular del departamento Medios, Lenguas y Sociedad digital de la Facultad de Comunicación y Humanidades de la Universidad Europea de Madrid. Es miembro fundador del grupo de investigación Discurso y Lengua Española (DILES) y del grupo UAM-Fácil Lectura. Ha trabajado en la Real Academia Española en la elaboración del corpus CORDE y en la lematización del fichero histórico de dicha institución durante siete años. También ha colaborado en diferentes medios de Comunicación (radio, prensa, Internet) y en las editoriales El País-Aguilar y Bruño. En la actualidad forma parte del consejo editorial de la colección Literatura hispánica en fácil lectura (SGEL). Su investigación se centra, preferentemente, en la creación literaria en los géneros periodísticos.
- **Dra. Marianela Cecilia Ruiz Quezada:** Doctorada por la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE) de Santiago el año 2011. Obtuvo su Magíster en Administración Educacional en la Universidad de Concepción (UdeC) el año 2001. Su Licenciatura en Educación en la Universidad de la Santísima Concepción (UCSC) el año 2006 y su título de pregrado de Educadora de Párvulos en la Universidad de Concepción (UdeC) el año 1991. Recién el año 2016 se graduó del diplomado en Edición de la Universidad Diego Portales (UDP). Actualmente desarrolla su estancia postdoctoral en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuyo objeto de estudio es la bibliología como materialidad del libro y género en los textos escolares chilenos.

Desde hace más de 24 años ha dividido su actividad, desarrollando investigación, docencia y gestión. Trabajó 10 años en aula con niños de alto índice de vulnerabilidad. Ocho años como Supervisora Educacional en dos Secretarías Regionales Ministeriales de Educación (VIII y XIII). En el ámbito del Ministerio de Educación de Chile, ha sido Coordinadora Provincial de Educación Parvularia de cuatro comunas céntricas de la región metropolitana. Se inició en la carrera de la investigación como becaria de

MIDEPLAN en el año 2005 y en los últimos 6 años se ha desempeñado como Investigadora en el Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile.

Trabajó en la Universidad Bolivariana de Santiago en el año 2010 en la cátedra de Gestión Educativa y Liderazgo. También trabajó en la Universidad Arturo Prat, desde marzo 2005 a diciembre de 2014 desempeñándose como catedrática en pregrado y postgrado desarrollando varias asignaturas, una de ellas es Metodología de la Investigación, también dictó esa asignatura para estudiantes de maestría de Colombia. Igualmente se desempeñó en el Instituto Profesional de Providencia el año 2005. Ha sido evaluadora de proyectos de investigación de FONIDE y de tesis de pregrado y de maestría en Chile y Colombia. Ha capacitado en portafolios educativos a profesores de educación parvularia, básica y media.

Ha publicado como autora y coautora diversos artículos en revistas académicas de Chile. El año 2002, publica junto a la Docente Sonia Cuevas Díaz, el artículo “Los Equipos de Gestión: Incidencia en el éxito de las Escuelas”, en la Revista VISIONES de la Educación, Publicación del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación. Año 2, N° 2, 2002, revista de la Universidad de Concepción-Chile. El año 2007 publica el artículo “Gestión de la Educación Parvularia: Rol Prospectivo”, en la Revista INTRAMUROS, Revista de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE), Dirección de Extensión y Comunicaciones, año 7, N° 19, julio 2007. Ese mismo año, publica también en la Revista EXTRAMUROS de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE), Dirección de Extensión y Comunicaciones el artículo “Rol de la Evaluación Educacional en el Nivel de Educación Parvularia”, Año 6, N° 6, diciembre 2007. El año 2010, publica en coautoría junto a otras tres investigadoras en la revista de Educación Básica, de la Facultad de Ciencias de la Educación General Básica, año 6, N°6, diciembre de 2010, de la Universidad Central, el artículo “Nivel de desarrollo para la iniciación a la comprensión lectora alcanzado por estudiantes de primer año de enseñanza general básica de cinco escuelas municipalizadas de Maipú y el nivel de escolaridad alcanzado por sus padres”. El año 2011 publica en la biblioteca de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE), [<http://hip.umce.cl>] su tesis doctoral

denominada: “Gestiones pedagógicas: una mirada en profundidad a dos escuelas efectivas de la comuna Pedro Aguirre Cerda de Santiago de Chile”. Profesor Patrocinante: Ph.d. Eduardo Cabezón Contreras. El año 2015, publica en coautoría junto a otras dos investigadoras el artículo “Percepción sobre la política de participación de padres y apoderados del sistema educativo”, en la revista de Educación Básica, de la Facultad de Ciencias de la Educación General Básica, año 8, N°8, diciembre de 2012, de la Universidad Central. Asimismo, el año 2012 no sólo expone en la Conferencia en la Facultad de Educación de la dirección de postgrados de la Universidad Mayor, sino que también publica en el Libro ENIN, su ponencia; “Gestiones pedagógicas: una mirada en profundidad a dos escuelas efectivas de la comuna Pedro Aguirre Cerda de Santiago de Chile”, encuentro nacional de investigadores en educación, XXI Nacional y VII Internacional. El año 2015, publica el artículo “Experiencias de aprendizaje que promueven la socialización de valores en párvulos”, en el Boletín de Políticas y Gestión Educativa- Editorial del Departamento de Formación Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE.

- **Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**, es Profesor Titular A (Tiempo Completo Definitivo) UIICSE, FES Iztacala, UNAM. Doctorado en Pedagogía por la Coordinación de Posgrado de Pedagogía de la FFyL-UNAM. Ha desarrollado investigaciones desde 1981 en las temáticas de currículum, discapacidad, integración, inclusión educativa, subjetividad y alteridad. Desde 1998 es Presidenta de la Red Internacional de Investigadores y Participantes en Integración Educativa (RIIE). Ha coordinado las Evaluaciones Externas del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa 2004, 2005, 2006 y 2007 de la Subsecretaría de Educación Básica, México. Participación en la OCDE, en el Proyecto Modelos Emergentes de Aprendizaje e Innovación CERI- SEP México (2005-2006) y Asesora externa de la “Elaboración de los Estándares para la formación de docentes de Educación Especial” Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación, Chile 2013, elaborados por la Red IFPEE Chile. Autora y compiladora de más de 10 libros y artículos varios en revistas tanto nacional como internacional. Colaboradora de los Estados de Conocimiento del Consejo



Mexicano de Investigación Educativa 1990-2000 y 2000-2012. Directora de la Revista Pasajes, electrónica y Miembro del SNI, nivel I.

#### 4.11.2.-SÍNTESIS DEL PROCESO DE VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

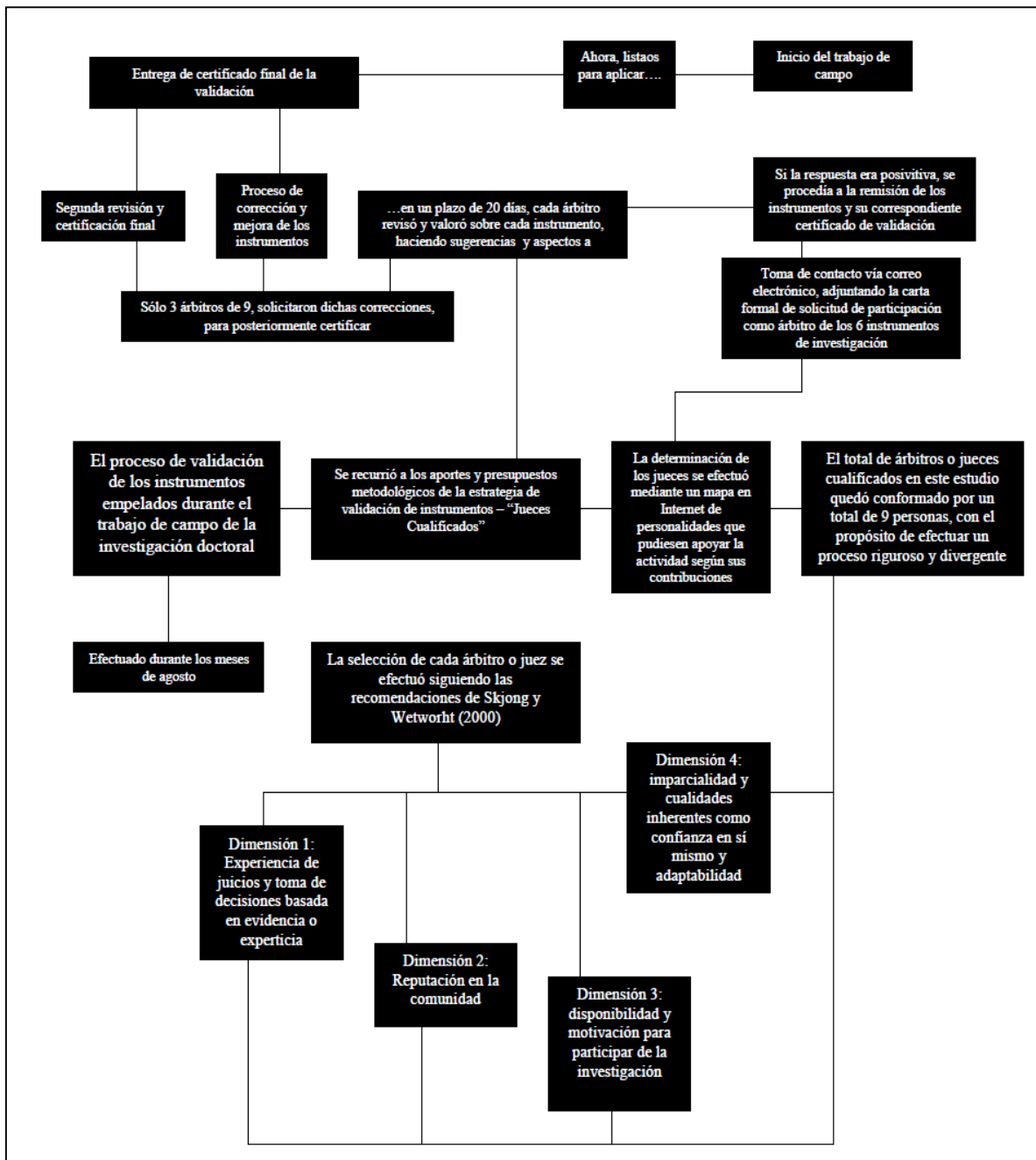


Figura 48: Esquema de síntesis del proceso de validación de los instrumentos de recolección de la información

#### **4.11.3.-CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICOS QUE EXPRESAN LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN EVALUADOS MEDIANTE LA TÉCNICA DE JUICIO DE EXPERTOS**

Los juicios emitidos por cada uno de los árbitros participantes de la presente investigación, se establecieron a partir de los criterios de validez aportados por la corriente constructivista, empleados en la fase de estructuración y aplicación de la investigación. Este proceso según Ruiz (2003), corresponde a la validez de uso del instrumento. En este acápite, se exponen los tipos de validez que adoptan los instrumentos de recolección de la información, especialmente, en la fase de aplicación. Para lo cual, la determinación de la validez del uso de cada uno de los instrumentos, se efectuó a partir de la técnica de jueces cualificados, midiendo de esta forma, el grado de *“correspondencia entre los conceptos y los métodos utilizados”* (Ruiz, 2003:95). De acuerdo a los juicios emitidos por cada uno de los expertos validadores, se infiere que, los seis instrumentos empleados en el proceso de recolección de la información, alcanzaron los siguientes criterios de validez, tales como: a) contenido y b) contexto, entre otras.

Teóricamente, la validez se expresa según Pérez Serrano (1998) como la capacidad de cada instrumento para medir lo que se propone medir, es decir, se expresa en relación a una propósito de investigación concretos. En este contexto, la validez constituye una dimensión clave que analiza el grado de constructividad, coherencia y estabilidad de los instrumentos empleados durante la organización de cualquier proceso de recolección de la información, permitiendo documentar sí, los instrumentos empleados, poseen ciertas garantías sobre los resultados y las conclusiones del estudio.

Los tipos de validez y fiabilidad analizados en el contexto de la presente investigación, se estructuran sobre los aportes otorgados por Gloria Pérez Serrano (1998), en el Tomo II de la obra: *“Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y Análisis de datos”*, publicado por la Editorial La Muralla. En la investigación cualitativa (IC) la fiabilidad refiere al *“grado en que las respuestas son independientes de las*

*circunstancias accidentales de la investigación, y la validez, en la medida en que se interpreta de forma correcta” (Pérez Serrano, 1998:77-78).*

En el caso particular de esta investigación, se observa a raíz de los comentarios expresados por diversos árbitros que, los instrumentos alcanzan un grado de fiabilidad, en la medida que, éstos, son capaces de lograr futuras replicaciones al ser empleados en otras investigaciones similares, tanto en su metodología como posicionamiento epistémico. En particular, la investigación aquí presentada, converge sobre las bases de los Estudios Epistemológicos sobre Educación Inclusiva, determinando de esta forma, una serie de directrices para pensar su campo investigativo y metodológico. Sumado a ello, la posibilidad de emplear los mismos instrumentos, las mediciones a obtener, serían similares.

De acuerdo a los tipos de fiabilidad identificados por Pérez Serrano (1998), se observa que, la especificidad de la presente investigación, converge sobre la fiabilidad de tipo sincrónica, esto es, al recolectar una serie de datos significativos que permitan la emergencia de un nuevo punto de vista para pensar la Educación Inclusiva, es decir, consistente en sus rasgos relevantes. Según esto, el grado de fiabilidad se expresa en una investigación, de acuerdo a la proliferación de un patrón de repetencia de ciertos datos. En este caso, el tipo de fiabilidad que alcanzan las seis entrevistas en profundidad empleadas en este estudio, describe una fiabilidad de tipo “sincrónica”, caracterizada por un patrón de observación en un mismo período (Pérez Serrano, 1998:79), expresada mediante un patrón de reproducción, se observó dicotómicamente, mediante: a) los juicios de los árbitros sobre el contenido y elementos de constructividad de cada entrevista en profundidad y b) las respuestas otorgadas por los entrevistados, un ejemplo sobre este último, una idea que se repetía de forma transversal era la noción de diversidad/diferencia, así como, la necesidad de crear un nuevo conocimiento para fundamentar la actividad intelectual de la Educación Inclusiva.

La validez en los estudios cualitativos mide el grado de exactitud que el instrumento logra, respecto del fenómeno que se propone medir. En este caso, los comentarios de los expertos validadores, afirman que, las seis entrevistas diseñadas con

motivo de la investigación, cumplen con este criterio. En este sentido, el grado de validez que alcanzan los instrumentos es, preferentemente, de “validez teórica”, es decir, hay una correlación entre los dispositivos teóricos y las respuestas aportadas por cada uno de los entrevistados. Se agrega además, el logro de la validez interna, al asegurar el logro de representaciones auténticas de lo que sería o es, la realidad problematizada, en este caso, la configuración de los Estudios Epistemológicos sobre Educación Inclusiva, así como, en los mecanismos y dispositivos de que crean y garantizan su la producción de su conocimiento.

Sintetizando los aportes más relevantes del proceso de arbitraje de las seis entrevistas en profundidad diseñadas según los propósitos de esta investigación, se concluye que, éstos expresan: a) validez de contenido, puesto que, los jueces cualificados afirmaron que, cada uno de los instrumentos mide lo que se proponía medir, en relación a cada uno de los ejes de producción epistemológicas más relevantes incidentes en el estudio de la Educación Inclusiva. Se infiere además que, las seis entrevistas en profundidad expresan la naturaleza misma de lo que se pretende conocer. b) En relación al grado de fiabilidad de los mismos, se deduce de cada uno de los comentarios, presencia de una fiabilidad de tipo sincrónica, esto es, acciones que permiten explorar rasgos relevantes de emergentes a partir de cada uno de los intercambios discursivos, sostenidos con los diferentes informantes claves. Bajo este contexto, c) los instrumentos expresan una validez de tipo teórica e instrumental.

La primera, se expresa mediante la tributación de los ejes de producción teórica y/o epistemológica de la Educación Inclusiva y el grado de pertinencia de las aportaciones efectuadas por cada uno de los expertos internacionales de reconocida trayectoria entrevistados. La segunda, de tipo instrumental, se articula mediante preguntas alternativas y ejes de disgregación otros, comúnmente no abordados en la problematización teórica de la Educación Inclusiva, articulándose como un eje de predicción y validez concurrente. Finalmente, d) los instrumentos reflejan sutilmente, un grado de validez interna, al expresar a través de cada uno de sus enunciados la capacidad de obtener representaciones o ideas auténticas de la realidad sobre la que se problematiza el objeto de la misma, así como, por posibilitar un examen claro de la misma y e) cada uno de los instrumentos, expresa validez

de contexto, es decir, un grado de rigor que mide los ejes de contextualización del fenómeno de acuerdo a cada uno de los ámbitos de producción trazados en la investigación sobre condiciones epistemológicas sobre Educación Inclusiva.

#### 4.11.4.-CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO IMPLICADOS EN LA CONFIGURACIÓN DEL DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Los criterios de “rigor científico” son claves en el desarrollo de todo proceso de investigación, puesto que, definen y delimitan el grado de calidad y pertinencia del estudio, condicionando la obtención de su credibilidad. Bajo este contexto y, de acuerdo a los ejes que configuran la naturaleza metodológica del diseño metodológico empleado en esta investigación. Los criterios de “rigor científico” presentes en esta investigación, fueron adoptados desde los aportes de validez adoptadas por el constructivismo.

Es menester destacar que, los criterios generales de rigor científico determinan los criterios específicos de la misma. De este modo, se concluye que, los criterios de rigor científico a nivel general y específicos de la misma, son:

<b>Criterios generales de rigor científicos implicados en la diseño metodológico de la investigación</b>	<b>Criterios específicos de rigor científicos implicados en la diseño metodológico de la investigación</b>
<p>Valor de Verdad (Se expresa por un patrón de correlación entre los datos emergidos del trabajo de campo y la realidad problematizada).</p>	<p>La credibilidad de la investigación se expresa mediante la obtención de percepciones igualitarias o similares en torno a cada uno de los ejes de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva.</p> <p>Metodológicamente, esto se consiguió mediante la triangulación de datos y de la recogida de material referencial aportado por cada uno de los 24 expertos internacional de reconocida trayectoria</p>

	internacional participantes de la investigación.
<p>Aplicabilidad (Se expresa mediante el grado de aplicación de los resultados obtenidos a otros contextos de investigación)</p>	<p>La transferibilidad de la investigación se expresa en sus propositos, ejes de producción y sustentación teórica y aspectos metodologicos, puesto que, al ser tranferidos a otros campos de investigación como por ejemplo, la exploración epistémica de la Educación Especial y de la Psicopedagogía, dichos estudios convergenrían sobre una trama metodologica similar, así como, si su intención fuese promover la creación de los Estudios Epistemológicos sobre cada uno de los campos antes señalados.</p> <p>Desde el punto de vista del diseño metodológico tanto la aplicabilidad y transferibilidad de la investigación, se reafirma mediante la utilización de un muestreo teórico, de una descripción exhaustiva de los reustadlos, así como, de datos abudantes durante el trabajo de campo.</p>
<p>Consistencia (Expresa un mecanismo de repetición de resultados al aplicar sus presupuestos metodologicos en contextos similares de investigación)</p>	<p>La dependencia de la investigación se expresa mediante lo comentado anteriormente, al aplicar su diseño metodológico a otros contextos de investigación por similitud epistémica.</p>
<p>Neutralidad (Análisis el grado de veracidad de los</p>	<p>Ese criterio se expresa en términos estructurales de la investigación, mediante</p>

describimientos y hallazgos evitando que éstos, sean objeto de sesgos por parte del investigador)	la confirmación de datos (confirmabilidad) o proliferación de ideas claves que permitían pensar desde otros sistemas de razonamientos la producción del campo de la Educación Inclusiva., Metodológicamente, este proceso se obtuvo mediante, descripciones de baja inferencia a través de grabaciones de audio, compromiso de los participantes a colaborar del estudio y la aplicación de la estrategia de triangulación de los datos.
---	--

**Tabla 63: Criterios generales de rigor científicos implicados en el diseño metodológico de la investigación**

Tal como se observa en la tabla expuesta anteriormente, la investigación en desarrollo adscribe a los cuatro criterios generales y específicos de rigor científico documentados por la literatura especializada. En este sentido, la adscripción a los cuatro criterios expresa un grado de rigurosidad y pertinencia de las directrices metodológicas empleados en la presente investigación. La tabla que se expresa a continuación, tiene como propósito tiene por objeto agudizar la contextualización de cada uno de los criterios de rigos científicos contenidos en la articulación del diseño metodológico de la investigación. Bajo este contexto, la información que el lector encontrará a continuación, se centra en los aportes del criterio de “creabilidad” y “dependencia” de la misma, siendo los más relevantes dentro del diseño metodológico de la misma.

<b>Tipos de validez y fiabilidad identificadas/presentes en la investigación</b>	<b>Descripción teórico-conceptual</b>	<b>Contextualización al desarrollo de la investigación</b>
Credibilidad (criterio específico), corresponde en términos generales al valor de verdad de la investigación.	De acuerdo a los fines y propósitos de la investigación, se observa que esta, alcanza significativamente, el grado	En términos generales, el valor de verdad y la credibilidad de la investigación fueron articulados mediante un

	<p>de credibilidad en la configuración de su diseño metodológico.</p> <p>Recurriendo a los aportes de Hansen (1979), respecto de la credibilidad de la investigación, se observa que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite que las conclusiones obtenidas en la investigación operen como una representación fiel y directa de la realidad analizada y problematizada.</li> <li>• Los sistemas de categorización de tipo emergentes empleados durante el proceso de análisis de la información, constituyen dispositivos de representación fiel de la realidad analizada y problematizada.</li> </ul>	<p>proceso de triangulación metodológica de resultados e instrumentos, acompañado de una estrategia de recogida y compilación de material refencial crucial para la configuración de las condiciones de fabricación del conocimiento epistémico de la Educación Inclusiva. Así también, mediante el contraste de presupuestos teóricos determinados por el autor de la presente investigador y confirmados o bien, re-significados por cada uno de los entrevistados.</p> <p>La principal estrategia de contraste empleada en la investigación, se obtuvo mediante la comparación de los datos emergentes aportados por cada intercambio discursivo y los posicionamiento críticos reivindicativos utilizados por el investigador para promover un conjunto de interpretaciones más</p>
--	---	---



		<p>amplias sobre las fuentes y datos que afloraban en el proceso de análisis de resultados.</p> <p>El grado de “credibilidad” que expresa la información, se obtuvo mediante los sistemas de categorización y codificación de la información como filtros que permitieron captar lo esencial de la información aportada por los sujetos informantes, en especial, por los instrumentos empleados y diseñados a efectos del trabajo de campo y del proceso de recolección de la información.</p> <p>La credibilidad de la investigación se obtuvo procedimentalmente a través de los siguientes ámbitos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollo de análisis sólidos, profundos y exhaustivos, cuyo grado de autenticidad permitiese ahondar en los mecanismos de cada</li></ul>
--	--	--

		<p>una de las relaciones discursivas e ideológicas que inciden en la fabricación y el funcionamiento de condiciones epistemológicas de la Educación Inclusiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con el propósito de operacionalizar la dimensión metodológica de la credibilidad, se procedió al desarrollo de la triangulación metodológica, a partir de los acopios aportados por la teoría fundamentada, etnometodología y hermenéutica analógica, como complementos multi-metodológicos del diseño de la investigación. Empleándose además, un mecanismo de reducción de datos, por intersecciones topológicas, estrategias de categorización y</li> </ul>
--	--	--

		<p>cartografización de los dispositivos de saturación del habla, a partir del examen riguroso de cada uno de los discursos aportados por cada entrevistado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La credibilidad de la investigación fue alcanzada mediante la estrategia de recogida del material referencial, en tanto, emergencia de ideas claves aportadas por cada entrevistado y por los principales marcos epistémicos adoptados para la configuración de su posicionamiento y lenguaje analítico.</li> <li>• La credibilidad se obtuvo mediante la organización de un trabajo intelectual sistemático y progresivo, recurriendo a la revisión de diversos capítulos por parte de</li> </ul>
--	--	---

		<p> intelectuales connotados en el campo de investigación sobre el que se posiciona este trabajo doctoral, con el propósito de subvertir la multiplicaciones errores invisibles, especialmente, en la proposición de nuevos organizadores intelectuales que permitan construir un nuevo campo analítico y de fundamentación sobre la Educación Inclusiva. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li> • En relación a los “niveles de constatación” empleados en la presente investigación, es menester destacar que, estos operaron bajo la exploración de relaciones topológicas, intersecciones epistémicas y mecanismos de localización y deslocalización de datos </li> </ul>
--	--	---

		<p>emergentes claves, así como, significados y saberes. Así como, mediante la integración de diversos tipos de docentes, metodologías de análisis de la información (teórica y resultados), etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalmente, se empleó el patrón de relaciones auténticas para la exploración de representaciones y/o construcciones ocultas en cada intercambio discursivo aportado por cada entrevistado, así como, por los marcos teóricos empujados con la construcción de la propuesta de epistemología de Educación Inclusiva materializada en el capítulo tres de esta investigación.</li> </ul>
<p>Dependencia (criterio específico que permite evaluar el grado de</p>	<p>De acuerdo a la especificidad de la investigación, el grado de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La dependencia en esta investigación quedó delimitada por el</li> </ul>

<p>repetición de los mismos resultados en sujetos y contextos similares) que corresponde al criterio general de consistencia</p>	<p>dependencia de la misma, se refiere al grado de estabilidad de la información disponible, que permite explorar las estrategias de construcción del conocimiento epistemológico de la Educación Inclusiva.</p>	<p>contexto simbólico y epistemológico que definía el objeto de estudio y las particularidades de cada uno de los sujetos entrevistados.</p> <p>Agregando a esto, la descripción minuciosa de cada uno de los datos proporcionados por cada informante clave.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El proceso de triangulación metodológica estuvo presente durante el proceso de investigación, especialmente, en el tratamiento de los resultados.</li> </ul> <p>La estabilidad de la información recogida, se logró mediante una descripción detallada que afecta al proceso de interpretación y análisis de resultados, así como, al proceso de recogida de los</p>
--	--	---

		mismos, permitiendo profundizar en los saberes claves emergentes para ir construyendo nuevas modalidades de teorización sobre la Educación Inclusiva.
--	--	---

**Tabla 64: Tipos de validez y fiabilidad identificadas/presentes en la investigación**

Tomando en consideración los criterios de confiabilidad (trustworthiness) presentes en el diseño de la investigación, desde la perspectiva de Guba (1981), se observa que:

- El estudio adopta el criterio de confiabilidad, puesto que, expresa detalladamente el proceso de recolección de la información y reducción del mismo, enfatizando, sus estrategias metodológicas, mecanismos de análisis y grados de fundamentación de cada una de las decisiones empleadas por el investigador durante el ciclo completo de la investigación. Todo el proceso de recogida de información y reducción de datos, fue graficado con el propósito de contribuir a la comprensión del lector. En este sentido, las estrategias de recolección y reducción de datos, se articulan a partir de un diseño emergente y multimetodológico que, tiene como propósito, consolidar un mecanismo de análisis sólido sobre cada uno de los ejes de análisis abordados en cada una de las entrevistas en profundidad de tipo focalizadas y dirigidas a expertos de reconocida trayectoria internacional.
- Se emplean “constructos analíticos” en la fundamentación del encuadre epistémico-metodológico de cada una de las decisiones empleadas en el diseño de la investigación, el proceso de recolección de datos y procesamiento de los mismos. Se recurre además, a la contrastación de la información y a la utilización de estrategias de comparación de datos significativos y relevantes emergentes durante el proceso de análisis y reducción de los mismos.

- Se documentan las “decisiones analíticas” empleadas por el investigador y los sesgos que éste, puede haber creado, consciente o inconscientemente, en el transcurso del estudio. La proliferación de diversos tipos de decisiones analíticas se encuentran estrechamente vinculadas a las características propias del fenómeno, es decir, a la complejidad trans y post-disciplinaria que expresa la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva. Estas decisiones condicionaron la organicidad del diseño metodológico, la selección de los informantes claves de investigación, delimitándose de forma progresiva y de acuerdo a las características de potencialidad epistémicas que, cada uno de los entrevistados expresaba en relación, con los diversos campos de confluencia que participan de la fabricación y funcionamiento de las estrategias y condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva.

Otro ámbito de decisión analítica, se expresa en los componentes de configuración del diseño metodológico, al proponer un diseño emergente y multi-metodológico, que reuniera los aportes más significativos de las contribuciones epistémicas de tipo cualitativas más relevantes, con el objeto de proponer un marco metodológico capaz de estudiar las condiciones de producción epistemológicas, en referencia a la complejidad de dicho fenómeno. Entre las principales decisiones analíticas empleadas en la investigación destacan:

<b>Nivel de implicación de las decisiones</b>	<b>Principales decisiones analíticas tomadas en el transcurso de la investigación</b>
a) A nivel de la naturaleza del fenómeno de estudio	-La decisión más importante efectuada durante el transcurso de la investigación consistió en intentar responder y/o caracterizar los mecanismos de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, omitiendo parcialmente, un conjunto de respuestas dirigidas hacia el nivel pragmático de la misma, debido al tiempo y al campo de interés al que circunscribe la investigación.
b) A nivel de la configuración del diseño metodológico de la	-En relación al diseño metodológico, las decisiones más relevantes consistieron en apuntar a la construcción de un



investigación	<p>encuadre holográfico que permitiese mirar a través de diversos lentes epistémicos y metodológicos, a fin de evitar obstrucciones propias del aplicacionismo epistémico.</p>
c) A nivel de la selección de los potenciales informantes de investigación	<p>-Personalidades relevantes en las diversas geografías epistémicas que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.</p> <p>-El grado de pertinencia fue evaluado mediante un conjunto de aportes propios de su producción científica, recurrencia en los planes de estudios de los formadores e innovación de sus líneas de investigación.</p>
d) A nivel de construcción y organización del referencial de la investigación	<p>-La construcción del marco referencial de la investigación, no debe concebirse como una mera revisión de conceptos, sino más bien, como un espacio de proposición de la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, es decir, el capítulo tres de la presente investigación, no revisa perspectivas y conceptos, sino la propuesta epistémica para pensar la Educación Inclusiva.</p>
e) A nivel de la descripción del objeto de investigación	<p>-Las principales decisiones implicadas en la fabricación del objeto de investigación, fue organizado mediante un conjunto amplio y extenso de dimensiones analíticas que, en la actualidad, no logran ser respondidas por la investigación científica propia del campo, así como, aquellas dimensiones, a través de las cuales, se agudizan los mecanismos de hibridación epistémica, propias del campo.</p>
f) A nivel de análisis y reducción de resultados	<p>-Los resultados fueron procesados mediante el software Atlas-ti 17.1, organizando sus principales hallazgos en unidades hermenéuticas, códigos de familia y network.</p> <p>-Los resultados fueron interpretados según la dimensión y familias de códigos más relevantes presentes en cada</p>

	<p>entrevista.</p> <p>-Los análisis conjugaron la participación de referentes teóricos relevantes, en su mayoría, empleados en el capítulo dos de este estudio, como antecedentes relevantes o bien, perspectivas de acceso, apertura e indisciplina del campo.</p> <p>-Los análisis ofrecidos conjugaron además, la intuición y la experiencia del investigador, graficando cada uno de los hallazgos más significativos mediante redes semánticas y organizadores visuales.</p>
g) A nivel de elaboración de conclusiones	-La elaboración de las conclusiones se estructura mediante un patrón de comprobación de los objetivos, determinando aquellos aspectos cruciales de profundizar, que a su vez, ratifican un conjunto significativo de tensiones y contradicciones al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva.

**Tabla 65: Niveles de implicación de las decisiones asumidas en los diversos momentos de desarrollo del estudio.**

- En el capítulo referido a resultados, se optó por graficar cada una de las categorías y relaciones topológicas mediante ejemplos concretos extraídos de los intercambios discursivos aportados por cada uno de los miembros participantes de la investigación. Mediante la utilización de ejemplos específicos, es decir, marcas discursivas, se procedió a la ejemplificación de ideas claves en el proceso de análisis de los principales hallazgos, acompañando cada una de las interpretaciones mediante ejes de significación teórica, es decir, interpretados a partir de las principales confluencias teóricas empujadas en la presente investigación.
- El proceso de triangulación en esta investigación se efectuó, a partir de las técnicas, sujetos y datos.

En relación al proceso de triangulación de datos efectuado en la investigación, este se articuló mediante la utilización de diversas estrategias de contraste y diferenciación de datos, especialmente, recogidos de espacios epistémicos, simbólicos e ideológicos diversos, especialmente, definidos a partir del campo de actividad e investigación de cada uno de los sujetos informantes de investigación. Una segunda estrategia operó bajo la proliferación de mecanismos de diferenciación de los aportes, perspectivas, conceptos, significos e ideas introducidas por cada uno de los entrevistados respecto de un objeto particular de análisis en torno a las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva. Cabe destacar que, siguiendo los aportes del análisis topológico aplicado a la exploración de las fronteras epistemológicas, se emplearon los lineamientos básicos de dicho análisis para indagar en la formación intersecciones epistemicas aportadas por cada entrevistado. El proceso de triangulación de datos se efectuó de la siguiente manera:

- Identificación y descripción de los diversos campos de confluencia participantes de la investigación, según aportes, campo de actividad e investigación de cada uno de los expertos informantes claves participantes del estudio.
- Una vez identificados los campo de formación del conocimiento de la Educación Inclusiva, se procedió a la determinación de una serie de ideas claves, es decir, de saberes o cuerpos de conocimientos entrelazados entre sí, que a su vez, convergían sobre un mismo objeto de análisis, afín de explorar las relaciones de similitud, convergencia, diferenciación y exclusión sobre determinados ambitos de análisis.
- Posteriormente, cada uno de los aportes otorgados por cada uno de los informantes claves, fue comparado mediante dispositivos de contraste, inclusión y similitud de ideas, especialmente, bajo la articulación de puntos de unión entre ideas, saberes o discusiones que permitían la diferenciación de perspectivas entre cada uno de los entrevistados.

En relación a la triangulación de teorías, éstas, operaron mediante la aplicación de diversas perspectivas teóricas, organizadas bajo el criterio de transdisciplinariedad, cuya

impronta permitía orquestar un conjunto aportes que contribuían a la diversificación de los organizadores intelectuales que fundamentan el pensamiento que piensa la Educación Inclusiva. Por otra parte, los ejes de triangulación teórica empleados en la investigación devienen como parte de las dimensiones determinadas en la organización de los antecedentes expuestos en el capítulo dos de la investigación. De este modo, el proceso de triangulación teórica en este estudio, no actúa como un reduccionismo analítico que intenta emplear diversas teorías o modalidades de teorización para interpretar un determinado fenómeno o conjunto de ellos, sino que más bien, en esta investigación, opera bajo la lógica del dispositivo, es decir, actúa como red de unificación, localización, deslocalización y migración de saberes, perspectivas y ejes de análisis determinados a partir de los antecedentes de concatenación de la investigación, puesto que, se pretendía ir develando un conjunto de información que permitiese ir pensando bajo otras lógicas los ejes de producción de la Educación Inclusiva.

En relación al proceso de triangulación de las técnicas de recolección de datos empleadas en el presente estudio, es menester destacar que, si bien, el diseño de los seis instrumentos aplicados en la investigación, expresan la misma base metodológica, es decir, una entrevista en profundidad, el proceso de triangulación por técnicas de recolección empleadas, se efectuó mediante el contraste de los diversos ejes de ensamblaje de cada instrumento, es decir, mediante la comparación de los diferentes dominios de análisis y medición que cada entrevista aportaba al desarrollo del estudio. Es importante recordar que, cada una de las entrevistas en profundidad empleadas expresa una naturaleza epistémico-metodológica diferenciada, es decir, su construcción se efectuó mediante ámbito de análisis diferenciados convergentes sobre un mismo fenómeno, en este caso, el estudio de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva. La figura que se presenta a continuación, describe cómo se efectuó dicho proceso triangulación metodológica.

Finalmente, el proceso de triangulación de sujetos, permitió reafirmar el carácter diaspórico expresado por la selección de los informantes claves, seleccionados intencionalmente, según amplitud de su contribución en cada uno de los campos de

confluencia que configuran el objeto de investigación de la Educación Inclusiva. En este sentido, el proceso de triangulación de sujetos, se efectuó mediante la comparación de aportes, ideas, conceptos y significados simbólicos, políticos, ideológicos que contribuían a la expansión y diversificación del campo de producción epistémica de la Educación Inclusiva. Esta dimensión de la triangulación, estableció las directrices basales de los denominados Estudios Epistemológicos sobre Educación Inclusiva, planteados en el transcurso del capítulo tres de esta investigación. De modo que, el proceso de triangulación de sujetos operó bajo las siguientes estrategias:

- Aportes relevantes introducidos por cada campo simbólico, político y epistémico de formación del espacio de estudio de la Educación Inclusiva.
- Comparación, contraste y convergencia de perspectivas aportadas por los diversos entrevistados bajo un mismo objeto analítico participante del eje de producción epistemológica de la Educación Inclusiva.
- Comparación y análisis de aportes según campo de confluencia al que adscribe cada uno de los informantes claves seleccionados intencionalmente para el estudio.
- El diseño multi-metodológico emergente en este trabajo doctoral, se articuló a partir de un trabajo permanente y dialéctico entre el proceso de recogida e interpretación de datos, así como, de consulta a informantes claves, sobre temas particulares.

En relación a las técnicas de confiabilidad del diseño de investigación, ya comentadas anteriormente, en este sub-acápite, se alcanzaron mediante la aplicación de las siguientes estrategias:

#### **4.11.5.-RESPECTO DE LA CREDIBILIDAD**

La credibilidad de la investigación, se expresa mediante: a) una focalización intensa en cada uno de los aspectos más significativos y relevantes aportados por cada entrevistado, que permitían ir cartografiando los diversos ejes de producción del conocimiento epistemológico de la Educación Inclusiva, describiendo cada uno de ellos, desde un punto de vista extenso, amplio y profundo, enriquecidos posteriormente, por diversas corrientes analíticas coherentes con los posicionamientos epistemológicos de la investigación. b) La credibilidad de la información recabada se consiguió además, mediante el proceso de triangulación, es decir, empleando una variedad de fuentes de datos, perspectivas teóricas e informantes claves de investigación. Finalmente, c) la credibilidad de investigación se expresó mediante dos estrategias de control de miembros, es decir, corresponde al examen de datos e interpretaciones procedentes de diversos campos de análisis convergentes, según su relevancia, en el estudio de las condiciones epistemológicas de la Educación Inclusiva, en este eje, la determinación y examen profundo se efectuó sobre la contribución de cada uno campos de confluencia de donde proliferaron los diversos aportes, saberes y sujetos de investigación.

#### **4.11.6.-RESPECTO DE LA TRANSFERIBILIDAD**

La transferibilidad de la investigación se obtuvo mediante la aplicación de: a) un muestreo teórico e intencional y b) la descripción espesa de los resultados. La primera, consistió en la selección de informantes claves, una vez que fueron determinadas las principales regiones que forman el conocimiento de la Educación Inclusiva, con el objeto de establecer relaciones analógicas más profundas entre los distintos corpus de organización del saber epistémico de la misma. Se seleccionaron sujetos potencialmente atractivos por campo uno de los campos confluencia que participan de la formación del conocimiento de la Educación Inclusiva, facilitando así, la comparación de contextos y semejanzas entre los diversos ejes de proliferación de los aportes más significativos determinados. Mientras que, la descripción espesa de resultados se condensó mediante análisis detallados, que operaron bajo la lógica del dispositivo, es decir, de procreación de

una red de análisis convergente que, rechaza la presencia de fronteras entre las disciplinas, sino que más bien, actúa como un elemento de unión entre diversos ámbitos y dimensiones de análisis que facilitan la estipulación de las base de un nuevo conocimiento para fundamentar la Educación Inclusiva. Los análisis espesos también convergieron sobre la utilización de relaciones analógicas, topológicas y convergencias entre ideas y saberes que permitían la deslocalización de ideas reduccionistas y estrechas para pensar el campo de producción de la inclusión.

Finalmente, los mecanismos de triangulación empleados como parte del rigor científico de la investigación, adoptaron las siguientes características, preferentemente: a) triangulación de datos y b) triangulación de teorías, ambos descritos en páginas anteriores en mayor profundidad y densidad epistémico-metodológica.

#### 4.11.7.-ESQUEMA DE SÍNTESIS SOBRE LOS CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICOS EMPLEADOS EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

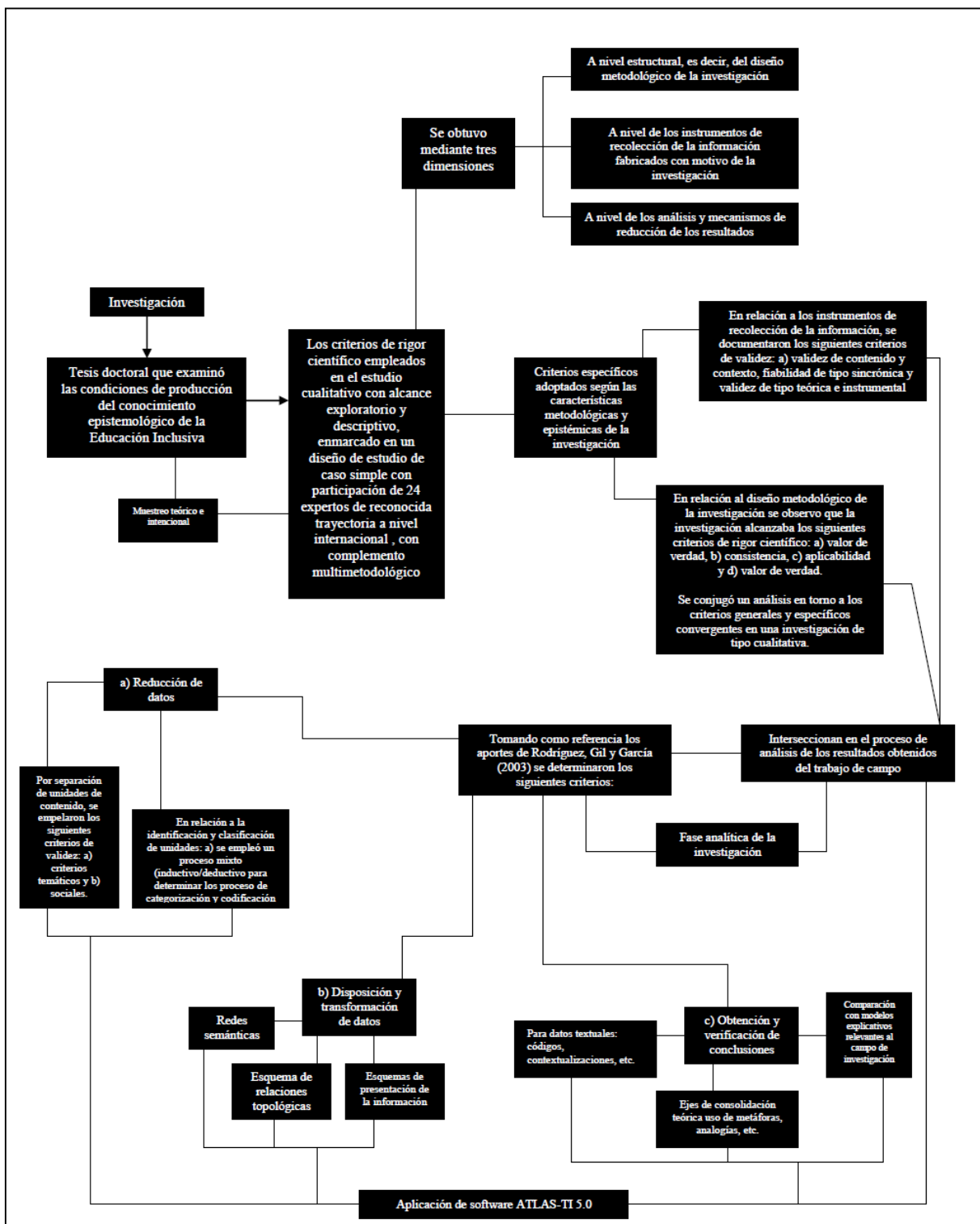


Figura 49: Síntesis de los criterios de rigor científicos implicados en la investigación



#### 4.11.8.-ESQUEMA DE SÍNTESIS DEL PROCESO LOS PRINCIPALES CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICOS EMPLEADOS A NIVEL MACRO Y MICRO DE LA INVESTIGACIÓN

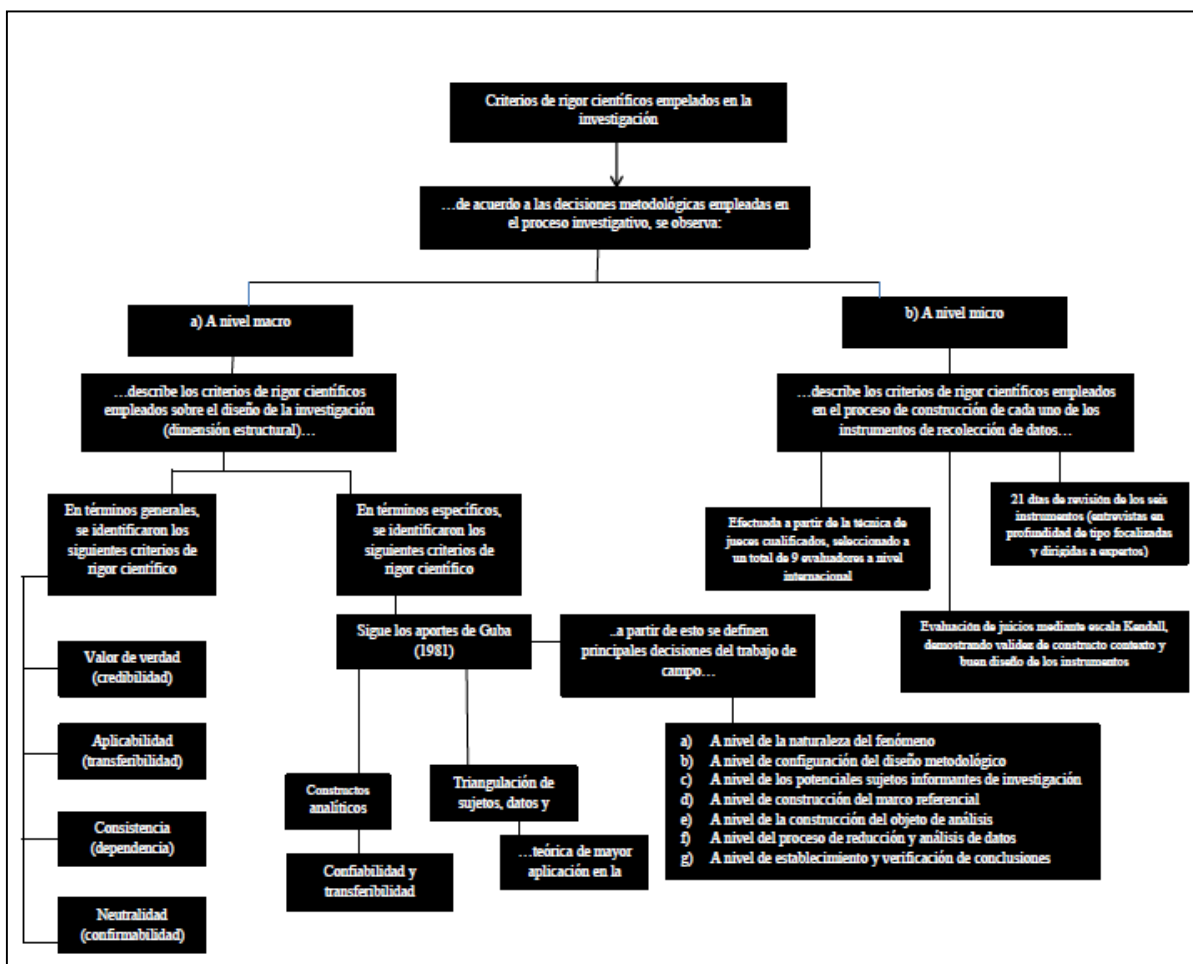


Figura 50: Principales criterios de rigor científicos presentes en la investigación.

#### 4.12.-MÉTODOS Y/O TÉCNICAS DE ANÁLISIS Y REDUCCIÓN DE LOS DATOS

Este acápite se concibe en términos teórico-metodológicos como un “*proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones*” (Spradley, 1980:70). La metodología de análisis y reducción de la información, estructuró en base a los presupuestos epistémico-metodológicos aportados por la corriente discursiva francesa, impulsada por Michel Pêcheux (1975) y ampliamente difundida en Latinoamérica, por

Eni Orlandi (2012), complementándose con los lineamientos centrales del método de análisis de contenido (Latorre y González, 1987; Pérez Serrano, 1998), concibiéndose como un dispositivo *“sistemático y reflexivo de la información”* (Latorre y González, 1987; citado en Pérez Serrano, 1998:102), transformable en unidades manejables, mediante la proliferación de elementos claves en el tratamiento de la información recolectada. La intersección de ambas estrategias de análisis permitió articular un análisis simultáneo, oportuno y riguroso, respecto de las representaciones y acciones discursivas aportadas por cada uno de los informante claves. Metodológicamente, se optó por emplear los principios introducidos por la corriente discursiva francesa, puesto que, en ella, *“el sentido no está en lo que se dice, sino en cómo se dice. Por tanto, el lenguaje es pensado en su relación con la sociedad y la historia, en la constitución de los sentidos, en la interpretación”* (Orlandi, 2012:13).

De acuerdo con esto, el plan de análisis de la información se articuló desde una perspectiva de “simultaneidad”, esto es, organizar los datos recolectados según los énfasis epistémicos y metodológicos más relevantes implicados en el abordaje de la investigación, cuyo objetivo consiste en evitar la sobrecarga de datos que, comúnmente, las indagaciones de tipo cualitativas tienden a acumular, producto de su carácter narrativo. Bajo este contexto, la simultaneidad, opera como un dispositivo analítico de diferenciación de información relevante, significativa y oportuna para cumplimentar con los propósitos específicos de investigación determinados, ofreciendo respuestas pertinentes a cada una de las interrogantes vertebradoras de la misma, así como, conclusiones validas que efectivamente, contribuyan por un lado, ampliar los márges de comprensión epistemica sobre la Educación Inclusiva, mientras que, por otro, permiten observar la multiplicidad de estrategias implicadas en la construcción de su conocimiento.

La flexibilidad de la investigación, en tanto, característica del diseño metodológico y del plan de análisis de resultados, contribuyó para que los datos emergentes fuesen *“ordenados y clasificados de tal manera que respondan a una estructura sistemática y, por lo tanto, significativa”* (Pérez Serrano, 1998:102-103). Durante todo el proceso de investigación, es decir, en todos los momentos de su desarrollo, adoptó una perspectiva

transdisciplinaria que, particularmente, en el caso de plan de análisis de resultados, articulado sobre los supuestos epistémicos de la corriente discursiva francesa, integró los aportes de la Lingüística, las Ciencias Sociales, preferentemente. En relación a las estrategias de interpretación discursivas empleadas, es menester señalar que, éstas, asumen una concepción del lenguaje que no se reduce a un mero instrumento, sino que, se pone en *“relación son la sociedad y la historia, en la constitución de los sentidos, en la interpretación”* (Orlandi, 2012:13), introduciendo con ello, pautas concretas para reducir la proliferación de sistemas de neutralidad invisibles que afectan al tratamiento de datos cualitativos, concebidos como mera información descriptiva de la realidad. Finalmente, el carácter interpretativo de la investigación cualitativa (IC), otorgó elementos claves para interpretar las formaciones a nivel estructural del fenómeno post-disciplinario de la Educación Inclusiva, especialmente, en su relación con a ideología, la producción de relaciones estructurales, entre otras.

#### **4.12.1.-LA CONTRIBUCIÓN DE LA CORRIENTE DISCURSIVA FRANCESA AL PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS EN EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

La corriente discursiva francesa surge en la década de los años sesenta gracias a los aportes de Michel Pêcheux, a quien se le reconoce como padre fundador de este método. De acuerdo con Maldidier (1992), desde sus inicios el Análisis del Discurso Francés (ADF) se constituyó como una disciplina radicalmente opuesta a las concepciones dominantes sobre el discurso, demostrando un carácter interdisciplinar y transversal al interior de las Ciencias del Lenguaje. La corriente discursiva francesa a diferencia otras escuelas discursivas, concibe el “lenguaje” como un conjunto de unidades de significación movedizas, a partir de lo cual, la lengua construye y re-construye el mundo permanentemente, de ahí, que su interés resida en la capacidad de resignificación del lenguaje y de sus significados y significantes asociados, rechazando la concepción reduccionista del lenguaje, concebida en términos de conjunto de signos. La corriente discursiva francesa organiza su campo de trabajo, en referencia a los aportes de la lingüística, el psicoanálisis y el marxismo, de ahí, el interés de esta investigación por empelar sus principios en el proceso de reducción de datos y proposición y verificación de

sus principales conclusiones. En efecto, el legado de los tres campos antes citados, contribuyen a relevar los presupuestos del materialismo histórico y simbólico que incide en la formación de las unidades de significados sobre lo qué es o no, la Educación Inclusiva, así como, el tipo de estrategias epistémicas que participan de la producción de su conocimiento y campo de teorización. En esta investigación, el “discurso” se concibe como un entramado complejo de voces, que trasciende la idea de polifonía aportada por diversos teóricos de la literatura preferentemente.

Los aportes metodológicos de la corriente discursiva francesa, permiten la generación de resultados en función de *“la reflexión sobre la historia de la epistemología y de la filosofía del conocimiento empírico”* (Orlandi, 2012:22), clave que participa de los mecanismos que producen y garantizan el conocimiento epistémico de la Educación Inclusiva. Los principales hallazgos contenidos en este informe de investigación, conciben las ideas más relevantes aportadas por cada informante clave como una expresión de la *“materialidad específica de la ideología es el discurso es la lengua, trabaja en relación lengua-discurso-ideología”* (Orlandi, 2012:23). En la corriente discursiva francesa se concibe a cada informante como un sujeto productor de significados/sentidos, dentro de un marco sociopolítico y socio-histórico de referencia, cuyos significantes se encuentran mediados por la ideología, el inconsciente los posicionamientos que delimitan su agencia política, educativa y discursiva sobre su campo de actividad intelectual particular. Interesa de esta forma, superar la preocupación por la estructura superficial de la frase, por una interpretación *“a partir del propio texto, porque lo ve con una materialidad simbólica propia y significativa, con una espesura semántica: lo concibe en su discursividad”* (Orlandi, 2012:24) y como parte del descentramiento de la consciencia, reforzando así, un carácter meramente fenoménico. La investigación emergente sobre epistemología de la Educación Inclusiva o la formación del campo de producción de los Estudios Epistemológicos sobre Educación Inclusiva, no se reduce a interpretar las posiciones que esta debiese considerar en su construcción, sino que más bien, pretende la caracterización de las formas contextuales que permiten su reformulación, desde la comprensión que los modelos epistemológicos, sus mecanismos de descolonización y políticas de producción del conocimiento, desde la consideración que los objetos simbólicos y sus dominios

epistémicos, pueden ser descubiertos mediante el tipo de mecanismos que producen determinados tipo de explicaciones, es decir, qué significados cobran para determinados sistemas de saberes.

Finalmente, cabe destacar que, la corriente discursiva francesa aporta a la configuración del plan de análisis de la información empleado en esta investigación, puesto que, *“busca la explicación de los procesos de significación presentes en el texto y permite que se puedan “escuchar” otros sentidos que están allí, comprendiendo como ellos se constituyen”* (Orlandi, 2012:33), convirtiéndose en un dispositivo de analítico e interpretativo de tipo artesanal en la fabricación de cada análisis. La tabla que se expone a continuación, sintetiza las principales fase de interpretación del material simbólico y sociopolítico contenido en cada discurso, desde los presupuestos analíticos introducidos por la corriente discursiva francesa, para acceder al descubrimiento del contenido oculto de cada intercambio discursivo aportado por los informantes clave seleccionados para la investigación.

<b>Momentos definidos por la corriente discursiva francesa</b>	<b>Descripción conceptual</b>
Etapa 1: Contacto con el texto	Etapa de aproximación por parte del investigador a la comprensión de los elementos de acceso a los ejes de discursividad más relevantes que configuran el objeto discursivo propuesto por cada entrevistado, intentando caracterizar los aspectos más relevantes que definen los cuerpos discursivos del “decir” y del “no-decir”.
Etapa 2: El objeto discursivo	El investigador identifica los elementos de acceso a la discursividad de cada hablante, caracterizando sus formaciones discursivas y sus efectos metafóricos los actos discursivos más relevantes para la investigación aportados por los diversos entrevistados.
Etapa 3: Identificación del desliz	El investigador profundiza en los mecanismos que articulan la producción de sentidos en cada unidad discursiva, intentando

	<p>develar los ejes de transformación o mutación de representaciones cruciales para concebir el fenómeno en estudio, así como, las regiones constitutivas de su interdiscurso y formaciones ideológicas incidentes en cada dimensión de análisis.</p>
<p>Etapa 4: Develar donde se hayan las dominancias discursivas</p>	<p>En esta etapa el trabajo del investigador se centra en la exploración de los elementos constitutivos de las condiciones de producción de discurso y sus mecanismos de vinculación con los ámbitos de producción de sentidos procedentes de ideas y concepciones sobre temas particulares abordados en cada instrumentos de investigación (entrevista en profundidad de tipo focalizada y dirigida a expertos) empleado en este estudio.</p> <p>En esta etapa el interés del análisis converge sobre las estrategias de dominancia discursiva que permiten descentrar las concepciones dominantes incidentes en el pensamiento que piensa la Educación Inclusiva, integrando una perspectiva transdisciplinar sobre tema. De acuerdo con Orlandi (2012), el discurso desde los presupuestos analíticos antes comentados, puede clasificarse como: a) discurso polémico, b) discurso autoritario y c) discurso lúdico.</p>

**Tabla 66: Caracterización de los principales momentos definidos por la corriente discursiva francesa concebida como mecanismo de interpretación de los resultados**

#### **4.12.2.-LA CONTRIBUCIÓN DEL MÉTODO DE ANÁLISIS DE CONTENIDO A LA CONFIGURACIÓN DEL PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS**

El “Método de Análisis de Contenido” (MAC), surge durante la década de los años cincuenta en EE.UU., bajo los planteamientos desarrollados por Bernard Berelson y Siegfried Kracauer. La literatura especializada reconoce a ambos autores como sus principales propulsores, documentando que, la contribución de Berelson y Kracauer configura obstáculo epistemológico de dicha metodología. Según Ruiz (2003), el Método de Análisis de Contenido (MAC), se funda en los planteamientos de la corriente cuantitativa, dedicada al recuento de unidades estadísticas, en el estudio de las comunicaciones, constituyendo uno de los argumentos más defendidos por Berelson y contrapuestos por Kracauer, afirmando que, la naturaleza del MAC, expresa un interés naturalístico o culitativo, al privilegiar la combinatoria de categorías, como principal estrategia analítica. De este modo, el enfrentamiento de ambas perspectivas se articulaba de forma rígida en torno al rescate de la objetividad (ficción epistemológica introducida por el positivismo) mediante la utilización de técnicas estadísticas (Pérez Serano, 1998), frente a intelectuales que rescataban los mecanismos de automatización del discurso y el énfasis en las categorías.

Actualmente, el debate epistémico sobre los campos y niveles de organización intelectual del Método de Análisis de Contenido (MAC), converge sobre la integración de ambas perspectivas, señalando que, éstas, proporcionan una riqueza metodológica más amplia y heterogénea. De acuerdo con esto, es posible concluir que, el MAC, en tanto, dispositivo metodológico *“no puede ser encerrado en un «ghetto» metodológico distinto y separado de las demás técnicas de investigación”* (Ruiz, 2003:194). La literatura especializada sobre análisis de contenido, identifica dos dimensiones de trabajo, tales como: a) “contenido” y b) “continente”. La primera, referida al contenido, centra su interés en la información o tema de referencia que pretende develar, mientras que, la segunda, analiza los soportes en las que se guarda la información, es decir, donde reside el significado real del objeto interpretado. La unión de ambas, permite al investigador estudiar

diversos tipos de documentos, es decir, es una estrategia de comprensión del texto y de sus unidades discursivas.

Bajo estos presupuestos, el análisis de contenido proporciona un repertorio de estrategias que relevan su “carácter interpretativo” y la “capacidad de indagación de textos visuales, escritos y orales”. De esta forma, el Método de Análisis de Contenido (MAC), se define como *“una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones con el fin de interpretarlas”* (Berelson, 1952, citado en Pérez Serrano, 1998:135), en tanto, configura una estrategia que permite explorar las dimensiones más profundas de cada estructura de significados presentes en cualquier intercambio discursivo. Por otra parte, fomenta la realización de inferencias y la exploración de características específicas de cada mensaje, contribuyendo a la emergencia del material simbólico que rodea cada una de las unidades discursivas en análisis, al convertir los datos simbólicos en contenidos científicos, reafirmando de esta forma, la coherencia del diseño de investigación articulado en este estudio, al reforzar el carácter interpretativo de la misma.

Los ejes de problematización en el MAC trascienden los niveles de “contenido manifiesto”, es decir, el interés convergente sobre los mecanismos de formación explícitos o directos del discurso, preocupándose por los ejes de emergencia y acceso de comprensión al contenido latente, también denominado como inferencial, oculto o profundo. Sobre este particular, Piñuel (2002) comenta que, el interés del Método de Análisis de Contenido consiste en *“elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior”* (p.2). Metodológicamente, el alcance del MAC expresa una dimensión descriptiva en el tratamiento de los resultados, confirmando la coherencia del diseño metodológico propuesto en esta investigación.

El papel de la inferencia en el Método de Análisis de Contenido, asume un papel central en la producción de interpretaciones discursivas y del material simbólico contenido en cada una de ellas. De esta forma, el texto es concebido como un *“objeto de una doble*



*lectura: directa del sentido manifiesto, al pie de la letra, y soterrada del sentido latente, entresacado del otro*” (Ruiz, 2003:195). La articulación metodológica de las inferencias, permite captar las perspectivas de acceso a la interpretación de los significados profundos que proliferan de la conversación con cada uno de los expertos internacionales de reconocida trayectoria en alguno de los campos de confluencia que definen la producción del objeto de la Educación Inclusiva. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2016:s/n), define “inferencia” como la capacidad de “*deducir algo o sacar como conclusión de otra cosa*”. El papel de las inferencias en el Método de Análisis de Contenido (MAC), se desempeña a nivel del sentido simbólico de cada unidad discursiva aportada por los entrevistados, atendiendo al carácter descentrado, complejo y dinámico del mismo, rescatando las mediaciones históricas, ideológicas y políticas que convergen sobre la automatización de un discurso particular, al tiempo que, delimitan su inscripción simbólica y condicionan la estructura semántica profunda de cada enunciado. En este sentido, el análisis del contenido latente de los enunciados, permite “*codificar el significado de la respuesta o la motivación subyacente de la conducta descrita*” (Fox, 1981, citado en Pérez Serrano, 1998:142), otorgando herramientas que promueven la

[...] des-ocultación o re-revelación de la expresión, donde ante todo interesa indagar sobre lo escondido, lo latente, lo no aparente, lo potencial, lo inédito (lo no dicho) de todo mensaje. Pero esta nueva perspectiva no sólo amplía el campo de estudio del análisis de contenido hacia la dimensión no manifiesta del texto cuanto que, dada su complejidad, exige introducir nuevas variables en el análisis a fin de que el texto cobre el sentido requerido para el analista. Esto sólo es posible si tal texto se abre –teóricamente hablando– a las condiciones con textuales del producto comunicativo, al proceso de comunicación en el que se inscribe, y por tanto a las circunstancias psicológicas, sociales, culturales e históricas de producción y de recepción de las expresiones comunicativas con que aparece (Piñuel, 2002:4).

#### **4.12.2.1.-EL PAPEL DEL CAMPO EN EL APORTE DEL MÉTODO DE ANÁLISIS DE CONTENIDO**

La categoría de “campo” es un concepto amplio, extenso y polisémico, abordado por múltiples disciplinas de estudio, demostrando así, un sentido elástico, respecto de su abordaje y construcción de significado. En la literatura de Pierre Bourdieu, es posible encontrar un desarrollo más acabado y enriquecido sobre dicha conceptualización. De

acuerdo con el Diccionario de la Real Lengua Española (2016:s/n), el campo, se condibe como un terreno extenso fuera de lo poblado o bien, como una porción de tierra laborable, mientras que, para Derrida (1989), comprende un conjunto de elementos que definen un terreno específico o parcela del saber. En Bourdieu (2000), la noción de campo circunscribe a *“un espacio específico donde suceden una serie de interacciones (...) un sistema particular de relaciones más objetivas que puede ser de alianza o conflicto, de concurrencia o de cooperación entre posiciones diferentes, socialmente definidas e instituidas, independientes de la existencia física de los agentes que la ocupan”* (Moreno y Ramírez: 2003:16), promoviendo una comprensión situada sobre la naturaleza de las relaciones que acontecen en su interior. Considerando las perspectivas antes descritas, la noción de campo circunscribe al estudio de la realidad material e inmaterial donde acontecen determinados fenómenos. En esta investigación, interesa la comprensión del campo simbólico e inmaterial donde son articulados los lenguajes analíticos, sistemas de razonamientos y condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria internacional en alguno de los campos o regiones del conocimiento que participan de la configuración del objeto de dicho campo de conocimiento.

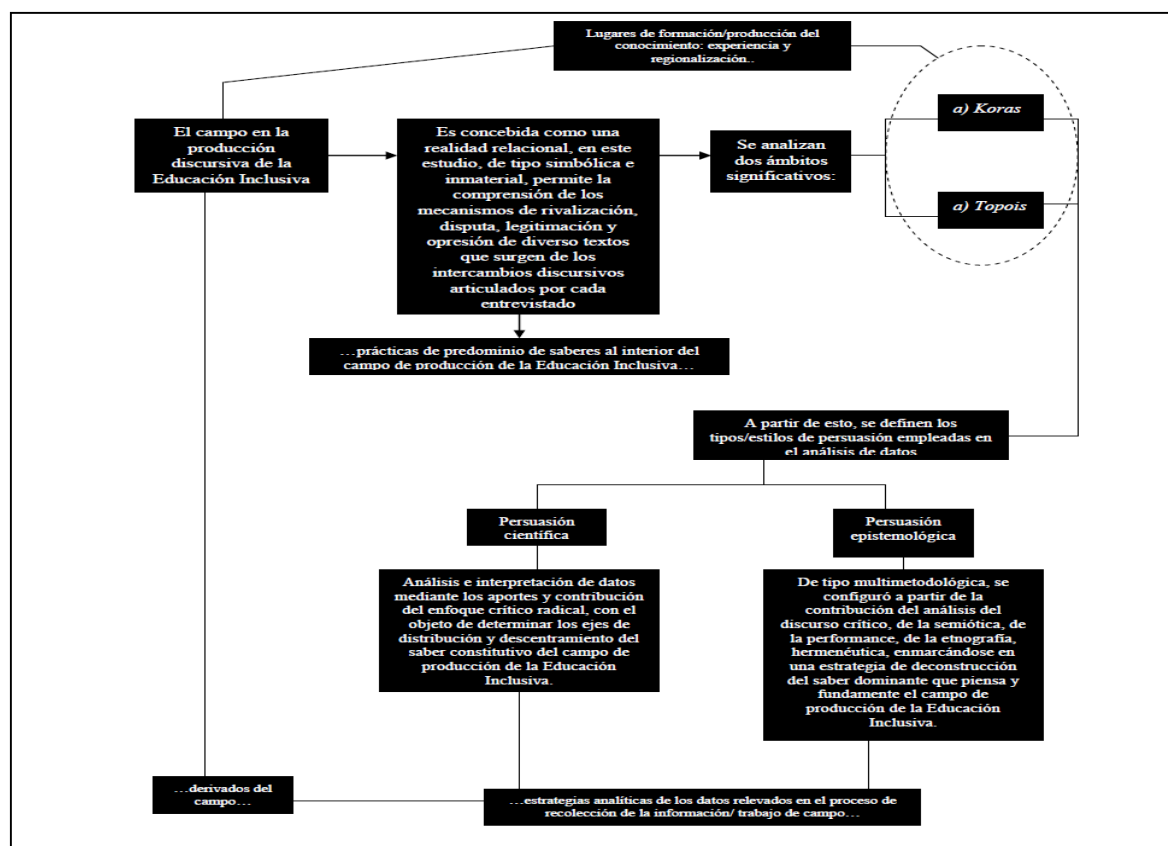
La noción de “campo” en el Método de Análisis de Contenido (MAC), adopta dos posiciones particulares. La primera, expresada mediante la persuasión científica, explica de qué manera los procedimientos anlíticos empleados por la investigación, es capaz de describir las posiciones epistémicas que se enlazan con el interés de la investigación. Según la especificidad del presente estudio, ese, adscribe a una persuasión científica basada en la deconstrucción articulada sobre sus diversas manifestaciones, al posicionarse sobre la indagación de formatos de teorización sobre la Educación Inclusiva, así como, por la comprensión situacional de su identidad científica y campo de desarrollo. La noción de campo permite observar las prácticas de predominio, legitimación y descrédito de ciertas ideas, conceptos o significados articulados alrededor de cada uno de los intercambios discursivos aportados por cada entrevistado, al tiempo que, promueve elementos para interpretar la realidad investigada. En este contexto, la noción de campo, alude al lugar de donde se extraerá la información, es decir, se interesa por la configuración de la realidad

relacional, de tipo simbólica e inmaterial donde se articulan los anclajes de comprensión del fenómeno que, de acuerdo a las particularidades de esta investigación, converge, no sólo en los topois o lugares o regiones epistemicas que participan de la formación del objeto de investigación de la Educación Inclusiva, sino que además, se interesa por los kora, es decir, los lugares y regiones simbólicas donde se gesta el saber nomadista de interpretación de dicho campo de estudio. Los “kora” es un concepto procedente de la corografía, particularmente, de la Geografía, permitiendo documentar cómo la producción de aportes teóricos, reflexivos y analíticos de cada entrevistado, desde sus principales parcelas del conocimiento constitutivo de la Educación Inclusiva, permiten acceder a la formación de descripciones simbólicas, experiencias y vivencias articuladas al interior de su campo de producción. Para Ocampo (2017), tanto koras como topois, invitan al desarrollo de un análisis topológico, el primero centrado en la experiencia simbólica y relacional y el segundo, en los lugares epistémicos que forjan la interpretación de dicha experiencia.

Para Ruiz (2003), el campo interpretativo y analítico en la reducción de datos de la investigación epistemológica de la Educación Inclusiva, se configura a partir de la combinación de dos estilos de persuasión: a) persuasión científica y b) persuasión epistemológica. La primera, define la naturaleza de la realidad analizada desde el aporte crítico radical, mientras que, la segunda, converge sobre el modo de captación de la realidad. La persuasión basada en la visión crítico radical, permitió organizar un conjunto de preguntas distribuidas en diversos instrumentos de recolección de la información, de base, entrevista en profundidad focalizadas y dirigidas a expertos de reconocida trayectoria internacional, en alguno de los campos de confluencia identificados en la investigación, para develar el funcionamiento del objeto de la Educación Inclusiva, mediante el cuestionamiento de los modos opresivos de producción del conocimiento, así como, las estrategias de localización, migración, nomadización y deslocalización del saber que, permite progresivamente, ir transformando, diversificando y ampliando los sistemas de razonamiento epistémico para fundamentar el campo ideológico, ético, pedagógico, didáctico, epistémico, político de la Educación Inclusiva.

Se optó por dicha contribución, al otorgar un conjunto de ideas que, permitiesen conjugar los modos rígidos y las intersecciones opresivas, de tipo estructurales, incidentes en la producción y fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva. Por otra parte, la estrategia vertebrante de configuración de este estudio, en relación, a la persuasión epistemológica, integró, mediante un diseño multimetodológico, los aportes de la semiótica, la etnografía, la dramaturgia, el análisis del discurso, entre otras, todas ellas, concebidas como dispositivos de apoyo y convergencia, en el empleo de la estrategia de deconstrucción, que fue, la principal estrategia de persuasión epistemológica.

El proceso de reducción y análisis de datos, mediante la conjugación de la contribución de la corriente discursiva francesa (Pêcheux, 1975) y el método de análisis de contenido, en la exploración de diversos tipos de textualidades que permiten ir pensando las bases epistémicas de la Educación Inclusiva desde perspectivas más amplias, se articuló siguiendo los pasos que se presentan a continuación.



**Figura 51: Principales elementos metodológicos implicados en el análisis del discurso de cada entrevista empleada en el estudio.**

#### **4.12.2.2.-EL PAPEL DEL TEXTO EN EL APORTE DEL MÉTODO DE ANÁLISIS DE CONTENIDO**

El texto en el Método de Análisis de Contenido (MAC), adoptan un sentido multidimensional, esto es, son concebidos, en tanto, unidades ideológicas con sentido, o bien, según Brown y Yale (1993) es, una unidad mínima con plenitud de sentido, mientras que, Van Dijk, en su obra: *“Texto y Contexto: semántica y pragmática del discurso”* (1993), expresa que, los textos obedecen a una *“construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un discurso”* (p.45). De acuerdo con los autores antes mencionados, los textos en la investigación cualitativa, jamás son unidades neutrales de sentido, sino que más bien, son estrategias de acceso al campo simbólico, político e ideológico que converge sobre la producción y estructuración de las diversas representaciones que cada entrevistado produce, respecto de un mismo fenómeno.

Los textos representan estrategias cruciales en el acceso al campo de problematización de un objeto particular de investigación, aportando una discusión fenoménica sobre los ejes de “espacialidad” y “temporalidad” de producción, mutación y re-significación de cada discurso. Ruiz (2003) agrega que, *“un texto escrito es un testimonio mudo que permanece físicamente, conserva su contenido a lo largo del tiempo y con él, sin embargo, se puede efectuar una entrevista”* (p.193). En otras palabras, el texto representa la evidencia clave en la reconfiguración del fenómeno que originó la comprensión de un determinado objeto de investigación. Los textos en la metodología de análisis de contenido representan un espectro amplio de los procedimientos, a través de los cuales, el investigador registra los datos más significativos de la realidad investigada.

El análisis de los textos en este caso, se efectuó mediante el software ATLAS-TI 5.0, específicamente, se recurrió al análisis de contenido del discurso basados en los supuestos establecidos por la escuela crítica, asumiendo así, un enfoque narrativo sobre cada intercambio discursivo, identificando dos modalidades de textos emergentes en el transcurso de la investigación: a) textos propios y b) textos espontáneos o preparados. Los primeros, describen el proceso de grabación de audios durante el desarrollo de cada una de

las entrevistas, así como, las estrategias de registro de entrevistas efectuadas de forma escrita por cada sujeto informante, lo cual, termina convirtiéndose en un análisis de contenido previos de cada uno de los textos, mediante la lectura, interpretación, resignificación de cada uno de los materiales registrados. Metodológicamente, el proceso de registro de datos, se efectuó mediante la utilización de grabadoras de audio, que posteriormente, fueron transcritas de forma manual, empleando el programa de procesamiento de textos word 2003, por esta razón, se denominan textos propios, puesto que, son producidos por el propio trabajo de campo. Además, se agrega, el registro de información clave, según la naturaleza de la investigación, de notas, de forma manual a medida que iban progresando cada uno de los intercambios discursivos con cada uno/a de los/las informantes claves.

En relación a los segundos, es decir, el texto espontáneo o previamente preparado, corresponden a todas las acciones utilizadas por el investigador, como acciones que configuran un texto previo al análisis de contenido, es decir, notas y resúmenes relevantes del trabajo de campo o bien, de cada una de las entrevistas realizadas, que finalmente, se emplearon en el proceso de interpretación de los datos, así como, en la construcción y desarrollo del marco teórico de la investigación, pues, la investigación cualitativa, construye su marco referencial, a partir de los datos más significativos que afloran/emergen del trabajo de campo. Sobre este particular, cabe comentar que, estas incidencias metodológicas del diseño de investigación, repercutieron en la re-organización del objeto de la investigación, agregando un conjunto de datos significativos que permitían consolidar el estudio de las condiciones de producción epistemológicas, sus efectos de discurso, evolución rizomática de perspectivas de análisis, efectos-de-sujeto y de discurso y, sus principales fracasos cognitivos, entre otros.

En referencia a la configuración del texto, este, quedó conformado por el conjunto de transcripciones al procesador de textos word 2003 y por las notas efectuadas de forma escrita por el investigador durante cada una de las entrevistas que, documentan un repertorio de ideas relevantes para el desarrollo de la investigación, así como, ambigüedades e ideas enigmáticas surgidas a partir de cada conversación con los diferentes expertos. Empleando

los presupuestos derivados del Método de Análisis de Contenido, se identifican dos tipos de textos presentes en esta investigación: a) texto de investigación y b) texto interpretativo provisional. El texto de investigación quedó compuesto mayoritariamente, por la transcripción de cada una de las entrevistas, acompañado de un segundo texto, constituido por notas emergentes a partir de intercambios discursivos que relevan información crucial para repensar el campo de producción epistemológica de la Educación Inclusiva. Este proceso estuvo acompañado de interpretaciones personales, tematizaciones, matizaciones y precisiones teórico-conceptuales por parte del investigador. En relación al texto interpretativo provisional, este, se articuló mediante la creación de organizadores gráficos, con el propósito de ir relevando los énfasis más significativos emergentes durante trabajo de campo, respecto de cada uno de los tópicos que la investigación se propuso explorar, las que posteriormente, fueron contrastadas con los resultados arrojados mediante el análisis efectuado a través del programa ATLAS-TI 17.1.

Las estrategias de análisis empleadas en el análisis de contenido, se estructuraron a un nivel expresivo e instrumental, empleando las siguientes estrategias con el propósito de detectar el contenido manifiesto y oculto de cada enunciado: a) “lector” (énfasis en el contenido manifiesto de cada texto), b) “analista” (se accede al contenido mediante la proliferación de artificios conceptuales), c) “juez” y d) “crítico” (estrategias de ocultamiento de otros mensajes en el acceso al contenido manifiesto)<sup>101</sup>, e) “intérprete” (analiza las formas de ocultamiento consciente desarrolladas por cada uno de los interlocutores participantes del estudio), f) “espía” (describe los contenidos ocultos de los cuales cada informante, no es consciente) y g) “contra-espía” (se exploran los contenidos no expresados en el texto que, cada autor, devela de forma inconsciente).

---

<sup>101</sup> Comparten la misma intención analítica.

#### **4.12.2.2.1.-PRINCIPALES ESTRATEGIAS DE CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO Y DE LOS SISTEMAS DE CATEGORIZACIÓN EMPLEADOS EN LA INVESTIGACIÓN**

Las estrategias de construcción de los sistemas de categorización empleados en la fase analítica de reducción, obtención y análisis de resultados, *“se basan en la combinación de conocimiento científico por una parte, y en su constatación en los datos propios de la investigación, en otro. Las categorías como “constructos sociológicos” contienen mayor significado sociológico que los códigos “in vivo”, y tienen mayor alcance para poder realizar interpretaciones sociológicas al ir más allá de la mera descripción de los significados concretos”* (De la Torre, Di Carlo, Florido, Opazo, Ramírez, Rodríguez, Sanchez y Tirado, 2010:16-16). De acuerdo con esta aclaración epistémica sobre la relevancia de los sistemas categoriales se afirma que, la determinación de cada “clase de interpretación” en el proceso de obtención de datos, quedaron estructuradas a partir de los datos recopilados del texto de campo (información emergente de cada una de las entrevistas) y de investigación (anotaciones efectuadas por el investigador durante cada entrevista sobre temas relevantes y significativos según la naturaleza y fenómeno del estudio) desarrollados por el investigado durante el proceso de campo. En este contexto, el proceso de reducir las *“unidades de registro a un menor número de clases y categorías”* (Riz, 2003:204), se articuló bajo los siguientes criterios, que permitieron captar de forma profunda y detallada, el contenido implícito en cada texto:

- Cada uno de los sistemas de categorización empleados, se articularon a partir de la determinación de un criterio único y estable que, permitiese englobar las características más relevantes de dicho concepto, así como, la naturaleza epistémica del mismo.
- Cada uno de los sistemas de categorización empleados, se articuló a partir del criterio de significancia y relevancia de la información, de acuerdo al carácter emancipador que se expone en cada uno de los objetivos específicos de investigación. De este modo, la determinación de las principales categorías de análisis se efectuó a partir de conceptos, ideas, representaciones, sentidos y significados que, no sólo permitiesen describir y



caracterizar los elementos de subversión del discurso dominante, sino que además, actuarán como perspectivas de ruptura, desprendimiento y apertura de otras lógicas de producción de significados en torno a cada eje y sub-eje de interpretación del fenómeno epistémico de la Educación Inclusiva.

- Cada uno de los sistemas de categorización se articuló bajo el criterio de claridad epistémica, metodológica y semántica, con el propósito de evitar la producción de análisis e interpretaciones ambiguas, reduccionistas, híbridas, en tanto, tratamiento de cada dominio de interpretación y convergencia en torno a las condiciones de producción epistémicas de la Educación Inclusiva. Por otra parte, las categorías claras permitieron reducir la proliferación de argumentos creados por mecanismos de hibridación, sustitución y acopio epistémico, de las principales concepciones creadas para pensar los diversos ejes de constitución del saber epistémico de dicho enfoque.
- Cada uno de los sistemas de categorización empleados se estructuró bajo un patrón de replicabilidad, es decir, mediante la conjugación de diversas perspectivas teóricas capaces de incluir un mismo ámbito de análisis desde diversas corrientes y posicionamientos epistémicos. Este criterio reafirma, la organicidad adoptada en el capítulo dos de la investigación, referida a los antecedentes de la misma, cuyo intención, perseguía la organización de un repertorio de aportes, estructurados bajo la lógica del dispositivo, es decir, una red extensa de aportes conectados entre sí, que dan continuidad a determinadas ideas y saberes dirigidos a explicar las condiciones de producción y funcionamiento epistémico de la Educación Inclusiva.
- Finalmente, cada una de las categorías empleadas en la fase analítica de la investigación, siguieron el criterio de *“diferenciación según el lenguaje”*, es decir, a través de la utilización del establecimiento de categorías de tipo nominales, los ejes de equivalencia o no, entre los diversos discursos, preguntas y sentidos aportados por cada entrevistado sobre los múltiples ejes de análisis considerados en el estudio de las condiciones epistemológicas de la Educación Inclusiva. Entre los principales ejes de análisis empleados en la investigación, destacan: a) vinculaciones entre Educación

Inclusiva, política y democracia, b) condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, c) (des)vinculaciones entre Educación y Educación Inclusiva, d) explotación de las formas condicionales requeridas para la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente en el marco de la Educación Inclusiva, e) formaciones discursivas incidentes en la construcción de la Educación Inclusiva y f) consideraciones epistemológicas generales. Cabe destacar que, otra estrategia de categorización empleada según mecanismos de “diferenciación según del lenguaje”, permitió describir los mecanismos de cercanía, distancia, localización, migración y deslocalización de ideas e intersecciones epistémicas, a partir de cada uno de los aportes otorgados por los diferentes informantes, así como, por los sistemas de argumentos que permitían ampliar las perspectivas de teorización incidentes en la construcción epistémica de la Educación Inclusiva.

En relación a los principales criterios de categorización empleados en el proceso de reducción y análisis de la información recolectada, se emplearon los aportes otorgados por Berg y Strauss (1989): a) estrategia de “*sistema abierto y cerrado*” y b) estrategia “integración de diversas perspectivas de análisis”. En la primera, se procedió a establecer una serie de interrogantes específicas y consistentes sobre cada una de las dimensiones y sub-dimensiones implicadas en cada una de las categorías emergentes, con el objeto de develar en qué medida, dicha información contribuye a la comprensión del fenómeno y de sus ámbitos de interpretación.

Una vez establecidas las preguntas sobre cuestiones específicas, se procedió a la analizar detalladamente cada uno de los significados, sentidos e implicancias que describe cada uno de los ámbitos de análisis contenidos en cada una de las categorías. Operacionalmente, este proceso se estableció en función de un catálogo de ideas claves que describían según la intencionalidad del investigador, las características más relevantes en el estudio de las condiciones, estrategias y mecanismos de producción epistemológicas implicadas en la Educación Inclusiva. Dicho análisis procedió a través de la identificación, descripción y constatación de unidades de sentido, marcadores discursivos, frases de ideas que mejor describían cada una de los ejes de comprensión profunda de cada categoría.

El proceso de categorización en esta investigación, procedió a partir de tres grandes momentos: a) determinación de las principales categorías que mejor describían el fenómeno analizado, b) descripción analítica y provisional de un repertorio de categorías que permitían observar los mecanismos de estabilización, desestabilización, ruptura y/o generación de sistemas categoriales más estables y c) determinación de ideas, unidades de sentido y palabras claves que dan paso a la producción de nuevas concepciones, comprensiones e interpretaciones sobre cada ámbito de constitución del fenómeno estudiado.

En relación a la utilización de estrategias diferentes de análisis, ésta, fue articulada bajo los presupuestos epistemológicos de la contribución deconstructiva implicada en la identificación, descripción y determinación de los principales sistemas categoriales empleados en la investigación, a partir de la conjunción de diversas perspectivas teóricas que permitían consolidar un repertorio analítico denso, profundo y detallado sobre el fenómeno de investigación. Este eje coincide con las estrategias obtención de resultados, producción y verificación de conclusiones. De este modo, considerando las unidades de sentido más relevantes según las dimensiones constituyentes del espectro de investigación de las condiciones epistemológicas implicadas en la Educación Inclusiva, el proceso de categorización siguió los siguientes supuestos: a) fijación de categorías que respondiesen a la descripción profunda de cada una de los principales dominios implicados en los mecanismos de producción epistemológica de la E.I., b) la determinación de unidades de análisis profunda, densa y de gran sentido que mejor describieran cada ámbito de producción a través de palabras, frases, temas y párrafos. A partir de estas dimensiones, se procedió a la selección de las principales marcas del discurso, profundizadas en huellas discursivas más amplias que describiesen de mejor forma, cada dominio de configuración del fenómeno.

#### **4.12.3.-TIPO DE ANÁLISIS DE CONTENIDO EMPLEADO EN LA INVESTIGACIÓN**

Si bien es cierto, los procesos de reducción y análisis de datos empleados en esta investigación, se estructuraron mediante la conjugación de los aportes epistémicos de la corriente discursiva francesa y el análisis de contenido, mientras que, el procesamiento de los datos, mediante dichos presupuestos, se efectuó empleando el software ATLAS-TI 17.1. Según esto, el estudio, recurrió a la conjugación de los aportes del análisis de contenido semántico y de inferencias. El primero, se operacionalizó, mediante la determinación de categorías y sus respectivas estrategias de codificación, la organización de la información más significativa en “redes semánticas”, acompañándose del análisis topológico de cada discurso. Mientras que, el segundo, se articuló mediante la formación de relaciones intrínsecas y recíprocas entre cada una de las categorías determinadas por el investigador.

##### **4.12.3.1.-PRINCIPALES PASOS EMPLEADOS EN EL ANÁLISIS DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS MEDIANTE EL MÉTODO DE ANÁLISIS DE CONTENIDO**

Pérez Serrano (1998), propone seis pasos para aplicar los supuestos analíticos establecidos por el Método de Análisis de Contenido en una investigación de base descriptiva como es ésta. A continuación, se sintetizan cada uno de los seis pasos aportados por Pérez Serrano (1998) y contextualizados al trabajo de reducción y análisis de datos empleados en la presente investigación.

<b>Dimensiones en juego</b>		<b>Síntesis del proceso empleado en esta investigación</b>
<b>1</b>	<b>Precisar el objetivo que se persigue</b>	La determinación de los objetivos de la investigación fueron establecidos en la fase correspondiente al diseño del estudio, estipulando los siguientes propósitos de investigación junto a sus respectivas técnicas de investigación, las que fueron disgregadas en función de los diversos campos de confluencia establecidos en el

	<p>capítulo uno del estudio.</p> <p>Objetivos específicos de investigación:</p> <p>OE1: Identificar las condiciones de producción y funcionamiento del discurso ético y político de la Educación Inclusiva desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.</p> <p>OE2: Describir las estrategias que participan en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva desde una perspectiva transdisciplinaria que integre la voz de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.</p> <p>OE3: Enunciar las condiciones de producción y fabricación epistemológicas articuladas al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva y sus contradicciones y tensiones más relevantes desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.</p> <p>OE4: Caracterizar el esenario epistémico-pragmático que enfrenta la formación del profesorado en la</p>
--	---

	<p>construcción de formas condiciones requeridas por la Educación Inclusiva para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje, desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.</p> <p>OE5: Describir las estrategias de formación discursiva e ideológica incidentes en la producción del discurso de la Educación Inclusiva, desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.</p> <p>Técnicas de recolección de la información empeladas por cada objetivo de investigación:</p> <p>-Para alcanzar el OE1, se empleó una entrevista en profundidad de tipo focalizada y aplicada a expertos internacionales de reconocida trayectoria en el campo de la filosofía política, democracia, justicia social y ciudadanía.</p> <p>-Para alcanzar el OE2, se empleó una entrevista en profundidad de tipo focalizada y aplicada a expertos internacionales de reconocida trayectoria en el campo de la filosofía analítica, hermenéutica analógica, epistemología y epistemología situada.</p>
--	---

		<p>-Para alcanzar el OE3, se empleó una entrevista en profundidad de tipo focalizada y aplicada a expertos internacionales de reconocida trayectoria en el campo de la epistemología educativa, formación docente, filosofía de la educación, epistemología de la Educación Especial, Justicia Social y Educación, etc.</p> <p>-Para alcanzar el OE4, se empleó una entrevista en profundidad de tipo focalizada y aplicada a expertos internacionales de reconocida trayectoria en el campo de la formación docente, didáctica, currículo, evaluación generales y específicos en Educación Inclusiva, Especial, Psicopedagogía, la Educación, la Educación Inclusiva, la Interculturalidad, la sociología y la epistemología.</p> <p>-Para alcanzar el OE5, se empleó una entrevista en profundidad de tipo focalizada y aplicada a expertos internacionales de reconocida trayectoria en el campo del Análisis Crítico del Discurso.</p>
2	<p><b>Definición del universo de estudio</b></p>	<p>Pérez Serrano (1998) recomienda indicar la unidad de contenido que, en el caso particular de esta investigación, es amplia y diversa, quedando determinada por:</p> <p>a) Grabaciones de audio de cada una de las entrevistas efectuadas de forma presencial o bien, a través del programa para videoconferencias de skype. Posteriormente transcritas y transformadas en textos escritos para ser sometidas al software ATLAS-TI 17.1.</p>

		<p>b) Anotaciones personales efectuadas por el investigador durante el proceso de cada una de las entrevistas.</p> <p>c) Entrevistas contestadas de forma escrita por cada uno de los expertos seleccionados a través del muestreo teórico.</p>
3	<p><b>Definición/determinación de las unidades de análisis</b></p>	<p>En este sub-apartado Péres Serrano (1998) recomienda determinar las unidades de análisis y los núcleos con significado propio que, posteriormente serán convertidos en objetos de análisis. La estrategia de análisis empleada para la determinación de las unidades de contenido se efectuó a partir de la división de cada una de las respuestas otorgadas por cada experto, estableciendo vinculaciones entre ellas, relaciones topológicas y mecanismos de saturación del habla, especialmente, al intentar visibilizar nuevos mecanismos de teorización o razonamientos para pensar el campo de producción de la Educación Inclusiva desde argumentos más amplios. Tales estrategias fueron establecidas durante el procesamiento de los datos en el software ATLAS-TI 17.1. Operativamente la secuencia empleada fue la siguiente:</p> <p>1.-Reducción de datos según ámbitos relevantes de investigación.</p> <p>2.-Visibilización de respuestas e intercambios discursivos claves que, posteriormente, fueron</p>



	<p>segmentados en respuestas claves convertidas en micro-dispositivos de arrastre de esenciales de datos.</p> <p>3.-Emergencia y determinación de ítems, fragmentándose en unidades más pequeñas codificadas.</p> <p>4.-Determinación de unidades discursivas claves, seleccionadas como discursos ejemplificadores en la etapa de análisis de datos.</p> <p>La investigación determinó las diversas unidades de análisis mediante el patrón de “sentido epistémico”, articulado en torno a cada uno de los focos de análisis de la investigación, determinados a través de sus objetivos específicos. De esta forma, se recurrió a la técnica de “texto-recorte”, articulada a través de marcadores discursivos (palabras) ejemplifican o representan el contenido más relevante/significado de cada ámbito analizado. De ahí, la extracción de piezas discursivas más representativas de cada categoría emergente. A partir de ello, se procedió a la descomposición del material discursivo en ítems, permitiendo caracterizar los ejes de producción más elementales aportados por cada uno de los entrevistados, adoptando así, una unidad de base gramatical<sup>102</sup>, puesto que, se fundamenta en una palabra, frase o párrafo que ejemplifica cabalmente una determinada idea, o bien, alberga la representación de</p>
--	---

<sup>102</sup> Según Pérez Serrano (1998), las unidades de análisis de base gramatical se caracterizan por albergar bajo un símbolo, una frase o una palabra un conjunto de manifestaciones discursivas, políticas e ideológicas que albergan grandes ideas o representaciones para la reconstrucción del objeto/fenómeno que interroga la investigación.

	<p>una determina categoría, al tiempo que implica/describe un tema particular de análisis.</p> <p>La dimensión no gramatical de las unidades de contenido presentes en la investigación, se articulan en torno al espacio que ocupa un determinado discurso, idea o tema en ámbito de producción de cada intercambio discursivo aportado por cada uno de los expertos entrevistados, mediante la aplicación de análisis poco convencionales como fue la aplicación del análisis topológico en cada uno de los discursos aportados por los informantes claves.</p> <p>Metodologicamente, el análisis de cada una de las entrevistas siguió la presente secuencia:</p> <p>-Tema: corresponde a la identificación de oraciones claves proporcionadas al interior de cada discurso por cada uno de los expertos en relación al foco de desarrollo de su entrevista.</p> <p>-Análisis de la trama: permitió la comparación de los diversos hilos o ejes de intersección de las ideas, formaciones ideológicas, epistémicas, políticas, pedagógicas, entre otras que, permiten describir los artificios o confabulaciones que, de forma consciente o inconsciente, cada los experto aporta en relación al eje de análisis de la entrevista en profanidad aplicada.</p> <p>-Elaboración de un plan: el análisis de los datos convergió sobre los siguientes ámbitos:</p>
--	---

		<p>a) Unidades de registro: corresponde al proceso de aparición de referencias o marcas discursivas cruciales en la comprensión de un determinado ámbito de análisis emergente en cada uno de las entrevista. Por lo general se determinó a través de ideas y marcas discursivas que representan cabalmente una idea contenida en un discurso particular.</p> <p>b) Unidades de contexto: corresponde a unidades de registro determinadas mediante los dispositivos de saturación de habla, especialmente, son ideas que actúan como mecanismos de acceso a la comprobación del sentido que cada entrevistado le atribuyó a una idea particular, respecto de la comprensión de las estrategias de producción epistémicas y modalidades de teorización implicadas en la Educación Inclusiva.</p> <p>c) Unidad de enumeración: son estrategias que el investigador empleó para jerarquizar las ideas contenidos en el análisis de cada uno de los discursos aportados por los expertos entrevistados.</p>
4	<p><b>Determinación/Emergencia de las categorías o epígrafes significativos</b></p>	<p>Las categorías emergieron a partir del análisis de cada una de las entrevistas en profundidad mediante el procesamiento de la información en el programa ATLAS-TI 17.1. Cada una de las categorías emergentes se encuentran alineadas con las dimensiones implícitas determinadas en cada una de las entrevistas. La determinación de cada una de las categorías siguió las directrices establecidas por cada una de las dimensiones y ámbitos de análisis expresados por cada entrevista,</p>

		<p>según su foco de análisis y ámbitos de digregación establecidos en cada propósito específico de indagación.</p> <p>A partir de todas las categorías emergentes del proceso de análisis de resultados antes descrito, la selección de las categorías más elementales fueron determinadas bajo los siguientes criterios: “Homogeneidad”, “Utilidad” y “Exclusión mutua”.</p>
<b>5</b>	<b>Elaboración de una guía objetiva</b>	<p>Corresponde a los mecanismos de selección e inclusión de extractos más representativos de cada uno de los discursos aportados por cada entrevistado. Este proceso se articuló bajo los siguientes parámetros:</p> <p>a) según la “profundidad” de la descripción ofrecida por cada uno de los intercambios discursivos sobre un determinado fenómeno vinculado a las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva.</p> <p>b) Según la “relevancia” ofrecida por el contenido interno de cada una de las respuestas proporcionadas por cada entrevistado en cada uno de los ejes y ámbitos claves de producción del saber epistémico de la Educación Inclusiva.</p> <p>c) Según la “pertinencia” de la información ofrecida por cada interlocutor respecto de los ámbitos de análisis más relevantes establecidos en cada objetivo específico de investigación.</p>
<b>6</b>	<b>Interpretación de los datos y elaboración de conclusiones</b>	<p>La interpretación de los principales resultados a partir de los presupuestos introducidos por la metodología de</p>

	<p>análisis de contenido, permitió la identificación de una serie de resultados pilotos sobre las estrategias y condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva. Entre las principales estrategias de elaboración de las conclusiones de los resultados más significativos destacan:</p> <p>a) Sistematización visual de diversos ejes de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva.</p> <p>b) Síntesis y representación codificada de categorías y datos más representativos por cada eje de producción del campo epistémico de la Educación Inclusiva.</p> <p>c) Mecanismos de inferencias claves o cruciales a partir de cada extracto discursivo que conformó los principales sistemas de categorización y descripción del mismo.</p>
--	--

**Tabla 67: Principales pasos implicados en la interpretación de los resultados mediante el análisis de contenido**

De manera complementaria, el análisis de las entrevistas en profundidad de tipo focalizadas y dirigidas a expertos de reconocida trayectoria en alguno de los principales cuerpos de conocimiento que participan de la configuración y producción de campo epistémico de la Educación Inclusiva, complementó su ámbito de interpretación de cada uno de los discursos a partir de la introducción de la estrategia de nivel nuclear, autónomo y synnomo, que permitieron explorar la articulación de las capacidades del lenguaje como ejes de formación de cada uno de los discursos emergentes del proceso de entrevistación:

Niveles de estudio de las capacidades del lenguaje aplicadas a la interpretación de datos		Síntesis/descripción del proceso empleado en esta investigación
1	A nivel nuclear <sup>103</sup>	<p>Este nivel facilita la determinación de los criterios de verdad y verosimilitud presentes en cada uno de los enunciados aportados por cada entrevistado, determinando las unidades mínimas del lenguaje que permiten encontrar elementos de localización, deslocalización, migración, transmigración, intersecciones entre ideas, saberes y ejes de producción de significados. Según esto, se recurrió a los siguientes sub-núcleos de análisis:</p> <p>a) <i>referencial</i>: corresponde al nivel más básico dentro del análisis nuclear, identificando en cada uno de los discursos, el uso de componentes metafóricos-semánticos (Ruiz, 2003), para clasificar y ordenar ideas, saberes y significados asociados al campo de producción epistemológica de la Educación Inclusiva.</p> <p>b) <i>tópico</i>: (referido a la identificación de patrones de orden/secuencias discursivas establecidas) permite determinar qué tipo de argumentos empleados por cada entrevistado devela argumentos de autoridad sobre su campo de actividad o de mayor peso, para pensar desde otras lógicas de producción del campo epistémico de la Educación Inclusiva.</p>
2	A nivel autónomo <sup>104</sup>	Este nivel permitió identificar y describir densamente la pluralidad de discursos que emergente sobre las

<sup>103</sup> Consiste en las unidades mínimas del lenguaje.

<sup>104</sup> Corresponde a la combinación de unidades.

		<p>posibilidades de emergencia de perspectivas más amplias para situar el campo de producción y lucha de la Educación Inclusiva. Esta dimensión permitió orquestar, bajo la idea de dispositivo, una red amplia, rica y extensa de aportes teóricos, epistémicos, éticos, políticos, pedagógicos, esencialmente, procedentes de diversas regiones del conocimiento que forman y configuran el objeto de investigación de la Educación Inclusiva. Se forma de este modo, un interdiscurso, es decir, la descripción de un conjunto de decires en torno al fenómeno de estudio.</p>
3	<b>A nivel synnomo<sup>105</sup></b>	<p>La dimensión synnomo permitió documentar las relaciones y anclajes epistémicos, políticos, éticos e ideológicos que cada autor efectúa en relación la dimensión estructural del fenómeno de la inclusión. En este eje, se analizan las formaciones discursivas e ideológicas que condicionan los ámbitos de producción del discurso epistemológico de la Educación Inclusiva, con especial atención, a los vínculos establecidos en relación a los ámbitos estructurales del fenómeno.</p>

**Tabla 68: Niveles de estudio de las capacidades del lenguaje aplicadas a la interpretación de datos**

<sup>105</sup> Determina criterios para la caracterización del discurso a nivel micro y macrosituación.

**4.12.3.2.-PRINCIPALES CRITERIOS IMPLICADOS EN EL PROCESO DE CAPTACIÓN DE SIGNIFICADOS A PARTIR DEL PROCESO DE APLICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD DE TIPO FOCALIZADAS Y DIRIGIDAS A EXPERTOS**

<b>Criterios empleados en la captación de significados superficiales y profundos de cada entrevista</b>		<b>Síntesis/descripción del proceso empleado en esta investigación</b>
1	Dimensión de frecuencia	Las estrategias de “frecuencia” describe el grado de reiteración y frecuencia con la que emerge una determina categoría, idea o significado. Se encuentra estrechamente vinculada al proceso de saturación del habla.
2	Dimensión de compañía	La estrategia de “compañía” facilitó la determinación de mecanismos de a) vecindad, b) proximidad, c) semejanza y d) ambigüedad, entre las principales caracteriza emergentes del proceso de reducción y análisis de datos. Metodológicamente, se efectúa mediante la determinación de palabras claves que actúan como ejes de reconfiguración de cada idea presente en dichos sistemas de categorización.
3	Dimensión de estructuras temáticas	La estrategia “estructuras temáticas”, permitió explorar la formación de relaciones analógicas entre los diversos territorios de que contribuyen a la configuración de las principales condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva.

**Tabla 69: Criterios empleados en la captación de significados superficiales y profundos de cada entrevista**



En relación a la exploración de las inferencias, se recurrió a la utilización de las siguientes estrategias: a) sistemas (facilitan la determinación de mecanismos de parentescos entre unidades de contenidos, ideas o significados en torno a las principales estrategias y dimensiones de producción epistémicas de la Educación Inclusiva) y b) estándares (permitieron documentar los sistemas de alejamiento y proximidad de los entrevistados, en relación a cada una de las ideas o argumentos que contribuían a explicar y describir los principales mecanismos de producción del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva).

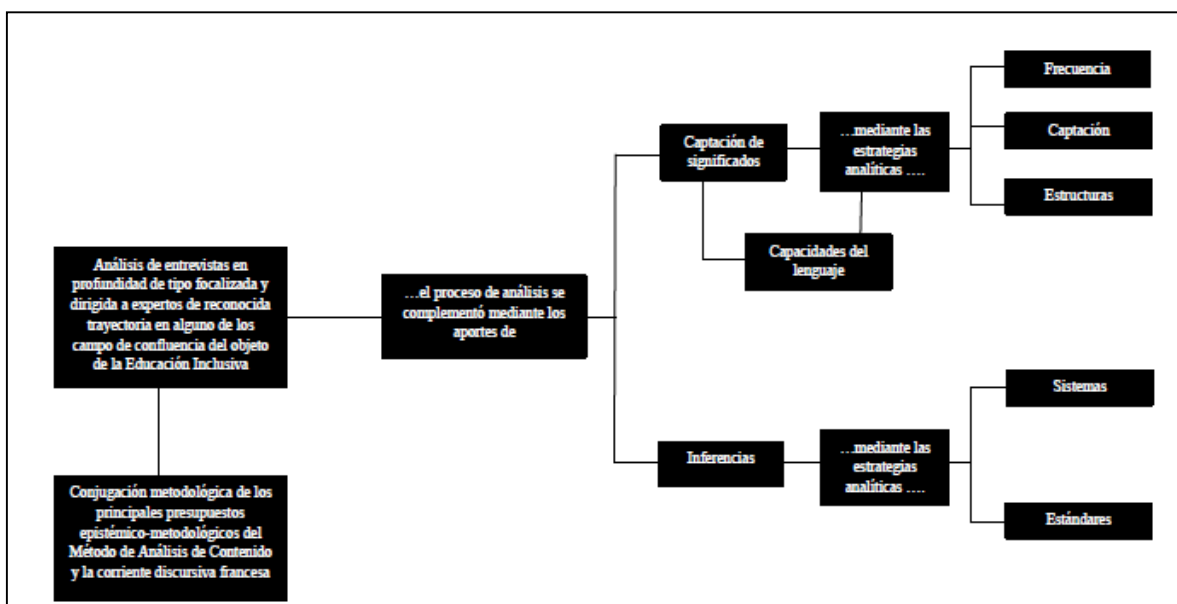


Figura 52: Síntesis de los procesos de inferencias y apertura empleados en el desarrollo de la investigación

#### 4.12.4.-PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL SOFTWARE ATLAS-TI 17.1

Según Cuevas, Méndez y Hernández (2012), “Atlas-ti 17.1” es, un programa computacional, de análisis, interpretación y sistematización de datos de carácter cualitativo, que facilita el trabajo de reducción de grandes unidades textuales o unidades discursivas recabadas tras, un intensivo trabajo de campo. Una de las principales fortalezas del programa reside en el rescate de la tarea interpretativa del mismo, evitando reducir sus estrategias a un simple proceso de automatización, ingreso de datos y elaboración de pautas de análisis, más bien, contribuye a la organización, sistematización y ordenamiento según el volumen de datos.

El proceso de reducción y análisis de datos se efectuó mediante el software analítico de procesamiento de textos denominado: “Atlas-ti 17.1”, a través del cual, se procedió a la interpretación de los resultados, conjugando los aportes de la corriente discursiva francesa y el método de análisis de contenido, empleados éstos últimos, en el proceso de interpretación y producción de los discusiones de cada uno de los ámbitos/dominios de análisis arrojados. La elección de dicho programa se basó, preferentemente, en la capacidad del software para determinar los ámbitos relevantes incidentes en la proposición de una propuesta de teorización sobre las bases epistémicas de la Educación Inclusiva, así como, por facilitar la producción de análisis mediante intersecciones discursivas, derivadas en ejes de proximidad y topologías discursivas. A esto se agregó, la capacidad de sintetizar los principales hallazgos por cada objetivo de investigación, en esquemas de codificación, redes semánticas, etc.

La reducción de datos mediante “Atlas-ti 17.1”, conjugó la dimensión textual y conceptual. La primera estrategia de agrupamiento se efectuó a nivel textual, procediendo a la segmentación de datos y la asignación de sus correspondientes sistemas de categorización. Metodológicamente, la estrategia de agrupamiento a nivel textual se efectuó siguiendo los siguientes pasos recomendados por el programa: a) establecimiento de una unidad hermenéutica (archivo que contiene toda la información a analizar, en este caso, entrevistas escritas y transcritas traducidas al español), b) asignación de datos primarios y c) determinación de citas y extractos discursivos más representativos según cada sistema de codificación y categorización emergentes (codificados mediante palabras claves o descriptores de mayor descripción).

La segunda, por otra parte, profundizó en la comparación de los segmentos codificados, mediante la utilización de redes semánticas y los ejes de examinación de las relaciones topológicas estipuladas entre los diversos discursos que proliferan por parte de cada entrevistado. De esta dimensión, se extraen las principales citas y códigos de familias. Metodológicamente, la estrategia de agrupamiento a nivel conceptual, se desarrolló de la siguiente manera: a) determinación y comparación de citas relevantes según cada sistema de categorización y codificación emergente, b) agrupación de citas y códigos en familias de

descriptores claves y c) determinación de ámbitos y dimensiones claves que permitían explorar las dimensiones de producción epistemológicas en el campo de la Educación Inclusiva. Metodológicamente, el análisis y reducción de los resultados mediante este software siguió la secuencia que se expone a continuación:

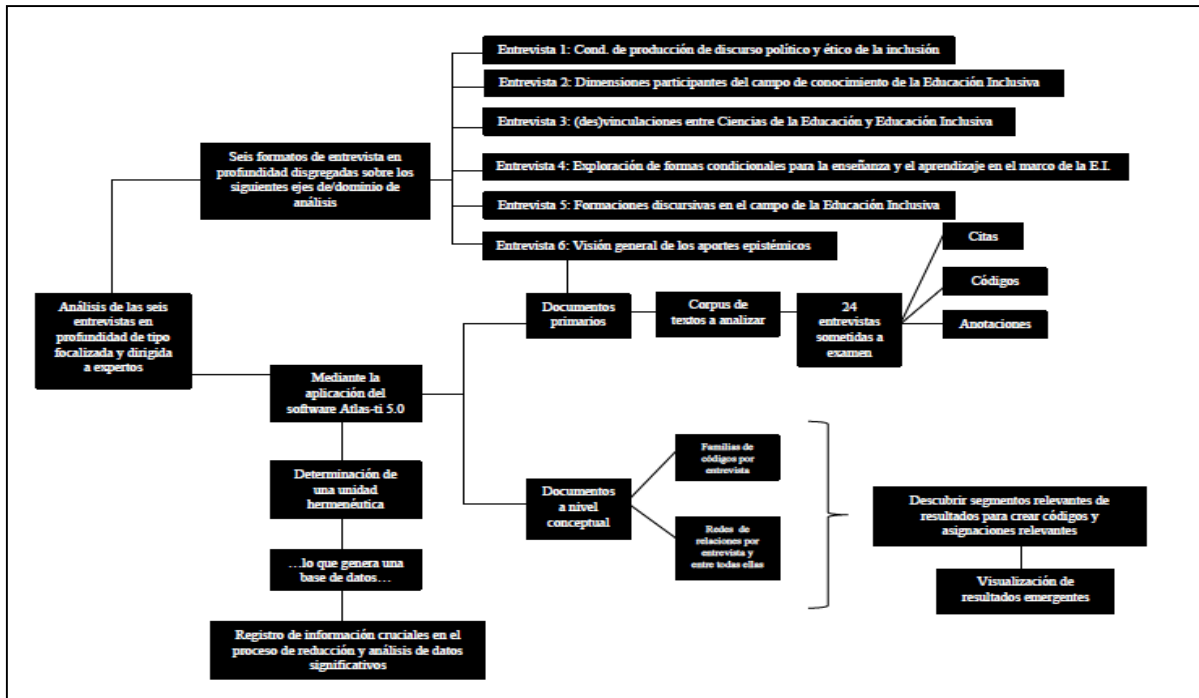


Figura 53: Niveles de análisis empleados del programa Atlas-ti 17.1

#### 4.12.5.-ESQUEMA DE SÍNTESIS DEL PROCESO DE OBTENCIÓN DE RESULTADOS

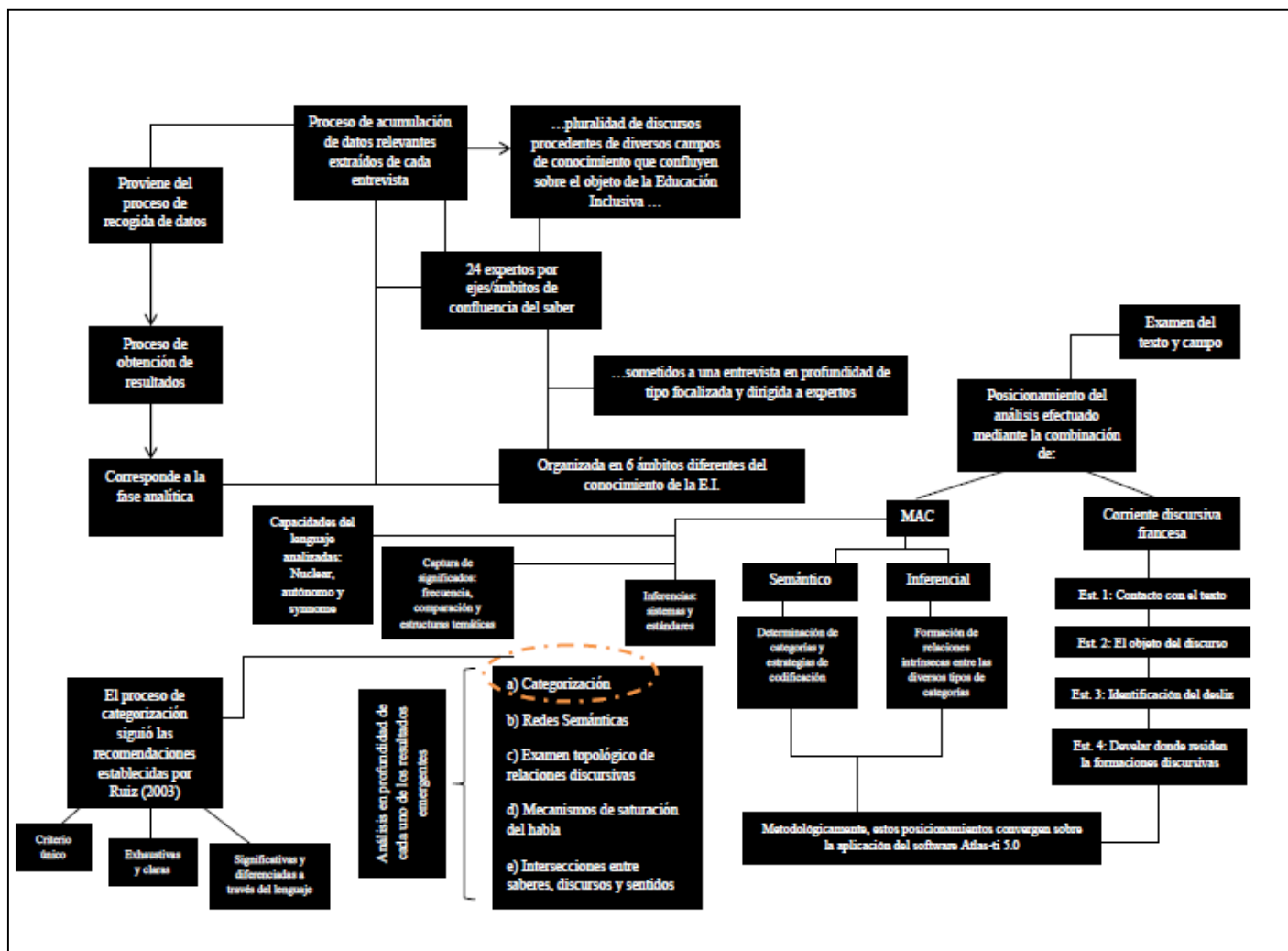


Figura 54: Esquema de síntesis general de los procesos de obtención de resultados empleados en la presente investigación

#### 4.13.-PROCESO DE OBTENCIÓN Y VERIFICACIÓN DE CONCLUSIONES<sup>106</sup>

El proceso de obtención y verificación de conclusiones en la presente investigación, se articuló a partir del principio de producción de hallazgos en “espiral”, es decir, que la proliferación de diversos ejes de conclusión de la investigación, no se reducen a mecanismos constratación de resultados según objetivos determinados en la investigación, sino que más bien, actúan en función de cada uno de los ejes y dimensiones de constitución del trabajo de investigación, en cada uno de sus momentos. De esta forma, el carácter espiral del mismo, integra conclusiones de proceso derivadas del trabajo de campo efectuado, particularmente, de hallazgos provisionales, ideas significativas, contrastaciones teoricas relevantes que permiten interrpetar y dotar de sentido cada una de las interpretaciones posibles, entre otras. De modo que, en este trabajo de investigación, coexisten dos parámetros, uno, referido a la organicidad teórica de los sistemas de sustentación empleados como perspectivas de acceso a la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva y, por otro, los dispositivos metodológicos de comprobación de las conclusiones y hallazgos más representativos alcanzados en este estudio.

Entre las principales herramientas lógicas y conceptuales empleadas para la generación de las conclusiones de este trabajo, destacan:

a) ***La producción de conclusiones en espiral***: corresponde a la estrategia transversal de reflexión permanente empleada durante los diversos momentos de la investigación, con el propósito de ir revelando las conclusiones más elementales obtenidas a partir del proceso de campo, de organización de los dominios de teorización de la investigación, especialmente, de las condiciones de producción epistemológicas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva. Así como, los éxistos en el fracaso de los discursos empleados por las diversas corrientes de teorización empleadas para su comprensión y los efectos que cada uno de estos discursos produce en la teorización de la misma.

---

<sup>106</sup> Etapa correspondiente según Rodríguez, Gil y García (2003) a la fase analítica del trabajo de campo.

b) *La producción de conclusiones mediante unidades de contrastación de ejes de producción teóricas significativas, datos emergentes y hallazgos relevantes*: corresponde a la producción de conclusiones a partir la integración de diversas corrientes analísticas empleadas bajo el criterio de transdisciplinariedad, sobre cada uno de los hallazgos más significativos obtenidos y emergentes del proceso de reducción de datos. En este sentido, las conclusiones se efectuaron respondiendo a cada uno de los objetivos, mediante interpretaciones que conjugaron los datos duros arrojados a través del trabajo de campo y los efectos teóricos más relevantes, actuando como mecanismos de solificación de la misma. Por otra parte, las conclusiones se producen en función de la ampliación de las comprensiones que constituyen los ejes de organización de la realidad educativa a partir del campo de producción de la Educación Inclusiva. Sobre este particular, cabe destacar que, las conclusiones efectuadas mediante ejes de producción teóricas más significativas, la emergencia de datos y la determinación de hallazgos que contribuyen a expandir las modalidades de producción de su campo de conocimiento, se articularon sugiendo los aportes del “dispositivo”, es decir, consolidando una red extensa, diversa y transdisciplinar de ideas, análisis y saturaciones teóricas sobre cada ámbito relevante de conclusiones estipulados en este estudio.

c) *Las estrategias de comparación y contextualización de los resultados más significativos obtenidos durante el proceso de reducción y análisis de resultados*: otra estrategia empleada en la producción de las conclusiones del estudio es, la “comparación” que permitió destacar las semejanzas y diferencias entre diversos hallazgos, a través de modalidades interpretativas contextualizadas a la producción de un fenómeno particular. Mientras que, la contextualización de los resultados y los supuestos teóricos que fortalecen su interpretación, permitió desarrollar un procedimiento de contratación d rsultatdos con otras investigaciones o bien, producciones teóricas o de reflexión, articuladas en el campo del estudio de las condiciones epistemológicas de la Educación Inclusiva. De acuerdo al nulo campo de estudio sobre las dimensiones que producen y garantizan las estrategias de fabricación y funcionamiento epistémicas de la Educación Inclusiva, se contrataron con los principales ámbitos de la amplia gama de antecedentes establecidos en el capítulo dos de la investigación.

Se agregaron además, síntesis y aplicación de diversas perspectivas teóricas para enriquecer cada uno de los análisis, la apertura de espacios interpretativos a partir de modalidades de teorización escasamente empleadas en el campo de las Ciencias de la Educación y, particularmente, en el campo de los Estudios Teóricos sobre Educación Inclusiva, así como, uso de metáforas y analogías para explicar los ejes de desconexión entre temas, campos del saber y contribuciones relevantes desvinculadas o sueltas que facilitan la comprensión de los mecanismos de construcción epistemológicas de la Educación Inclusiva.

En relación al proceso de “verificación de las conclusiones”, Rodríguez, Gil y García (2003) comentan que, esta etapa se dirige a “*confirmar que los resultados corresponden a los significados e interpretaciones que los participantes atribuyen a la realidad*” (p.215). En este apartado se analizan las condiciones de validez interna de la investigación, es decir, el grado de aproximación y pertinencia que las conclusiones establecen respecto de la comprensión de la realidad problematizada y los hallazgos más representativos que está proporciona a la comprensión del fenómeno de estudio. Las estrategias que se describen a continuación, tienen como propósito comprobar el valor de verdad de cada una de los descubrimientos, análisis o contribuciones teóricas que aporta la investigación en la ampliación del espectro de interpretación de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto, las estrategias de verificación de las conclusiones en este estudio se obtienen a partir de los siguientes procesos:

a) ***En relación a la contribución de los hallazgos teóricos propuestos por el investigador en el capítulo tres referido al marco teórico:*** de acuerdo a la naturaleza y organicidad del ensamblaje de la investigación, a través de cada uno de sus capítulos, la construcción del marco referencial, se considera una dimensión clave en la verificación de las conclusiones, puesto que, en dicho capítulo, el investigador, propuso una serie de elementos analíticos vinculados a las estrategias de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, los dominios de constitución de su arquitectura epistémica, los elementos micropolíticos, gramaticales y su lenguaje analítico, agregándose, como estrategia crucial, la determinación

de las principales directrices que participan de la configuración de los Estudios Epistemológicos de la Educación Inclusiva, entre otras. Bajo este contexto, los aportes contenidos en el marco referencial de la investigación, constituyen hallazgos provisionales que permiten reivindicar el papel de las interpretaciones y la comprensión de la realidad social y educativa a la luz de los planeamientos de dicho enfoque. De modo que, las principales contribuciones de autores, corrientes y escuelas de pensamiento convergen actuando como elementos de confirmabilidad y ampliación de los principales resultados pesquisados durante el trabajo de campo, puesto que, el marco referencial del estudio se construyó posteriormente al proceso de análisis de los principales resultados obtenidos.

b) ***En relación a los hallazgos recopilados a partir el ciclo de entrevistas efectuadas a expertos de reconocida trayectoria internacional:*** los hallazgos obtenidos a partir del trabajo de campo, permiten evaluar el grado de validez interna o los ámbitos de verdad sobre cada uno de los descubrimientos realizados en el transcurso de la investigación.

c) ***En relación al mecanismo de consolidación teórica y uso de otras teorías:*** de acuerdo a la naturaleza de la investigación, las conclusiones de la misma, se verificaron mediante el patrón de consolidación teórica que permitía contrastar la presencia de diversas perspectivas y contribuciones analíticas como mecanismos de comprensión y profundización de los hallazgos obtenidos en este estudio.

d) ***En relación al grado de perspicacia y experiencia del investigador en el campo de trabajo de la Educación Inclusiva:*** la construcción de cada una de las conclusiones del estudio, se orientó fuertemente a partir del grado de conocimiento, familiaridad y experiencia del investigador en relación a esta línea de investigación. En este contexto, las decisiones empleadas por el investigador para el establecimiento de las principales conclusiones destacan: a) grado de relevancia y pertinencia de cada uno de los dominios y posicionamientos epistémicos participantes de los principales ámbitos teóricos utilizados como base reflexiva e interpretativa de cada conclusión y hallazgos. b) el grado de coherencia de los datos aportados por cada uno de los informantes claves respecto de cada ejes, ámbito y dominio de constitución de campo epistémico de la Educación y c)



relevamiento de contribuciones críticas que, según las tensiones documentadas por el investigador en el transcurso del estudio, ermiten superar los éxitos en el fracaso y los efectos de discurso que la Educación Inclusiva articula, al intenta explorar sus estrategias de formación y construcción del conocimiento, organizadores intelectuales que definen la proliferación de argumentos más amplios para transformar/abrir el campo de producción e investigación de la misma, así como, subvertir los esencialismos epistémicos que provincializan su poder político y pedagógico en enfoques y perspectivas reduccionistas.

e) ***En relación al proceso de triangulación:*** tal como se comentó en la fase de reducción y análisis de resultados, la triangulación empleada con mayor recurrencia en este trabajo de investigación, corresponde a un tipo teórica, de sujetos y contextos de producción del saber epistemológico de la Educación Inclusiva. La triangulación teórica operó bajo la comparación y análisis cruzados de diversas perspectivas teoricas sobre los datos recogidos de cada una de las entrevistas y de la propuesta epistemica ofrecida por el autor de este trabajo. La triangulación de sujetos y contexto, analizó las comparaciones entre los aportes procedentes de los diversos campos simbólicos e inmateriales que participan de la producción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, con el propósito de analizar sus intersecciones, localizaciones, deslocalizaciones y migraciones entre diversas geografías del saber constitutivo de su campo de organicidad epistémica.

f) ***En relación a la adecuación referencial:*** estrategia que consistió en la adecuación de la información teórica empleada en la proposición de las principales conclusiones del estudio, según dimensiones contextuales de emergencia de la información, ya sea, por dominios y sub-dominios de análisis implicados. Se considera la estrategia más relevante en el desarrollo de ese estudio, frente a la nula prevalencia de estudio aplicados sobre el campo epistemológico de la Educación Inclusiva.

g) ***En relación a la comprobación de la coherencia esructural:*** mediante la utilización de este criterio se precedió a examinar y rastrear las principales contradicciones, ambigüedades e incoherenncias en el proceso de formulación y proposición de cada una de las conclusiones.

### 4.13.1.-ESQUEMA GENERAL DEL DISEÑO METODOLÓGICO EMPLEADO EN LA INVESTIGACIÓN

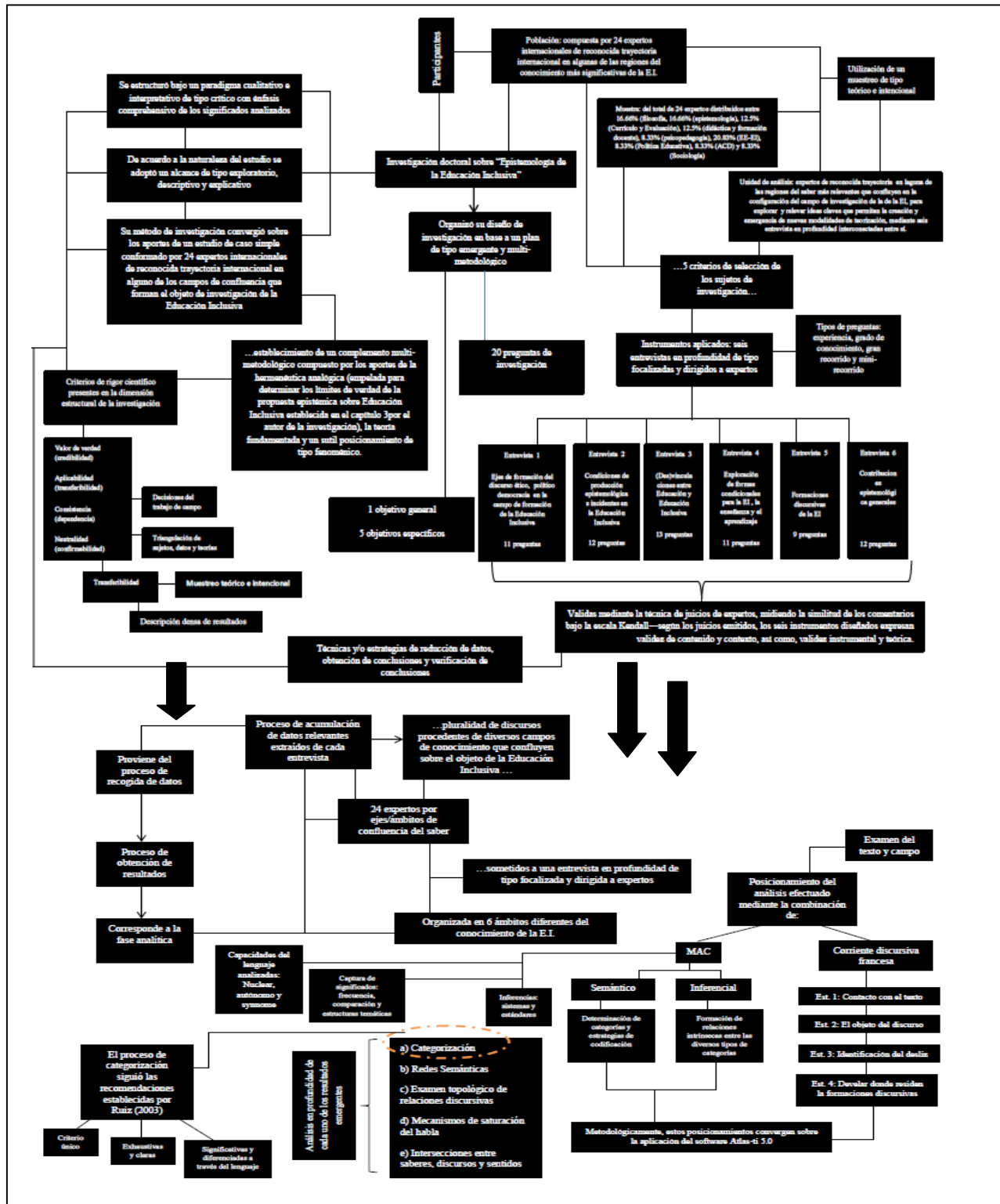


Figura 55: Síntesis estructural del repertorio metodológico empleado en la presente investigación

#### **4.14.-A MODO DE CONCLUSIÓN**

Los antecedentes expuestos en el presente acápite, demuestran la complejidad que supone organizar un diseño metodológico de una investigación exploratoria y emergente, tal como es esta, referida a la exploración de las condiciones epistemológicas de la Educación Inclusiva y sus mecanismos de producción y fabricación de su conocimiento. Si bien es cierto, las dimensiones metodológicas empleadas adoptaron, ante la complejidad multi-estructural y multi-dimensional del fenómeno, un carácter multiversal y multimetodológico con el objeto de dotar de mayor rigurosidad a la construcción de dicho encuadre epistémico-metodológico en el que fue inscrita la investigación. Sobre este particular, cabe destacar la necesidad de avanzar hacia la creación de un diseño que permita efectuar investigación más detallada sobre epistemología, puesto que, de alguna manera u otra, los referentes epistémicos aportados por los principales macro-modelos de investigación, expresan un cierto grado de incapacidad, ante la magnitud de los fenómenos educativos actuales, para proponer comprensiones holográficas y profundas, en torno a ellos. De este modo, la investigación sobre epistemología tiende a desmarcarse de los supuestos más elementales propuestos por cada uno de estos formatos. Por otra parte, la construcción del diseño de investigación, ratificó la necesidad de proponer los lineamientos centrales para articular los niveles de constructividad y validez de una metodología de la investigación propia en el campo de la Educación Inclusiva, especialmente, que recoja los lineamientos básicos de la construcción epistémica ofrecida en este trabajo doctoral.

La creación de una metodología de la investigación propia del campo de la Educación Inclusiva, enfrenta el desafío de superar la imposición de los macro-modelos epistemológicos aportados por el paradigma cuantitativo, cualitativo y mixto. Sino más bien, a la luz de sus organizadores epistémicos, organizar una metodología que permita investigar directamente, en cada uno de los diversos formatos del poder, en la producción y comportamiento de las relaciones estructurales, y ante todo, que posibilite la creación de otros sistemas de razonamientos orientados a indisciplinar su campo de trabajo. Sin duda que, este último punto, representa un ámbito crucial para la formación de los investigadores en este terreno. A la fecha inexplorada, el cual funciona, mediante sistemas de hibridación,

acopios y mecanismos de aplicación epistémicas que, únicamente, contribuyen a la omisión de los saberes metodológicos y teóricos propios del enfoque.



## **CAPÍTULO V**

# **RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN**

---

## **5.-RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN**

### **5.1.-INTRODUCCIÓN**

El capítulo que se presenta a continuación, tiene por objeto, exponer los principales hallazgos de investigación emergentes durante la realización del trabajo de campo. Los efectos de deliberación más relevantes obtenidos mediante los intercambios discursivos sostenidos con diversos expertos internacionales de destacada trayectoria investigativa en el campo de la Educación Inclusiva, o bien, en alguna de las geografías epistémicas que participan de la configuración de su campo de conocimiento, demostraron que, no existe claridad ni mucho menos, nivel de problematización epistémica en torno al conjunto de condiciones epistémicas implicadas en la construcción de dicho campo de trabajo. En tal caso, la precariedad del campo, recurre a un conjunto de saberes y/o perspectivas que a través del lente epistémico ofrecido en este trabajo doctoral, son concebidos como fracasos cognitivos. En este contexto, la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva en la actualidad constituye un eje de investigación incomprendido, particularmente, si se observa en referencia a la naturaleza multidimensional y multiestructural de la inclusión, así como también lo son, las estrategias de producción de su conocimiento y axiomas más relevantes. En tal caso, la naturaleza de la Educación Inclusiva, de acuerdo con los aportes ofrecidos en términos teóricos, expresa una naturaleza heterotópica, micropolítica, post-disciplinaria y diaspórica.

Los resultados que a continuación encontrará el lector, han sido procesados mediante el software informático denominado Atlas-ti 17.1, analizando detalladamente cada una de las seis entrevistas dirigidas y especializadas en diversas dimensiones a expertos de reconocida trayectoria internacional en el campo de la Educación Inclusiva, o bien, en alguna de las geografías epistémicas que participan de la configuración de su campo de conocimiento. Las dimensiones abordadas en cada una de las entrevistas fueron: a) (des)relaciones entre Educación Inclusiva, política y democracia, b) condiciones de producción epistemológicas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva, c) (des)vinculaciones epistémicas entre Ciencias de la Educación y Educación Inclusiva, d)

exploración de las formas condicionales requeridas para la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la Educación Inclusiva, e) formaciones discursivas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva y f) consideraciones epistemológicas generales incidentes en el campo de la Educación Inclusiva. Metodológicamente, los resultados de cada una de las entrevistas se organizaron a partir de: a) relaciones topológicas, b) unidad hermenéutica, c) familias de códigos (categorías), d) códigos con desmenbramiento discursivo y e) network.

La operación analítica de los resultados prosiguió la secuencia que describen Cuevas, Méndez y Hernandez (2012): a) creación de la unidad hermenéutica, b) asignación de documentos primarios, c) descubrir segmentos relevantes, d) crear códigos y/o anotaciones, e) establecer patrones de relación de conceptos y f) visualizar resultados. A efectos de este estudio, los datos/resultados emergentes fueron agrupados a nivel textual y conceptual. Los primeros, caracterizados por textos escritos previamente transcritos, de registro de notas de audio, mientras que, la dimensión conceptual se expresó mediante el contraste de diversos segmentos codificados, es decir, a través de documentos primarios, citas y familias de códigos.

El proceso de reducción de datos se estructuró a partir de los siguientes ámbitos: a) creación de la unidad hermenéutica, b) asignación de los documentos previos, c) lectura y relectura de los datos primarios y/o citas más relevantes emergentes, con el objeto de crear las familias de códigos, d) contraste de citas, e) determinación de vínculos y representaciones entre diversos tipos de datos, con el fin de calificar cuáles de ellos, permiten/avalan la emergencia de una nueva postura teórica.

Los resultados se presentan organizados por cada uno de los instrumentos empleados, esto es, entrevistas en profundidad de tipo focalizada y dirigida a expertos de reconocida trayectoria en el campo de la Educación Inclusiva, o bien, en alguna de las geografías epistémicas que participan de la configuración de su campo de conocimiento, acompañados de un examen exhaustivo de tipo descriptivo, mediante el cual, se incorporan antecedentes teóricos relevantes, la experiencia e intuición del investigador en este campo de especialización, entre otras.



Entre los principales hallazgos destacan: a) la presencia de un discurso político y ético reduccionista y ficticio, el cual, no es capaz de problematizarse en torno a la creación de un nuevo orden político, cuyos contenidos programáticos funcionan desde el reduccionismo ético aplicado a la política, reforzando un significante permanente en torno a la alteridad, desde una posición acrítica, desradicalizada y estrecha. Se agrega además, la incompreensión en torno al funcionamiento de los diversos formatos del poder, y particularmente, de las operatorias estructurales que participan en la creación de contextos incluyentes y excluyentes, ratificando de esta forma, la metáfora: “*se incluye a las mismas estructuras que generan exclusión*”, es decir, no existe un cambio en la arquitectura sociétal y educativa para operacionalizar desde otras lógicas los múltiples derechos sociales básicos. b) En relación a las condiciones de producción epistemológicas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva, se constató que, no existe claridad en torno a los campos de confluencia que participan de la fabricación de su saber, así como, de las estrategias de producción de su conocimiento y de los mecanismos que garantizan el funcionamiento de este. Demostrando una vez más, el profundo ausentismo de saberes y análisis epistémicos en la materia. c) La exploración en torno al conjunto de dispositivos analíticos y elementos de vinculación entre Ciencias de la Educación y Educación Inclusiva, a fin de determinar o bien, pesquisar nuevas gramáticas e ideas que permitiesen indisciplinar el campo de relación, ratificó una vez más, el patrón de hibridismo que sustenta el campo teórico de la misma, así como, la inexistencia de comprensiones propias de la actualización de todos los campos de la Ciencia Educativa. Por tanto, la indagación sobre las condiciones epistémicas implicadas en la naturaleza de este enfoque no fue posible determinarlas a partir de la voz de los principales entrevistados, corroborando que, el saber de experto actúa desde la interioridad epistémica, es decir, la reproducción.

Entre las principales conclusiones que emergen a partir del proceso de organización y análisis de resultados, destacan: a) recurrencia para referirse al desarrollo epistemológico de la Educación Inclusiva a través de la imposición de un conjunto de reduccionismos, dogmatismos y formatos aplicacionistas que, en términos de fabricación del conocimiento, tienden a la imposición, al condicionamiento y opacidad de la naturaleza del saber de la inclusión, mediante un corpus de presupuestos que imponen los valores, criterios de

legitimidad y validez externos, procedentes de macro-modelos científicos. b) la estrategia fundamental para organizar la construcción superficial, travestizada e hibridizada del conocimiento de la Educación Inclusiva, opera en referencia a un conjunto de fracasos cognitivos, es decir, razonamientos que expresan una rápida y fácil comprensión, pero que en términos analíticos conduce a errores, especialmente, debido a la ausencia de sistemas de razonamiento articulados desde el interior de este fenómeno. c) Finalmente, los saberes empleados en la organización teórica, operan mediante sistemas de desplazamientos lineales, apoyados en préstamos e injertos epistémicos, los cuales, son incapaces de reconocer la posibilidad de efectuar un profundo proceso de traducción epistemológica. De acuerdo con esto, los saberes propios del enfoque permanecen dormidos y omitidos, siendo reemplazados por un mecanismo de falsificación de sus saberes, los cuales además, tienen la capacidad de opacar la verdadera función y naturaleza del conocimiento de este enfoque. Sobre este particular, es posible apoyar las ideas descritas anteriormente, a partir de la siguiente cita:

[...] un postulado básico de la complejidad es que la complejidad de los fenómenos exige una mirada compleja para describirlos y explicarlos. Un enfoque reduccionista y analítico los mutila en tanto fenómenos complejos. El fundamento mismo de la realidad no es simple. Lo contradictorio, borroso, impredecible son atributos a considerar para una justa representación de la realidad (Vivanco, 2010:16).

La organización del capítulo se estructuró a partir del desmenuzamiento profundo de los principales ejes de deliberación aportados por cada entrevistado, complementando sus análisis a partir de conglomerado amplio de contribuciones teóricas, organizadas mediante un patrón diaspórico (coherente con la naturaleza epistémica del enfoque en discusión) y bricoleur, que permitiesen la posibilidad de extender, indisciplinar y diversificar dicho grado de producción. A esto se agregó además, la experiencia del investigador y los aportes más significativos implicados en la proposición epistémica ofrecida en el marco teórico de la investigación. Es menester agregar que, las principales consencuencias teóricas y prácticas documentadas en este estudio, no logran ser visibilizadas por quienes construyen el conocimiento, específicamente, al demostrara un lenguaje crítico fundado en una actuación pre-reflexiva en torno a la naturaleza del enfoque.

El lector encontrará en un primer momento, la presentación general de los informantes claves de investigación, específicamente, referidos a la nacionalidad, sexo, formación académica, líneas de investigación, entre otras. En un segundo momento, se presenta la sistematización de los principales hallazgos de investigación, analizados en función de cada una de las entrevistas aplicadas, mediante la descripción de su unidad hermenéutica, familias de códigos y netware.

## **5.2.-JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL CAPÍTULO**

Este capítulo se justifica metodológicamente, a través de la organización y sistematización de los hallazgos más relevantes y significativos visualizados durante el desarrollo del trabajo de campo. Metodológicamente, los análisis que el lector encontrará a continuación se un conjunto de análisis descriptivos de tipo críticos, acompañados de aportes teóricos de diverso tipo, determinados con el objeto de consolidar reflexiones profundas y rigurosas. Se agrega además, la experiencia del autor de esta investigación, en este campo de trabajo.

Los análisis se exponen segmentados, según el corpus de intereses políticos, pedagógicos, éticos y epistémicos abordado en cada una de las diversas entrevistas, cuyo interior contienen una breve contextualización del instrumento (especificación metodológica), descripción de sus relaciones topológicas, segmentación de los análisis a través de familias de contenidos y, finalmente, se sintetizan dichas aportes en una red semántica, con el objeto de relevar los resultados más significativos y con ello, facilitar la lectura y comprensión al público interesado.

### 5.3.-PRESENTACIÓN DE LOS SUJETOS INFORMANTES DE INVESTIGACIÓN

#### 5.3.1.-SEXO DE LOS SUJETOS INFORMANTES DE INVESTIGACIÓN

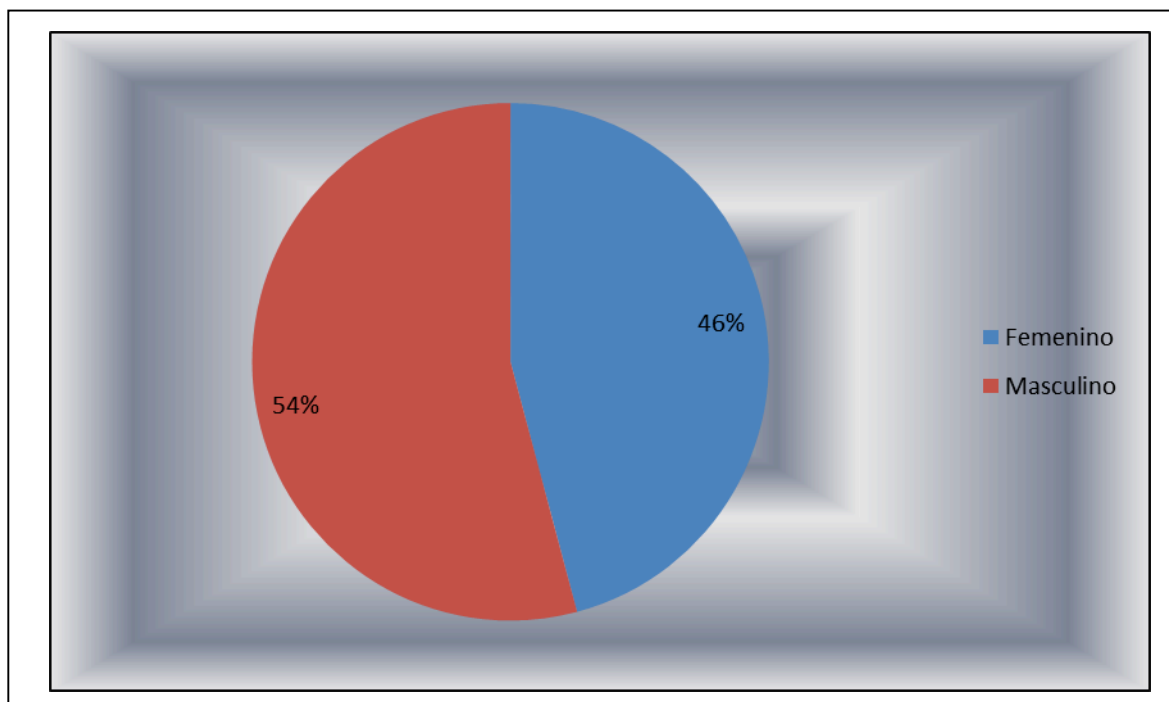


Figura 57: Síntesis estructural sobre el sexo de los sujetos participantes de investigación

#### Interpretación de la figura:

- Del total de sujetos informantes de investigación, sólo el 54% corresponde a personas del sexo masculino, mientras que, el 46% de los mismos, al sexo femenino.

### 5.3.2.-NACIONALIDAD DE LOS SUJETOS INFORMANTES DE INVESTIGACIÓN

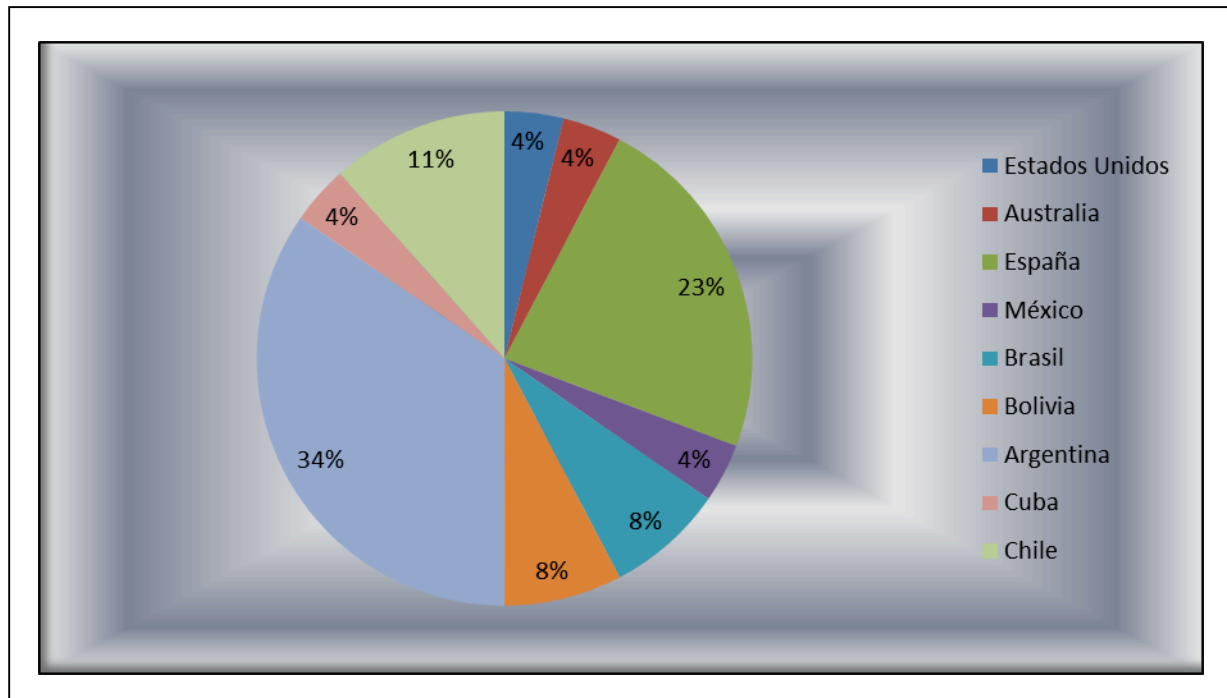
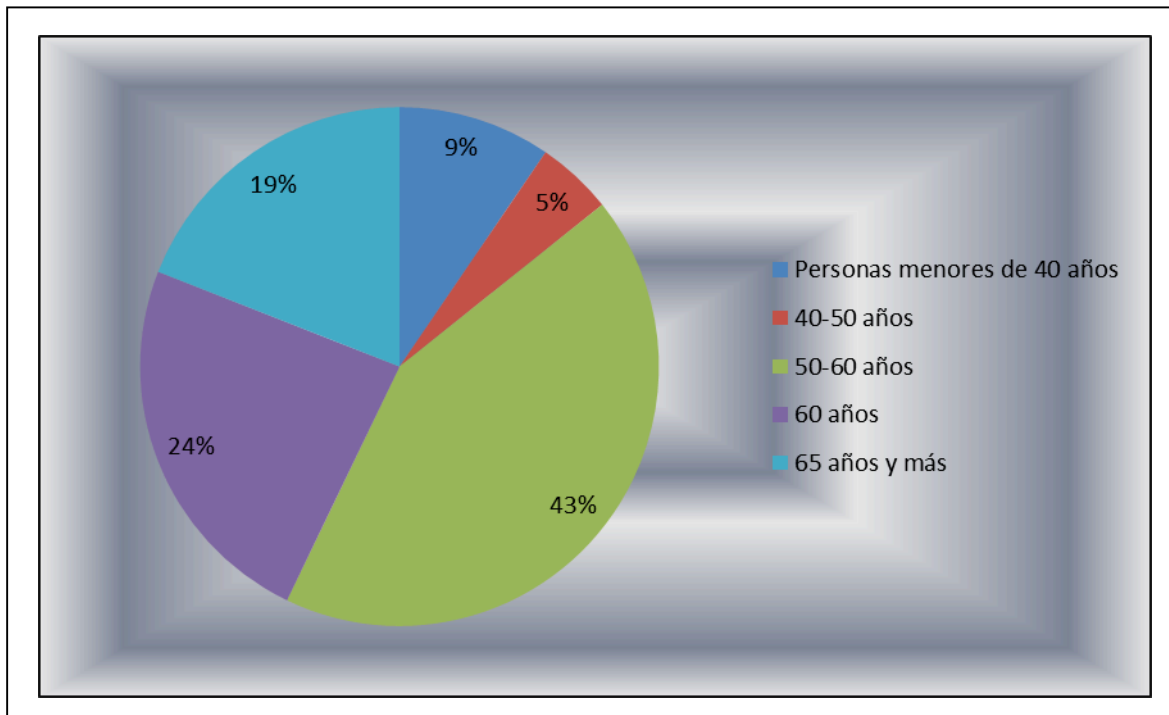


Figura 58: Síntesis estructural sobre la nacionalidad de los sujetos participantes de investigación

#### Interpretación de la figura:

- Del total de participantes del estudio, sólo un 4.16% procede de países tales como, Estados Unidos, Australia y México, mientras que, el 8.33% de los mismos identifica su lugar de desplazamiento procedentes de países como Brasil y Bolivia. Un 37.5% se cuenta en Argentina, un 25.0% en España y un 12.5% en Chile.

### 5.3.3.-EDAD DE LOS SUJETOS INFORMANTES DE INVESTIGACIÓN

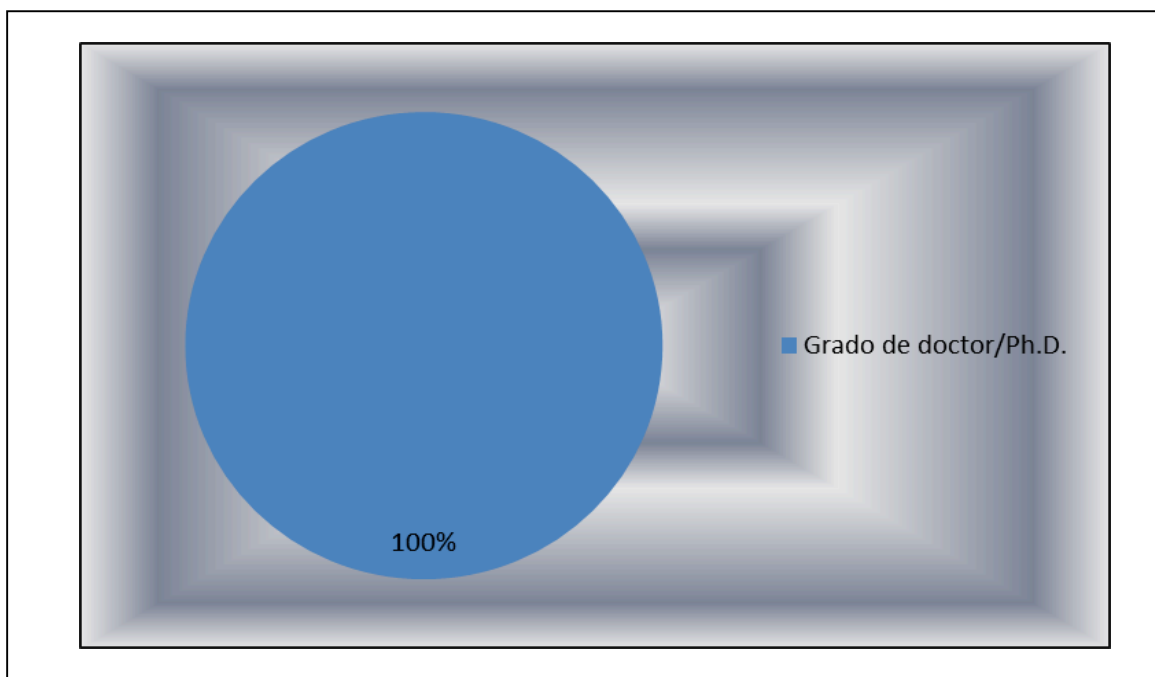


**Figura 59: Síntesis del tramo etáreo de los sujetos participantes de investigación**

#### **Interpretación de la figura:**

- Del 100% de los entrevistados, sólo el 9% señaló poseer menos de 40 años, el 5% encontrarse entre los 40 a 50 años, el 43% entre 50 a 60 años, el 24% en los 60 años y el 19% restante, entre 65 años y más.

### 5.3.4.-GRADOS Y FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS SUJETOS INFORMANTES DE INVESTIGACIÓN



**Figura 60: Síntesis estructural sobre el nivel de formación de los sujetos participantes de investigación**

#### **Interpretación de la figura:**

- El 100% de los entrevistados posee el grado de doctor o Ph.D (versión anglosajona, título especializado en investigación). En la actualidad se encuentran en ejercicio directo de la docencia en alguna institución de Educación Superior en su país de residencia, conjugando labores de investigación y difusión de la misma, a través de publicaciones de impacto (preferentemente artículos), libros, capítulos de libros y reportes de investigación. La difusión de su trabajo, en su mayoría, es efectuada a través de conferencias por invitación en diversos eventos académicos.

### 5.3.5.-CAMPO DE DESARROLLO PROFESIONAL ACTUAL DE LOS SUJETOS INFORMANTES DE INVESTIGACIÓN

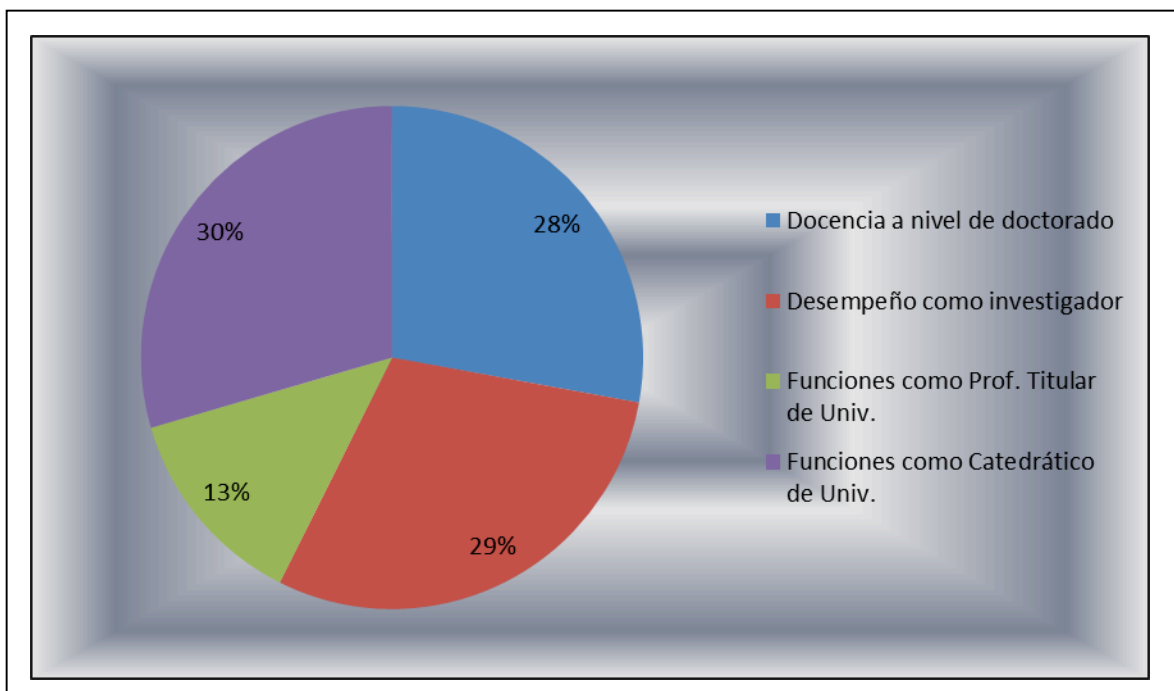


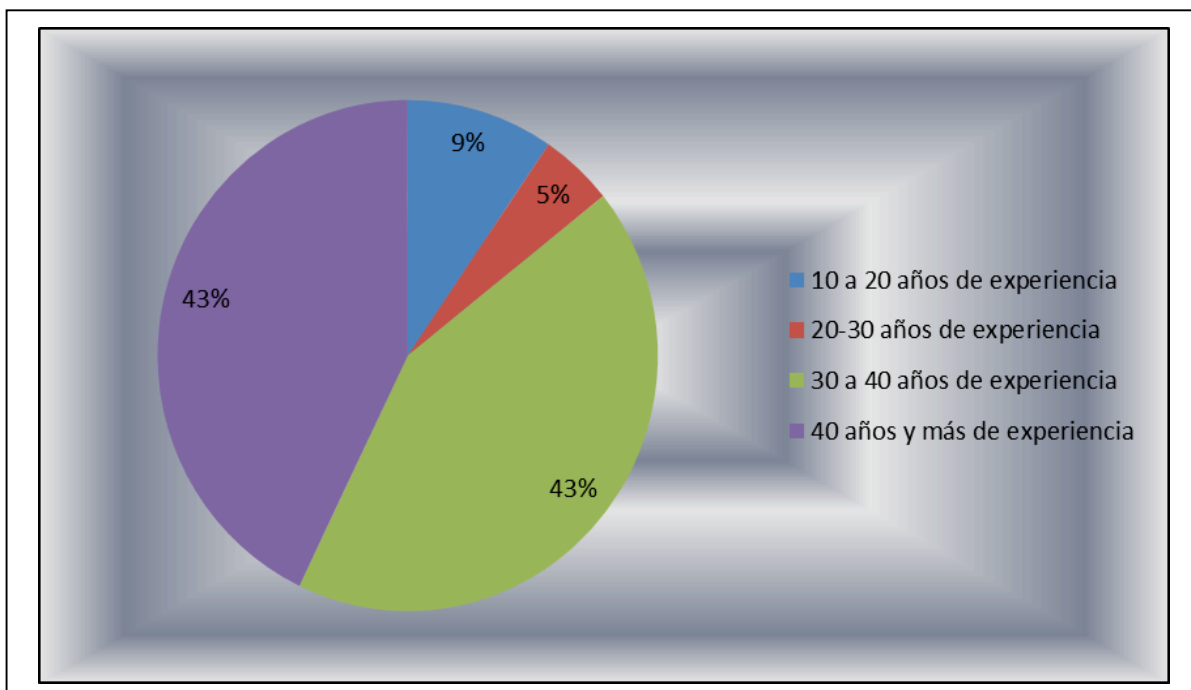
Figura 61: Síntesis estructural sobre el campo de desarrollo profesional de los sujetos participantes de investigación en la actualidad.

#### Interpretación de la figura:

- Del 100% de los participantes de la investigación, sólo el 28% de ellos ejerce docencia a nivel de programas de doctorado en su especialidad, mientras que el 29% únicamente cumple funciones dedicadas exclusivamente a la investigación. El 13% posee el reconocimiento de profesor Titular de Universidad, mientras que, el 30% de Catedrático. Según esto, se observa un sub-grupo de intelectuales procedentes desde la Filosofía (16.66%), de los Estudios Epistemológicos (16.66%), de las Ciencias de la Educación en sus diversos dominios, tales como: a) Currículo y Evaluación (12.5%), b) Didáctica y Formación Docente (12.5%), c) Psicopedagogía (8.33%), d) Educación Especial y Educación Inclusiva (20.83%) y d) Política Educativa y Epistemología (8.33%), Análisis Crítico del Discurso (4.16%) y Sociología (8.33%).



### 5.3.6.-AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL Y/O ACADÉMICA DE LOS SUJETOS INFORMANTES DE INVESTIGACIÓN



**Figura 62: Síntesis estructural sobre los años de experiencia profesional y/o académica de los sujetos participantes de investigación**

#### **Interpretación de la figura:**

- Del 100% de los sujetos participantes de investigación, el 9% señaló poseer entre 10 a 20 años de experiencia, el 5% entre 20 a 30 años, el 43% entre 30 a 40 años y, finalmente, el 43% más de cuarenta años dedicados a la investigación y docencia en su campo.

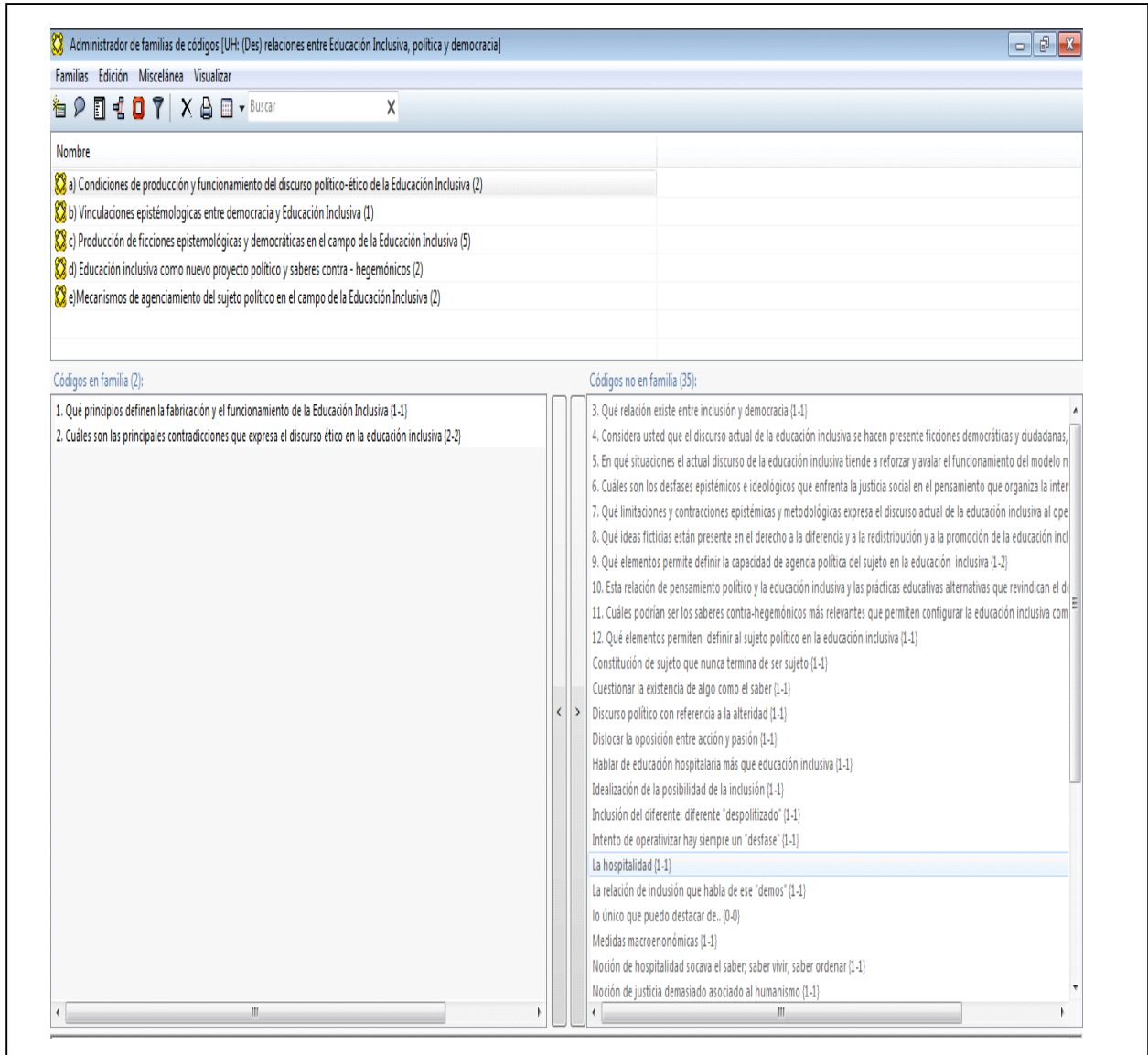
## **5.4.-ANÁLISIS DE CADA INSTRUMENTO POR FAMILIAS DE CÓDIGOS O CATEGORÍAS EMERGENTES**

### **5.4.1.-ANÁLISIS DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD DE TIPO FOCALIZADA Y DIRIGIDA A EXPERTOS DE RECONOCIDA TRAYECTORIA NÚMERO 1: “INTERRELACIONES ENTRE POLÍTICA, DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA”**

#### **5.4.1.1.-CONTEXTUALIZACIÓN DEL INSTRUMENTO**

La entrevista en profundidad número 1, tiene como propósito identificar las condiciones de producción y funcionamiento del discurso ético y político de la Educación Inclusiva desde una perspectiva transdisciplinaria. Metodológicamente, el instrumento corresponde a una entrevista en profundidad especializada y focalizada dirigida a expertos internacionales de reconocida trayectoria internacional en los campos de filosofía política, de la diferencia, democracia, justicia social y ciudadanía. La entrevista se compone de un total de 12 preguntas directas, organizadas en torno a cinco dimensiones.

Inicialmente, el lector visualizará un cuadro de síntesis con las operaciones analíticas implicadas en la comprensión de las principales relaciones topológicas de cada instrumento. Las relaciones topológicas en este trabajo doctoral, se conciben como *“estas redes son las que elabora el investigador de manera manual, que tienen un significado y/o un sentido. Estas son las redes que permitirán avanzar con el análisis de la investigación, pues funcionan como una especie de mapa conceptual, en la que se escribe una categoría y se va desarrollando a partir de ciertos enunciados, así por ejemplo, un código puede ser un tema y las citas el desarrollo del mismo”* (Moraga, 2014:97).



**Figura 62: Relaciones topológicas implicadas en el análisis de la entrevista en profundidad número 1**

**5.4.1.2.-FAMILIA DE CÓDIGO: A) CONDICIONES DE PRODUCCIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL DISCURSO POLÍTICO-ÉTICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

<b>UNIDAD HERMENEUTICA</b>
UH:(Des) relaciones entre Educación Inclusiva, política y democracia
File: [C:\Users\Aldo Ocampo\ (Des) relaciones entre Educación Inclusiva, política y democracia.hpr7]
Edited by: Super

Date/Time: 2017-02-17 11:14:45

Creado: 2017-02-17 11:05:13

Códigos (2): [1. Qué principios definen la fabricación y el funcionamiento de la Educación Inclusiva] [2. Cuáles son las principales contradicciones que expresa el discurso ético en la educación inclusiva]

Cita(s): 3

**Cuadro 8: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 1, de la familia de código A**

La familia de código “a” de este instrumento, aborda dos dimensiones curciales de análisis. La primera, referida al corpus de elementos que podrían considerarse claves en la fabricación y el funcionamiento de la Educación Inclusiva y, una segunda, dedicada explorar el tipo de contradicciones éticas que expresa dicho campo en la actualidad. En relación a la primera sub-dimensión, los expertos participantes del estudio comentaron:

*“...lo único que puedo destacar de este aspecto es la noción de discurso político y en el sentido sólo señalar que al incluir la palabra inclusión en lo relacionado en la educación, inevitablemente el discurso político que está involucrado es un discurso político vinculado a la alteridad y a sus repercusiones dentro de las discusiones de política. El discurso político de la educación inclusiva desde la perspectiva que me interesa pensarlo acá, tiene que ver con la referencia a la alteridad y su lugar en el pensamiento político contemporáneo...” [Entrevista 8.rtf. (18:18)][...discurso político en referencia a la alteridad] (Sujeto informante 8).*

Mientras que, al consultar a los informantes claves acerca del tipo de contradicciones que expresa el discurso ético de la Educación Inclusiva y sus modalidades de razonamientos implicadas, los entrevistados añadieron:

*“...ante todo, me interesa señalar que, quizás el problema está en referir un discurso ético de la educación inclusiva a mí me interesa pensarlo en términos de discurso político, de hecho creo que unos de los problemas que afronta el discurso contemporáneo, es la reducción ética de la política tal como han tematizado autores como Slavoj Žižek o Jacques Rancière...”*

*[Entrevista 7.rtf. (22:22)][...reducción ética de la política] (Sujeto informante 7).*

*“...me parece que es terminar idealizando de cierta medida la relación con el otro o las posibilidades de la inclusión. Esto es, me interesa pensar un cierto sentido del término inclusión que parte de un presupuesto de la economía de la violencia irreducible con la alteridad, esta economía de la equivalencia significa o tendría un cierta politización del vínculo con el otro y que trata de romper cualquier, no sólo idealización del otro, sino una idealización del vínculo con el otro, esto es, tematiza la inclusión en términos del otro siempre como ideal en pensar a incluir la inclusión misma, como la posibilidad de una relación armónica con el otro me parece que la razón de la economía de la violencia problematiza esto y trata de pensar esta irreducible negociación con la alteridad, que siempre se da en términos políticos...”[Entrevista 6.rtf. (21:21)][...idealización de la posibilidad de inclusión] (Sujeto informante 6).*

Los informantes claves en la familia de código “A” de la entrevista número 1, a partir de los intercambios discursivos aportados, introdujeron tres grandes focos analíticos, tales como: a) la necesidad de concebir el discurso político de la Educación Inclusiva en referencia a la alteridad, b) las consecuencias de la reducción ética de la política y c) la idealización de la posibilidad de inclusión. En este apartado, se analizan desde una perspectiva interpretativa y transdisciplinar, los hallazgos más representativos contenidos en cada una de las dimensiones antes citadas. Es menester destacar que, el conocimiento de experto en esta dimensión, posiciona los análisis sobre los aportes de los filósofos más relevantes del pensamiento político contemporáneo, sin transgredir con ello, las bases epistémicas, conceptuales y políticas que entrecruzan su espectro producción y posibilitan la consolidación de un mecanismo analítico de tipo subversivo para abordar las múltiples consecuencias teóricas y prácticas identificadas al interior del campo ético y político de la Educación Inclusiva. Se destaca esta situación, en parte, por pensar que al someter a un grupo de expertos de reconocida trayectoria internacional en el campo de la democracia y

política a través del lente de la inclusión, posibilitaría la emergencia de nuevos hallazgos conceptuales y pragmáticos sobre los cuales encausar el campo de producción de la misma.

Si bien es cierto, mediante esta entrevista fue posible corroborar dos ideas fundamentales, la primera, establece que el conocimiento construido por los expertos en el campo ético y político que posibilita organizar el pensamiento que piensa la Educación Inclusiva, no se interroga sobre qué elementos posibilitan enriquecer la construcción de un saber oportuno y coherente con la trama epistémica de este enfoque. En cierta medida, el conocimiento que se maneja se posiciona al interior del círculo de reproducción epistemológica, posicionado en el espectral crítico, que tiene por objeto interrogar los efectos de sus saberes frente a aquello que la inclusión no alcanza o bien, expresa de forma precaria. No así, en las posibilidades que los saberes localizados en esta entrevista, aportan para la deconstrucción de las bases éticas y políticas dominantes. Transversalmente, todos los entrevistados, operaron cognitivamente, a través de un abordaje transdisciplinario graduado, en referida a los márgenes epistémicos, gramáticas y lenguajes que impone su propia parcela de conocimiento. Estos argumentos, dan cuenta que, el conocimiento de experto ni siquiera se ha problematizado, ni observa la tensión de actualizar sus organizadores intelectuales a favor de la ampliación de los marcos interpretativos de la Educación Inclusiva, provincializando de esta forma dicho enfoque, bajo un tratamiento débil que escazamente, contribuye a actualizar las bases de la Ciencia Educativa y con ello, perpetúa un conjunto de imaginarios idealizados y un status epistémico cuya elasticidad deviene en un saber hibridizado. Considerando la producción científica de Lazzarato (2006 y 2013) el saber construido por los expertos, puede ser descrito como una consecuencia pre-reflexiva de no haber identificado oportunamente un conjunto de tensiones teóricas capaces de contribuir a producir lo nuevo, lo que desde la concepción marxista, expresa un cierto patrón de sujeción de la exterioridad, que desde la perspectiva de Lazzarato (2006) posibilita la creación de lo nuevo. Bajo este contexto, el conocimiento de experto, si bien, es un saber crítico y oposicional en la comprensión ética y política de la inclusión, no abre perspectivas de diversificación del conocimiento estipulado a través de esta corriente, es decir, es un saber provincializado sólo para esbazar un análisis crítico, pero desorganizado en

cuanto, luchas políticas y epistémicas que, este involucre al interior de nuestro objeto de investigación.

Desde otra perspectiva, cabe destacar que, los aportes contenidos en esta entrevista si bien, contribuyen a la reproducción de los razonamientos críticos de la ética política y la política ética, no obstante, aportan a profundizar los análisis, no abren perspectivas para resolver los enigmas epistémicos de mayor alcance que enfrenta la inclusión, traducidos en el logro de la igualdad de oportunidades, la resignificación de los marcos de valores que configuran los diversos tópicos de la justicia social, la ausencia de estrategias para intervenir en la producción de relaciones estructurales que restringen el ejercicio del derecho a la diferencia y la redistribución y ante todo, los subversión y reinención de los razonamientos que permiten reducir los efectos del poder y sus diversos formatos actuación desde una perspectiva heterotópica y anti-disciplinaria. Desde la perspectiva de experto, la construcción epistémica de la Educación Inclusiva, expresa la carencia de un saber particular y coherente con su naturaleza en términos políticos y éticos, observándose así, la presencia de un discurso político elástico, vacío, carente de significados y débil radicalmente. En consecuencia, los aportes comentados por cada uno de los expertos en esta entrevista, son objeto de un profundo proceso de desconocimiento e ignorancia que rige la formación docente, en referencia a la ausencia de una curiosidad epistémica (Freire, 1984), es decir, de un pensamiento teórico fortalecido que vaya más allá de la intuición. Así, la marginación de los saberes comentados por los entrevistados de la formación inicial y continua de los educadores, se traduce como un mecanismo de violencia epistémica (Foucault, 1983; Spivak, 1998) a través de la cual, los organizadores cognitivos del capitalismo neoliberal se articulan para que, el empoderamiento de los docentes a favor de la transformación educativa y social, sea reducida a un mero acto de discursividad vacía, desconociendo un corpus de razonamientos capaces de materializar dichos argumentos al interior de sus prácticas y comprensiones políticas que desafían la tarea docente. De ahí que, los saberes aportados por los expertos en este ámbito de la entrevista, contribuyan a re-examinar la episteme con el objeto de redefinir la arquitectura conceptual e ideológica que sustenta los campos de interpretación de lucha política requeridos por la inclusión. Actualmente, muchos de los saberes o comprensiones aportadas por los intelectuales

participantes de este estudio, son concebidos por quienes forman a los educadores en este terreno como inadecuados, por su complejidad conceptual, específicamente, por carecer desde las lógicas de formación, con fuerte énfasis en lo pragmático, de un aterrizaje y contextualización directa en las dimensiones didácticas y en las directrices de funcionamiento de la escuela. En este sentido, la intelectualidad que piensa la Educación Inclusiva, es precaria, sujeta a la reproducción y despolitizada, cuyo conocimiento se construye a través de un reciclaje de saberes sin contextualización de significados y directrices epistémicas al interior de la trama requerida por este enfoque.

En referencia a los argumentos que posibilitan la construcción de una perspectiva epistémica otra, para abordar la inclusión, se ratifica que, si bien, los contenidos e ideas expuestas por los expertos contribuyen a interrogar las problemáticas estructurales de la dimensión política y ética desde una perspectiva globalizadora, es incapaz de puntualizar sobre una red conceptual de significados y perspectivas teóricas destinadas a visualizar los diversos ejes de obstrucción en la organización de las bases de la ética de la inclusión, intentando superar su reduccionismo epistémico clásico centrado en el Otro/Otra. De este modo, la normatividad ética, fuertemente fundamentada en la perspectiva de la alteridad, remite a la necesidad de interrogarse sobre: ¿qué significa hablar de ética en el discurso actual de la Educación Inclusiva?, ¿qué hay más allá del Otro, siempre objeto de desventaja, violencia y ausencia de reciprocidad? y ¿qué artificios se esconden tras el interés de la “mismidad” y del “espacio de lo común”? Es importante destacar que, el campo epistemológico y teórico de la actual construcción de la Educación Inclusiva carece de bases consistentes para afirmar que esta, posee una ética coherente con su naturaleza. En este contexto, es posible identificar diversos tipos de contribuciones que en lo “educativo” a partir de un profundo proceso de desplazamiento epistémico y discursivo desde la filosofía, específicamente, de la diferencia y la alteridad ética, han modelizado parte de su campo argumental. No obstante, este saber no es propiamente coherente con las tensiones post-disciplinarias que la Educación Inclusiva enfrenta, desde una perspectiva de redescubrimiento epistémico. Las bases intelectuales vigentes que interrelacionan la dimensión ética y política a la luz de los intereses establecidos por la inclusión, se configura a partir de mecanismo de reciclaje y de un conjunto de préstamos epistémicos, derivando en



la producción de una alteridad acrítica y restringida, debilmente politizada y posicionada sobre los efectos de las políticas del acontecimiento, cuyo objeto reside en la posibilidad de transgredir los sutiles efectos de la dominación epistémica y de la instrumentalización que circundan dichas categorías.

Los entrevistados en la primera familia de códigos, establecen la necesidad de concebir el discurso político de la Educación Inclusiva en referencia a la alteridad, concebida esta como un factor clave para la tematización y transcodificación de la democracia y de una cierta radicalidad que hoy no existe al interior de este campo de producción. En este sentido, recomiendan superar la política de instrumentalidad ética que reduce los efectos de la política al estrategias de visibilización y reconocimiento, los que no contribuyen a transformar las fuerzas opresivas invisibles del poder, sino más bien, mediante un patrón de virtualidad, son transformadas y regeneradas permanentemente, lo que en términos del pragmatismo filosófico, son incapaces de resolver los enigmas propios de las relaciones estructurales que condicionan el devenir educativo y trazan los rumbos de la producción social y del desarrollo político. El interés por la visibilización remite a un patrón de ficcionalización del Inguaje político, cuyo propósito reside en la capacidad de mantener el status quo, puesto que, visibilizar obedece a un momento específico y estático, que no traza una relación ética de encuentro con el Otro, desde un auténtico Otro, sino que, desde Otro prefabricado y performateado por los valores intelectuales y políticos propios del condicionamiento hegemónico, destinado a mantener disciplinada y sujeta las fuerzas de transformación de la conciencia política y ética para dar cabida a todas las tensiones comentadas por los entrevistados. Un aspecto significativo identificado en los discursos de cada experto, invita a situar la discusión ética de la inclusión más allá de ello, es decir, de politizar el propósito de la alteridad, en tanto, lente epistémico. Desde ahí, la necesidad de explorar sus repercusiones en la re-organización de la política. Sin embargo, cabe preguntarse, qué temas conformarían desde una perspectiva post-disciplinaria con fuerte interés en la reinención del saber para destruir los formatos del poder, el marco teórico o espectro de argumentación del discurso político de la Educación Inclusiva. La alteridad bajo esta óptica, opera en referencia al lente del diferencialismo, es decir, de un mecanismos de producción de nuevos formatos de subalternidad, remitidos unicamente a

visibilizar sus efectos de acción y subversión. De esta forma, la alteridad, en tanto, patrón de reivindicación del mundo y de la condición humana, expresa un sentido político vacío, provincializada en una figura de Otredad a la cual se le ha sustraído su potencia crítica y emancipatoria. La relación entre alteridad acrítica/restringida y diferencialismo, radica en la creación de estrategias de producción política y social de devaluación de quiénes son marginados o bien, arrastrados a los márgenes, y convertidos de esta forma, en falsos diferentes. La corriente hegemónica de la Educación Inclusiva, no discute sobre los efectos políticos de la alteridad, la subalternidad y las diferencias propias de la naturaleza humana, ya que, no constituyen temas relevantes para la configuración de su agenda intelectual, adaptándose de esta forma, a los mecanismos de funcionamiento cognitivos de neoliberalismo y de los regímenes biopolíticos y corpo-políticos.

El reduccionismo ético de la alteridad en el discurso dominante y contra-hegemónico de la inclusión, ha sido conformista y acrítico a su vez, al reducir la figura del Otro a un acto de reconocimiento despolitizado, precedido por un efecto diferencialista que resta su capacidad revolucionaria y con ello, lo encripta en un nuevo patrón de abyección. Desde el punto de vista de Bauman (2001), esta condición expresa una noción entrecomillada de la Otredad, la cual, no trasciende sus márgenes de teorización para posicionarse en una lucha política trascendental. La noción entrecomillada de la alteridad, es un factor constituyente de la alteridad restringida, construida sobre un patrón de ficcionalización que restringe las posibilidades de diferir, en tanto, performance política que imposibilita la emergencia de una configuración de una política del acontecimiento (Lazzarato, 2006) que forje mecanismos de oposición ante los efectos multidimensionales de los modos dominantes y hegemónicos imperceptibles de hacer política en tiempos gobernados por la exclusión, en tanto, formato de configuración del mundo a través del poder. El desafío epistemológico que entrecruza el estudio de la Educación Inclusiva consiste en profundizar en las intersecciones implícitas que producen la teoría, el conocimiento y la política, con el propósito de describir los nuevos formatos de hegemonías que se imponen a través de sus sistemas de razonamientos tradicionales y limitados, que en vez de permitir “diferir”, “acontecer” y “producir lo nuevo”, son convertidas en fuerzas de imposición del status quo, demarcando nuevas tecnologías de operación de homogeneización

y normalización de grupos. La sujeción de los patrones configurantes de una conciencia política de transformación en el campo político de la Educación Inclusiva, expresa a juicio de los entrevistados la fabricación de una red ideológica destinada a mantener en los márgenes los ámbitos de configuración de una práctica micropolítica que permita documentar cómo a través de su accionar político qué nuevos rostros adopta la condición de alteridad y la diferencia. Se requiere de esta forma, considerar la recuperación de los antecedentes propuestos por Vercauteren, Grabbé y Müller (2010) concebidos como saberes y prácticas que han sido escondidas con la intención que dar continuidad a los intereses intelectuales dominantes. ¿Qué posibilidades de diferir realmente, encuentra la diversidad/diferencia al interior del discurso hegemónico y contra-hegemónico de la Educación Inclusiva?, ¿en qué medida las tensiones descritas en este análisis forman parte de los mecanismos de regulación del debate político actual sobre justicia social?, ¿cómo estás incomprendiones epistémicas desde la educación favorecen a la reproducción?, o bien, ¿incluso cuando éstas, adoptan un lenguaje oposicional qué intentan decirnos?

A través de las fuerzas estructuradoras de la diferencia/diversidad se traza el destino de la alteridad, sus efectos discursivos y políticos, haciendo incapié en la necesidad de monitorear los formatos que las diversas relaciones de dominación establecen como parte de la producción de la alteridad. En este sentido, cabe destacar que, la alteridad cobra su real naturaleza y logra expresar su radicalidad a través del patrón de exterioridad, factor clave en la fijación de la diferencia. La construcción de la alteridad y sus usos en el actual campo de producción de la Educación Inclusiva, se reduce al empleo de un marco de valores y a un lenguaje propio de la hegemonía discursiva, derivando en errores y en consecuencias teóricas que restringen su potencial político. El desafío consiste en proponer un conjunto de soluciones a los dilemas teóricos de la alteridad al interior del pensamiento político contemporáneo y, particularmente, de la configuración que requiere la Educación Inclusiva, cuyo objeto se dirige a develar los ejes de configuración de la instrumentalidad política que condiciona los marcos de funcionamiento y producción de la misma. La coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva en términos éticos y políticos exige apostar por el disenso como estrategia de apertura al proceso de deconstrucción que sus principales directrices requieren, específicamente, en el ensamblaje de un lenguaje analítico y de un

agenda investigativa que permita demostrar cómo determinados saberes configurantes de las dimensiones éticas y políticas de la inclusión contribuyen a intervenir en los formatos del poder y a modificar las relaciones estructurales en que el campo de lucha de esta se posiciona. La omisión de la alteridad en términos políticos se expresa como un efecto de la instrumentalidad política con el que este opera, generando efectos de baja intensidad, al tiempo que promueve una visión simplificada de la realidad a partir de los supuestos del pluralismo. La sobre-utilización de un mecanismo de instrumentalidad política al interior de campo de reorganización de la Educación Inclusiva, acompañado de un fuerte proceso de reducción ética, se convierten en un obstáculo comprensivo más, institucionalizando una serie de errores en la comprensión de determinados fenómenos eminentemente sociales. Los intercambios discursivos introducidos por cada uno de los informantes claves, expresa la necesidad de comprender los múltiples formatos de alteridades, en referencia a su patrón dinámico y a los mecanismos de producción desde una perspectiva oposicional. La relación entre “ética” y “política” al interior del extraño campo de producción de la Educación Inclusiva, expresa un cierto grado de inconmensurabilidad, al carecer de un encuadre teórico común y contextual que permite clarificar la contribución de cada ámbito a la reorganización teórica de la misma, a través de la reducción de saberes y de ciertas categorías para dar funcionalidad a sus principales argumentos.

De esta forma, subalternidad y alteridad son empleadas como categorías vacías al interior del campo discursivo dominante, cuya neutralidad emerge a partir del mecanismo de representación sociopolítica del Otro, es decir, hablar, luchar y construir en nombre del Otro. La ausencia intencional de una comprensión despolitizada sobre la alteridad a través del discurso político de la inclusión, demarca según Levinas (1993) una perspectiva ontológica que refuerza la necesidad de estar junto a los demás, en un espacio de mismidad, cuya intención política, ya reafirmada por Lazzarato (2006) introduce un patrón de totalización en bloque que omite la singularidad e instala nuevos formatos de homogenización y reproducción. La mismidad en términos político se reduce a la posibilidad reconocer que todos somos iguales y a la vez, brindar lo mismo a todos los sujetos, omitiendo así, el patrón de singularidad que inscribe la lucha y la agencia de la alteridad en términos revolucionarios. Ricoeur y Levinas concuerdan al expresar que, la

preposición “con” significa estar a distancia del Otro, es decir, fabrica un lugar donde no tiene yo no tengo cabida (Bauman, 1993), pues, *“el yo moral se reconoce por su capacidad de elevarse por encima del ser, por desafiar al ser; por la elección del “cara a cara” en vez del “con”; por el rechazo a aceptar lo que mantiene asido al ser es en realidad un “grillete de hierro”; por vivir el “cara a cara” con el Otro en tanto ser, ese ser que coignorada, no era necesario obedecerla”* (Bauman, 1993:85).

De esta forma, se observa que, las fuerzas ideológicas estructurantes del campo discursivo de la inclusión, operan a través de un juego semántico que favorece a la reproducción, a la reinstalación de la subalternidad y a la dominación, al demostrar un tratamiento débil sobre cada una de sus unidades de análisis. Si bien es cierto, no es posible afirmar que, el orden simbólico instalada por la Educación Inclusiva, expresa ausencia de un compromiso político y de sentido para pensar los temas estructurales que organizan su campo de lucha, entre ellos, el más significativo, visibilizar al sujeto al interior del discurso educativo. Por otra parte, el abodaje de la alteridad guarda el potencial epistémico de oponerse a *“lo social y lo histórico, el sistema y la realización, lo subjetivo y a lo objetivo, el proceso al producto”* (Orlandi, 2012:28). La alteridad concebida desde su dimensión ontológica demarca una territorialidad sin moralidad, traducida como *“un cuerpo eternamente extraño y torpe, siempre cuestionable y arrojado a una posición en que continuamente se exige una disculpa aunque nunca se acepta plenamente”* (Bauman, 1993:83).

La alteridad concebida como un reconocimiento acrítico, restringido y estrecho del Otro, opera a partir de un dispositivo de diferenciación, precedido por un patrón de diferencialismo, omitiendo así, su patrón histórico-social de definición, remitiéndolo sólo a producción de subjetividades disciplinadas, normalizadas y excluidas. El auténtico otro, permanece omitido y silenciado en el universo epistémico, político y simbólico de la Educación Inclusiva. En la lógica perversa que emplea el discurso dominante de la inclusión para significar a la alteridad, es incapaz de operar para subvertir los diversos rostros que tiene la exclusión, emparejándose con ella, para dar continuidad a sus efectos de dominio que esta instala nuevas relaciones de dominación encubiertas a través de la alteridad,

lo que significa vigencia para los supuestos intelectuales del capitalismo neoliberal, cuya efectividad está determinada a través de una inclusión que opere sin transformación. Los entrevistados dejan entrever que, el tramaineto actual de la alteridad al interior del discurso político y ético de la inclusión, opera de forma parasitaria posicionandose en el parato cognitivo del poder y de sus diversos formatos de actuación. ¿Cómo se configura la política de alteridad al interior de la Educación Inclsuiva?, ¿cómo se expresan los niveles de apropiación de la alteridad al interior del discurso político de la Educación Inclusiva? La concepción de la alteridad producida a través del diferencialismo, da cuenta de una sereie de factores de sujección y sus ejes de subjetivación, afectando a la organización de lo social

Los niveles de apropiación de la categoría de alteridad al interior del discurso político y ético de la Educación Inclusiva, comprende los sistemas de razonamientos mediante los cuales se torna exclusivo su defensa y utilización, determinando en qué situaciones debe emplearse. Según Martínez (2013) la privatización de un determinado discurso, se expresa mediante la neutralización y omisión del debate en la esfera pública. A pesar de la inclusión basada en “incluir a lo mismo” y sin subversión de la trama política, social y educativa dominantes, los efectos discursivos de la misma, tienden a expresar una naturaleza neutral, puesto que no redefine el debate político hacia los temas contingentes a nivel estructural, más bien, privatiza el estudio únicamente en el estudio de la exclusión, demostrando un exceso de significado. Por otra parte, los entrevistados expresaron que, la idea de inclusión surge desde un mecanismo de economía de la violencia, la cual pretende una pseudo-armonía con el otro, con la diferencia, en un contexto estructural fabricado y legitimado la dominación y la homogeneización.

La necesidad de situar al discusión sobre alteridad en el pensamiento político contemporáneo, según los entrevistados, inviste la posibilidad de discutir sobre la organización de su marco de valores, que también expresa un tratamiento débil y despolitizado sobre sus principales unidades de análisis. Alcanzar la subversión de los modos opresivos y restrictivos que afectan a la comprensión ética y política de la Educación Inclusiva, exige atender a la noción de tiempo (Colombo, 2010). El funcionamiento del discurso ético y político de la Educación Inclusiva, reafirma a través de

los aportes de cada entrevistado, una dimensión en construcción de naturaleza diaspórica, cuyos aportes se encuentran disgregados por diferentes regiones del conocimiento, entre ellos, la filosofía política, analítica, la ética postmoderna, las ciencias políticas, entre otras. No obstante, a pesar de evidenciar a través del “saber de experto” un conocimiento en construcción, se comprueba que gran parte del conocimiento que manejan quienes lo producen, en cierta medida no transgrede los cánones tradicionales y opera en función de un cierto patrón dogmático que teme cuestionar los modos dominantes de concebir el fenómeno político y ético de la inclusión. En este sentido, la interrelación que forja “ética” y “política” en este campo de producción, es híbrida, con un centralismo analítico en la dimensión ética, la cual, únicamente, apela a la noción de visibilizar, reconocer y empoderar a un Otro, siempre en situación de desventaja, sirviendo de esta forma, como filtro de mantenimiento de una falsa política ética, dirigida a operacionalizar un corpus de valores pensando en las tensiones que enfrentan los grupos minoritarios, que a su vez, son los mayoritarios. El saber de experto, rescata en cada intercambio discursivo la posibilidad de pensar la condición de alteridad en términos políticos, superando la estrechez analítica que la posiciona en una dimensión de reconocer al que está en situación de invisibilizado o bien, que ha sido arrastrado a los márgenes o condenado a vivir en la subalternidad. La ausencia de un cierto grado de politización exige abrir las perspectivas instaladas al interior del campo epistemológico ciego de la inclusión, con el propósito de construir las bases de la ética de la inclusión, ya que, en gran medida, las discusiones aportados por los entrevistados en este nivel de análisis, pueden considerarse como parte de un conocimiento enunciativo, es decir, un saber destinado a únicamente a poner entre paréntesis, las consecuencias de los diversos formatos del poder. El tratamiento de la alteridad en la Educación Inclusiva, consolida una visión idealizada, acrítica y restringida de la alteridad, en referencia al reconocimiento estático del Otro. Las alteridades restringidas, tal como se ha comentado en esta investigación, corresponden a formatos de encriptación de las diversas formas de vulnerabilidad, desde un reconocimiento prescriptivo, puesto que, la alteridad siempre opera en el campo simbólico y discursivo de la inclusión, a partir de un patrón de diferenciación, ya que se neutraliza su capacidad de diferir. En términos políticos, la retórica de la alteridad acrece de una política del acontecimiento, sugiere superar la noción parcial de reinención del otro.

La reinención y la reivindicación de la alteridad ética y política al interior del campo de lucha de la inclusión, exige analizar cómo se forman los marcos de producción socio-históricos que sustentan las actuales comprensiones restrictivas de la alteridad concebida en términos de subalternidad, imponiendo de esta forma, un nuevo rostro sobre los temas claves en la configuración de la Educación Inclusiva. Frente a esto, cabe revelar aquellas construcciones de sentido de tipo subversivas que politizan la discusión y salen de un espacio de confort intelectual. Las explicaciones propias de este espacio de confort obedecen a comprensiones generalizadas basadas en la reconocimiento de la condición de subalteridad y carencia de reciprocidad del Otro, sin con ello, develar cómo ese otro comparte factores interseccionales conmigo y a su vez, produce un sentido diferencial de su existencia a través de valores específicos y puntuales. En términos epistémicos y políticos la coyuntura sobre Educación Inclusiva, recurre a la categoría de Otro a través de una fetichización, alcanzando de esta forma, un argumento de rápido acceso, al tiempo que, omite las diferentes maneras de dar sentido a los acontecimientos propios de la alteridad. Surge así, el desafío de explorar la lógica oposicional que expresa a la luz de estas ideas, la producción de la alteridad revolucionaria e interrogándose acerca de cuáles son las condiciones lógicas que posibilitan rescatar dicha condición de alteridad. El actual tratamiento de la alteridad en la educación inclusiva es sólo diferencial, abriendo la posibilidad al entendimiento que sus incomprensiones devienen de un pensamiento clasificatorio del que surge la alteridad al interior de la inclusión y con ello, limita la comprensión de los problemas reales y particularmente, cómo organizar la sociedad a partir de estas tensiones, que a sí mismas, superan el interés por el derecho a la redistribución y a la diferencia.

En términos epistemológicos el funcionamiento político y ético de la Educación Inclusiva expresa un conjunto de debilidades referidas a la contextualización de sus cargas ideológicas y en la construcción de conceptos, lo cual opera como un factor de invisibilización en la comprensión de los ejes más relevantes que el pensamiento político contemporáneo aporta a la configuración del espacio político de la inclusión, concebida esta, como un mecanismo de actualización de todos los campos de las Ciencias de la Educación. Las ideas expuestas en estas páginas explican cómo la reducción ética de la



inclusión a través de la inmovilidad de sus preespuestos desde el simple reconocimiento de aquel que habita en la condición de subalternidad, instala una política normativa de tratamiento de las diferencias, siempre provincializadas en la normalización y en la sujeción de elementos que permitan producir una amplitud de subjetividades revolucionarias. La invisibilización de este aspecto, constituye un factor en la inhabilitación y neutralización del surgimiento de prácticas de resistencias y de auténticas alteridades al interior del espacio educativo. La producción de la alteridad al interior del espacio educativo puede analizarse siguiendo a Rancière (1989), especialmente, a través del trabajo de producción de lo sensible y de la presencia de un pensamiento sin un lugar propio. En el primero, permite explorar lo sensible desde la desnaturalización de los efectos de constitución y acción de la alteridad y de las subjetividades revolucionarias, con el propósito de percibir sus efectos desde otra perspectiva.

La comprensión de la alteridad y la subjetividad revolucionaria en la configuración de un marco ético y político de Educación Inclusiva, consiste en promover un pensamiento educativo de la alteración, esto es, un conjunto de estrategias que permitirían interrumpir en lo evidente, según lo cual, deviene en la producción de un movimiento de separación. La dimensión sensible de la alteridad se expresa por medio de la comprensión multi-estructural de los factores que ponen en riesgo la existencia y el devenir de un conjunto significativo de personas, todas ellas, cruzadas por la matriz colonial del poder y de opresión. La incompreensión de los factores enunciados al interior de esta dimensión de la Educación Inclusiva, expresan en parte, un conjunto de subjetividades agotadas, devenidas en alteridades acríicas y absolutas. Frente a esto, cabe preguntarse: ¿cuáles son las relaciones que definen el ámbito de lo político en la inclusión?, ¿qué supuestos intelectuales organizan su campo de producción intelectual? y ¿qué significa que el desafío de alteridad únicamente encierre la posibilidad de estar juntos sin anular la diferencia, la alteridad y la producción de subjetividades revolucionarias?

Finalmente, afirmaremos que, la política al interior del campo de lucha intelectual de la Educación Inclusiva, expresa el propósito de disponer de transformaciones sobre los

modos de subjetividad y organización que persigue, ya que, la finalidad de la política es disponer de nuevas formas de organización de la estructura y la acción.

#### 5.4.1.2.1.-NETWARE: A) CONDICIONES DE PRODUCCIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL DISCURSO POLÍTICO-ÉTICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

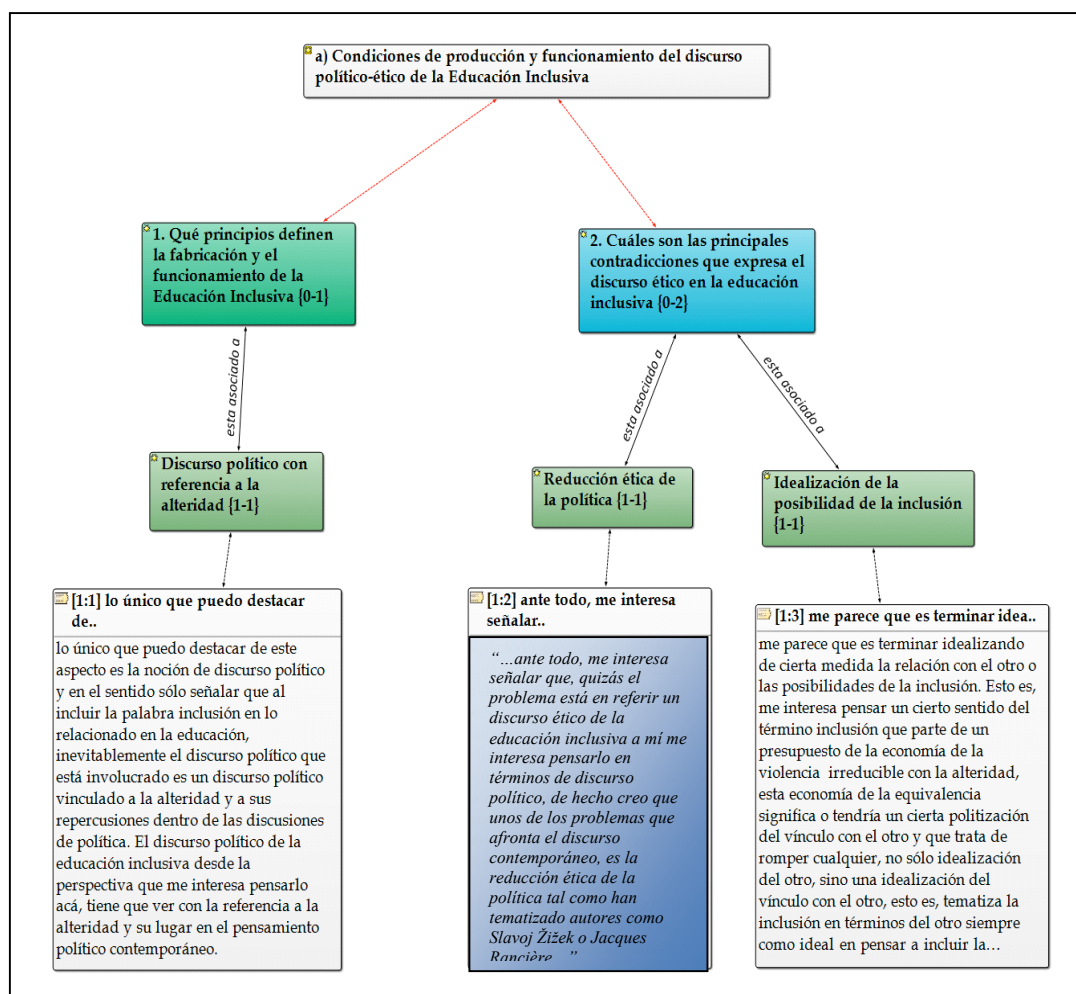


Figura 63: Red semántica nivel descriptivo-inferencial de las condiciones de producción y funcionamiento del discurso político –ético de la Educación Inclusiva

#### 5.4.1.2.2.-FAMILIA DE CÓDIGO: B) VINCULACIONES EPISTEMOLÓGICAS ENTRE DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

UNIDAD HERMENÉUTICA
UH: (Des) relaciones entre Educación Inclusiva, política y democracia File: [C:\Users\Aldo Ocampo\ (Des) relaciones entre Educación Inclusiva, política y democracia.hpr7] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-19 18:50:42 Creado: 2017-02-17 11:52:52 Códigos (1): [3. Qué relación existe entre inclusión y democracia] Cita(s): 1

#### Cuadro 9: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 1, de la familia de código B

La familia del código “b” de la presente entrevista en profundidad de tipo focalizada y dirigida a expertos de reconocida trayectoria internacional, indagó en el tipo de vínculos epistémicos que se establecen entre democracia y Educación Inclusiva. Al respecto, los comentarios de los expertos fueron reducidos, enfatizando en los siguientes aspectos y/o dimensiones:

*“...sí, absolutamente la de teoría la que más me interesa pensar la democracia, más que aquellas teorías que de algún modo, puedo denominar postfundacionales, tal como aparecen autores contemporáneos tales como: Derrida, Rancière, Laclau, a ver cuáles podría nombrar, como teoría importante. La relación de inclusión central que habla de ese “demos” y ese “demos”, es pensado como pueblo y la relación de pueblo es entendida en una doble, una doble sesión contradictoria...” [Entrevista 8.rtf. (26:26)][...la relación de inclusión habla de ese “demos”] (Sujeto informante 8).*

Las respuestas aportadas por los informantes claves participantes de la investigación, develó que, la el conjunto de intersecciones epistémicas, metodológicas y políticas que permitan describir y explicar los vínculos concretos entre inclusión y

democracia, tienden a operar desde un saber invisible, sugiriendo una vez más, la necesidad de traducir las contribuciones que circulan la comprensión de dicho fenómeno, así como, disponer de una zona de contacto que permita efectura un diálogo profundo entre los saberes que avalan esta unión y aquellos que, permiten organizar las diversas modalidades de teorización en torno a esta razonamiento.

El interés permanente de este estudio por encontrar los saberes oportunos que permiten comprender la trama política de la Educación Inclusiva, no deben ser concebidos, como nuevas modalidades de encasillamiento del conocimiento de este campo, sino más bien, como lentes que posibilitan la ofrecer otros sistemas de razonamientos para abordar el conjunto de relaciones entre inclusión y democracia. Al observar las respuestas ofrecidas se constata una vez más que, no existe un conjunto de explicaciones que permitan explicar concretamente y más allá, de los clásicos sistemas de argumentos que conducen a la imposición de fetiches e idelaizaciones, traducidas como explicaciones ficticias, que no subvierten los efectos performativos del poder en todos los ámbitos de la sociedad.

La democracia en este sentido, se presenta como la principal ficción de occidente, puesto que, mediante la instalación de un demos esperanzador, que aboga por el resguardo de la justicia social y de los múltiples derechos, resta potencia a sus ciudadanos a elegir libremente sobre los diversos temas que afectan a su vida. Tal vez, su organización intelectual haya sido moldeada y condicionada por la racionalidad del neoliberalismo y de la reinstalación de nuevos formatos y tecnologías de operación del régimen soberano, que requieren de un demos altamente desigualdad, cuyas opacidades obligen a los ciudadanos a ser conserados como votantes, debilitando de esta forma, su agencia política, especialmente, la propia de los educadores.

El formato ficcionalizado de democracia vigente que intenta coexistir con la inclusión, actúa como un razonamiento lineal y sujeto a la interioridad epistémica, puesto que, mediante el razonamiento ficticio del aseguramiento de las mismas condiciones a todos, o bien, de la inclusión del abyecto a las estructuras de normalización y control de sus identidades, cada vez más complejas y descentradas, contribuyen a la multiplicación de los

efectos de mascarada de la exclusión. Las explicaciones institucionalizadas no apelan a la instauración de otros modos de constitución y cristalización del demos, más bien, se reucen a lo mismo que ha devenido en la una democracia falsa, ambigua y amiga de algunos. Sobre este particular, cabe destacar que, el saber de experto en torno a la búsqueda de argumentos que ofrezcan respuestas concretas a dicha intersección, se remite a la enunciación, reafirmando un débil abordaje de estas intersecciones, lo cual, no es parte de las discusiones más trascendentales del pensaminto político actual.

#### 5.4.1.2.2.1.-NETWARE: VINCULACIONES EPISTÉMICAS ENTRE DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

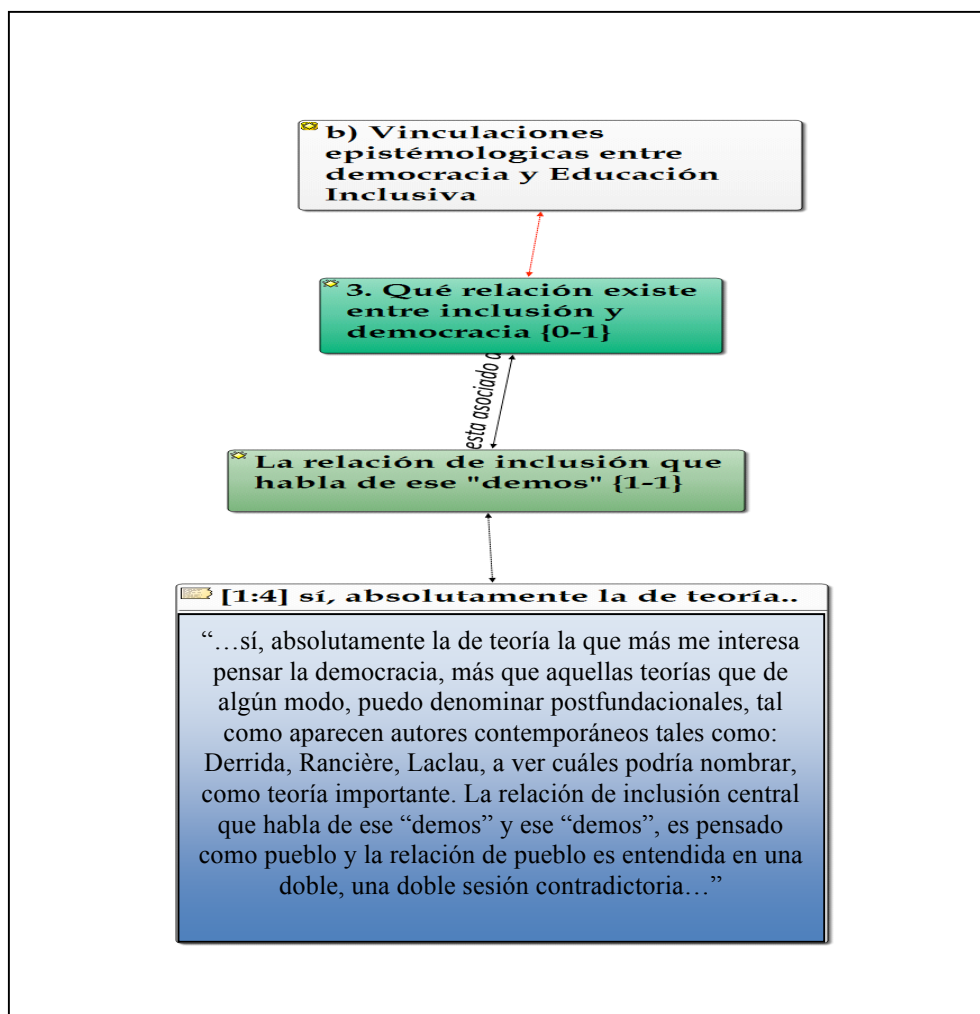


Figura 64: Red semántica correspondiente al tipo de vinculaciones e intersecciones epistémicas emergentes entre democracia y Educación Inclusiva

### 5.4.1.2.3.-FAMILIA DE CÓDIGO: C) PRODUCCIÓN DE FICCIONES EPISTEMOLÓGICAS Y DEMOCRATICAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

#### UNIDAD HERMENÉUTICA

UH: (Des) relaciones entre Educación Inclusiva, política y democracia

File: [C:\Users\Aldo Ocampo\ (Des) relaciones entre Educación Inclusiva, política y democracia.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2017-02-19 18:51:53

Creado: 2017-02-17 12:46:51

Códigos (5): [4. Considera usted que el discurso actual de la educación inclusiva se hacen presente ficciones democráticas y ciudadanas, si es así, cuáles serían] [5. En qué situaciones el actual discurso de la educación inclusiva tiende a reforzar y avalar el funcionamiento del modelo neoliberal] [6. Cuáles son los desfases epistémicos e ideológicos que enfrenta la justicia social en el pensamiento que organiza la intención de la educación inclusiva] [7. Qué limitaciones y contracciones epistémicas y metodológicas expresa el discurso actual de la educación inclusiva al operativizar la justicia social, la equidad educativa y la igualdad de oportunidades en la política y prácticas educativas] [8. Qué ideas ficticias están presente en el derecho a la diferencia y a la redistribución y a la promoción de la educación inclusiva y la creación de un nuevo escenario educativo.]

Cita(s): 10

#### Cuadro 10: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 1, de la familia de código C

La familia del código “c” de la entrevista en profundidad titulada: “*(Des) relaciones entre Educación Inclusiva, política y democracia*”, se organiza en torno a cinco sub-dimensiones, siendo analizadas en forma progresiva. La primera sub-dimensión implicada en esta familia, interrogó a los expertos internacionales participanes de la investigación acerca del tipo de ficciones políticas, democráticas y ciudadanas que genera el discurso actual de la Educación Inclusiva. Sobre este particular, los informantes claves comentaron:

*“...a mí me parece que justamente es pensar una noción de inclusión que excede ese lenguaje políticamente correcto donde el otro es idealizado bajo el presupuesto de que puede argumentar de modo racional su participación en el todo común. A mí me parece que, justamente, una democracia se vuelve radical cuando cuestiona esa noción de alteridad...”*[Entrevista 7.rtf.

*(30:30)] [...una democracia se vuelve radical cuando cuestiona ese noción de alteridad] (Sujeto informante 7).*

En relación al tipo de ficciones democráticas y ciudadanas que instalan los diversos sistemas de razonamientos estrechos empleados actualmente por el campo de la Educación Inclusiva, los entrevistados ofrecieron descripciones parciales y superficiales en torno a los efectos simbólicos e ideológicos que se esconden tras la ficcionalización del campo político de la inclusión, reafirmando una vez más, la inexistencia de argumentos que permitan explorar y analizar más profundamente cada una de las dimensiones constitutivas del campo de la Educación Inclusiva en términos políticos y democráticos. Sobre este particular, ratifican el exceso de un lenguaje políticamente correcto que sitúa el campo de actuación en torno a la participación lial en un todo común, es decir, en una visión falsa de la totalidad, alineada con las fuerzas ideológicas propias de la totalidad en bloque, contribuyendo de esta forma, a la cristalización de una estrategia analítica de homogenización organizada mediante un lenguaje procedente de la justicia social contemporánea, de la filosofía de la diferencia y de la democracia. Bajo este contexto, la producción de ficciones de todo tipo instaladas mediante los organizadores intelectuales estrechos empleados para construir el conocimiento de la Educación Inclusiva, se visibilizan mediante el conjunto de contracciones epistémicas procedentes de un conjunto de saberes atemporales y enunciativos, los cuales, instalan luchas intelectuales y análisis que no se condicen con la naturaleza del fenómeno en la actualidad, y por otra, al emplear un conjunto de saberes disponibles que poco ayudan a develar y desnaturalizar las incomprendiones articuladas en torno a la producción de un marco de valores sobre los que se instala y funciona las memorias constitutivas de la justicia social configurantes de la campo de justicia educativa requerido por la Educación Inclusiva.

La producción de ficciones, es decir, fantasías analíticas y articulados ocultos tras las fuerzas de operación y configuración de la racionalidad actual de la inclusión, se expresan mediante un factor pragmático, referido particularmente, a la inexistencia de mecanismos analíticos que nos digan como concebir la igualdad, la equidad, la justicia educativa como recursos intelectuales y analíticos en contra del efecto performativo y

regenerativo que define la naturaleza de cada uno de los diversos formatos del poder. Por otra parte, la ficcionalización del poder que guarda la democracia y la política a la luz de dichos valores, se expresa como un análisis que debe ser alcanzado, sin concebir de qué manera, interseccionan la inclusión con la democracia, pues, la primera se materializa y cobra su real efecto, una vez que los diversos colectivos de estudiantes concluyen su proceso de escolarización. De modo que, la gran ficción es creer que asegurando un sólido proceso de educación (basada en la lógica de asegurar y brindar a todos lo mismo) se posibilitaría la ruptura de las fuerzas opresivas que modelan el funcionamiento de las estructuras sociales. Para que la inclusión cobre sentido a nivel social se deben asegurar un conjunto de condiciones estructurales que permitan que la educación actúe como una verdadera palanca de movilidad social. A menos que, la investigación sobre Educación Inclusiva no establezca pautas analíticas concretas en torno a los efectos de las relaciones estructurales en la definición del tipo de oportunidades educativas, la educación continuará objetivamente actuando al servicio de la racionalidad del poder y del neoliberalismo, mediante la confirmación de un discurso pseudo-esperanzador que contribuye a la omisión de los temas estructurales/configuradores del devenir educativo y social.

El saber de experto en relación al conjunto de condiciones políticas y democráticas vinculadas al campo de producción de la Educación Inclusiva, ratifica una vez más, que gran parte del conocimiento construido en este contexto, opera a favor de la interioridad analítico/epistémica, dejando entrever la inexistencia de saberes que contribuyan a la organización del campo en tnos políticos. Por otra parte, los aportes ofrecidos por los entrevistados, ratifican que, el conocimiento de la inclusión en todas sus dimensiones, adopta un carácter enunciativo, es decir, descriptor de aquello que no funciona, pero ausente de recursos comprensivos que contribuyan a la determinación de una intervención crítica en la materia. La omisión de estas tensiones, contribuye a la reproducción y a la reinstalación de diversos tipos de fuerzas de sujeción, en cuanto producción del conocimiento se refiere.

El discurso actual de la Educación Inclusiva, opera tal como ya ha sido comentado a lo largo de esta investigación, a partir de la ausencia de un saber epistémico coherente con



us naturaleza, expresando de esta forma, la cristalización de un campo pre-reflexivo, ambiguo y orientado a la denuncia, careciendo la mismo tiempo de una sólida construcción teórica e investigativa que permita ofrecer un repertorio de argumentos y/o sistemas de razonamientos más amplios y que actúan como mecanismos de oposición a la un saber que carece bajo toda lógica, de una racionalidad y de un lenguaje analítico propio. Frente a las tensiones introducidas por esta dimensión, surge la necesidad de explorar cómo se forman las memorias intelectuales y políticas de la inclusión, así como, los saberes que permiten (re)contruir la dimension política de la misma, mediante la determinación del archivo y repertorio exigido para adentrarnos en la disputa que establece la vincularidad entre inclusión como proyecto político y democrático, intersección que sólo alcanza su potencialidad, mediante en el recambio de las lógicas de producción y funcionamiento de las estructuras organizativas de la sociedad y del sistema educativo. En este sentido, es preciso destacar que, la educación siempre queda provincializada a los efectos de la tiranía institucionalizada por los formatos del poder, a través de la determinación particular de la mediaciones performativas de estos en cada una de las relaciones estructurales de funcionamiento.

La precariedad teórica e investigativa que expresa el campo de producción de la Educación Inclusiva demuestra a través de las entrevistas efectuadas que, su discurso en sí mismo, es fuente de producción de ficciones y reproducción, a pesar de enfatizar y promover la transformación, ésta, queda remitida a un status de énfasis discursivo que produce todo tipo de ficciones, mientras omite la qué tipo de saberes propios le permitirían ofrecer nuevas comprensiones, cada vez, más revolucionarias, forjadas desde la potencia y desde la cultura de la recuperación. La gran debilidad política se expesa entonces mediante la incapacidad de organizar el campo de la democracia a partir de los supuestos estructurantes de la lucha invisible que supone la inclusión. De este forma se constata que, el saber disponible de la Educación Inclusiva es ficticio, vacío y flotante, por no afirmar inexistente, en torno a estas cuestiones, especialmente, de tipo metodológicas y procedimentales.

La segunda sub-dimensión de análisis implicada en este instrumento, analiza las situaciones por medio de las cuales el discurso actual de la Educación Inclusiva tiende a

reforzar y avalar el funcionamiento del modelo neoliberal. Cabe destacar que, la interrogante se intencionó con el propósito de explorar el tipo de efectos invisibles propios de la racionalidad ambigua de la inclusión, conllevan al surgimiento de diversos tipos de epistemicidios, mediante los cuales, se reafirma el interés de la étila o de la racionalidad del neoliberalismo. En relación a estas conexiones analíticas, los expertos comentaron:

*“...la misma base del modelo neoliberal, a mí me gusta pensar el modelo neoliberal en dos sentidos, como una serie de medidas macroeconómicas que pueden ser sintetizadas en lo que llamo consenso de Washington pero también, en otra perspectiva, que es inaugurada por Michel Foucault, señala que, el modelo neoliberal es un proceso de subjetivación y este proceso de subjetivación se basa entiendo o tiene su última, no su última, sino pero una forma central en el empresario de sí mismo...”*[Entrevista 8.rtf. (34:34)][...proceso de subjetivación] (Sujeto informante 8).

*“...hay un modelo de democracia y una noción de inclusión que tiende a funcionar de modo perfecto, en una especie de inclusión del diferente, pero de ese diferente despolitizado ante el cual hay que ser tolerante, de algún modo entiendo que, el neoliberalismo es o se basa en una especie de diferencia o de un concepto de diferencia, incluso un elogio de la diferencia cultural, de las diferentes capacidades pero que siempre son de un modo light o débil donde se le quita potencial político o se debilita esta noción de un otro que es, incluido sin poner en cuestión el sistema...”*[Entrevista 8.rtf. (34:34)][...inclusión del diferente: diferente “despolitizado”] (Sujeto informante 8).

La interrogante debe concebirse como una estrategia orientada a develar las fuerzas de sujeción y emparejamiento de la racionalidad de la inclusión con el conjunto de tecnologías cognitivas y procedimentales del neoliberalismo. Si bien, los entrevistados concordaron en la existencia de dicho emparejamiento, sus respuestas no permitieron avanzar en la identificación del tipo de estrategias que contribuyen a dicho proceso de

reconversión de sus racionalidades, permaneciendo omitidas los elementos organizativos de dicha racionalidad, las estrategias de fabricación y funcionamiento de las fuerzas que condiciona dicha racionalidad y el orden epistémico y pragmático que trazan al interior de las Ciencias de la Educación.

Un aspecto interesante emergente en los intercambios discursivos otorgados por los expertos participantes del estudio, consiste en concebir el modelo neoliberal, en términos de un conjunto de medidas macro-económicas y de subjetivación, conformando ambas dimensiones parte sustancial y relevante de la coyuntura intelectual de la racionalidad dominante de la inclusión, puesto que, mediante los efectos regenerativos y performativos del neoliberalismo aplicado a la educación, se agudizan las exclusiones múltiples mediante los procesos de subjetivación de las identidades, evitando que emerjan al interior de la espacialidad educativa identidades revolucionarias, capaces de instalar otros ordenes, estilos y formatos de funcionamiento epistémicos, políticos e ideológicos al interior de la práctica educativa. El interés constante por los coletazos económicos ha subalternizado e invisibilizado los rumbos, sentidos y estrategias por las cuales, se articulan los procesos de subjetivación al interior de la práctica política de la inclusión, lo que al día de hoy, representa un tema de baja intensidad, respecto de los propósitos de la investigación sobre Educación Inclusiva.

Para los expertos, la imposición de la racionalidad neoliberal como mecanismo de condicionamiento del correlato instrumental que expresa fuertemente hoy la inclusión, refuerza la lucha por la incorporación del diferente, es decir, mediante esta categoría se impone un nuevo campo silencioso que reinstala los valores que configuran la abyección, reflejando así, que dicho proceso de reconversión se expresa mediante la instalación de un discurso despolitizado para interrogar las consecuencias de tipo teóricas y prácticas que involucra la producción y condicionamiento de la subjetividad de aquellos grupos sobre-representados como diferentes. De acuerdo con esto, es posible inferir que, la racionalidad y el estilo dominante del neoliberalismo mediante el cual se organiza el funcionamiento de la inclusión (acrítica) es la fuente mayoritaria de fracasos cognitivos estructuradores del campo, convirtiéndose de esta forma, un eje de constitución del diferencialismo como

estrategia epistémica de producción de sujetos atravesados por el poder de la abyección, en tanto, sistema de devaluación del mismo.

De acuerdo con los antecedentes abordados por esta sub-dimensión se reafirma la pre-construcción teórica y analítica del campo de la inclusión en todas sus dimensiones. Se abre con ello, la posibilidad de caracterizar más detalladamente los elementos organizativos que condicionan la gramática y racionalidad de la inclusión a partir del lente epistémico del neoliberalismo, a fin de explicaitar más detalladamente, el tipo de naturaleza que adopta y qué tipo de efectos hoy no reconocidos instala en el funcionamiento de los diversos sistemas educativos. Gracias a la imposición de esta racionalidad es que, el poder de las grandes instituciones encargadas de resguardar el desarrollo armónico del mundo, se aliena con las fuerzas que combate, contribuyendo de esta forma a perpetuar el profundo conflicto social que hoy azota a gran parte del planeta tierra. Aquí emerge otra ficción al interior del campo de la inclusión, en referencia a los Derechos Humanos, estructurados en función de las lógicas propias de la burguesía, no así, de la totalidad basada en la multiplicidad.

La tercera dimensión que aborda este instrumento intenta describir el conjunto de desfases epistémicos e ideológicos que enfrenta la justicia social al interior del pensamiento que organiza la función de la Educación Inclusiva. Sobre este particular, los entrevistados participantes señalaron:

*“...a mí me parece que necesita ser abierta hacia una noción de justicia social bajo otra edición sobre todo vincular la tradición crítica y cuando digo vincular la tradición crítica entiendo que, la justicia tiene que ver con ese malestar ante el presente, un malestar que, siente que el presente no va bien y que por eso, es necesario redefinirlo, mejorarlo, cambiarlo, esa herencia que aparece fuertemente en el espectro de Marx...” [Entrevista 8.rtf. (38:38)][...noción de justicia social vinculada a la tradición crítica] (Sujeto informante 8).*

*“...El problema sigue siendo de algún modo parte de tradición una noción de justicia demasiado asociada al humanismo, esto es, una definición*

*siempre del hombre aun cuando no sea esencial que termina por limitar la apertura a cualquier alteridad, esto es, cuando la inclusión requiere con un precedente que el otro a incluir sea un ser humano y esto supone la definición del ser humano, a mí me interesa la noción de justicia que se hace cargo de un pasado y de un futuro que viene a socavar esos preconceptos de lo que significa ser un ser humano, ir más allá, es un desafío y un desafío, es una noción de justicia que nunca termina de definirse, que nunca termina de cerrarse, porque siempre se pone en cuestión a sí misma, porque sabe que se trata de pensar una relación justa del otro, un mundo justo y eso nunca se va a poder lograr del todo y, sin embargo, es un compromiso con la igualdad, con prácticas de libertad y con prácticas emancipatorias que requieren transformaciones institucionales, transformaciones de procesos culturales pero que nunca se consolidan en una forma...”[Entrevista 8.rtf. (38:38)][...Noción de justicia social demasiado asociada al humanismo] (Sujeto informante 8).*

Entre los aspectos más significativos emergentes referidos al tipo de desfases que expresa la justicia social en la configuración del campo de la inclusión, destaca la necesidad de abrir los elementos que definen la configuración analítica de la justicia social, pues recurrentemente, se emplea como una empresa vacía y flotante al interior del campo de lucha de la Educación Inclusiva, especialmente, al omitir qué están intentando significar y lograra a través del inete de la justicia social. Por otra parte, este sintagma opera de forma despolitizada, referido únicamente a ratificar los efectos de la injusticia y la empresa destinada a erradicar la exclusión, pero, carece de razonamientos que permitan emplear dicha justicia en la comprensión del funcionamiento de las estructuras y lógicas que articulan los múltiples propósitos de la escolarización mediante dicho prisma epistémico. Es menester, avanzar hacia la reformulación del marco de valores a través del cual funciona la justicia social al interior de la inclusión, en tanto, proyecto epistémico y político se refiere.

Un aspecto emergente de los discursos de experto, en relación al conjunto de tensiones que expresa la noción de justicia social en su relación con la inclusión sugiere un

fuerte condicionamiento ideológico mediante las fuerzas propias del humanismo, lo cual, contribuye a la despolitización de la figura de alteridad, conduciendo a la proliferación de formatos restringidos y acríticos de la misma. Siendo este, un factor clave en la producción de los múltiples fracasos cognitivos que condicionan el funcionamiento de la Educación Inclusiva, en términos de diferencia y redistribución. Desde otra perspectiva, aparece la necesidad de desarmar el concepto y volver a producirlo de cara a las tensiones actuales que azotan a la educación, reafirmando así, una empresa totalmente epistémica.

Si bien, el corpus de respuestas ofrecidas por los entrevistados aporta sustantivamente a comprender el conjunto de tensiones que afectan a los marcos intelectuales vigentes en relación al sintagma de la justicia social, sugiere crear nuevos modos de aproximación a su potencial, así como, estrategias que organicen su campo de actividad a partir de los razonamientos que configuran la trama política de la inclusión, pues debe coexistir un cierto patrón de reciprocidad epistémica entre ambas. Las respuestas en parte, no aluden al tipo de desfases epistémicos e ideológicos que afectan al significante epistémico y procedimental de la misma.

El instrumento abordó además, la comprensión sobre el tipo de limitaciones y contracciones epistémicas y metodológicas expresa el discurso actual de la educación inclusiva al operativizar la justicia social, la equidad educativa y la igualdad de oportunidades en la política y prácticas educativas. Frente a esto, el saber de experto aportó las siguientes reflexiones:

*“...En todo caso, yo creo que la limitación y contradicción tiene que ver con ese desfase que hay en cualquier intento de operativizar, hay un desfase...” [Entrevista 6.rtf. (42:42)] [...desfase permanente en el intento de operativizar] (Sujeto informante 6).*

*“...que Derrida señala muy bien cuando señala que la hospitalidad incondicional con el otro se necesita pero fracasa, al ser traducida en una hospitalidad condicionada, necesitamos de instituciones más hospitalarias con un otro y ahí yo me puse a pensar eso que la inclusión antes que*

*educación inclusiva yo hablaría antes de educación hospitalaria, una noción de inclusión modulada bajo el término hospitalidad donde la noción de hospitalidad es el par antagónico de la noción de tolerancia...” [Entrevista 8.rtf. (42:42)] [...Hablar de una educación más hospitalaria que inclusiva] (Sujeto informante 8).*

*“...pero agregaría una segunda limitación y contradicción, cuando esta inclusión tiende a formularse en los términos de un multiculturalismo entendido como práctica cultural del capitalismo avanzado, ahí yo creo que, justamente es una inclusión light, una inclusión débil que, de algún modo, antes de operativizar, termina por traicionar una fortaleza política de la categoría...” [Entrevista 7.rtf. (44:44)] [...se expresa en el multiculturalismo inclusión débil...] (Sujeto informante 7).*

Las respuestas ofrecidas por los expertos en torno al conjunto de limitaciones y contradicciones que expresa la operacionalización de la justicia social al interior de las propuestas actuales de Educación Inclusiva, es decir, aquellas basadas en la metáfora “se incluye a lo mismo”, no ofrecen comprensiones directas, sino más bien, parciales y superficiales, enmarcadas en saberes propios de las filosofías de las diferencias, no logran identificar con claridad cuáles son éstas limitaciones y contradicciones, demostrando así, un examen analítico aplicado al fenómeno, débilmente organizado en torno a los ejes estructuradores que entrecruzan la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva. Se agrega además, la ausencia de saberes propios del campo de la inclusión que permitan abordar este complejo conjunto de debilidades. Un ámbito emerge de gran relevancia aportado por los expertos, expresa la necesidad de concebir el ideal de la inclusión en referencia al sustrato de la hospitalidad, operando como un mecanismo antagonico ante la tolerancia, en tanto, dimensión ficticia de la inclusión.

Finalmente, se consultó a los informantes participantes de la investigación, acerca del tipo de ideas ficticias están presente en el derecho a la diferencia y a la redistribución y a la promoción de la educación inclusiva y la creación de un nuevo escenario educativo. De acuerdo con esto, algunas respuestas tentativas son:

*“...hablo de una relación hospitalaria antes que una educación inclusiva, porque entiendo que, se trata más que de una apuesta ética, más que una apuesta política...”[Entrevista 8.rtf. (46:46)][...relación hospitalaria antes que inclusiva...] (Sujeto informante 8).*

*“...diría que esa idea ficticia, esa ilusión, así lo interpreto yo, es la ilusión de una relación armónica y de un pensamiento político que entiende la inclusión, como una especie de armonía light, sin compromisos con el otro, una tolerancia abierta a cualquiera, versa que despolitiza, despotencia lo que significa una relación con un otro radicalmente otro...”[Entrevista 7.rtf. (30:30)][...pensamiento político que mantiene la armonía ficticia] (Sujeto informante 7).*

De acuerdo con los antecedentes aportados por los expertos entrevistados, se constata que, el campo político que entrecruza a la Educación Inclusiva, se ha empeñado en institucionalizar una serie de comprensiones superficiales, restringidas, parciales y lineales, articuladas y construidas sobre la base del conjunto de fracasos cognitivos que organizan el campo intelectual de la Educación Inclusiva, producto de la ausencia de una geografía de saberes que permita determinar a cabalidad el tipo de errores y/o contradicciones que enfrenta el derecho a la diferencia y a la redistribución al interior de la Educación Inclusiva. Si bien, los aportes son sustanciales, permiten operar sobre las mismas estructuras intelectuales de tipo enunciativas que, mediante los aportes del pensamiento político contemporáneo permiten reconocer la ausencia de una ética propia de la inclusión, que indague en el conjunto de conexiones existentes en torno a la interrogante: ¿qué hay más allá de todos éstos organizadores intelectuales?

Las respuestas ofrecidas en este apartado ratifican la necesidad de efectuar un profundo proceso de traducción y despeje epistémico sobre los aportes de diverso tipo que hoy se materializan al interior de la precariedad intelectual que funda el pensamiento de la Educación Inclusiva. Los antecedentes emergentes en esta familia de códigos explica que, los sistemas de razonamiento implicados en la configuración parcial de la inclusión como



proyecto político, tienen a posicionarse más, en una dimensión ideológica que política, siendo esta última carente de una zona de contacto que posibilite la creación de un conjunto de saberes que permitan politizar la discusión y con ello, proponer un nuevo marco de valores para concebir el derecho a la diferencia y a la redistribución. Sin duda, ambas nociones invitan a la deconstrucción profunda de los modos de entender la diferencia y la redistribución al interior de la educación, de sus estructuras y lógicas de funcionamiento. Por otra parte, ambas explicaciones carecen de un sustrato pragmático concreto que posibilite indagar otro tipo de argumentos y razonamientos. Todo ello involucra la creación de otros saberes y perspectivas, ya que, el conjunto de saberes disponibles son incapaces de promover un nuevo orden político que asegure el derecho a la diferencia y a la redistribución, en el marco de la Educación Inclusiva, al emplearse como explicaciones fetichizadas, propias de un desarrollo teórico parcial.

### 5.4.2.3.1.-NETWARE: C) PRODUCCIÓN DE FICCIONES EPISTEMOLÓGICAS Y DEMOCRÁTICAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

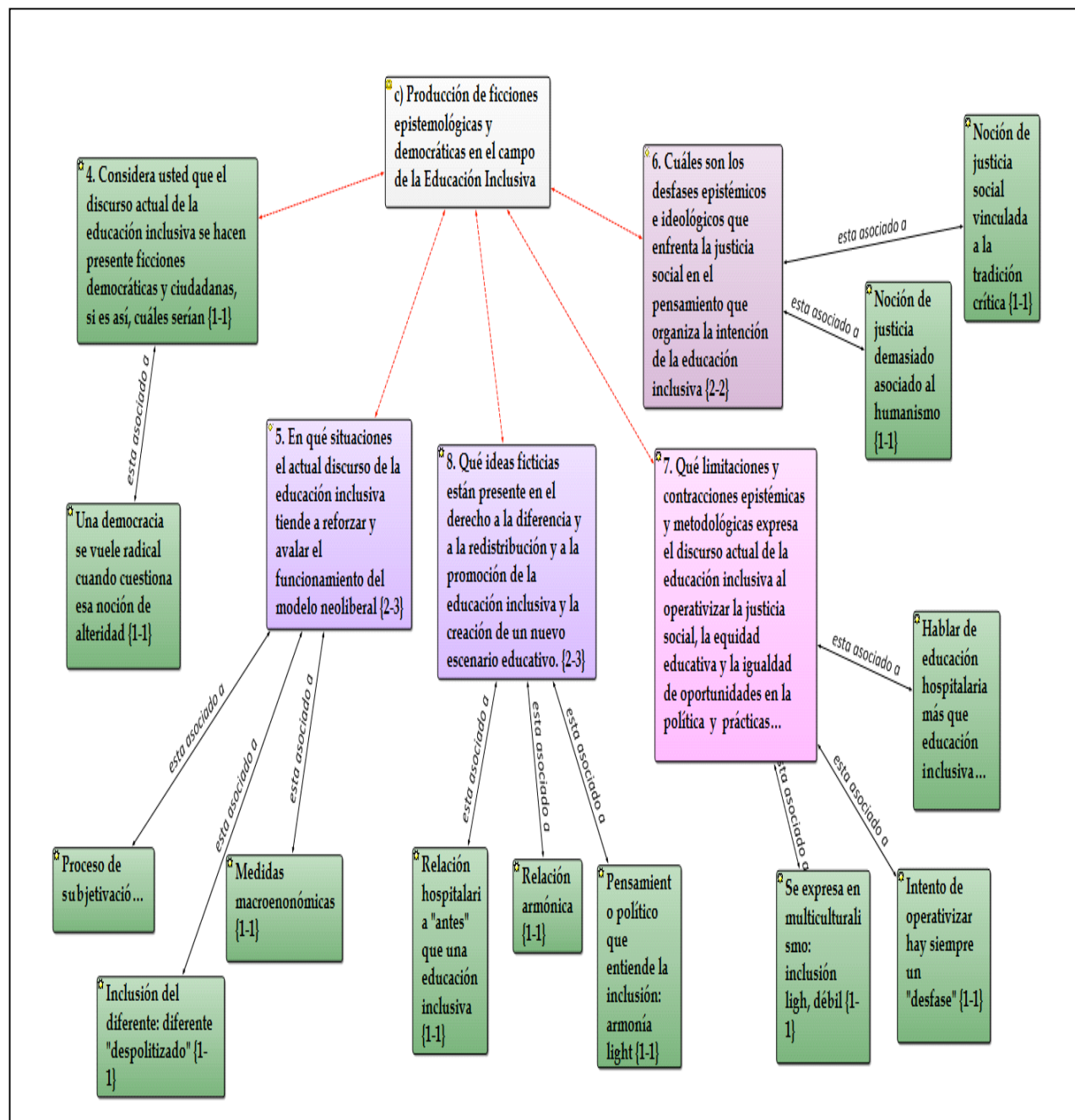


Figura 65: Red semántica descriptivo-inferencial sobre las condiciones de producción que devienen en la implantación de ficciones epistemológicas y democráticas en el campo de la Educación Inclusiva

#### 5.4.2.4.-FAMILIA DE CÓDIGO: D) EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO NUEVO PROYECTO POLÍTICO Y SABERES CONTRA-HEGEMÓNICOS

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: (Des) relaciones entre Educación Inclusiva, política y democracia File: [C:\Users\Aldo Ocampo\ (Des) relaciones entre Educación Inclusiva, política y democracia.hpr7] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-19 18:55:28 Creado: 2017-02-17 17:07:22 Códigos (2): [10. Esta relación de pensamiento político y la educación inclusiva y las prácticas educativas alternativas que reivindican el derecho de la diferencia] [11. Cuáles podrían ser los saberes contra-hegemónicos más relevantes que permiten configurar la educación inclusiva como un nuevo proyecto político y ciudadano] Cita(s): 4

#### Cuadro 11: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 1, de la familia de código D

La familia de código “d” de la entrevista en profundidad que se presnet a continuación, explora y analiza las posibilidades teóricas y metodológicas de concebir el campo de la Educación Inclusiva como un proyecto político mediado por saberes oposicionales y contra-hegemónicos particulares. La voz de los expertos en relación a los elementos que contribuyen a la reivindicación del derecho a la diferencia en el marco del pensamienti político que posibilita la realización de la Educación Inclusiva, señalaron:

*“...entonces, más que prácticas alternativas educativas es, un repensar profundamente qué entendemos por educación, para así, ver de qué modo la hospitalidad, ósea una educación hospitalaria...”[Entrevista 8.rtf. (54:54)][...re-pensar profundamente qué entendemos por educación] (Sujeto informante 8).*

El extracto discursivo antes citado, ratifica el sentido finalístico de la Educación Inclusiva comentado en reiteradas oportunidades en esta investigación, aquel, referido al motor de transformación, actualización, deconstrucción y re-significación de todos los campos y/o dominios integrantes de las Ciencias de la Educación, al expresar los expertos

participantes del estudio, la necesidad de repensar profundamente lo qué entendemos por educación, a fin de asegurar un conjunto de acciones de legitimidad y hospitalidad. Si bien, la hospitalidad es un tema crucial para la construcción de un marco teórico de tipo heterológico y heterotópico, se observa la necesidad de poner en tensión dicha categoría, específicamente, a través de los organizadores intelectuales que participan del ejercicio de la diferencia y la distribución. En relación a estos últimos, los entrevistados, no ofrecieron aportes significativos que permitiesen explorar la racionalidad que supone la gestión de la diferencia y a redistribución en el contexto de la inclusión. Los aportes contenidos en esta dimensión de la entrevista, no ofrecen respuestas en torno al tipo de directrices y matrices que posibilitarían emplear el derecho a la diferencia y a la redistribución, desde la perspectiva de la totalidad basada en la multiplicidad, señalando de esta forma, un saber ausente de tipo multi-dimensional al interior de la inclusión, el cual, es empleado como una estrategia subversiva retóricamente, pero flotante pragmáticamente.

Un segundo ámbito de análisis abordado por el instrumento consiste en explorar cuáles podrían ser los saberes contra-hegemónicos más relevantes que permiten configurar la educación inclusiva como un nuevo proyecto político y ciudadano. Sobre este particular, los entrevistados, comentaron:

*“...Quizás acá convenga, recuperar algunos pensamientos de Michel Foucault, cuando en aquel seminario del año setenta y seis, “Defender la sociedad”, las dos primeras clases señala que, se trata de rastrear esos saberes soterrados, una cierta erudición, por un lado y recupera ciertos saberes soterrados, esto es, ciertas formas de entender saberes que una tradición hegemónica desplaza entonces...”[Entrevista 7.rtf. (58:58)][...re-descubrir saberes omitidos] (Sujeto informante 7).*

*“...me parece interesante pensar una educación inclusiva desde allí, donde la relación con el otro viene a cuestionar la existencia misma de algo como el saber, quizás, la educación inclusiva u hospitalaria como estoy señalando, más que señalar que, existen saberes contra-hegemónicos,*

*vienen a señalar que, para mí la pregunta qué es saber algo, qué significa saber algo, creo que esa es la respuesta que nos devuelve esa idea de educación hospitalaria, posiblemente nadie sabe nada, que significaría saber algo, conocer lo que dice un autor, saberlo de memoria poderlo citar, de algún modo, tiene que ver con esta pregunta que aparece de nuevo un espectro de Marx y Derrida...”[Entrevista 8.rtf. (50:50)][...cuestionar la existencia de algo como el saber...] (Sujeto informante 8).*

*“...de algún modo creo que la noción de hospitalidad o solamente abrir así una noción hospitalaria, cuando los mismos supuestos de aquello que se llama saber son socavados, cuestionados, donde no sabemos, pero no es que no sabemos porque nos falta saber, si no por que es imposible de saber de qué se trata...”[Entrevista 6.rtf. (60:60)][...noción de hospitalidad socava el saer...] (Sujeto informante 6).*

De acuerdo al conjunto de respuestas ofrecidas por los entrevistados, es posible afirmar que, la interrogante referida a los saberes de tipo contra-hegemónicos que permiten configurar y concebir la inclusión como proyecto político, no fue respondida concretamente, más bien, se articuló mediante un conjunto de reflexiones propias del pensamiento político contemporáneo, que resaltaban aspectos cruciales a juicio de los expertos, que debiesen materializarse en esta búsqueda. Es importante señalar que, el conocimiento de experto en los campos de confluencia que participan del saber de la inclusión, no aporta elementos significativos para construir desde la naturaleza propia del campo de su campo, un repertorio de saberes que permitan problematizarse en torno a estas tensiones. Si bien es cierto, las respuestas con incapaces de cartografiar dónde se encuentran dichos saberes, o bien, que cuáles con éstos, se ratifica una vez más que, el conocimiento disponible y legado por una multiplicidad de campos, no favorece a la comprensión radical del enfoque, debido a que este, demanda la necesidad de producir un campo teórico inexistente. Por tanto, los saberes soterrados o bien, las perspectivas teóricas disponibles actúan como racionalidades que solidamente permiten caracterizar un determinado problema y operar como un archivo y memoria de constitución, pero dificultan la

organización de la trama teórica que este enfoque requiere, puesto que, sus fuerzas se hayan en la exterioridad epistémica.

#### 5.4.2.4.1.-NETWARE: D) EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO NUEVO PROYECTO POLÍTICO Y SABERES CONTRA-HEGEMÓNICOS

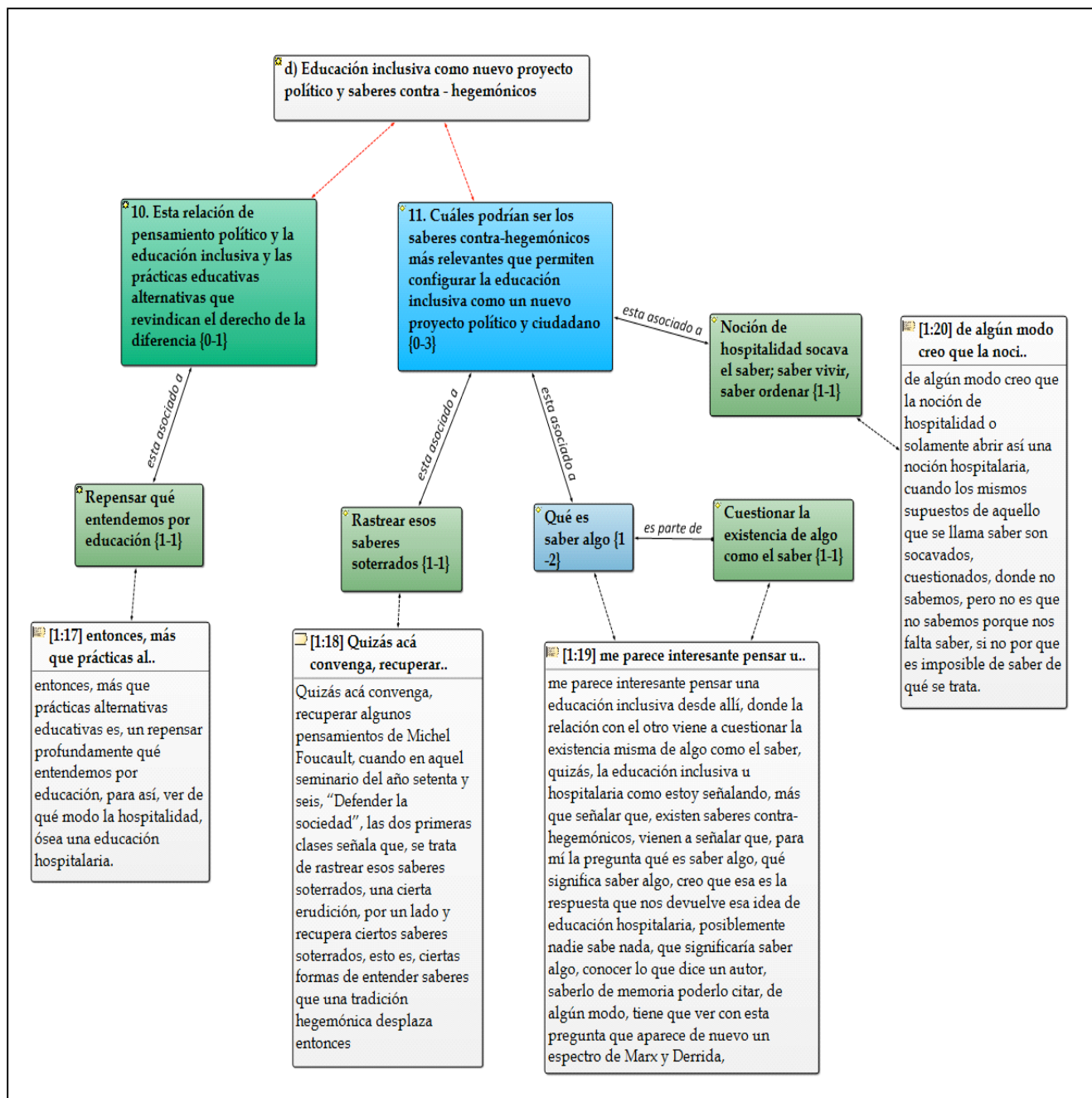


Figura 66: Red semántica descriptivo-inferencial sobre los ejes de acceso a la determinación de los contenidos programáticos que definen la inclusión como proyecto político

#### 5.4.2.5.-FAMILIA DE CÓDIGO: E) MECANISMOS DE AGENCIAMIENTO DEL SUJETO POLÍTICO EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: (Des) relaciones entre Educación Inclusiva, política y democracia File: [C:\Users\Aldo Ocampo\ (Des) relaciones entre Educación Inclusiva, política y democracia.hpr7] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-19 18:57:21 Creado: 2017-02-17 16:08:59 Códigos (2): [9. Qué elementos permite definir la capacidad de agencia política del sujeto en la educación inclusiva] [12. Qué elementos permiten definir al sujeto político en la educación inclusiva] Cita(s): 2

#### Cuadro 12: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 1, de la familia de código E

La familia de código “e” de la entrevista en profundidad “(des)relaciones entre Educación Inclusiva, política y democracia” explora los mecanismos de agenciamiento del sujeto político en el campo de la Educación Inclusiva. Al consultar a los entrevistados participantes del estudio sobre los elementos que posibilitaban la definición de la agencia política del sujeto al interior de la inclusión, éstos ofrecieron las siguientes respuestas:

*“...Entiendo que la agencia política, la posibilidad de la acción y de transformación en términos de educación inclusiva, yo entiendo que, una educación hospitalaria, justamente el termino hospitalidad, lo que viene a proponer es, a dislocar la oposición entra acción y pasión, en tanto, el otro, no soy yo el que actúo como el otro...”[Entrevista 8.rtf. (50:50)][...dislocar la acción entre acción y pasión...] (Sujeto informante 8).*

*“...qué disputas de significados se traman en noción de inclusión, posiblemente ahí, se juegue la oposición entre tolerancia y de hospitalidad entonces, pensar políticamente al sujeto de la educación inclusiva, yo diría que, se trata ante todo, de pensar la conjugación, diría en la constitución de un sujeto que nunca termina de ser sujeto, porque justamente parece que la*

*noción de inclusión...”[Entrevista 7.rtf. (62:62)][...constitución de un sujeto que nunca termina de ser sujeto] (Sujeto informante 7).*

La agencia política en esta investigación se encuentra en estrecha relación con la capacidad de ejercer la propia potencia realizativa de cambios, expresando de esta forma una naturaleza performativa. De acuerdo al conocimiento de experto, la acción política de los diversos colectivos de personas significadas a través del lente de la inclusión, se expresa como la capacidad de ejercer acción de cambio, resistencia y movilidad al interior de las estructuras opresivas, enfatizando en la capacidad de brindar una educación y espacialidad de tipo hospitalaria, posibilitado la capacidad de actuar como un legítimo otro, al interior de un espacio de mismidad.

El saber de experto en relación a dichas temáticas presenta ideas provenientes desde las filosofías de las diferencias, específicamente, desde el pensamiento de Deluze, articulándose sobre contribuciones cruciales del pensamiento político contemporáneo. No obstante, las respuestas ofrecidas en esta dimensión, no permiten describir las perspectivas que dotadas de sentido y significación expliquen como a través de la Educación Inclusiva se pueden dominar los diversos formatos del poder, implicados en la construcción de un orden social articulado en torno a dichos marcos de valores. Según esto, surge la necesidad de comprender las articulaciones micropolíticas implicadas en la configuración y ejercicio de la agencia política de la multiplicidad de sujetos al interior de la inclusión. Si bien, los entrevistados señalan la necesidad de poner en tensión las cargas axio-epistémico-semántico que conllevan las ideas de tolerancia, legitimación, hospitalidad, igualdad y equidad en un mundo en permanente cambio y fragmentación. Agregando, la necesidad de reconocer las vías de construcción y reconstrucción permanente del sujeto.

La comprensión de la agencia política del sujeto de la Educación Inclusiva constituye un elemento crucial en términos analíticos, para crear estrategias destinadas a abordar e intervenir críticamente en cada uno de los diversos formatos del poder. De acuerdo con esto, existe una relación estrecha entre acción política (estrategia) y la posibilidad de operar a través de los efectos regenerativos y performativos del poder, surge



de esta forma, la necesidad de comprender los elementos estructuradores del lenguaje epistémico requerido por este nivel de análisis, las estrategias de análisis e intervención que reclaman, entre otras. En términos teóricos, los entrevistados expresan que, la noción de agencia deviene en un problema complejo a nivel conceptual y metodológico, puesto que involucra una comprensión epistémica multi-dimensional, la cual, exige disponer de un correlato que organice su praxis, reafirmando una vinculación profunda entre el ejercicio de la vida política y la capacidad de ser lo que se es, a través de la libertad.

El estudio de la acción política al interior de la configuración del campo de la inclusión, sugiere explorar el conjunto de condiciones que, en coherencia con la naturaleza de este enfoque, se determinen el conjunto de condiciones para que la política tenga lugar al interior de los ejes organizativos del propio campo organizativo de la Educación Inclusiva. La relevancia de la acción política está determinada al interior del objeto de esta investigación, por ofrecer un conjunto de pistas relevantes y significativas en torno a la exploración de las condiciones de acción y transformación del mundo a través de este lente epistémico. En otras palabras, instala la capacidad de construir un mundo mejor a través de la comprensión del funcionamiento de los diversos formatos del poder, así como, ofrecer un repertorio de acciones orientadas a determinar mediante que tipo de estrategias es posible subvertir sus efectos y colaborar en la construcción/transformación de los modelos mentales e institucionales que condicionan la racionalidad epistémica y funcional de la Educación Inclusiva, en tanto, proyecto político.

La praxis se encuadra entonces, desde la perspectiva de Arendt, como un repertorio de acciones que generan un determinado producto, expresando así, un marco de performance, al adoptar una mascarada particular, respecto del abordaje de un fenómeno particular. Introduce además, un sentido realizativo y performativo, al describir el conjunto de acciones humanas orientadas a combatir las fuerzas de sujeción que restringen/imposibilitan la capacidad de entender el poder regenerativo de cada uno de los diversos formatos del poder. Finalmente, surge la necesidad de comprender el conjunto de estrategias que son articuladas por una colectividad particular al interior de este enfoque. De ahí, la necesidad de comprender el entrecruzamiento de mecanismos agenciales

producidos por el devenir minoritario (minorías anormalizadas, verdaderas mayorías) y mayoritario (minorías normalizadas), con el objeto de buscar modalidades oposicionales de construcción de la realidad.

La comprensión de la agencia política al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, se constituye en un organizador intelectual clave en la configuración de su espacio político de la misma, apoyado en los aportes de la Massey (1994), respecto de la geografía del poder, con la finalidad de asegurar la aplicabilidad de un conjunto de razonamientos que impacten directa en la gestión de las estructuras educativas y sociétales, particularmente. Gracias a la pluralidad y a la multiplicidad que convergen en la estructuración de la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva, es posible hacer emerger el efecto de la acción política, en tanto, conjunto de actos que permiten ir coartando las racionalidades múltiples y regenerativas de cada uno de los formatos del poder, que a su vez, condicionan el funcionamiento de las relaciones estructurales, las estructuraas sociétales y educativas. Por otra parte, la acción política es un eje de articulación del propio disenso, al rescatar la existencia de cada ser humano y colectividad, permitiendo entender lo que cada comunidad es, es decir, encierra un potencial ontíco.

### 5.4.2.5.1.-NETWARE: E) MECANISMOS DE AGENCIAMIENTO DEL SUJETO POLÍTICO EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

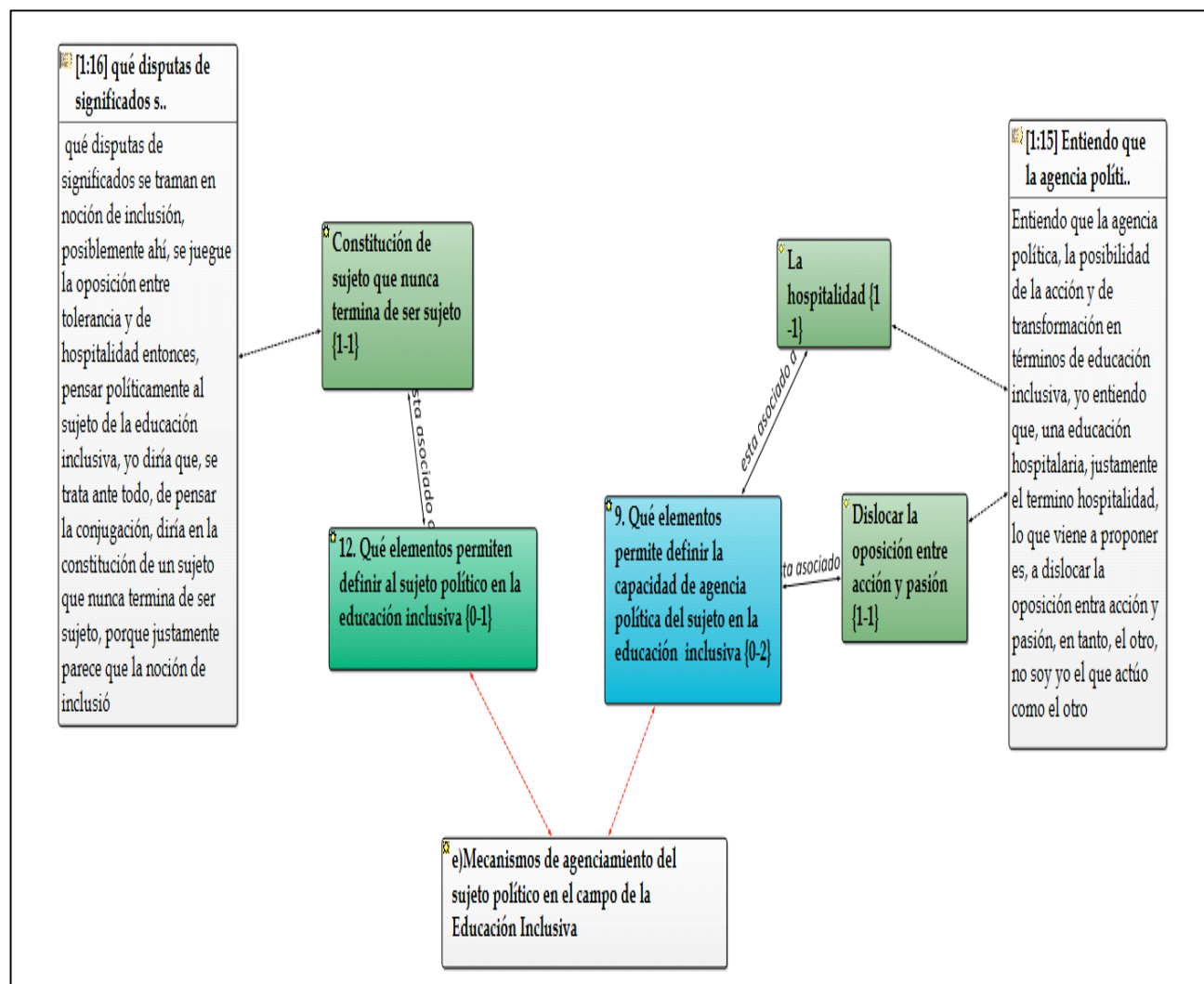


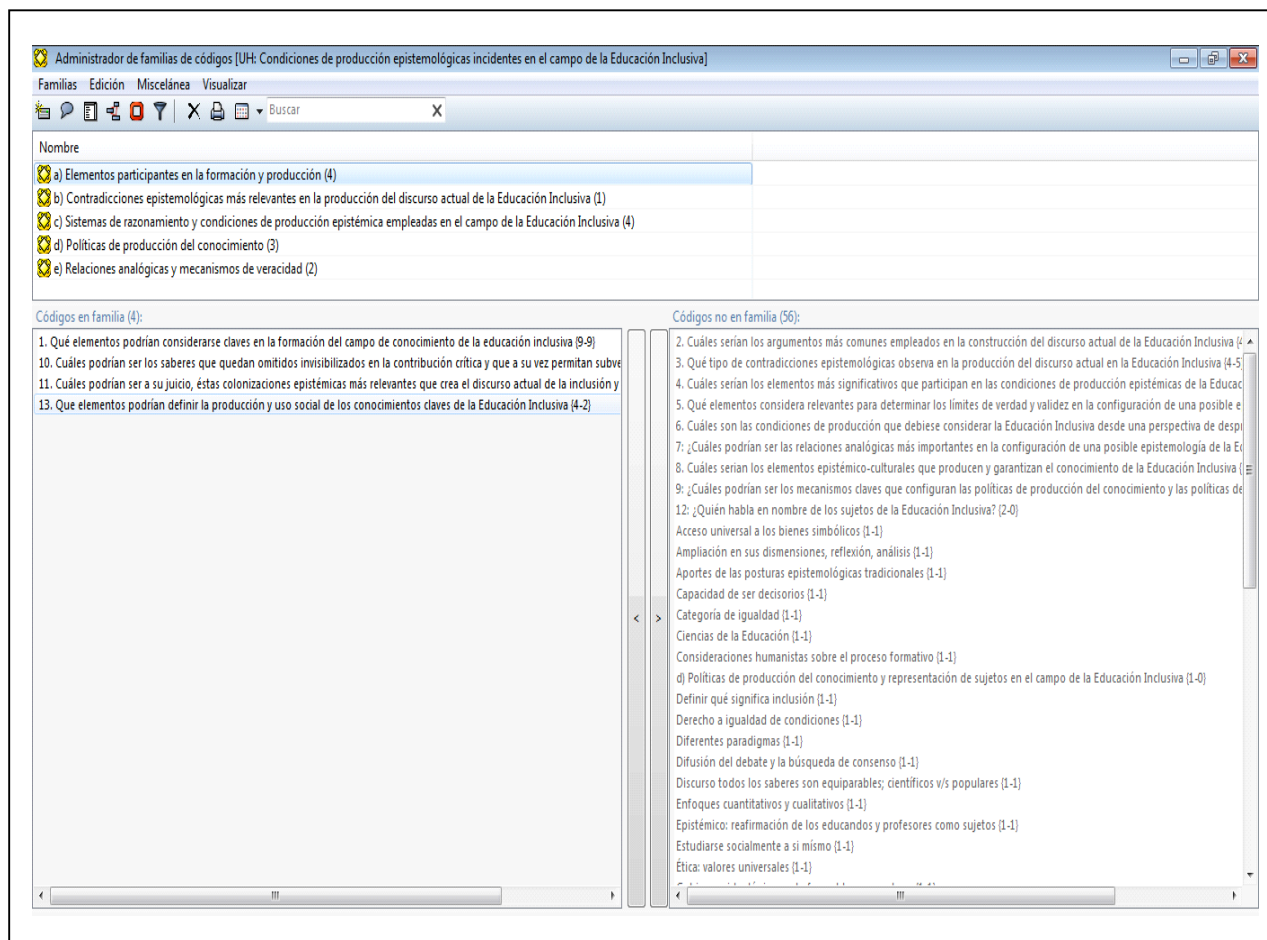
Figura 67: Red semántica descriptivo-inferencial en torno a los ejes de agenciamiento político del sujeto de la Educación Inclusiva

## **5.4.2.-ANÁLISIS DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD DE TIPO FOCALIZADA Y DIRIGIDA A EXPERTOS DE RECONOCIDA TRAYECTORIA NÚMERO 2: “CONDICIONES DE PRODUCCIÓN EPISTEMOLÓGICAS INCIDENTES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA”**

### **5.4.2.1.-CONTEXTUALIZACIÓN DEL INSTRUMENTO**

La entrevista en profundidad número 2, tiene como propósito enunciar y describir las condiciones de producción y fabricación epistemológicas articuladas al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva y sus contradicciones más relevantes desde la perspectiva de expertos internacionales de reconocida trayectoria en el campo de la Educación Inclusiva, o bien, en algunas de sus geografías epistémicas más relevantes que participan de la definición de su campo de conocimiento.

Metodologicamente, el instrumento corresponde a una entrevista en profundidad de tipo especializada y focalizada en las áreas de: a) filosofía analítica, b) epistemologías subalternas, complejas y situadas y c) hermenéuticas. La entrevista se compone de un total de trece interrogantes organizadas en torno a cinco dimensiones. El análisis de la presente entrevista comienza con la presentación de las relaciones topológicas emergentes durante el análisis de la información, siendo materializada en la figura que se expone a continuación.



**Figura 68: Relaciones topológicas implicadas en el análisis de la entrevista en profundidad número 2**

### **5.4.2.2.-FAMILIA DE CÓDIGO: A) ELEMENTOS PARTICIPANTES EN LA FORMACIÓN Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

<p><b>UNIDAD HERMENEUTICA</b></p> <p>UH: Condiciones de producción epistemológicas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva</p> <p>File: [C:\ Aldo Ocampo \Condiciones de producción epistemológicas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva.hpr7]</p> <p>Edited by: Super</p> <p>Date/Time: 2017-02-20 12:47:11</p> <p>Creado: 2017-02-20 01:26:41</p> <p>Códigos (4): [1. Qué elementos podrían considerarse claves en la formación del campo de conocimiento de la educación inclusiva] [10. Cuáles podrían ser los saberes que quedan omitidos invisibilizados en la contribución crítica y que a su vez permitan subvertir el</p>
---

funcionamiento de la exclusión como tal] [11. Cuáles podrían ser a su juicio, éstas colonizaciones epistémicas más relevantes que crea el discurso actual de la inclusión y qué en la educación tienden a estar omitidas finalmente] [13. Que elementos podrían definir la producción y uso social de los conocimientos claves de la Educación Inclusiva]

Cita(s): 18

**Cuadro 13: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 2, de la familia de código A**

La familia de código “a” de la entrevista en profundidad número dos, aborda los elementos participantes en la formación y producción del conocimiento de la Educación Inclusiva. La familia de código o la categoría de análisis se organiza en torno a tres subdimensiones tales como: a) El conjunto de elementos claves que participan de la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, b) la exploración de los saberes invisibilizados por la contribución crítica de la Educación Inclusiva implicación en la subversión de la patología social de la exclusión, c) los nuevos estilos de colonizaciones epistémicas que instala el precario campo de producción de la inclusión y d) los elementos epistémicos claves que permiten definir la producción y uso social de los conocimientos claves de este enfoque.

En relación al conjunto de elementos claves que participan de la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, los informantes claves participantes del estudio, señalaron:

*“...hace por lo menos unos veinte años en América Latina se viene diciendo y en Europa también, digamos, pero desde otra perspectiva me da la sensación se viene insistiendo desde la inclusión, sin definir qué significa, yo diría que educación inclusiva es...”[Entrevista 3.docx. (18:18)][...definir qué significa Educación Inclusiva] (Sujeto informante 3).*

*“...Yo creo que hay una cuestión clave en la educación inclusiva, que muy pocas veces se discute desde una perspectiva sociopolítica y, tiene que ver con la categoría de igualdad, espera que se me salió esto. Sobre todo porque me parece que así está el eje epistemológico para la enseñanza de la*

*inclusión, primero por que incluir no es un mecanismo que tiene que ver con la inserción, insertar un sujeto dentro de la escolaridad o hacer de ese sujeto pedagógico o ese niño o niña estén dentro de la escuela, tiene que ver con eso, con la accesibilidad pero es mucho más que eso por eso digo que la categoría clave es la de igualdad...”[Entrevista 12.docx. (53:53)][...categoría de igualdad] (Sujeto informante 12).*

*“...entonces ante la igualdad de oportunidades que me parece absolutamente discriminatoria y meritocrática, yo planteo la categoría de François Dubet que es igualdad de posición es decir si todos estamos en el mismo punto de partida para ser incluidos...” [Entrevista 13. docx. (57:57)][...igualdad de posiciones] (Sujeto informante 13).*

*“...el eje volviendo a al pregunta que vos me haces, el eje de enseñanza de la inclusión tiene que ver con la igualdad de posiciones y no la igualdad de oportunidades y cuando hablamos de oportunidad de posiciones hablamos de políticas públicas porque aquellos niños y niñas que viven en condiciones sociales y económicas desfavorables deben tener la posibilidad de que el estado genere condiciones para que esos niños tengan el mismo punto de partida que otros niños y niñas que pueden acceder a una cultura escolar como la escuela solicita, a propósito de esto uno podría decir la escuela tiene una cultura escolar arbitraria, reproduccionista, artificial, etc, etc...”[Entrevista 12.docx. (61:61)][...igualdad de posiciones versus igualdad de oportunidades] (Sujeto informante 12).*

*“...hay que tener en cuenta a las disciplinas que integran las denominadas Ciencias de la Educación, dentro de las cuales están la Psicología, la Didáctica, la Pedagogía, la Sociología, la Epistemología y la Filosofía...”[Entrevista 2.docx. (228:228)][...Ciencias de la Educación] (Sujeto informante 2).*

*“...así como las relaciones interdisciplinarias que se dan entre ellas, como es el caso de la Psicopedagogía, la Psicodidáctica y la Psicología Social...” [Entrevista 2.docx. (228:228)][...Ciencias de la Educación] (Sujeto informante 2).*

*“...de Psicología, Pedagogía y Sociología de la Educación, como aporte más específico...” [Entrevista 2.docx. (229:229)][...Psicología, Pedagogía y Sociología de la Educación...] (Sujeto informante 2).*

*“...digamos la discusión en torno a la educación inclusiva ha ido ampliándose digamos en su concepto, por tanto, también en sus dimensiones de análisis, dimensiones de reflexión y, por tanto, también complejizado tal vez, por las políticas públicas que eventualmente podrían responder a esta idea de educación inclusiva, no?...” [Entrevista 4.docx. (45:45)][...no se ha ido complejizando] (Sujeto informante 4).*

*“...Su base conceptual, es decir, cuáles son los conceptos que definen el campo (su definición, sus argumentos). Además, cuál es el paradigma al cual se adscribe...” [Entrevista 5.docx. (221:221)][...su base conceptual y el paradigma] (Sujeto informante 5).*

La interrogante por los temas claves que participan de la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, tenía como propósito indagar en los fundamentos o recursos intelectuales más relevantes empleados en la construcción del conocimiento de este enfoque. Si bien es cierto, es menester señalar que, la comprensión de los elementos aluden al repertorio de saberes que conforman su campo de producción y fundamentación, mientras que, las estrategias de producción de conocimiento, operan con antelación, puesto que son los medios cognitivos que producen el saber y, en parte, determinan un orden y un estilo epistemológico a partir de la naturaleza del saber. La sub-dimensión abordada en esta familia de códigos, se plantea como objeto la recuperación de los saberes que por naturaleza organizan el campo de teorización de la inclusión, en rechazo de la



imposición de ciertas racionalidades que obligan a organizar sus razonamientos en referencia a perspectivas de sutil e invisiblemente, operan hacia la interioridad (fuerzas propias del legado epistémico de la Educación Especial y de las Teorías acríticas). La búsqueda de estas comprensiones remite a dislocar la episteme dominante y sus saberes, recurriendo a la necesidad de efectuar un profundo proceso de examinación de que tipo de unidades conceptuales y cognitivas participan de este proceso.

La consulta sobre el conjunto de temas claves que participan de configuración del campo de conocimiento se estructuró en base a una consulta transdisciplinaria de expertos dispersados por los campos de confluencia más relevantes que a juicio del investigador, participan de la configuración del conocimiento de la Educación Inclusiva. Sobre este particular, cabe destacar que, las respuestas ofrecidas por los expertos se desplazan hacia el conjunto de afirmaciones elaboradas que gran parte de la comunidad científica en este campo esboza, es decir, comprensiones parciales, superficiales, ambiguas y estrechas articuladas en torno fracasos cognitivos que operan como explicaciones válidas y sin mayor cuestionamiento. A pesar de ser la Educación Inclusiva uno de los (supuestos) enfoques o campos de teorización que más aceptación goza en la actualidad, los expertos directos e indirectos en el campo, no se problematizan en torno a las tensiones estructurantes que definen su campo de lucha, ofreciendo respuestas superficiales, declarativas y enunciativas en torno a los grandes temas que participan la determinación de su racionalidad. En este sentido, el saber de experto es incapaz de salir de sus barreras disciplinares, por lo que se cree que, su saber conduce a la ficcionalización del campo, restringiendo la posibilidad de situar la recuperación de saberes y su ecología, desde una parcela epistémica basada en la frontera, es decir, en un aparato cognitivo caracterizado por la apertura, la exterioridad y la indeterminación.

Las respuestas de experto en relación a los temas cruciales que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, no identifican y no aportan saberes concretos, sino más bien, imponen parte de la lógica interiorista que conduce a pensar a partir de lo mismo, ratificando una vez más, el conjunto de limitaciones que expresa el pensamiento educativo posmoderno para encontrar otros saberes que

trasciendan la referencia a la diferencia y a la alteridad como patrones constantes de argumentación. Entre las ideas más relevantes aportadas por los expertos figuran: a) las nociones de justicia social, igualdad, equidad desde una perspectiva epistémica lineal y no contextualizada a los fines y propósitos del enfoque, sino más bien, a partir de sus propias intenciones, b) la categoría de diferencia se emplea sin consenso sobre sus efectos y significados al interior de este campo de producción, frecuentemente adoptando una mascarada que conduce a la producción de nuevos sujetos de la abyección y a partir de este fetiche, se da continuidad a un análisis sesgado que no cuestiona el funcionamiento de las estructuras (educativas y sociétales), los ejes y modalidades de configuración de las relaciones estructurales sobre la cual se produce el fenómeno, c) las ideas de la accesibilidad operan a partir de fuerzas de interioridad, ya que no operan en función de la transformación del mundo, sino más bien, proponen una modificación parcial, sin un cambio real de lo estructural. A partir de los aspectos aportados por los expertos, no se observan reflexiones, perspectivas, racionalidades y saberes que permitan abrir el campo de producción de la Educación Inclusiva, demostrando una vez más, el limitado aparato cognitivo que la funda y la hace funcionar, en términos de transformación de la trama educativa por completo. Surge la necesidad de explorar los mecanismos que se encuentran dispersos por las diversas regiones de constitución de la inclusión y que permiten fracturar las bases del pensamiento pedagógico dominante y oposicional, a fin de descubrir la naturaleza, el archivo y el repertorio implicado en la configuración de su episteme. Interrogantes sin duda, que al ser respondidas permitirían proporcionar otro tipo de respuestas, de tipo más contextuales en torno a las condiciones de fabricación de este saber.

En relación al “sentido y significado” de la Educación Inclusiva, los expertos señalaron incapacidad para comprender la naturaleza y el funcionamiento del fenómeno, expresando un sentido pre-ideológico, puesto que, ninguno de sus aportes contribuía a abrir el pensamiento y el campo de argumentación a favor del propósito epistémico, político y ético que caracteriza a este enfoque. Más bien, su análisis se reduce a un cuestionamiento sobre las problemáticas de sentido directo del enfoque, omitiendo de esta forma, los elementos que permiten definir desde una perspectiva heterológica el sintagma Educación Inclusiva. A esto se agrega, la imposibilidad para pensar el sentido inclusivo al interior de

educación, más allá, de las clásicas disputas y micro-disputas en las que se adentran en el terreno del derecho. Por lo tanto, el sentido oposicional, heterotópico y performantivo del nombre, no forma parte del interés y campo de actividad de cada uno de estos intelectuales. Pensar en el sentido performativo de la noción de inclusión, confiere la posibilidad de interrogar la diversidad de habladorías teóricas que conforman su espectro de análisis, particularmente, poniendo en tensión cómo los lenguajes extraídos y re-apropiados desde la filosofía de la diferencia, no han sido constituidos en conceptos nuevos, más bien, han operado como una sustracción del término, restringiendo la posibilidad de producir lo nuevo y con ello, omitiendo la creación de políticas epistémicas basadas en la lógica del acontecimiento. En otras palabras, los resultados de esta investigación, corroboran que, el conocimiento de experto es un saber añejo, atemporal y producido mediante una estrategia de collage epistémico. Por otra parte, cabe destacar que, existen más interrogantes abiertas, esperando ser respondidas que, saberes organizados coherentemente, que favorezcan comprender la naturaleza de la inclusión. Todos estos argumentos, expresan la construcción de una textualidad, con problemas en la construcción de su referencialidad, lo cual expresa, de cierta manera, un saber pre-reflexivo, no del todo consciente para hablar sobre Educación Inclusiva. Así, se observa además, a partir de cada uno de los intercambios discursivos, aportados por cada entrevistado, problemáticas en la construcción y funcionamiento del significante de la inclusión, producto que abordan el proceso de inclusión, en relación a las problemáticas que entrecruzan su biografización, preferencias intelectuales y campo de actividad, lo cual, expresó un patrón de naturalización del fenómeno.

Múltiples entrevistados establecieron una intersección entre inclusión y lo “común” y lo “cotidiano”, con el propósito de posicionar críticamente la producción de sentidos de la misma. La noción de lo común y lo cotidiano, son términos frecuentemente empleados al interior del campo de la pedagogías de las diferencias, formato conceptual que opera como una extensión del campo mismo de la filosofía de la diferencia, sin con ello, establecer un debate intelectual y epistémico que clarifique sus propósitos al interior del campo de la Educación Inclusiva. Una situación similar, ocurre con el concepto de mismidad, al emplearse como una premisa en la conformación de la espacialidad requerida por este

enfoque. Los conceptos mencionados en este párrafo, expresan un tratamiento débil en sus unidades epistémicas, gramaticales, semánticas y políticas, las que funcionan como argumentos fetichizados, es decir, explicaciones de fácil comprensión, que por lo general, conducen a fracasos cognitivos. La mismidad, en tanto, categoría filosófica, refiere a unicidad del ser, remitiendo de esta forma, a la comprensión de la naturaleza humana. No obstante, el préstamo epistémico efectuado por este campo de trabajo, se traduce según las concepciones de los expertos como la formación de un espacio que implícitamente remite a una totalidad en bloque, desvirtuando de esta forma, la comprensión de la multiplicidad y la singularidad. La mismidad al trasladarse al campo de investigación de la Educación Inclusiva, opera como la sujeción del deseo de una igualdad normalizadora, disciplinante y totalitaria que debe expresarse como dar lo mismo a todos, sabiendo que, existe singularidad por donde miremos. En términos epistemológicos, la mismidad en tanto, categoría analítica, sugiere la necesidad de efectuar un proceso de traducción (Sousa, 2009), concebida como una estrategia topológica capaz de lo que une y separa a ambas categorías al interior del campo de producción de la inclusión. Se constata con ello, que la formación de conceptos empleados por la Educación Inclusiva expresa una mecánica de constitución basada en la extensión de conceptos provenientes de diversos campos de confluencia que participan de la configuración de su trama teórica, pero carecen de estrategias de resignificación y re-contextualización, con el objeto de alinear heterológicamente su sentido y función del significante. En este sentido, los conceptos operan de forma lineal y sujetos a las fronteras de encapsulación disciplinar que los albergan. Los expertos en este sentido, son expertos en su campo de investigación, los que abordan rizomáticamente, los propósitos de la inclusión, en ausencia de estrategias para alinear la contribución de su campo de saber con el campo epistémico de la inclusión. Resumiendo, se observan problemas relativos a los patrones de comprensión de los conceptos, de las tecnologías semióticas de apropiación y de reasignación, en la formación de estrategias de extracción saberes y conceptualizaciones y, especialmente, nulidad de procesos de traducción, cuyo objeto persigue la necesidad de la necesidad de crear inteligibilidad en un contexto epistémico constitutivo de la multiplicidad. La comprensión epistemológica de la inclusión, actuaría como una zona de contacto, es decir, como un espacialidad epistémica y política que posibilita explorar los enfrentamientos, los sistemas

de dominación y subordinación que cada uno de estos elementos establecen al interior del campo comprensivo de la Educación Inclusiva.

En relación a la sub-dimensión a la exploración de los saberes invisibilizados por la contribución crítica de la Educación Inclusiva implicación en la subversión de la patología social de la exclusión, los expertos internacionales participantes de la investigación comentaron:

*“...pero después de una serie de saberes que más que lo que tendríamos que pensar ponerlos en valor digamos para usar una frase que se usa en la sociedad para tener la capacidad de ser decisorios por ejemplo las experiencias con los otros la lógica de lo cotidiano...”[Entrevista 3.docx. (104:104)][...capacidad de ser decisorios] (Sujeto informante 3).*

*“...a ver el punto esta es que lo que quiero transmitir con esto es que me parece que hay saberes múltiples que provienen de distintos lugares, de las tradiciones, de las religiones y de las expresividades que tienen que ser incorporados en el contexto de su sistemas de lenguaje no sé si me entiendes...”[Entrevista 3.rtf. (104:104)][...saberes múltiples: tradiciones, religiosos] (Sujeto informante 3).*

*“...en este caso los maestros, entonces muchas veces los maestros dicen, que hago con este niño, haber porque el Estado no se encarga y yo le digo a los maestros, usted es el Estado en este momento, usted tiene la responsabilidad como agente del Estado de incluir a ese niño en la escuela a través del proceso pedagógico-didáctico...”[Entrevista 11. docxf. (226:226)][...responsabilidad de los maestros que son el Estado] (Sujeto informante 11)*

*“...Junto con los saberes científicos aportados, acreditados y reconocidos oficialmente, hay que buscar aquellos saberes que forman parte del*

*pensamiento social y cultural que han contribuido a la identidad de los pueblos originarios, junto con las manifestaciones artísticas y literarias...”[Entrevista 2.docx. (250:250)][...saberes de identidad] (Sujeto informante 2).*

La pregunta por los saberes omitidos es una constante analítica y una preocupación intelectual permanente y en constante reformulación, en este trabajo doctoral, puesto que, intenta documentar y develar los procesos y estrategias de violencia epistémica de la cual es objeto la construcción precaria de la Educación Inclusiva. Por otra parte, se instala, a partir del develamiento de la naturaleza epistémica de este enfoque, de tipo diaspórica y postdisciplinar, la necesidad de instalar la cultura de la recuperación, inquiera de esta forma, en la emergencia de un dispositivo de tipo micropolítico, dirigido a evaluar las prácticas de devaluación, resistencias y relegamientos de saberes cruciales que permiten dislocar y desmenbrar el conjunto de epistemes estaticistas, restringidas que funcionan mediante aplicaciones de otros macromodelos epistémicos, conduciendo de esta forma, a agudizar la hibridación de su saber. Una vez más se comprueba que la pregunta por este tipo de saberes, especialmente, aquellos subalternizados por la contribución crítica que sustenta el pensamiento intelectual de la inclusión, no se expresa con claridad en el conjunto de expertos participantes del estudio, demostrando con ello, el reducido aporte de las perspectivas teóricas y metodológicas empleadas, lo cual, reclama además, la necesidad de reconocer la urgencia de construir una teoría y episteme coherente con este enfoque.

Si bien, algunos extractos discursivos explican que la inclusión se organiza en torno a saberes múltiples, no se observa un intento por describir y clasificar este tipo de saber, lo cual reafirma la afirmación propuestas por el autor de este trabajo doctoral, la cual señala que, el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente. Los extractos de cada uno de las entrevistas documentados anteriormente, expresan el carácter ambiguo que organiza la racionalidad del campo de la inclusión, estructurado y construido a partir de una serie de fracasos cognitivos no identificados por la literatura especializada. Tampoco se observa en dichos extractos discursos referencia concreta a campos del conocimiento particular y a saberes específicos desprendidos de estos que pudiesen participar en la

configuración de una coyuntura intelectual específica de la episteme subversiva que requiere la Educación Inclusiva.

Por otra parte, el conjunto de informantes claves participantes del estudio, no ofrecieron comprensiones que fueran más allá del lenguaje contra-hegemónico institucionalizado y legado por la Filosofía, los Estudios Culturales, el Feminismo y las Ciencias Sociales. Coincidentemente, los entrevistados procedentes de algún campo o dominio directo de las Ciencias de la Educación, abordaron la producción de saberes en función de los aportes contenidos por autores como Deleuze, Guattari y Foucault, demostrando con ello, incompreensión sobre el legado del pensamiento educativo postmoderno. Por otra parte, esto demostró que, el conocimiento producido al interior de las Ciencias de la Educación, es un saber que para bajo una modalidad de reciclaje epistémico permanente y de un corpus de epistemicidios envueltas en disputas epistémicas más amplias. Al consultar por aquellos saberes que permiten transformar la arquitectura epistémica dominante, desde la lógica de producción contra-hegemónica, los entrevistados, señalaron dificultad para responder a la pregunta, especialmente, en referencia a la búsqueda de saberes invisibilizados que permitiesen subvertir los efectos de la inclusión articulada bajo la racionalidad neoliberal y desprovista de politización. Por otra parte, no se conoce a ciencia cierta las modalidades de operación que estos saberes ocasionan al pensar la Educación Inclusiva. De modo que, la comprensión sobre los saberes críticos, es decir, conocimiento elementales que permitan transformar el campo de producción de este enfoque y, especialmente, ofrecer a los educadores la posibilidad de intervenir en cada uno de los formatos del poder, sigue siendo un tema no problematizado por los intelectuales entrevistados en este estudio, coexistiendo de esta forma, una incompreensión sobre la real apotencialidad epistémica y política del legado crítico, específicamente, a través de un profundo proceso de descontextualización de dichos saberes. La debilidad en la producción del conocimiento obedece primariamente, a las condiciones de fabricación de cada uno de sus marcos intelectuales, así como, en su cultura epistémica. Todo ello, expresa una tensión significativa al momento de reconstruir el campo de funcionamiento y teorización de la Educación Inclusiva, como dispositivo de amplio alcance al interior de las Ciencias de la

Educación. Se documenta además, una incomprensión sobre la mecánica de funcionamiento del lenguaje y de la naturaleza de dichos saberes.

La tercera sub-dimensión de la familia del código “a”, tenía como propósito los nuevos estilos de colonizaciones epistémicas que instala/impone el precario campo de producción de la Educación Inclusiva. A partir del conocimiento de experto ofrecido, emergieron las siguientes nociones:

*“...la principal colonización epistémica es la de igualdad de oportunidades, es la que nos imposibilita pensar la inclusión desde una mirada más amplia y que viene desde el origen del sistema educativo, que los pedagogos la sigan repitiendo y yo muchas veces la escucho en colegas que siguen diciendo, siguen hablando de la igualdad, la importancia de la igualdad y de las oportunidades, sin darse cuenta que, están legitimando un discurso que conlleva a la desigualdad...”[Entrevista 5.docx. (175:175)][...igualdad de oportunidades] (Sujeto informante 5).*

El interés por las colonizaciones epistémicas que expresa el desarrollo actual de la inclusión, se emplea en este trabajo doctoral con el propósito de describir la propagación de diversos formatos de dominación intelectual y teórica que instala el pre-discurso de la Educación Inclusiva. El saber de experto en este sentido observó en la igualdad de oportunidades la principal colonización epistémica, señalando que, el ente que propone restringe el papel de las oportunidades y su gestión al interior de la subversión de las fuerzas interioristas que supone, restringiendo comprender un conjunto de formulaciones conceptuales y metodológicas ligadas al problema que esta supone. En términos teóricos no fue posible identificar a partir del saber de experto qué tipo de colonizaciones epistémicas tienden a imponerse, más allá de imposición del nuevo rostro (travesti epistémico) de la inclusión a partir de lo especial.

Por otra parte, la comprensión dominante en torno a la “categoría de igualdad” se observa un análisis enunciativo y descriptivo de los efectos perjudiciales que este concepto



expresa al interior del funcionamiento del espacio educativo, no así, cómo a partir de sus efectos se forja una racionalidad que obliga a operar el funcionamiento de la inclusión a partir de dichas perversiones. Se omiten así, los mecanismos de propensión de la forclusion de determinandos saberes que generan incompreensión al interior de este campo. Todos los conocimientos en función del campo de la inclusión, operan en referencia a un tratamiento débil. Las representaciones discursivas de los entrevistados dan cuenta de un imaginario idealizado desde el cual se construye la noción. Sin consideración de las lógicas estructurales y los efectos-de-sujeto que esta produce. Por otra parte, la igualdad de oportunidades opera, mayoritariamente, como una estrategia de radicalización, sin comprender su naturaleza estructural y las estrategias de funcionamiento que demanda a la inclusión. La incorporación reiterativa de dar oportunidades, se convierte de esta forma, en la misma tensión identificada por Spivak (1998) respecto de la representación sociopolítica del subalterno, puesto que, otros dan la oportunidad, convirtiéndola de esta forma, en una estrategia política y en un micro-formato del poder. Por otro lado, la pretensión de la accesibilidad universal, impone el funcionamiento acrítico y reproductor de la realidad, puesto que, entraña una empresa intelectual con una sobre carga política, que ostenta la imposibilidad de instalar las políticas del acontecimiento. De alguna manera, la accesibilidad se convierte en la negación de la multiplicidad y de totalidad comprendida en términos de singularidad, es decir, obedece a una teoría de ajuste y acomodación, no así, de transformación de la realidad en términos estructural, lo cual, se convierte en un factor restrictivo en la consolidación de una espacialidad de tipo heterotópica.

Así, la comprensión sobre la igualdad de posiciones opera bajo un mecanismo de igualación, como un punto de partida común, lo cual, se opone a la política de la singularidad y del acontecimiento, particularmente, porque los valores hegemónicos de ajuste estructural se travestizan y emplean mediante un sutil cambio de rostro que continúa devaluando a determinados colectivos. La igualdad de posiciones representa una estrategia y una limitante analítica al interior del campo de producción de la inclusión, puesto que, esta obliga a pensar las lógicas de operacionalización de los múltiples derechos, especialmente, intentando develar cómo a través del ejercicio legitimado, son articuladas múltiples formas de exclusión y emergen tecnologías que operan invisiblemente, para

conducir a determinandos colectivos a las fueras de los derechos. En este sentido, la categoría de igualdad de oportunidades, actúa cristalizando una frontera epistémica, siendo necesario, a la luz, de la re-conversión epistémica de la inclusión, concebirla como un espacio indeterminado, donde puedan surgir otras lógicas de operacionalización y funcionamiento de la misma. Hasta aquí, es posible afirmar que, gran parte del saber instalado al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, opera en terminos de colonizaciones epistemicas invisible y sutiles, de ahí, la restrictividad de subversión de sus organizadores intelectuales.

Finalmente, la cuarta sub-dimensión abordada en esta categoría, se orientó a explorar qué tipo de elementos participan de la producción y el uso social de los saberes claves de la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto, las voz de los experto enfatizón en las siguientes ideas:

*“...creo que la contradicción epistemológica, pedagógica, la gran contradicción del conocimiento es creer que la resolución de la inclusión está en la igualdad de oportunidades, porque es hasta cómodo pensar que hay oportunidades para todos, para los propios pedagogos, para el pensamiento en la enseñanza, para la construcción teórica...”*[Entrevista 12.docx. (69:69)][...la gran contradicción está en creer que la resolución de la inclusión está en la igualdad de oportunidades] (Sujeto informante 12).

*“....sobre todo en Latinoamérica tienen la misma distancia para recorrer, porque algunos tienen que recorrer tres metros y otros veinte, eso es desigualdad y eso es exclusión, por más que los gobiernos a veces lo vendan como inclusión, igualdad de oportunidades...”*[Entrevista 2.docx. (70:70)][...oprtnidades homogéneas...] (Sujeto informante 2).

*“...Como está la situación ahora, parece que la difusión del debate y la búsqueda de consenso, con la mayor cantidad de personas dispuesta a conversar sobre el tema, sea una interesante posibilidad. No la*

*imposición...”[Entrevista 3.docx. (270:270)][...difusión del debate y búsqueda de consenso...] (Sujeto informante 3).*

*“...Su impacto formativo real y constatable en los sujetos de la educación, más allá de las políticas, los proyectos educativos y la estadística macroeconómica...” [Entrevista 2.docx. (274:274)][...impacto formativo de los sujetos] (Sujeto informante 2).*

En relación a la indagación sobre las condiciones que definen o bien, permiten caracterizar la producción y uso de los conocimientos de la Educación Inclusiva, no se encontraron comprensiones y/o razonamientos que permitiesen describir esta situación. Es menester destacar que, este énfasis intentaba explorar los hechos y las condiciones de fabricación implicadas, así como, los ejes que participan de las cargas de decisiones en la producción de un determinado campo de conocimiento. Por tanto, el estudio de las condiciones de contextualidad y las contingencias, las fuentes de reconstrucción y los ejes de razonamiento cognitivo y práctico, no emergieron a través de los intercambios discursivos de los expertos participantes del estudio.

Las ideas descritas en el párrafo anterior, reafirman la inexistencia e incomrensión de formatos intelectuales que permitan describir los mecanismos de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva en la actualidad. Frente a esto, surge la necesidad de *“examinar las relaciones sociales de producción de las cuales se origina la naturaleza del conocimiento”* (Knorr, 2005:52) de la Educación Inclusiva, a fin de evitar que su naturaleza sea encriptada, omitida y cosificada por las fuerzas aplicacionistas derivadas de diversos macro-modelos científicos dominantes y que a su vez, conducen a la imposición del dogmatismo cognitivo.

### 5.4.2.2.1.-NETWARE: A) ELEMENTOS PARTICIPANTES EN LA FORMACIÓN Y PRODUCCIÓN DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

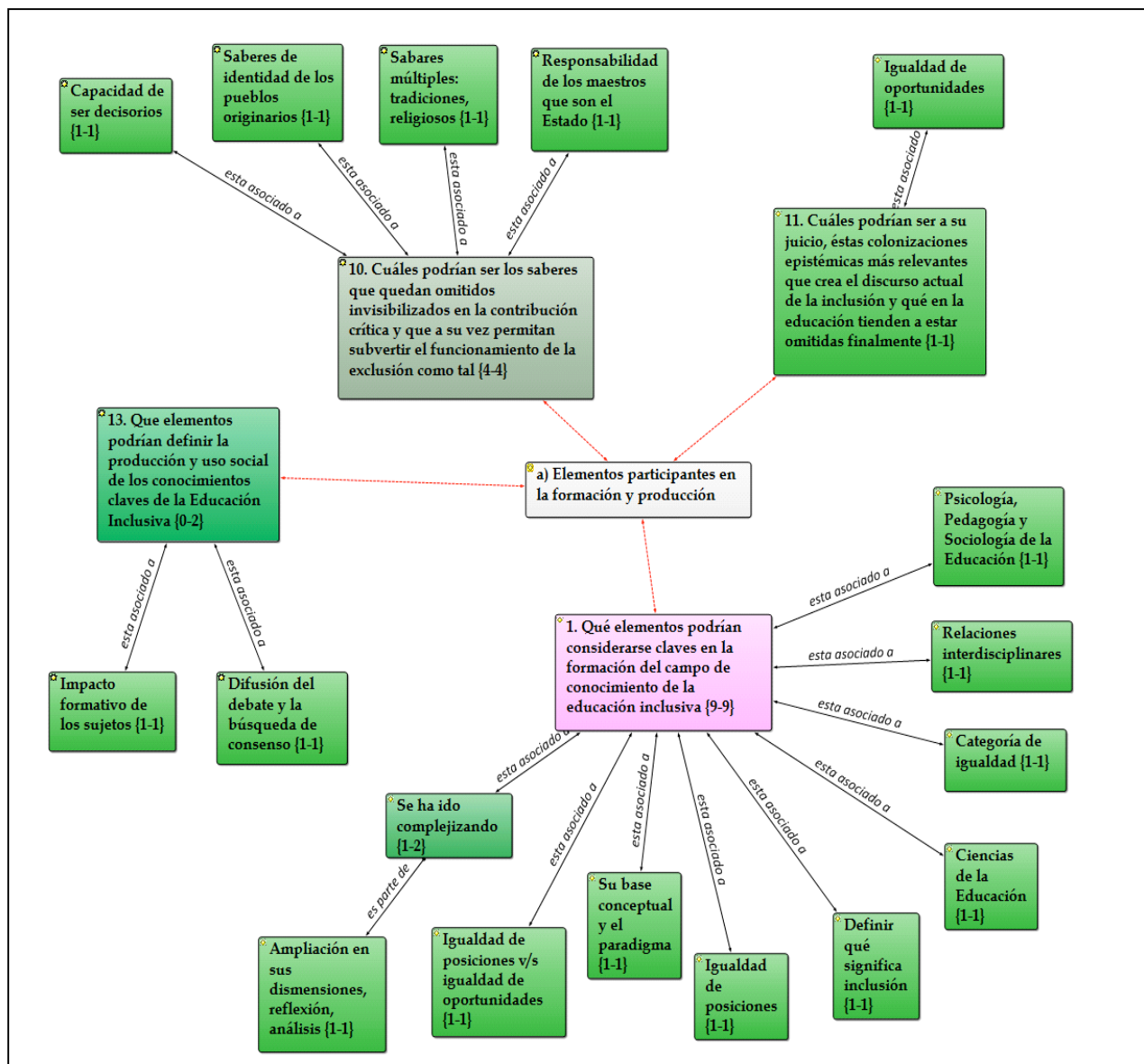


Figura 69: Red semántica descriptivo-inferencial en torno a los elementos participantes en la formación y producción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva

#### 5.4.2.2.-FAMILIA DE CÓDIGO: B) CONTRADICCIONES EPISTEMOLÓGICAS EN LA FORMACIÓN Y PRODUCCIÓN DEL DISCURSO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: Condiciones de producción epistemológicas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva File:[C:\Aldo Ocampo\Condiciones de producción epistemológica incidentes en el campo de la Educación Inclusiva.hpr7] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-20 12:23:15 Creado: 2017-02-20 01:47:29 Códigos (1): [3. Qué tipo de contradicciones epistemológicas observa en la producción del discurso actual en la Educación Inclusiva] Cita(s): 1

**Cuadro 14: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 2, de la familia de código B**

La familia de código “b” del presente instrumento en análisis, explora y analiza el tipo de contradicciones epistemológicas implicadas en la actual formación y producción del discurso de la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto, el extracto discursivo que mejor describe esta situación, es el que se presenta a continuación:

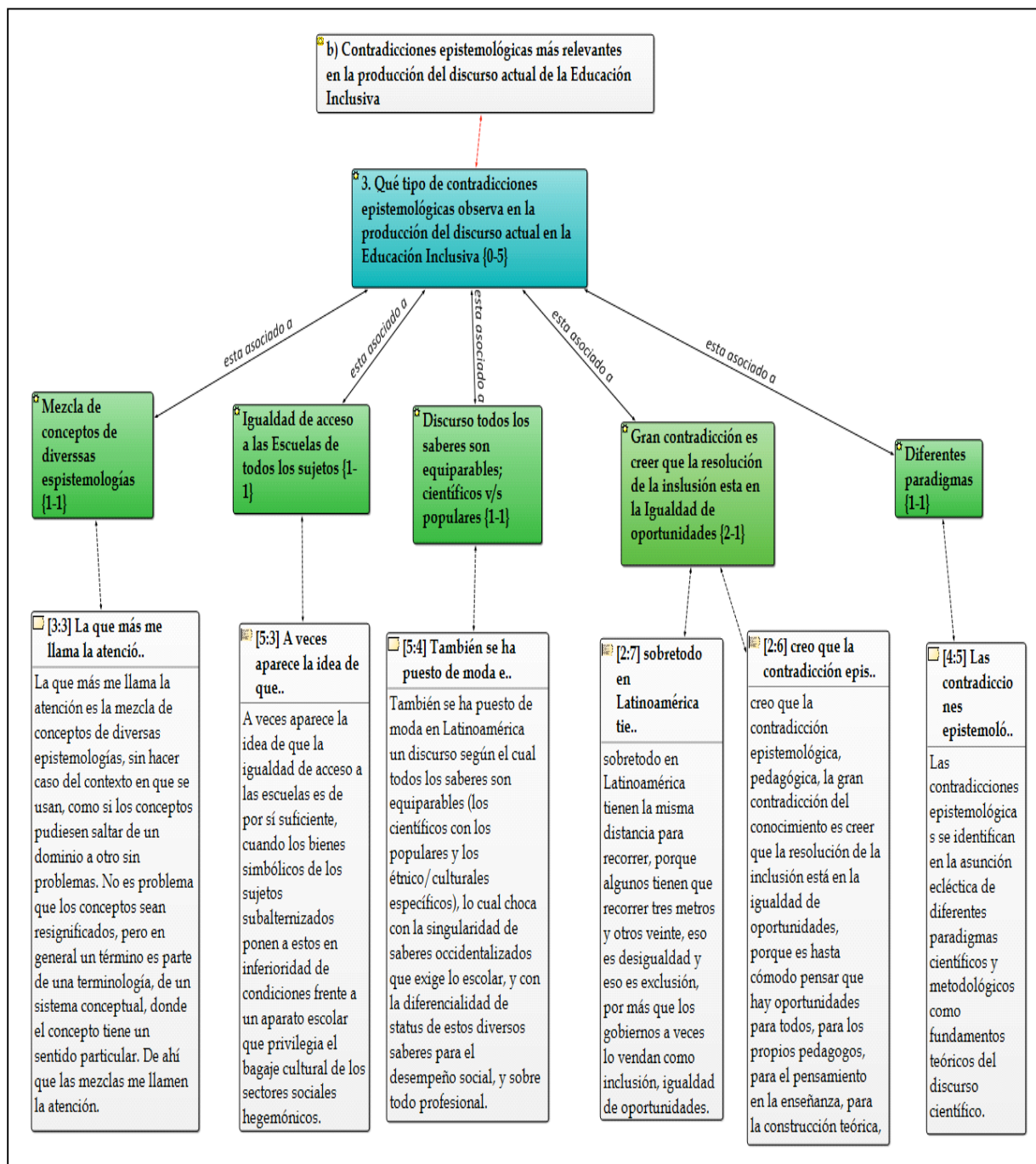
*“...También se ha puesto de moda en Latinoamérica un discurso según el cual todos los saberes son equiparables (los científicos con los populares y los étnico/culturales específicos), lo cual choca con la singularidad de saberes occidentalizados que exige lo escolar, y con la diferencialidad de status de estos diversos saberes para el desempeño social, y sobre todo profesional...” [Entrevista 2.docx. (241:241)][...discurso que ratifica que todos los saberes son equiparables; científicos v/s populares...] (Sujeto informante 2).*

A partir de las respuestas ofrecidas por los entrevistados se documentan como parte de un conjunto contradicciones o bien, tensiones que enfrenta la producción teórica y epistémica de la Educación Inclusiva, las siguientes: a) el empleo de diversos tipos de

epistemologías que operan mediante un patrón de neutralidad y erradura de sus fronteras, es decir, no establecen un mecanismo de contextualización, b) los saberes disponibles e institucionalizados o permiten ofrecer una caracterización directa sobre el repertorio, el archivo y las memorias constitutivas, así como, del conjunto de organizadores intelectuales participantes de su historia intelectual. c) No se emplean conceptos resignificados, ni mucho menos existe un análisis o preocupación por examinar cómo se forman determinadas nociones conceptuales y procedimentales al interior de este campo y d) la utilización de los diversos formatos epistémicos, los cuales, mediante la una intención ecléctica tienden a expandir el campo de trabajo y a producir nuevos estilos y ordenes epistémicos de hibridación.

La voz de los expertos en relación al conjunto de contradicciones reales que afectan al desarrollo de la Educación Inclusiva, en terminos epistemológicos, políticos, éticos y pedagógicos, no ofreció resouestas concretas y más de peso en torno a las contradcicones de todo tipo que hoy enfrena el desarrollo de este enfoque. Se mantienen en la opacidad un conjunto de interpretaciones referidas a las consecuencias teóricas y prácticas que los aspectos analizados en esta familia de código o categoría conllleva.

### 5.4.2.1.-NETWARE: B) CONTRADICCIONES EPISTEMOLÓGICAS EN LA FORMACIÓN Y PRODUCCIÓN DEL DISCURSO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



**Figura 70: Red semántica descriptivo-inferencial en torno al conjunto de contradicciones epistemológicas implicadas en la formación y producción actual de su discurso**

### 5.4.3.-FAMILIA DE CÓDIGO: C) SISTEMAS DE RAZONAMIENTOS Y CONDICIONES DE PRODUCCIÓN EPISTÉMICAS EMPLEADAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: Condiciones de producción epistemológicas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva File: [C:\ Aldo Ocampo \Condiciones de producción epistemológicas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva.hpr7] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-20 17:08:09 Creado: 2017-02-20 16:38:31 Códigos (4): [2. Cuáles serían los argumentos más comunes empleados en la construcción del discurso actual de la Educación Inclusiva] [4. Cuáles serían los elementos más significativos que participan en las condiciones de producción epistémicas de la Educación Inclusiva] [5. Qué elementos considera relevantes para determinar los límites de verdad y validez en la configuración de una posible epistemología de la Educación Inclusiva] [6. Cuáles son las condiciones de producción que debiese considerar la Educación Inclusiva desde una perspectiva de desprendimiento político, ético y epistémico] Cita(s): 18

**Cuadro 15: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 2, de la familia de código C**

La familia de código “c” analiza los sistemas de razonamientos y las condiciones de producción epistemológicas empleadas en el campo de la Educación Inclusiva, estructurándose en torno a cuatro su-dimensiones tales como: a) argumentos más comunes empleados en la construcción del discurso actual de la Educación Inclusiva, b) elementos más significativos que permiten acceder a las condiciones de producción epistémicas empleadas por el discurso actual de la inclusión, c) elementos claves que permiten estudiar los límites de verdad y validez en la proposición de una comprensión epistemológica propia de la Educación Inclusiva y d) las condiciones de producción que debiese considerar la Educación Inclusiva desde una perspectiva de desprendimiento político, ético y epistémico.

En relación a la primera sub-dimensión de análisis, referida a los argumentos más comunes empleados en la construcción del discurso actual de la Educación Inclusiva,



permitió recabar información crucial, siendo reflejada a través de los siguientes extractos discursivos:

*“...En general, los discursos sobre la educación están bastante ordenados (claros), y se organizan en escuelas o paradigmas: los constructivistas, los hermenéuticos, los científicos, en fin...”*[Entrevista 3.docx.(225:225)][...organización en paradigmas...] (Sujeto informante 3).

*“...Los argumentos más comunes presentes en el discurso actual de la Educación Inclusiva están en las consideraciones humanistas sobre el proceso formativo, las cuales se reflejan en las políticas educativas de muchos países y organismos internacionales acerca de la igualdad de oportunidades para todos los seres humanos, aunque a veces se convierten en mera retórica de las campañas políticas o declaraciones de principios que no se llegan a concretar en la práctica educativa...”*[Entrevista 3.docx.(231:231)][...consideraciones humanistas sobre el proceso formativo...] (Sujeto informante 3).

*“...El argumento hace al derecho universal a tener acceso a los bienes simbólicos acumulados por la Humanidad...”*[Entrevista 2. docx.(235:235)][...acceso universal a los bienes simbólicos...] (Sujeto informante 2).

*“...También al derecho a igualdad de condiciones en cuanto a las posibilidades de acceso a titulaciones y profesiones, el cual es clave para el desarrollo tanto intelectual como material de cualquier sujeto social...”*[Entrevista 2. docx. (235:235)][...derecho a la igualdad de condociones] (Sujeto informante 2).

De acuerdo a los entrevistados participantes del estudio, los argumentos más comunes empleados en la construcción del discurso actual de la inclusión tendrían relación con: a) saberes procedentes de las diversas hermenéuticas, b) el campo de lucha por la

ampliación de los derechos a la educación y la universalidad de los mismos, c) supuestos derivados a través del campo elástico de la justicia social.

Al observar más detenidamente, las respuestas señaladas anteriormente, se constata la recurrencia a la imposición de un efecto discursivo de tipo normativo, el que tiende a la referir y describir los argumentos más elementales para hablar de Educación Inclusiva, a partir de un conjunto de códigos de ordenación, reafirmando una vez más, la estrechez teórica y argumentativa propia del campo, así como, la ausencia de saberes que permitan abrir sus sistemas de razonamientos hacia comprensiones más amplias requeridas por el enfoque.

La segunda sub-dimensión tiene como propósito explorar y describir los elementos más significativos que permiten acceder a las condiciones de producción epistémicas empleadas por el discurso actual de la inclusión. Sobre este particular, la voz de los expertos participantes de esta investigación, señaló:

*“...Desde un punto de vista técnico, habría que ver desde dónde se están extrayendo las tesis que fundamentan el campo de la educación inclusiva. Ahí se podrían encontrar ese elementos...” [Entrevista 3. docx. (293:293)][...revisar desde dónde se están extrayendo las tesis...] (Sujeto informante 3).*

*“...Los elementos más significativos que participan en las condiciones de producción epistémicas están relacionados con la influencia de los enfoques cuantitativos y cualitativos y su posible y necesaria integración en las investigaciones sobre el proceso formativo...” [Entrevista 3. docx. (270:270)][...enfoques cuantitativos y cualitativos...](Sujeto informante 3).*

*“...Un primer elemento, es el de la existencia o no de gobiernos ideológicamente favorables a lo popular. Esto se dio en varios países latinoamericanos a comienzos del siglo XX, y abrió puertas objetivas para*

*experiencias concretas de educación inclusiva...” [Entrevista 2. docx. (245:245)][...Gobiernos ideológicamente favorables o populares...](Sujeto informante 2).*

En relación al conjunto de razonamientos y elementos cognitivos que permiten acceder a la comprensión situada y contextual participante, implicado en el estudio de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, los entrevistados no aportaron comprensiones al respecto, así como también, permanecieron en el anonimato y en el apartheid (más bien, inconciente), las discusiones referidas a los ejes de producción de las culturas epistémicas, en primera instancia, expresadas/legadas por las diversas geografías epistémicas participantes de la formación del campo de conocimiento de la inclusión y, en segundo término, por los mecanismos auténticos que permiten comprender y describir el conjunto de mecanismos que crean y garantizan el conocimiento de este enfoque.

La tercera sub-dimensión implica en la familia de código “c” del instrumento, se orienta a identificar y caracterizar los elementos claves que permiten estudiar los límites de verdad y validez en la proposición de una comprensión epistemológica propia de la Educación Inclusiva. Frente a esta interrogante, el saber de experto aportó las siguientes ideas:

*“...Hay varias escuelas de pensamiento ahí, varias posibilidades, todas exploradas por la filosofía analítica. Tal vez sea mejor ver desde dónde están hablando los investigadores de ese campo, antes de imponerle un criterio...”[Entrevista 3. docx. (273:273)][...hay varias escuelas...](Sujeto informante 3).*

*“...Los elementos más significativos que participan en las condiciones de producción epistémicas están relacionados con la influencia de los enfoques cuantitativos y cualitativos y su posible y necesaria integración en las investigaciones sobre el proceso formativo...”[Entrevista 2. docx.*

(240:240)][...aportes de las posturas epistemológicas tradicionales...](Sujeto informante 2).

“...Prefiero hablar de una teoría de la Educ. Inclusiva, no de una epistemología de la misma. En todo caso, habría Epistemología aplicada a una teoría de la Educ. Inclusiva...”[Entrevista 3. docx. (251:251)][...preferible hablar de una teoría de la Educación Inclusiva (no de una epistemología)...](Sujeto informante 3).

“...Los límites de verdad estarían dados por la claridad de los argumentos y datos –basados en esos argumentos- en que se base la teoría, para criticar a la existente Educ. No-inclusiva, propia del capitalismo en general, y más definidamente del capitalismo en versión neoliberal...”[Entrevista 4. docx. (253:253)][...límites de verdad: claridad de los argumentos y datos...](Sujeto informante 4).

“...La validez dependería de la calidad en la teoría asumida y en el uso sistemático de la misma, en su correcta aplicación al caso o casos analizados, y en su relación de coherencia con el análisis del material empírico...”[Entrevista 3. docx. (255:255)][...límites de validez: claridad en la teoría y en el uso de la misma...](Sujeto informante 3).

“...Los elementos relevantes para determinar estos límites deberían tener en cuenta los aportes de las posturas epistemológicas tradicionales, adecuados a los contextos históricos, sociales y culturales donde se concreta la educación inclusiva...”[Entrevista 4. docx. (260:260)][...posturas epistémicas y ontexotos socio-históricos....] (Sujeto informante 4).

Finalmente, la cuarta sub-dimensión analizó las condiciones de producción que debiese considerar la Educación Inclusiva desde una perspectiva de desprendimiento

político, ético y epistémico. Frente a esta búsqueda los expertos participantes de la investigación comentaron:

*“...Hay que definir qué es eso desprendimiento. Éticas hay varias, desde la ética kantiana al utilitarismo de Bentham, pasando por la ética aristotélica. En fin, todas vigentes...”[Entrevista 4. docx. (240:240)][...hay que definir qué es eso de desprendimiento...](Sujeto informante 4).*

*“...Desde la política hay que asumir posiciones democráticas, pues las posiciones neoliberales son excluyentes de la inclusividad en la educación, al privatizarla...”[Entrevista 2. docx. (243:243)][...Lo político: posiciones democráticas...](Sujeto informante 4).*

*“...Desde la ética es necesaria la asunción de posturas basadas en los valores humanos universales...”[Entrevista 4. docx. (243:243) (Sujeto informante 4).*

*“...lo epistémico en la reafirmación de los educandos y los profesores como sujetos y no objetos de la educación...”[Entrevista 3. docx. (273:273)](Sujeto informante 3).*

*“...El “desprendimiento” político es una forma de emprendimiento solapada (aun cuando sea ignorada por el propio científico); la neutralidad es un valor, como señaló Max Weber, y por tanto lo a-valorativo es imposible....”[Entrevista 2. docx. (282:282)] (Sujeto informante 2).*

*“...Asumido esto, aquel que sea capaz de asumir su propio punto de vista por lo inclusivo (y, en ello, de ser autoconsciente de su ideología, lo que rara vez acontece con los que están inscriptos en la ideología dominante), deberá hacer su propia “objetivación del sujeto objetivante” (Bourdieu), es decir, estudiarse socialmente a sí mismo, a fin de tener algún control –*

siempre parcial- sobre sus propios condicionamientos cognitivos...”  
 [Entrevista 5 docx. (281:281)] (Sujeto informante 5).

### 5.4.4.1.-NETWARE: C) SISTEMAS DE RAZONAMIENTOS Y CONDICIONES DE PRODUCCIÓN EPISTÉMICAS EMPLEADAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

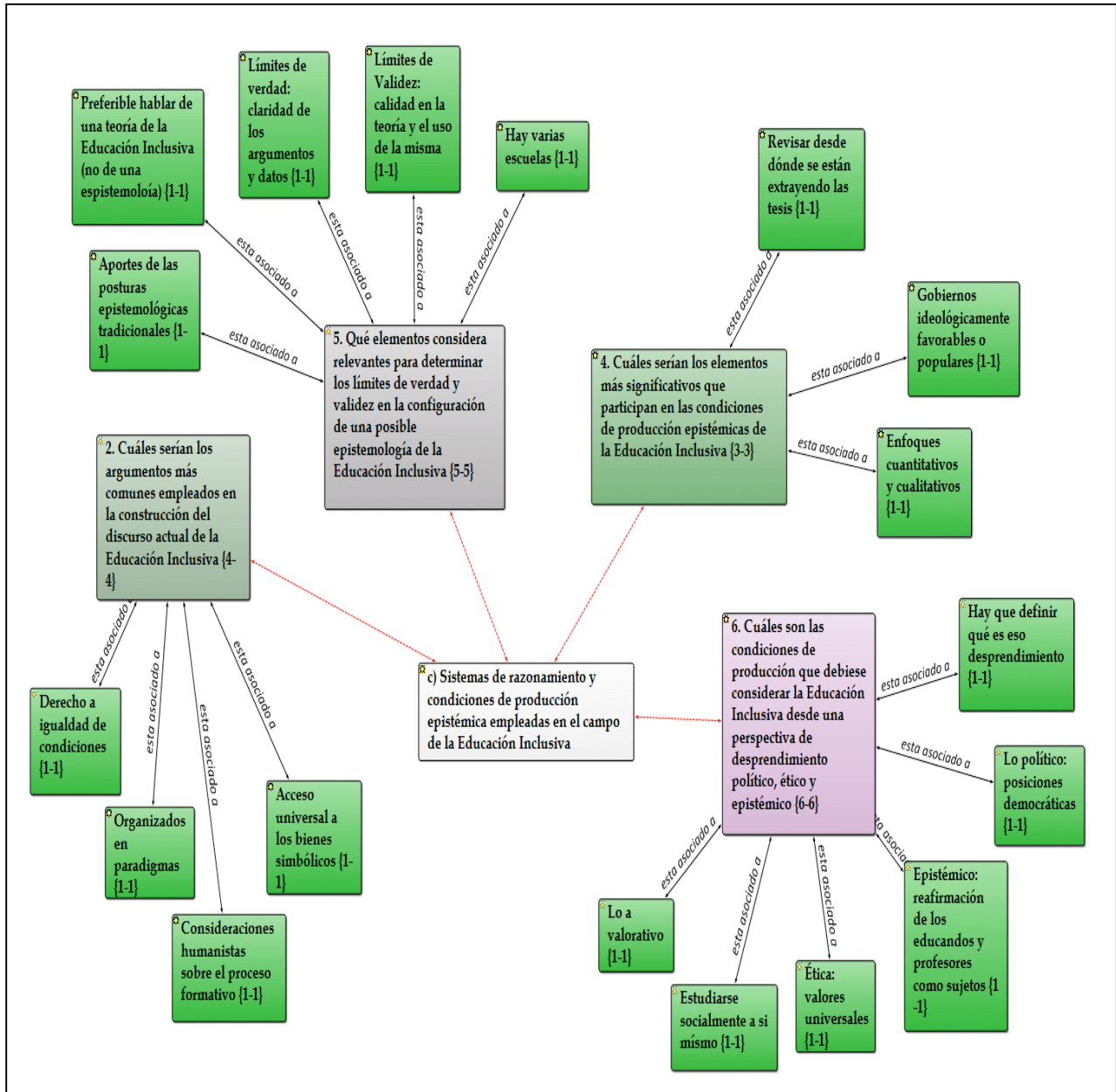


Figura 71: Red semántica descriptivo-inferencial sobre el conjunto de razonamientos y condiciones de producción epistémicas implicadas en el campo de la Educación Inclusiva

#### 5.4.5.-FAMILIA DE CÓDIGO: D) POLÍTICAS DE PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y REPRESENTACIÓN DE SUJETOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

##### UNIDAD HERMENEUTICA

UH: Condiciones de producción epistemológicas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva 1

File: [C:\ Aldo Ocampo \Condiciones de producción epistemológicas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva 1.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2017-02-20 17:37:58

Creado: 2017-02-20 16:39:25

Códigos (3): [8. Cuáles serían los elementos epistémico-culturales que producen y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva] [9. Cuáles podrían ser los mecanismos claves que configuran las políticas de producción del conocimiento y las políticas de representación de la diversidad y la diferencia en el contexto de la Educación Inclusiva] [12. Quién habla en nombre de los sujetos de la Educación Inclusiva]

Cita(s): 5

#### **Cuadro 16: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 2, de la familia de código D**

La familia de código “d” de la presente entrevista en profundidad analizó los ejes que participan de las políticas de producción del conocimiento y representación del sujeto en el campo de la Educación Inclusiva. La categoría se estructura analíticamente en tres sub-dimensiones, tales como: a) elementos epistémico-culturales que producen y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva, b) tensiones implicadas en la representación sociopolítica del sujeto de la Educación Inclusiva y c) los mecanismos de configuración de las políticas de producción del conocimiento en este campo de análisis.

La subdimensión número 1, referida a la exploración de los elementos epistémico-culturales que producen y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva, reflejó a partir del saber de experto participante del estudio, las siguientes reflexiones:

*“....Ahí hay que ver cómo la sociedad (cierto tipo de sociedades) ha cambiado a lo largo del tiempo para alojar en su interior diversas formas de educación. Me imagino que los mayores cambios se producen después de la*

*segunda guerra mundial, pero creo que desde Internet se han producido los mayores cambios...*”[Entrevista 3. docx. (249:249)](Sujeto informante 3).

*“...Los elementos epistémico-culturales deberían partir de los diversos contextos sociales, políticos, históricos e identitarios que existen en el mundo actual y amplio y variado ámbito iberoamericano es un ejemplo de ello...”*[Entrevista 4. docx. (259:259)](Sujeto informante 4).

La sub-dimensión 2 del instrumento abordó cuestiones relativas al corpus de tensiones implicadas en la representación sociopolítica del sujeto de la Educación Inclusiva. Sobre este particular, los informantes claves aportaron:

*“...Los académicos, los investigadores...”* [Entrevista 3. docx. (266:266)](Sujeto informante 3).

*“...La educación inclusiva exige de la participación de todos: alumnos, maestros, familia, comunidad y sociedad, de lo contrario no sería inclusiva...”* [Entrevista 2. docx. (270:270)](Sujeto informante 2).

Otro tema que prácticamente no ha sido abordado por la literatura científica especializada, más allá, de algunas aportaciones introducidas por la sociología de la discapacidad, el problema de la representación sociopolítica, es decir, quién habla en nombre de los sujetos de la inclusión, sigue siendo un tema poco explorado, mayoritariamente referido al conjunto de efectos que instala el poder dominante en la definición de los rumbos, sentidos y destinos de los sujetos provincializados en el significante de la subalternidad. Aludiendo también a un efecto de poder implícito en los análisis ofrecidos por el mundo académico, es decir, por el saber institucionalizado que define gran parte de los sentidos dogmáticos y propios de la interioridad del sujeto de la inclusión, en tanto, concebido como carente de reciprocidad, agencia y politización, producto de sus significantes de abyección.

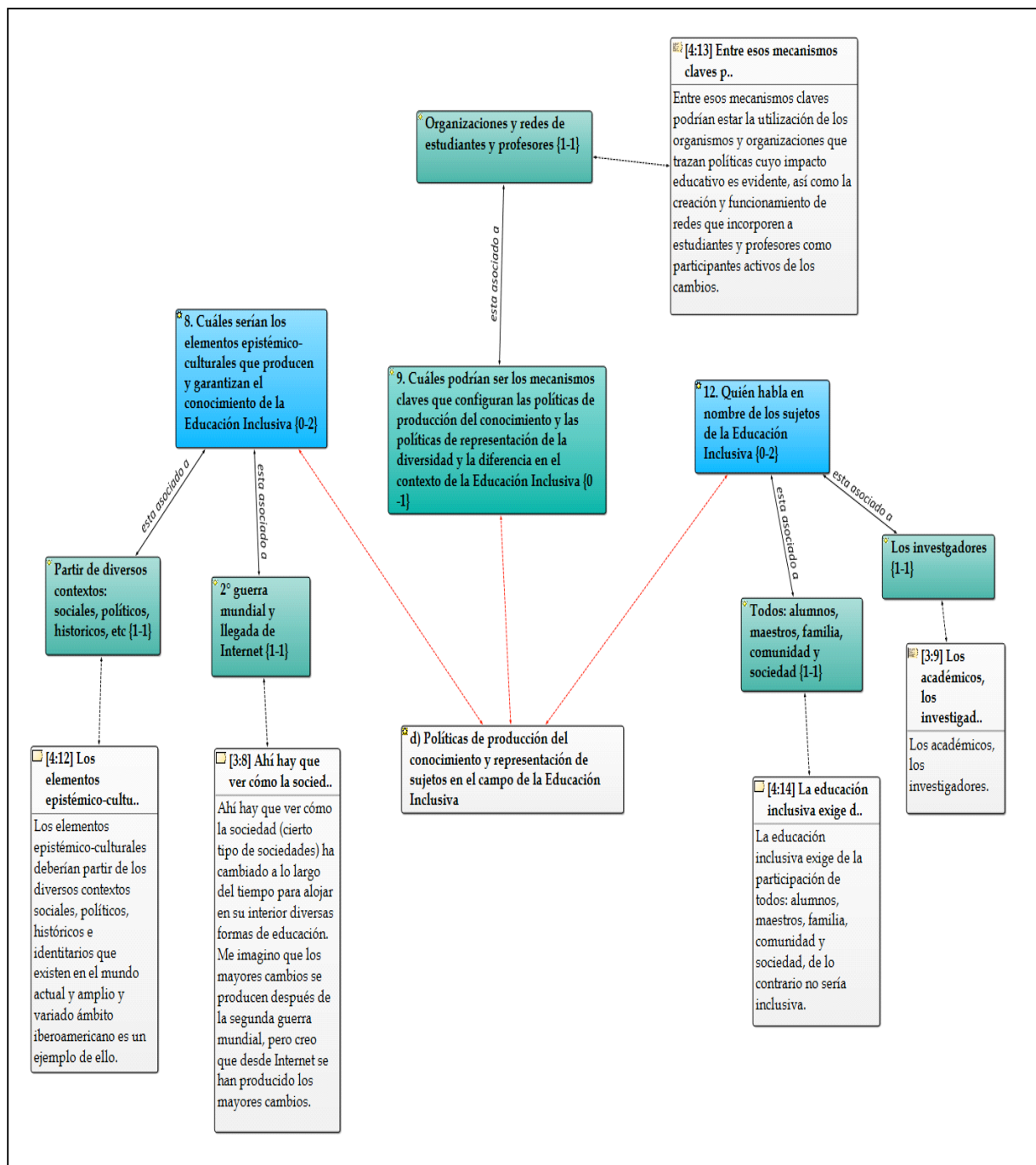


Finalmente, la tercera sub-dimensión implicada en esta familia de códigos, tenía como objeto explorar cuáles podrían ser los mecanismos claves que configuran las políticas de producción del conocimiento y las políticas de representación de la diversidad y la diferencia en el contexto de la Educación Inclusiva. Frente a esto, los entrevistados comentaron:

*“...Entre esos mecanismos claves podrían estar la utilización de los organismos y organizaciones que trazan políticas cuyo impacto educativo es evidente, así como la creación y funcionamiento de redes que incorporen a estudiantes y profesores como participantes activos de los cambios...”[Entrevista 5. docx. (258:258)](Sujeto informante 5).*

Las políticas de producción del conocimiento, se conciben como el conjunto de decisiones por medio de las cuales se fabrica el conocimiento. En este sentido, la consulta a expertos internacionales de reconocida trayectoria organizada mediante un patrón transdisciplinar, reflejó la necesidad de emplear la construcción de este saber a partir del diálogo, la discusión comprometida y seria, tal como lo propone la ética del discurso. Si bien, las respuestas otorgadas se encuentran en la sintonía de la naturaleza actual que expresa la Educación Inclusiva, se observa nuevamente incompreensión en torno a los patrones de producción/configuración de dichas políticas en el contexto de la Educación Inclusiva, siguen siendo un campo inexplorado, sujeto a sistemas de razonamientos invisibles y estrechos. Todo ello, ratifica que no existen perspectivas que contribuyan a clarificar cómo se organizan y funcionan las políticas de producción del conocimiento al interior de la Educación Inclusiva, abriendo así, un nuevo campo de trabajo, al igual que la exploración de la micropolítica de la misma, siempre desde el lente epistémico que instala su propia naturaleza.

### 5.4.4.1.-NETWARE: D) POLÍTICAS DE PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y REPRESENTACIÓN DE SUJETOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



**Figura 72: Red semántica descriptivo-inferencial en torno a los ejes de articulación/propagación de las políticas de producción del conocimiento y representación de los sujetos al interior del campo de la Educación Inclusiva**

#### 5.4.6.-FAMILIA DE CÓDIGO: E) RELACIONES ANALÓGICAS Y MECANISMOS DE VERACIDAD INCIDENTES EN LA CONSTRUCCIÓN EPISTÉMICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: Condiciones de producción epistemológicas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva 1 File: [C:\ Aldo Ocampo \Condiciones de producción epistemológicas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva 1.hpr7] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-20 17:46:42 Creado: 2017-02-20 16:39:49 Códigos (2): [5. Qué elementos considera relevantes para determinar los límites de verdad y validez en la configuración de una posible epistemología de la Educación Inclusiva] [7. Cuáles podrían ser las relaciones analógicas más importantes en la configuración de una posible epistemología de la Educación Inclusiva, en relación con sus principales saberes que forman su campo de conocimiento] Cita(s): 6

**Cuadro 17: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 2, de la familia de código E**

Finalmente, la familia de código “e” del instrumento en análisis, abordó la comprensión de las relaciones analógicas y los mecanismos de veracidad incidentes en la construcción epistemológica requerida según la naturaleza de la Educación Inclusiva. La categoría se estructuró en torno a cuatro sub-dimensiones, tales como: a) elementos implicados en la determinación de los límites de verdad y validez en la configuración de la comprensión epistémica requerida por la naturaleza de la Educación Inclusiva y b) exploración de las relaciones analógicas implicadas en la configuración de la una comprensión epistémica requerida por la naturaleza de la Educación Inclusiva.

La sub-dimensión 1, referida a explorar los elementos implicados en la determinación de los límites de verdad y validez en la configuración de la comprensión epistémica requerida por la naturaleza de la Educación Inclusiva, permitió relevar los siguientes aspectos relevantes aportados por los expertos participantes del estudio:

*“...Hay varias escuelas de pensamiento ahí, varias posibilidades, todas exploradas por la filosofía analítica. Tal vez sea mejor ver desde dónde están hablando los investigadores de ese campo, antes de imponerle un criterio...”[Entrevista 3. docx. (237:237)](Sujeto informante 3).*

*“...Los elementos relevantes para determinar estos límites deberían tener en cuenta los aportes de las posturas epistemológicas tradicionales, adecuados a los contextos históricos, sociales y culturales donde se concreta la educación inclusiva...”[Entrevista 11. docx. (240:240)](Sujeto informante 11).*

*“...Prefiero hablar de una teoría de la Educ. Inclusiva, no de una epistemología de la misma. En todo caso, habría Epistemología aplicada a una teoría de la Educ. Inclusiva...”[Entrevista 2. docx. (251:251)](Sujeto informante 2).*

*“...Los límites de verdad estarían dados por la claridad de los argumentos y datos –basados en esos argumentos- en que se base la teoría, para criticar a la existente Educ. No-inclusiva, propia del capitalismo en general, y más definidamente del capitalismo en versión neoliberal...” [Entrevista 5. docx. (253:253)](Sujeto informante 5).*

*“...La validez dependería de la calidad en la teoría asumida y en el uso sistemático de la misma, en su correcta aplicación al caso o casos analizados, y en su relación de coherencia con el análisis del material empírico...”[Entrevista 3. docx. (255:255)](Sujeto informante 3).*

En relación a los elementos que participarían de la determinación de los límites de verdad y validez, respecto de la construcción de un sistema epistémico propio de la Educación Inclusiva, los expertos participantes señalaron: a) la necesidad de considerar los aportes de la filosofía analítica y de la variadas escuelas de pensamiento, sin

determinar con ello, cuáles serían los aportes concretos de dichos campos, los patrones de trasmigración, localización y deslocalización de saberes, conceptos y significados, mediante un proceso de traducción entre cada uno de los elementos más relevantes, b) otros en cambio, sugirieron considerar los aportes de las posturas epistemológicas tradicionales, es decir, amplían el espectro de epistemes aplicadas que observan a partir de sus propios supuestos y axiomas, condicionando una explicación falseada acerca de lo que sería o no, la naturaleza de la inclusión. El problema de este tipo de aportes, son denominados en este estudio como sistemas de préstamos y reciclajes epistémicos, los cuales no contribuyen al descubrimiento de los organizadores epistémicos propios que configuran la naturaleza de la comprensión epistémica de la inclusión, c) la validez de esta epistemología estaría dada por la calidad de la teoría empelada y el uso sistemático de la misma, d) por la claridad de los argumentos, capaz de interrogar los efectos teóricos propios del capitalismo y e) para un grupo reducido de expertos, los límites se encontrarían determinados por la búsqueda de nuevas comprensiones en torno a los Derechos Humanos, de este modo se permitiría radicalizar la diferencia, evitando así, la propagación del relativismo excesivo, destruya la epistemología, conduciendo al escepticismo completo.

Al observar más detenidamente los aportes de los informantes claves, respecto de los límites de verdad, se observan respuestas ambiguas, estrechas y que con poca claridad, lograr aportar un repertorio metodológico en torno a la búsqueda de estrategias y saberes que participen de este proceso en el contexto de la Educación Inclusiva. En este sentido, el interés por los límites de verdad y validez son cruciales, puesto que, remiten al conjunto de organizadores que posibilitan la operacionalización de las regiones propias del modelo, la determinación de los mecanismos univocistas y equivocistas, los mecanismos de traducción, entre otras. Todo ello demuestra, la ausencia de una imaginación epistémica propia de este enfoque y la precariedad de sus acciones científicas implicadas.

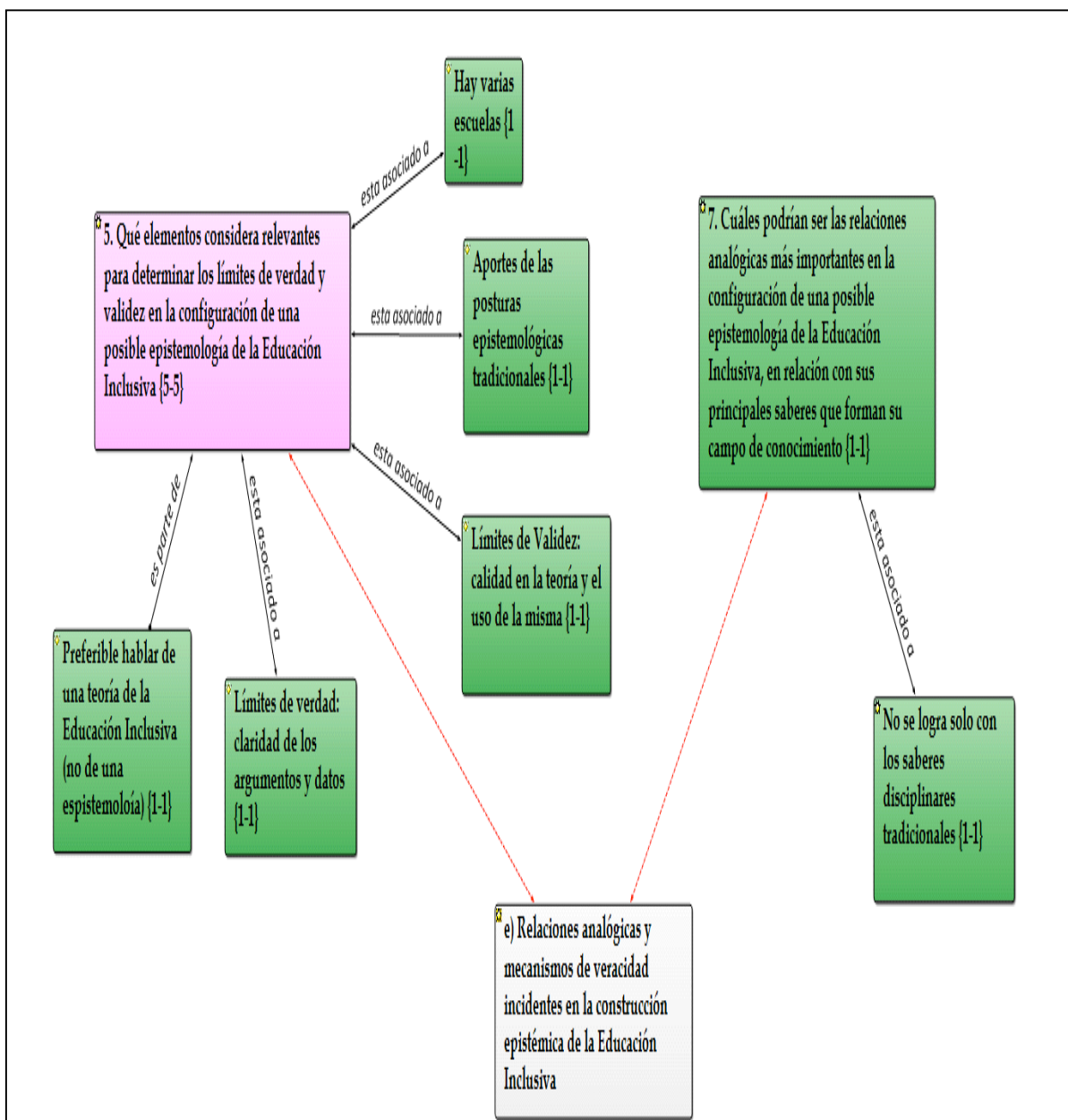
Finalmente, la sub-dimensión 2 del código de familia “e” analizó las relaciones analógicas implicadas en la configuración de la una comprensión epistémica requerida por la naturaleza de la Educación Inclusiva. Sobre este particular, los expertos comentaron:

*“...las relaciones analógicas se supone que están en las confluencias interdisciplinarias entre las ciencias de la educación, las cuales han ido acumulando un caudal de conocimientos sobre el proceso formativo que ha difuminado las fronteras disciplinarias tradicionales. Por lo que la configuración de una posible epistemología de la Educación Inclusiva no puede lograrse en la actualidad solo con los saberes disciplinarios tradicionales...” [Entrevista 5. docx. (246:246)](Sujeto informante 5).*

*“...Una hermenéutica analógica señala relaciones analógicas entre los saberes, para evitar el univocismo de los positivismos y el equivocismo de los posmodernismos. El analogismo se coloca entre ambos y aprovecha lo mejor de cada uno: del primero, el afán de no perder la exactitud y, del segundo, la apertura. Pero tanto en la exactitud como en la apertura hay límites, se tienen que acotar conforma a una razón prudencial...” [Entrevista 6. docx. (296:296)](Sujeto informante 6).*

Finalmente, los aspectos claves emergentes en la sub-dimensión 2 de esta categoría, referidos a la exploración del tipo de relaciones analógicas más relevantes que podrían estar implicadas en la proposición epistémica de la inclusión. En este sentido, el saber de experto comentó la necesidad de evitar el enfrentamiento entre los diversos ejes epistémicos que participan del campo de producción de la Educación Inclusiva, especialmente, concibiendo las analogías como un proceso de traducción, destinado a rescatar los puntos de encuentro/enfrentamiento que pueden existir entre la diversidad de concepciones configurantes de dicha episteme. Por tanto, las relaciones analógicas en la construcción de esta epistemología debe estructurarse en torno al rescate de lo mejor de cada uno de sus campos de confluencia, convirtiéndose lentamente en una zona de contacto y ecología de diversos tipos de saberes.

**5.4.5.1.-NETWARE: E) RELACIONES ANALÓGICAS Y MECANISMOS DE VERACIDAD INCIDENTES EN LA CONSTRUCCIÓN EPISTÉMICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**



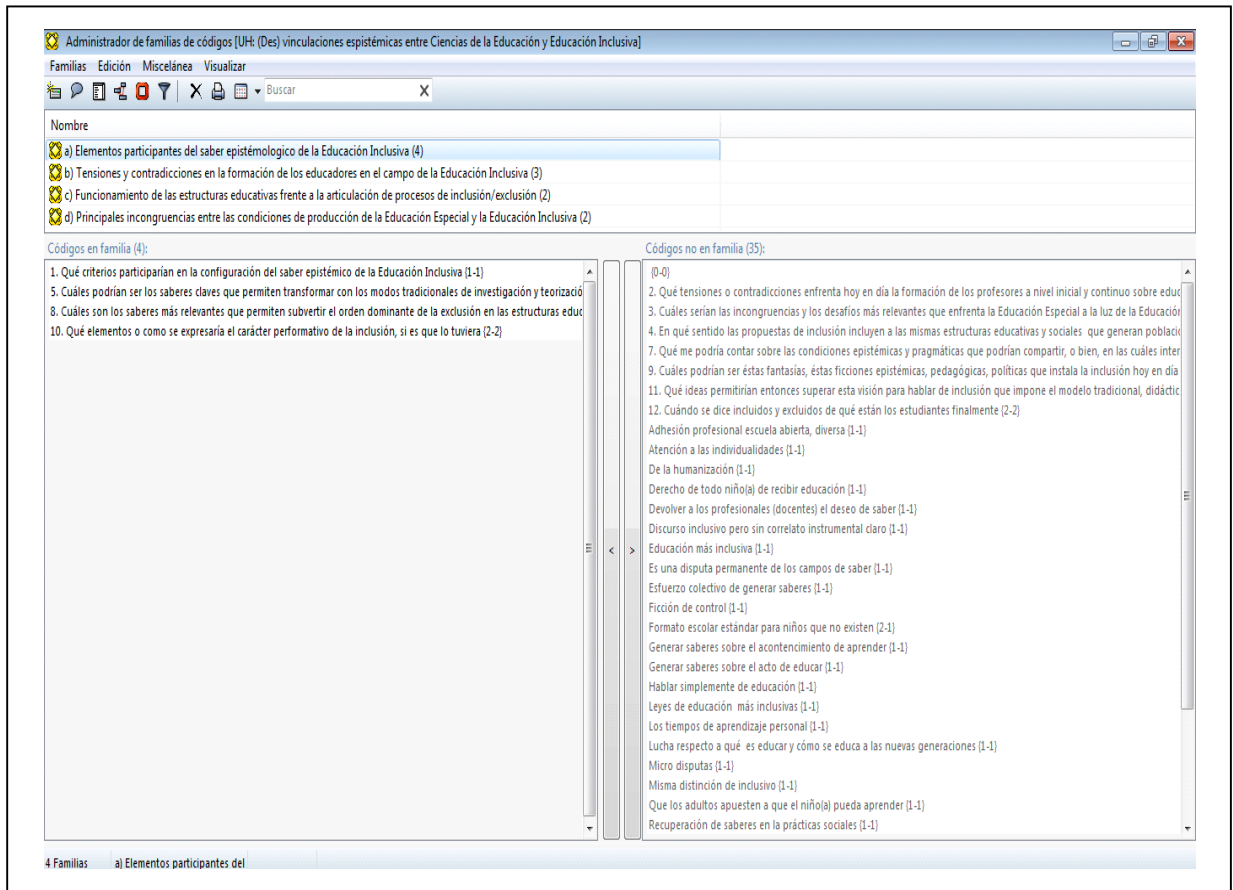
**Figura 73: Red semántica descriptivo-inferencial sobre los formatos de relaciones analógicas y mecanismos de veracidad implicados en la construcción epistémica de la Educación Inclusiva**

## **5.5.-ANÁLISIS DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD DE TIPO FOCALIZADA Y DIRIGIDA A EXPERTOS DE RECONOCIDA TRAYECTORIA NÚMERO 3: “(DES)VINCULACIONES EPISTÉMICAS ENTRE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA”**

### **5.5.1.-CONTEXTUALIZACIÓN DEL INSTRUMENTO**

La entrevista en profundidad número 3, perseguía el propósito de determinar las dimensiones que participan en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva desde un enfoque transdisciplinario en los primeros años del siglo XXI. Metodológicamente, el instrumento corresponde a una entrevista en profundidad de tipo focalizada, especializada y dirigida a expertos internacionales de reconocida trayectoria en el campo de la Educación Inclusiva, o bien, en alguna de las geografías epistémicas participantes de la configuración de su campo de conocimiento. El instrumento se organiza en torno a trece preguntas, superpuestas en cuatro dimensiones. A continuación, el lector encontrará un cuadro de síntesis acerca de las relaciones topológicas implicadas en la fabricación de los respectivos análisis de la entrevista.





**Figura 74: Relaciones topológicas implicadas en el análisis de la entrevista en profundidad número 3**

### **5.5.1.-FAMILIA DE CÓDIGO: A) ELEMENTOS PARTICIPANTES DEL SABER EPISTEMOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

<b>UNIDAD HERMENÉUTICA</b>
UH: (Des) vinculaciones epistémicas entre Ciencias de la Educación y Educación Inclusiva
File: [C:\ Aldo Ocampo\ (Des) vinculaciones epistémicas entre Ciencias de la Educación y Educación Inclusiva.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2017-02-21 12:32:37
Creado: 2017-02-21 12:20:20
Códigos (4): [1. Qué criterios participarían en la configuración del saber epistémico de la Educación Inclusiva] [5. Cuáles podrían ser los saberes claves que permiten transformar con los modos tradicionales de investigación y teorización sobre Educación Inclusiva] [8. Cuáles son los saberes más relevantes que permiten subvertir el orden dominante de la exclusión en las estructuras educativas y qué la formación de los educadores ha marginado

y omitido] [10. Qué elementos o como se expresaría el carácter performativo de la inclusión, si es que lo tuviera]

Cita(s): 6

**Cuadro 18: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 3, de la familia de código A**

En la familia relativa al código “A” de la entrevista en profundidad número 3, las interrogantes de la entrevista, versaron y profundizaron en los criterios que participan de la configuración del saber epistémico de la Educación Inclusiva, saberes cruciales que permiten intervenir en la racionalidad dominante de la exclusión, en tanto, formato del poder y el carácter performativo que expresa dicho enfoque. A continuación, se expone un análisis detallado sobre los principales hallazgos detectados en esta investigación. Si bien, es cierto, los entrevistados fueron expertos de reconocida trayectoria internacional en alguno de las regiones o geografías del conocimiento más relevantes que configuran el campo de producción de la Educación Inclusiva, las respuestas ofrecidas en este capítulo, no contribuyen a pensar los temas estructurales de la misma, así como, perpetúan la invisibilidad epistémica, ofreciendo un análisis certero de las diversas problemáticas vigentes de la educación, no así, un sistema de razonamientos que actúe como una línea de fuga (Deleuze, 2002) o una fractura ideológico-política para pensar el fenómeno de la inclusión, desde una perspectiva innovadora, basada en éxitos cognitivo y no, en constantes espirales de fracasos cognitivos y dificultades en la organización de su espectro de teorización. Cabe destacar que, gran parte del conocimiento expresado por los expertos, restringe la capacidad de producir lo nuevo, posicionándose al interior del círculo de reproducción epistemológica.

En relación al primer código de la entrevista denominada: “*saberes claves que permiten transformar los modos opresivos de la investigación y teorización de la Educación Inclusiva*”, los entrevistados señalaron que, para ellos, el tema no redundaba en la interrogación sobre el tipo de saberes que configuran parte de los formatos opresivos de las concepciones teóricas dominantes empleadas para referirse al campo de la Educación Inclusiva.

*“...no sé si la cuestión va por qué tipo de saberes, yo creo que lo que hay que devolver también a los profesionales, a los docentes es más el deseo de*

*saber, me parece que estamos con los adultos en la misma encrucijada que con los jóvenes, digamos, que con los niños, es decir, cómo que tipos de saberes, como generamos en los adultos que van a ser los responsables de la educación, las nuevas generaciones, el deseo de saber, la inquietud por saber, esto, la voracidad de saber, las ganas de saber, las ganas de explorar, los millones, el cúmulo infinito casi infinito de saberes que la humanidad ha acumulado hasta el momento...”[Entrevista 24. docx. (172:172)](Sujeto informante 24).*

*“...Atreverse a plantear la educación como una atención a las individualidades, los tiempos de aprendizaje personales y ajustando las propuestas a cada uno o una...”[Entrevista 13. docx. (248:248)](Sujeto informante 13).*

*“...Hacer leyes de educación más inclusivas y facilitar los recursos para su despliegue de manera óptima...”[Entrevista 1 docx. (260:260)](Sujeto informante 1).*

En este sentido, se infiere que, los expertos entrevistados convierten un interés personal en un interés de tipo epistémico y analítico, posicionando la discusión desde una perspectiva psicoanalítica, en la necesidad de volver a despestar el deseo en los docentes. Por lo tanto, la pregunta por sobre los modos opresivos del saber, no logra ser respondida por los expertos, dirigiendo hacia las formas relacionales que adopta cada sujeto educativo con el saber. No obstante, esta pregunta intentaba develar los efectos del régimen biopolítico y corpo-político en la conformación de prácticas educativas significadas como inclusivas. En tal caso, los efectos del régimen biopolítico, afectan directamente, a la producción de políticas y programas educativos referidos a colectivos de estudiantes cruzados por alguna situación de discapacidad, necesidad educativa especial y estudiantes transexuales. Por otra parte, las respuestas ofrecidas por los expertos en este apartado, demuestran la ausencia de organizadores intelectuales significativos para comprender internamente la naturaleza compleja y multidimensional de la Educación Inclusiva,

omitiendo/ocultando de esta forma, argumentos significativos que permitiesen explorar los elementos configuantes del saber epistémico requerido por este enfoque.

Se observa además, un interés ético de tipo normativo, al instar a los docentes a ser responsables por la educación, desconociendo las tecnologías de silenciamiento político que afectan al profesorado, y que a su vez, condicionan las lógicas de funcionamiento de su trabajo. Es menester destacar este punto, puesto que, la banalización que expresan los expertos sobre los formatos y estrategias de opresión que articula el lenguaje dominante que piensa el pensamiento de la inclusión, impone una racionalización invisible y un formato de hacer escuela, sin comprender los efectos estructurantes de las misma. En términos ampliados, el conjunto de aportaciones contenidas en este capítulo, reafirman sutilmente que, el conocimiento disponible al interior de los diversos campos que articulan la arquitectura de las Ciencias de la Educación, se expresa desgastado, atemporal y articulado como un factor restrictivo de la capacidad de producir lo nuevo. En otros términos, el saber empleado por cada uno de los entrevistados, refleja en esta investigación, un saber epocal, no estructural, por lo tanto, limita las posibilidades de construir una nueva trama educativa, basada en la multiplicidad y en las políticas del acontecimiento.

Por otra parte, relativizan el potencial oculto en los saberes críticos de la inclusión, concebidos éstos, como factores de intervención sobre cada uno de los formatos del poder, de lo contrario, la inclusión estructurada bajo el prisma neoliberal, continuará funcionando como un intento por adaptar la realidad a ciertos colectivos de estudiantes, localizados en la función del significante, como parte de nuevos formatos de subalternidad, abyección y alteridades restringidas en plural, reforzando el interés multicategorico. La inclusión estructurada bajo la racionalidad neoliberal, emplea la transformación como un significante vacío, reducida a incluir a las mismas estructuras sociales, culturales y educativas que han expulsado, o bien, arrastrado a los márgenes del derecho en la educación, ejerciendolo plenamente.

En relación a *“los elementos que permitirían comprender el carácter performativo de la Educación Inclusiva”*, los expertos entrevistados comentaron que:

*“...digamos, que nada, que en los últimos veinte treinta años, digamos la, con distintas vicisitudes, con un devenir desigual en distintas regiones, en distintos lugares, digamos, pero la escuela y muy fuertemente con todo el ímpetu normativo que vinculado a la obligatoriedad, a la extensión de la obligatoriedad, al derecho que tiene todo niño independientemente de su condición de recibir educación y demás, todas estas descripciones, han generado un efecto de verdad, en donde que, bueno, ha hecho que nuestras escuelas circulen niños que en otros momentos estarían, sus destinos, sería el ostracismo, digamos, o el encierro o la exclusión del mundo social...”*  
[Entrevista 24. docx. (229:229)](Sujeto informante 24).

*“...digamos, el carácter performativo, es el que si lo pensamos más longitudinalmente, más históricamente, la educación se ha vuelto más inclusiva, por supuesto no es un estado realizado, no es una cuestión acabada...”*[Entrevista 22. docx. (236:236)](Sujeto informante 22).

El interés por indagar en el carácter performativo de la inclusión, surge de la constatación que, este enfoque a través de su trama discursiva, expresa ciertas características de un lenguaje transformativo y productor de ejes de legitimación de determinados saberes. No obstante, la performatividad desde la concepción de los expertos entrevistados, no logra ser caracterizada en función de la naturaleza del fenómeno, comprobando de esta forma que, existe un vacío significativo en términos epistémicos y de funcionamiento discursivo para pensar cómo funciona la inclusión en términos de producción de cambios. En este sentido, se destaca la necesidad de explorar los efectos discursivos que esta genera, así como, los efectos-de-sujeto que produce progresivamente, a través de un lenguaje estrecho ideológicamente, para pensar los grandes temas de la Educación y del desarrollo social, particularmente. Para los entrevistados, el carácter performativo de la inclusión, se expresa con mayor proximidad a los aportes de Lyotard (2006), respecto de los sistemas de legitimación del saber, lo cual, traza un mecanismo de continuidad, que define los propósitos históricos de la misma. El estudio performativo y la performance que la

inclusión desarrolla, resulta crucial para la conformación de prácticas de de resistencia, ya que ellas con claves en la configuración de las prácticas heterotópicas de la inclusión.

Respecto de la configuración del saber epistémico de la Educación Inclusiva, los entrevistados, expertos de reconocida trayectoria internacional, ofrecieron respuestas que no establecían un parámetro de comprensión oportuna en torno a los posicionamientos implicados en la pregunta. Más bien, el tipo de respuestas ofrecidas apuntan a la superación de los formatos opresivos que genera la investigación sobre Educación Inclusiva, rescatando el potencial del Otro y estructurando prácticas pedagógicas a partir de la singularidad de cada sujeto. Si bien, es cierto, éstas ideas no permiten acceder a los ejes de configuración del saber epistémico fundante de la Educación Inclusiva, sino que, constituyen comprensiones parciales empleadas por los mecanismos de fetichización de la inclusión, no refieren a razonamientos, saberes y perspectivas implicadas en el archivo y en las memorias fundacionales de este campo. Por otra parte, los aportes contenidos en este trabajo dan cuenta de una serie de incomprensiones más profundas que estructuran el fenómeno. Resulta abismante observar que, el saber de experto debate en torno a la inclusión desde un razonamiento abismal, es decir, opera desde el dogmatismo y en referencia al círculo de reproducción epistémica, adoptando nuevas modalidades discursivas, las que no impactan en la producción de un conocimiento radicalmente nuevo para avanzar en la consolidación de una trama epistémica propia de la Educación Inclusiva.

El entrecruzamiento de diversas perspectivas epistemológicas al interior de la inclusión, exige en primer lugar, analizar su contribución, evitar operar a partir de la linealidad epistémica y establecer un lenguaje analítico atemporal, propio del momento sociohistórico que inscribe cada uno de los aportes de diversos paradigmas y campos de conocimiento. El saber de experto en referencia a los temas estructurantes del campo del campo de lucha de la inclusión es un saber precario que opera como producción de fracasos cognitivos. Por otra parte, pensar que la subversión de los efectos dominantes y opresivos del modelo educativo vigente, puede ser resuelto, a través de un conjunto de leyes particulares, es avlar la producción de ficciones políticas que han conducido a la

propagación de una serie de incomprensiones sobre lo que significa hacer educación, especialmente, pensar en los efectos de constitución del sujeto y de sus contextos.

*“...Todo el conocimiento en educación en el sentido amplio debería ser inclusivo...” [Entrevista 3. docx. (266:266)](Sujeto informante 3).*

El extracto discursivo dispuesto anteriormente, reafirma que, el saber de experto construido en referencia al campo de organización intelectual de la inclusión, producto de las múltiples ignorancias teóricas, metodológicas y epistémicas propias del campo, no emergen elementos que permitan cartografiar las modalidades y las estrategias de configuración del saber epistémico y pedagógico fundante de este campo. En este sentido, es un error sostener que todo conocimiento debiese ser inclusivo, pues conduce a la omisión de diversos estilos y formatos de esencialismos epistémicos, ejes nodales de opresión, entre otras. Desde otro ángulo, la afirmación antes expuesta, refleja la elasticidad del campo, reflejando se esta forma, la ambigüedad y la hibridez intelectual que funda y lo organiza.

### 5.5.1.1.-NETWARE: A) ELEMENTOS PARTICIPANTES DEL SABER EPISTEMOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

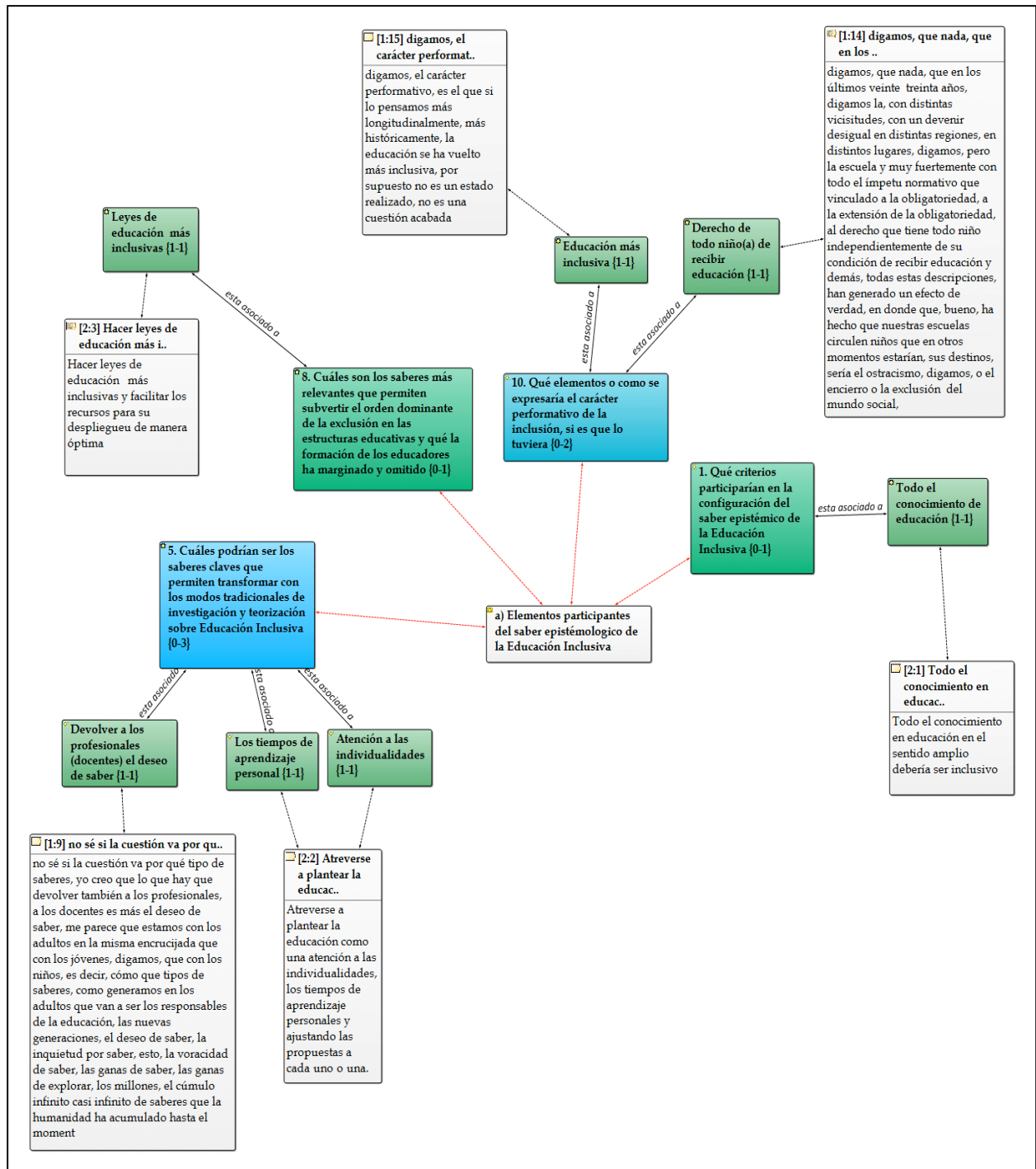


Figura 75: Red semántica descriptivo-inferencial en torno al conjunto de elementos participantes en ña definición y/o construcción del saber epistemológico de la Educación Inclusiva



## 5.5.2.-FAMILIA DE CÓDIGO: B) TENSIONES Y CONTRADICCIONES EN LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: (Des) vinculaciones epistémicas entre Ciencias de la Educación y Educación Inclusiva File:[C:\Aldo Ocampo\ (Des) vinculaciones epistémicas entre Ciencias de la Educación y Educación Inclusiva.hpr7] Edited by: Super Creado: 2017-02-21 12:20:52 Códigos (3): [2. Qué tensiones o contradicciones enfrenta hoy en día la formación de los profesores a nivel inicial y continuo sobre educación inclusiva] [7. Qué me podría contar sobre las condiciones epistémicas y pragmáticas que podrían compartir, o bien, en las cuáles interseccionan la psicopedagogía, la educación especial y educación inclusiva] [11. Qué ideas permitirían entonces superar esta visión para hablar de inclusión que impone el modelo tradicional, didáctico, epistémico de la educación especial, como podríamos superar eso] Cita(s): 9

**Cuadro 19: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 3, de la familia de código B**

La familia de código “b” de la entrevista en profundidad de tipo focalizada y dirigida a expertos de reconocida trayectoria en el campo de la Educación Inclusiva o en alguno de los campos de confluencia que participan de la fabricación del conocimiento de la inclusión, analiza el conjunto de tensiones y contradicciones que enfrenta la formación de los educadores en el campo de la Educación Inclusiva. En relación, a dicho eje de análisis, los expertos entrevistados señalaron:

*“...para mí la gran contradicción, tiene que ver por un lado, con un discurso inclusivo, un discurso que apunta a la educación para todos, un discurso asentado en consensos internacionales y consensos nacionales normativos, un discurso que viene, digamos, que tiene un respaldo teórico-pedagógico para mí, muy fuerte, muy rico teórico, filosófico, pedagógico muy fuerte que hay ahí un mansalvo de respaldo para los docentes, pero que tiene por otro lado, como debilidad, por un lado, que ese discurso teórico,*

*pedagógico, filosófico que te digo, no tiene un correlato instrumental claro...”[Entrevista 24. docx. (149:149)](Sujeto informante 24).*

*“...por otro lado, la gramática escolar digamos, el formato escolar estándar, que es un poco lo que he trabajado en los últimos años el formato escolar estándar es un formato para un niño estándar que no existe además...”[Entrevista 20. docx. (216:216)](Sujeto informante 20).*

*“...contradicen, hay una contradicción fuerte con todo este discurso de inclusión y además de esas rutinas, las rutinas, la escuela que domina la cabeza de los adultos, que en la escuela trabajan, digamos o que en la escuela existen adultos, tanto docentes como padres, ese es otro gran punto, digamos, la escuela internalizada, la escuela que habita en nuestra cabeza, también contradice profundamente o chocan con él, con cualquier iniciativa inclusiva...” [Entrevista 24. docx. (153:153)](Sujeto informante 24).*

*“...La misma distinción de inclusivo, no se debería de especificar sino que toda educación debería ser inclusiva ya fuera inicial o continua...” [Entrevista 1. docx. (236:236)](Sujeto informante 1).*

El conocimiento de experto en relación al conjunto de problemáticas que enfrenta la educación del profesor para la Educación Inclusiva, expresa en un primer momento, la tensión abordada en esta investigación, es decir, el problema teórico (epistémico) y práctico (pragmático) que enfrenta este campo. Por un lado, el saber de experto, reconoce que la organización y configuración intelectual de la Educación Inclusiva, opera por medio de una serie de saberes alta riqueza epistémica, procedentes de campos, tales como, la filosofía, la sociología, la antropología, etc. No obstante, las lógicas de problematización y comprensión instaladas al interior de la trama epistémico-metodológica que determinan el funcionamiento de las Ciencias de la Educación, omiten el aporte más sustancial de dichos campos, específicamente, contribuciones referidas a posibilidades de radicalizar el pensamiento educativo a favor de una transformación real del campo y de sus lenguajes. En

concreto, las omisiones que producen los diversos dominios de las Ciencias de la Educación, respecto de las contribuciones propias de las Ciencias Sociales y la Filosofía, son institucionalizadas en parte, por poseer un alto nivel de abstracción, situación que contradice los intereses de la educación, fuertemente, enraizados en una lógica instrumental y pragmática. Producto de esta lógica, se observa un debilitamiento progresivo de la formación política de los educadores, dificultades para pensar epistemológicamente y a con ello, gestionar las bases del cambio y la transformación. La sustracción de la capacidad de pensar en términos políticos y epistémicos, es reflejo de una de las condicionantes propias de la racionalidad cognitiva del neoliberalismo, cuya intención pretende que, los educadores y su formación trabajen sobre pilares de tecnificación, reduciendo su potencia para recuperar saberes críticos que les permitan leer la realidad desde otras perspectivas y posiciones, siendo uno de ellos, la capacidad de comprender los efectos performativos y regenerativos del poder, a fin de crear un conjunto de saberes y estrategias que les permitan actuar sobre la multiplicidad de patologías sociales crónicas que definen la naturaleza y el funcionamiento del conflicto social y educativo.

La formación del profesorado para la Educación Inclusiva al igual que los organizadores estructurales del conocimiento de experto en este campo, se construyen y funcionan a partir de fracasos cognitivos, es decir, explicaciones que funcionan con un alto nivel de eficacia y aceptación, pero que, conducen a explicaciones erróneas. Es menester señalar que, los fracasos cognitivos en su mayoría operan en la invisibilidad y en la opacidad epistémica y analítica de este campo de estudio, lo cual sugiere la necesidad de levantar un mecanismo metodológicos que permitan sacar a la luz dichas tensiones, producidas en su mayoría por la ausencia de un saber epistémico coherente con la naturaleza epistémica de este enfoque. Los fracasos cognitivos articulados al interior del campo de la Educación Inclusiva, en su mayoría conducen a la hibridación de su saber, en parte, por la elasticidad de su campo, lo que da cabida al entrecruzamiento de diversos ordenes y estilos epistémicos, los que a su vez, analizan a través de su prisma las intenciones, sentidos y propósitos de la inclusión. Los análisis ofrecidos y aportados por la multiplicidad de epistemes aplicadas, contribuyen, en parte, a la producción de ficciones epistémicas y a sistemas de razonamientos cognitivos erróneos, que a través de sus análisis

efectúan una comprensión parcial del fenómeno, condicionando el entendimiento de su naturaleza desde su campo de organización intelectual, lo cual, articula explicaciones varias, ninguna de ellas, abordando los elementos estructuradores del saberes epistémico y pedagógico fundante de la Educación Inclusiva.

Otras tensiones comentadas por los expertos en relación a la formación del educador para la inclusión, consiste en la omisión de propósitos sociopolíticos, teóricos, éticos y metodológicos en las propuesta significadas como inclusivas, orientadas a la totalidad y basadas en la justicia social, es decir, no dicen qué están logrando concretamente en torno a cada uno de estos ejes, situación que reafirma la ausencia de sistemas de razonamiento más amplios para concebir el propósito real de la inclusión. Un aspecto interesante comentado por los expertos consiste en enunciar la débil construcción del campo paragnomático del enfoque, es decir, ofrecer respuestas para alinear las formas condicionales requeridas por la naturaleza de la inclusión, es decir, estructuradas mediante la totalidad y multiplicidad, más allá de los clásicos sistemas de ajuste y acomodación que contribuyen a la reproducción de la realidad. En concreto, el problema enunciado por los expertos se condice con la ausencia de formas condicionales que, aclaren el sentido, propósito y principios que adoptan dichas formas condicionales a la luz de la naturaleza del conocimiento. La ausencia de investigaciones revolucionarias dedicadas a explorar los elementos epistémicos y metodológicos incidentes en la construcción curricular, didáctica y evaluativa, representa parte del problema pragmático. De modo que, este vacío permite documentar una serie de desactualizaciones que enfrenta la teoría curricular postmoderna, a pesar de estructurar su campo de fundamentación es incapaz de ofrecer respuestas a la configuración de un currículo estructurada bajo la naturaleza epistémica de la inclusión y, especialmente, de la totalidad concebida como singularidad. Sobre este particular, se abre el debate en torno que, gran parte del saber disponible al interior de las Ciencias de la Educación, opera sobre profundos patrones de reproducción, lo cual, hace que el escenario epistemológico sea nublado y no se posibilite la capacidad de visualizar tensiones de este tipo, específicamente, reconocer que el conjunto de saberes disponibles no ofrece posibilidades de apertura hacia la producción de lo nuevo, restringiendo así, la capacidad de ofrecer respuestas a múltiples problemáticas que hoy enfrenta la educación.

Entre los fracasos cognitivos más relevantes que expresa la formación de los educadores para la inclusión, destacan: a) la organización, configuración y fundamentación epistémica de la Educación Inclusiva a partir del entrecruzamiento de un conjunto de epistemologías aplicadas, las cuales, generan una explicación parcial y en la mayoría de las oportunidades, un saber configurado a partir de un lente particular, cuya potencia queda encerrada en las barreras disciplinares desde donde se interpreta. Por otra parte, el entrecruzamiento de múltiples ordenes y estilos epistémicos, conduce a la fabricación de un saber estático, que omite la comprensión los organizadores de acceso a la verdadera naturaleza de la inclusión. De acuerdo con los aportes contenidos en este estudio, las epistemologías aplicadas a la comprensión de un fenómeno particular, corresponden a estrategias de “acopio” en la construcción del conocimiento, introduciendo una mirada estática, parcial y reduccionista sobre un determinado ámbito de análisis, el cual, en su mayoría es observado por medio de organizadores propios de un determinado lente epistémico. b) un segundo fracaso cognitivo consiste en pensar la racionalidad de la inclusión a partir de la imposición del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial, deviniendo de esta forma, en la propagación de un obstáculo epistémico y pragmático. A nivel pragmático, no se observan estudios, investigaciones, reflexiones y contribuciones orientadas a proponer marcos de construcción curricular, didácticos y evaluativos centrados en la totalidad del estudiantado, es decir, en una totalidad basada en la multiplicidad y no en bloque. La necesidad de instaurar otros modos de construir las formas condicionales requeridas según la naturaleza de la Educación Inclusiva, invita a quebrantar las lógicas instrumentales y cosificadoras instauradas por la formación docente, es decir, rompe con una formación estructurada desde el esencialismo y el universalismo epistémico, es decir, en la imposición de un nuevo rostro de la Educación Especial, que no discute qué es o qué no es la inclusión, mediante qué estrategias se rompe con dicho emparejamiento epistémico y metodológico, o bien, que tipo de estrategias participan en la generación de estas fuerzas interpretativas. Es recurrente observar como las propuestas formativas de las diversas titulaciones de pregraduación tienden a organizarse sobre saberes acríticos, lenguajes híbridos y actuar en torno a luchas limitadas cognitivamente para reducir los efectos de los diversos formatos del poder.

La educación del profesorado para la inclusión, expone un status débil teórica y metodológicamente, situación no debatida por las instituciones formadoras, lo cual, remite a un examen profundo desde las intenciones que éstas guardan al emplear un patrón de sujeción epistémica implicados en la comprensión del fenómeno. El status actual de dichos procesos formativos develan la ausencia de sentidos para comprender realmente lo que significa formar al profesorado y a sus investigadores desde esta óptica. En este sentido, las diversas propuestas carecen de una política explícita de producción del conocimiento sobre la cual se organice su espectro de determinación de saberes, es decir, no hay debate en torno a cuáles son o debiesen ser los saberes propios de la Educación Especial, los de la inclusión a lo mismo (situación mundial actual) y los de la inclusión real (heterotópica). Si bien, la formación del profesorado se estructura en torno a la ampliación de oportunidades educativas, la reducción de la exclusión y las desigualdades múltiples y el aseguramiento de la igualdad, no se observa qué están diciendo, o bien, sobre qué geografías del conocimiento están posicionando dichas afirmaciones. La debilidad de dichas afirmaciones se expresa en el ausentismo de un saber procedimental que contribuya a clarificar sus organizadores desde un punto de vista metodológico. De acuerdo con esto, la formación de los educadores, desde la formación inicial/profesional hasta los estudios de doctorado en el campo, inquieran en la producción de una formación ficticia epistémica, didáctica e investigativamente, ya que, todos los lenguajes analíticos, escasamente construidos, operan en función de epistemicidios, es decir, en lenguajes dislocados contextualmente, que a pesar de emplear un lenguaje democrático y revolucionario, es incapaz de deshacerse de los efectos del individualismo metodológico, a través del cual, aumenta el interés por los síndromes, deficiencias orgánicas y sociales que ciertos grupos de ciudadanos expresan. En relación a los saberes introducidos por las perspectivas más críticas circundantes a la pedagogía, expresan un bajo status de aplicabilidad, puesto que, sus ejes de análisis y lenguajes no dialogan con los saberes disponibles y luchas intelectuales comúnmente establecidos por el discurso dominante de la inclusión.

Un aspecto interesante comentado por los entrevistados, consiste en la recurrente universalidad con la que son formados los educadores y los investigadores para la inclusión, reproduciendo permanentemente y sin ofrecer una reflexión crítica en torno al

conjunto de fuerzas intelectuales que imponen una educación para un sujeto estándar que no existe en la realidad educativa, produciendo de esta forma, un efecto de contra-comprensión epistémica al luchar por la diversidad, en tanto, propiedad intrínseca y estructuradora de la naturaleza humana. La formación desde saberes que conducen a la configuración de un pensamiento educativo basado en la universalidad, imponiendo de esta forma un orden acrítico y despolitizado sobre la comprensión de la función epistemológica y sociopolítica de la inclusión. La formación del profesorado desde esta perspectiva es incapaz de pensar *en y a través* de la naturaleza de la Educación Inclusiva, más bien, se organiza mediante un corpus de saberes externos a su objeto y campo de conocimiento. Es menester destacar que, el saber epistémico propio de la Educación Inclusiva, busca romper los modos rígidos y opresivos del conocimiento educativo institucionalizado, así como, con las lógicas de funcionamiento de las instituciones educativas, pues ambas son condicionadas por la visión universal del sujeto. Los efectos de la visión universal en la formación de los educadores funda el campo de lucha de la inclusión a lo mismo, es decir, instala un pensamiento ingenuo y tímido políticamente, que instantánea dar a todos lo mismo, sin producir un cambio de lenguajes, lentes epistémicos y estructuras de funcionamiento, esto se puede observar a través de los siguientes aspectos: a) comprensión de una totalidad en bloque, contribuyendo a omitir la diversidad, la singularidad y la subjetividad revolucionaria de los sujetos educativos, b) estudio de perspectivas, modelos y teorías psicológicas que conducen a agudizar un conjunto de explicaciones estructuras sobre los mapas abstractos del desarrollo, es decir, saberes que fabrican comprensiones que privilegian a determinados estudiantes, al mismo tiempo que excluyen a otros, c) no existe comprensión y entrenamiento analítico en torno a los divergentes estilos de gramáticas que organizan el funcionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, d) existe una recurrencia por la comprensión y el aprendizaje de las leyes (códigos de ordenación) imponiendo así, una racionalidad de tipo indolente, puesto que, mediante su comprensión es incapaz de ofrecer ejes de transformación de las fuerzas sociopolíticas que producen a nivel estructural los diversos formatos del poder, e) la formación es acrítica en todas sus manifestaciones y dimensiones, pues se forma al educador para hablar sin comprender las lógicas y pautas de funcionamiento de la racionalidad del modelo neoliberal, pues carece de formación política, lenguajes para garantizar una intervención crítica y deliberativa sobre

las formaciones de cada una de las diversas patologías sociales crónicas que organizan parte del campo de batalla y producción de la inclusión, f) se carece de una metodología de la investigación propia que permita estudiar cómo operan, regeneran y funcionan performativamente las relaciones estructurales que sostienen el funcionamiento de la sociedad y del sistema educativo, g) se forma al profesor para mantener una visión estática y estrecha sobre el significado de la alteridad, siempre reducida al mero reconocimiento del Otro/Otra, no se comprenden los sistemas de razonamientos implicados en la producción de alteridades acrílicas y restringidas.

A partir de los antecedentes comentados anteriormente, es posible concluir que, la formación del profesorado para la Educación Inclusiva, no es tal, puesto que, se forma mediante un estrategia de bricoleur a los maestros, restringiendo la posibilidad de problematizar su tarea profesional en referencia a intervención y erradicación de los efectos regenerativos y performativos del poder, o bien, de cada una de las diversas patologías sociales crónicas. La ausencia de un lenguaje analítico que permita a los educadores interpretar los efectos de la exclusión, los formatos del poder, las lógicas de funcionamiento tecnocráticas y fordistas que afectan a la educación y los condicionamientos de cada una de las relaciones estructurales, es producto de un manto de opacidad legado por la racionalidad del capitalismo, obligando al pensamiento pedagógico hacia la interioridad, es decir, hacia la reproducción. Los antecedentes aportados/comentados por los expertos participantes de esta investigación, corrobora la inexistencia de un pensamiento educativo capaz de transformar, todo aquello que la literatura científica señala. Todos estos argumentos, sugieren la necesidad de recuperar sentidos, reconocer que la formación institucionalizada se organiza sobre fracasos cognitivos y conduce a la multiplicación de errores epistémicos, políticos, éticos y metodológicos. A pesar de ser conscientes que la inclusión no es lo mismo que la Educación Especial, la investigación en el campo, ha sido incapaz para ofrecer sistemas de razonamiento que salgan de la denuncia intelectual, del rescate de la diferencia y ofrezcan mediante sus lentes epistémicos la posibilidad de construir algo nuevo y mejor. El ausentismo permanente de una teoría propia de este enfoque, ha devenido en la emergencia de incomprensiones mayúsculas para estructurar el



trabajo pedagógico y la intervención social y política a través de sus principales organizadores intelectuales.

Finalmente, el saber de experto ratifica a través de las diversas reflexiones aportadas en esta investigación que, en gran medida, los elementos teóricos, metodológicos, investigativos, políticos y éticos, operan en, desde y a través de la reproducción, es decir, sobre lo mismo, siendo relevante señalar que, la ingeniería que sostiene la formación de los maestros para la inclusión, opera desde la imposición y reproducción permanente de un conjunto de fracasos cognitivos que, a su vez, se convierten en mecanismos de construcción y fabricación de su saber.

En relación a las condiciones epistémicas y pragmáticas que podrían compartir, o bien, en las cuáles interseccionan la Psicopedagogía, la Educación Especial y Educación Inclusiva, los expertos internacionales participantes del estudio, señalaron:

*“...Son trocitos de lo que a mí se me ocurre, ahora y después pensándolo más, pueden ocurrir otras cosas, pero, yo creo que hay una tensión muy fuerte de estas áreas, disciplinas tiene que ver con un discurso contemporáneo que las ubica y a los que adhiere a la mayoría de profesionales o un discurso que impregna la formación en muchos lugares, no en todos, pero, de estos profesionales que tiene que ver con una escuela abierta a la diversidad, una educación más que una escuela, más abierta a la diversidad, una búsqueda de la multiplicidad, de múltiples alternativas, digamos, el correrse, en síntesis, de la normalización, eso...” [Entrevista 24. docx. (183:183)](Sujeto informante 24).*

*“...es fundacional, de estas áreas y que está muy presente en el imaginario social, en los encargos que la sociedad le da a éstas, instituciones de normalizar, digamos, somos disciplina que estamos para normalizar, que la demanda, que se nos hace, es normalizar y es muy difícil safar de esa demanda, entonces, yo creo que hay una tensión, que atraviesa a todos estos*

*profesionales, que es compartida, me parece a mí, entre esta demanda social de normalización y esta ilusión, está utopía más teórica, más de la formación, de pensar una educación para todos...” [Entrevista 24. docx. (207:207)](Sujeto informante 24).*

Es menester señalar que, el saber de experto en relación al conjunto de intersecciones epistémicas que podrían establecerse a la luz de los propósitos fundacionales de campos tales como, la Psicopedagogía, la Educación Especial y la Educación Inclusiva, no aportó ideas concretas que permitiesen explorar el tipo de relaciones, confluencias y vincularidades epistémicas entre dichas regiones del conocimiento educativo. Sobre este particular, se constata que, los tres campos en análisis antes mencionados, enfrentan problemáticas similares, en cuanto, tratamiento epistemológico y pargamático se refiere, es decir, los tres presentan un precario desarrollo teórico y epistemológico, lo cual, se traduce, particularmente, en la Psicopedagogía y en la Educación Inclusiva, en la omisión de una reflexividad epistémica propia, que permita expresar sus memorias científicas, su lenguaje analítico y aclarar sus dominios de constitución. De los tres modelos antes comentados, sólo se documentó que, la Educación Especial, presenta un análisis epistemológico concreto de tipo aplicado, es decir, se observa y describe la supuesta naturaleza constituyente de esta, a través del lente epistémico de un modelo previamente fabricado, ejemplo de ello, son las aplicaciones que la Educación Especial hace de los organizadores del positivismo, de la hermenéutica, entre otros. En cambio, el desarrollo teórico e investigativo de la Educación Especial en la actualidad ha sido sustituido por la visión conceptual híbrida que forja la inclusión, ratificando así, un status de producción investigativa en suspensión.

La Psicopedagogía comparte a la luz de estas tensiones, problemas vinculados con los mecanismos de fabricación y funcionamiento de su campo de conocimiento, es decir, no existe claridad en torno a las estrategias de producción de su saber, más allá, de ciertas reflexiones parciales que documentan los procesos de movilidad de saberes y geografías posiblemente implicadas en dicho campo de producción. Se observa además, un conjunto de problemática de mayor envergadura, especialmente, referidas a los mecanismos de

develamiento de los dominios genealógicos de este enfoque, pues, tanto el saber de experto como la literatura científica especializada, es incapaz de ofrecer respuestas claras en torno el origen de la Psicopedagogía, los elementos que definen su episteme y los saberes que por naturaleza le corresponden a este campo de actividad.

La Educación Inclusiva por su parte, intersecciona con la mayoría de las problemáticas que experimenta la Educación Especial y la Psicopedagogía, siendo algunas de ellas, las siguientes: a) el desconocimiento profundo y la nulidad de trabajos de reflexión e investigación aplicada que contribuyan a la identificación, descripción y caracterización del archivo, del repertorio y de las memorias epistémicas genealógicas de este modelo, b) si bien es cierto, el campo híbrido de la inclusión, rostrizado mediante múltiples razonamientos epistémicos, tienden a omitir la naturaleza epistémica, política y pedagógica de la inclusión, siendo relevante comprender las perspectivas de acceso a su naturaleza, c) carece de un desarrollo paradigmático concreto, por lo cual, es inapropiado considerarla como un enfoque, paradigma, perspectiva o modelo. Según esto, la Educación Inclusiva es hoy (así lo ha demostrado este estudio), un pre-discurso, en terminos epistémicos. Otras tensiones que afectan y describen el desarrollo superficial de esta, se reducen al ausencia de mecanismos que participan en la construcción del conocimiento, los saberes constituyentes que organizan su campo de teorización y sus dimensiones pragmáticas, omisión de los ejes que configuran y organizan su campo de lucha política. Se mantienen omitidos, los saberes claves que permiten transformar y abrir el enfoque hacia su verdadera naturaleza, constatado así, que el saber de experto opera sobre comprensiones reducidas y fragmentadas que inconcientemente, reproducen el conjunto de fracasos cognitivos, debido a la ausencia de una historia intelectual que permita aclarar una serie de incomprensiones propias de este campo. Finalmente, la voz de los expertos participantes de esta investigación, ratificó el carácter lineal del precario conocimiento dominante empleado para hablar de inclusión, demostrando que, sus mecanismos de razonamiento operan desde la fragmentación, ambigüedad y la opacidad epistémica. En otras palabras, el saber de experto es incapaz de responder a las tensiones estructurales que afectan al devenir el enfoque, cuyas comprensiones siempre están sujetas a un patrón de interioridad, que en parte, funda su orden y racionalidad epistémica.

Una tercera dimensión abordada en este instrumento, tenía relación con la indagación de un conjunto de sistemas de razonamientos que ofreciesen posibilidades de deslindar, abrir y superar la imposición del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial para hablar de Educación Inclusiva. Sobre este particular, los expertos internacionales entrevistados comentaron:

*“...Yo creo que, es una disputa permanente, es una disputa que se tiene que dar en todos los campos, en el campo de la formación, en el campo político normativo, en el campo de la formación, en el campo del asesoramiento estamos los psicopedagogos y no sólo instituciones...” [Entrevista 22. docx. (237:237)](Sujeto informante 22).*

*“...pero digamos, eso implica una disputa, la lucha esta devuelta por disputarnos que entra en juego a la hora de educar, entonces, yo creo que, como se supera la imposición del modelo, yo creo que se supera libertando la lucha de sentidos, la lucha política, epistémica, conceptual en torno a que es educar y como se educan a las demás generaciones, digamos y esta lucha se tiene que librar en todos los campos posibles...” [Entrevista 20. docx. (68:68)](Sujeto informante 20).*

*“...son micro disputas que se tienen que dar en todos esos ámbitos, para mí, de esa manera, digamos, si se supera pero al menos se pone un límite para la imposición de modelos excluyentes...” [Entrevista 13. docx. (166:166)](Sujeto informante 13).*

Al observar desde una panorámica general las respuestas otorgadas por los entrevistados, se constata una vez más, la inexistencia de saberes hoy visibilizados y legitimados que al interior del campo de la Educación Inclusiva permitan ofrecer vías para su separación. En este trabajo doctoral, preferimos hablar de campo en vez enfoque, puesto que, la primera noción, invita a observar qué esilos y ordenes epistemicos, así como, saberes se enfrentan por la organización y configuración del mismo. Esto, nos lleva a

pensar que, antes de ofrecer respuestas descontextualizadas, es necesario recuperar aquellos saberes flotantes que gozan de poder político y epistémico de tipo subversivo. La política de recuperación de los antecedentes es clave para abrir el campo e intencionar esta separación. Ante la pregunta acerca de cómo separar la organización intelectual de la inclusión a partir del legado y del entrecruzamiento de perspectivas epistémicas aplicadas desde lo especial, el saber de experto no aportó condiciones concretas, análisis epistémicos y sugerencias investigativas y metodológicas para intencionar o bien, comenzar a pensar en dicha fractura y separación. En este sentido, algunas ideas claves que posibilitarían comenzar a pensar en dicha fractura, son determinadas por las microdisputas que debiesen librarse en todos los campos y dominios de las Ciencias de la Educación.

**5.5.2.1.-NETWARE: B) TENSIONES Y CONTRADICCIONES EN LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**



**Figura 76: Red semántica descriptivo-inferencial en torno a las principales tensiones y/o contradicciones en la formación de los educadores para la Educación Inclusiva**

### 5.5.3.-FAMILIA DE CÓDIGO: C) FUNCIONAMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS EDUCATIVAS FRENTE A LA ARTICULACIÓN DE PROCESOS DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: (Des) vinculaciones epistémicas entre Ciencias de la Educación y Educación Inclusiva File: [C:\Aldo Ocampo\ (Des) vinculaciones epistémicas entre Ciencias de la Educación y Educación Inclusiva.hpr7] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-21 13:04:28 Creado: 2017-02-21 12:21:53 Códigos (2): [4. En qué sentido las propuestas de inclusión incluyen a las mismas estructuras educativas y sociales que generan poblaciones excedentes] [12. Cuándo se dice incluidos y excluidos de qué están los estudiantes finalmente] Cita(s): 4

#### **Cuadro 20: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 3, de la familia de código C**

La familia de código “c” de la entrevista semi-profundidad estructurada en análisis, analiza en qué sentido las propuestas de inclusión incluyen a las mismas estructuras educativas y sociales que generan poblaciones excedentes. Si bien es cierto, la interrogante por los procesos de inclusión a lo mismo, ha sido consultado en otras entrevistas focalizadas, con el objeto de comprobar que no existe análisis disponible por los expertos en torno a las operatorias que emplean las estructuras educativas que producen poblaciones excedentes, y particularmente, el saber de experto en estas cuestiones, piensa idealizadamente, conduciendo a la instalación de un lente epistémico y una racionalidad ficticia para analizar las tensiones que afectan a la emancipación, a la ampliación de los derechos, la producción de nuevos formatos de escuelas y oportunidades educativas. Sin duda que, el ámbito de análisis al que remite la pregunta, considera el conjunto de elementos estructurantes que forman el espacio de la inclusión, ya sea en términos epistémicos, políticos y pedagógicos.

Los extractos discursivos que se exponen a continuación, tiene como propósito describir y/o ejemplificar el conjunto de respuestas aportadas por los expertos participantes de la investigación:

*“...la apuesta hay un punto en donde la cuestión tiene que ver con los adultos, padres, madres, docentes, los adultos que son responsables por la educación de un niño, apuesten a que el niño pueda aprender...”[Entrevista 24. docx. (169:169)](Sujeto informante 24).*

*“...y luego la que es algo que los psicopedagogos tenemos, algo para hacer la generación de condiciones para la revisión permanente de la práctica, porque y una revisión que implique conmocionar nuestras fortalezas...” [Entrevista 24. docx. (169:169)](Sujeto informante 24).*

Las marcas discursivas expuestas anteriormente, demuestran que, los ámbitos de análisis abordados en la inetrrogante referida al funcionamiento de las estructuras educativas antes los procesos de inclusión y exclusión, no posee saberes específicos y comprensiones visibles para responder mediante un sistema de tarducción o bien, formar un catálogo de saberes, capaces de conformar un lente epistémico y un formato de investigación en torno a las operatorias múltiples, regenerativas y performativas que articulan la racionalidad y las modalidades de funcionamiento de dichas estructuras. Por otra parte, la omisión de respuestas concretas en torno a dichos procesos, refleja parte de los saberes ignorantes que hoy, no forman parte de la agenda investigativa y de las perspectivas que fundamentan el campo de estructuración de la Educación Inclusiva. En parte, la profundidad y calidad de las respuestas ofrecidas ratifican la pre-cariedad sobre los dispositivos de construcción de la inclusión, conduciendo esta forma, a instalar nuevos formatos de fracasos cognitivos, los que en sí mismos, proliferan mediante sistemas limitados y estrechos para comprender la realidad.

El problema de la Educación Inclusiva en la actualidad, se reduce a la ausencia de un saber coherente con su naturaleza, funcionando *en y a través* de una racionalidad mutilada que no permite crear otros formatos de educación, producto de las limitaciones de los saberes disponibles y de las múltiples ignorancias a las que conduce. Se identifica a partir de los formatos de razonamientos disponibles que organizan el campo de producción



de la Educación Inclusiva, conducen a una cadena de fracturas epistémicas, que interpretan el fenómeno a través de un lente particular, omitiendo de esta forma, la exploración sobre los reales ejes de estructuración de la naturaleza de la inclusión.

Un segundo nivel de análisis abordado en la familia de código “c”, consultó a los expertos participantes del estudio, sobre dos dimensiones estructurales y analíticas de gran complejidad instaladas al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, éstas refieren a las siguientes interrogantes: ¿incluidos y excluidos de qué están los estudiantes finalmente? Sobre este particular, el conocimiento de experto ofreció los siguientes comentarios:

*“...De la humanización, la escuela es un instrumento en tecnología más en el proceso de humanización, de devolvernos ciudadanos de este mundo, digamos, humanos, entonces, de lo que se trata...”[Entrevista 22. docx. (245:245)](Sujeto informante 22).*

*“...ósea, el saber, el conocimiento, hay una sobre oferta digamos, la principal a mi modo de ver, el principal efecto performativo sobre la subjetividad que tiene el tránsito por la escuela es, aprender a vivir con otros, a vivir con otros que no se eligen...”[Entrevista 20. docx. (299:299)](Sujeto informante 20).*

Las interrogantes expuestas anteriormente, expresan en sí mismas, el obstáculo epistémico y pragmático que enfrenta el campo de producción de la Educación Inclusiva, ratificando de esta forma que, gran parte de las fuerzas estructuradoras del fenómeno de la inclusión, expresa parte de un problema social, exigiendo crear dispositivos de análisis en torno a la producción de las fuerzas estructurales que participan de la producción de dichas tensiones. La pregunta no logra ser respondida por los expertos, no obstante, se rescata la comprensión que produce el efecto performativo asociado a la producción de las subjetividades.

### 5.5.3.1.-NETWARE: C) FUNCIONAMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS EDUCATIVAS FRENTE A LA ARTICULACIÓN DE PROCESOS DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN

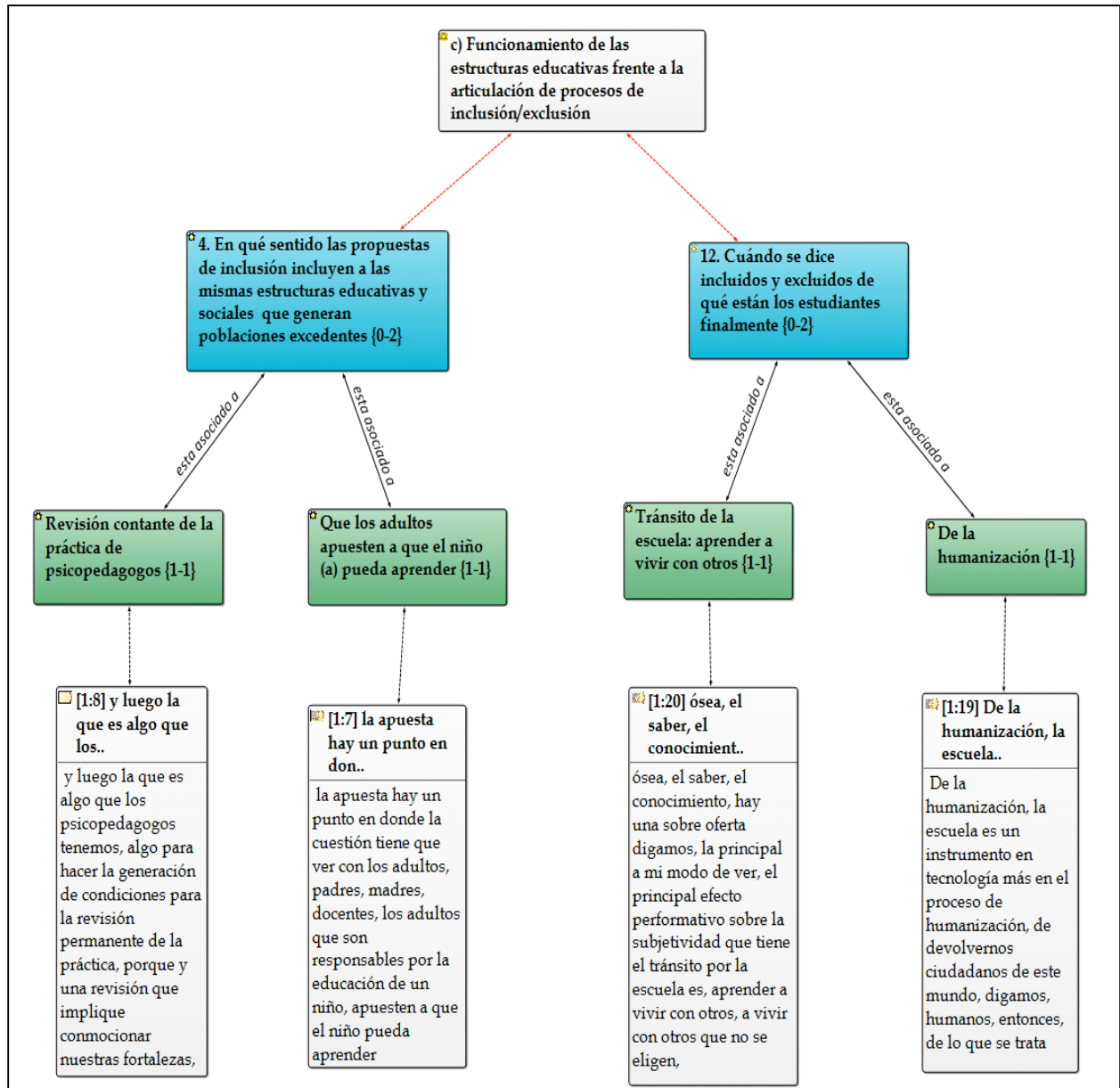


Figura 77: Red semántica descriptivo-inferencial en torno al funcionamiento de las estructuras educativas y la articulación de procesos de inclusión/exclusión.

#### 5.4.-FAMILIA DE CÓDIGO: D) PRINCIPALES INCONGRUENCIAS ENTRE CONDICIONES DE PRODUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: (Des) vinculaciones epistémicas entre Ciencias de la Educación y Educación Inclusiva File: [C:\Aldo Ocampo\ (Des) vinculaciones epistémicas entre Ciencias de la Educación y Educación Inclusiva.hpr7] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-21 13:17:22 Creado: 2017-02-21 12:22:25 Códigos (2): [3. Cuáles serían las incongruencias y los desafíos más relevantes que enfrenta la Educación Especial a la luz de la Educación Inclusiva] [9. Cuáles podrían ser éstas fantasías, éstas ficciones epistémicas, pedagógicas, políticas que instala la inclusión hoy en día] Cita(s): 6

#### **Cuadro 21: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 3, de la familia de código D**

La familia del código “d” de la entrevista en profundidad, focalizada y dirigida a expertos de reconocida trayectoria internacional en el campo de la Educación Inclusiva y en alguna de las regiones epistémicas configurantes de su saber, analiza los diversos tipos de incongruencias y desafíos que traza el campo de producción de la Educación Inclusiva a la luz de la organización intelectual de la Educación Inclusiva. La comprensión aportada por los expertos fue incapaz de introducir sistemas de razonamientos que permitiesen abnalar las consecuencias teóricas y prácticas involucradas en la fundamentación del campo de la Educación Inclusiva a la luz del legado epistemológico de la Educación Especial. Un aspecto significativo consistió en ratificar una vez más que, producto de los limitados sistemas de organización intelectual que afectan a la Educación Inclusiva, los expertos ofrecen respuestas parciales que operan sobre los fracasos cognitivos invisibles instalados que dan origen a una episteme dislocada, híbrida y travestizada.

El estudio de las consecuencias teóricas y prácticas implicadas en dicho proceso de travestización e hibridación epistémica no constituyen un tema abordado por la

investigación científica, reafirmando la ausencia de saberes disponibles que permitan interrogar los efectos que este emparejamiento suscita, especialmente, evidenciando el tipo de lógicas y racionalidades que instala para pensar a través del lente epistémico de la inclusión. ¿Qué significa pensar en, desde y a través de la inclusión?, ¿qué elementos y/o saberes son requeridos para examinar la episteme invisible de la inclusión?, o bien, ¿cómo pensar epistémicamente a través del lente de la Educación Inclusiva sin devaluar y subalternizar el campo de la Educación Especial y la Psicopedagogía, sino más bien, suscitar su emancipación? Algunas respuestas posibles a estas interrogantes, podrían emerger desde el reconocimiento que la inclusión, en tanto, enfoque teórico pre-construido, carece una construcción teórica y epistemológica, lo cual, deviene en la incompreensión de su estatus. Por otra parte, es menester comentar que, a partir de una examinación transdisciplinaria profunda de la literatura, se constata que no existe consenso acerca del nivel de implicancia epistémica y metodológica adquiere la Educación Inclusiva, particularmente, al señalar que los saberes disponibles y la precariedad de la racionalidades expresan un conjunto de limitaciones para explicar si este, adquiere un nivel de enfoque, perspectiva o paradigma. Si bien, a partir de la exploración de su naturaleza epistémica, ofrecida en el capítulo tres de esta investigación, se documenta que la inclusión, adquiere un naturaleza más amplia, posicionada a nivel de paradigma, no a nivel disciplinario, como lo expresan los campos interseccionales de la Psicopedagogía y la Educación Especial.

A través de las respuestas ofrecidas por los expertos participantes del estudio, se comprueba que, coexiste en la actualidad, un conocimiento epistémico que carece de una ecología de saberes, especialmente, que analice los mecanismos de sustitución, reciclaje y deslocalización (diversas estrategias de construcción del conocimiento), con el propósito de visibilizar la diversidad de críticas y discusiones existentes, las que comunmente, tienden a aparecer fragmentadas y omitidas, tanto por el pensamiento intelectual que organiza su campo de fundamentación desde una perspectiva hegemónica y contra-hegemónica. Los aportes contenidos en esta investigación sugieren explorar las directrices que estructuran actualmente el pensamiento intelectual de la inclusión, con el objeto de promover soluciones alternativas a sus temas de mayor envergadura. Los sistemas de razonamientos que intersectan los aportes de la Educación Especial y de la Psicopedagogía para

fundamentar la Educación Inclusiva no ofrece explicaciones capaces de comprender cómo surge estas relaciones y, especialmente, que saberes disponible posibilitaron dicha intersección y confusión de sus formas condicionales. Se agrega además, la necesidad de responder a cuestiones concretas sobre los mecanismos de composición a partir de la contribución de ambos enfoques. Es menester señalar que, a la luz de la exploración teórica efectuada en esta investigación, se constata que, tanto la Psicopedagogía como la Educación Especial, son campos que carecen de una epistemología propia, más bien, operan a partir de un conjunto de entrecruzamientos epistémicos aplicados a la comprensión de su fenómeno. Situación que ha imposibilitado el acceso a la naturaleza real del cada dominio, a los ejes articuladores de su archivo y repertorio.

El conocimiento de experto aportado en esta investigación, ofrece parcialmente explicaciones en torno al conjunto de dimensiones que permiten comprender las uniones de diverso tipo que contribuyeron al emparejamiento de las formas, estrategias y modalidades de teorización y pragmáticas propias de la Educación Especial impuestas como parte de la inclusiva. Por otra parte, el saber de experto estructurado a partir de un conjunto de fracasos cognitivos invisibles por parte de la investigación y de las perspectivas teóricas en uso, no logra caracterizar diversos formatos de investigación que permitirían subvertir dichas modalidades de travestización y, por otro lado, abrir los organizadores intelectuales propios del campo. Se comprueba además que, coexiste en y a través de la literatura científica, los sistemas de saberes disponibles y las posiciones epistémicas de los expertos, una profunda omisión de aquellas racionalidades que ilustran paradigmáticamente cómo funcionan las características de ambos enfoques. En otras palabras, cabe destacar que, las respuestas ofrecidas por los entrevistados en esta investigación, no sólo reafirman la presencia de un saber inexistente para hablar, practicar, investigar y teorizar la inclusión, sino que más bien, el campo de producción de la Educación Especial es objeto de subalternización, devaluación y marginación producto de su versión ampliada, mejorada y de su nueva mascarada significada a través de los supuestos organizativos de la Educación Inclusiva. En otras palabras, tanto el saber institucionalizado que expresa la racionalidad de la inclusión, en tanto, modalidad cognitiva más potente e pseudo-innovadora de la Educación Especial,

expresa e impone un saber híbrido, demarcando así, un saber extraño, nomadista y deslocalizado, poco claro en ambos modelos.

Las racionalidades híbridas impuestas e institucionalizadas que expresan ambos modelos teóricos, omiten en su propia investigación, los efectos sobre sus elementos no dichos, así como, sus continuas preocupaciones y ausencias metodológicas. Los extractos discursivos que se citan a continuación, tienen como describir las ideas comentadas anteriormente:

*“...el desafío de asumir la producción de saberes sobre digamos salirse de esta, primero, salirse de la discusión de campos de saberes en donde la psicopedagogía, le discute a la educación especial digamos, yo creo que primero pensar en que hay que generar saberes sobre el acto de educar y sobre el acontecimiento de aprender...” [Entrevista 5 docx. (157:157)](Sujeto informante 5).*

*“...digamos, tiene que ser un esfuerzo colectivo de generar saberes, yo creo que el desafío y no generar saberes a partir de cero sino esa generación de saberes tiene que ver con la recuperación de saberes que se desperdicia...”[Entrevista 13. docx. (161:161)](Sujeto informante 13).*

*“...es la recuperación del saber que se genera en las prácticas sociales, genera recuperación acrítica digamos y es la recuperación crítica...”[Entrevista 22. docx. (143:143)](Sujeto informante 22).*

*“...Pasar de educación especial a inclusiva fue un primer paso ahora el siguiente es hablar simplemente de educación (sabiendo que hay que atender a la diversidad)...” [Entrevista 1. docx. (06:06)](Sujeto informante 1).*

Es menester destacar que, antes de promover/determinar la producción de saberes que permitirían reformar dichas comprensiones epistémicas, teóricas y metodológicas, emerge la necesidad de disponer de un profundo proceso de traducción, con el objeto de superar la fragmentación y atomización del saber, ámbitos comentados anteriormente. La traducción se concibe como una herramienta analítica que permite identificar y analizar campos teóricos incompletos, que requieren enriquecimiento mediante la determinación de otros saberes, perspectivas y modalidades de enunciación/teorización, que vayan más allá de la separación de sus saberes paradigmáticos diferenciales, proponiendo la unión de estos, mediante el diálogo y confrontación de sus culturas epistémicas. Una de las múltiples problemáticas estructurales de mayor envergadura que enfrentan los campos de estudio de la Educación Especial, la Psicopedagogía y la Educación Inclusiva, consiste en la ausencia de inteligibilidad y articulación entre la contribución de sus saberes a la comprensión de sus intersecciones y empresas epistémicas transversales. En este sentido, el análisis epistemológico que ofrece la Educación Inclusiva, en torno a la vinculación y a las posibilidades de recoger lo mejor de ambas contribuciones. Por otra parte, estas ideas, inspiradas en los aportes de Sousa (2009), permiten afirmar que, la configuración de la episteme de la inclusión, representa en sí misma, un profundo proceso de traducción de todas las bases de las Ciencias de la Educación. El saber de experto en estas temáticas, no aporta a través de cada una de las diversas entrevistas realizadas, no ofrece posibilidades de indagar en la contribución de otras fuerzas contra-hegemónicas que permitan ampliar/diversificar sus lenguajes, gramáticas y fundamentos.

De acuerdo con los antecedentes antes considerados surge la necesidad de efectuar en un primer momento una empresa intelectual y política de traducción, para posteriormente, determinar un conjunto de elementos analíticos y estrategias epistémicas coherentes con la naturaleza de la inclusión, permitan efectuar una ecología de saberes, primero en cada uno de los campos (Educación Especial, Psicopedagogía e Inclusión) y posteriormente a partir de sus intersecciones epistémicas emergentes. Finalmente, es posible afirmar que, en base a las respuestas otorgadas por los expertos participantes del estudio, no existe claridad en torno a las disputas teóricas, políticas e investigativas existentes entre estos tres campos de estudios, así lo expresan sus respuestas ambiguas y de

bajo estatus analítico. Se confirma además, que el saber de experto al interior de la Educación Inclusiva, opera desde una serie de fracasos cognitivos, propios de una racionalidad ignorante articulada, institucionalizada e invisibilizada por el orden epistémico dominante que configura el sentido y propósito de la inclusión.

En relación a la producción de “ficciones” y “fantasías” epistémicas, pedagógicas, políticas que instala y conduce el campo de teorización de la Educación Inclusiva, los expertos internacionales participantes del estudio, comentaron lo siguiente:

*“...que es una ficción que genera cualquier discurso, no sólo el discurso de la inclusión, hay un efecto de discurso que tiene que ver con una ficción de control, una ficción de que de esta forma si vamos a lograr encausar y controlar y ampliamos nuestra comprensión del fenómeno y entonces, del que se trate y entonces, al plantear esa comprensión podemos controlarlo...”[Entrevista 1. docx. (222:222)](Sujeto informante 1).*

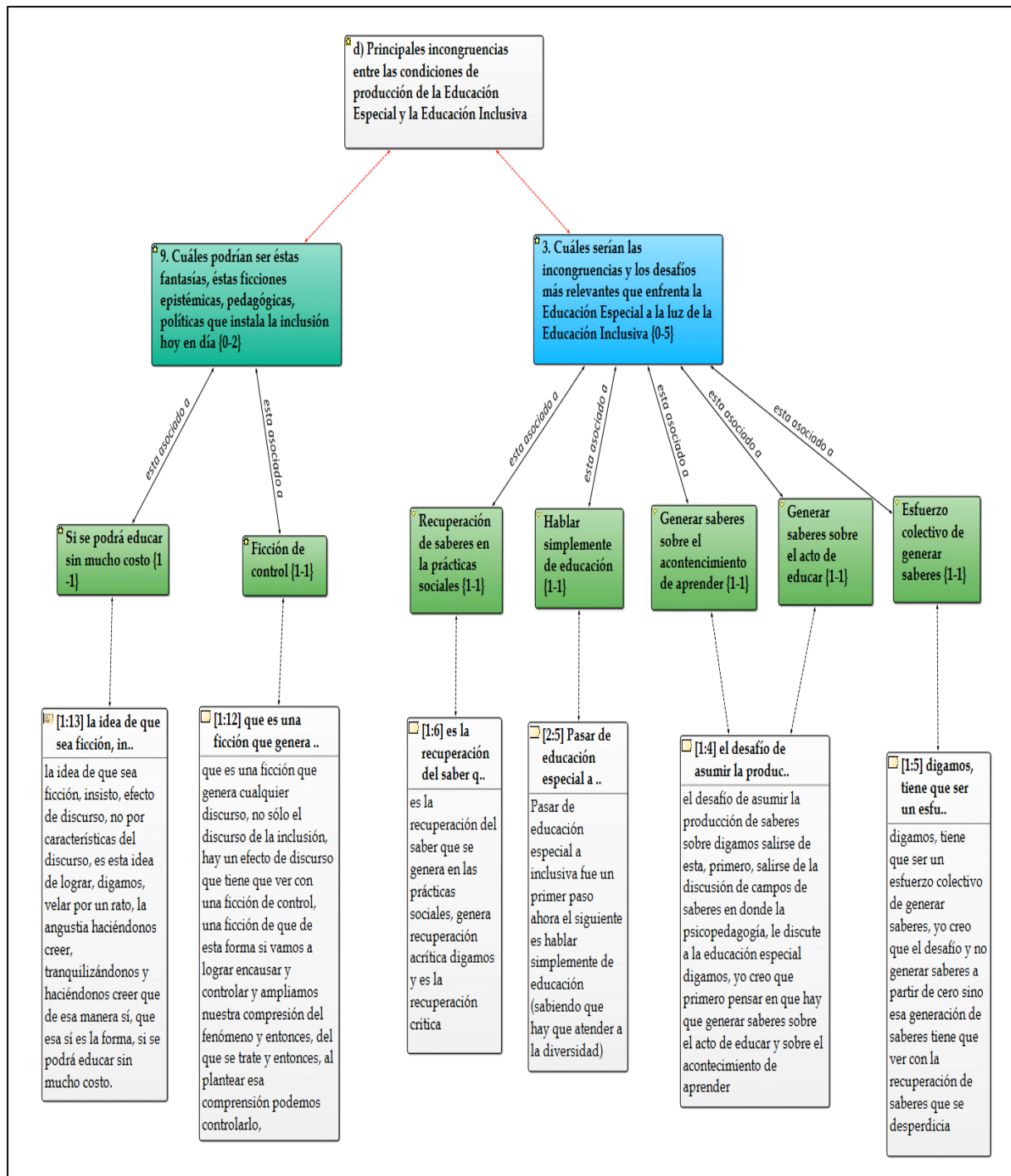
*“...la idea de que sea ficción, insisto, efecto de discurso, no por características del discurso, es esta idea de lograr, digamos, velar por un rato, la angustia haciéndonos creer, tranquilizándonos y haciéndonos creer que de esa manera sí, que esa sí es la forma, si se podrá educar sin mucho costo...” [Entrevista 20.docx. (222:222)](Sujeto informante 20).*

El interés por la comprensión de las ficciones en esta investigación, expresa un doble propósito. El primero de ellos, se explora en términos políticos cuya afectación expresa un grado de imaginación para interpretar la realidad, mientras que, desde un prima epistémico, implica describir qué formatos del saber conducen a explicaciones que conducen a errores, o bien, producen determinados artificios o artilugios, cuya objeto consiste en sacar a la luz aquello que se esconde de tras de ciertas explicaciones, que a su vez, tienden a actuar como elementos analíticos institucionales.



Bajo este contexto, las respuestas otorgadas por los expertos, no logran caracterizar ni profundizar en aquello que se esconde tras la racionalidad institucionalizada (hegemónica y contra-hegemónica), sus estrategias y mecanismos de fabricación, comprobando una vez más que, el saber disponible que sustenta el pensamiento intelectual de la Educación Inclusiva se construye sobre una racionalidad mutilada, derivando en la producción de comprensiones parciales, débiles y de baja intensidad. Si bien, los entrevistados reconocen que, parte de los efectos discursivos que genera la inclusión híbrida, conllevan implícitamente, a la instalación de diversos tipos de ficciones, particularmente, al hacer creer que, a través de sus planteamientos se resolvería todo. No obstante, sus respuestas omiten las ficcionalizaciones concretas que emanan de este discurso.

### 5.5.4.1.-NETWARE: D) PRINCIPALES INCONGRUENCIAS ENTRE CONDICIONES DE PRODUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

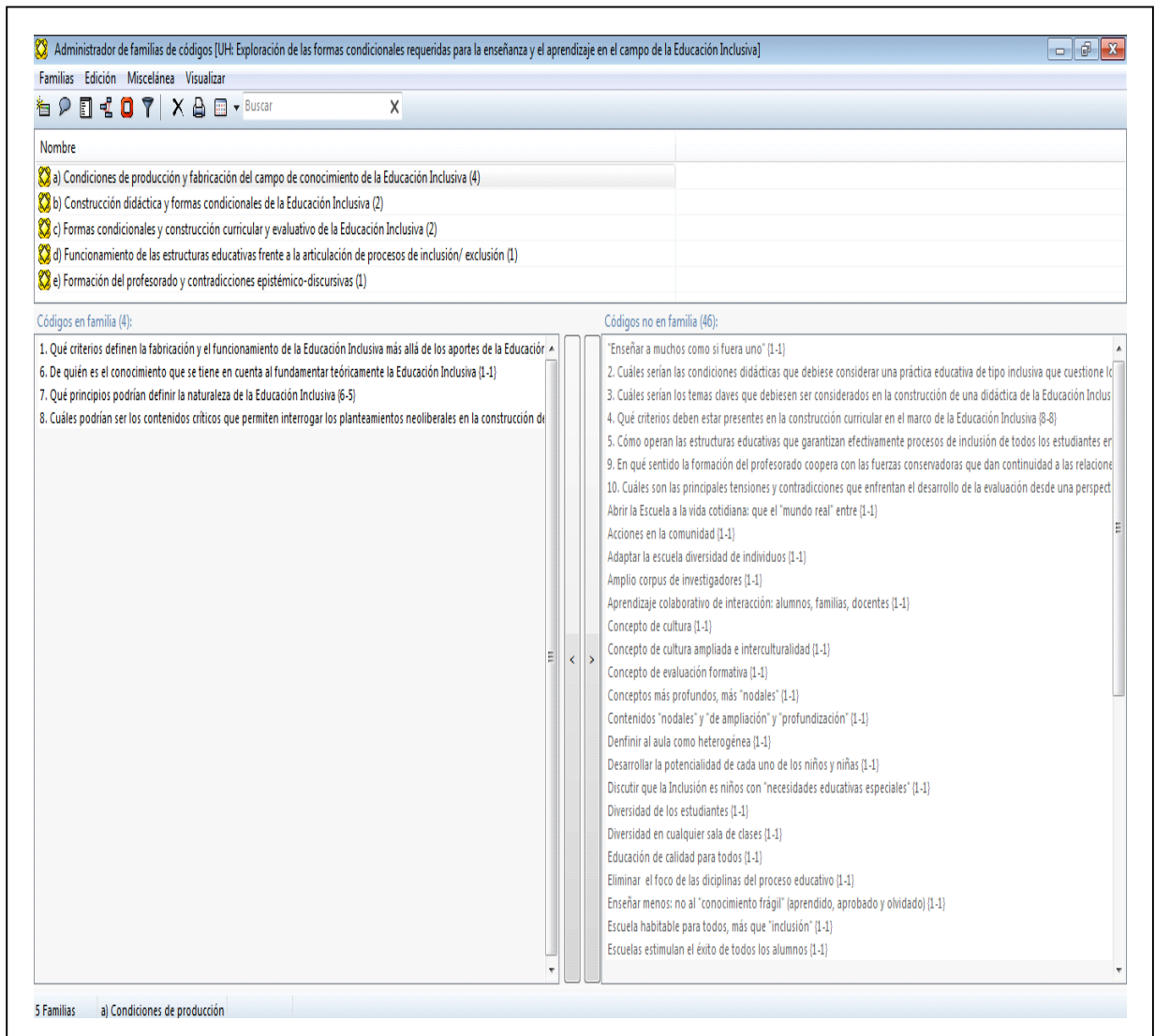


**Figura 78: Red semántica descriptivo-inferencial sobre las principales incongruencias entre las condiciones de producción de la Educación Especial e Inclusiva**

## **5.6.- ANÁLISIS DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD DE TIPO FOCALIZADA Y DIRIGIDA A EXPERTOS DE RECONOCIDA TRAYECTORIA NÚMERO 4: “EXPLORACIÓN DE LAS FORMAS CONDICIONALES REQUERIDAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA”**

### **5.6.1.-CONTEXTUALIZACIÓN DEL INSTRUMENTO**

La entrevista en profundidad número 4, tiene como propósito identificar las contradicciones epistémico-pragmáticas que enfrenta la formación del profesorado en la construcción de formas condicionales requeridas por la Educación Inclusiva, para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje, desde la perspectiva de expertos internacionales de reconocida trayectoria en este campo, o bien, en alguna de las geografías epistémicas más relevantes participantes de la formación de su campo de conocimiento. El instrumento se organiza en torno a once preguntas, distribuidas en cinco dimensiones. La figura que se presenta a continuación, resumen las relaciones topológicas emergentes durante el proceso de reducción de datos.



**Figura 79: Relaciones topológicas implicadas en el análisis de la entrevista en profundidad número 4**

### **5.6.1.-FAMILIA DE CÓDIGO: A) CONDICIONES DE PRODUCCIÓN Y FABRICACIÓN DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

<b>UNIDAD DE ANÁLISIS</b>
UH: Exploración de las formas condicionales requeridas para la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la Educación Inclusiva
File: [Aldo Ocampo\Exploración de las formas condicionales requeridas para la enseñanza y el aprendiz...]

Edited by: Super

Date/Time: 2017-02-22 18:00:46

Creado: 2017-02-22 01:16:53

Códigos (4): [1. Qué criterios definen la fabricación y el funcionamiento de la Educación Inclusiva más allá de los aportes de la Educación Especial para abordar la enseñanza] [6. De quién es el conocimiento que se tiene en cuenta al fundamentar teóricamente la Educación Inclusiva] [7. Qué principios podrían definir la naturaleza de la Educación Inclusiva] [8. Cuáles podrían ser los contenidos críticos que permiten interrogar los planteamientos neoliberales en la construcción de la Educación Especial]

Cita(s): 18

**Cuadro 22: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 4, de la familia de código A**

En relación a la exploración de los criterios que definen la fabricación y el funcionamiento de la Educación Inclusiva “más allá” de los conocimientos intelectuales de la Educación Especial y del conjunto de epistemologías aplicadas a ella, los expertos internacionales entrevistados, observaron la noción de equidad, como elemento crucial en la producción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, materializándose esta idea en el presente extracto discursivo:

*“...Creo que el criterio que la define es la equidad, motivada por el movimiento de “éxito educativo para todos”. Por eso, su objetivo –como han destacado, entre otros Echeita o Ainscow- es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de cualquier situación diferencial que se vive en la escuela o socialmente...” [Entrevista 4. docx. (232:232)](Sujeto informante 4).*

Desde otro ángulo, los informantes agregaron que, el campo de producción de la Educación Inclusiva opera como una nueva concepción de la educación, reforzando de esta forma, lo que el autor de este trabajo ha enfatizado, respecto de un mecanismo de actualización y reforma de todos los campos y dominios de las Ciencias de la Educación, lo que a su vez, involucra la necesidad de indaga en nuevos saberes que permitan actualizar la Educación Especial y hacerla compatible con el discurso de reformulación epistémica de la Educación Inclusiva, tal como es expresada en el extracto discursivo que aparece a continuación:

*“...Por tanto, es una nueva concepción de la educación, y no una modalidad de tratamiento de los alumnos con discapacidad, también con la desigualdad, el género o la raza. Esta salvedad, creo, es muy importante, que aleja definitivamente de otro modo de llamar a la Educación Especial...” [Entrevista 4. docx. (233:233)](Sujeto informante 4).*

Emerge además, la necesidad de considerar desde la perspectiva de los expertos entrevistados, la noción de comunidad, especialmente, en su dimensión epistemológica griega, resguardando con ello, las posibilidades que encierran las opciones transformadoras, siendo ratificada a través del siguiente enunciado:

*“...Por otra parte no debe limitarse a acciones en el interior de la escuela, sino también en la comunidad. No se puede pretender incluir en la escuela, cuando están excluidos en los contextos familiares y locales fuera de ella. Desde una perspectiva crítica se cuestiona, con razón, no entrar en los contextos comunitarios y locales con opciones transformadoras...” [Entrevista 17. docx. (234:234)](Sujeto informante 17).*

Para los intelectuales entrevistados otro elemento crucial que participa de la fabricación y el funcionamiento de la Educación Inclusiva más allá del legado de la Educación Especial, se articula a través de la noción de diversidad posicionada débilmente en los elementos estructuradores de la visión contra-hegemónica que permite restituirla como propiedad intrínseca del ser humano. Así lo expresa la siguiente frase:

*“...me parece que una de las cosas interesantes para pensar es, que la primera premisa para en educación inclusiva es entender la diversidad de los estudiantes que hay en cualquier clase, no sólo, pensando justamente en los estudiantes con necesidades especiales, sino que cualquier clase, es una clase por sí diversa...” [Entrevista 17. docx. (47:47)] (Sujeto informante 17).*

Es menester señalar que, no existe consenso epistémico que describa la naturaleza que adoptan las categorías de diversidad y de diferencia al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva. Si bien es cierto, la noción de diversidad proviene desde el campo de la antropología e instala la idea que, la naturaleza del ser humano se estructura a partir de dicha propiedad, no obstante, el abordaje celebratorio que efectúa el pensamiento dominante que funda la Educación Inclusiva, estructura un significante dislocado sobre dicha noción a partir de un nuevo patrón de funcionamiento de la ideología de la normalidad, es decir, re-instala su racionalidad cognitiva con el propósito de producir sujetos educativos asuertes de reciprocidad y con ello, legitimar la metáfora de inclusión a lo mismo, contribuyendo de esta forma, a mantener el status quo producto del diferencialismo como estrategia de producción epistémica. Se concluye de esta forma que, la noción de diversidad al interior de la trama epistemológica de la Educación Inclusiva debiese entenderse como una propiedad intrínseca y estructuradora de la experiencia humana y socioeducativa, ya que coloca al servicio de la interpretación la propia condición y naturaleza humana. En relación al tratamiento de las diferencias, es menester señalar que, existe un saber externo a la Educación Inclusiva, aplicado a la comprensión de dicha noción, que opera de forma lineal, es decir, mediante un sistema de transferencia directa desde la filosofía al campo de producción teórica del enfoque aquí discutido, el que se ha empleado para denunciar los formatos de alteridades restringidas articuladas a partir de la lógica funcional del diferencialismo que produce otros específicos. En este contexto, las nociones de diversidad y diferencias deben concebirse como propiedades organizativas de la experiencia humana, es decir, nociones epistemológicamente interdependientes. La diversidad es concebida en esta investigación como inherente de lo humano, mientras que, las diferencias, son los medios de expresión/inscripción de la propia naturaleza humana.

Los expertos conciben la aplicación de la categoría de diversidad de forma restringida en términos de construcción y problematización del currículo, puesto que señalan la necesidad de considerarla como una constante al interior del diseño curricular de aula, es decir, únicamente a nivel del microcosmos educativo, desconociendo de esta forma, las implicancias políticas del término, en tanto, construcción curricular macro esta suponga. De modo que, el conocimiento de experto sólo se problematiza a partir de la

diversidad como un reconocimiento débil de la naturaleza humana, siendo menester avanzar hacia una comprensión temporal, histórica y contra-hegemónica del término, con el objeto de redefinir el discurso pedagógico de la inclusión y sus estrategias de transformación de todos los campos y dominios de la educación. La frase que se expone a continuación, reafirma que, el saber construido por los expertos realza la necesidad de concebir la diversidad como una constante estructuradora del contexto pedagógico:

*“...entonces la primera premisa sería, digamos, esta idea o esta concepción, de que cualquier clase, más allá de que uno quisiera mantener ciertas variables como constantes, no hay modo de hacerlo y que toda clase es, una clase diversa y que, por lo tanto, no es que uno planifica de una manera de la cual todos van a aprender, sino que, lo que tiene que pensar es justamente un diseño, una planificación, una propuesta curricular que tome la diversidad como una constante...” [Entrevista 9. docx. (47:47)] (Sujeto informante 9).*

A pesar de rondar sutilmente el espectro epistémico que redefine la diversidad como propiedad intrínseca de lo humano, la cual, no es politizada y con ello, se adopta una comprensión débil, traducida como un falso reconocimiento de la diversidad, la que debe ser alcanzada mediante un diseño curricular flexible, sin ofrecer alternativas epistémicas y pedagógicas concretas para incorporar este planteamiento en la gestión de los aprendizajes de todos los estudiantes. Otra tensión observada a la luz de los intercambios discursivos propuestos por los entrevistados, consiste en plantear que la educación de la diversidad tiene relación con aspectos comunes de la formación de los educadores, situación que es cierta, sí, la finalidad de la Educación Inclusiva es concebida como un motor de transformaciones profundas de todos los campos integrantes de las Ciencias de la Educación. No obstante, la tensión emerge sólo cuando se indaga en el corpus de saberes que permiten modernizar las concepciones dominantes al interior de este campo de producción. Por otra parte, el redescubrimiento de los verdaderos saberes intelectuales de la inclusión, contribuye a clarificar el contexto epistémico que adopta lo común al interior de la formación de los educadores, evitando de esta forma, imponer una visión pragmática tardicional basada en la



proliferación de sistemas de ajustes y acomodaciones estructurales que no transforman las estructuras educativas en su magnitud, así lo expresa el siguiente extracto discursivo:

*“...cuando hablamos hoy, de diversidad debemos pensar en todos y cada uno de los alumnos y alumnas que tenemos en nuestras aulas, que para pensar eso, necesitamos pensar en un modo de enseñar, digamos, bajo el concepto de flexibilidad y pensar en un aula flexible, pensar en combinar las intenciones pedagógicas que tendrían que ver con lo común de una formación...” [Entrevista 9. docx. (43:43)] (Sujeto informante 9).*

En esta misma línea, emerge otra categoría empleada para describir los efectos y propósitos de la diversidad y las diferencias, refiero a la noción de heterogeneidad. Si bien es cierto, las tres expresan un proceso de traducción epistémica que posiciona un signifiante basado en la singularidad y en la multiplicidad, es menester destacar que, la dimensión genealógica de este concepto, procede desde la psicología cognitiva y, alude especialmente, a la multiversalidad de operaciones cognitivas que efectúa cada ser humano. De modo que, la heterogeneidad rescata la dimensión de potencialidad y complejidad del aparato cognitivo, evitando de esta forma, la propagación de sistemas de razonamientos que conducen a pensar y organizar el campo didáctico de la Educación Inclusiva, en referencia a la imposición de déficit y síndromes de todo tipo. Esto es reafirmado por la cita que se expone a continuación:

*“...definir el campo, como un campo de reconocer el aula como un aula heterogénea, donde todos los alumnos que están en ellas son diferentes y son uno, podría decir cada uno especial, por alguna otra razón, pero salir un poco del concepto de aula homogénea y pensar que el aula tiene diversidades de todo tipo, diversidades culturales, diversidades sociales, diversidades de tipos de inteligencia, diversidades de estilos de aprendizajes, diversidades de intereses...” [Entrevista 19. docx. (43:43)] (Sujeto informante 19).*

Al consultar a los entrevistados sobre qué tipo de principios podrían definir la naturaleza de la Educación Inclusiva, éstos centraron sus aportes en la dimensión política que define la naturaleza de dicho enfoque, omitiendo de esta forma, una reflexión en torno a los parámetros epistémicos que la definen. En este sentido, retomando la introducción del concepto de “diáspora epistémica” por el autor de este trabajo doctoral, es menester destacar, los entrevistados expresan un cierto grado de desorden en torno al empleo de ciertas nociones cruciales para caracterizar la trama teórica de la Educación Inclusiva, reflejando de esta forma, con corpus de fracasos cognitivos para referirse a los elementos que participan de la configuración de su trama teórica, lo cual, es reflejado mediante el presente extracto discursivo:

*“...El principio clave de una concepción inclusiva de la educación es que para garantizar el derecho a la educación para todos, se deben asegurar los conocimientos indispensables y competencias clave a los más desfavorecidos, encontrando su propia vía de éxito y realización personal...” [Entrevista 9. docx. (234:234)] (Sujeto informante 9).*

Un porcentaje reducido de los entrevistados, considera relevante la categoría de cultura para definir la naturaleza de la Educación Inclusiva, más bien, concebida como una frontera epistémica que la posiciona en referencialidad a los aportes de la interculturalidad, específicamente funcional, es decir, aquella referida a la incorporación de colectivos étnicos y folklorizados, caracterizada por no interrogar los patrones inter-institucionales del poder. Por tanto, el concepto de cultura que, a juicio de algunos expertos informantes, se fabrica desde un razonamiento estrecho, a pesar que los entrevistados, señalan que lo abordan de una manera ampliada. Inferimos que, la noción de cultura, en esta ocasión adquiere un propósito estrecho puesto que perpetúa el orden dominante propio del colonialismo, al inferiorizar a través de la pseudo estrategia de inclusión a lo mismo, a colectivos de que han sido objeto de representación sociopolítica y de neutralización de su potencia, por medio de discursos que conducen a la producción, proliferación e institucionalización de alteridades y sujetos de derechos restringidos y acrílicos.

*“...yo lo hago desde el concepto de cultura, con las evoluciones que el concepto de cultura ha tenido, porque también, todas las ciencias evolucionan, los pensamientos van re-mirándose y re-significándose, reconstruyéndose y claro, el concepto de cultura que hoy día hay, es un concepto también amplio que incluye..., no..., y sobretodo, cultura, interculturalidad, porque en el fondo interculturalidad, a mí me sirve mucho para llegar a ellos, no porque este concepto de cultura y decir bueno todos los seres humanos pertenecemos a distintos grupos de pertenencia...”*  
[Entrevista 15. docx. (25:25)] (Sujeto informante 15).

En relación a otros contenidos intelectuales que, desde la perspectiva de los expertos internacionales consultados en este estudio, respecto de los elementos que definen la naturaleza de la Educación Inclusiva, enfatizaron que, su función y naturaleza se define a partir de un status ideológico orientado a garantizar el derecho “a” la educación para todos los colectivos de estudiantes. Sobre este particular, cabe destacar que, la voz de los expertos actúa a partir de una serie de saberes dispersos, débiles e inconcientes para pensar epistemológicamente dicho campo de teorización, particularmente, centran la reflexión en torno a la concepción del derecho “a” la educación, es decir, a la dimensión de accesibilidad, situación que en todos los países de Iberoamerica, se encuentra resuelta a partir de múltiples instrumentos jurídicos, es decir, leyes, derechos y normativas. De modo que, los aportes de los intelectuales circunscribe únicamente a condiciones de normatividad como medio de aseguramiento del derecho en la educación, omitiendo de esta forma, una reflexividad sobre los mecanismos que debiesen considerarse al interior de la arquitectura educativa para evitar la propación de los diversos formatos del poder y, especialmente, la proliferación de nuevos formatos y mascaradas de exclusión que afectan a los diversos colectivos de estudiantes, ejerciendo su derecho conscientemente. En este contexto, el saber construido y legitimado por los expertos, es decir, quienes dominan intelectual y políticamente, los rumbos de la educación y de la Educación Inclusiva, desde un desconocimiento profundo sobre los ejes de producción de los diversos formatos del poder y de los nuevos mecanismos de producción y expresión de cada una de las patologías sociales. El saber de experto, en tanto, lente epistémico, carece de elementos que permitan

problematizar y producir desde su espacio investigativo una ecología de saberes que introduzca elementos propios de la justicia social para referirse a estas tensiones. Por otra parte, la omisión por las condiciones que debiesen instalarse para asegurar un sistema educativo basado en la justicia social y en modelos críticamente democráticos, es parte de la exterioridad, es decir, de la capacidad de producir lo nuevo. No obstante, los argumentos utilizados por los entrevistados son objetos de sujeción hacia un patrón de interioridad, es decir, convergen y actúan invisiblemente, hacia la reproducción, omitiendo las posibilidades de transformación.

En relación al concepto de cultura mencionado por los expertos entrevistados, estos comentaron lo siguiente:

*“...lo hacemos mucho desde el concepto de cultura ampliada y del concepto de interculturalidad, que se relacionan estas diferentes culturas que son las que llegan...” [Entrevista 14. docx. (35:35)] (Sujeto informante 14).*

Es interesante documentar que, el abordaje que efectúan los expertos participantes de este estudio contribuyen sutilmente a la reproducción de las lógicas epistémicas propias del diferencialismo, al posicionar el concepto de cultura en referencia a colectividades y singularidades que escapan al nosotros y habitan una realidad relacional de otredad restringida y acrítica. A eso se agrega que, ninguno de los entrevistados analiza los patrones interinstitucionales del poder y las manifestaciones de esta tecnología en la construcción del concepto de cultura que aportan. De acuerdo con esto, se reafirma la necesidad de deconstruir dicha noción, específicamente, analizando sus efectos en la comprensión de los diversos capitales de quienes reclaman su legitimidad al interior de la espacialidad educativa significada a la luz de la Educación Inclusiva. El concepto de cultura en sí mismo, opera como un mapa abstracto de la antropología educativa, puesto que, a partir de determinados marcos de valores, privilegia a representaciones específicas de sujetos y al mismo tiempo, margina a otros. De esta forma, la lógica de funcionamiento epistémica de la noción de cultura se basa en la educación inclusiva como un dispositivo de

re-instalación de otros formatos de subalternización que deben ser cautelosamente abordados.

En este sentido, el saber construido por los diferentes expertos entrevistados, respecto de la naturaleza de la Educación Inclusiva, queda configurado prescriptivamente a partir de una serie de códigos de ordenación que tienden a la reproducción de un saber parcial, restringido y limitado, respecto del re-descubrimiento de un conjunto de argumentos y perspectivas que favorezcan la ampliación de los márgenes de comprensión sobre la naturaleza de la Educación Inclusiva y función al interior de las Ciencias de la Educación, refieren a temáticas estructurales, los cuales, son análisis silenciados y subalternizados por parte de los entrevistados.

Por otra parte, el extracto discursivo citado anteriormente a este párrafo, demuestra que, el pensamiento desarrollado por los expertos, funciona a partir de un patrón de interioridad y en omisión de una política del acontecimiento, que propenda a la desnaturalización de los objetivos instrumentales que expresa la Educación Inclusiva, particularmente, contenida en marcos de referencia a razonamientos que la constituyen como un campo de lucha por la ampliación de ciertos derechos sociales básicos, para determinados colectivos de estudiantes, silenciando de esta forma, el conjunto de razonamientos intelectuales que contribuyen a crear una edificación educativa concebida como un espacio otro, capaz de albergar todas las tensiones albergadas en este trabajo. Se observa además, una visión idealizada por parte de los entrevistados al afirmar que, a través del aseguramiento del derecho “a” la educación, ésta, cumpliría su propósito de movilidad social. Situación que exige, comprender que, antes de legitimar el derecho a/en la educación, es menester asegurar el conjunto de derechos sociales básicos, con el objeto que la educación, pueda convertirse en una verdadera herramienta de movilidad y transformación social.

De modo contrario, la visión otorgada por los expertos, redundante en un patrón de reproducción, cuya estructura superficial de sus respuestas, refleja un discurso a-temporal, acrítico y reduccionista para hablar de Educación Inclusiva, desde una perspectiva de

transgresión de sus bases epistémicas y políticas. Se omiten además, las problemáticas que afectan al funcionamiento de la escuela, en tanto, institución social, puesto que, expresan inconcientemente, una visión modernista para interpretar e interpelar la función simbólica, sociopolítica y ética que la institución educativa debiese abordar al expresar que, cada estudiante vaya encontrando su propia vía de éxito y realización personal, lo cual, se vuelve un argumento débil, pues, las estructuras educativas funcionan en su dimensión estructural para evitar el éxito y la participación de todos los estudiantes. En relación a las posibilidades de realización personal, este argumento es empelado de forma ficticia, puesto que, la mayoría de las instituciones educativas a la luz de la inclusión, se estructuran únicamente abriendo las puertas, pero careciendo de herramientas organizativas y capacidades institucionales que gestionar una experiencia educativa basada en la realización personal de cada estudiante. De esta manera, se impone una visión idealiza que interroga débilmente, la noción de totalidad y de multiplicidad adoptada por las concepciones dominantes que sustentan el pensamiento intelectual de la Educación Inclusiva.

Finalmente, se observa omisión de un sistema de reflexividad que ponga en tensión las lógicas de funcionamiento del sistema educativo y, particularmente, de las instituciones educativas, más allá, del cumplimiento del derecho a la educación, puesto que, esta perspectiva no da resolución a los temas estructurales que afectan a la educación, traducidos en una política de de revisión profunda sobre los fundamentos rectores de la Educación Inclusiva en el siglo XXI, el funcionamiento de las condiciones de enseñanza a favor del aseguramiento del derecho en la educación, más allá, de los clásicos sistemas de ajuste y acomodación que actúan a favor de la restricción de las fuerzas del cambio. La lucha por la ampliación de los derechos, no necesariamente puede concebirse como un dispositivo de articulación como parte del sistema de razonamiento de la Educación Inclusiva, convirtiendose de esta forma, en una explicación exitosa que conduce a la producción e institucionalización de determinados fracasos cognitivos al interior de este campo. La producción de fracasos cognitivos como parte de la fundamentación intelectual de la Educación Inclusiva, se expresa a través de la siguiente frase:

*“...Como tal, la Administración educativa se compromete a que todo alumno, al término de la escolaridad obligatoria, pueda adquirir realmente los conocimientos, competencias y actitudes que compongan dicho bagaje común...” [Entrevista 21. docx. (47:47)] (Sujeto informante 21).*

El extracto discursivo citado anteriormente, refleja los problemas en la producción de la imaginación epistémica requerida para pensar la Educación Inclusiva, expresando de esta forma, un fracaso cognitivo al expresar que, la administración educativa se compromete a que todos sus estudiantes alcancen un bagaje común al término de su proceso de escolarización. Este fracaso cognitivo, es decir, una explicación que funciona exitosamente, pero que, en la práctica conduce a errores ideológicos, políticos, éticos, pedagógicos y epistémicos, puesto que organiza su intencionalidad a partir de una totalidad basada en bloque, es decir, que omite la potencia de la multiplicidad como fuerza redefinitoria del cambio y de la operacionalización del derecho en la educación. Desde otro ángulo, el fracaso cognitivo opera a partir de un argumento que tiende a pensar que, mediante el compromiso de la comunidad educativa, podría asegurarse un conjunto de condiciones que permitiesen asegurar en todos los estudiantes el éxito basado en sus expectativas. El trasfondo de los argumentos expresados, permiten inferir que, el pensamiento de experto en alguno de los campos integrantes de las Ciencias de la Educación, que a su vez, participan de la configuración del saber de la Educación Inclusiva, se problematizan a partir de las tensiones de este enfoque, de un saber pre-reflexivo, que omite un análisis epistémico por la pregunta del más allá. Se ratifica con ello, un interés epocal en el discurso de la ampliación de los derechos y de la construcción de una escuela inclusiva, desde un pensamiento mutilado y a-temporal, que débilmente, discute las repercusiones a nivel de relaciones estructurales, restringiendo con ello, la propagación de argumentos que inviten a deconstruir estas nociones. Se concluye de esta forma, que el saber de experto en el campo de la Educación Inclusiva, actúa como una explicación naturalizada que funciona, a pesar, de su potencialidad, sirve a la reproducción, al mantenimiento del orden dominante y a los mecanismos de continuidad cognitiva del neoliberalismo, siempre de manera inconciente,, producto del la estrechez de su campo analítico.

Tal como ha sido comentado anteriormente al no existir consenso en torno a las fuerzas epistémicas que gravitan en torno a la producción de la diversidad y la diferencia, expresa más detalladamente, la ambigüedad que ambos términos enfrentan al interior de la producción discursiva de la Educación Inclusiva, siendo afirmado a través de la siguiente frase:

*“...el reconocimiento de que todos los seres humanos somos distintos y ahí hay como una línea bastante, digamos, filosófica de entender la diversidad desde la perspectiva de que la diferencia enriquece y aporta en lugar de dividir y este molestar, en lugar de ser vista como un problema, entonces...”[Entrevista 21. docx. (118:118)] (Sujeto informante 21).*

Finalmente, entre las perspectivas que contribuye parcialmente, a la reconversión de las bases pedagógicas de la Educación Inclusiva, más allá de los efectos epistémicos y didácticos legados por el campo de la Educación Especial, se basa en la necesidad de educar en base a la potencialidad de cada estudiante, idea que es reafirmada por la cita que se expresa a continuación:

*“...habla de desarrollar la potencialidad de cada uno de los niños que es la línea que uno quisiera que las escuelas adopten en el sentido de mirar que fortaleza tiene cada niño, porque cada uno tiene una fortaleza, hay que encontrarla...”[Entrevista 19. docx. (002:002)] (Sujeto informante 19).*

Es importante destacar que, el interés por educar en función de los talentos y las potencialidades de cada estudiante, no es una concepción nueva, más bien, es un razonamiento a-temporal articulado al interior de las Ciencias de la Educación, legado hace más cien años a través de la antroposofía, por ejemplo. Es relevante reflexionar en torno a los saberes que hoy emergen como respuestas innovadoras, reconociendo que éstos, ya han sido enunciados hace varias décadas, reflejando de esta forma que, gran parte del conocimiento que orienta la bases de la educación opera mediante una lógica epistémica intempestiva y a-temporal. De ahí, la necesidad de reconocer la serie de dificultades que



expresan cada uno de estos saberes, al intentar ofrecer respuestas oportunas a las demandas de cada tiempo que expresa la educación. Cabe destacar que, a pesar de reconocer las fortalezas de los estudiantes y educar en función de sus talentos y posibilidades de acción, a través de éstos argumentos no se ofrecen vías para superar la imposición del modelo epistémico tradicional de la Educación Especial para fundamentar y configurar parte del pensamiento que piensa el campo teórico de la Educación Inclusiva. Frente a esto, el saber de experto es incapaz de problematizar los temas estructurales que afectan a la necesidad de revolucionar las bases y los sistemas de razonamientos implicados en ambos modelos. Por un lado, la Educación Especial requiere explorar su verdadera trama epistemológica en superación de la organización de su identidad científica a través de formatos epistemológicos aplicados que analizan su campo de actividad a partir del lente del positivismo, la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, el constructivismo, entre otras. La dificultad que plantea esta situación consiste en la determinación de un conjunto de razonamientos que condicionan el orden epistemológico de la Educación Especial, ofreciendo diversos tipos de interpretación según formatos epistémicos existan, omitiendo la caracterización de las reales condiciones de producción de su saber. En este sentido, la comprensión que aporta la Educación Especial queda sujeta a un patrón de interioridad, es decir, expresa condiciones de perpetuación y sujeción de la reproducción, mientras que, la Educación Inclusiva, producto de los aportes introducidos por el autor de este trabajo en el capítulo tres de la investigación, actúa en función de un patrón de transformación, orientada de esta forma a producir lo nuevo, es decir, expresa una naturaleza epistémica y analítica estructurada a partir de la exterioridad.

Si bien es cierto, ninguna de las respuestas aportadas por los expertos respecto de los elementos que contribuyen a deshacer la fundamentación de la trama epistémica y metodológica de la Educación Inclusiva a partir del legado de la Educación Especial, aportan nuevas directrices para dar resolución a esta temática, lo cual, permite afirmar que, ni el saber de experto se ha problematizado en reconocer estas tensiones que actúan de forma invisible al invisible. Por tanto, la Educación Inclusiva, en tanto, paradigma epistémico, debe concebirse como un dispositivo analítico ampliado cuya función se orienta, entre otras a transformar la totalidad de dominios integrantes de las Ciencias de la

Educación, incluida en ella, la reformulación epistémica, política y pedagógica a la Educación Especial, siendo esta, una dimensión, no así, el campo de organización intelectual de la inclusión, a pesar de haber sido estructurada genealógicamente, a partir su racionalidad. Frente a ello, surge la necesidad de clarificar los diversos periodos y sistemas de temporalización, reconociendo a través de ello, el enfoque fue dislocándose hasta alcanzar el status de dispositivo de reforma de toda la trama educativa.

Bajo este contexto, es posible afirmar que, el saber de experto o más bien, aquello que los expertos creen comprender desde su campo de actividad, en relación a la Educación Inclusiva, da cuenta de un saber ambiguo, expresado en términos enunciativos y descriptivos, el cual carece de profundidad y contextualidad, lo cual refleja que, existe un saber de sentido común, no así, un conocimiento científico que permita dar respuesta concreta a la serie de problemáticas que organizan su campo de actividad, lucha política y producción epistémica. Todo ello demuestra que, el funcionamiento de la Ciencia Educativa en pleno siglo XXI se orienta, a pesar de existir una multiplicación constante y exponencial del saber, bajo un patrón de sujeción a la reproducción de un saber ambiguo y estrecho, que no ofrece salidas o oportunidades para resignificar el rol de la justicia educativa y la instauración de modelos críticamente democráticos. La situación actual de la Educación Inclusiva en términos producción del conocimiento reafirma no sólo la inexistencia de su trama epistémica, sino algo mucho más problemático, la organización de su campo intelectual a partir de una ecología de saberes pre-reflexivos, lo cual ha repercutido en la institucionalización de un corpus de fracasos cognitivos para fundamentar y practicar la Educación Inclusiva. El saber pre-reflexivo institucionalizado de la Educación Inclusiva, ha sido objeto de programas de formación de pre y post-graduación de educadores, definitorio en la producción de su campo de investigación y un factor crítico en la reproducción a través de las políticas públicas. Todas estas ideas, reafirman que, el enfoque en si mismo, producto de los múltiples fracasos cognitivos que lo afectan ha reducido el potencial de transformación que su verdadera naturaleza expresa.

En relación a la exploración de los contenidos críticos que permitirían interrogar los planteamientos neoliberales implicados en la construcción de la Educación Inclusiva, los intelectuales informantes de esta investigación, reflejaron un profundo desconocimiento

acerca de qué fuerzas intelectuales participarían de la formación de planteamientos neoliberales que condicionarían el funcionamiento de la Educación Inclusiva. En parte, este nivel de respuesta se obtiene a partir de un razonamiento limitado para analizar críticamente la organización intelectual de la Educación Inclusiva, en referencia a patrones de sujeción y condicionamiento pragmático de su campo interpretativo a partir de la racionalidad cognitiva propia del neoliberalismo y de las élites, cuerpos de saberes que al interrogar a los entrevistados, parecían ámbitos de análisis de rareza intelectual y analítica, puesto que el discurso dominante de la Educación Inclusiva, se organiza de forma lineal, es decir, a partir de un conocimiento enunciativo, reducido únicamente a la denuncia de una serie de patologías sociales que performatean el funcionamiento de la educación a partir de la racionalidad del neoliberalismo, desconociendo de esta forma, las posibilidades que dicha racionalidad se hibridice y convierta los supuestos intelectuales de la Educación Inclusiva a partir de su campo de argumentación, condicionando así, su campo de funcionamiento con dichas fuerzas estructurales. La pregunta por los contenidos críticos que permiten interrogar las formaciones neoliberales que condicionan el funcionamiento de la Educación Inclusiva, queda reflejado por el a través del siguiente extracto discursivo:

*“...En la sociedad de la información y en una economía del conocimiento, una variable clave y condición necesaria –aparte de otras– para la inclusión social es una educación de calidad para todos. Pero para conseguirlo, hemos de querer construir sociedades más justas...” [Entrevista 15. docx. (275:275)] (Sujeto informante 15).*

En este sentido, la recurrencia a contrastar los fines y propósitos de la Educación Inclusiva con la calidad, instala un fracaso cognitivo en la comprensión de la naturaleza y campo de lucha del enfoque, puesto que, una educación inclusiva se orienta a la creación de un espacio educativo de tipo heterotópico, libre de valores opresivos propios de la matriz colonial del poder, mientras que, la calidad por otra lado, actúa como una tecnología de prolongación de la racionalidad del neoliberalismo, al instalar regímenes cada vez más sutiles e imperceptibles de exclusión. En este sentido, la relación entre inclusión y calidad educativa, es inexistente, puesto que, instala una nueva mecánica de división del mundo y

del espacio educativo, bajo patrones de opresión y desesperanza. Se sugiere de esta forma que, se produzca una dilocación del significante que afecta a la noción de calidad, puesto que, la movilidad del concepto y posicionamiento al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, expresa un abordaje lineal del término, un funcionamiento y una estrategia de apropiación sin contextualización y re-apropiación de acuerdo con las directrices analíticas del campo simbólico, sociopolítico y epistémico de este enfoque. La calidad opera según esto, como una tecnología de opresión y, más específicamente, como un patrón de organización de la tarea educativa, considerado como un ámbito para el logro de la justicia educativa desde un punto de vista retórico, que en la práctica, opera a partir de la reproducción y diversificación de la racionalidad del neoliberalismo, afectando a la recuperación de sentidos y a las lógicas de funcionamiento de las instituciones educativas, desde un patrón de sustracción del sujeto educativo por la pretensión de un conjunto de procesos de racionalización.

En este sentido, la visibilización de los contenidos críticos omitidos e invisibles por el actual campo de fundamentación de la Educación Inclusiva, constituye una empresa destinada a provocar una ecología de saberes con el propósito de re-descubrir aquellos sistemas de razonamiento que ermiten proponer otros formatos de explicaciones para referirnos a los efectos que la racionalidad neoliberal supone al condicionar el funcionamiento epistémico actual de la Educación Inclusiva. Por otra parte, surge la necesidad de explorar qué hay más allá de los artilugios que instala la calidad como efecto de la racionalidad neoliberal en la educación, así como, qué otras perversidades y esquizobrenías socioeducativas y sociopolíticas se esconden detrás de la racionalidad neoliberal, pues, al entender de los expertos, existiría un patrón de constitución invisible que restringiría albergar comprensiones más significativas en torno a estas tensiones. A la luz de todos estos argumentos, se refuerza teóricamente que, la naturaleza de la Educación Inclusiva, expresa una naturaleza micropolítica de tipo analítica (Rolnik y Guattari, 2006) y epistémica (Ocampo, 2016), destinada a poner en tensión los efectos discursivos que se desprenden de diversas perspectivas y modalidades de teorización. El sentido micropolítico de la inclusión expresa un propósito de resistencia ante las opresiones sutiles e invisibles de que los modos intelectuales dominantes en uso crean a partir de determinadas

orientaciones. Finalmente, la estructuración del campo epistemológico de la Educación Inclusiva, a través de los supuestos intelectuales de la racionalidad del neoliberalismo, imposibilita la emergencia de estrategias que convergen en el levantamiento de políticas del acontecimiento, es decir, directrices que avalan la agencia de quienes son convertidos en poblaciones devaluadas, con el objeto de describir qué tipos de formatos y estilos de resistencias se pueden establecer más allá de los clásicos sistemas de denuncia propia de la filosofía de la denuncia, sino que más bien, desde la acción política levantar modelos epistémicos de oposición a dichos supuestos.

Si bien, un porcentaje significativo de los entrevistados señaló la necesidad de alcanzar una real inclusión social mediante el logro de una educación de calidad para todos, es posible afirmar que, se reinstala una lógica epistémica que actúa a partir de la interioridad, es decir, desde la reproducción de sistemas de razonamientos que, en vez de contribuir a deliberar y avanzar en la subversión del campo, reducen sus potencialidades y posibilidades de acción. Desde otra perspectiva, el imaginario político estructurado a partir de la noción de totalidad, reinstala una lógica de producción que restringe el cambio, puesto que, las fuerzas de la definición epistémica, actúan hacia la interioridad de los supuestos, es decir, hacia la pretensión de dar lo mismo a todos, omitiendo y destruyendo sutilmente, la dimensión de modulación de la multiplicidad y de la singularidad, afectando no sólo a la cristalización de nuevos formatos de reducción de la diversidad de patologías sociales que estructuran el campo de lucha de la Educación Inclusiva, sino más bien, de los parámetros incidentes en la comprensión del derecho a la diferencia y la redistribución. Por otra parte, es gracias a la noción de totalidad en bloque que, coexiste una lucha ambigua para alcanzar la supuesta igualdad de oportunidades mediante la hibridación de las nociones de diversidad y diferencia. Es menester destacar que, el logro de la igualdad de oportunidades en este caso, sólo prescribe a nivel de la dimensión política, no así, estructuradora de la condición humana, puesto que, al concebirse más allá de lo político, se corre el riesgo de imponer la lógica de dar a todos lo mismo y con ello, asegurar nuevos estilos y formatos de disciplinamiento de la subjetividad, tal como hoy sucede, con la construcción de un currículo de base inclusiva, puesto que, es incapaz de recoger en los mecanismos de construcción y problematización curricular, un dispositivo de mediación

entre las fuerzas de la totalidad y la singularidad, claves para la construcción de un nuevo escenario educativo y social. La lógica intelectual de la Educación Inclusiva en la actualidad, opera cognitivamente, en función de la reproducción del status quo, compuesto por un significante flotante, incapaz de politizar la discusión.

Otra idea presente en los discursos de los múltiples expertos entrevistados, fue la necesidad de construir una escuela habitable para todos, es decir, provincializan la discusión en la dimensión ética que enfrenta la institución escolar ante la necesidad del aseguramiento del derecho en la educación. Si bien, los aportes de cada uno de los expertos entrevistados, se encuentran en directa consonancia con el discurso dogmático, reproduccionista y dominante de la Educación Especial, fabricado a partir de supuestos intelectuales propios del neoliberalismo, es menester discutir entonces, por qué razón el saber de experto en este campo, ofrece escasamente sistemas de razonamientos que permitan abrir el campo de comprensión, desde la lógica de producción de lo nuevo, es decir, mediante la instalación de nuevas comprensiones que permitan albergar nuevos fundamentos y supuestos en torno a la noción de inclusión, como dispositivo de transformación de todos los dominios implicados en el quehacer educativo y, concebido así mismo, como una fractura de las bases epistémicas y políticas del pensamiento pedagógico postmoderno. Retomando la preocupación de los entrevistados, expresada en la siguiente frase:

*“...entonces a mí me parece que primero hay que discutir a qué llamamos inclusión, a mí me gusta más la idea de una escuela habitable para todos, la idea de una escuela pensada desde el área heterogénea, una escuela flexible, una escuela que favorezca el desarrollo de la autonomía de los alumnos y eso obviamente impacta sobre si el sistema educativo, es un sistema centralizado o descentralizado...” [Entrevista 9. docx. (47:47)] (Sujeto informante 9).*

La metáfora “una escuela habitable para todos” sugiere dos ideas importantes. La primera de ellas, describe la necesidad de avanzar hacia la creación de un formato institucional y funcional que en lo pedagógico se estructure a partir de los supuestos

intelectuales y políticos de la multiplicidad, lo que a su vez, se convierte en una política del acontecimiento, puesto que, crea estrategias de oposición a los formatos opresivos que establece el ejercicio del derecho en la educación a través de las lógicas de funcionamiento de las instituciones educativas y del sistema educativo en general. De una manera u otra, la discusión en torno a los supuestos intelectuales, políticos, éticos, epistémicos y pedagógicos que gravitan en torno a la discusión de una escuela habitable para todos, inicialmente, coloca en tensión la noción de totalidad, y por otro lado, supone la sentar las bases de una arquitectura educativa de tipo heterotópica y heterológica, a partir de la cual, se tracé un nuevo formato gramatical sobre el funcionamiento de la escuela, previamente, se discuta qué elementos constituyen dicha trama heterotópica y asimismo, cómo deberá articularse el sistema educativo y sus diversos niveles de concreción, a través de dicho lente epistémico. En términos filosóficos, la pretensión de una escuela habitable para todos y por todos, se posiciona en cercanía a las nociones de cotidianeidad y mismidad, las que a través del primer epistémico de la Educación Inclusiva, enfrentan un proceso de deconstrucción profunda sobre su significado, puesto que, la mismidad conlleva a la concepción de la totalidad basada en bloque y redistributivamente, se concreta a través de otorgar lo mismo a todas las personas. De alguna manera u otra, los aportes de los entrevistados, a pesar de no ser elementos radicalizables del pensamiento epistémico de la Educación Inclusiva, invitan a la inferencia sobre qué tipo de nociones actúan como fuerzas de reproducción, constituidas asimismo, como dispositivos y saberes que se han desplazado en ausencia de un sentido político más transgresor. El campo de producción híbrido de la Educación Inclusiva instala un imaginario idealizado que opera en función de la omisión de aquellos saberes que permitir abrir el campo interpretativo de este enfoque, demostrado con ello, que los saberes que conforman su coyuntura intelectual dominante y contra-hegemónica, operan desde sus propias parcelas del conocimiento, estructurando desde allí una explicación tentativa sobre los elementos que este debiese considerar y el tipo de lucha que debe enfrentar, demostrando así, la descontextualización de saberes para hablar de Educación Inclusiva, particularmente, son saberes que cumplen con la función de diversificar los formatos de reproducción.

Tal como se ha enunciado a través de este análisis, las respuestas y/o comentarios efectuados por los expertos participantes del estudio, demostró que, el saber de experto es incapaz de ofrecer respuestas oportunas en torno a los elementos de análisis epistémico requeridos por la Educación Inclusiva. En este sentido, la exploración de los contenidos críticos que permitirían subvertir los efectos de la imposición del paradigma epistémico de la Educación Especial como parte de la fundamentación del campo de teorización de la Educación Inclusiva, no se documentó ningún saber contra-hegemónico y desestabilizador de las fuerzas dominantes del legado propio de la Educación Especial, más bien, emergieron razonamientos mutilados referidos a dimensiones y ámbitos analíticos, tales como:

*“...para mi primero hay que discutir eso cuando hoy hablamos de inclusión por ejemplo, en mi país inclusión, enseguida es niños con necesidades educativas especiales...”[Entrevista 17. docx. (122:122)] (Sujeto informante 17).*

*“...entonces a mí me parece que primero hay que discutir a qué llamamos inclusión, a mí me gusta más la idea de una escuela habitable para todos, la idea de una escuela pensada desde el área heterogénea, una escuela flexible, una escuela que favorezca el desarrollo de la autonomía de los alumnos y eso obviamente impacta sobre si el sistema educativo, es un sistema centralizado o descentralizado...”[Entrevista 15. docx. (126:126)] (Sujeto informante 15).*

La interrogante referida a la búsqueda de saberes que permitiesen fracturar los organizadores intelectuales empleados actualmente para hablar de Educación Inclusiva, quedaron reducidos al análisis débil y acrítico del concepto, situación que demostró que el saber de experto carece de imaginación epistémica, de un proceso traducción y de una ecología de saberes, con el propósito de encontrar aquellos saberes soterrados que permiten dislocar la producción epistémica de sus significante y de este modo, ofrecer respuestas más oportunas, a la multiplicidad de tensiones teóricas y epistémológicas que al interior de su campo se observan.



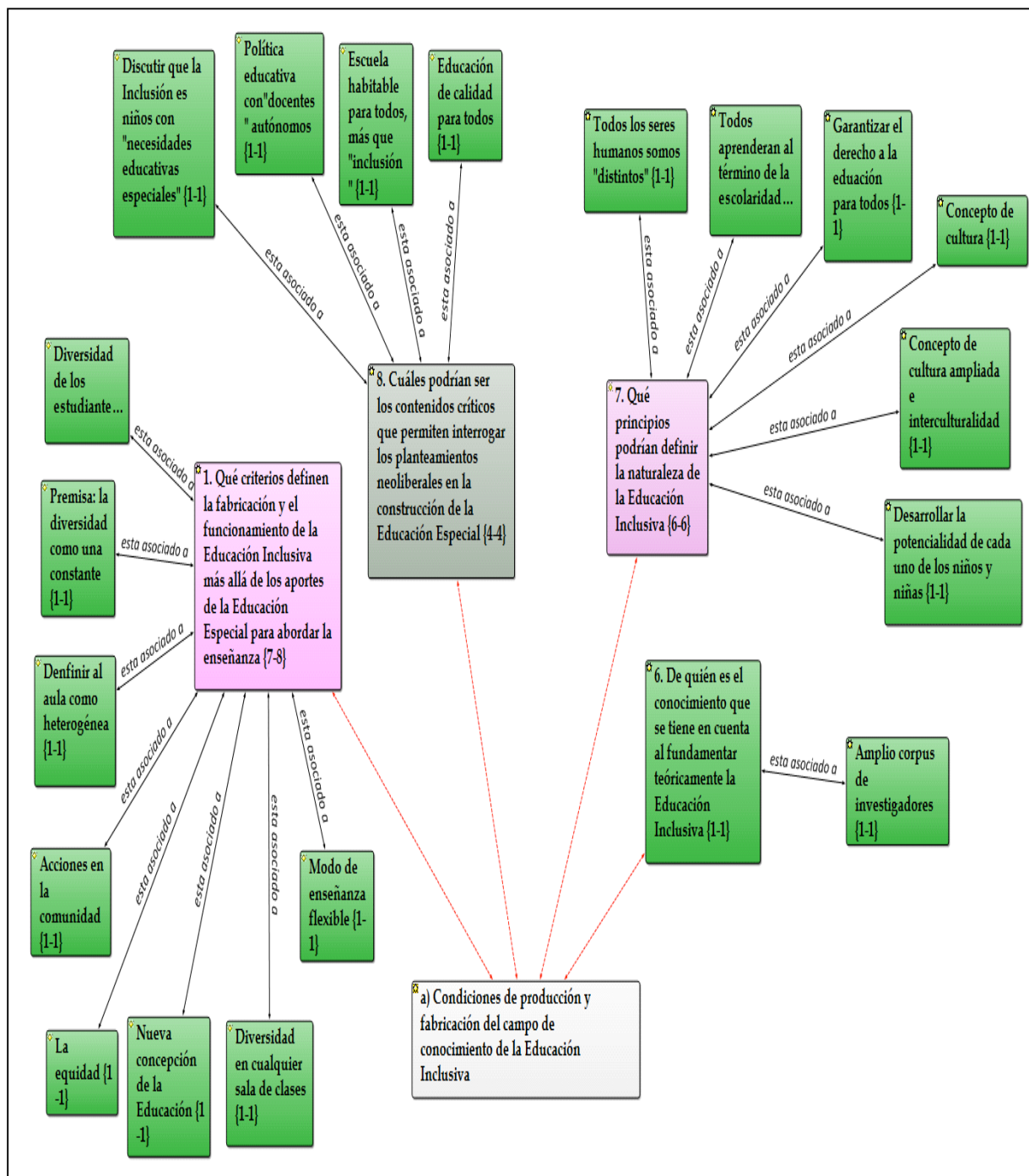
En relación a la interrogante: ¿de quién es el conocimiento que se tiene en cuenta para fundamentar teóricamente la Educación Inclusiva?, los intelectuales participantes del estudio, señalaron:

*“...Contamos con un amplio corpus de investigación sobre la enseñanza inclusiva que, de acuerdo con los resultados extraídos en las investigaciones, aporta pautas para actuar eficientemente en diversos dominios de la práctica educativa...” [Entrevista 14. docx. (259:259)] (Sujeto informante 14).*

Si bien, la respuesta ofrecida en el extracto discursivo anteriormente señalado, no responde la pregunta, puesto omite los efectos epistémicos del poder, reduciéndolo a un factor procedimental en la producción del conocimiento. Es menester señalar que, la pregunta intentaba analizar los efectos regenerativos y performativos del poder, específicamente, en la construcción de un efecto discursivo particular al momento de consultar a los expertos acerca de quién era el conocimiento que se emplea para hablar de Educación Inclusiva. La racionalidad cognitiva institucionalizada de este enfoque en la actualidad, reafirma el condicionamiento empleado para su teorización se alinea con los efectos de poder de las élites y da continuidad a los sistemas de razonamiento del modelo neoliberal, producto de los múltiples fracasos cognitivos sobre la que se fue cristalizando su precario campo científico. La pregunta por el grado de pertenencia del saber constitutivo de la inclusión, puede operar en dos dimensiones. La primera, a partir del repertorio de argumentos y organizadores intelectuales propios de su racionalidad dominante, es decir, de los supuestos que crean un proceso de inclusión basada en la mismo, cuyo propósito consiste en actuar a partir del patrón de interioridad. Mientras que, la segunda dimensión, alude al corpus de saberes soterrados aportados en su mayoría por los campos de conocimientos críticos que participan de la formación de su campo de conocimiento. Por tanto, la pregunta, al no ser respondida por los expertos requiere de un profundo proceso de traducción, es decir un análisis de los elementos que entran en pugna entre ambas corrientes, a fin de develar los puntos de intersección entre ambas. La búsqueda de una

comprensión en relación al poder que encierran determinados conocimientos, remite a un examen profundo en torno a las fuerzas participantes de la violencia epistémica, exigiendo efectuar una dislocación y resignificación de sus fuerzas epistémicas. Se agrega además, la banalización que condiciona el estudio del poder, mayoritariamente, en referencia a conocimiento enunciativo que restringe las posibilidades de garantizar una intervención crítica radical.

### 5.6.1.1.-NETWARE: A) CONDICIONES DE PRODUCCIÓN Y FABRICACIÓN DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



**Figura 80: Red semántica descriptivo-inferencial de las principales ideas que describen el conjunto de condiciones de producción y fabricación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva**

## 5.6.2.-FAMILIA DE CÓDIGO: B) CONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA Y FORMAS CONDICIONALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: Exploración de las formas condicionales requeridas para la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la Educación Inclusiva File:[ Aldo Ocampo\Exploración de las formas condicionales requeridas para la enseñanza y el aprendiz...] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-22 18:21:17 Creado: 2017-02-22 01:18:00 Códigos (2): [2. Cuáles serían las condiciones didácticas que debiese considerar una práctica educativa de tipo inclusiva que cuestione los dispositivos escolares que producen poblaciones excedentes] [3. Cuáles serían los temas claves que debiesen ser considerados en la construcción de una didáctica de la Educación Inclusiva en relación a la presencia de nuevos sujetos educativos] Cita(s): 8

### **Cuadro 23: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 4, de la familia de código B**

En la búsqueda de sistemas de razonamientos más amplios que nos permitan comprender qué tipos de condiciones didácticas requiere una práctica educativa estructurada a la luz de los planteamientos epistémicos de la Educación Inclusiva, los intelectuales informantes señalaron que, esta debe estructurarse en torno a los siguientes ejes: a) adaptación de la escuela a la diversidad y b) la personalización del aprendizaje, este último, a partir de las pasiones intelectuales del profesorado y de los estudiantes. Para que esta situación acontezca deben crear se formatos y dispositivos epistémicos y políticos que contribuyan a alterar la gramática básica sobre las que operan las lógicas de funcionamiento de las instituciones educativas.

Al consultar a los expertos participantes de esta investigación, respecto de las condiciones didácticas que debiese considerar una práctica socioeducativa de tipo inclusiva, interesada en interrogar profundamente los dispositivos escolares que producen poblaciones excedentes, los entrevistados comentaron lo siguiente:

*“...eliminar las barreras que impiden una “personalización del aprendizaje”. Esto supone, en primer lugar, que debe alterarse la “gramática básica” de la escuela (organización de tiempos, espacios y curriculum) de modo que pueda facilitarse una personalización del aprendizaje. Adaptar la escuela a la diversidad de individuos para maximizar las potencialidades de cada uno. Una “escuela inclusiva” maximiza las oportunidades de éxito de cada individuo o grupos...”[Entrevista 9. docx. (238:238)] (Sujeto informante 9).*

En relación a los aspectos más relevantes aportados por los expertos internacionales participantes del estudio, respecto de las condiciones didáctica requeridas para construir una práctica educativa de tipo inclusiva, que permita combatir los diversos dispositivos que producen poblaciones excedentes, se evidenció el mismo patrón de incomprensión sobre aquellos cuerpos de saberes que a través de la dimensión didáctica permitiesen poner freno a la multiplicación de diversas tecnologías de arrastre o bien, de producción de exclusiones múltiples articuladas desde el interior del ejercicio del derecho en la educación. No obstante, las sugerencias de los entrevistados refirieron más a condiciones genéricas que permitirían pensar la práctica educativa a partir de desde la reducción de barreras para la personalización de los aprendizajes. Sobre este particular, es menester destacar que, el concepto de personalización de la enseñanza opera como un fracaso cognitivo puesto que, tradicionalmente, ha sido concebido como una modalidad educativa basada en el uno por uno de los estudiantes, no obstante, la personalización de los aprendizajes en el marco de la Educación Inclusiva, apela a la capacidad de incorporar los intereses, las necesidades y las motivaciones de todos y cada uno de los estudiantes, es decir, las pasiones intelectuales, puesto que, la conexión entre las pasiones intelectuales o fuerzas cognitivas que mueven al docente y a los estudiantes, fomentan la cultura del pensamiento y con ello, se aseguran nuevas instancias de comprensión y actuación flexible y consciente a partir de lo que uno sabe. Este ámbito de reflexividad, si bien, es un tema abordado ampliamente por el modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC), representa un tema clave en la re-organización de los principios para el abordaje del currículo y la didáctica desde la consideración de la naturaleza de la Educación Inclusiva.

Sin embargo, los entrevistados enfatizan en la necesidad de adaptar la escuela a la diversidad de individuos, lo cual, se convierte en un argumento de retroceso a partir de lo comentado en este capítulo, puesto que, las lógicas y supuestos organizativos que involucra la adaptación, se establecen a partir de teorías acríticas de la realidad, compuestas por un patrón de funcionamiento hacia la interioridad, es decir, hacia la reproducción de la realidad. Las teorías acríticas de la realidad consisten en la producción de de micro-formato o micro-disputas que se acoplan al funcionamiento actual de la realidad, restringiendo las posibilidades de transformación y subversión radical de dicha realidad. En este sentido, adaptar la escuela a la diversidad consiste en seguir operando de forma inconciente sobre una espacialidad educativa que no contribuye al recambio de sus estructuras, formatos y gramáticas, y por tanto, el proceso de atención a la diversidad del estudiantado, se reduce a la metáfora de inclusión a lo mismo, es decir, a una estructura educativa sin modificación de fondo. Por otra parte, se travestiza el aporte de la eficacia educativa con la noción de ampliar oportunidades, especialmente, al señalar que, no existen parámetros que inviten a re-pensar las lógicas de funcionamiento de cada institución educativa a la luz de las tensiones que implican educar a la totalidad y mutliplicidad de estudiantes. De acuerdo con esto último, se reafirma la presencia camuflada del oportunismo político que expresa el discurso de la eficacia y la maximización de oportunidades, establecido a partir de un conjunto cerrado y fragmentado de nociones en torno a la transformación de la escuela, no así, de sus lógicas de funcionamiento, imponiendo así un discurso neoconservador de la ampliación de oportunidades. En este sentido, Slee y Weiner (2001) agregan que, *“los estudios sobre la eficacia escolar no han sabido reconocer el efecto que las desventajas sociales y económicas producen en el aprendizaje, y se oponen al proyecto normalizaor de la escuela eficaz, para apoyar una investigación en la acción en una comunidad determinada, con el fin de que los centros educativos reclamen legitimidad y la autoridad profesionales que les son propias”* (Nixon, 1997; citado en Slee y Weigner, 2001:13).

En este sentido, el interés normalizador y reproductor que instalan las teorías acríticas fundadas en patrones de interioridad, es decir, estructuradas a partir de mecanismos de ajuste estructural y sistemas de acomodación, restringuen la creación de modelos, formatos y gramáticas coherentes con las directrices de la justicia social y educativa y, especialmente, con modelos críticamente democráticos, impidiendo a su vez,

considerar la política epistémica de la diferencia y la diversidad, puesto que, chocan sus lentes interpretativos, deviniendo en una formación y profesionalización normativa de la profesión docente.

Mientras que al consultar a los entrevistados acerca de cuáles podrían ser los temas claves que debiesen ser considerados en la construcción de una didáctica de la Educación Inclusiva, respecto de la multiplicación de las identidades educativa y el arribo de nuevos sujetos educativos, estos comentaron que:

*“...Si las escuelas tienen estrategias para estimular la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos que reciben...”[Entrevista 15. docx. (244:244)] (Sujeto informante 15).*

En relación los aspectos comentados por los expertos en relación a los elementos claves que permiten configurar una didáctica centrada en la totalidad de estudiantes y que a su vez, responda a la multiplicidad y la singularidad de los nuevos colectivos que ingresan al espacio educativo y reclaman nuevos estilos de legitimidad, se afirma que, cada unas de las respuestas aportadas por cada uno de los informantes, no permiten pensar más allá de lo dado, de lo institucionalizado y de los saberes disponibles a través de la literatura científica para explorar y comprender las formas condicionales requeridas según la naturaleza de la Educación Inclusiva. En sentido, los razonamiento aportados por los expertos quedan sujetos a un conjunto de varibales simplistas y reduccionistas que indagne en las posibilidades de reducir las barreras y estimular la participación de todos los colectivos de estudiantes, omitiendo las claves que permitirían avanzar hacia la redefinición del diseño didáctico desde el binomio totalidad basadaa en la multiplicidad y en la singularidad. La ausencia de marcos comprensivos, destinados a indagar en la formulación de condiciones didácticas para la inclusión, imponen a través de la cita antes mencionada, referencia hacia los clásicos sistemas retóricos que no dislocan la realidad mediante un corpus de sistemas de acomodación y ajuste estructural. Por tanto, se reafirma nuevamente le profundo desconocimiento que los expertos entrevistados manejan en relación a las condiciones y sistemas de razonamientos que permiten abrir el campo a favor de la tolaidad y la

multiplicidad, claves en la redefinición del campo. Un aspecto significativo para los entrevistados quedó definido a través del siguiente extracto discursivo:

*“...Un profesorado capacitado y comprometido. Si los maestros están preparados para enfrentar la diversidad entre los alumnos...”[Entrevista 17. docx. (246:246)] (Sujeto informante 17).*

El extracto discursivo citado anteriormente, contribuye a avalar el grado de ambigüedad y desconocimiento desde el que se funda el saber de experto, en relación a la Educación Inclusiva. Particularmente, si el saber investigativo no avanza hacia la producción de lo nuevo, es decir, hacia la concreción de principios didácticos que permitan concebir el marco de actuación de la enseñanza a partir de la multiplicidad y la totalidad, tener un profesorado altamente competente y comprometido no resuelve el tema, pues en vez de contribuir a producir el recambio de las estructuras cognitivas, a favor de una apertura didáctica, se les estarían entregando herramientas que fundan la enseñanza bajo los mismos parámetros que hemos criticado a lo largo de esta investigación doctoral, es decir, la afirmación de los investigadores contribuye a aumentar la tensión sobre los elementos de sujeción del conocimiento ausente de la Educación Inclusiva, al tiempo que, ni ellos, poseen una serie de perspectivas para proponer otros formatos pedagógicos que ofrezcan respuestas ante los actuales perfiles cognitivos de los estudiantes, los formatos didácticos que asegurarían el progreso oportuno de cada niño o niña, entre otras. Los programas de capacitación bajo este contexto no resolverían el obstáculo pragmático, puesto que, al existir ausencia de un saber teórico coherente con los fines y propósitos de la Educación Inclusiva, se contribuye a la ampliación del círculo epistémico de reproducción, entonces, este argumento opera en cierta medida, como un fracaso cognitivo más, instalado al interior del campo de producción de este enfoque. La pregunta indagaba acerca de los saberes, ideas, perspectivas teóricas y formatos epistémicos que permitiesen renovar las matrices de sustentación de la enseñanza y con ello, proponer algunos argumentos críticos que permitiesen ir cartografiando aquellos organizadores intelectuales sobre los cuales articular las formas condicionales de la Educación Inclusiva. En esta búsqueda, un aspecto



interesante que emerge y que a su vez, invita a la restitución del sujeto al interior del discurso educativo actual, se reduce a lo expuesto en el siguiente extracto discursivo:

*“...hay que entender bien, quiénes son los alumnos que tenemos hoy, de dónde vienen, cómo vienen, cuáles son sus modos de aprender para poder generar justamente un encuentro entre la intencionalidad que tiene la escuela y los docentes y como ello vienen, ni imponerles el modelo que nosotros tenemos, ni hacer lo que ellos hacen fuera de la escuela, entonces, hay que buscar lo que uno llamaría nuevos formatos escolares, hay que poder pensar en conjuntos, en innovaciones educativas, que piensan en formatos educativos distintos, el formato único no puede ser el alumno sentado toda la mañana en un aula hay que pensar en formatos alternativos, hay que pensar en el uso de los espacios de manera alternativa, hay que pensar en un trabajo más multidisciplinario, con más proyectos y no tan disciplinarios...”[Entrevista 14. docx. (63:63)] (Sujeto informante 14).*

La restitución del sujeto al interior del discurso educativo actual es una de las tareas intelectuales más críticas y complejas que enfrenta cualquier empresa modernizadora, pues supone un campo de racionalidad que supera el interés por lo epocal y por las tensiones histórico-políticas que afectan a un determinado proyecto de educación. La restitución del sujeto educativo actúa como un lente epistémico en sí mismo, puesto que, interroga estructuralmente, los formatos pedagógicos en uso, las disposiciones epistémicas que forjan cada una de las diversas explicaciones en torno a los rumbos y posibles mejoras de la educación en su conjunto. No obstante, a pesar de estas tensiones macro, coexiste una multiplicidad de contradicciones legadas especialmente desde la psicología al campo de organización de la pedagogía en términos de institucionalización de discursos, anidados especialmente, a través de los denominados mapas abstractos del desarrollo, lo cual restringe comprender otros modos de existencias y otros espacios y gramáticas escolares, puesto que, la formación del educador y las lógicas de enseñanza en la escuela, están sujetas al patrón de interioridad, forjando de esta forma, un corpus de explicaciones desfasadas temporal y epistémicamente frente a la multiplicación de tensiones que hoy

expresa la Ciencia Educativa y que, a través de sus saberes disponibles es incapaz de ofrecer soluciones oportunas y atingentes.

En esta línea, un aspecto interesante destacado por los intelectuales entrevistados, consiste en relevar el conocimiento profundo de las disciplinas para asegurar aprendizajes de mayor calidad y pertinencia. Si bien es cierto, esta orientación no representa un factor de gran actualidad, puesto que, gracias a los aportes del Proyecto Cero desarrollado hace más de treinta años por la Universidad de Harvard, releva el papel que juega el conocimiento y comprensión profunda de cada una de las disciplinas, puesto que, a través del dominio acabado de cada disciplina es posible determinar qué contenidos son centrales o relevantes curricularmente, cuáles de ellos pertenecen a la naturaleza epistémica de un determinado campo de estudio o bien, a otro, etc. Si bien, la comprensión de las disciplinas es una orientación propia del currículo y su gestión, puede considerarse un antecedente clave en la exploración de las formas condicionales propias de la Educación Inclusiva, así lo afirma el presente extracto discursivo:

*“...no hay que eliminar las disciplinas pero no puede ser que, el único formato este atravesado o definido por la disciplina, obviamente, la edad de los alumnos dice cosas...” [Entrevista 14. docx. (63:63)] (Sujeto informante 14).*

*“...en lugar de estudiar distintas unidades en cada disciplina que no se conectan ni entre sí, ni con la vida cotidiana entonces hay que abrir las puertas de la escuela a interactuar con el mundo real, hay que dejar que el mundo real entre a la escuela...” [Entrevista 21. docx. (47:47)] (Sujeto informante 21).*

*“...como aprendizaje colaborativo como unidades de aprendizajes, entre los docentes, entre los alumnos, con las familias, volver a recuperar el espacio de interacción entre las familias, la escuela y los docentes que se ha perdido, que se ha generado un enfrentamiento de los padres con los hijos*

*contra la escuela y los padres...” [Entrevista 9. docx. (104:104)] (Sujeto informante 9).*

Algunos elementos significativos mencionados los expertos, en relación a ideas que permitiesen explorar las formas condicionales de la Educación Inclusiva, destacan la necesidad de determinar aquellos saberes más relevantes y significativos según cada nivel y naturaleza del conocimiento, con el objeto de formar en hábitos disciplinarios de la mente y asegurar condiciones cognitivas de comprensión, es decir, actuar flexiblemente a partir de lo aprendido. Por otra parte, surge la necesidad de replantear los contenidos que integran la matriz curricular base con el objeto de establecer un diálogo epistémico entre el corpus de tensiones actuales propias de nuestro tiempo histórico y las posibilidades de formar considerando permanentemente las necesidades del mundo actual, con el objeto de conseguir que, el aprendizaje encuentre su funcionalidad. Finalmente, un aspecto de gran relevancia que aproxima la discusión y el interés por el diseño de un currículo orgestado a partir de la totalidad y la singularidad, concebidas como fuerzas estructuradoras del cambio a partir de la naturaleza real de la inclusión, consiste en crear diseños y formatos pedagógicos que consideren un marco de intereses comunes conectados con dimensiones particulares del aprendizaje.

Sin duda que, los elementos comentados al finalizar esta familia de códigos permiten ir diversificando los saberes, las modalidades y los sistemas de racionalidad cognitivas empleadas para pensar las condiciones de enseñanza y construcción curricular en el marco de la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva. Si bien es cierto, las respuestas otorgadas por los entrevistados no contribuye en su mayoría a abrir los patrones de estructuración del conocimiento, específicamente referido a crear criterios y principios que orienten la enseñanza en base a la trama epistémica que expresa la identidad científica de la Educación Inclusiva. En este sentido, la respuesta queda determinada a través del axioma central aportado en esta investigación, el cual concibe la totalidad basada en la singularidad, siendo clave asegurar un corpus de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje comunes y transversales a todos los estudiantes, mientras que, una porción significativa del mismo, se ejecute a partir de la singularidad de cada estudiante. Para

desarrollar estos principios es menester que, las políticas públicas y, particularmente, la investigación científica contribuyan a repensar las dimensiones estructurales sobre el funcionamiento del sistema educativo y especialmente, de las lógicas de funcionamiento de las instituciones educativas. Por otra parte, la formación del profesorado para la inclusión, tanto a nivel de pre y post-graducación, han sido incapaces de ofrecer repertorios formativos capaces de hacer reflexionar a los futuros maestros en torno a la búsqueda de formas condicionales para la enseñanza y el aprendizaje centrada en la totalidad de estudiantes. De este modo, los diversos programas de formación docente para la inclusión enfrentan el desafío de evitar que sus intenciones y directrices epistémicas formen alianzas de opresión y continuidad de los diversos formatos del poder.

### 6.5.2.1.-NETWARE: B) CONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA Y FORMAS CONDICIONALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

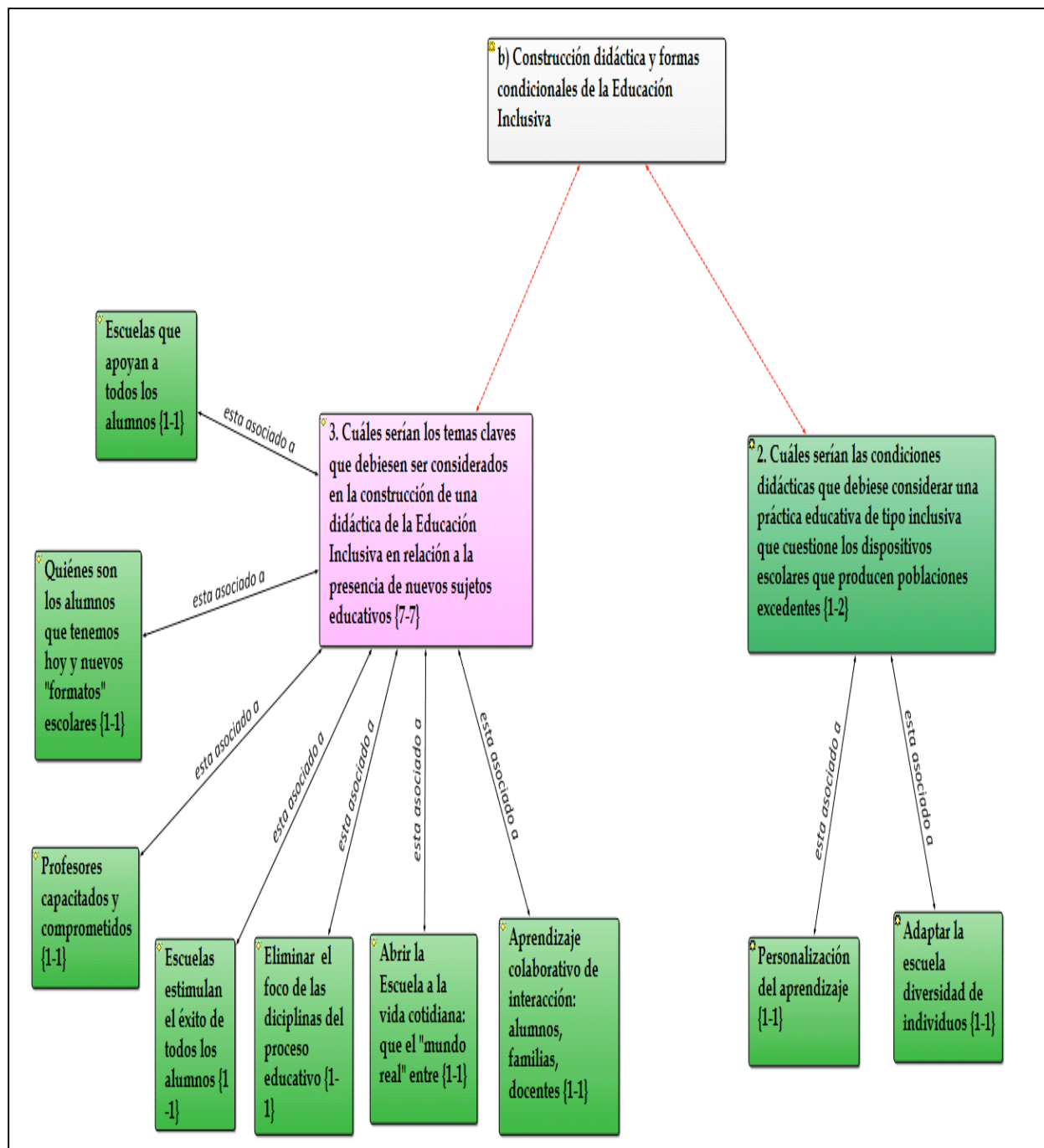


Figura 81: Red semántica descriptivo-inferencial en torno a los ejes más significativos implicados en la construcción didáctica y en las formas condicionales implicadas en la Educación Inclusiva

### 5.6.3.-FAMILIA DE CÓDIGO: C) FORMAS CONDICIONALES Y CONSTRUCCIÓN CURRICULAR Y EVALUATIVA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: Exploración de las formas condicionales requeridas para la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la Educación Inclusiva File: [Aldo Ocampo\Exploración de las formas condicionales requeridas para la enseñanza y el aprendiz...] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-22 18:29:04 Creado: 2017-02-22 01:18:22 Códigos (2): [4. Qué criterios deben estar presentes en la construcción curricular en el marco de la Educación Inclusiva] [10. Cuáles son las principales tensiones y contradicciones que enfrentan el desarrollo de la evaluación desde una perspectiva de Educación Inclusiva] Cita(s): 10

**Cuadro 24: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 4, de la familia de código C**

La comprensión de las formas condicionales requeridas por la Educación Inclusiva, específicamente, en relación a la determinación de criterios curriculares específicos, capaces de alinear la naturaleza epistémica que expresa la Educación Inclusiva, en relación a los nuevos desafíos educativos, los intelectuales informantes de investigación concordaron que, es absolutamente necesario sentar las bases de otra gramática escolar, otro paradigma organizacional, completamente alejado desde los supuestos organizativos de la modernidad dominante y oposicional. En relación a la naturaleza del diseño curricular para la inclusión, concebida ésta, desde una perspectiva ampliada y epistemológicamente de tipo heterotópica, exige re-pensar profundamente cada uno de los patrones de organización curricular, estructurados ahora, a partir de criterios tales como: a) flexibilidad, b) accesibilidad, c) poder relacional, es decir, son contenidos altamente pertinentes a las necesidades sociopolíticas y económicas de los estudiantes. Por tanto, es menester destacar la necesidad de enseñar menos contenidos y estimular más los hábitos disciplinarios de la mente. De esto emerge la idea de construir un currículo organizado a partir de temas nodales, transversales y comunes a los intereses de todos los estudiantes, que favorezcan los ámbitos de profundización de cada uno de los temas en estudio, con el objeto de

estructurar el marco curricular a partir de una variedad de temas que permitan a los estudiantes desarrollar una variedad de cosas con el pensamiento. A partir de los temas cruciales de estudio, las tensiones propias de lo social y los hábitos disciplinarios de la mente, surge la necesidad de explorar las habilidades que dentro de cierto período de años van a ser requeridas por los estudiantes.

La configuración del currículo a juicio de los expertos, en este sentido, se establece en función de un patrón organizado en torno a temas comunes y específicos para diversos grupos de estudiantes, que a su vez, considere e indague en los intereses del estudiantado. Los expertos participantes de la investigación, enfatizaron en la necesidad de construir otra gramática escolar, reafirmando que, el interés de asegurar el aprendizaje de lo mismo como si fuesen uno, se tornó excluyente, pues marginó de las construcciones curriculares la capacidad de responder a la singularidad del estudiantado. La apreciación general de los intelectuales en este contexto, esboza sutilmente una crítica a los formatos totalitarios que en la educación promueven nuevas expresiones de inequidad, homogenización y desigualdad mediante el aseguramiento del derecho en la educación, basado en la gestión de la totalidad en bloque, es decir, ofertar lo mismo a todos los colectivos de estudiantes. De ahí, la necesidad de deconstruir estas fuerzas interpretativas y anclajes epistémicos, con el propósito que forjar otros modos de construir un currículo orientado a la maximización de los intereses y pasiones intelectuales del estudiantado. Un currículo estructurado sobre la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva, tiene como propósito instalar formatos heterotópicos de saberes, lenguajes heterológicos que definan su construcción más allá de la participación de todos los agentes educativos, sino más bien, intencionar un proceso de determinación curricular en relación a las características de la naturaleza humana del estudiantado, sus intereses cognitivos y las tensiones multiplicadoras del mundo actual. Por otro lado, surge la necesidad de interrogar los marcos que sustentan teórica y metodológicamente, los criterios implicados en la personalización de la enseñanza, específicamente, debe destruir aquellos formatos basados en el uno a uno, lógica perversa que oculta y subalterniza la potencia de organizar la currícula en función de saberes reales, que les permitan alcanzar un compromiso reflexivo con aquello que aprenden y dominar sus principales ámbitos de desarrollo, previamente, definido a partir de la conexión entre

las pasiones intelectuales de los estudiantes, lo que sin duda, exige de la creación de formatos analíticos que actúen como ejes de mediación curricular entre dichos marcos de intereses y los énfasis decretados por la política educativa. El extracto que se presenta a continuación, tiene como objetivo ilustrar estas tensiones:

*“...Una Educación Inclusiva exige otra “gramática escolar” (marco organizativo o matriz estándar de la escuela). El principio de “enseñar a muchos como si fueran uno” ha sido excluyente...”[Entrevista 10. docx. (250:250)] (Sujeto informante 10).*

Si bien es cierto, los intelectuales participantes del estudio, ratificaron que el lente epistémico que organiza la actividad intelectual de la Educación Inclusiva exige crear modalidades heterológicas y heterotópicas para organizar la actividad curricular, la que en sí misma, actúa como una estrategia de desestabilización de los múltiples criterios modernistas que condicionan los procesos de construcción curricular, basados específicamente, en el legado del cronosistema, es decir, una modalidad educativa que alberga en un mismo tiempo y espacio la producción del aprendizaje de todos los estudiantes, convirtiéndose así, en una estrategia de homogenización y totalización en bloque. Gracias a los aportes contenidos en esta familia de códigos, es posible inferir que, la organización de los currículos, sean o no, articulados en el marco de las políticas de producción del conocimiento de la diversidad y la diferencia, expresan un patrón de sujeción a principios propios de la modernidad, reafirmando una vez más, que el conocimiento educativo disponible y celebratorio, es decir, de rápido acceso e institucionalizado, es un saber desfasado temporalmente para explicar las tensiones multiplicadoras del fenómeno educativo. Sobre este particular, cabe preguntarse: ¿por qué razón el saber de experto opera en referencia a la interioridad a pesar de emplear un lenguaje y una retórica que apela a la subversión? y ¿qué artilugios se esconden tras estas operaciones cognitivas? El extracto que se presenta a continuación, tiene como objetivo ilustrar oportunamente estas tensiones:



*“...Una educación inclusiva exige otro 'paradigma organizacional' en el que se inscriba otro curricular, lejos del heredado de la modernidad. Pretender una escuela para todos, cuando la estructura escolar es la que era para unos pocos, sólo puede provocar la exclusión de este nuevo público escolar...”[Entrevista 10. docx. (250:250)] (Sujeto informante 10).*

Los saberes disponibles para pensar anti-disciplinariamente los ejes, dimensiones y procesos involucrados en un profundo proceso de construcción curricular y didáctica, son limitados, por no decir, nulos. Situación que a través de los aportes de los diversos expertos entrevistados para la presente investigación, develó que, las explicaciones ofrecidas por estos, imponen una racionalidad banalizada, simplista y de sentido común, al pensar en términos estructurales las implicancias de la Educación Inclusiva, como movimiento de reforma de todos los dominios de las Ciencias de la Educación. El saber de experto disponible, en este contexto, opera en función de la reproducción de un saber enunciativo, reflejando nociones pre-concebidas en torno a lo que debiese ser o no, un determinado campo de articulación al interior de la trama epistémica de la Educación Inclusiva, conduciendo de esta forma, a una serie de fracasos cognitivos, es decir, el saber de experto se construye en base a una serie de fracasos cognitivos, especialmente, por carecer de un saber que alcance oportunamente lo qué es o bien, sería la Educación Inclusiva, su naturaleza y campos de acción.

Una dimensión clave mencionada por los entrevistados, respecto de aquellos elementos que permitirían construir un marco analítico capaz de integrar las dimensiones implicadas en la construcción de una curricula de base inclusiva, destacan las ideas legadas por el Modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC), específicamente, las referidas a los criterios de organización de los temas claves para la enseñanza basados en contenidos que permitan reducir los riesgos cognitivos y la propagación del síndrome del pensamiento frágil. La cita que se presenta a continuación, así lo demuestra:

*“...lo que uno debería tener es cómo definen Perkins, menos es más, hay que enseñar menos contenidos, no pueden ser sabanas y sabanas de listados, de*

*contenidos, se convierten en lo que ellos definen como conocimiento frágil aprendido, aprobado y olvidado...”[Entrevista 10. docx. (47:47)] (Sujeto informante 10).*

Según esto, el desafío que enfrenta la política educativa en relación a los medios de aseguramiento de la calidad de la enseñanza a través del lente epistémico de la Educación Inclusiva, interroga las estategias sociopolíticas invisibles que operan en la determinación de ciertos saberes culturales considerados relevantes y altamente instrumentales, con el propósito de producir una ecología de saberes desde la organización curricular misma. En este sentido, los expertos internacionales entrevistados, recomiendan considerar los siguientes elementos:

*“...Entonces, hay que trabajar con conceptos más profundos más nodales, más esenciales que son comunes a todos...”[Entrevista 16. docx. (51:51)] (Sujeto informante 16).*

*“...entonces, para lograr esto, necesitamos bajar la cantidad de contenido, elegir contenidos más sustanciales que nosotros en el enfoque de aulas heterogéneas llamamos contenidos nodales o contenidos que corresponden con el currículo y a los otros los llamamos contenidos de ampliación que tienen que ver con los intereses de los alumnos y por supuesto, después, están los de profundización, que tienen más que ver con proyectos interdisciplinarios, ósea, con aportes de distintas disciplinas...”[Entrevista 16. docx. (51:51)] (Sujeto informante 16).*

*“...Primero volver a pensar digamos para que mundo estamos formando a los alumnos...no, porque uno no sabe cómo va a ser dentro de veinte años...” [Entrevista 16. docx. (75:75)] (Sujeto informante 16).*

*“...y por otro, iría al mundo a ver los problemas que tenemos como mundo, entonces, uno dice tenemos problemas, algunos comunes, como al mundo,*

*como el tema de la violencia, el tema del consumo, de las adicciones, tenemos problemas, digamos, de cuidados del medio ambiente...”[Entrevista 23. docx. (24:24)] (Sujeto informante 23).*

*“...y, la tercera, debiesen ser los intereses de nuestro alumnos...”[Entrevista 9. docx. (72:72)] (Sujeto informante 9).*

Entre los aspectos más significativos identificados a través de los aportes de los expertos, destaca la necesidad de estructurar los currículos bajo la lógica de la singularidad y la totalidad, es decir, mediante contenidos más profundos comunes a todos los estudiantes, pero con manifestaciones singulares que integren sus propios intereses. Por tanto, una posible solución parcial a la construcción de un currículo estructurado en base al principio de acción dialéctica de la totalidad y la singularidad, se estructura en torno a la determinación de contenidos nodales y contenidos de ampliación. Los primeros corresponden a saberes institucionalizados por cada matriz curricular, mientras que, los segundos, tienen como misión profundizar en aspectos particulares de cada tópico de enseñanza. La determinación de cada saber al interior de la naturaleza de cada disciplina integrante del currículo debe responder a la pregunta: ¿por qué los estudiantes necesitan aprender estos saberes?, ¿para qué se forma en función de estos contenidos?, o bien, ¿qué les permitiría alcanzar o hacer, una vez que hayan dominado este corpus de contenidos?

La concepción que debiese adaptar el desarrollo de la evaluación a partir de los supuestos intelectuales de la Educación Inclusiva empleados por los expertos, consiste en promover el concepto de evaluación formativa y alternativa, con énfasis en la creación de instrumentos alternativos de tipo válidos y confiables. Entre las representaciones más significativas aportadas por los informantes, destacan:

*“...trabajar con el concepto de evaluación formativa que es la evaluación que permite dar feedback y hacer un seguimiento del proceso del alumno y no solamente del momento final, usar los mismo proyectos que se usan para evaluar a los alumnos, ofrecerle a los alumnos diversidad en los modos que*

*nos quieren demostrar lo que aprendieron y no con una prueba única y estandarizada...”[Entrevista 17. docx. (153:153)] (Sujeto informante 17).*

*“...entonces necesitamos instrumentos alternativos de evaluación como puede ser un portafolio, como puede ser un proyecto, como puede ser una producción, un vídeo que como den cuenta como mucha rigurosidad con validez y confiabilidad de lo que estamos evaluando, para salir de la prueba de preguntas, para buscar información como único modo para evaluar a los estudiantes así que...”[Entrevista 23. docx. (157:157)] (Sujeto informante 23).*

En relación a la evaluación emerge otro obstáculo en lo epistémico y en lo pragmático. Si bien, la resolución de los expertos, en relación a la construcción de formatos evaluativos coherentes con la diversidad humana, no posee líneas sólidas de producción científica, reflexiva y empírica que demuestre que principios, criterios y dimensiones debiesen ser empleados en la construcción de formatos evaluativos coherentes con la naturaleza multidimensional del aprendizaje. En este sentido, el saber de experto, fue incapaz de otorgar respuestas que permitiesen determinar ejes epistémicos cruciales en torno al desarrollo de la evaluación a la luz de la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva. No obstante, se destacan los aportes de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), respecto de la valoración del desempeño y del acto mental, como vías explicativas cruciales implicadas en la creación de modalidades evaluativas estructuradas bajo los supuestos de un aula heterogénea.

Las respuestas aportadas por los entrevistados enfatizaron en relación a las principales tensiones y contradicciones en torno al desarrollo de la evaluación para la Educación Inclusiva, enfatizaron en la necesidad de articular el trabajo evaluativo a través de los supuestos de la evaluación formativa, puesto que, favorece la retroalimentación continua y el seguimiento académico del estudiantado a partir de la determinación de las fortalezas y debilidades que el estudiante experimenta. Las posibilidades de introducir estas recomendaciones están sujetas al patrón de reproducción desde donde operan las instituciones educativas actualmente, ya que, las lógicas de funcionamiento de las

instituciones educativas y la racionalidad de la calidad educativa, subalternizan y violentan, a partir de las necesidades e intereses instalados por las instituciones, las posibilidades de incorporar las ideas sugeridas por los entrevistados, que si bien, no son nada nuevo, representan una puerta de diversificación hacia el establecimiento de formas evaluativas coherentes con los principios pedagógicos estipulados a través de la epistemología de la Educación Inclusiva.

### 5.6.3.1.-NETWARE: C) FORMAS CONDICIONALES Y CONSTRUCCIÓN CURRICULAR Y EVALUATIVA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

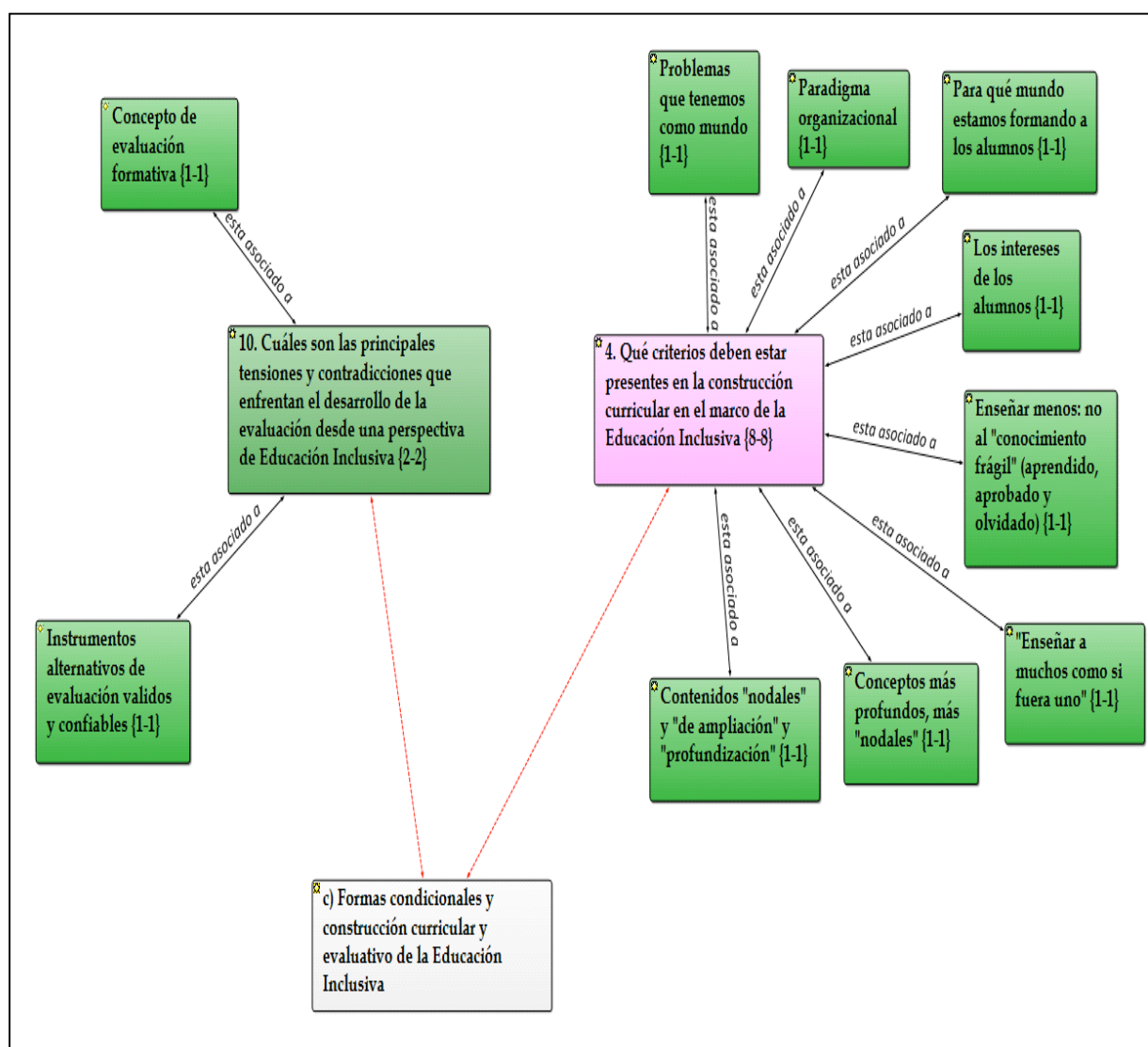


Figura 82: Red semántica descriptivo-inferencial dedicada a resumir los aspectos más relevantes implicados en las formas condicionales y en la construcción curricular y evaluativa mediante el lente epistémico de la Educación Inclusiva.

#### 5.6.4.-FAMILIA DE CÓDIGO: D) FUNCIONAMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS EDUCATIVAS FRENTE A LA ARTICULACIÓN DE PROCESOS DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: Exploración de las formas condicionales requeridas para la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la Educación Inclusiva File: [Aldo Ocampo \Exploración de las formas condicionales requeridas para la enseñanza y el aprendiz...] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-22 18:35:13 Creado: 2017-02-22 01:19:56 Códigos (1): [5. Cómo operan las estructuras educativas que garantizan efectivamente procesos de inclusión de todos los estudiantes en el espacio escolar] Cita(s): 2

**Cuadro 25: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 4, de la familia de código D**

Desde la perspectiva de los expertos internacionales entrevistados, las operaciones que desarrollan las estructuras educativas que garantizan efectivamente procesos de inclusión, éstos comentaron que, este tipo de estructuras educativas expresan un carácter flexible, particularmente, caracterizadas por ser espacios o realidades relacionales que favorecen las posibilidades que cada estudiante encuentre su lugar para el aprendizaje. Desde otro ámbito, aparece la necesidad de pensar nuevos formatos de escuela, especialmente, estructurados a partir de formatos basados en la multiplicidad. Sobre este particular, los entrevistados comentaron:

*“...Una escuela que quiera proponerse el éxito para todos en todos los establecimientos, tiene que ser flexible, ofreciendo posibilidades para que cada alumno encuentre su lugar para el aprendizaje; por lo que no podrá ser un marco forzado, igual para todos, lo que excluiría al que no entre por él, sino una respuesta personalizada...”[Entrevista 10. docx. (254:254)] (Sujeto informante 10).*

*“...a mí me parece que no hay que pensar en estructuras en el sentido de, para mí hay que pensar en nuevos formatos de la escuela más que cual*

*debería ser la mejor estructura, no formatos, múltiples formatos, talleres, clases tradicionales como tenemos hoy, la biblioteca, lugares donde los niños puedan tener espacio de pensar y digamos sin ninguna interrupción ,lugares donde puedan trabajar más en pequeños grupos, espacios donde tengan tecnologías al servicio de los proyectos educativos no tecnología como materia...”[Entrevista 10. docx. (99:99)] (Sujeto informante 10).*

Al someter a los expertos a la pregunta por las operatorias que efectúan las estructuras educativas para garantizar procesos reales de inclusión, los entrevistados fueron incapaces de ofrecer respuestas oportunas, orientadas a analizar los dispositivos de funcionamiento interno que posibilitan la articulación de formatos estructurales capaces de responder a la multiplicidad de procesos implicados en el aseguramiento de condiciones educativas que garanticen la participación de todos los estudiantes. En este sentido, el saber empleado por los expertos para referirse al campo de problematización de la Educación Inclusiva, opera en referencia a la producción de fracasos cognitivos, es decir, producto de la ausencia de una teoría y de una epistemología de la inclusión, el saber construido y desarrollado por los expertos, da cuenta que se construye en referencia al sentido común, al legado de la Educación Especial, de la Sociología y de la Psicología, reafirmando de esta forma, una serie de mecanismos que conducen a producir errores desde el saber elaborado por los expertos, digo producir errores, pues, frente a la ausencia de un saber coherente con la naturaleza teórica de la Educación Inclusiva, la estructuración de su campo analítico tiende a operar sobre un conjunto de ideas mutiladas, vacías y flotantes, que poco dicen como resolver estructuralmente, los problemas educativos de hoy.

Frente a estas tensiones, los expertos centraron sus respuestas en un nivel de análisis didáctico, omitiendo el aporte que las dimensiones estructurales plantean en relación al funcionamiento y condicionamiento de las estructuras educativas ante el aseguramiento de condiciones que permitan responder a todos los colectivos que ingresan y reclaman nuevas modalidades de legitimidad. La interrogante analizada en esta oportunidad, centra su campo de interpretación en la producción de tecnologías o estrategias sociopolíticas que podrían facilitar o bien, restringir la instalación de una arquitectura educativa estructurada a partir de los principios de la naturaleza de la episteme

propia de la inclusión. Desde otro ángulo, las respuestas ofrecidas por los autores considerados en esta investigación, son reflejo del dogmatismo epistémico que afecta a la producción del saber, destacando de esta forma que, el interés por gestionar contextos educativos estructurados a través del lente de la diferencia y la diversidad, concebidas éstas, como nociones analíticas interdependientes, reafirman la ausencia de un sistema de saberes relevantes que permitan posicionar los conocimientos disponibles a favor de la concreción de dichas nociones. De lo contrario, su abordaje continuará operando bajo una retórica falsa.

Así, los expertos enfatizaron en la necesidad de desarrollar establecimientos flexibles, es decir, instituciones que mantengan el status quo que las afecta, sólo estableciendo modificaciones parciales, pero no refieren a patrones que permitan subvertir las fuerzas opresivas que condicionan la realidad educativa a través de los diversos formatos del poder, cuya naturaleza es regenerativa y performativa. De esta forma, el interés y recurrencia por la noción de flexibilidad se convierte en un organizador parcial del cambio, sujeto a intereses sociopolíticos propios de las teorías acriticas, cuyo propósito consiste en generar una serie de sistemas de adaptación y ajuste estructural, sin destruir los efectos que producen al interior de la realidad, contradicciones particulares. Se requiere con ello, disponer de saberes que faciliten la construcción de una realidad educativa otra, que trabaje epistémicamente, hacia la exterioridad, siendo uno de sus axiomas más significativos, el encontrar por parte de cada uno de los estudiantes su lugar para el aprendizaje.

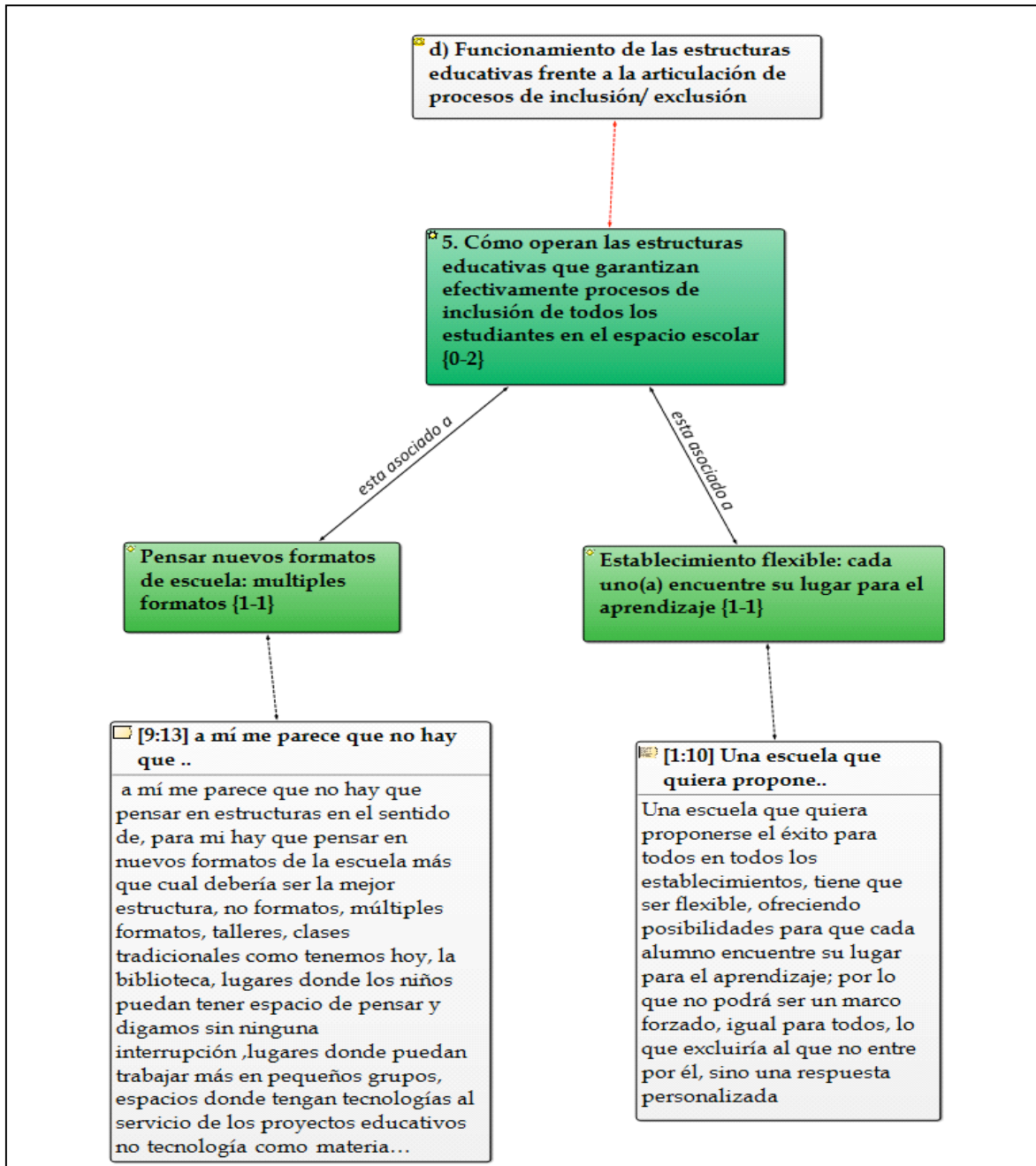
La necesidad de disponer de una realidad relacional de tipo heterotópica basada en un lenguaje heterológico, expresa el propósito ir diseñando nuevos parámetros para el funcionamiento de las instituciones educativas, pues, sus lógicas de operación, son en gran medida, un factor de fracaso pragmático en la lucha por garantizar condiciones efectivas de inclusión. A esto se agrega, la nula reflexividad desarrollada por la investigación y los reconocimientos ficticios que articulan las comunidades de aprendizaje en torno a los diversos formatos del poder, es decir, a la comprensión de la amplia gama de patologías sociales crónicas que definen y configuran las bases del conflicto social. Según esto, el



corpus de reflexiones ofrecidas por los expertos sobre este particular, opera en referencia a un patrón normativo, es decir, a un saber que enuncia de forma rígida una serie de acciones que debiesen ser consideradas por las instituciones educativas, convirtiéndose en argumentos radicales, pues al indagar en las prácticas de múltiples realidades educativas, se identifican acciones basadas en la flexibilidad y en la personalización, desde un interés biomédico y biopolítico, introducido a través del legado fundacional de la Educación Especial.

Finalmente, los expertos sugieren la necesidad de crear otros formatos de escuela, sin interrogarse acerca de las condiciones sociopolíticas implicadas en cada uno de esos formatos, cuyo lente analítico se establecerá a través del conjunto de fracasos cognitivos que implícitamente, cada uno de los expertos emplea para hablar y analizar el campo de la Educación Inclusiva. De acuerdo a los antecedentes visibilizados en esta familia de códigos, es posible concluir que: a) no existe un saber epistémico, sociopolítico, pedagógico y organizativo que al día de hoy, permita comprender cómo funcionan las estructuras educativas orientadas mediante un significado político profundo de lo significa inclusión y que dispositivo analíticos traza para el funcionamiento de las instituciones educativas, b) las reflexiones de los expertos actúan como saberes flotantes que restringuen la capacidad de hacer emerger una nueva imaginación epistémica capaz de actuar como un mecanismo de ruptura del pensamiento pedagógico actual, c) el saber de experto al interior de campo de producción de la Educación Inclusiva, es un conocimiento despolitizado y contemplado bajo un prisma de anacrónico, d) el saber de experto en relación a las tensiones de mayor envergadura que enfrenta la Educación Inclusiva, expresa ciertas dificultades para comprender las articulaciones internas que fabrican los procesos de exclusión y el tipo de tecnologías que permitirían reducir sus efectos y e) gran parte del conocimiento de experto al interior del campo de la Educación Inclusiva es débil, acrítico y se construye en función de un conjunto de fracasos cognitivos que a su vez, operan como sistemas de razonamientos cruciales en la delimitación y organización de su campo de producción.

**5.6.4.1.-NETWARE: D) FUNCIONAMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS EDUCATIVAS FRENTE A LA ARTICULACIÓN DE PROCESOS DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN**



**Figura 83: Red semántica descriptivo-inferencial dedicada a sintetizar los mecanismos implicados en la comprensión del funcionamiento de las estructuras educativas frente a la articulación de procesos de inclusión/exclusión**

## 5.7.-ANÁLISIS DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD DE TIPO FOCALIZADA Y DIRIGIDA A EXPERTOS DE RECONOCIDA TRAYECTORIA NÚMERO 5: “FORMACIONES DISCURSIVAS INCIDENTES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA”

### 5.7.1.-CONTEXTUALIZACIÓN DEL INSTRUMENTO

La entrevista en profundidad número 5, tiene como propósito caracterizar el funcionamiento de las estructuras educativas desde la articulación de los procesos enunciación y formaciones ideológicas y discursivas implicadas en la construcción de su campo de investigación, desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional en el campo de la Educación Inclusiva, o bien, en sus diversas geográficas epistémicas que participan de la formación de su campo de conocimiento. El instrumento de tipo dirigido y focalizado, se organizó en torno a un total de nueve preguntas, enmarcado en cuatro dimensiones de análisis. A continuación, se presenta el cuadro de síntesis de las relaciones topológicas emergentes durante el proceso de reducción de datos contenidos en dicha entrevista.

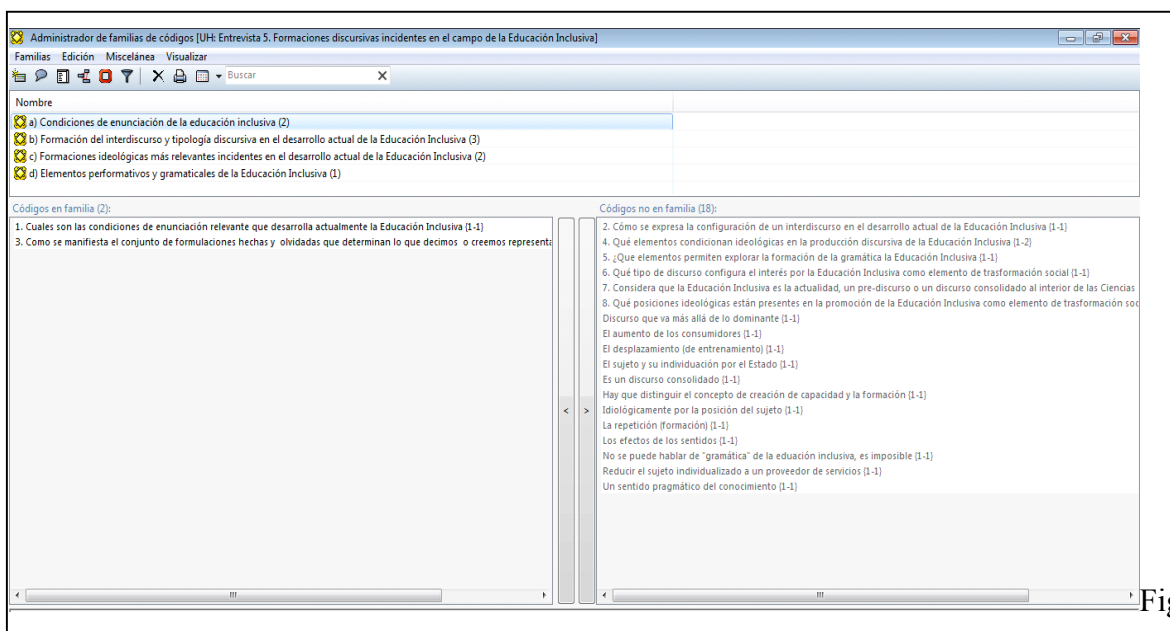


Figura 84: Relaciones topológicas implicadas en el análisis de la entrevista en profundidad número 5

### 5.7.1.-FAMILIA DE CÓDIGO: A) CONDICIONES DE ENUNCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: Entrevista 5. Formaciones discursivas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva File: [C:\Users Aldo Ocampo\Entrevista 5. Formaciones discursivas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva.hpr7] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-23 17:38:04 Creado: 2017-02-23 17:32:14 Códigos (2): [1. Cuáles son las condiciones de enunciación relevante que desarrolla actualmente la Educación Inclusiva] [3. Como se manifiesta el conjunto de formulaciones hechas y olvidadas que determinan lo que decimos o creemos representar sobre Educación Inclusiva] Cita(s): 2

#### **Cuadro: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 5 de la familia de código a**

El análisis que se ofrece a continuación, se organiza en torno a dos niveles de interpretación cognitiva. El primero de ellos, se concibe como un ámbito de organización de los discursos más significativos a partir de la posición que cada interrogante habita al interior de una determinada codificación, que a su vez, permite caracterizar las familias epistémicas y semánticas al código de interpretación denominado: “*Condiciones de enunciación de la Educación Inclusiva*”.

En relación a las condiciones de enunciación implicadas en la estructuración del campo discursivo de la Educación Inclusiva, los expertos internacionales entrevistados, señalaron que, es relevante considerar cómo el sujeto es objeto de un proceso de individuación por parte de la figura del Estado, lo cual forja un proceso ideológico y un contexto sociopolítico específico. Es menester, destacar los procesos que formatean las posibilidades de acción del propio sujeto al interior de un discurso, volviéndose en la mayoría de los casos, deterministas y esencialistas, en tanto, sistemas de razonamientos se refiere. En relación a las condiciones de enunciación relevante que desarrolla actualmente la Educación Inclusiva, los expertos internacionales entrevistados comentaron lo siguiente:

*“...A medida que el trabajo en el análisis del discurso, no funcionan con las condiciones de enunciación pero la producción. Para estos, creo que las condiciones más importantes serían los que piensan que el sujeto, su individuación por el Estado (instituciones y discursos) y el contexto socio-político en el que se desarrolla...”[Entrevista 18. docx. (229:229)] (Sujeto informante 18).*

La interrogante por las condiciones de enunciación empeladas en la construcción del discurso de la Educación Inclusiva, remite a las formas, estrategias o mecanismos por las cuales se produce el texto, la textualidad y la textualización política, epistémica e ideológica que condigura el campo de argumentación de la Educación Inclusiva. Sobre este particular, los expertos en análisis del discurso relacionados a través de sus líneas de investigación al objeto de la inclusión, enfatizaron en la necesidad de considerar los efectos analíticos que recaen sobre las formas de pensar al sujeto de la inclusión, en este caso, desde nuevas gramáticas de abyección y formatos que conducen a una representación cognitiva de alteridades restringidas otras, imponiendo una nueva mascarada sobre los sujetos de la inclusión. Bajo este contexto, las condiciones de enunciación forman parte importante del análisis epistémico de la Educación Inclusiva, puesto que, determinan los elementos de éxito o fracaso del discurso en la transformación de la realidad, siendo delimitada por el contexto analítico de la naturaleza del enfoque. El examen sobre las condiciones de enunciación en el caso de los razonamientos intelectuales instalados de forma híbrida y diaspórica al interior del campo de la inclusión, actúa como un factor en contra, específicamente, al carecer un contexto epistémico que cabalmente permite acceder a la formación y configuración de su habitus y mercado lingüístico. De acuerdo con la voz de los expertos, la condiciones de enunciación parciales que condicionan la producción del discurso de la inclusión, provocan efectos en el sujeto y en su individuación por parte del Estado, concebida como una dimensión indivisible y aparta de la totalidad y de la multiplicidad, lo que enfatiza a su vez, que los sistemas de construcción del conocimiento empleados actualmente al interior del campo de la Educación Inclusiva, omite en el sujeto la posibilidad de llegar a ser sujeto, es decir, de concebirlo en términos de un ser singular,

políticamente natural, y no, neutral. Las nociones de mismación se reducen a temas ficcionalizados al interior del campo de producción de este enfoque.

El problema de la individuación del sujeto de la inclusión por parte del Estado y más sutilmente, a través de las fuerzas del neoliberalismo, se convierte en un mecanismo de restricción de la agencia, al restringir su potencia. Por otra parte, se cruza analíticamente, con los problemas derivados a través de la representación sociopolítica, puesto que afecta al nivel de desición y de la comprensión de la propia potencia de cada sujeto y colectivo, los que a su vez, quedan supeditados a los efectos de los principales marcos de valores hegemónicos instalados mediante el cruce de fronteras epistemológicas al interior de la trama teórica de la Educación Inclusiva, remiten a los medios de utilización analíticos que emplean sus argumntnos para formatear el destino social y educativo de estos. El problema bajo este lente consiste en que el pensamiento intelectual dominante que piensa la inclusión y en parte, el oposicional más cercano a la reproducción del modelo, tiende a evitar que los sujetos puedan conquistarse a sí mismos, ya que restringue la capacidad de comprender el conjunto de consideraciones que les permiten llegar a ser uno mismo en un clima simentado en todas la aristas, por los efectos performativos y regeneartivos del poder. Para los entrevistados es crucial considerar los efectos del contexto sociopolítico en el se articula dicho proceso de individuación, fuerzas analíticas claves y/o configuradoras de las diverss manifestaciones que adopta el proceso de individuación. Los procesos de individuación se convierten de esta forma, en un estrategia clave en la organización del mundo, pues invitan a monitorear las posibilidades de construir otra espacialidad (de tipo heterotópica y heterológica) donde posibilitar un mundo basado en la multiplicidad y en la potencia de todos y cada uno, así lo expresa la siguiente cita de Weh (1991) al afirmar que, la finalidad de la individuación al interior de la Educación Inclusiva persigue *“siempre la unión de lo que está separado, mediante la cual el individuo alcanza su cualidad más elevada, la totalización o la transformación de sí”* (p.383). De ahí la necesidad de considerar el poder contra-hegemónico y subversivo que guarda la noción de totalidad, concebida desde una perspectiva del acontecimiento y transforación de sí y del sistema en todas sus dimensiones, sí y sólo sí, es concebida en términos de la multiplicidad y la singularidad.

Intentando explorar el corpus de formulaciones “hechas” y “olvidadas” a partir de la historia intelectual de la Educación Inclusiva, es decir, el conjunto de elementos que determinan aquello que decimos, o bien, que representamos en torno a la noción de inclusión., los investigadores entrevistados, enfatizaron en la posibilidad de analizar cuidadosamente los efectos de los sentidos producidos, las condiciones que estas producen y las direcciones ideológicas y políticas que éstas trazan. Al consultar a los intelectuales informantes claves sobre las manifestaciones que adoptaba el conjunto de formulaciones hechas y olvidadas que determinan lo que decimos o creemos representar sobre Educación Inclusiva, estos aportaron lo siguiente:

*“...Se manifiesta ideológicamente por la posición del sujeto que ocupa el sujeto en la función autor y los efectos de los sentidos producidos en condiciones en que se producen estas direcciones...” [Entrevista 18. docx. (239:239)] (Sujeto informante 18).*

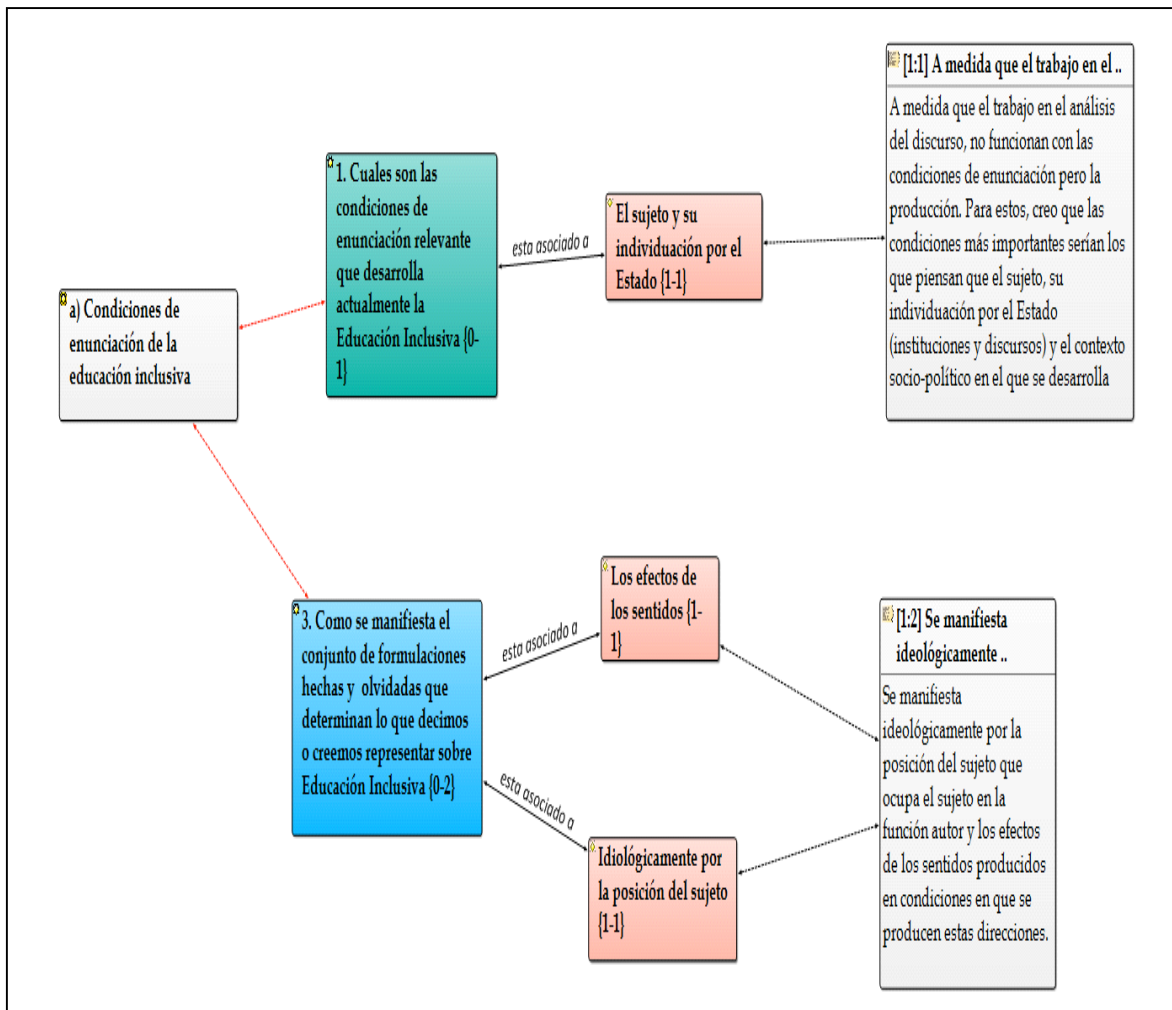
Al explorar las formas que adoptan el conjunto de formulaciones hechas y olvidadas, respecto de la representación actual que afecta a la Educación Inclusiva, los expertos comentaron que, es necesario considerar que éstas, son determinadas principalmente por las posiciones ideológicas que expresa la coyuntura intelectual dominante y oposicional del pensamiento que piensa el campo de producción de la Educación Inclusiva. En este sentido, las “formulaciones hechas y olvidadas” se convierten en una estrategia de fabricación del conocimiento, ambas nociones determinan las formas de enunciación y los formatos a través de los cuales operan los diversos significantes de la inclusión, particularmente, contribuyen a determinar las formas de razonamiento y los ejes de oficialización de saberes más relevantes implicados en la orquestación de sus diversas variantes discursivas. En este sentido, cabe distinguir las familiar epistémicas, los nudos nucleares o las redes de dispositivos que forman el cuerpos de saberes, ideas, representaciones y perspectivas que organizan el sentido de cada variante discursiva implicada en el estudio de la inclusión. Los olvidos expresan una ilusión referencial, mediante la cual, es posible decir aquello que pensamos en referencia a determinadas palabras, saberes y perspectivas teórica, permitiendo especificar mejor aquello que

decimos. Los olvidos en este trabajo doctoral son concebidos como estrategias epistemológicas implicadas en la fabricación del su conocimiento, puesto que además, invitan a explorar cómo determinados saberes, ideas y perspectivas con afectaos/atravesados por la ideología. Si bien, cada sujeto pedagógico ingresa y se posiciona en el conjunto de sentidos institucionalizados y vigentes al interior del campo de la Educación Inclusiva, es decir, el discurso no se origina en el propio sujeto de cognición, sino que opera como una externalidad ideológica que exige un proceso mediacional entre sus fuerzas y cargas semióticas y las ideas que sustentan las compresiones esbozadas por cada sujeto.

De acuerdo con las ideas antes comentadas, se observa la existencia de un análisis profundo en torno a los dispositivos y/o estrategias que participan de la producción de los sentidos epistémicos de la Educación Inclusiva, así como, de los medios a través de los cuales ingresan y son condicionados por las diversas manifestaciones discursivas del mismo. En otras palabras, surge la necesidad de explorar mediante qué tipo de formatos epistemológicos y metodológicos los sujetos determinan aquello que dicen o bien, el tipo de estrategias por las cuales deciden posicionarse en torno a un determinado tipo de saberes y/o discursos. Los olvidos en términos epistémicos no son voluntarios, sino más bien, están precedidos por un proceso de violencia epistémica, la cual, esta determinada por patrones de sustitución, movilidad de saberes y estrategias de forclusión de éstos. La interrogante por el conjunto de formulaciones hechas y olvidadas tenía como propósito explorar en las dimensiones claves que participan de la formación de conceptos y saberes al interior del campo de fabricación de la Educación Inclusiva, respuestas que a la luz de la contribución de los expertos/intelectuales entrevistados en este estudio, no arrojó reflexiones en torno a ello. Por otra parte, implicaba indagar en la producción de sentidos y en los procesos de significación empleados para dotar de funcionamiento y movilidad a determinados saberes. El estudio de las memorias discursivas sigue siendo un tema de análisis omitido por la coyuntura intelectual que forja la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva.



### 5.7.1.1.-NETWARE: A) CONDICIONES DE ENUNCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



**Figura 85: Red semántica descriptiva-inferencial acerca de las ideas más relevantes que describen las condiciones de enunciación presentes en la trama epistémica de la Educación Inclusiva**

## 5.7.2.-FAMILIA DE CÓDIGO: B) FORMACIÓN DEL INTERDISCURSO Y TIPOLOGÍA DISCURSIVA EN EL DESARROLLO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: Entrevista 5. Formaciones discursivas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva File: [C:\Users\ Aldo Ocampo \Entrevista 5. Formaciones discursivas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva.hpr7] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-23 18:00:53 Creado: 2017-02-23 17:32:46 Códigos (3): [2. Cómo se expresa la configuración de un interdiscurso en el desarrollo actual de la Educación Inclusiva] [6. Qué tipo de discurso configura el interés por la Educación Inclusiva como elemento de transformación social] [7. Considera que la Educación Inclusiva es la actualidad, un pre-discurso o un discurso consolidado al interior de las Ciencias de la Educación] Cita(s): 3

### **Cuadro 27: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 5, de la familia de código B**

La comprensión de los elementos que definen el interdiscurso que configura el discurso de la Educación Inclusiva, a partir de los diversos campos de confluencia que participan en la definición de su arquitectura epistémica, los entrevistados comentaron que, es menester, considerar el sentido pragmático que adopta el conocimiento. En este contexto, al consultar a los informantes claves de investigación acerca de los elementos que permite reconocer cómo se expresa la configuración de un interdiscurso en el desarrollo actual de la Educación Inclusiva, agregan ideas tales como:

*“...El interdiscurso (y no hay "una" interdiscurso porque no es medible, ni siquiera representable), está presente en su operación vinculada al capitalismo, el empleo, la utilización de los conocimientos pensar que *financeiração* y no el conocimiento mismo. Un sentido pragmático del conocimiento...”[Entrevista 18. docx. (234:234)] (Sujeto informante 18).*

La noción de interdiscurso adoptada en este trabajo doctoral, se posiciona en los aportes de Michel Pêcheux, particularmente, empleada con el propósito de acceder al conjunto de decires previos que participan en la organización intelectual actual e institucionalizada de los saberes disponibles organizados por la Educación Inclusiva, los que a su vez, determinan el conjunto de significados que asume dicho enfoque, producto de su historia intelectual (omitida, sin registros que permitan acceder al tipo de memorias epistémicas y mecanismos de diversificación de sus razonamientos), el repertorio de saber, el archivo y los formatos de producción/interpretación de significados, significantes y acontecimientos particulares. El interdiscurso permite acceder a las memorias locales (diaspóricas) y globales que participan de la producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, el interdiscurso se convierte en una estrategia de producción epistemológica al permitir indagar en aquello que se establece con anterioridad, en otros lugares y especialidades. La noción de interdiscurso se empleó en esta oportunidad, mediante una doble comprensión. Por un lado, adoptó la línea propuesta por la corriente discursiva francesa que concibe el interdiscurso como el conjunto de memorias discursivas que participan de la configuración del saber de la inclusión y por otra, como una estrategia de producción que permite la interconexión entre cada una de las diversas geografías o regiones epistémicas y del conocimiento que participan de la configuración del conocimiento de la Educación Inclusiva, posibilitando de esta forma, analizar lo previamente dicho y lo que se está diciendo, comprendiendo o interpretando en este momento en torno a dicho enfoque.

Al indagar en torno a estas posibilidades, estrategias y formaciones analíticas que posibilita la noción de interdiscurso al interior de la Educación Inclusiva, reafirmó que, el saber de experto no se había problematizado en indagar en los ámbitos de interconexión entre los diversos cuerpos de saberes que definen la formación del conocimiento de la inclusión, accediendo de esta forma, a conocer aquello que ha sido dicho con anterioridad y que produjo efectos y determinaciones puntuales asociado a la comprensión de su saber. Por tanto, las referencias aportadas por los entrevistados no son situadas a un nivel de interrogación epistémica en torno a las fuerzas organizadoras del interdiscurso e intradiscurso de la inclusión, en tanto, formatos de cartografización de los saberes previos

que fueron determinados un conjunto de explicaciones parciales en torno al significado diaspórico de este enfoque. En tal caso, los autores entrevistados, aludieron que la determinación del interdiscurso de la inclusión, no representa hoy (además de las directrices comentadas anteriormente) una preocupación intelectual por parte de quienes construyen el conocimiento y poseen el poder de trazar los rumbos de la educación, produciendo hasta ahora, rumbos ficticios, en torno a lo que realmente representa la naturaleza de la Educación Inclusiva.

El saber de experto en relación a la configuración del interdiscurso destaca la necesidad de comprender las modalidades cognitivas mediante las cuales el conocimiento que se articula y significa como parte del campo epistémico de la inclusión, es condicionado por la racionalidad multi-referencial y multi-dimensional del capitalismo. Según esto, los saberes constituyentes de la trama epistemológica de inclusión son convertidos invisible y sutilmente a las cargas ideológico-semánticas de los marcos de valores del capitalismo y de su racionalidad, funcionando en torno a sus supuestos. Gracias a esta lógica de operación cognitiva se forma parte del obstáculo epistémico de este enfoque, demostrando un conjunto de débiles en la determinación de saberes que permitan subvertir su marco teórico, especialmente, dotando de corporalidad a cada conocimiento para transformar la arquitectura educativa dominante y sus diversas decisiones a las que conduce su racionalización. Las operatorias cognitivas del capitalismo neoiberal, permean los supuestos intelectuales y los formatos de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, completando cada saberes con significantes políticos, semánticos, ideológicos y epistémicos propios de este modelo.

De acuerdo con esto, no se piensa en conocimiento en sí mismo (el gran problema de la educación en términos generales), ni las estrategias que la racionalidad neoliberal establece al condicionar el régimen intelectual de la Educación Inclusiva. Es necesario indagar en la producción de este tipo de modalidades de constitución del saber y los efectos que esto supone en la sujeción de fuerzas transformadoras del mundo. El campo de investigación al interior de la Educación inclusiva ha sido incapaz de ofrecer respuestas oportunas y verdaderamente radicales para explorar bajo qué condiciones la racionalidad

neoliberal opera en la reconversión de las fuerzas intelectuales estructurantes del campo de la inclusión a través de sus supuestos. Es menester señalar que, estas tensiones no afectan únicamente al campo de producción de la inclusión, sino más bien, a una multiplicidad de campos y saberes estructuradores de la Ciencia Educativa. Situación que refleja, la crisis del saber educativo y el conjunto de debilidades para subvertir las múltiples problemáticas que afectan a la educación. De este modo, es menester destacar, la posibilidad de analizar profundamente en qué medida los organizadores intelectuales de la teoría crítica son afectados por la situación descrita en este párrafo, especialmente, al expresar imposibilidad para transformar el mundo a través de sus principales organizadores intelectuales. En parte, la incompreensión de las tecnologías de operación de la episteme neoliberal, conduce a la implantación de una serie de lógicas que ficcionalizan las posibilidades subversivas de los saberes y sus potencias de acción.

Por otra parte, la racionalidad, las operatorias cognitivas y las directrices configurantes de la episteme propia del neoliberalismo, al igual que la propia de los formatos del poder, son temas no explorados por la investigación y la reflexión científica en torno a la producción de saberes y sus efectos al interior de las Ciencias de la Educación. De esta forma, las explicaciones institucionalizadas tienden la producción de saberes ficticios, producidos y organizados con el propósito de aumentar el poder de las fuerzas de interioridad del conocimiento. El saber de experto en el campo de la Educación Inclusiva, enfrenta el desafío de comprender cómo se configura la lógica de racionalidad intelectual y política del neoliberalismo en términos epistémicos, con el objeto de determinar estrategias de debilitación de sus supuestos intelectuales. De lo contrario, no habrá efecto real en la composición de las estructuras organizativas del saber y en las lógicas de funcionamiento de las estructuras societales y educativas. Por tanto, desde los Estudios sobre Educación Inclusiva señalado por el autor de esta investigación, surge la necesidad de crear diseños metodológicos implicados en esta dirección, particularmente, orientados a las lógicas de desestabilización de las estrategias epistemológicas del neoliberalismo empleadas en la comprensión y configuración del campo discursivo, cognitivo, ético, político y pedagógico discutido en este enfoque.

Estos argumentos ratifican la necesidad de construir un dispositivo de interpretación sobre los efectos políticos y epistémicos de la Educación Inclusiva, en tanto, dispositivo de transformación social y teórica suponga, con el objeto de rastrear el conjunto de saberes institucionalizados y subversivos/marginados, mediante un profundo proceso de traducción, determinando una zona de contacto entre sus saberes, emergiendo de esta forma, la necesidad de comprender la materialidad lingüística, política y epistemológica que define la naturaleza de la Educación Inclusiva en términos de transformación de toda índole. Se agrega además, la necesidad de explorar el conjunto de opacidades y alteridades político-epistémicas que dicha comprensión forja, instaurando nuevas modalidades de lectura sobre los objetivos y alcances de la inclusión en el siglo XXI.

Al consultar a los expertos internacionales sobre el tipo de discurso que configuran el conjunto de sistemas de razonamientos actuales empleados para hablar de Educación Inclusiva, éstos señalaron que, es un discurso que más allá de lo dominante. En este contexto, al indagar en los elementos que forman el tipo de discurso configura el interés por la Educación Inclusiva como elemento de transformación social, los expertos consideraron relevante aportar ideas tales como:

*“...El discurso que va más allá de esta formación discursiva dominante de "adaptación", el "trabajo", "consumo" y no sólo busca "potenciar" este tipo, socialmente, pero lo forman...”[Entrevista 18. docx. (253:253)] (Sujeto informante 18).*

Las comprensiones ofrecidas por los expertos en torno al tipo de discurso que configura la Educación Inclusiva, en tanto, empresa de transformación social, devela a juicio de los intelectuales entrevistados en esta investigación, la incompreensión de una racionalidad que va más allá de lo dominante, carecterizada por la recurrencia a los clásicos sistemas de ajuste y acomodación estructural, mediante los cuales, se avalan las bases del conflicto educativo al mantener sujeta las fuerzas de reproducción, omitiendo un corpus de saberes destinados a transformar la arquitectura educativa en términos generales. Si bien, las respuestas de los experto no describen en profundidad el tipo de discurso que forma el

interés por la transformación social, es posible inferir que, esta representa un propósito central coherente con la naturaleza epistémica de la inclusión, expresando a su vez, problemas para describir el lugar de la transformación social desde el punto de vista interpretativo del enfoque, instalando de esta forma, un espacio para la resistencia epistémica, ética y política. Es menester señalar que, la retórica de la transformación asociada al campo de batalla de la inclusión, opera mediante un significante flotante despolitizado, lo que restringe las fuerzas cognitivas de las políticas del acontecimiento, en tanto, ejes y ámbitos estructuradores de los rumbos que debiese adoptar en términos de las posibilidades reales que definen la mascarada de la transformación asociada a este enfoque. Según esto, resulta crucial instaurar nuevas modalidades, estrategias, formatos y tecnologías de lectura, articuladas mediante un dispositivo más transgresor de teorización articulado a través de los nuevos principios organizativos del enfoque.

La comprensión de la naturaleza político-epistémica que articula la funcionalidad de transformación, enfrenta la necesidad de indagar en el conjunto de saberes dichos y no dichos en torno a las fuerzas definitorias del campo. La dimensión de lo no-dicho se concibe en este trabajo doctoral como el conjunto de saberes que habitan los planos interpretativos implícitos y no concientes mediante los cuales se organizan las fuerzas organizativas de la referencialidad por la transformación, permitiendo acceder al conjunto de memorias epistémicas, políticas, educativas y discursivas ausentes.

La interrogante en torno al tipo de discurso que forman los sistemas de razonamientos involucrados en la definición de la naturaleza de emancipación social y educativa de la Educación Inclusiva, expresa un campo discurso de tipo autoritario y polémico a partir de los sistemas de razonamientos disponibles por este enfoque. El discurso autoritario se caracteriza por actuar a favor de la interioridad, es decir, a favor de fuerzas estructuradas por la reproducción. Expresa además, mediante contenidos restringidos introducidos por diversos fracasos cognitivos, cristalizándose de esta forma, un discurso dominante. Mientras que, el discurso polémico devela la disputa de sentidos por parte de los interlocutores, estableciendo repuestas tensas entre diversas perspectivas que no dialogan entre sí. Es menester señalar que, interesa conocer las principales

características que forma el discurso de la transformación al interior del campo de la Educación Inclusiva, a fin de develar sus organizadores intelectuales implicados en el modo de funcionamiento que este adopta, a fin de conocer qué tipo de propiedades internas del proceso discursivo considera dicha organización discursiva e ideológica, sus formaciones discursivas y modos de funcionamientos cognitivos. Si bien, el saber de experto ofrece conjeturas parciales y superficiales en torno a los modos de funcionamiento y razonamientos empleados por el discurso de transformación asociado a la inclusión social y educativa, omitiendo de esta forma, los sistemas de vinculación existentes entre los diversos formatos de determinación histórico, sociales e ideológicas.

De acuerdo con el conjunto de proposiciones teóricas ofrecidas por la corriente discursiva francesa, es posible afirmar que, el discurso que forma el interés intelectual implicado en la transformación social, expresa a partir de la racionalidad cognitiva de la inclusión un fuerte énfasis en polémico, ya que sus fuerzas analíticas y epistémicas, alcanza un mayor grado de eficacia y relevancia, sólo sí, articula una práctica de resistencia y enfrentamiento permanente, ratificando de esta forma, su intersección con las políticas del acontecimiento, es decir, que la existencia y vigencia de la lucha por la transformación como parte sustantiva de la naturaleza política y epistémica del enfoque, se organiza en función de las políticas ante mencionadas. El examen de la episteme de la transformación asociado al campo de la inclusión, expresa la necesidad de concebir de qué manera en los *“diferentes discursos hay relaciones de naturalezas múltiples y diferentes y eso es también es objeto de análisis: relaciones de exclusión, de inclusión, de sustentación mutua, de oposición, migración de elementos de un discurso a otro”* (Orlandi, 2012:93).

Finalmente, al consultar a los expertos si, a partir de los conocimientos vigentes de la Educación Inclusiva es posible, hablar de un pre-discurso o discurso consolidado al interior de las Ciencias de la Educación. Según esto, los entrevistados enfatizaron en la necesidad de explorar y comprender las fuerzas de creación de capacidad y los elementos de formación de este discurso. En otras palabras, remiten sus apreciaciones hacia las condiciones de configuración del discurso, lo cual, exige distinguir entre las manifestaciones discursivas propiamente derivadas de la retórica y aquellas procedentes



desde el discurso epitémico. Por otra parte, afirmaron que, en términos de producción discursiva existe un discurso consolidado, a pesar de una serie de errores, tensiones y contradicciones que este pone en evidencia, así lo evidencia el presente extracto discursivo:

*“...Sí, es un discurso consolidada con todos los conceptos erróneos que ello conlleva. De ahí la necesidad de un cuidado crítico y distinciones con el fin de entender sociales ideológica e históricamente. Insisto en que hay que distinguir, por encima de todo, el concepto de la creación de capacidades y la formación...”[Entrevista 18. docx. (258:258)] (Sujeto informante 18).*

El interés por indagar en las características que permiten describir si, el campo de teorización de la Educación Inclusiva actualmente, presenta un pre-discurso o bien, un discurso consolidado, tenía por objeto cartografiar las manifestaciones entre ambas disposiciones y determinar el conjunto de características que describe el pre-discurso y el discurso teórico consolidado, al interior de este enfoque. De acuerdo con los antecedentes teóricos abordados en la investigación, la Educación Inclusiva no demuestra un discurso teóricamente consolidado a través del prisma que instala la naturaleza de su saber. Más bien, es conveniente pensar su construcción discursiva en términos pre-discursivos, concebidas como manifestaciones que existen antes de ser articuladas a través del lenguaje, remitiendo a la fabricación de un saber parcial, de baja intensidad e híbrido. Los marcos pre-discursivos, regularmente, se expresarían en términos de la memoria discursiva, las cuales permanecen omitidas e invisibles, en la coyuntura intelectual de mayor aceptación que crea y garantiza el conocimiento institucionalizado, reducido a la incorporación normativa de sujetos producidos social y políticamente como abyectos.

Si bien es cierto, el saber de experto ratifica que el campo de producción discursiva de la Educación Inclusiva, presenta un discurso consolidado articulado a través de errores que ha sido incapaz de concebir el tipo de formaciones sociales, ideológicas e históricas que participan de su creación.

### 5.7.2.1.-NETWARE: B) FORMACIÓN DEL INTERDISCURSO Y TIPOLOGÍA DISCURSIVA EN EL DESARROLLO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

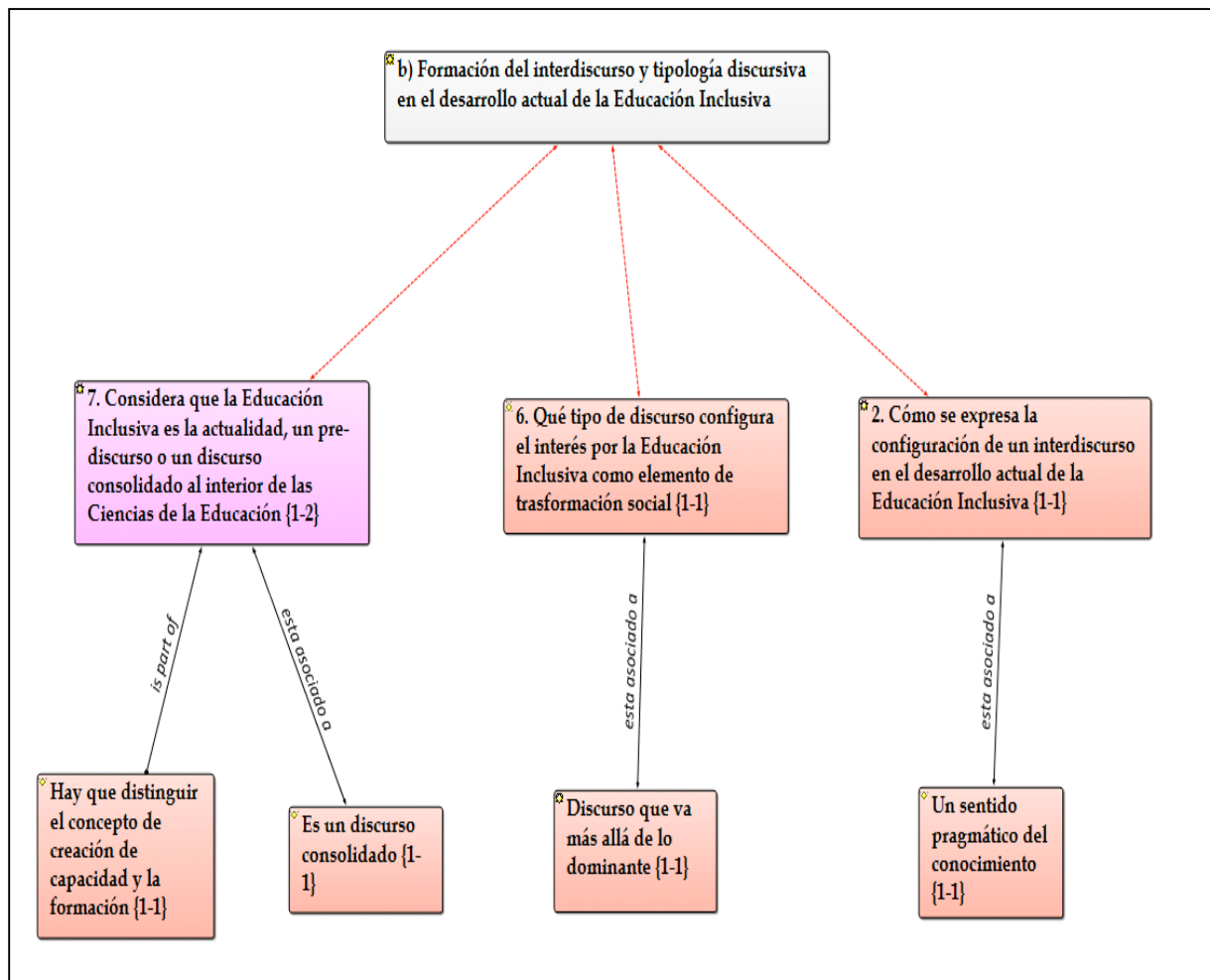


Figura 86: Red semántica descriptiva-inferencial en torno a los elementos que permiten describir los ejes de configuración del interdiscurso y tipología discursiva en el abordaje actual de la Educación Inclusiva

### 5.7.3.-FAMILIA DE CÓDIGO: C) FORMACIONES IDEOLÓGICAS MÁS RELEVANTES INCIDENTES EN EL DESARROLLO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: Entrevista 5. Formaciones discursivas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva File: [C:\Users\ Aldo Ocampo\Entrevista 5. Formaciones discursivas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva.hpr7] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-23 18:35:44  Creado: 2017-02-23 17:33:07 Códigos (2): [4. Qué elementos condicionan ideológicas en la producción discursiva de la Educación Inclusiva] [8. Qué posiciones ideológicas están presentes en la promoción de la Educación Inclusiva como elemento de transformación social y educativa] Cita(s): 2

#### **Cuadro 28: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 5, de la familia de código C**

Entre los elementos que condicionan ideológicamente la producción discursiva de la Educación Inclusiva, los expertos comentaron que, un factor clave estaría determinado por la multiplicación de los consumidores de este discurso, así como, por el conjunto de fracasos que tienden a concebir al sujeto individualizado a un mero proveedor de servicios, así lo demuestra el presente extracto discursivo:

*“...Creo, sin embargo, que el más eficaz es reducir el sujeto individualizado a un proveedor de servicios, no es un tema de conocimiento, y la adaptación a las condiciones que hacen homogénea los sujetos individualizados por la sociedad capitalista. "El aumento de los consumidores..."[Entrevista 18. docx. (243:243)] (Sujeto informante 18).*

La comprensión de los elementos que condicionan ideológicamente las condiciones de producción discursivas implicadas en la Educación Inclusiva, los investigadores expertos participantes del estudio señalaron que, el efecto discursivo se consolida mediante

la provincialización del sujeto proveedor de servicios, constituida en una estrategia de homogenización estructurada en torno a los parámetros de interioridad del saber. En este sentido, se abordaba la noción de ideología desde el punto de vista de los efectos que el lenguaje provoca en la constitución de los sentidos inclusión, donde el lenguaje y la historia se convierten en fuerzas de articulación determinadas por parte de la producción de la Educación Inclusiva, puesto que, el trabajo de la ideología según Orlandi (2012) consiste en *“producir evidencias, colocando la hombre en la relación imaginaria con sus condiciones materiales de existencia”* (p.52). En tal caso, las condiciones materiales, son identificadas por los expertos entrevistados mediante la adaptación de condiciones que homogenizan a los sujetos individualizados a un status de receptor de servicios, no así, de productor de una agencia y potencia propia. Es menester destacar que, la ideología se concibe como parte significativa de la constitución del sujeto y de sus sentidos, a partir de lo cual, logra la producción de un determinado significado.

Al explorar las posiciones ideológicas presentes en la promoción de la Educación Inclusiva, especialmente, a través del prisma epistémico que orienta la transformación social y educativa, los entrevistados señalaron que, el espectro discursivo que este enfoque crea debe analizar los sistemas de desplazamiento o entrenamiento, así como, las estrategias de desplazamiento o entrenamiento que este adopta. Esta afirmación es avalada a través del siguiente extracto discursivo:

*“...Todo lo mencionado anteriormente, con la ideología dominante del capitalismo, ya sea liberal o no. Como persistido, hay una distinción fundamental: la repetición (formación) y el desplazamiento (de entrenamiento)...” [Entrevista 18. docx. (219:219)] (Sujeto informante 18).*

Finalmente, la familia del código “c” permitió indagar en las posiciones ideológicas presentes en la comprensión de la Educación Inclusiva, en tanto, dispositivo de transformación social. El extracto discursivo antes citado, ratifica que la ideología y racionalidad cognitiva dominantes del capitalismo actúa como un porción significativa en la configuración del discurso actual de lucha y promoción de la Educación Inclusiva. A

partir de lo cual, es menester señalar que, gran parte de sus conocimientos, saberes y modalidades comprensivas son incapaces para erradicar o bien, intervenir en la formación de los diversos coletazos estructurales propios del capitalismo. No obstante, la reflexión en torno a estas tensiones al interior del campo de la estudio de la inclusión, omite un examen intenso, profundo y detallado en torno a las fuerzas epistémicas de sujeción, las que en este sentido, tienden a la repetición y a la reproducción, evitando de esta forma, identificar que gran parte del saber disponible por el campo de fundamentación actual de la Educación Inclusiva, se organiza en torno a saber que dan continuidad ideológicamente a la reproducción, al status quo, a la repetición y a los efectos político-ideológicos de la élite y de la episteme incognita del capitalismo neoliberal. Por tanto, la inclusión, en su trama epistémica híbrida deviene como un formato más del neoliberalismo, imposibilitando abrir el campo hacia otras lógicas de comprensión.

### 5.7.3.1.-NETWARE: C) FORMACIONES IDEOLÓGICAS MÁS RELEVANTES INCIDENTES EN EL DESARROLLO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

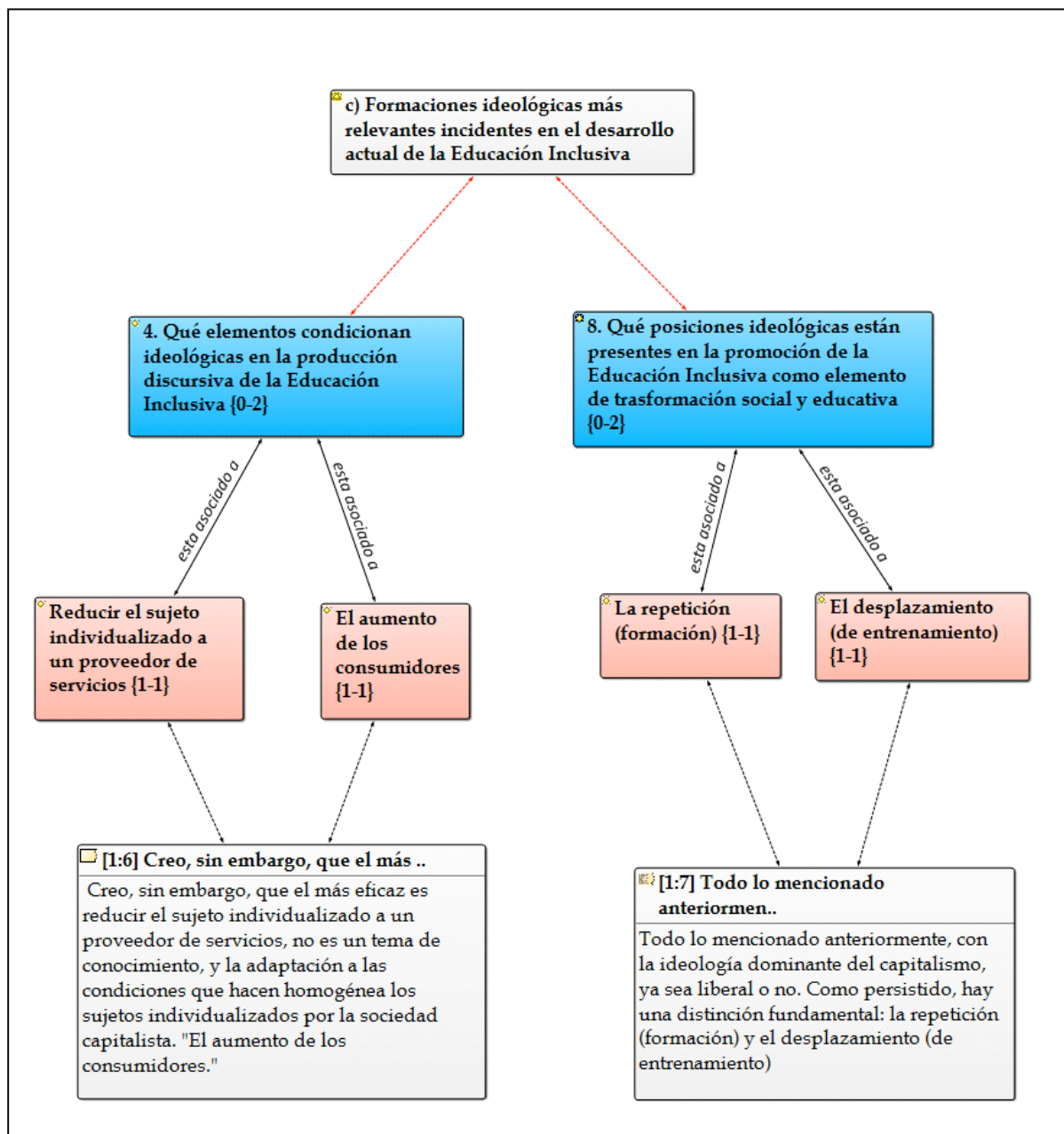


Figura 87: Red semántica descriptiva-inferencial en torno a los elementos que permiten diversificar las comprensiones implicadas en los ejes de formación ideológica más relevantes incidentes en la configuración actual de la Educación Inclusiva

#### 5.7.4.-FAMILIA DE CÓDIGO: D) ELEMENTOS PERFORMATIVOS Y GRAMATICALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: Entrevista 5. Formaciones discursivas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva File: [C:\Users\ Aldo Ocampo\Entrevista 5. Formaciones discursivas incidentes en el campo de la Educación Inclusiva.hpr7] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-23 18:43:44 Creado: 2017-02-23 17:33:27 Códigos (1): [5.¿Qué elementos permiten explorar la formación de la gramática la Educación Inclusiva] Cita(s): 1

#### **Cuadro 29: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 5, de la familia de código D**

Al consultar a los expertos por las condiciones que permiten explorar y caracterizar los elementos de configuración de una posible gramática de la Educación Inclusiva, estos comentaron que, es complejo hablar de una gramática de la inclusión, pues esta implica considerar un patrón de formalización y pensar su práctica discursiva, pues quedan débilmente explorados los elementos de formación de dicha gramática, siendo necesario explorar los elementos que la constituyen como praxis. Las ideas comentadas anteriormente, se reflejan de forma más detallada a través del presente intercambio discursivo:

*“...No creo que se pueda hablar de "gramática" de la educación inclusiva. Una gramática es una formalización y pensar un discurso práctica relativa y la situación en la que se produce, es imposible no pensar en el fracaso, incompleto, el azar, etc. No se formaliza como la gramática, pero está constituida como una praxis...”[Entrevista 18. docx. (248:248)] (Sujeto informante 18).*

En esta investigación, el interés por la gramática circunscribe a la comprensión de las reglas y principios que gobiernan el uso de la dimensión discursiva y epistémica de la Educación Inclusiva. Si bien es cierto, los expertos internacionales entrevistados en este estudio, observaron en referencia a los aportes del análisis del discurso, que sería imposible

hablar de una gramática de la educación inclusiva, puesto que, para ellos, la gramática como tal, se reduce a principios de formalización. La empresa interesada en el descubrimiento de la epistemología de la Educación Inclusiva, observa la necesidad de explorar los elementos gramaticales que mediante el prisma de la episteme, permiten estudiar las dimensiones constitutivas y los formatos de enunciación empleados en la organización de este discurso. En tal caso, la gramática puede explorarse en referencia a los principios de funcionamiento epistemológico implicados en el estudio de la inclusión, particularmente, a través de sus procesos de semantización, fetichización, habitus y mercados lingüísticos. En este sentido, el estudio de la gramática se encuentra más cercana a organizadores y formatos que producen y garantizan el funcionamiento del conocimiento de la inclusión. De modo que, el estudio de la gramática en este enfoque, queda reducida a la exploración de los formatos epistémicos, políticos, pedagógicos y éticos mediante los cuales funciona su racionalidad intelectual.

El estudio y comprensión de los factores que participan de la configuración de la gramática de la Educación Inclusiva, permite explorar los mecanismos de funcionamiento del lenguaje analítico de la inclusión y de la justicia educacional a la luz de la multiplicación de formatos del poder y mascaradas de operación. De esta forma, el estudio de las condiciones gramaticales que forma la inclusión, enfrenta el desafío de explorar qué tipo de componentes epistémicos forman su arquitectura analítica y los diversos estilos de regularidades que adopta.



### 5.7.4.1.-NETWARE: D) ELEMENTOS PERFORMATIVOS Y GRAMATICALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

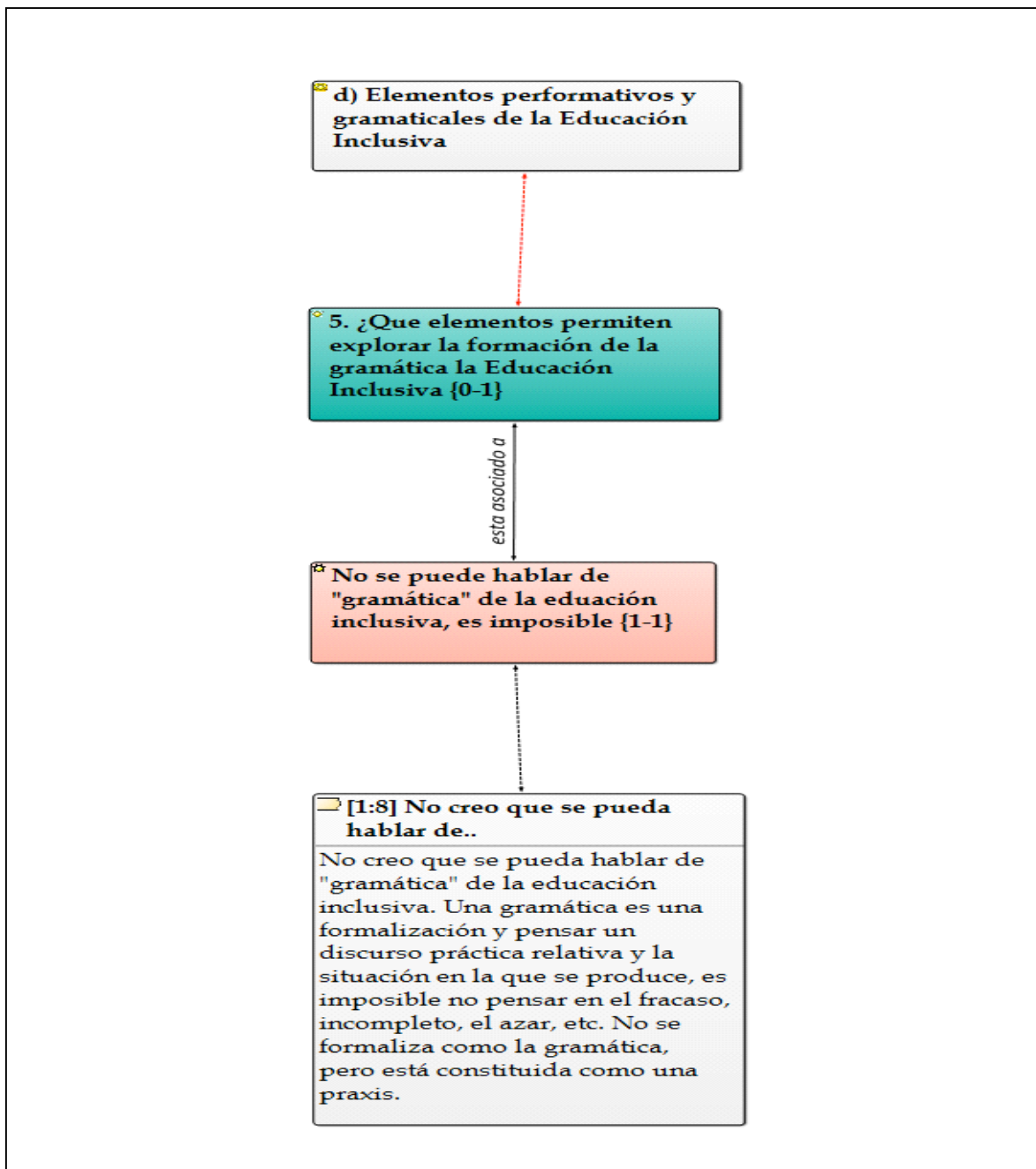


Figura 88: Red semántica descriptiva-inferencial en torno a los elementos que permiten explorar los ejes performativos y gramaticales implicados en la Educación Inclusiva

## 5.8.-ANÁLISIS DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD DE TIPO FOCALIZADA Y DIRIGIDA A EXPERTOS DE RECONOCIDA TRAYECTORIA NÚMERO 6: “CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS GENERALES INCIDENTES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA”

### 5.8.1.-CONTEXTUALIZACIÓN DEL INSTRUMENTO

La entrevista en profundidad número 6, tiene por objeto caracterizar el conjunto de elementos epistemológicos que debiesen considerarse en el ensamblaje de las dimensiones epistemológicas implicadas en el estudio de la Educación Inclusiva. El instrumento se organiza en torno a doce preguntas, distribuidas en seis dimensiones. A continuación, se expone un cuadro de síntesis en torno a las relaciones topológicas emergentes durante el proceso de reducción de datos relevados mediante la aplicación de dicho recurso metodológico.

Nombre	
<input checked="" type="checkbox"/> a) Condiciones de formación y producción en el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva (5)	
<input checked="" type="checkbox"/> b) Principales contradicciones epistemológicas presentes en el discurso actual de la Educación Inclusiva (2)	
<input checked="" type="checkbox"/> c) Temas claves en la construcción de un marco epistémico y en el desarrollo de las políticas de producción del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva (2)	
<input checked="" type="checkbox"/> d) Funcionamiento de las estructuras educativas frente a la articulación de procesos de inclusión/exclusión (1)	
<input checked="" type="checkbox"/> e) Limitaciones políticas de la Educación Inclusiva y nuevas formas de expresión de la exclusión/ opresión educativa (2)	
<input checked="" type="checkbox"/> f) Formación de alianzas transdisciplinarias de investigación en el campo de la Educación Inclusiva (1)	

Códigos en familia (0):	Códigos no en familia (50):
	1. Qué elementos podrían considerarse claves en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva (5-5)
	2. Cuáles serían los argumentos más comunes empleados en la construcción del discurso vigente de la Educación Inclusiva
	3. Qué tipo de contradicciones epistemológicas observa en la producción del discurso actual de la Educación Inclusiva (3-3)
	4. Qué temas resultarían relevantes en la configuración de un marco epistémico alternativo para pensar la Educación Inclusiva
	5. Qué elementos configuran la coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva desde una perspectiva subversiva y contra-hegemonía
	6. En qué sentido el discurso actual de la Educación Inclusiva incluye a las mismas estructuras educativas y sociales que genera exclusión
	7. Cuáles son los saberes más relevantes que han sido silenciados y marginados por el discurso actual de la Educación Inclusiva
	8. Qué tipo de Educación Inclusiva debiésemos construir para transformar las Ciencias de la Educación (2-2)
	9. Cómo se configuran hoy, las nuevas formas de opresión, segregación y exclusión en el espacio educativo y ciudadano (3-3)
	10. Cuáles podrían ser los mecanismos claves que configuran las políticas de producción del conocimiento sobre Educación Inclusiva
	11. Cuáles podrían ser las principales limitaciones políticas que enfrenta el discurso actual de la Educación Inclusiva (3-3)
	12. Qué criterios podrían considerarse claves en la formación de alianzas transdisciplinarias de investigación que permitan Articular saberes y actores sociales (1-1)
	Algunas líneas de la pedagogía del oprimido (1-1)
	Antiguos estereotipos de belleza, género, económicos, etc (1-1)
	Aportes sobre ética científica y medio ambiente (1-1)
	Campo interdisciplinario heterogéneo (1-1)
	Conocimiento de: clases, étnicas, género (1-1)
	Crítica al capitalismo (1-1)
	De maneras insidiosas (1-1)
	Discurso engañoso "igualdad de oportunidades" (1-1)
	Discurso progresivo pero prácticas de enseñanzas tradicional (1-1)
	Discurso que proviene de arriba hacia abajo poco progresista (1-1)
	Diversidad étnica: lenguas nativas (1-1)
	Emancipación intelectual y cultural más allá de la "inclusión" (1-1)
	Entre el discurso y la acción de la inclusión (1-1)

Figura 89: Relaciones topológicas implicadas en el análisis de la entrevista en profundidad número 6

### 5.8.1.-FAMILIA DE CÓDIGO: A) CONDICIONES DE FORMACIÓN Y PRODUCCIÓN EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: Entrevista 6. Consideraciones epistemológicas generales incidentes en el campo de la Educación Inclusiva File: [Aldo Ocampo\Entrevista 6. Consideraciones epistemológicas generales incidentes en el campo de l...] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-27 16:19:17 Creado: 2017-02-27 16:00:12 Códigos (5): [1. Qué elementos podrían considerarse claves en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva] [2. Cuáles serían los argumentos más comunes empleados en la construcción del discurso vigente de la Educación Inclusiva] [5. Qué elementos configuran la coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva desde una perspectiva subversiva y contra-hegemónica] [7. Cuáles son los saberes más relevantes que han sido silenciados y marginados por el discurso actual de la Educación Inclusiva y, qué a su vez, puedan subvertir los efectos de la exclusión y la opresión en el contexto social y educativo] [8. Qué tipo de Educación Inclusiva debiésemos construir para transformar las Ciencias de la Educación] Cita(s): 14

#### **Cuadro 30: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 6, de la familia de código A**

Al consultar a los investigadores entrevistados, respecto de los saberes o elementos que podrían considerarse claves en la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, estos señalaron que, dicho enfoque, presenta un campo interdisciplinario y heterogéneo, así lo demuestra la siguiente frase:

*“...Creo que el campo de la educación inclusiva es claramente interdisciplinario y es por ello que los elementos claves son algo heterogéneos y no constituyen un conjunto reducido...”[Entrevista 24. docx. (233:233)] (Sujeto informante 24).*

En esta investigación, se ha planteado que, la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva es anti-disciplinaria o post-disciplinaria, es decir, es un saber que se construye a partir de la integración de los aportes más relevantes y significativos de cada

uno de los campos de conocimiento que la participan de la formación de su trama epistémica. Esta afirmación, es coherente con la intencionalidad de construir un saber de tipo heterotópico y heterológico, es decir, un conocimiento nuevo que permita actuar en función de las demandas y requerimientos actuales que enfrenta la Educación en términos generales. Pensar el campo de producción de la Educación Inclusiva en referencia a un enfoque multi y trans-disciplinario es, a su vez, reducirlo a los mismos patrones de producción del saber y a sus lógicas de continuidad y legitimación instalados, que difícilmente, permiten abrir el campo epistémico hacia nuevas modalidades de comprensión y transformación, restringiendo las posibilidades de pensar desde otras posiciones, no siempre legítimas por el pensar educativo, los sistemas de racionalidad de la inclusión. El problema de la multi y trans-disciplinariedad, no resulta válida y oportuna en la configuración del saber epistémico de la Educación Inclusiva, puesto que tiende a imponer bajo una serie de lenguajes y estrategias de fabricación del conocimiento, desde los espacios de confort de cada una de las disciplinas que estudian el fenómeno, es decir, a través de diversas perspectivas se observa, analiza e interpreta el fenómeno, pero no se avanza en la construcción de un saber coherente con la naturaleza del enfoque y esto, debe ser una empresa crucial en la transformación de la realidad epistémica que entrecruza a la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto, el trabajo efectuado desde la multidisciplinariedad y la trans-disciplinariedad ha encerrado la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva en las barreras disciplinares de cada uno de sus campos de confluencia, generando de esta forma, un saber híbrido y confuso, que conduce a una serie de errores o fracasos cognitivos para descubrir cabalmente, el propósito y sentido que encierra la Educación Inclusiva.

Al afirmar además que, el saber constituyente de la Educación Inclusiva se estructura bajo el lente de la multi y trans-disciplinariedad, refuerza la noción de un conocimiento hibridizado, repetido con diversos campos de conocimiento, imposibilitando pensar las intersecciones epistémicas que coexisten entre todos y cada uno de sus principales campos de formación del conocimiento. En este sentido, la comprensión multi y trans-disciplinaria de la Educación reduce en análisis al estudio de las fronteras que se forman entre cada una de sus geografías del conocimiento, mientras que, lo que se requiere es forjar un cuerpo de

saberes otros, es decir, ajenos a las fuerzas opresivas que condiciona su devenir, con el objeto de forjar un nuevo campo de conocimientos para teorizar y practicar la educación. El sello epistemológico que impone la post-disciplinariedad invita al diseño y construcción de nuevas geografías del conocimiento que actúen como ámbitos de fractura de las bases del pensamiento educativo postmoderno. De lo contrario, la inclusión, en tanto, dispositivo de reforma de todos los campos integrantes de la Ciencias de la Educación, se desvanece y queda reducida a una simple estrategia de avalamiento de los efectos opresivos del mundo, tal como ha sido la tónica tardicional hasta ahora. La multi y trans-disciplinariedad se convierte de esta forma en un patrón de exclusión de ciertas regiones del conocimiento verdaderamente crítico, es decir, el saber crítico oposicional y alternativo, subalternizado y disolocado en su episteme fundacional por constituir un saber que tendría escasas relaciones con el objeto de estudio abordado en este trabajo, refiero así, a los saberes legados y transferidos por las epistemologías feministas, queer, postcolonial, decolonial, subalterna, entre otras, cuerpos de saber marginados analíticamente por el lente de la multi y trans-disciplinariedad, conocimientos en si mismos, que guardan las claves para la transformación del mundo y ofrecen elementos políticos para crear otras modalidades de teorización. Bajo el lente de la multi y trans-disciplinariedad, los aportes intelectuales, políticos y epistémicos de tales campos, se convierten en geografías del saber flotantes y ausentes de sentido en la comprensión de los problemas pedagógicos contemporáneos, forjando un campo de interpretación estéril, reativizando su aporte siempre a un status de inferioridad.

Los antecedentes antes comentados desde la perspectiva celebratoria que piensa y organiza la actividad intelectual de la Educación Inclusiva, a pesar de su precariedad, impone un criterio de forclusión de ciertos saberes desde su campo de organicidad, entre ellos, algunos de los señalados anteriormente. De acuerdo con esto, la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva requiere superar la formación de alianzas estratégicas de sujeción del conocimiento, a partir de la demarcación de sus fronteras epistémicas que conducen al establecimiento de ciertos límites y encriptación del saber en las fronteras disciplinarias del cada campo, observando el fenómeno desde sus propios pero, pero imposibilitando la transferencias de contenidos cruciales que apoyen la empresa

construir otros sistemas de saberes para entender el conocimiento propio de la Educación Inclusiva. La visión anti-disciplinaria o post-disciplinaria que sustenta la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, rescata los actos de transferencia epistémica que cada una de las regiones constitutivas de su campo de conocimiento fabrican, específicamente, a través de las intersecciones epistémicas que estas forman, es posible efectuar un proceso de traducción entre aquellos saberes que abren o bien, cierran el enfoque. Por otra parte, los actos epistémicos de transferencia rescatan una diversidad de saberes articulados mediante la lógica del dispositivo. La epistemología de la Educación Inclusiva se posiciona en los aportes de la frontera, puesto que, a partir del forjamiento de una realidad relacional indeterminada, es posible analizar los mecanismos de sustitución, forclusión, injertos y reciclajes epistémicos. Cabe destacar que, el conocimiento de experto empleado al interior del campo de la Educación Inclusiva, no hace referencia a los diversos cuerpos de conocimiento que definen la formación de este enfoque, a lo que se agrega, una omisión significativa sobre las estrategias de fabricación y producción del conocimiento.

El saber de experto, tal como ya se ha afirmado en este trabajo doctoral, se construye en el campo de la inclusión, mediante un conjunto de fracasos cognitivos, es decir, explicaciones que conducen a errores, pero que actúan generando explicaciones que funcionan en la realidad, sin mayores cuestionamientos. En este sentido, el saber de experto conduce a la proliferación de diversos formatos de falsedad del conocimiento, al abordarse desde las parcelas propias de su campo de actividad. El saber constitutivo de la inclusión surge de una multiplicidad de saberes, no siempre validados por las gramáticas y lenguajes imperantes al interior de las ciencias de la Educación, lo cual, reafirma la multiplicación de dogmatismos epistémicos y la preocupación débil de la investigación por temas trascendentales al interior de la misma, siendo uno de ellos, la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, como elemento de redefinición de la educación en términos más generales.

El extracto discursivo que se presenta a continuación, describe mediante qué tipo de acciones el conocimiento de experto al interior del campo de la Educación Inclusiva, opera a partir de una serie de fracasos cognitivos:

*“...El conocimiento de las diferencias de clase, étnicas y de género que estructuran las sociedades contemporáneas...”[Entrevista 22. docx. (231:231)] (Sujeto informante 22).*

*“...Considero clave, por ejemplo, su historia, ya que las teorías sobre la inclusión escolar son un fenómeno reciente...”[Entrevista 22. docx. (231:231)] (Sujeto informante 22).*

Los extractos discursivos expuestos anteriormente, describen dos tensiones significativas en la organización del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. La primera, expresa un emparejamiento de los supuestos estructuradores del enfoque con las perspectivas fundacionales de los estudios de la subalternidad y de los estudios populares, al interrogar los efectos multicategoricos y estructurales que producen los desplazamientos implicados en la noción de clase. La recurrencia a la institucionalización de temas-mundo a partir de criterios de opresión y encasillamiento social, tiene por objeto reproducir los diversos formatos del poder, traducidos mediante un conjunto de códigos coloniales que conducen en todos los casos, a la subalternización de los individuos, a la propagación de alteridades restringidas y acriticas y, ante todo, a la producción de nuevos regimenes intelectuales, éticos y políticos que conducen a la instalación de lenguajes y perspectivas teóricas de disciplinamiento, coerción y normatividad de la diversidad y la diferencia. Es menester reconocer en este sentido que, el conocimiento de experto re-instala inconcientemente una serie de efectos multicategoricos para organizar el campo de lucha y producción de la Educación Inclusiva, estipulando de esta forma, la creación de nuevos lenguajes, formatos epistemicos y metodológicos que conducen a producción de otras formas de subalternización y creación de códigos coloniales que se regeneran permanentemente. Esto demuestra que, gran parte de la eficacia discursiva implicada en las operatorias cognitivas de la Educación Inclusiva, posibilitan la existencia acritica del campo, sólo sí, son producidos nuevos sistemas de categorización, lo cual restringe las posibilidades de fracturar, interrogar deshacer los efectos del logocentrismo que condiciona la matriz de opresiones múltiples que se intenta erradicar. Gracias a este tipo de discursos, como lo expuestos anteriormente, se reafirma que, la Educación Inclusiva, a través del

conocimiento de experto opera en función de la racionalidad constitutiva, performativa y regenerativa del poder, avalando sus efectos y disfrazando la subversión de la realidad mediante un lenguaje analítico reduccionista y fetichizado. Frente a este contexto de soberanía epistémica de restricción, surge la necesidad de explorar mediante qué tipo de acciones intelectuales se re-instalan los sistemas de codificación y la creación de nuevas categorías que actúan en beneficio de la sujeción de las fuerzas transformadoras del campo real. Todas estas ideas, debiesen permitir además, atender a la multiplicación de los sistemas categoriales y sus desplazamientos epistémicos más allá de las variables de clase, sexo, género, entre otras, puesto que, hoy proliferan otros formatos y conceptos que sustituyen a dichas variantes, demostrando así, el conjunto de gramáticas deficientes para comprender la realidad educativa, al ser incapaz la investigación al interior del campo pre-construido de la Educación Inclusiva, para analizar y observar los ejes de producción y funcionamiento de los diversos sistemas de comprensión de los procesos de diferenciación social. Así como, surge la necesidad de explorar mediante qué tecnologías epistémicas es reemplazado el análisis de clases por otros códigos coloniales del poder no siempre considerados por el débil lenguaje analítico de la inclusión.

Otra tensión identificada a través de la producción discursiva de los expertos participantes de esta investigación, demostró que la organicidad de su campo intelectual se configura en gran parte a través de determinando códigos de ordenación, es decir, leyes y documentos normativos, convirtiéndose de esta forma en textos que se alienan con las fuerzas opresivas del modelo y avalando que, la producción de su conocimiento siempre es objeto de sujeción a las fuerzas epistémicas de la interioridad. En este sentido, al afirmar los entrevistados que, las teorías de la inclusión son nuevas es a su vez, ratificar el conjunto de ignorancias epistémicas que son articuladas en el seno del enfoque, pues los principales tópicos que organizan su campo de producción/lucha, emanan desde las grandes teorías críticas del mundo, es decir, recogen los aportes de Marx, para analizar los efectos de funcionamiento de las relaciones estructurales y, particularmente, los ejes que posibilitan resignificar el sentido de la totalidad al interior de este enfoque. En relación a los aportes de Foucault, por ejemplo, es posible observar múltiples respuestas a la formación de su trama epistémica, política y metodológica. Por otra parte, la contribución de Deleuze y Guattari,



ofrecen respuestas a la comprensión de las diferencias, a los patrones de construcción del conocimiento y al carácter político que expresa la naturaleza del enfoque. Finalmente, en lo referido al estudio del poder y su vinculación con la producción de formatos epistémicos, existen múltiples comprensiones por parte del colectivo modernidad/colonialidad, a pesar de llegar a aportes similares a lo que critica de la deconstrucción europea, también se observan elementos cruciales en los feminismos negros y en las epistemologías queer, lente analíticas que han sido permanentemente forcluidos de los elementos de fundamentación de la Ciencia Educativa por carecer de una gramática pragmática, a la que han sido acostumbrados los educadores. Debido a la recurrente búsqueda de un saber procedimental por parte de los educadores, se han asesinado la capacidad de pensar políticamente los temas de mayor trascendencia, omitiendo la potencia que guarda el pensamiento pedagógico en pos de la transformación del mundo. Según los antecedentes presentados, es un error afirmar que las teorías de la inclusión como tal son algo nuevo, pues, gran parte de las directrices constitutivas de la imaginación epistémica de la inclusión residen en el legado político y teórico de los grandes pensadores del mundo occidental, reafirmando de esta forma que, las estrategias de producción del conocimiento empeladas por los diversos dominios de la educación, si bien, refieren a estos aportes, gran parte del conocimiento dominante, lo rechaza a través de un profundo proceso de violencia epistémica, siendo necesario comprender mediante qué patrones es posible dislocar esta situación y qué efectos se esconden tras dichas decisiones. Finalmente, es menester descatar, el tipo de oportunismos políticos a los que conducen dichos procesos de violencia epistémica. el saber de experto articulado, institucionalizado y empleado para razonar a través del lente de inclusión, de acuerdo a sus saberes y perspectivas disponibles conduce a la reproducción.

El fortalecimiento de la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva sugiere explorar profundamente las perspectivas de acceso al archivo y el repertorio analítico de este enfoque, además de develar los organizadores propios de su lenguaje analítico y de la historia intelectual y política del mismo. La exploración de cada uno de estos ejes permitiría superar las fuerzas de producción de su saber, sujetas a través de un patrón de interioridad, es decir, *“mediante un actuar que interpreta y busca, siempre lleno de agencia y de producción”* (Taylor, 2016:s/n). La necesidad de disponer de un profundo proceso de

traducción a partir de cada una de las geografías configurantes del conocimiento de la Educación Inclusiva y del tipo de intersecciones epistémicas que forjan, debe contribuir a dar cuenta de los ejes de liminalidad, transición y transformación de cada uno de sus saberes aportados. La ecología de saberes en este sentido, adopta un estilo de razonamiento de tipo caleidoscópico estructurado a partir de estrategias de tipo indisciplinadas entre las diversas intersecciones propias de sus diversas geografías del conocimiento. El esfuerzo intelectual contenido en este trabajo, explicita la necesidad de indagar en el descubrimiento de las memorias epistémicas de la Educación Inclusiva, a partir de las siguientes consideraciones analíticas: a) perspectivas de acceso a la caracterización de dichas memorias, b) saberes o contenidos que fomentan el descubrimiento de dichas memorias, c) los cuerpos de conocimientos que se tornan como genealógicos, d) las estrategias de producción de dichas memorias y e) el tipo de repercusiones que su omisión ha tenido en el devenir el enfoque y la determinación de consecuencias teóricas y prácticas determinadas. Desde otro ángulo, surge la necesidad de descubrir el lenguaje analítico que expresa la naturaleza de la Educación Inclusiva, con el objeto de caracterizar el cambio epistémico que esta exige, a fin de aportar nuevos significantes para aproximarse al estudio de los diversos formatos del poder y cómo dicho proceso de transformación teórico impactará en la producción de determinados estilos de subjetividad y revolución pedagógicas.

Respecto de la caracterización de las dimensiones implicadas en la comprensión de la Educación Inclusiva, o bien, sus niveles analíticos, las respuestas otorgadas por los entrevistados, no contribuyeron a determinar dimensiones explícitas, más bien, desde un cierto patrón de ambigüedad que refleja la existencia de diversos tipos de dimensiones, sin caracterizarlas y aportar los sentidos que estas van gestando en la configuración de los rumbos de la misma, así lo expresa el presente extracto discursivo:

*“...yo creo que la educación inclusiva tiene muchas dimensiones que demandan realmente un pensar o pensar de forma compleja y alrededor de un conjunto de hilos que permiten que haya una trama efectivamente inclusiva en cada escuela, en cada aula, en el posicionamiento, es decir, yo*

*diría hay una dimensión que uno podría decir que hace a la formación docente...”[Entrevista 12. docx. (22:22)] (Sujeto informante 12).*

El extracto antes citado expresa cabalmente que, las respuestas ofrecidas por los expertos operan desde un patrón de interioridad, que deviene en una comprensión de tipo pre-reflexiva, es decir, que no es conciente de los efectos reales que supone su discurso en la configuración de las modalidades de teorización y de las políticas sobre las cuales se organiza el campo de lucha de la Educación Inclusiva. En este sentido, las dimensiones que involucra el estudio de la inclusión, en tanto, enfoque teórico, debiesen algunas tales como: a) dimensión política, b) dimensión pedagógica, c) dimensión epistémica, d) dimensión metodológica e investigativa, e) dimensión filosófica y ética, f) dimensión sociológica, g) dimensión antropológica, entre otras. Desde otro ángulo, el saber se construye en referencia a un micro-análisis de tipo didáctico que no discute los modos complejos de aproximarse a la naturaleza epistémica que traza la Educación Inclusiva, tornándose de esta forma, una comprensión limitada y reducida que no refiere a la comprensión de las dimensiones estructurales que condiciona el funcionamiento y devenir de la educación en general. Por otra parte, la ausencia de las dimensiones citadas por el autor de este trabajo, hacen que la formación de los educadores para la inclusión sea reducida a la imposición del individualismo metodológico y a la sobre-representación de la minoría desde una visión acrítica, compensatoria y servil a los efectos devastadores del modelo neoliberal. A pesar de los esfuerzos transdisciplinarios por abordar el saber de la inclusión, se observa en esta cita, de qué manera los efectos de las teorías del apartheid epistémico han tenido lugar en la consagración del mundo, lo que a su vez, representa un causal de invisibilización de las dimensiones analíticas que requiere la empresa epistémica asociada a dicho enfoque.

Finalmente, es posible afirmar que, a partir de los discurso analizados procedentes de expertos de diversos contientes, se observa que, estos contruyen una comprensión estrecha, limitada y estructurada a partir de un conjunto de fracasos cognitivos invisibles propios del campo defuncionamiento de la Educación Inclusiva. Por otra parte, el interés comprensivo de los entrevistados, tiende a expresar un conocimiento parcial y pre-reflexivo centrado únicamente en disputas micro, referidas a lo didáctico, sin con ello, interrogar los

efectos que esto traza para el funcionamiento global del enfoque. En otras palabras, el saber de experto es objeto de naturalización epistémica y ni siquiera la exploración de la episteme propia de la inclusión, representa un interés investigativo de alto alcance.

En relación a la pregunta por los elementos que participan de la configuración de la coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva, estructurada desde una lógica contra-hegemónica de tipo oposicional, los expertos concordaron en que debe existir una crítica al capitalismo, así lo expresa la cita que aparece a continuación:

*“...El elemento de crítica al capitalismo, pienso, debe ser insoslayable. Mientras no se revise esa base, muchos de los cambios son solo terminológicos, sin una incidencia profunda en la raíz de los problemas...”[Entrevista 22. docx. (239:239)] (Sujeto informante 22).*

Al leer detenidamente los intereses intelectuales que convergen en la afirmación antes citada, es posible afirmar un cierto propósito de interrogación a las fuerzas interpretativas de los efectos y coletazos del neoliberalismo en la educación, particularmente, desde la interrogación de las fuerzas de condicionan el funcionamiento de la racionalidad de la inclusión a partir de los supuestos del capitalismo. Si bien es cierto, la crítica al capitalismo en su versión neoliberal actúa como una mepresa recurrente por parte de los discursos críticos destiandos a cuestionar los diversos ejes de producción de la desigualdad, es menester, indagar en los artlugios y sistemas de razonamientos que se esconden tras dichos análisis, a fin de identificar las verdaderas fuerzas de propagación que participan de la definición del conflicto educativo. Por otra parte, los entrevistados aluden a la necesidad de esbozar una crítica del capitalismo, frente a lo cual, se observa omisión de herramientas y elementos analíticos que debiese considerar dicha empresa. Otro aspecto significativo comentado por los informantes claves, consiste en comprender los ejes analíticos de articulación y las matrices de sustentación de los procesos de emancipación social como parte de la configuración del marco epistémico alternativo de la Educación Inclusiva, siendo ratificado por la cita que se expone a continuación:

*“...El desafío de pensar los procesos de emancipación intelectual y cultural más allá de la mera “inclusión...”[Entrevista 22. docx. (239:239)] (Sujeto informante 22).*

La contribución que encierran los procesos de emancipación intelectual y cultural como ámbitos relevantes en la configuración de una trama analítica de tipo epistemológica sobre Educación Inclusiva, se posiciona en torno a la dimensión política del enfoque, ya que todos los procesos de emancipación, no acontecen sino, en una sólida lectura política, ideológica y ética de la realidad. La vinculación de los temas cruciales de la Educación Inclusiva bajo el prisma de la emancipación, reafirma la necesidad de comprender este enfoque como un proyecto político, lo cual exige, determinar qué tipo de contenidos y razonamientos intelectuales permiten organizar un nuevo marco teórico, estructurado principalmente, sobre la producción de conceptos nuevos y modalidades teóricas más transgresoras para hablar y significar el propósito fundacional de la Educación Inclusiva, en tanto, campo de emancipación intelectual este se refiere. En otras palabras, la organización emancipatoria de la inclusión, ha sido incapaz de diferir las lógicas comprensivas instaladas por las fuerzas hegemónicas de la educación, siendo este un ámbito relevante a considerar en sus políticas de producción del conocimiento, es decir, indagar en las fuerzas invisibles de sujeción que, por medio de una episteme transgresora discursivamente, se tiende a la instrumentalización, tal como ha sucedido con el discurso dominante de la Educación Inclusiva.

En cierta medida, el discurso dominante de la Educación Inclusiva se ha tornado instrumental producto de la estructuración de cruces analíticos tales como: a) el emparejamiento de las formas condicionales de la inclusión con las fuerzas epistemológicas aplicadas de diversos modelos que forman la imagen de la Educación Especial, b) la cristalización de un enfoque que no interroga el funcionamiento y comportamiento de las relaciones estructurales sobre las que se anidan las diversas patologías sociales, c) la omisión de los efectos regenerativos y performativos del poder a través de la interacción con sus diversos patrones interinstitucionales, d) la extraña relación que se establece de forma pre-reflexiva y carente de razonamientos epistémicos entre calidad educativa e

inclusión. Particularmente, mediante este nivel de vinculación analítica va forjando progresivamente un adoctrinamiento de sus supuestos intelectuales de la Educación Inclusiva como la racionalidad cognitiva propia del neoliberalismo, a fin de luchar por resultados y por la re-instalación de formatos otros de exclusión al interior de un realidad relacional discursiva y política que pretende la erradicación de este tipo de comprensiones. Ahora bien, es menester distinguir entonces, del interés sociopolítico que se esconde tras las perspectivas basada en el aseguramiento de ciertas condiciones que fomenten la participación de todos los estudiantes. La tensión que se identifica entonces, se establece en referencia al aseguramiento de un derecho, situación que disuade por completo de la racionalidad instrumental y economicista que ha institucionalizado la calidad educativa, suscitando nuevas gramáticas riesgo para sus estudiantes y docentes. Frente a lo cual, cabe destacar la necesidad de dislocar el significane epistémico que une el proecto intelectual de lucha por la inclusión y la calidad, con el objeto de emprender un proceso de traducción entre los puntos convergentes y divergentes en torno su posible vinculación. De acuerdo a datos comentados anteriormente, es posible afirmar que, la intersección epistémica orientada a la calidad se convierte en una fuerza de interioridad, es decir, de reproducción, puesto que mantiene en estado de sujeción permanente las fuerzas estructurales del cambio, avalando la proliferación de nuevos formatos de exclusión, mientras que la inclusión de acuerdo a las características epistémicas que adopta su naturaleza según lo planteado en esta investigación, se posiciona en las fuerzas de la exterioridad.

A modo de conclusión, se observa que, los intelectuales entrevistados son concientes de la necesidad de reinventar las racionalidades cognitivas que participan en la definición del marco teórico de la Educación Inclusiva, no obstante, producto de la ausencia de un modelo de teorización oportuno, carecen de elementos y dispositivos analíticos que permiten determinar con claridad los cuerpos de conocimientos que contribuyen a transformar, abrir e indisciplinar su campo de producción. La creación de un marco teorico heterotópico para una Educación Inclusiva más transgresora requiere de la creación de una estategia de forclusión de saberes, cuyo propósito consista en la expulsión de ideas, conocimientos y perspectivas que contribuyen a la construcción de un saber estructurados a partir de fracasos cognitivos. Si bien, gran parte del conocimiento institucionalizado y

oposicional empleado para discutir y razonar en torno a lo qué es o no, la inclusión, se construye sobre fracasos cognitivos múltiples, algunos de ellos comentados en capítulos anteriores de esta investigación.

La exploración de los elementos que conforman coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva, los expertos entrevistados no proporcionaron respuestas coherentes y epistémicamente indisciplinares, es decir, orientadas a diversificar los cuerpos de saberes que participan en la formación del objeto de la Educación Inclusiva. En este sentido, las respuestas proporcionadas por los intelectuales enfatizó en los patrones de multiplicación del interés pedagógico por la inclusión, desde un énfasis progresivo, pero no se aportaron referencias en torno a que cuerpos, regiones o geografías del conocimiento participan en la configuración de su trama epistémica, así lo refleja la siguiente frase:

*“...La coyuntura actual muestra un discurso progresivo pero prácticas de enseñanza que están lejos de permitir la inclusión de todos en los procesos de enseñanza y aprendizaje...”[Entrevista 22. docx. (217:217)] (Sujeto informante 22).*

La comprensión de la coyuntura intelectual alude a la combinación de factores que definen el funcionamiento del campo de producción de la Educación Inclusiva, que en esta oportunidad, interrogaba los cuerpos, regiones, parcelas y geografías del conocimiento que confluyen en la definición del campo de conocimiento de la inclusión, ámbitos históricamente subalternizados, resultando curioso que, se escriban diversos libros, artículos de investigación en revistas de alto prestigio y que el desarrollo de la investigación se haya multiplicado durante los últimos diez años, pero, que ninguno de estos textos reflexione sobre los caudales que producen y forjan un determinado saber en torno a lo que entendemos actualmente por inclusión. La relevancia que introduce la comprensión el estudio y exploración de los campos de confluencia permite acceder al reconocimiento de las memorias epistémicas y pedagógicas de este enfoque, así como, a la determinación de aquellos saberes soterrados y que guardan el potencial de transformación de los diversos formatos del poder. El saber de experto sólo enunció en esta investigación,

campos de formación del conocimiento aislados, parciales y estrechos, mencionando de forma recurrente los aportes de la filosofía producto del abordaje de las diferencias y el legado de la alteridad. Se ratifica de esta forma que, existe un profundo desconocimiento sobre los mecanismos genealógicos y epistémicos que configuran su campo de análisis, imponiendo de esta forma, un análisis que no es comprendido por los expertos, reafirmando además que, las grandes comprensiones de quienes construyen y difunden el conocimiento a favor de una justicia educativa más amplia y radical, basan sus argumentos en determinados esencialismos epistémicos.

En relación a la búsqueda de aquellos saberes que han sido subalternizados, silenciados, o bien, marginados de la producción teórica actual de la Educación Inclusiva que permiten intervenir y subvertir en los efectos de la exclusión, los entrevistados comentaron que, es necesario recurrir a los aportes de la ética científica y al análisis de los procesos de intolerancia política, particularmente, con sectores disidentes, así lo demuestran las citas que se presentan a continuación:

*“...los aportes sobre ética científica y medio ambiente han sido acallados de manera especialmente violenta tanto en las comunidades campesinas como al más alto nivel de investigación creativa. También ha habido episodios de intolerancia política con sectores disidentes...”[Entrevista 13. docx. (256:256)] (Sujeto informante 13).*

*“...Los saberes relativos a las lenguas indígenas y las cosmovisiones que suponen...”[Entrevista 13. docx. (256:256)] (Sujeto informante 13).*

*“...Creo que los saberes pedagógico/didácticos, aquellos que podrían colaborar para que en las aulas todos puedan aprender, aún en la diversidad...”[Entrevista 12. docx. (260:260)] (Sujeto informante 12).*

Las respuestas ofrecidas por los entrevistados en relación a los saberes que han sido objeto de violencia epistémica producto de las fuerzas de organización epistemológica de la



Educación Inclusiva, demuestran nuevamente que, dicho ámbito de análisis, tampoco ha sido un tema abordado por los expertos, puesto que sus respuestas circulan a partir de una serie de comprensiones generales, acríicas y estrechas, convertidas en reduccionismos parciales y globales en torno a los saberes que permiten organizar un nuevo campo de alfabetización para subvertir los efectos propios del conflicto educativo. En este sentido, ninguno de los saberes comentados según los expertos permite transformar la realidad educativa y mucho menos, el campo de teorización de la Educación Inclusiva. En otras palabras, el conjunto de perspectivas descritas, se convierten en fracasos cognitivos en relación a la pregunta. Esta situación en parte, puede ser explicada por el conjunto de ausencias epistemológicas que forman una episteme ignorante, pero a la vez, implica pensar a partir de una red de saberes dispersada en diversas regiones del conocimiento que permitirían organizar sus contenidos intelectuales. A raíz de esta situación, se constata que, la Educación Especial, posee conocimientos intelectuales falsos, es decir, se no constituye a través de saberes concretos propios de su naturaleza, sino más bien, de epistemes aplicadas a la comprensión de un fenómeno. Por otra parte, la ausencia de aquellos saberes que permitirían transformar y abrir el campo interpretativo de la Educación Inclusiva, esboza un razonamiento limitado y un ejercicio pre-reflexivo para articular la comprensión epistémica del campo que define a la inclusión. El interés de la pregunta se dirigía a explorar el grado de concientización que los expertos poseían en torno a aquellos contenidos intelectuales y sistemas de razonamientos particularmente relevantes que han sido violentados epistémicamente a través de las diversas perspectivas que convergen en el estudio de la inclusión. Se comprueba con ello, que gran parte del saber de experto es un saber ambiguo, fabricado a partir de la reproducción y sujeto a una modalidad de teorización precaria, reflejando un saber débil y enunciativo, que expresa la necesidad de construir por completo un enfoque.

Al consultar a los expertos acerca del tipo de Educación Inclusiva que debiésemos construir para transformar las Ciencias de la Educación, estos comentaron que, es menester considerar el desarrollo de una praxis política efectiva, así lo ilustra el presente extracto discursivo que se presenta a continuación:

*“...Creo que una en la que el sujeto de la educación sea el mismo excluido/oprimido. El problema es que veo esta educación liberadora más como una praxis política efectiva (conocimiento de los derechos, rebelión popular) que como una transformación “científica...”[Entrevista 22. docx. (259:259)] (Sujeto informante 22).*

Nuevamente el espectro de proposición ofrecido por los entrevistados reduce la capacidad de soñar la educación, en referencia a la necesidad de construir otras gramáticas, espacios, saberes y sistemas de razonamiento. La pregunta profundizaba en los sentidos que debiese adoptar la Educación Inclusiva, para construir otros formatos políticos, éticos, ideológicos, epistémicos y pedagógicos para hacer educación, la respuesta sobre este punto operó como un sistema de mutación, ya que no se extaren ideas significativas que permitan configurar un espacio otro, de tipo heterotópico y heterológico para desarrollar la educación.

Finalmente, la exploración de los elementos más comunes empleados en la construcción del discurso vigente de la Educación Inclusiva, los entrevistados señalaron, el engañoso discurso de la igualdad de oportunidades y la omisión de los análisis propios del colonialismo epistémico, así lo reflejan los discursos que se presentan a continuación:

*“...El engañoso discurso de la “igualdad de oportunidades...”[Entrevista 22. docx. (235:235)] (Sujeto informante 22).*

*“...Una educación que, más que “inclusiva”, promueva el desarrollo de las formas de saber no occidentales aplastadas por el colonialismo moderno...”[Entrevista 13. docx. (260:260)] (Sujeto informante 13).*

Si bien, los entrevistados no dejena de tener razón hubiese sido relevante que introdujeran un análisis más denso en torno a los ejes de ficcionalización del discuso de la igualdad de oportunidsdes, pues a partir de los antecedentes revisados en este estudio, la comprensión estática por la igualdad de oportunidades se convierte en el principal recurso intelectual que produce éxistos en el fracaso cognitivo. La comprensión sobre las

dimensiones que generan las contradicciones engañosas de la igualdad expresan un bajo nivel de intensidad y abordaje en la literatura especializada, exigiendo de esta forma, identificar y caracterizar sus estrategias de funcionamiento y debiles epistemológicas implicadas. La investigación epistemológica sobre Educación Inclusiva enfrenta el desafío de superar el conjunto de intersecciones epistémicas que conducen a la producción de sistemas de razonamientos basados en opacidades como la descrita anteriormente por los expertos. Una perspectiva de análisis que debiese considerar el campo de producción de la Educación Inclusiva frente a sus procesos de hibridación consiste en explorar las racionalidades otras que adopta el colonialismo moderno al interior de la educación, intentando demostrar cómo se producen otros factores de violencia epistémica empleados para dar continuidad a un modelo opresivo significado como parte de la justicia social.

### 5.8.1.1.-NETWARE: A) CONDICIONES DE FORMACIÓN Y PRODUCCIÓN EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



Figura 90: Red semántica descriptiva-inferencial acerca de los ejes de comprensión que posibilitan la exploración de las condiciones de formación y producción implicadas en la construcción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva

## 5.8.2.-FAMILIA DE CÓDIGO: B) PRINCIPALES CONTRADICCIONES EPISTEMOLÓGICAS PRESENTES EN EL DISCURSO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: Entrevista 6. Consideraciones epistemológicas generales incidentes en el campo de la Educación Inclusiva File: [Aldo Ocampo\Entrevista 6. Consideraciones epistemológicas generales incidentes en el campo de l...] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-27 17:02:50 Creado: 2017-02-27 16:01:36 Códigos (2): [3. Qué tipo de contradicciones epistemológicas observa en la producción del discurso actual de la Educación Inclusiva] [7. Cuáles son los saberes más relevantes que han sido silenciados y marginados por el discurso actual de la Educación Inclusiva y, qué a su vez, puedan subvertir los efectos de la exclusión y la opresión en el contexto social y educativo] Cita(s): 6

**Cuadro 31: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 6, de la familia de código B**

Al indagar acerca de cuáles podrían ser los saberes más relevantes que han sido silenciados y marginados por el discurso actual de la Educación Inclusiva y, qué a su vez, puedan subvertir los efectos de la exclusión y la opresión en el contexto social y educativo, los expertos internacionales participantes de la investigación comentaron:

*“...los aportes sobre ética científica y medio ambiente han sido acallados de manera especialmente violenta tanto en las comunidades campesinas como al más alto nivel de investigación creativa. También ha habido episodios de intolerancia política con sectores disidentes...” [Entrevista 24. docx. (256:256)] (Sujeto informante 24).*

*“...Los saberes relativos a las lenguas indígenas y las cosmovisiones que suponen...”[Entrevista 24. docx. (256:256)] (Sujeto informante 24).*

*“...Creo que los saberes pedagógico/didácticos, aquellos que podrían colaborar para que en las aulas todos puedan aprender, aún en la diversidad...”[Entrevista 12. docx. (260:260)] (Sujeto informante 12).*

Los extractos discursivos expuestos anteriormente demuestran nuevamente que la consulta sobre los saberes más relevantes que han sido soterrados o bien, objetos de violencia epistémica al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, expresan nuevamente, un ámbito de desinterés hasta ahora, por parte del conocimiento de experto. Se observa además, que los entrevistados no poseen claridad respecto de cuáles serían o no, éstos saberes, particularmente, que propendrían a intervenir en la producción de los diversos formatos del poder, traducidos como exclusión, opresión, dominación, violencia, entre otros tantos. El pensamiento experto al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, expresa un sistema de razonamiento limitado, que opera de forma lineal sin cuestionar los saberes intelectuales que propendrían a la creación de un marco analítico de tipo contra-hegemónico. Las respuestas dan cuenta del estado actual del conocimiento de la Educación Inclusiva, estructura sobre la producción de un conjunto de fracasos cognitivos, ausencias intelectuales y debilidades metodológicas reales que permitiesen ofrecer respuestas concretas y atingentes ante los objetivos epistémicos que ésta traza. Los saberes explicitados a juicio de los expertos que debiesen conforan temas o conocimientos marginados al interior de la Educación Inclusiva, no establecen relación alguna con los intereses intelectuales y con la naturaleza epistémica de este enfoque, pues más que saberes son perspectivas analíticas propias del diferencialismo, concebida ésta, como estrategia epistémica, así como, por instalar saberes procedentes desde pedagógico-didácticos para responder a una diversidad ficticia basada siempre en las supuestas minorías. Entonces, la producción de saberes que forja la visión de expertos se basan en perspectivas de líneas de investigación particular, no así, en contenidos intelectuales o epistémicos que faciliten la creación de un marco de sustentación alternativo que sustente los sistemas razonamientos empleados por el pensamiento que piensa la inclusión. A esto se agrega, la necesidad de encontrar patrones analíticos que visibilicen el pensamiento epistémico de la Educación Inclusiva a la luz de saberes que revolucionen su campo de producción. La perspectiva de experto reafirma el precario status de construcción del saber

propio de este enfoque, reflejando que, gran parte de las agendas de saberes comentadas conllevan a la imposición de la visión funcional de la inclusión y del enfrentamiento entre colectivos subalternizados, sin determinar con ello, qué tipo de ejes analíticos desprendidos de estas lógicas permitirían conformar una ecología de saberes y un sólido proceso de traducción.

El interés por develar críticamente los diversos tipos de contradicciones epistemológicas observa en la producción del discurso actual de la Educación Inclusiva, los expertos participantes de la investigación consideraron relevantes los siguientes ámbitos:

*“...Dicho de otra manera: el discurso inclusivo, en mi país, tenía como sujeto de la enunciación más al Ministerio de Educación que a movimientos comunitarios “de base”...” [Entrevista 22. docx. (239:239)] (Sujeto informante 22).*

*“...El mismo término “educación inclusiva” es problemático: presupone un conjunto social  $x$  al que hay que integrar, incluir, a los excluidos, sin cuestionar el carácter ni la estructura de ese conjunto social...” [Entrevista 22. docx. (239:239)] (Sujeto informante 22).*

*“...tal vez la contradicción más importante se puede observar entre el discurso y la acción. Estamos lejos de la inclusión...” [Entrevista 22. docx. (239:239)] (Sujeto informante 22).*

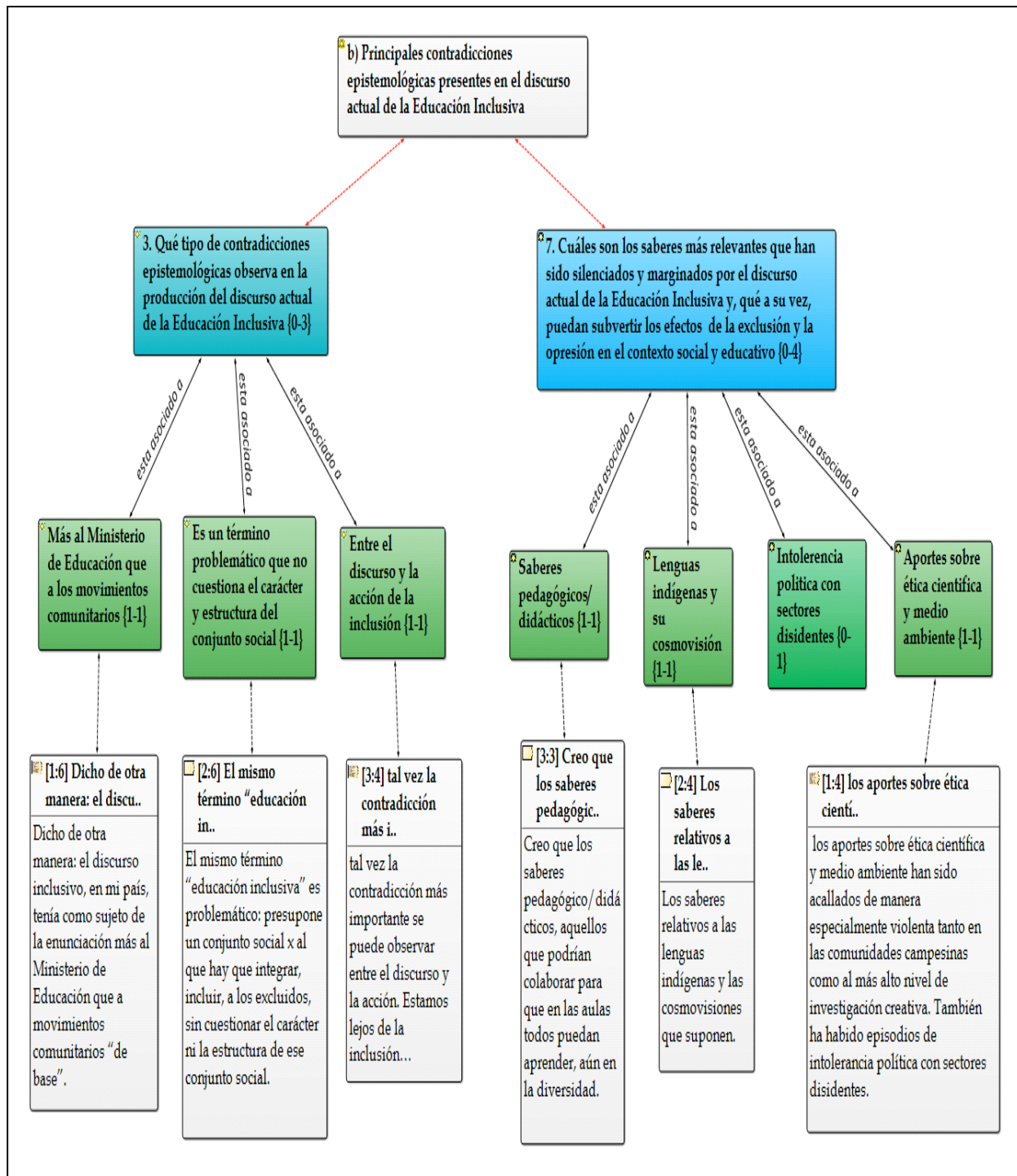
Las contradicciones epistémicas en esta investigación se conciben como argumentos y sistemas de razonamientos que conducen a errores o bien, que suscitan tensiones en la comprensión de determinados temas. La voz de los expertos concluyó que, las principales contradicciones que enfrenta la producción del discurso de la Educación Inclusiva, se expresa en un primer momento a nivel de la política pública, más que a las articulaciones micropolíticas que pueden convertirse en temas trascendentales en la organización del campo de producción de este enfoque. Un aspecto emergente interesante identificado por los expertos, ratifica la metáfora descrita por el autor de este trabajo, significada como

“inclusión a lo mismo”, es decir, aquella perspectiva de mayor dominación basada en un proceso de re-incorporación a las mismas estructuras sociétales y educativas que producen poblaciones excedentes, es decir, se expresa como un formato propio del poder basado en una lógica lineal orientada a extraer de los márgenes a quienes se encuentran sólo en situación visible de riesgo, sin subvertir con ello, el funcionamiento de la realidad, ni intencionar una transformación de las propias estructuras educativas para ejercer a partir de otros formatos el derecho en la educación. De modo que, una de las tensiones o sistemas de razonamiento que conlleva a mayores fracasos cognitivos consiste en sustentar las propuestas de inclusión sin intencionar un profundo proceso de deconstrucción de las estructuras, sus mecanismos de funcionamiento y tecnologías de operación, estipulando de esta forma, un sistema lineal de comprensión en torno a los mecanismos de arrastre que generan los diversos formatos del poder. Bajo este argumento, es posible reconocer los patrones de estructuración del sentido ficticio de la inclusión, siendo menester, explorar los ámbitos de análisis que debiesen considerarse para reconocer este proceso en todos los niveles del sistema educativo. Por otra parte, es a partir de este propósito que se ratifica la necesidad de concebir la inclusión, en tanto, dispositivo/motor de reforma de la educación en su conjunto.

Finalmente, los entrevistados desde una posición de experto pre-reflexiva describen que otras tensiones se desprenden de la interrelación entre el nivel epistémico y pragmático de la Educación Inclusiva, siendo estos, dos campos de profundo desconocimiento, especialmenete así ha sido demostrado a través de la multiplicidad de respuestas ofrecidas por los entrevistados. La Educación Inclusiva en términos teóricos y pragmáticos se posiciona en torno al más allá, es decir, encuentra y expesa su potencial de existencia, sólo sí, se produce lo nuevo, es decir, su naturaleza es, en sí misma, una línea de fuga y fractura del pensamiento pedagógico, de lo contraio su naturaleza post-disciplinaria y su sentido micropolítico se desvanecen y alinean con los supuestos lienales y al servicio del neoliberalismo, antes comentado.



**5.8.2.1.-NETWARE: B) PRINCIPALES CONTRADICCIONES EPISTEMOLÓGICAS PRESENTES EN EL DISCURSO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**



**Figura 91: Red semántica descriptiva-inferencial en torno al conjunto de elementos que permiten analizar las principales contradicciones implicadas en la configuración teórica y epistemológica de la Educación Inclusiva.**

### 5.8.3.-FAMILIA DE CÓDIGO: C) TEMAS CLAVES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO EPISTÉMICO Y EN EL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS DE PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: Entrevista 6. Consideraciones epistemológicas generales incidentes en el campo de la Educación Inclusiva File: [Aldo Ocampo\Entrevista 6. Consideraciones epistemológicas generales incidentes en el campo de l...] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-27 17:23:13 Creado: 2017-02-27 16:00:52 Códigos (2): [4. Qué temas resultarían relevantes en la configuración de un marco epistémico alternativo para pensar la Educación Inclusiva] [10. Cuáles podrían ser los mecanismos claves que configuran las políticas de producción del conocimiento sobre Educación Inclusiva] Cita(s): 5

**Cuadro 32: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 6, de la familia de código C**

La familia de código “c”, analiza los temas claves en la construcción de un marco epistémico y en el desarrollo de políticas de producción del conocimiento articuladas al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Es menester destacar que, ambos ejes analíticos son temas ausentes en los diversos reportes de investigación, ensayos y trabajos de reflexión. El primero explorar los límites en los que se encuadran saberes propios de una ecología epistémica capaz de intencionar nuevos formatos intelectuales y saberes para referirse a la lucha de la inclusión, en tanto, dispositivo de reforma de todos los campos de las Ciencias de la Educación. Si bien, las repuestas ofrecidas por los diversos intelectuales participantes de este estudio expresan un desplazamiento y un status pre-reflexivo en torno a la determinación de saberes de tipo heterotópicos y heterológicos para fundamentar y organizar intelectualmente el campo de producción de este enfoque, es posible inferir además, que existen obstrucciones en los procesos de transferencia de conocimientos legados por las diversas geografías y regiones del saber estructuran del campo de conocimiento de la inclusión. Los obstáculos propios de los actos de transferencia limitan la determinación de qué tipo de saberes son objeto de movilidad al

interior de este campo, así como, sus memorias epistémicas participantes y los sentidos que producto de la progresión lienal van expresando los diversos enfoques.

En este contexto, al consultar a los expertos entrevistados acerca de cuáles podrían ser los temas más relevantes para construir un marco epistémico alternativo que permita pensar desde otras lógicas y direcciones el campo de producción de la Educación Inclusiva, estos comentaron que, es de gran potencialidad considerar los aportes derivados de la pedagogía del oprimido.

*“...En lo personal creo que desarrollar algunas líneas de la pedagogía del oprimido, muy mencionada pero poco investigada...”[Entrevista 12. docx. (243:243)] (Sujeto informante 12).*

El extracto discursivo ofrecido reafirma la situación comentada anteriormente, respecto de la comprensión débil, parcal y pre-reflexiva que expresan los expertos en relación a los elementos cruciales de teorización que enfrenta la Educación Inclusiva, particularmente al analizar qué otros tipos/estilos de saberes debiese considerar para intencionar un marco de sustentación de tipo heterotópico y heterológico. Si bien, los entrevistados observan la necesidad de rescatar las líneas de trabajo que se desprender de la pedagogía del oprimido, se confirma con ello, la necesidad de depurar aún más a qué tipo de formatos estos apuntan, ya que uno de los modelos de teorización más fuertes que en Latinoamérica abordan parte del legado de Freire, consiste en el aporte del colectivo modernidad/colonialidad, especialmente, al interrogar la formación de relaciones matriciales basada en el poder, no obstante, se carece de un marco pragmático que pueda dar cuenta de estas tensiones al interior del campo y naturaleza de la inclusión.

En relación a los elementos claves que participan de la configuración de un marco epistemológico alternativo para fundamentar el campo de producción de la Educación Inclusiva, los entrevistados solicitaron relevar la contribución de la diversidad cultural y de los organizadores cognitivos de la diversidad étnica. Se agregan además, la necesidad de buscar saberes que permitan garantizar un proceso de inclusión radical al interior de las

estructuras educativas y la potencia que encierra la noción de interculturalidad, éstas ideas son reflejadas a través de las siguientes afirmaciones literales introducidas por cada uno de los entrevistados:

*“...La noción de “interculturalidad” seguirá siendo una noción vacía mientras no se construyan estructuras políticas plurinacionales fuertes...”[Entrevista 12. docx. (243:243)] (Sujeto informante 12).*

*“...ese marco debería recoger aspectos ligados a las posibilidades concretas de incluir a todos en la escuela, y que, obviamente, esta inclusión permita que todos realicen aprendizajes relevantes en aulas comunes...”[Entrevista 12. docx. (245:245)] (Sujeto informante 12).*

A través de los sentidos implícitos en cada una de las frases antes descritas, se ratifica nuevamente, el carácter de ambigüedad que expresa el saber de experto en torno a la búsqueda de una comprensión más profunda sobre elementos que pudiesen reivindicar el espectro de sustentación de la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto, es posible afirmar que, el saber de experto opera de forma fetichizada en torno a los temas estructurales que afectan al desarrollo epistémico, teórico y político de la Educación, articulando de esta forma, un repertorio de explicaciones que funcionan en términos de rápido acceso pero carecen de sentido al tratar de dislocar los temas cruciales que afectan al desarrollo de este enfoque y, particularmente, su episteme. La segunda afirmación, ratifica la noción de los todos colectivos, es decir, estructura el campo de defensa y promoción de los diversos códigos de ordenación que ratifican el derecho en la educación desde la una noción totalitaria, homogenizadora y disciplinadora de la totalidad, al proponerse asegurar el ejercicio del derecho desde una mirada universalista que omite un análisis en torno a las fuerzas de producción que permiten subvertir esta visión y promocionar otros actos de transferencia.

En relación a la exploración de los mecanismos claves que participan de la configuración de las políticas de producción del conocimiento empleadas por los

mecanismos de fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, los expertos comentaron que éstas, se formaban a través de los aportes de las prácticas democráticas, los contra-saberes y la horizontalidad social y pedagógica.

*“...Ya he mencionado la contra-información y debería añadir la horizontalidad. Una suerte de profundización de las prácticas democratizantes en todos los ámbitos posibles...”[Entrevista 22. docx. (267:267)] (Sujeto informante 22).*

*“...sobre las potencialidades culturales y cognoscitivas de la diversidad étnica, con especial énfasis en el estudio de las lenguas nativas...”[Entrevista 13. docx. (268:268)] (Sujeto informante 13).*

Los antecedentes aportados por los expertos entrevistados una vez más ratifica que opera en torno a explicaciones fetichizadas y fracasos cognitivos, al omitir un examen detallado en torno a las fuerzas organizadoras del saber contra-hegemónico. El estudio de esto saberes exige aclarar con antelación qué perspectivas teóricas y campos del conocimiento participan de la transferencia de dichos saberes, con la finalidad de describir el potencial y los posicionamiento subversivos que apoyan dicha empresa. Por otra parte, surge la necesidad de indagar en aquellos saberes que escapan a la imposición de la interculturalidad flotante al interior de cada uno de los dominios de las Ciencias de la Educación. Un aspecto interesante que emerge a partir de las reflexiones de expertos en esta investigación, consiste en documentar de qué manera los marcos de sustentación y el pensamiento intelectual que organiza los dispositivos de comprensión de la Educación Includiava, fabrica una estrategia de homoeignización mediante un discurso de lucha y combate basado en los razonamientos de la justicia social. La formación de la estrategia de homogeneización que produce el discurso actual de la Educación Inclusiva, se expresa mediante el tratamiento de la totalidad y, especialmente, a través de la metáfora se incluye a lo mismo.

### 5.8.3.1.-NETWARE: C) TEMAS CLAVES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO EPISTÉMICO Y EN EL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS DE PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

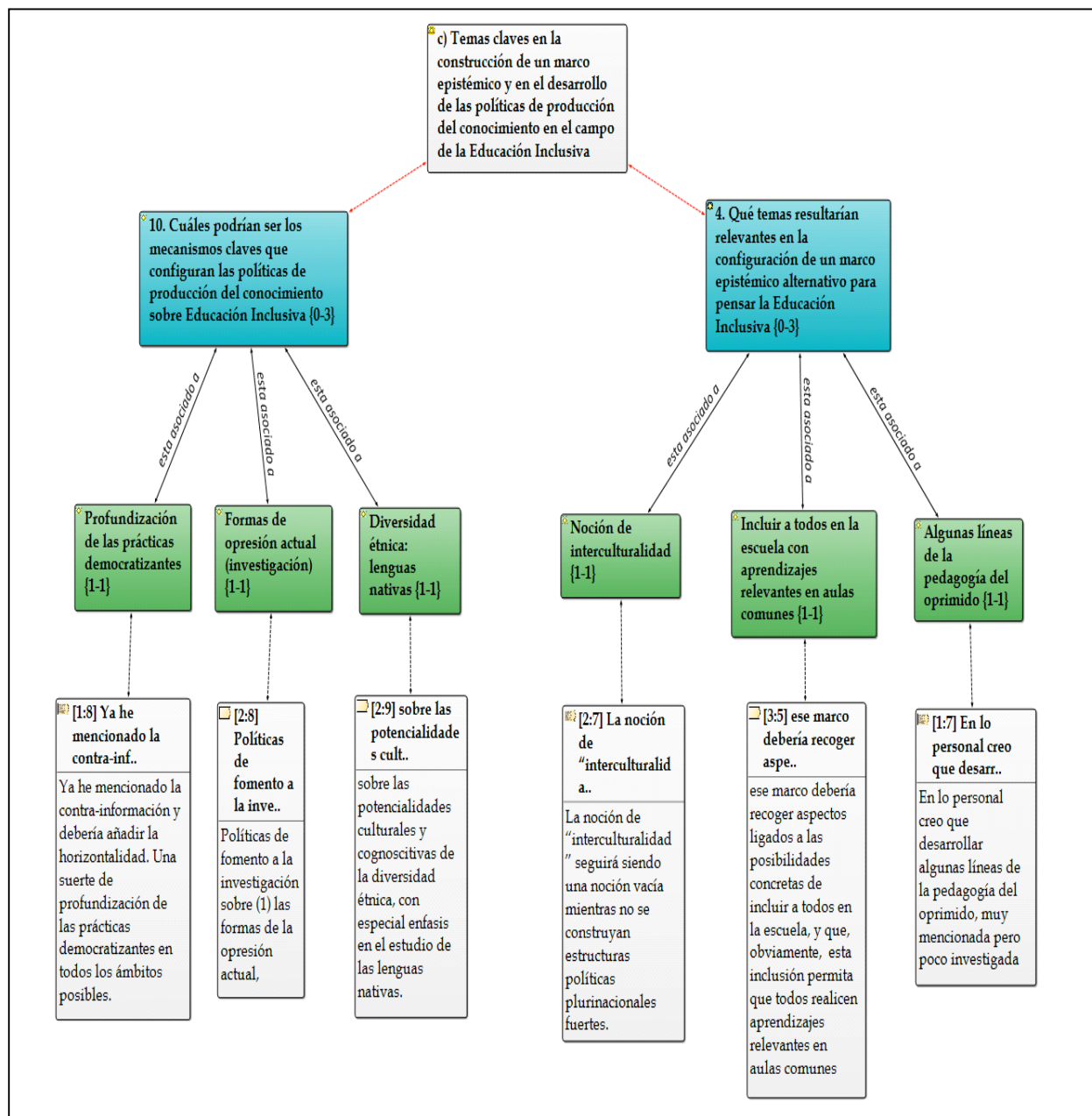


Figura 92: Red semántica descriptiva-inferencial en torno al conjunto de elementos sugeridos para iniciar la formulación de un nuevo marco teórico de Educación Inclusiva

#### 5.8.4.-FAMILIA DE CÓDIGO: D) FUNCIONAMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS EDUCATIVAS FRENTE A LA ARTICULACIÓN DE PROCESOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: Entrevista 6. Consideraciones epistemológicas generales incidentes en el campo de la Educación Inclusiva File: [Aldo Ocampo\Entrevista 6. Consideraciones epistemológicas generales incidentes en el campo de l...] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-27 17:38:13 Creado: 2017-02-27 16:01:56 Códigos (1): [6. En qué sentido el discurso actual de la Educación Inclusiva incluye a las mismas estructuras educativas y sociales que generan exclusión y opresión] Cita(s): 3

#### **Cuadro 33: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 6, de la familia de código D**

Un aspecto de gran relevancia abordado en esta investigación, consistía en interrogar a los expertos acerca del tipo de estrategias desarrolladas por el actual campo de teorización de la Educación Inclusiva, que termina incluyendo a las mismas estructuras educativas que generan exclusión. Sobre este particular, los entrevistados comentaron que, este proceso se basa en el hecho que el discurso por la inclusión se estructure en función de la sujeción del poder, traducido a través de mecanismo de arriba hacia abajo. Desde otra perspectiva comentaron que, los formatos y modalidades de organización teórica el movimiento intelectual por la inclusión, al no cuestionar de fondo cómo funcionan las estructuras sociales y educativas ante la multiplicación de los formatos del poder.

*“...el hecho de que el discurso inclusivo provenga “de arriba hacia abajo” desde el Estado me hace pensar que esa pretendida inclusión no es verdaderamente tal. Convive entonces un discurso “progresista” muy poco progresista de hecho...”[Entrevista 24. docx. (252:252)] (Sujeto informante 24).*

*“...En que no cuestiona a fondo esas estructuras, lo cual está implicado en el mismo término “educación inclusiva...”[Entrevista 24. docx. (239:239)] (Sujeto informante 24).*

*“...teniendo en cuenta que no existen, desde mi perspectiva, propuestas totalmente inclusivas ni totalmente excluyentes...”[Entrevista 24. docx. (239:239)] (Sujeto informante 24).*

La familia de código “c” analiza los efectos multi-estructurales que consita la metáfora “inclusión a lo mismo”, es decir, considera el conjunto de factores que contribuyen a la sujeción de las fuerzas epistémicas, los razonamientos intelectuales y la articulación de estrategias a favor del cambio desde supuestos que reafirman un énfasis en el patrón de interioridad, es decir, en la reproducción. La “inclusión a lo mismo” se alinea con las dimensiones estructuradoras de las teorías acrílicas, caracterizadas por perpetuar los efectos del conflicto social y educativo, sin avanzar hacia la transformación/subversión radical de los mismos. En este sentido, la inclusión a lo mismo, se expresa como un lente analítico que permite documentar cómo las propuestas orientadas a ampliar las oportunidades educativas y los marcos de ejercicios del derecho, terminan por operar sobre las mismas estructuras condicionadas por los diversos formatos del poder. En otras palabras, describe cómo los diversos sistemas de razonamientos y las propuestas en desarrollo, no contribuyen al recambio y quebrantamiento de las lógicas de funcionamiento, organización y estructuración de las instituciones educativas, así como, la instalación de las diversas propuestas de inclusión operan sobre contextos estructuradoras por los diversos formatos del poder, siendo incapaz de ofrecer salidas concretas de tipo heterológicas y heterotópicas para la producción de otras gramáticas y estructuras educativas. En este sentido, los sistemas de razonamientos que condiciona la precaria racionalidad de Educación Inclusiva, contribuyen a la creación de una estrategia de homogenización, estructurada sobre la defensa y ampliación débil del conjunto de perspectivas que sustentan el derecho “en” la educación, opera sobre estructura significadas por la exclusión, la dominación, la opresión, sin resolver oportunamente cada éstas tensiones.



El saber de experto en este sentido, opera nuevamente desde fracasos cognitivos y explicaciones fetichizadas, es decir, se construye mediante razonamientos que conducen a errores y a explicaciones de rápido acceso que alcanzan una alta eficacia discursiva, pero que a la vez, instala nuevos formatos de reduccionismos y esencialismos político y teóricos. Tanto los fetiches como los fracasos cognitivos favorecen la producción de ficciones políticas, ideologías, epistémicas y pedagógicas para articular y organizar el campo de fundamentación de este enfoque. El conjunto de observaciones aportadas por los diversos expertos participantes de esta investigación, respecto de los factores involucrados en la inclusión a las mismas estructuras que generan poblaciones excedentes, no logra ser respondida mediante el conjunto de argumentos otorgados por los entrevistados, especialmente, al omitir referencia a los factores que podrían incidir en la producción de este fenómeno, así como, en la multiplicidad de tecnologías que participarían en la definición de este proceso. A esto, es posible agregar que, no existe comprensión por parte de los expertos sobre las condiciones sociopolíticas reales y atinentes que, desde una perspectiva heterológica y heterotópica, debiese articularse el funcionamiento, las operativos y las lógicas de producción de las estructuras educativas mediante el lente de la Educación Inclusiva.

Un nivel de constatación interesante determinado en este estudio, consiste en documentar que, gran parte del saber de experto vinculado al fenómeno de la inclusión, se problematiza en función de asegurar condiciones discursivas reduccionistas que débilmente, contribuyen a la transformación del modelo social, el que en sí mismo, permea mediante una estrategia sociopolítica el funcionamiento del sistema educativo. De acuerdo con esto, el saber de experto no aporta evidencia significativa en torno las directrices analíticas que permitirían comprender el funcionamiento de las estructuras educativas ante los diversos formatos del poder, los procesos de inclusión a lo mismo y al conocimiento directo de los sujetos de producción del verdadero espacio de inclusión. Las respuestas aportadas en esta línea, se organizan en una crítica ambigua de los formatos y gramáticas escolares, omitiendo un análisis en torno a las incidencias de las relaciones estructurales en esta dirección. Con todos los antecedentes expuestos en este apartado, es posible concluir que, el conocimiento de experto contribuye a la reproducción

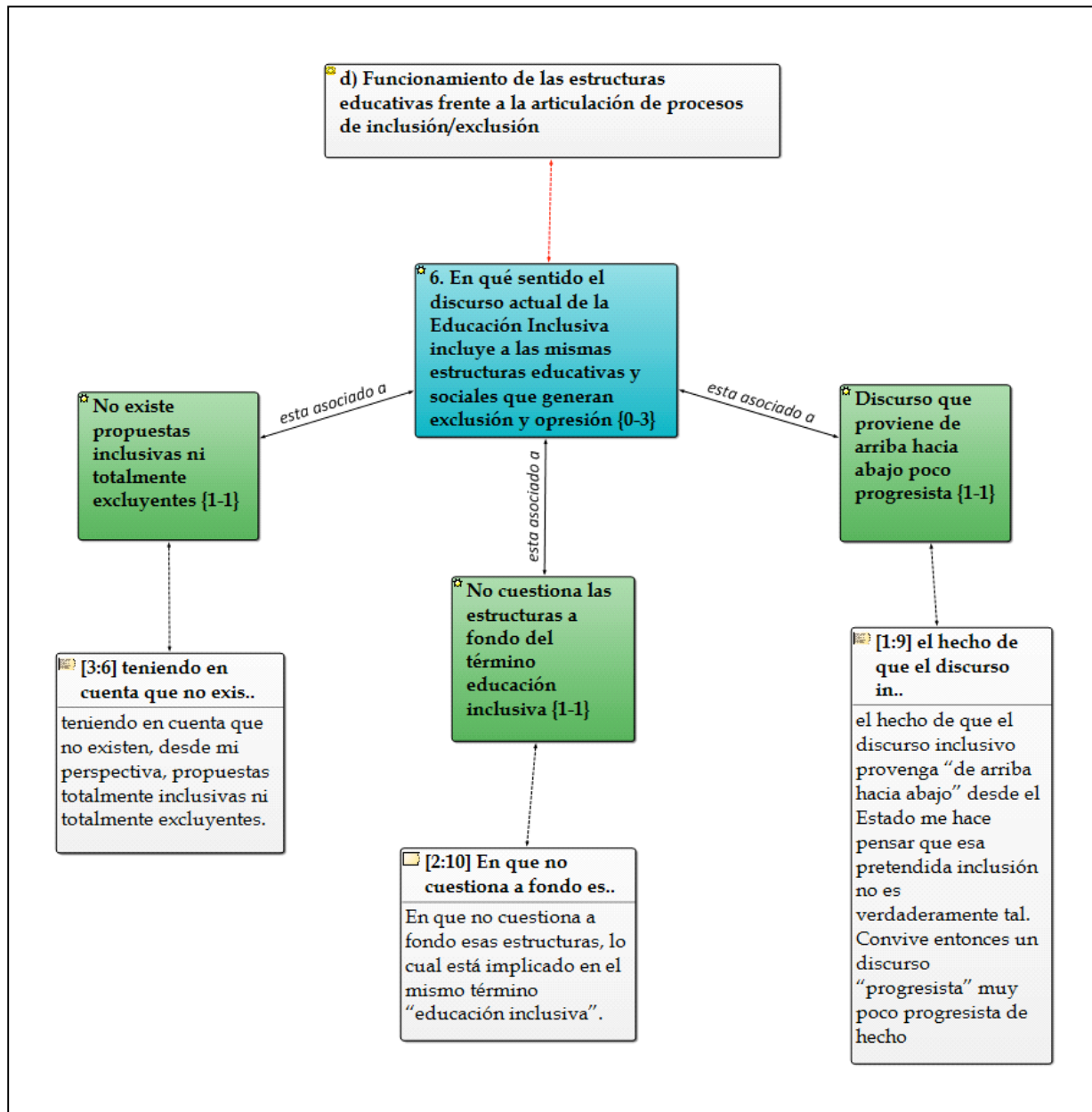
de las fuerzas opresivas al interior del campo de la Educación Inclusiva, particularmente, al estructurar sus explicaciones y razonamientos intelectuales sobre la producción de fracasos cognitivos, que imposibilitan mirar más allá de los errores clásicos y fácilmente identificables. Los fracasos cognitivos en este contexto, son producto del ausentismo de un conocimiento propio del enfoque, capaz de redistribuir nuevos formatos analíticos orientados a interrogar el funcionamiento de las fuerzas estructurales, pues, sólo apelando a la igualdad, la unidad y a un discurso prometedor socialmente esperanzador pero ficcionalizado en términos de asegurar comprensiones reales y concretas en torno a los diversos niveles relacionales del poder que a su vez, condiciona el funcionamiento de las relaciones estructurales. Frente a estas tensiones, surge la necesidad que el campo de producción de la Educación Inclusiva, articule una de las dimensiones organizativas de su trama investigativa sobre los supuestos intelectuales del análisis estructural. Desde otra perspectiva sugiere la necesidad de explorar las estrategias de organización de cada uno de los formatos del poder al interior del nivel estructural, determinando sus grados y dimensiones de operatorios y, especialmente, el tipo de racionalidad que forja.

Sobre este particular, es menester destacar que, el conocimiento de experto no enuncia a través de sus respuestas, los mecanismos de constitución y funcionamiento de la racionalidad sociopolítica e investigativa que debe adoptar la inclusión frente a estas tensiones. Todos los argumentos expuestos en este trabajo doctoral, demuestran que: a) el saber de experto producido al interior de la Educación Inclusiva, o bien, a través de las diversas geografías que participan en la producción de su conocimiento, requiere con urgencia de una ecología de saberes, con el objeto de superar los diversos tipos de ignorancias instaladas, que a su vez, son omitidas por la reflexión científica y dan continuidad a los intereses sociopolíticos de la élite, b) la construcción del saber de experto en el campo de la Educación Inclusiva impone una racionalidad incomprensible por quienes construyen el conocimiento, específicamente, al ofrecer un conjunto de respuestas relevantes y significativas, en consonancia con la naturaleza del enfoque, c) el saber de experto funciona desde una racionalidad ignorante, mutilada y atemporal, convirtiéndose de esta forma, en una racionalidad que no ofrece respuestas y comprensiones en torno a los temas estructuradores del fenómeno, tales como, los formatos del poder, el funcionamiento

de las estructuras educativas que generan poblaciones excedentes, las estrategias de condicionamiento a través de los diversos formatos del poder de las múltiples relaciones estructurales.

A modo de conclusión, es posible concluir que, el saber de experto sobre Educación Inclusiva, en la actualidad, es incapaz de ofrecer respuestas significativas y potencialmente subversivas en torno a las dimensiones, estrategias y axiomas que explican el funcionamiento de las estructuras educativas y sus lógicas de operación. Sin duda que esta omisión, epistémica y metodológica actúa como una consecuencia teórica y práctica relevante en la cristalización de un saber inexistente y de nula intensidad por las agendas de investigación disponibles. Al afirmar que, el saber de experto se construye mediante fracasos cognitivos, remite la observación, que el conocimiento disponible se organiza a partir de los saberes no-constitutivos del enfoque, lo cual, agudiza su hibridación y con ello, se naturalizan los diversos errores cognitivos que esta investigación ha sacado a la luz.

**5.8.4.1.-NETWARE: D) FUNCIONAMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS EDUCATIVAS FRENTE A LA ARTICULACIÓN DE PROCESOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN**



**Figura 93: Red semántica descriptiva-inferencial en torno a los ejes que posibilitan pensar el funcionamiento de las estructuras educativas y las lógicas escolares a través de la racionalidad de la inclusión y la exclusión**

### 5.8.5.-FAMILIA DE CÓDIGO: E) LIMITACIONES POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y NUEVAS FORMAS DE EXPRESIÓN DE LA EXCLUSIÓN/OPRESIÓN EDUCATIVA

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: Entrevista 6. Consideraciones epistemológicas generales incidentes en el campo de la Educación Inclusiva File: [Aldo Ocampo\Entrevista 6. Consideraciones epistemológicas generales incidentes en el campo de l...] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-27 23:17:25 Creado: 2017-02-27 16:02:17 Códigos (2): [9. Cómo se configuran hoy, las nuevas formas de opresión, segregación y exclusión en el espacio educativo y ciudadano] [11. Cuáles podrían ser las principales limitaciones políticas que enfrenta el discurso actual de la Educación Inclusiva] Cita(s): 6

**Cuadro 34: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 6, de la familia de código E**

En relación a la proliferación de nuevos formatos de opresión, segregación y exclusión al interior del espacio educativo, los entrevistados comentaron que, se repducen los antiguos estereotipos de belleza, género y económicos. Por otra parte, los expertos observan la necesidad de comprender que bajo la operacionalización de los diversos procesos de inclusión, se agudizan nuevas formas de violencia simbólica, especialmente, al interior del campo educativo. Es menester señalar que, existe un débil análisis en torno al funcionamiento de las estructuras educativas que producen poblaciones excedentes, especialmente, cuando éstas, producen procesos de expulsión de sus estudiantes, omitiendo así, las estrategias y las operatorias internas que éstas desarrollan.

*“...A nivel más individual o interpersonal creo que los antiguos estereotipos (de belleza, de género, económicos, etc.) siguen vigentes, solo que agregamos ahora al acoso callejero, por poner solo un ejemplo, el acoso “virtual...”[Entrevista 22. docx. (264:264)] (Sujeto informante 22).*

*“...De maneras insidiosas, bajo procesos de “inclusión” que reproducen formas de violencia simbólica de diverso tipo...”[Entrevista 22. docx. (264:264)] (Sujeto informante 22).*

*“...Con estructuras escolares que si bien reciben a todos, al mismo tiempo también los expulsa porque no están dispuestas o preparadas para la inclusión total...” [Entrevista 22. docx. (264:264)] (Sujeto informante 22).*

Las respuestas ofrecidas por los intelectuales participantes de la presente investigación, reafirman el status quo que permea la invisibilización del verdadero saber y naturaleza de la Educación Inclusiva. Además, se ratifica que, al ser el conocimiento de la Educación Inclusiva híbrido y flotante, sirve a la reproducción, mediante lo cual, la ecología de saberes, no representa una necesidad epistémica y política concreta, puesto que, se disfraza la posibilidad de producir lo nuevo, ya que se cree inconcientemente que, mediante los saberes disponibles es posible otorgar un conjunto de respuestas subversivas. Hasta ahora, el conocimiento construido por los expertos al interior del campo de la inclusión, o bien, desde la contribución de alguna de las geografías que participan de la formación de su conocimiento, trabaja en función de las fuerzas que definen la interioridad del enfoque, demostrando con ello que, gran parte del saber pedagógico disponible, no logra ofrecer interpretaciones amplias frente a la multiplicación del fenómenos que la afectan. Por otra parte, la naturaleza del conocimiento que entrecruza a la Educación Inclusiva, exige deshacer los formatos y estrategias de organización del saber. De modo que, el saber epistémico fundante en este enfoque, sólo alcanza una eficacia política y epistémica, si ofrece oportunidades de fracturar el saber pedagógico dominante, con el objeto de ampliar sus modalidades y sistemas de razonamiento.

La familia de código “e”interrogó a los intelectuales participantes del estudio sobre las nuevas formas de expresión, operación y funcionamiento que adoptan las diversas patologías sociales al interior de la realidad relacional de tipo educativa y social. Cabe destacar que, la literatura científica especializada no se interroga acerca de los nuevos estilos de producción y mascaradas que adoptan la exclusión, la desventaja y la opresión,

particularmente, al interior de los diversos sistemas educativos. En este sentido, podría considerarse un saber pendiente en términos teóricos y epistémicos, que producto de una racionalidad inorante, en términos de constitución y operación cognitiva, forja sistemas de fabricación estructurados a través del lente de los fracasos cognitivos. Una tensión clave en estudio de las diversas patologías sociales crónicas, consiste en la sobre-representación de éstas, cristalizadas en un saber enunciativo, que describe describe parcialmente la panorámica actual que forjan cada una de las diversas patologías sociales crónicas, omitiendo de esta forma, un saber metodológico capaz de intervenir en ellas y ofrecer nuevos análisis. En este contexto, las nuevas formas de expresión de la exclusión constituyen un campo teórica y metodológicamente, inexplorado por la investigación en términos generales. De ahí, la necesidad que la construcción del campo de investigación de la Educación Inclusiva, aborde la construcción de una metodología de la investigación coherente con la naturaleza epistémica propuesta en este trabajo.

De acuerdo con las reflexiones y comentarios expuestos anteriormente, cabe destacar que, el saber de experto en relación al estudio de la exclusión y, particularmente, de las tecnologías de operación y las racionalidades que cada formato del poder establece para funcionar, no son hoy, ámbitos y dimensiones de análisis epistémico y político por parte de quienes construyen el conocimiento al interior de la Educación Inclusiva. De acuerdo con ello, las respuestas ofrecidas por los entrevistados, dan cuenta de la ausencia de un saber en este ámbito, especialmente, se omiten los análisis en torno a las formaciones que expresa cada uno de estos formatos, así como, de sus lógicas de producción. El conocimiento de las diversas patologías sociales crónicas es un tema débil, en tanto, dispositivos y racionalidades metodológicas de investigación refiere. Por otra parte, todas estas ideas, reafirman que, el saber disponible sobre Educación Inclusiva, no ofrece respuestas y claridades en torno a los temas cruciales de fabricación del fenómeno, producto que su racionalidad ha sido condicionada por algunos organizadores intelectuales del neoliberalismo, lo que se traduce en una estrategia de mutilación permanente al construir su campo de saberes. El saber disponible al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, conduce a una serie de esencialismos epistémicos que, a su vez, se convierten

organizadores de los diversos sistemas de razonamientos institucionalizados al interior de su campo de producción.

Al examinar las limitaciones políticas que enfrenta el actual campo teórico y de producción de la Educación Inclusiva, los expertos señalaron que, el discurso de defensa por los derechos de todos y, particularmente, de la diversidad, expresa una expansión en la conciencia de lucha que los sustenta, se desvanece progresivamente en la gestión de nuevas posibilidades de comprensión. Por otra parte, se observa en sus discursos la necesidad de transitar desde los marcos culturales dominantes de la modernidad, los cuales han afectado a la producción y comprensión de los modelos pedagógicos. Otro factor que expresa un conjunto de limitaciones políticas para hablar de Educación Inclusiva, consiste en plantear el cambio siempre en referencia a un patrón normativo, lo cual restringe la posibilidad de pensar un régimen intelectual basado en la totalidad basada en la multiplicidad.

*“...de “discurso” éste parece ser ilimitado: parece existir una conciencia de la amplitud de los derechos y de la diversidad en todos los órdenes. Pero creo que hay un hiato inmenso entre lo que se dice y lo que realmente ocurre...”[Entrevista 12. docx. (270:270)] (Sujeto informante 12).*

*“...El no salir de los marcos culturales (mono culturales) de la modernidad dominante...”[Entrevista 13. docx. (272:272)] (Sujeto informante 13).*

*“...pensar que el cambio en la normativa genera inclusión. Es mucha la tarea pendiente desde las políticas educativas para pensar regímenes académicos diferentes, acordes con las propuestas de educación inclusiva...”[Entrevista 24. docx. (274:274)] (Sujeto informante 24).*

La pregunta por las limitaciones políticas tenían por objeto comprender qué tipos de factores, procedimientos y formatos epistémicos, ideológicos, éticos, políticos y pedagógicos, se confabulan e interseccionan intencional e inconcientemente, para evitar que, el campo de de producción de la Educación Inclusiva alcance su real propósito en la



subversión del conjunto de contradicciones que este enfrenta. En relación a estos dilemas, los investigadores estructuraron sus sistemas de razonamientos a partir de la oferta de fracasos cognitivos, imponiendo un interés normativo y un cuestionamiento ficticio al desarrollo de políticas públicas al interior del campo. Es interesante documentar cómo las explicaciones ofrecidas no interrogan el patrón de producción teórico que condiciona este campo, omitiendo un conjunto de críticas altamente necesarias para identificando mediante que ideas, propuestas o saberes el discurso y campo epistémico de la inclusión pierde eficacia.

### 5.8.5.1.-NETWARE: E) LIMITACIONES POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y NUEVAS FORMAS DE EXPRESIÓN DE LA EXCLUSIÓN/OPRESIÓN EDUCATIVA

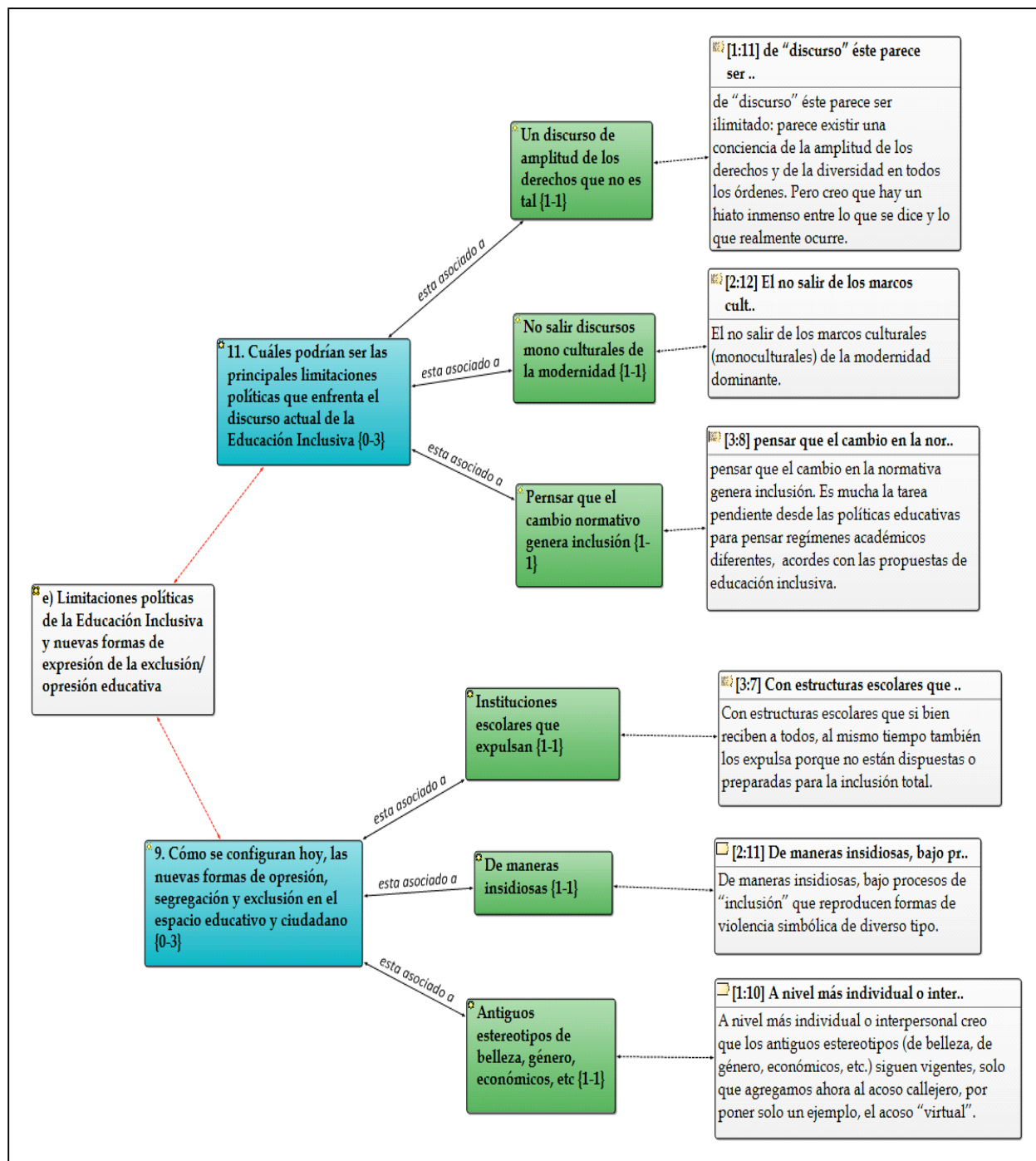


Figura 94: Red semántica descriptiva-inferencial sobre las principales limitaciones políticas que enfrenta la Educación Inclusiva en la actualidad.

### 5.8.6.-FAMILIA DE CÓDIGO: F) FORMACIÓN DE ALIANZAS TRANS-DISCIPLINARIAS DE INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

UNIDAD HERMENEUTICA
UH: Entrevista 6. Consideraciones epistemológicas generales incidentes en el campo de la Educación Inclusiva File: [Aldo Ocampo\Entrevista 6. Consideraciones epistemológicas generales incidentes en el campo de l...] Edited by: Super Date/Time: 2017-02-27 23:30:34 Creado: 2017-02-27 23:22:17 Códigos (1): [12. Qué criterios podrían considerarse claves en la formación de alianzas transdisciplinarias de investigación que permitan explorar las intersecciones que forja la opresión educativa y social] Cita(s): 3

**Cuadro 35: Elementos configurantes de la unidad hermenéutica de la entrevista en profundidad de tipo dirigida y focalizada número 6, de la familia de código F**

La exploración de alianzas transdisciplinarias de investigación, ha sido un tema nulamente abordado, así como, la formación de investigadores para la inclusión. En este sentido, los entrevistados señalaron la necesidad de considerar la participación de todos los actores del proceso investigativo, redefiniendo de esta forma, los sujetos epistémicos, evitando así, recurrir constantemente a la voz de los expertos. Por otro parte, agregaron la necesidad de potenciar las intersecciones epistémicas entre los aportes del conocimiento académico crítico y las formas de saber social, reforzando de esta forma, el carácter multidisciplinario y trans-disciplinario.

*“....Un criterio clave, en mi opinión, es la inclusión de todos los actores sociales en la investigación. Los sujetos epistémicos pertinentes de la ciencia no deben ser solamente los “expertos” sino especialmente los damnificados, nadie mejor que ellos para saber hasta dónde y qué tanto llegan los tentáculos de la opresión política, económica, social y educativa...”[Entrevista 22. docx. (273:273)] (Sujeto informante 22).*

*“...El potenciamiento mutuo entre formas del conocimiento académico crítico y formas del saber social, comenzando por el establecimiento de agendas de investigación que resulten del diálogo entre la academia y los actores sociales...”[Entrevista 22. docx. (280:280)] (Sujeto informante 22).*

*“....Creo imprescindible el trabajo multidisciplinar o transdisciplinar (no se me ocurre que podría ser de otro modo) para entender las problemáticas educativas y sociales vigentes e indagar sobre posibles campos de ampliación de la inclusión...”[Entrevista 22. docx. (278:278)] (Sujeto informante 22).*

La interrogante referida a los criterios que podrían considerarse claves en la formación de alianzas transdisciplinarias de investigación, con el objeto de develar la formación y racionales implícitas que suscitan los diversos formatos del poder, específicamente, a través del diseño referido a la opresión y a la exclusión. El conjunto de respuestas ofrecidas por los expertos demostró una vez más, un profundo desconocimiento al pensar sobre las modalidades de racionalización que adoptan cada una de estas patologías sociales crónicas. Por otra parte, se evidenció que, existe una gran debilidad para pensar epistemológicamente los grandes temas que afectan a la educación, imponiendo un mensaje en algún punto de vista dogmático, al significar la función de la epistemología. En tal caso, la comprensión epistemológica que efectúan los entrevistados, procede desde un patrón cognitivo aplicado al fenómeno, es decir, piensan a través de otros formatos, prismas y lentes en función del fenómeno. De acuerdo con esto, el conocimiento educativo carece además de una episteme propia, puesto que, las Ciencias de la Educación, al igual que la Educación Inclusiva, construyen su conocimiento de forma diaspórica y mediante la aplicación de diversos formatos epistémicos.

En relación a la interrogante analizada en la familia de código “f”, se observa que los expertos participantes del estudio, jamás aluden a la necesidad de instaurar el fenómeno investigativo de la inclusión en referencia al aporte post-disciplinario. Por tanto, sus gramáticas analíticas son débiles y por sobre todo, tienden a la encriptación del saber, en tanto, fronteras disciplinares se establecen. En este sentido, las respuestas no son claras, lo

cual, representa un factor importante, puesto que, ratifica la premisa estructuradora de esta investigación doctoral, la cual, emerge de la afirmación que no existe una epistemología para fundamentar la estructuración del conocimiento propio de este enfoque. Por otra parte, existe un reduccionismo constante para hablar de investigación sobre Educación Inclusiva, bajo el prisma de la interdisciplinariedad, razonamientos que conllevan a la interpretación del fenómeno desde la aplicación de diversas perspectivas, pero sin fabricar saberes otros, más bien, se emplea al servicio de la reproducción, según las tensiones que enfrenta el enfoque de Educación Inclusiva.

Un aspecto interesante comentado por los investigadores entrevistados documenta la necesidad de organizar el campo de investigación de la Educación Inclusiva a través de los principios de la inteligencia colectiva, orientado a explorar las prácticas de construcción de saberes oposicionales a través de los propios colectivos devaluados, lo cual sugiere la necesidad de formar a los investigadores mediante una alfabetización crítica, es decir, que sean capaces de comprender y manejar el lenguaje analítico de la inclusión. Frente a la ausencia de organizadores intelectuales que permitan acceder a las memorias y repertorios epistémico-metodológicos que configuran el lenguaje analítico propio de este enfoque. Se agrega además, la necesidad de comprender los marcos de valores endo y exogenos que contribuyen a la amplitud del campo de investigación propio de este enfoque. Sin duda, la clave más significativa en la comprensión organizativa del campo de investigación de la inclusión, consiste en aplicar los axiomas de la post-disciplinariedad para fabricar un lenguaje y una gramática analítica que permiten explorar por dentro los sistemas de razonamientos, racionalidades y tecnologías de operación de los diversos formatos del poder que definen hoy, las bases del conflicto social y educativo. Pensar investigativamente a través de la anti-disciplinariedad sugiere romper con los modos rígidos y opresivos propios de la investigación, agudizando de esta forma, el interés por las fronteras epistémicas y la provincialización del conocimiento en barreras disciplinares que en vez de ser deslindadas, propagan otras formas más sutiles de falsedad en la producción e interpretación del conocimiento. Finalmente, la consulta por la formación de alianzas transdisciplinares perseguía la exploración de las posibles perspectivas de acceso al estudio de la exclusión, fenómeno que, desde el propio conocimiento de experto, no representa un

tema relevante para avanzar en la construcción del enfoque y ofrecer repuestas oportunas enmarcadas en la producción de lo nuevo.

Las perspectivas de acceso al estudio y comprensión de la exclusión en esta investigación, son estructuradas en esta investigación, de acuerdo a los aportes introducidos por la matriz colonial del poder, la corriente interseccional y la metodología de conciencia opositorial, perspectivas que centran su objeto de estudio en comprensiones estructurales y inter-epistémicas, concebidas como dimensiones claves en lectura del sistema-mundo.

### 5.8.6.1.-NETWARE: F) FORMACIÓN DE ALIANZAS TRANS-DISCIPLINARIAS DE INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

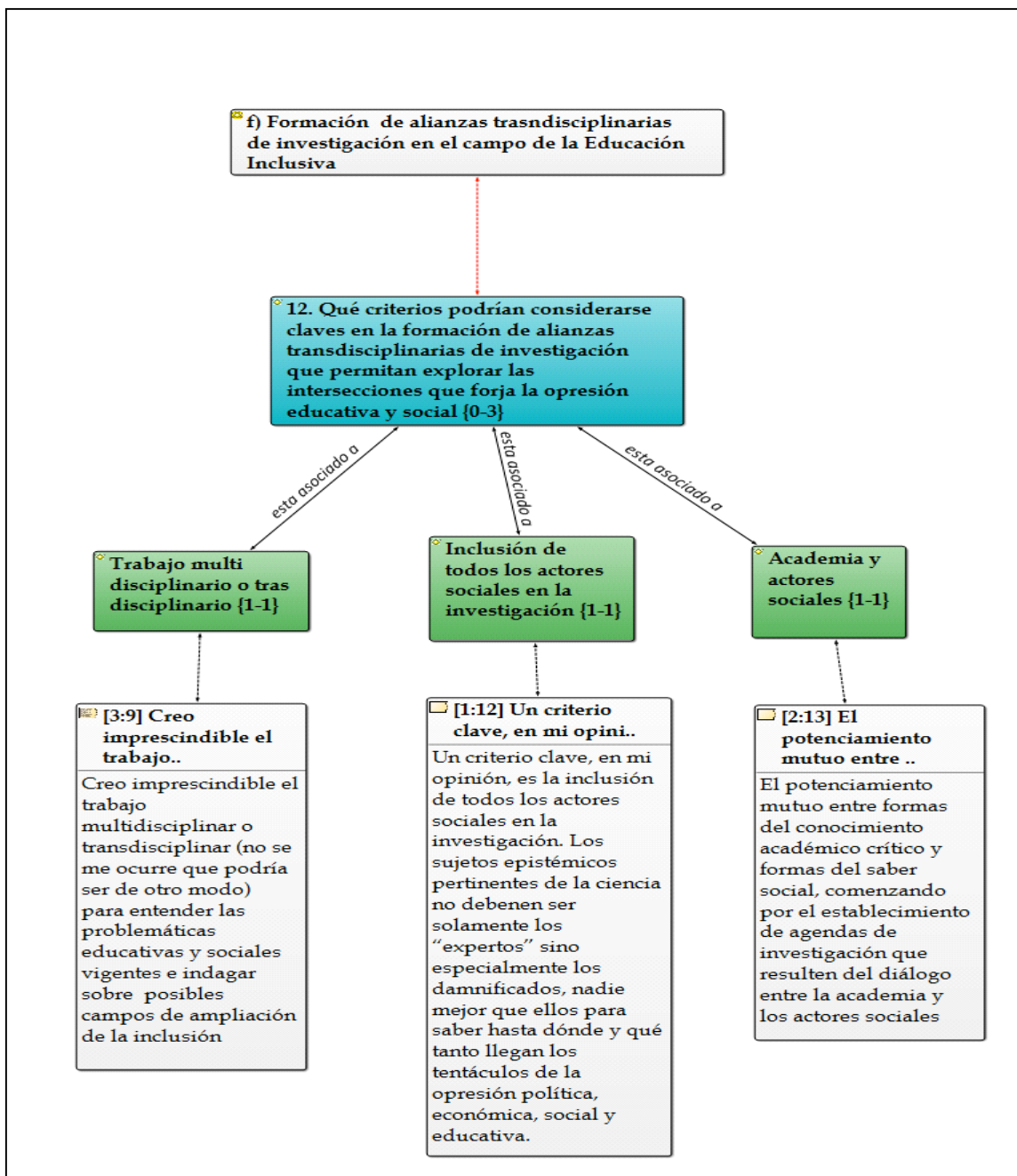


Figura 95: Red semántica descriptiva-inferencial en torno a los ejes que posibilitan la comprensión de las estrategias implicadas en la formación de alianzas de tipo transdisciplinarias al interior del campo de la Educación Inclusiva

## 5.9.-A MODO DE CONCLUSIÓN

Los resultados de investigación descritos en este acápite, abordados desde una perspectiva multidimensional y multiestructural, ratifican que, el interés por pensar científicamente los marcos de sustentación de la Educación Inclusiva, no constituye una temática relevante al interior de las agendas investigativas de quienes construyen el conocimiento, directo e indirecto, sobre este campo. Particularmente, se observa que, el saber de experto tiende a abordar las discusiones en torno a la inclusión, mediante un conjunto de esfuerzos de tipo sociológicos y filosóficos, incapaces de indiscipinar su campo de producción, operando mediante un conjunto de razonamientos rizomáticos que, a través de estrategias de préstamos, reciclajes y sustitución de conceptos y saberes, contribuyen a la organización de su trama teórica. En otras palabras, los sistemas de razonamientos implicados en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, operan mediante sistemas superficiales y estrechos, condicionados por fuerzas psicoanalíticas de interioridad, es decir, a pesar de elaborarse con un énfasis crítico, tienden de la reproducción y, especialmente, a la implantación sutil de un conjunto de esencialismos estratégicos y epistémicos para pensar dicho campo de producción.

En síntesis, el interés de consultar a los expertos a través de un muestro intencional y por conveniencia de tipo transdisciplinario, perseguía el propósito de evidenciar otras formas de comprensión, las cuales, permitiesen indiscipinar y/o abrir dicho campo de producción. Los argumentos ofrecidos por los entrevistados, demostraron que, los elementos a través de los cuales estos piensan y analizan el fenómeno, lo hacen mediante lo que Spivak (2008) denomina éxitos en el fracaso, o bien, fracasos cognitivos, es decir, un conjunto de explicaciones institucionalizadas que expresan la capacidad de funcionar ideológica y epistémicamente, pero que, al depurar sus efectos, estos conducen a errores.

Se constata un interés progresivo por pensar aplicacionistamente, el campo de producción teórica de la Educación Inclusiva, expresando de esta forma, una debilidad por pensar la verdadera naturaleza que yace oculta en este enfoque. Mediante el interés aplicacionista se omite el carácter contextual y constructivista de este enfoque, así como,



los axiomas implicados en la naturaleza de su saber, los ejes que crean y garantizan la producción de su conocimiento, entre otras. En tal caso, las interpretaciones disponibles a través del aplicacionismo epistémico devienen en el condicionamiento de sus fuerzas interpretativas a partir de los marcos de valores hegemónicos de los macro-modelos científicos dominantes. En este sentido, el trabajo aquí presentado tiene como propósito explorar los mecanismos de construcción del conocimiento, las estrategias de fabricación, los ejes y/o dimensiones implicados en la formación de conceptos, de su objeto de conocimiento, el develamiento de sus geografías epistémicas, entre otras. Todos estos ámbitos de análisis no encontraron ejes de determinación en los discursos establecidos por cada uno de los expertos, aratificando la inexistencia de un campo de trabajo, ensamblado mediante aportes diaspóricos y bricoleur de tipo parciales, es decir, la construcción del conocimiento, sus dimensiones teóricas y epistemológicas demuestran un claro ejemplo de inexistencia de dicha racionalidad, lo cual, conlleva a la actuación y ensamblaje de explicaciones estructuradas sobre saberes ficticios, mecanismos de falsificación de sus geografías epistémicas falasas, carentes de un proceso ecológico de saberes y de traducción de sus unidades analíticas más elementales implicadas.

Los resultados expuestos en este acápite ratificaron la ausencia de un conocimiento oportuno en términos epistemológicos. La Educación Inclusiva en términos científico debe concebirse como una fuerza de coyuntura estructural destinada a actuar como una fractura del pensamiento pedagógico postmoderno. Por otra parte, la inclusión debe concebirse como un dispositivo de transformación/actualización de todos los campos implicados en las Ciencias de la Educación. La producción de nuevos saberes, en términos metodológicos y epistémicos, desde el reporte expresado por los entrevistados no posee respuestas para avanzar en el diseño de una metodología de la investigación propia del campo (coherente con su naturaleza), a fin de poder caracterizar las dimensiones más elementales implicadas en la producción de nuevos saberes, en los mecanismos de traducción y en la naturaleza, entre otras. Todo ello, demuestra que, el conocimiento de la educación Inclusiva no existe e sintonía a cada una de las dimensiones implicadas en su naturaleza epistémica, aumentando a través de los saberes disponibles, la producción de ficciones políticas y teóricas de todo tipo.

A esto se agrega, la configuración de un ensamblaje discursivo y teórico flotante desde el cual, se organiza el campo de lucha y la formación de los educadores, imponiendo un retórica parcialmente subversiva, pero que finalmente, se termina alineando con las fuerzas de la racionalidad neoliberal, en vez de transformar, el enfoque ha sido reducido debido a este problema, a la reproducción permanente. De ahí que, la literatura especializada, más bien ficticia, fuertemente, legada al patrón de interioridad de lo especial y del sentido acrítico de las teorías de ajuste y acomodación, no así, a la creación de otros órdenes político, éticos, epistémicos y pedagógicos. Las ideas contenidas en estas reflexiones reafirman que, la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva expresa un sentido *post-disciplinario* (recoger los aportes más significativos legados mediante un proceso de traducción, de las principales geografías del conocimiento que participan en la construcción de su campo de conocimiento), *diaspórico* (se construye mediante una dispersión de saberes) y *heterotópico* (los axiomas y principios de esta episteme sólo pueden florecer en la consolidación de otras formas de arquitecturas educativas y sociales, concebidas como un no-lugar).

A modo de cierre, se constata que, la formación teórica de la Educación Inclusiva devienen en la organización de una red híbrida, flotante y superficial, organizada mediante sistemas de clasificación y fracasos cognitivos, producto del ausentismo de una razón propia de este modelo.



## **CAPÍTULO VI**

### **DISCUSIÓN**

---

## **6.-DISCUSIÓN**

### **6.1.-INTRODUCCIÓN**

El presente capítulo expone las síntesis más relevantes identificadas durante el proceso de análisis de resultados y, particularmente, del trabajo de campo, interpretando los resultados a partir de los núcleos centrales que permiten indisciplinar el campo, y con ello, plantear nuevas interrogantes en torno a las condiciones de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva. El trabajo aquí presentado no debe entenderse como una camisa de fuerza, sino más bien, como un estudio orientado a pesquisar un conjunto de ideas, saberes, conceptos y perspectivas que ofreciesen la posibilidad de pensar y razonar de formas más amplia los diversos dominios epistémicos y códigos de constitución del campo epistemológico de la Educación Inclusiva. Se enfatiza en este factor, con el propósito de evitar un estudio con foco en la comprobación, sino más bien, en la determinación de ciertos contenidos intelectuales que permitan abrir el campo. Lamentablemente, la precariedad teórica y bajo status epistémico de la misma, no permitió reconocer fuerzas estructurantes que converjan hacia la producción de lo nuevo. Si no más bien, gran parte de las reflexiones aportadas por los entrevistados operaron cognitivamente, a partir de fuerzas de sujeción de la interioridad, es decir, de la reproducción. Demostrando que, incluso a nivel transdisciplinario, la construcción de este tipo de saberes, expresa mayores ignorancias producto del ausentismo de un saber propio del campo.

Este acápite se estructura en torno al análisis detallado de los cuatro objetivos específicos de investigación, orientados a develar: a) las condiciones de producción del discurso político y ético de la Educación Inclusiva, b) los mecanismos de construcción y fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, c) las estrategias de producción de su saber, así como, las formaciones discursivas y gramaticales implicadas en este campo de trabajo y d) las tensiones y consecuencias teórico-prácticas más relevantes implicadas en la formación de los educadores (estudios de pre y post-graduación) para la inclusión.

Entre las conclusiones más relevantes evidenciadas durante el análisis de los resultados destacan:

- a) Incomprensión acerca de las condiciones de producción y funcionamiento de los conocimientos propios de la Educación Inclusiva, así como, de las principales estrategias de construcción del conocimiento.
- b) Los sistemas de reflexividad implicados en la construcción de su saber redundan en la imposición de un conjunto de fracasos cognitivos y de explicaciones provincializadas en geografías epistémicas que no posibilitan la apertura del campo.
- c) Los cuerpos de conocimientos empleados en el actual campo de teorización ambiguo, reduccionista, mutilado e hibridizado, ratifica que, muchos de sus cuerpos de saberes y significados operan cognitivamente mediante un mecanismo de desplazamiento lineal, omitiendo las fuerzas de forclusión de las cargas ideológicas que imposibilitan avanzar hacia un sólido proceso de traducción y una ecología de saberes. Todo ello, permitió identificar dos procesos claves: a) que gran parte de los conocimientos hoy legitimados como propios del campo teórico de la Educación Inclusiva, constituyen una naturaleza ficticia y b) operan mediante una estrategia de falsificación epistémica.
- d) En relación a la formación de los educadores, se consta la producción de ficciones de todo tipo, imposibilitando de esta forma, de efectuar un mecanismo de fuga epistémica que permita reconocer que, en gran medida, la educación del profesor avala el enfoque aplicacionista de saberes y formatos epistémicos de macro-modelos científicos. Se observa además, la incapacidad de la formación para intervenir en cada una de las diversas patologías sociales crónicas, concebidas también en este estudio, como formatos del poder. De modo que, la formación y la investigación sobre Educación Inclusiva es incapaz de dar respuestas a estos enigmas, y con ello, refuerza el sentido de falsificación epistémica antes mencionado.

- e) Se observa omisión del conjunto de elementos que permitan caracterizar la historia política, intelectual y pedagógica de la Educación Inclusiva, así como, su lenguaje analítico y las estrategias de formación/producción de su conocimiento. Finalmente, es menester señalar que, la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva, se expresa mediante los siguientes axiomas: a) performativa, b) micropolítica, c) diaspórica, d) heterotópica y e) post-disciplinaria.

## **6.2.-ORGANIZACIÓN DEL CAPÍTULO**

La organización del capítulo número VI, dedicado a la presentación detallada y extensa de la discusión de los principales hallazgos teóricos, metodológicos, políticos y éticos emergentes durante el trabajo de campo. Este acápite reflexiona en torno al conjunto de fracasos cognitivos y mecanismos de falsificación del saber empleados, actualmente, en para organizar la racionalidad cognitiva presente en la Educación Inclusiva. Metodológicamente, el análisis que se ofrece a continuación, fue estructurado a partir de los siguientes lineamientos:

- a) Determinación de núcleos centrales de problematización epistémica y/o teórica más significativa, identificando el tipo de consecuencias teóricas y prácticas más relevantes implicadas en la construcción de este campo de trabajo.
- b) Cada uno de los análisis fue desarrollado mediante una estrategia de bricoleur, es decir, mediante la integración de los aportes epistémicos introducidos y explicitados por el autor de este trabajo doctoral, mediados por diversas fuentes documentales alienadas con la naturaleza epistémica y discursiva plantea en este trabajo. Se agrega además, el acompañamiento de cada análisis a partir de diversos referentes teóricos, a fin de solidificar cada uno de los argumentos, supuestos y afirmaciones presentadas por el autor de la investigación.

- c) Los análisis ofrecidos se segmentan, interpretan e intentan ser respondidos en forma detallada y en función de los diversos objetivos específicos de investigación, con el propósito de ayudar al lector a identificar los grandes tópicos de tensión emergentes.
- d) Finalmente, cada análisis se finaliza con la presentación de un ordenador gráfico, cuyo propósito persigue la necesidad de sintetizar los ejes analíticos más destacados y relevantes de cada uno de los fenómenos implicados en el desarrollo de la presente investigación.

Al finalizar el capítulo, el lector encontrará un conjunto de reflexiones propuestas en torno a cada una de las dimensiones más significativas abordadas en el capítulo, cuyo nivel interpretativo se acompaña de aportes teóricos de diverso tipo, con el objeto de avanzar hacia el aseguramiento de un proceso de traducción epistemológica en torno a cada una de las fuerzas más relevantes que posibilitan la construcción de lo nuevo.



### **6.3.-DISCUSIÓN REFERIDA AL OBJETIVO ESPECÍFICO NÚMERO 1 DE INVESTIGACIÓN**

En relación al objetivo específico número 1 de investigación, orientado a identificar las condiciones de “producción”<sup>107</sup> y “funcionamiento” del discurso ético y político de la Educación Inclusiva desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones/geografías epistémicas y sub-dominios que participan de la configuración del campo de conocimiento de la misma, se constató que:

a) La comprensión el discurso ético aplicado a este campo de trabajo opera mediante el reduccionismo ético de la política y de un conjunto de visiones epistémicas, semánticas y gramaticales aplicadas, carentes de un sólido proceso de traducción, entendido con dispositivo analítico/metodológico crucial para la producción de saberes propios del campo. De acuerdo con esto, se constata que, los saberes empleados/aportados en la organización discursiva y teórica de la dimensión política y ética de la inclusión, corresponden a saberes falsos, es decir, conocimientos aplicacionistas que no corresponden a la naturaleza epistémica del enfoque, pero que, poseen un cierto patrón de eficacia discursiva que travestiza y acopla su funcionalidad, ya sea, por cercanía epistémica o metodológica, al campo de producción de la inclusión. El criterio de falsedad de los conocimientos empleados en la fabricación precaria, ambigua e híbrida, se expresa más bien, como un saber impertinente y alejado de la naturaleza/archivo epistémico de la misma.

b) La organización de un discurso político estructurado a través del lente de la “alteridad” débil y desradicalizada, enfatiza en la sobre-representación del Otro, siempre construido mediante un significante que impone nuevos parámetros de subalternidad, devaluación e inferioridad. Se agrega además, la presencia de nuevos dispositivos de funcionamientos ideológicos y discursivos que, mediante la insistencia acrítica del

---

<sup>107</sup> Refiere a la exploración de las condiciones y estrategias de fabricación/construcción del conocimiento de esta dimensión.

reconocimiento, respeto y valorización del Otro, se abre paso a la imposición de nuevas lógicas de operación cognitiva de la ideología de la normalidad, omitiendo de este modo, el potencial contra-hegemónico y subversivo de la diversidad y las diferencias, en tanto, ejes constitutivos de la naturaleza humana.

c) La dispersión de saberes, conceptos e ideas implicadas en la organización del discurso político y ético de la Educación Inclusiva, sujeto especialmente, a fuerzas de interioridad, en su mayoría mal traducidas, cuya ubicuidad posiciona su campo de interés y su empresa intelectual en referencia a una alteridad restringida y devaluada. La interioridad epistémica se concibe como un campo de análisis que conduce a la reproducción, esto es, a la aplicación de discursos, saberes y perspectivas que no abren el espectro de teorización hacia la producción de otros saberes, omitiendo de esta forma el proceso de traducción y con ello, imponiendo una movilidad de conceptos de tipo lineales y una transferencia de tipo aplicacionista y fragmentaria de saberes y conceptos.

d) No fue posible identificar, más bien, clarificar el conjunto de argumentos que participan de la intersección entre las nociones de democracia e inclusión, con el objeto de interrogar los patrones constitución, reproducción y sujeción de las bases institucionales del contrato social, a través de la propagación de un discurso idealizado de inclusión, que no dice mediante que tipo de razonamientos es posible avanzar en la reformulación del contrato social. De lo contrario, el interés por la democracia continuará operando como una de las principales ficciones políticas de occidente, al no otorgar mecanismos de comprensión acerca de cómo construir otros modos de desarrollo sociétal, específicamente orientados a promover mecanismos de control y reclusión de los diversos formatos del poder, a fin que, los formatos de la justicia educativa y social, pueden convertirse en lineamientos cruciales de estructuración de la sociedad en su conjunto. A partir de los argumentos aportados por los entrevistados en este campo, se constató que, la justicia social actúa mediante un patrón/fuerza de detenimiento, omitiendo su poder performativo y regenerativo, lo cual exige documentar a través de una futura línea de investigación la producción de este fenómeno. En lo particular de la democracia, la justicia social/educativa y el contrato social, se constata a través de esta investigación que, el saber disponible para

teorizar sus acciones no logra afrontar la multiversalidad y complejidad de dicha intersección, y ofrecer con ello, saberes que permitan reinventar las bases del contrato social para que la inclusión ingrese como parámetro de redefinición de las estructuras sociales. De lo contrario este discurso, deviene en la producción de un conjunto de ficción políticas que refuerzan la vigencia de cada uno de los diversos formatos del poder.

e) Los elementos éticos implicados en la configuración estrecha y parcial de la Educación Inclusiva, no permiten poner entre comillas la noción de alteridad, fabricando de esta forma, un demos productor de ficciones de diverso tipo. Es menester señalar que, el campo de formación intelectual de la Educación Inclusiva, ha operado desde la ausencia de una proposición ética propia del campo, es decir, sintonizada epistemológicamente con su naturaleza. Más bien, la configuración de su dominio ético ha sido organizada mediante estrategias de ajuste y acomodación de saberes, conceptos e ideas, cuya movilidad de conceptos se expresa mediante un desplazamiento de tipo lineal, acompañado de estrategias tales préstamos, trasmigración y sustitución epistémica de conceptos, siendo aplicados de forma lineal, omitiendo de esta forma, la posibilidad de efectuar un proceso de traducción y resignificación epistémica. En este sentido, la visión ética de la Educación Inclusiva tiende a organizarse en torno al legado de la filosofía de la diferencia, particularmente, de la alteridad, cuyo efecto discursivo tiene la capacidad de dar coherencia a la lucha por la inclusión, mediante la imposición de un formato ético devenido de la ética de la subalternidad.

Si bien es cierto, los elementos empleados para organizar el campo ético de la inclusión apelan por la diferencia y el reconocimiento del Otro, esto representa parcialmente un ámbito de vinculación con la naturaleza de su conocimiento. No obstante, sus cuerpos de saberes son incapaces de reconocer la necesidad de construir la ética de la inclusión, intentando responder a la pregunta, ¿qué hay más allá del otro para hablar de inclusión?, es decir, el Otro al igual de las personas en situación de discapacidad, constituye uno de los reduccionismos críticos de la inclusión, demarcando así, la necesidad de levantar perspectivas que permitan construir este formato ético. Frente a este complejo proceso, es posible concluir sobre la necesidad de revisar los marcos de sustentación de la trama

epistemológica implicada en la construcción ética de la Educación Inclusiva, desde la aplicación de un sólido proceso de traducción epistémica y de una ecología de saberes, con el objeto de clarificar qué saberes actúan como falsos o verdaderos, o bien, evaluar en qué medida el discurso ético procedente desde la filosofía de la diferencia y la alteridad, condicionadas por la racionalidad cognitiva propia de la ideología de la normalidad, imponen y conducen a nuevas lógicas de diferenciación, diferencialismo y diferencia al interior de la política de la inclusión. En este sentido, podemos afirmar que, todos los saberes empleados actualmente por el precario campo teórico de la inclusión, quedan condicionados por los múltiples formatos del poder, especialmente, por la retórica y racionalidad de la exclusión, así lo reafirman, los análisis de Sandoval (2001), Dussel (1994), Quijano (1989) y Walsh (2009).

Los marcos de sustentación de la ética de la Educación Inclusiva enfrentan el desafío de trazar directrices que permitan clarificar el sentido y propósito de las diversas dimensiones implicadas en el aseguramiento del derecho a la educación. Particularmente, exige cartografiar las nuevas dimensiones implicadas en el derecho “a” la educación basado en la accesibilidad y el derecho “en” la educación. El primero, concebido como una estrategia de homogenización y de totalidad en bloque, caracterizado por incluir a lo mismo, es decir, articular el proceso de inclusión sobre las mismas estructuras escolares y sociétales que producen exclusión, o bien, ratifican el avance la racionalidad condicionante de cada uno de los diversos formatos del poder y a la vez, trazan un detenimiento del poder performativo de los múltiples diseños de la justicia social. El interés ético y filosófico del derecho “a” la educación, opera mediante la fabricación de una estrategia de homogenización al asegurar el cumplimiento de este, brindando a todos lo mismo, es decir, impone una totalidad que niega la singularidad y la multiplicidad. Esta perspectiva interpreta el ejercicio del derecho a la educación, mediante el aumento del número de niños matriculados en la escuela. Sin embargo, la segunda perspectiva, basada en la aceptabilidad, apela al aseguramiento de este derecho, mediante la creación de estructuras, lineamientos y mecanismos propios de la justicia social, concebidos a partir del axioma que explica la totalidad basada en la singularidad y la multiplicidad, cuyo representamen sugiere un proceso de traducción epistémica detallada sobre los ejes de sustentación de las

propuestas de derecho a la diferencia y a la redistribución. Estas dos últimas nociones son claves en la redefinición y comprensión del papel de las oportunidades educativas, exigiendo interrogar qué entendemos por oportunidades educativas, pues, tras este concepto se esconde una lógica de constitución condicionada por el poder.

f) No fue posible avanzar en la identificación de los elementos y dimensiones analíticas implicadas en la definición de la acción y agencia política del(os) sujeto(s) al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, así como, ideas que permitiesen deshacer los sistemas enunciativos que apelan por el derecho a la “diferencia” y a la “redistribución”, especialmente, ofreciendo estrategias para resolver el obstáculo práctico que esto conlleva en la instauración de un nuevo orden epistémico orientado a ampliar las oportunidades educativas. La acción política exige explorar el tipo de estrategias de resistencias y subversión ante los efectos dominantes que impone la racionalidad cognitiva del neoliberalismo al pensar la Educación Inclusiva. En tal caso, la acción política y, especialmente, los mecanismos micropolíticas de la misma, constituyen ejes cruciales para describir las características propias de la visión crítica de este enfoque, pues debe efectuar un análisis sobre los patrones inter-institucionales del poder. Se agrega además, la necesidad de explorar cómo el lenguaje político de tipo aplicacionista, se estructura en torno a parámetros de falsedad, ficción y mitologización de las unidades interpretativas implicadas en la organización de su dimensión política de la inclusión, especialmente, dedicado a descubrir cuáles son los enunciados más cercanos o verdaderos a la naturaleza epistémica de este enfoque, así como, el tipo de mecanismos que delimitan sus rituales de verdad. Tales ideas, reafirman la presencia de una noción platónica que incide en la formación de una racionalidad absolutista y opuesta a la naturaleza de la justicia social y educativa.

El saber de experto producido desde el propio campo de la Educación Inclusiva, es decir, articulado a partir de la comprensión “híbrida” que su precariedad intelectual forma, expresa serias dificultades para interpretar, en términos teóricos y epistémicos, qué elementos organizan su campo de producción política y ética, más allá, del simple reduccionismo basado en la filosofía de la denuncia (Ferrer, 1991), de los efectos propios

de la cultura jurídica normativa y de un reduccionismo ético que, únicamente, funciona en referencia a una alteridad falsa, débil, restringida y acríticas. Estos argumentos, ofrecen la posibilidad de afirmar que, la construcción de la dimensión política y ética de la Educación Inclusiva, carece de organizadores epistémicos propios del campo, que permitan efectuar un sólido proceso de traducción (Sousa, 2009), especialmente, en la operación de diversos conceptos/significantes flotantes (Laclau, 1996), estructurados a partir de préstamos y reciclajes de saberes (Ocampo, 2016), que si bien, se encuentran en directa relación con su contexto de producción, carecen de contextualización semántica, epistémica e ideológica a los axiomas más elementales que estructuran este campo de trabajo. Frente a este contexto, surge la necesidad de clarificar cuál es la estrategia política que requiere la Educación Inclusiva para reinventar las bases del contrato social que debe dialogar con los ejes de organización del proyecto político y teórico de este enfoque, el que en sí mismo, no convergen sobre las tradicionales luchas de clases, puesto que comprende un mecanismo de desplazamiento y mutación de dichas categorías. Tal como sugieren Mouffe y Laclau (2015) existe una racionalidad esencializadora que afectan y permean el pensamiento político de la Educación Inclusiva.

En tal caso, el conjunto de esencialismos políticos que circulan la interior de la dimensión política de la inclusión, caracterizada por concebir *“las identidades políticas de alguna manera estaban determinadas por las posiciones de los sujetos, por las relaciones de producción; todo lo cual impedía entender la importancia de otros tipos de lucha”* (Basaure, 2015:5-6), siendo este último, el que se ubica dentro del espectro de análisis de este campo, especialmente, al des-esencializar los efectos tradicionales de dichos análisis. A esto se agrega, la identificación y caracterización de los esencialismos estratégicos que participan de la definición del campo político y ético en la actual construcción discursiva y teórica de la inclusión, lo que sugiere además, reconocer que, el poder y sus múltiples formatos adoptan una configuración particular en este campo de trabajo.

De acuerdo con esto, los saberes y/o contenidos que estructuran el funcionamiento de la dimensión política y ética de la Educación Inclusiva, expresan las mismas problemáticas de fabricación identificada en la consulta sobre los mecanismos/estrategias

de construcción de su conocimiento, puesto que, se emplean saberes procedentes de diversas geografías epistémicas (Santos, 1996), que expresan la capacidad/potencial de operar como saberes semánticos e ideológicamente propios de este enfoque, pero que, su naturaleza no se condice con los elementos estructurantes del campo político requerido por la inclusión. En este sentido, las lógicas de organización operan a partir de desplazamientos lineales y superficiales de saberes, que a pesar de poseer un efecto epistémico alineatorio con las estructuras de funcionamiento del campo político y sus significados, conducen a la propagación de explicaciones de baja intensidad epistémica y al desajuste de unidades de significantes concretos al interior de este. En otras palabras, los desplazamientos de saberes y la movilidad de conceptos en la organización del campo político de la inclusión, opera mediante una estrategia de aplicabilidad directa de saberes, sin haber experimentado un proceso de despeje epistémico y traducción, acoplándose discursiva y teóricamente, pero distanciando sus aportes en su traducción pragmática. Al afirmar en este trabajo que, los saberes constituyentes y organizativos del campo pre-construido de la Educación Inclusiva, se caracterizan por ser ficticios y falsos, refiere a la posibilidad analítica de reconocer que, los saberes empleados no están en directa sintonía con la naturaleza política (ontología práctica) de este enfoque. En parte, esto obedece a una racionalidad ignorante, la cual, conduce a la fabricación y funcionamiento de un saber falso y articulado a partir de un conjunto de fracasos cognitivos, es decir, explicaciones que alcanzan un determinado status de aceptación, pero que en la práctica acrecientan la producción de errores.

La falsedad de los saberes constituyentes de la Educación Inclusiva se concibe en este trabajo de investigación como sistemas de saberes que van más allá de los efectos flotantes de los mismos, es decir, son concebidos como saberes que pre-reflexivamente se vinculan al campo, pero por su naturaleza estructural no pertenecen a las lógicas de funcionamiento del campo de la inclusión, a pesar de compartir un significativo epistémico común. El carácter de “falsedad” de un saber en este trabajo, han de reconocerse como conocimientos que no alcanzan un efecto performativo de acuerdo a la naturaleza política de este enfoque y del micro-cosmos que esta organiza. En otras palabras, corresponden a saberes que carecen de autenticidad epistémica, es decir, saberes propios del campo. De acuerdo con esto, los saberes organizativos del campo político de la Educación Inclusiva y,

en términos estructurales, expresan la cualidad de no pertenecer a este campo, a pesar de expresar determinados tipo de vinculaciones, expresan un efecto que contribuye a tergiversar la comprensión de la realidad, imponiendo con ello, nuevos formatos de errores cognitivos. La falsedad del campo alcanza su función en términos psicoanalíticos y de performance, es decir, mediante el primero, se institucionaliza un efecto epistémico que tiene la capacidad de hacer creer que, mediante los conocimientos disponibles omite y opaca la necesidad intelectual de comprender la naturaleza epistémica de la inclusión, mientras que, la segunda, refiere al conjunto de actuaciones que emplean dichos saberes, al omitir las tensiones antes descritas.

La falsedad de los saberes empleados en la configuración de la Educación Inclusiva, deben comprenderse como sistemas de conocimientos que no corresponden a la naturaleza del campo epistémico de este enfoque. De acuerdo con esto, es posible afirmar que, los saberes empleados para fundamentar actualmente su precario campo teórico, no son constitutivos de su naturaleza. La falsedad se produce por medio de los diversos estilos de estrategias de construcción del conocimiento, concebidas como la constelación de procesos de procesos de fabricación, especialmente, a través de estrategias de préstamos, injertos y mecanismos de imitación de saberes, siendo éstos últimos, los de mayor frecuencia, provocando un cambio de la verdad de dichos saberes con consecuencias de alta relevancia.

En este sentido, los saberes organizativos del campo político de la Educación Inclusiva, redundan en categorías tales como: a) democracia, b) justicia social, c) igualdad de oportunidades, d) equidad, e) diferencia, f) múltiples derechos, g) identidades complejas y descentradas, h) redistribución, i) ética, j) otredad y alteridad, k) horizontalidad, hospitalidad y tolerancia, entre otras. Las nociones identificadas a partir del trabajo de campo de esta investigación, constatan los supuestos antes mencionados, es decir, saberes objetos de movilidad lineal, carente de traducción epistémica, reciclaje y re-contextualización de sus significados. Cada una de las categorías identificadas organiza mediante un *copy/page*, o bien, un mecanismo de bricoleur parte del campo político de la inclusión, sin adecuar contextualmente, los efectos de estos a la naturaleza política de ese enfoque. Mediante la aplicación de estos saberes, es decir, carentes de traducción, se



observa un interés epistémico que conduce a la interioridad, es decir, a la reproducción, ratificando de esta forma que, las perspectivas intelectuales mediante las cuales se organiza conllevan a la generación de nuevos patrones de inexactitud sobre cada uno de estos conceptos, convirtiéndose en saberes flotantes, adoctrinados mediante con las fuerzas intelectuales e ideológicas de la hegemónica, que a su vez, se estructura en este campo, a partir de una racionalidad indolente. En lo referido a las condiciones de interpretación constructivista de dichas nociones es posible afirmar que, dichos conceptos operan mediante un nivel de inexactitud, que omite los dispositivos de construcción contextualmente específicas de cada uno de ellos, siendo relevante describir las cadenas de negociaciones y decisiones implicados en la mutación y fabricación de otros lenguajes a partir de ello. Se omite con ello, las estrategias implicadas en los límites de fabricación del corpus de interpretaciones y el tipo de racionalidades que esta situación impone. Los conceptos antes señalados no ofrecen la posibilidad de trazar nuevos horizontes políticos y epistémicos, tal como han performateados.

En este sentido, coincidiendo con los aportes de Sousa (2009) es posible concluir que, la organización del campo político de la Educación Inclusiva, y especialmente, de su trama epistemológica general, se construye mediante un orden epistemológico basado en ausencias y omisiones. Sobre este particular, cabe destacar que, la epistemología de las “omisiones” y de los “contenidos ausentes” en esta investigación, no sólo se reduce a los efectos silenciosos del apartheid epistémico, puesto que, invita a superar los efectos de supresión político-ideológica de determinados cuerpos de saberes, puesto que, requiere concebir que, los sistemas de razonamientos ignorantes y falseados implicados en la comprensión ética y política de la Educación Inclusiva, no refiere a sistemas intelectuales en su mayoría de tipo neófitos, sino más bien, a prácticas de conocimientos heterológicos y heterotópicos. Todo ello exige promover diversos niveles de rupturas epistemológicas, las que a su vez, consideren los siguientes grados de evolución: a) dirigida a distinguir el conjunto de saberes falsos y verdaderos configurantes de la Educación Inclusiva, evaluados a través de su lente epistémico con el fin de construir nuevas posibilidades y redescubrir sus dominios constitutivos, fundacionales, post-fundacionales y dislocativos, b) visibilizar el conjunto de estrategias por medio de las cuales *“la ciencia tiene el poder de definir*

*situaciones más allá de lo que se sabe acerca de ellas”* (Sousa, 2009:88), especialmente, aquellas que participan en la formación de determinados saberes que actúan como preconceptos y c) identificar qué saberes forman parte de la configuración de la constelación de conocimientos capaces de romper con los modos rígidos, carentes de construcciones contextualmente específicas y articulados mediante aplicaciones lineales, sin transferencia, traduciéndolos y alineándolos con las formas condicionales epistémicas expresadas por la inclusión.

Finalmente, las nociones que organizan pre-reflexivamente el campo político de la Educación Inclusiva, son incapaces de construir modelos analíticos críticamente democráticos para resolver las bases de conflicto social traducidas como formas de acrecentamientos de los múltiples formatos del poder, omitiendo de esta forma, la creación de saberes que estrategias críticamente democráticas. Si bien es cierto, dichos sistemas de saberes permiten enunciar las diversas problemáticas del conflicto social, pero carecen de formatos de investigación y metodológicos capaces de ofrecer respuestas oportunas a cada una de estas tensiones, imponiendo así, un análisis que es incapaz según Burkún y Krmptic (2006) de *pensar la experiencia* y experimentar el pensar que supone la dimensión política, ética y democrática a través del lente de la inclusión, especialmente, documentando cómo los sistemas de saberes institucionalizados y débilmente interrogados por la visión constructivista y sus respectivos contextos de validación, refuerzan los patrones crecientes de desigualdad, al tiempo que, sus estrategias dirigidas a operativizar el derecho a la diferencia y a la redistribución, condicionan la propagación de nuevas oportunidades educativas y sociales, mediante diversos patrones de desigualdad, acrecentando silenciosamente, los efectos preformativos y regenerativos de los diversos formatos del poder. De acuerdo con esto, los organizadores intelectuales que fundan el pensamiento político aplicado a la Educación Inclusiva (ya que en la actualidad no se evidencian elementos de formación a partir de su naturaleza) son incapaces de forjar un orden epistemológico y pragmático que contribuyan a crear condiciones para asegurar el bien común, a través del lente de la emancipación social. Los elementos institucionalizados mediante una técnica de bricoleur por el campo político pre-definido de la inclusión, no ofrece posibilidades procedimentales para atender a los efectos preformativos y a las

maskaradas mediante las cuales operan cada uno de los formatos del poder, concebidas como patologías sociales crónicas.

Coincidiendo con los aportes de Burkún (2006), la principal problemática que expresa la organización del campo político de la Educación Inclusiva, refiere al tercer uso discursivo del poder, el cual opera mediante la mentira, la ficcionalización o la tergiversación, caracterizado por *“un control rígido que está al borde la ruptura del contrato social”* (p.32). La búsqueda de nuevas construcciones teóricas en torno a los elementos constituyentes del campo político de la Educación Inclusiva, exige concebir la producción de nuevos modelos, cada vez más heterológicos, de socialización, personalización, emancipación y singularidad. Frente a este escenario surgen algunas interrogantes, tales como: ¿sobre qué elementos debiese estructurarse la configuración de la reflexividad del campo político de la Educación Inclusiva?, ¿cómo reconocer la naturaleza de su lenguaje político y analítico?, ¿cómo romper entonces, con las lógicas universalistas que niegan el poder del pluralismo y de la singularidad en la construcción de otros mundo posibles?, ¿qué tipo de intersecciones epistémicas requiere la naturaleza del campo político de la inclusión desde un punto de vista heterotópico y heterológico?, ¿bajo qué condiciones es posible subvertir el reduccionismo ético de la política al interior del precario campo de producción de inclusión?

De acuerdo con esto, la articulación del campo político y ético de la Educación Inclusiva, a través de las precarias modalidades de teorización, fabrica una estrategia de homogenización encubierta parcialmente a través de la racionalidad de la justicia social, el logro de la igualdad y la equidad, al reducir el aseguramiento de los derechos mediante la metáfora de dar a todos los mismo, mediante este argumento es incapaz de avanzar hacia la producción de lo nuevos, y especialmente, alcanzar la redistribución y el derecho a la diferencia, lo cual exige, reinventar las concepciones que sustentan ambos axiomas, que a la vez son ejes constitutivos de la capacidad preformativa de la inclusión. En este sentido, las estrategias de homogenización silenciosas y virtuosas que instala la precariedad intelectual de la Educación Inclusiva, se expresa a través de las siguientes ideas: a) se instalan a través de la desestabilización epistémica que suscita la categoría de totalidad,

trasladando las luchas del enfoque hacia la construcción de formatos sociétales analizados a través del prisma heterotópico, b) la consolidación de la totalidad se basa en condiciones que intentan asegurar lo mismo para todos, ratificando que, la política de compensación, equidad y justicia social occidental se estructura y concibe en términos del aseguramiento e un universalismo ambiguo y normativo, completamente opuesto a las estrategias múltiples sobre las que es posible asegurar el derecho a la diferencia y a la redistribución, concibiendo la primera, como una estrategia de inscripción de la naturaleza humana en el universo simbólico y político. c) las lógicas de estructuración de los todos colectivos, es decir, de las políticas de aseguramiento del derecho “a” y “en” la educación, enfatizan en dar a todos lo mismo, omitiendo de esta forma, la singularidad, las diferencias y la diversidad. Sobre este particular, es menester señalar que, las políticas de producción del conocimiento político y ético al interior de este campo de trabajo, operan en función del aseguramiento de condiciones de cobertura, no así de operacionalización de los múltiples derechos a través del lente de la multiplicidad. De este forma, la multiplicidad se convierte en un factor determinante al momento de interrogar cómo funcionan las estructuras educativas que producen poblaciones excedentes, al tiempo que su motor de organicidad queda condicionado mediante fuerzas de resguardo universal de valores epistémicos que no permiten avanzar hacia la redistribución. d) Los diversos formatos de proliferación, operación y constitución de la pretendida universalidad, no han hecho más que, condicionar las posibilidades de subversión a los efectos de la racionalidad cognitiva de la política neoliberal, omitiendo de esta forma, la transformación radical de las lógicas de funcionamiento de las estructuras educativas. En parte, el problema teórico que enfrena la Educación Inclusiva, no sólo se remite a lo abordado en este trabajo doctoral, sino más bien, al conjunto de imposibilidades política que establece su campo de producción, al restringir la capacidad de diferir en la creación de las lógicas de funcionamiento instaladas al interior del sistema educativo. El discurso de la totalidad, estructurado en referencia a la universalidad, margina la multiplicidad y la diversidad, relegando la lucha por la diferencia y a la redistribución a una sustancia teórica, únicamente empleada a nivel discursivo por el conjunto de intereses críticos asociados a este campo de trabajo. Las ideas descritas anteriormente, operan como parte del conjunto de fracasos cognitivos propios de este modelo.

La organización del campo político de la inclusión se estructura en referencia a un efecto diaspórico de imposición de las concepciones heredadas del pensamiento político contemporáneo, sin hacer explícitos en sus discursos dominantes y críticos, sobre el tipo de saberes que participan en dicha configuración. Más bien, este nivel analítico permanece omitido en las diversas perspectivas de organización intelectual de la Educación Inclusiva, demostrando así que, los patrones de movilidad, desplazamiento, migración, nomadismo y dislocación de saberes y conceptos, corresponde a un análisis omitido por parte de las diversas corrientes investigativas de este campo. Todo ello, permite aseverar que, no se conoce a ciencia cierta cuales son las unidades epistémicas que articulan los núcleos centrales genealógicos del pensamiento político de la inclusión en referencia al conjunto de aportes legados por el pensamiento político contemporáneas. En caso de existir algunos elementos, estos carecerían de un proceso de traducción epistémica, es decir, se articularon mediante las cerraduras disciplinares de cada autor y corriente implicada. Pensar epistemológicamente la Educación Inclusiva sugiere crear soluciones concretas y contextualizadoras a partir de los principales cuerpos de saberes que dotan de funcionamiento al campo político y ético de la inclusión. De lo contrario se impondría una retórica radicalmente atractiva, pero carente de subversión, al no dialogar con los factores de contextualidad exigidos por este campo de trabajo. En otras palabras, todo el conocimiento educativo es objeto de una traducción epistemológica permanente.

Metodológicamente, pensar el “campo” político de la Educación Inclusiva, requiere asumir la necesidad de instalar un pensamiento intelectual que vaya más allá del reduccionismo por la lucha de los derechos, sino más bien, se dirija a la creación e instauración de otro orden ontológico práctico, esto es, permitiendo ofrecer vías para deshacer las nociones de ciudadanía concebidas en términos de estatus, que imponen determinados derechos y obligaciones, agudizando de esta forma, diversos estilos de fracasos cognitivos y fascismos sociétales. Pensar la dimensión política de la inclusión, en términos de campo, ofrece la posibilidad de establecer diversos tipos de analogías entre argumentos que en la movilidad lineal de aportes y saberes, no expresan relación alguna, haciendo reconocible un conjunto de enfrentamientos declarados. Sobre este tipo de discusiones se interesa la indagación en torno a la organización política de la inclusión,

específicamente, de los dispositivos de acumulación de fuerzas, que permiten acceder a la reputación de determinados saberes claves en este proceso. Las relaciones de fuerza sugiere Bourdieu (1991) sean concebida en términos del tipo de patrones de desigualdades que progresivamente se va instalando. De acuerdo con Colombo (2011), los problemas que enfrenta la justicia social al interior de las diversas modalidades de teorización de la Educación Inclusiva, refieren a la ausencia de comprensiones que indaguen en los patrones de temporalización, no asociados a la linealidad, sino más bien, a los mecanismos de la conciencia y la historización que permiten construir determinados marcos de valores para interpretar las cargas epistémicas y simbólicas de cada uno de los formatos múltiples de la justicia social. Frente a esto es menester, asegurar comprensiones y sistemas de razonamientos que indaguen en las formas de subjetivación que produce el campo político de la inclusión, a través del interés por la multiplicidad, la diferencia y la redistribución. Por tanto, la topología de la justicia social, concebida a través de la precariedad intelectual de este enfoque, acrece de un punto común. Un aspecto significativo consiste en reconocer que, los diversos formatos de la justicia social, expresan un funcionamiento performativo a-temporal y una nula fuerza regenerativa. Todo ello exige, indagar en aquellas conexiones epistémicas que contribuyen a la evitar su potencia regenerativa, dichos análisis pueden encontrar algunas respuestas en la contribución de Massey (1994), cuyos sistemas de razonamientos permiten cartografiar la topología formativa y las estrategias de operación de la espacialidad política de la inclusión, con especial énfasis en la dimensión poliangular de la geometría del poder. En tal caso, la geometría del poder, ofrece la posibilidad de colocar en tensión los patrones de constitución de los diversos formatos de poder, traducidos, en micro-disputas a través de las desigualdades sociales. A la luz de la contribución organizativa de la geometría del poder, la inclusión enfrenta el desafío del conjunto de articulaciones a-temporales sobre las que se posicionan los diversos formatos de la justicia social, con el objeto de explorar aquello que queda fuera y adentro, dimensiones que van más allá de las meras decisiones del poder. La geometría del poder de Massey (1994) ofrece un repertorio de posibilidades analíticas para dislocar y reexaminar las nociones de espacio, política y lugar.

En este contexto, se requiere que, la articulación diaspórica y post-disciplinaria propia de la naturaleza de epistemológica de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2016), contribuya a fortalecer la configuración sobre los Estudios sobre Justicia Educativa, los que expresan una fuerte transposición de saberes y perspectivas propias de la justicia social y de sus formatos, exigiendo determinar qué campos de confluencia las forman, que saberes corresponden a determinadas geografías del conocimiento, el tipo de intersecciones epistémicas que forman, visibilizar las estregáis de producción del conocimiento empleadas y la descripción profunda la naturaleza de su trama epistémica. Sobre este particular, la justicia educativa y el campo político de la inclusión al día de hoy, son incapaces de ofrecer respuestas en torno a las operatorias cognitivas de cada uno de los diversos formatos del poder, sus estrategias de configuración y regeneración y los nuevos formatos de expresión y representación al interior de la trama educativa. Es menester reconocer que, en la actualidad la constelación de saberes políticos no logra ofrecer respuestas en torno a los diversos formatos de expresión de la desigualdad, la exclusión y la injusticia, entre otros. De modo que, las estrategias de organización del espacio y del campo político de la Educación Inclusiva, expresan una fuerte debilidad analítica y metodológica en la investigación de cada uno de estos formatos del poder. Algunas respuestas posibles a éstas tensiones, pueden encontrarse en la filosofía y en la política de la espacialidad propuesta por Massey (1994). El espacio político de la inclusión expresa las siguientes características: a) es relacional, b) se estructura sobre la multiplicidad y c) se encuentra en permanente movimiento y cambio. Se agrega además, instalar la cultura de la recuperación de los antecedentes, con el objeto de identificar los procesos de violencia epistémica y apartheid intelectual instalado al interior de la formación de este campo, con el objeto de forjar un metodología de conciencia oposicional de tipo epistémica capaz de resituar los contenidos del programa político que requiere la configuración de nueva concepción de la Educación Inclusiva.

La comprensión del espacio político de la Educación Inclusiva exige avanzar en la creación de formatos metodológicos de investigación capaces de intervenir en la naturaleza regenerativa y performativa de cada uno de los diversos formatos del poder, es decir, la dimensión política de este enfoque, no sólo refiere a discusiones en torno a los ejes que posibilitan la construcción de un “programa” y un “proyecto” político, sino más bien,

ofrecer respuestas para evitar los condicionamientos que los diversos formatos del poder efectúan a la multiplicidad de relaciones estructurales que trazan el funcionamiento del sistema sociétal y educativo. Frente a esto, surge la necesidad de comprender las nuevas configuraciones que trazan los diversos formatos y mascaradas del poder, determinando el tipo de condicionamientos que afectan al logro efectivo de la justicia educativa. En este sentido, cabe preguntarse acerca del tipo de ejes articulatorios que aborda la geometría del poder, en la interpretación de las dimensiones implicadas en los patrones de movilidad de cada uno de los formatos de la justicia educativa. El interés metodológico por los aportes de la geometría del poder propuesta por Massey (1994), ofrece la posibilidad de analizar los factores de sujeción y detenimiento de la justicia social, puesto que, constantemente avanza la naturaleza regenerativa y performativa del poder, no así, de la justicia social y educativa. Por tanto, en términos metodológicos surge la necesidad de comprender el tipo de configuración intelectual que expresa los efectos performativos de la justicia social, al tiempo que, posibilita el redescubrimiento de los diversos experimentos sociales que a través del lente epistémico de la Educación Inclusiva, propenda a la imaginación de otro espacio político, cada vez más dedicado a la recoger los efectos del contrapoder con el objeto de fabricar un nuevo formato de democracia.

Un aspecto interesante emergente mediante el trabajo de campo, refiere al conjunto de elementos que definen el discurso político de la Educación Inclusiva, reconociendo inicialmente que, los elementos estructuradores de su naturaleza, no han sido identificados con claridad, en términos epistemológicos, metodológicos e investigativos. De modo que, se carece de una visión constructivista de tipo situacional para determinar que saberes son propios de este campo o dimensión, el tipo de transformaciones que expresan, los patrones de localización y deslocalización de significados y cargas ideológicas, etc., así como, aquellos cuerpos de conocimientos que expresan una relación de falsedad y aplicactividad lineal, siendo estos, los sistemas de saberes que conducen a falsificar el objeto de estudio mediante una estrategia de reciclaje o traslado parcial de saberes, especialmente, procedentes de la filosofía política. En tal caso, las unidades analíticas que conforman actualmente, parte del campo político de la inclusión, operan de acuerdo a las estrategias antes descritas, demostrando incapacidad para operar cognitivamente desde un parámetro



de temporalidad, es decir, las fuerzas constituyentes de la justicia social, convertidas en justicia educativa, expresan un desfase temporal de sus cargas epistémicas para interpretar y dar soluciones a los problemas educativos actuales. En este sentido, los formatos de operación de la justicia social, traducidos como, equidad, igualdad de oportunidades, entre otras, funcionan discursivamente, mediante un alto nivel de eficacia discursiva, pero carecen de fuerzas regenerativas y performativas que les permitan actuar a favor de la transformación radical de la realidad. Es decir, son fuerzas intelectuales en constante detenimiento, al contrario de lo que expresa la naturaleza de los formatos del poder, siempre de constante dinamismo.

Las ideas antes enunciadas explican las dificultades que expresan cada uno de los formatos de la justicia social y educativa para organizar su trama epistémica, política y metodológica en función de las categorías de tiempo y espacio, concebidos éstos, como organizadores de la conciencia ética y política de este enfoque. Por otra parte, las dificultades metodológicas que expresan las nociones de tiempo y espacio, entendidas como organizadores de la actividad psíquica, repercuten en la imposición de marcos de valores desfasados epocal y epistémicamente, siendo posible observar esto en las luchas ambiguas por la pretendida justicia social e igualdad de oportunidades, concepciones que en la literatura científica son incapaces de transitar desde una retórica hegemónica y flotante que impone una gramática de universalidad y homogenización, en vez de consolidar una política de producción del conocimiento adecuada a dichas tensiones. Coincidiendo con Massey (1994), es menester reconocer que, el espacio político de la Educación Inclusiva expresa un campo de constitución compuesta por una serie de relaciones epistémicas y políticas llenas de poder, siendo necesario desarrollar un repertorio metodológico que permita indagar y describir con profundidad las estrategias por medio de las cuales se agudizan los diversos formatos del poder al interior de esta especialidad, así como, el tipo de relaciones que definen su funcionamiento y eficacia.

Un ámbito que la investigación sobre Educación Inclusiva en su dimensión política ha omitido o bien, ha sido incapaz de ofrecer respuestas plausibles y contextualmente pertinentes a su naturaleza epistémica, consiste en la identificación de nuevos laboratorios

mediante los cuales operan los diversos formatos regenerativos del poder y de la justicia social y educativa. ¿Mediante qué estrategias es posible asumir modos heterológicos de justicia educativa?, ¿cómo acceder a las memorias epistémicas y políticas propias de la Educación Inclusiva? y ¿cuáles son los saberes propios de la naturaleza epistémica y política de la Educación Inclusiva que organizan este campo de trabajo? Las ideas expuestas en este nivel de la discusión ratifican que existe un abordaje débil, despolitizada y des-radicalizado para organizar el programa político de la Educación Inclusiva, omitiendo de esta forma, los conocimientos intelectuales, éticos, ideológicos y epistemológicos que debiesen ser considerados como campos nucleares en esta dimensión, las tecnologías semióticas de producción y las estrategias de movilidad y configuración de dichos saberes. Se desconocen los procesos de traducción epistémica. El campo político de la Educación Inclusiva debe articularse en torno a ideas tales como: a) los mecanismos destrucción de la noción democrática ficticia propia de occidente, determinado con claridad mediante que hebras epistémicas se promueve la intersección teórica y metodológica que establece la inclusión con la democracia, b) la exploración de los dispositivos de articulación, protección y potencia de la alteridad al interior del Estado formal, es decir, bajo qué mecanismos críticos es posible consolidar alteridades radicales y emancipadoras, concebidas en términos del contra-poder, c) proponer formatos y estrategias de investigación que posibiliten la monitorear el rol del Estado en relación al aseguramiento de la alteridad en un orden altamente ético y democrático, d) analizar críticamente el papel del espacio (realidad relacional) en la configuración de la Educación Inclusiva, en tanto, programa , proyecto y campo de lucha política, e) explorar cautelosamente la retórica que implica la política al interior del campo de trabajo de la Educación Inclusiva, especialmente, referida a la posibilidad de transformación de la propia ciudadanía, f) analizar mediante un significante crítico oposicional y deconstructivo el tipo de relaciones del poder que se han articulado en el devenir de su historia intelectual y g) ofrecer oportunidades metodológicas que permita superar los efectos performativos de los diversos formatos del poder y cristaliza prácticas sociales y educativas de tipo heterotópicas.

Un tema pendiente en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva consiste en la caracterización de los elementos que definen y articulan este enfoque como:

a) proyecto político, b) programa político y c) campo de lucha política. Si bien es cierto, existe una alta intensidad retórica sobre éstas dimensiones, especialmente, a través del conjunto de corrientes críticas que la fundamentan, expresan asimismo, una gran nulidad de elementos analíticos, epistémicos y metodológicos que permitan describir concretamente de qué trata cada una de estas dimensiones. A continuación, se proponen algunas ideas que debe ser concebidas como nociones de apertura en torno a cada una de estas tensiones.

La noción de “programa” alude a un conjunto de declaraciones e intereses que se esconden tras la retórica de lucha por la Educación Inclusiva, cuya comprensión remite al examen de los organizadores de la praxis social y educativa a partir de dichos marcos de valores. El programa político comprende la formulación racional y sistematizada de diversos tipos de aspiraciones y posiciones sobre la cual se estructura la Educación Inclusiva., haciendo explícito el conjunto de objetivos particulares que este enfoque asume en la redefinición radical, transformación e institucionalización de un nuevo orden ético, político, ciudadano, económico y educativo. Bajo este contexto, la formulación de la Educación Inclusiva concebida en términos de programa político exige considerar las siguientes dimensiones: a) ofrecer soluciones concretas para la construcción y desarrollo de un modelo social heterotópico y heterológico, así como, la una arquitectura educativa altamente politizada y organizada a través del efecto performativo de múltiples formatos de la justicia social y educativa, b) ofrecer un conjunto de sistemas de razonamientos que les permitan adoptar una posición ideológica particular sobre este campo de trabajo, c) estructurarse en torno al conjunto de acciones mediante el Estado se compromete a resguardar las alteridades críticas y d) determinar un conjunto de aspiraciones que permiten subvertir el poder regenerativo de los diversos formatos del poder. Si bien, las dimensiones propuestas anteriormente, ha sido abordadas por los diversos dominios de constitución de la Filosofía y de las Ciencias Sociales, es menester destacar que, al interior de los dispositivos intelectuales que organizan el campo de producción política de este enfoque, se desconocen en parte, cuáles son los principios y dimensiones constitutivas y organizativa as de la inclusión como programa político. Responder a este propósito implica deshacer las concepciones políticas dominantes, con el objeto de aclarar el tipo de relaciones teóricas y

metodológicas que suponen los diversos formatos de operación de la justicia social y educativa.

Todo ello demuestra que, no existen propósitos políticos claros en torno a la naturaleza política que este campo de trabajo exige. Más bien, suele emerger una retórica celebratoria que remite a un examen superficial y estrecho sobre los patrones inter-institucionales del poder, de las nociones de democracia y logro de la justicia social, careciendo de racionalidades que transiten desde lo enunciativo hacia lo procedimental, ofreciendo de esta forma la posibilidad de materializar mediante el pluralismo poliangular cada uno de sus propósitos. Se evidencia una intersección profunda ente programa y proyecto político. ¿Cuáles son hoy, los objetivos políticos de la Educación Inclusiva?, ¿qué mecanismos de travestización se emplean actualmente, mediante los patrones cognitivos implicados en la precariedad teórica de la inclusión, confundiéndolos con propósitos propios de la justicia social y educativa?, o bien, ¿cómo identificar los patrones heterogéneos y homogéneos que este campo de trabajo expresa? Se observa además, la necesidad de reconocer que, los sistemas de razonamientos estrechos y conducentes en su mayoría a fracasos cognitivos al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, permiten reconocer que este, carece de un encuadre epistémico y político que radicalice y politice profundamente su campo de actuación. La tónica tradicional se reduce al ensamblaje de aportes procedentes en su mayoría de la justicia social modernista, de la filosofía de la diferencia a través de nociones abstractas y carentes de sentido pragmático y de la sobre imposición del concepto de democracia como ficción organizativa de occidente orienta a reducir la exclusión, sin ofrecer comprensiones en torno a los efectos de funcionamiento de las relaciones estructurales, las micro-disputas que instalan los diversos formatos del poder y las condicionantes que éstos últimos trazan en torno a los parámetros del funcionamiento del demos. Las ideas antes enunciadas tienen como objeto ilustrar la necesidad de someter a un profundo proceso de traducción epistemológica todos los valores configurantes de la justicia social y educativa, pues, sus significantes vigentes se estructuran sobre un efecto modernista que aún no he hecho visible como dichos valores deben comprenderse desde el punto de vista de la postmodernidad y, posteriormente, en el encuentro de tipo heterotópico y post-disciplinar de la inclusión.

Un proyecto político articulado a través del lente epistémico de la Educación Inclusiva, expresa al igual que el programa, nula intensidad de producciones científicas e investigativa que permitan explorar sus rumbos, sólo se identifica a nivel de una noción enunciativa. En el contexto de esta investigación, el sintagma “proyecto político” adscribe a tres nociones cruciales, tales como: a) representación de una perspectiva (implicancias de la geometría epistémica de la inclusión), b) conjunto de pensamientos o cruce de racionalidades (dimensión cognitiva) que dicen como ejecutar las finalidades políticas de la inclusión y c) el plan de trabajo (dimensión procedimental) que la inclusión guarda en términos políticos. Las dimensiones antes comentadas, al ser mapeadas mediante una exploración/cartografización de los tópicos abordados por los expertos participantes del estudio y los aportes contenidos por la literatura científica, se demuestra que, no constituyen ámbitos de interés por parte del pensamiento intelectual que sustenta la producción de la Educación Inclusiva.

La geometría epistémica de la Educación Inclusiva, ofrece la posibilidad de explorar los ámbitos constitutivos de cada una de las coordenadas constitutivas del espacio político de este enfoque, con especial énfasis en sus propiedades y fuerzas organizativas. El análisis a través de la geometría epistémica de la inclusión se organiza a través de las siguientes dimensiones: a) descriptiva y b) analítica. La primera, referida a lo “descriptivo” tiene por objeto concentrar un análisis descriptivo de las operaciones pragmáticas y las inscripciones ideológicas que convergen sobre este campo, mientras que, la segunda, de tipo analítica, explora el tipo de coordenadas epistémicas y los modelos de análisis aportados por las diversas escuelas de pensamiento político postmoderno. Bajo esta concepción, surge la necesidad de avanzar hacia la caracterización de un proyecto político “despolitizado” y “celebratorio” y de un proyecto político “radical” y “oposicional”. Para lo cual, es menester aclarar las fuerzas epistémicas y la pluralidad de contenidos que este supone. De acuerdo con las ideas enunciadas en los párrafos anteriores es posible afirmar que, tanto la noción de programa y proyecto político, en términos teóricos y epistemológicos no presenta perspectivas claras de acceso a su comprensión y construcción, de modo que, constituyen un pseudo mecanismo de retórica ambigua y laxa, puesto que omite las directrices organizativas del Estado a través de este lente. Situación similar expresa la noción de

“campo de lucha política”. La fuerza performativa de estas tres nociones, trazan el devenir lo que entendemos por sociedad y la educación, enfatizando especialmente, en la organización de las estructuras. Se constata además que, la cuestión política de la inclusión es hoy, un tema subalternizado, omitido preferentemente por las fuerzas de interioridad epistémica, que tienen a omitir las relaciones ocultas del poder y de sus formatos. ¿Mediante qué sistemas de razonamientos es posible, diagramar el campo de lo social y de lo pedagógico a través del lente que instala la inclusión como proyecto político? y ¿cómo se establece el cuerpo deseable de ideas que configuran la inclusión como proyecto político radical?

La Educación Inclusiva concebida en términos de *utopía*, permite afirmar que, la precariedad intelectual de la misma, se posiciona sobre los efectos de una utopía al organizar su campo de producción desde entrecruzamientos estáticos de análisis, imponiendo una visión idealizada sobre sus sentidos. De modo que, las respuestas ofrecidas por los entrevistados permiten afirmar que, existe un cierto efecto discursivo conducente a un plan ideal y altamente beneficioso pero imposible de realizar, imponiendo de esta forma, una aspiración íntima. Mientras que, concebir la Educación Inclusiva como *distopía* implica pensar este campo de producción en términos de una *anti-utopía*, concebida en términos de ficción política y oposición/resistencia ante los efectos de la utopía hegemónica. En este sentido, el campo político de la Educación Inclusiva debe concebirse como una distopía, particularmente, al oponerse a una mecánica de razonamiento que permite la proliferación de la homogenización y la multiplicación de situaciones indeseables, conducentes a fracasos cognitivos asociados a la interpretación del campo. En otras palabras, implica proponer un disenso epistémico en torno a sus fuerzas organizativas en lo político e ideológico. En este trabajo, la noción de distopía se concibe como una explicación ficticia sobre los efectos y razonamientos políticos que la precariedad discursiva y teórica de la inclusión instala. Por otra parte, debe ser concebido como una distopía epistemológica. ¿Qué implica esto? Antes de responder esta interrogante, es menester aclarar el conjunto de desplazamientos que afectan/expresan las nociones de “utopía” y “distopía”, específicamente, en términos epistémicos y políticos, así como, el tipo de funciones que esta expresa en términos analíticos y fabricación del conocimiento al

interior de este campo de trabajo. ¿Cómo se configura y expresa la forma utópica y distópica de la Educación Inclusiva en términos epistemológicos y políticos?, ¿qué elementos analíticos permiten comprender el deseo utópico de la Educación Inclusiva?

Caracterizar el campo de trabajo teórico y político de la inclusión a través de las tecnologías semióticas de la “utopía” implica atender a una multiplicidad de elementos concebidos por Martorell (2015) a partir de un conjunto de elementos poliédricos, tales como: a) deseo, b) forma, c) política y d) funciones, dirigidas a comprender los refuerzo intelectuales de tipo capitalista a través de ellas, y las fuerzas opositoras a la misma.

En relación a los elementos configurantes de las nociones de campo de lucha política de la inclusión y la Educación Inclusiva como proyecto político se observa que, las perspectivas y saberes que posibilitan en la configuración de dichas intersecciones analíticas y metodológicas permanecen hoy, soterradas por las políticas de producción del conocimiento y los códigos culturales instaurados por los propios investigadores al interior de este campo de trabajo. Es menester destacar la necesidad de avanzar en la determinación de estas perspectivas y con ello, indisciplinar dicha dimensión, mediante un complejo proceso de traducción, concebido como el encuentro entre diversos cuerpos de saberes. Un aspecto importante de la comprensión política de la Educación Inclusiva, consiste en ofrecer un análisis crítico y reivindicativo en torno a los ejes múltiples de debilitamiento de la ciudadanía política, puesto que, la intersección epistémica entre inclusión, democracia y ciudadanía opera desde una visión idealizada, que poco o nada, contribuye a sus fuerzas de sujeción e imposibilita la creación de la mejora de las condiciones de vida para sus diversos colectivos de ciudadanos, desde la concepción de la totalidad basada en la multiplicidad, es decir, bajo la premisa del valor distributivo propuesto por Lazzarato (2013).

Al expresar la Educación Inclusiva una omisión sustantiva en torno a las fuerzas organizativas del su espacio político, se constata la imposibilidad por parte de la investigación, para referirse a las operatorias que efectúan los diversos formatos del poder, especialmente, las relaciones de poder que se establecen al interior del mismo. Frente a esta última tensión, este trabajo doctoral ofrece una propuesta en torno al conjunto de elementos

configurantes de la geometría epistémica, concebido como dominio central en la configuración de una metodología de la investigación propia de este campo. La investigación sobre Educación Inclusiva plantea la necesidad de superar la imposición de los modelos epistemológicos tradicionales, concebidos en términos de acopios epistémicos, por sobre la organización de una metodología coherente con la naturaleza de este campo, sus axiomas convergen sobre la interpretación profunda de las lógicas internas que delimitan el funcionamiento de las relaciones estructurales.

Volviendo al análisis en torno al lugar que ocupa la justicia social en el espacio político de la Educación Inclusiva, es menester señalar que, sus *topois* y *koras* no son claros al interior de este campo de trabajo, especialmente, al ser concebida en términos reduccionistas, despolitizados y acrílicos, actuando mediante una banda de opacidad de tipo epistemológica que no ha sido capaz de alinear sus fuerzas performativas a través de valores intelectuales propios del espacio heterotópico de la inclusión, afectando de esta forma, a la ampliación de los derechos y al aseguramiento de la igualdad bajo una razón basada en el todos colectivos, lo cual, ratifica la política del universalismo y asegura un conjunto de condiciones que intentan dar a todos lo mismo, operando de forma contraproducente a los efectos del contrapoder, de la justicia social y de la democracia, ya que instala un patrón de homogenización que redunde en un mecanismo de ajuste estructural, no así de subversión de la propia realidad, dando continuidad a la inclusión neoliberal basada en el retorno a participar de las mismas estructuras altamente excluyentes y condicionadas por los efectos regenerativos de los diversos formatos del poder. Frente a esto surgen algunas preguntas: ¿qué implica pensar la inclusión a través de la justicia social?, ¿qué implica pensar el campo político de la Educación Inclusiva?, o bien, ¿cómo se relacionan los espacios comunes y cotidianos que afectan a la comprensión/configuración del campo de la Educación Inclusiva? Para responder a estas interrogantes, es necesario reconocer el tipo de esencialismos estratégicos que expresa el espacio político de la inclusión y e tipo de horizontes políticos que traza.

No obstante, estos términos son empleados a través de un sistema de movilidad lineal de saberes, los cuales, no son resignificados y desestructurados a través del lente



epistémico crítico de los supuestos democráticos radicales que ofrecen la posibilidad de indisciplinar cada concepto. Por tanto, los énfasis que expresan cada una de estas categorías al interior del campo de producción política de la inclusión, operan en función de la ausencia de sentidos propios de la naturaleza del enfoque, omitiendo los patrones temporales de constitución y desarticulación del mismo, así como, el tipo de significante que adoptarían a través del lente epistémico de la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto es posible afirmar que, en términos políticos se observa: a) ausencia de un lenguaje político y ético y b) débiles producto de la ausencia de una alfabetización oportuna y de marcos de referencia pertinentes para promover la formación política y el agenciamiento radical de los futuros maestros en torno a estas temáticas. c) Se omiten un análisis en torno a las condiciones de alteridad epistémicas articuladas a través del lente de la conciencia oposicional, d) no existe un campo de reflexión en torno a los saberes objeto de apartheid, violencia y racismo epistémico y finalmente, e) el conjunto de reflexiones en torno a la dimensión política de la Educación Inclusiva, no lograr aproximarse en torno a los mecanismos de funcionamiento de los fascismos sociétales y, especialmente, a las dimensiones constituyentes de la conflicto social y educativo.

En relación a los dispositivos de conformación del discurso político de la Educación Inclusiva, el conocimiento de experto sugiere considerar los siguientes aspectos: a) revisar los marcos de sustentación de la alteridad al interior de este campo de trabajo, b) develar el conjunto de reduccionismos éticos afectan a la política de la Educación Inclusiva y c) explorar los mecanismos cruciales que contribuyen a la idealización y ficcionalización de las posibilidades reales de la inclusión. En este sentido, los hallazgos más significativos contenidos en este propósito de investigación, reflejan la necesidad deshacer las concepciones dominantes que explican la alteridad al interior del campo de trabajo de la inclusión, particularmente, se reconoce la utilización de una visión restringida y estrecha mediante la cual se significa dicha noción, imponiendo de esta forma un significado y un significante que conduce a la imposición de un marco de valores que reinstalan nuevas condiciones de producción de la subalternidad, la devaluación y la ausencia de reciprocidad. La noción de alteridad al interior del conjunto de fracasos cognitivos a partir de los cuales se construye el conocimiento de la Educación Inclusiva, expresa una eficacia

discursiva y simbólica que opera en función de la racionalidad de la exclusión y de la continuidad de cada uno de los formatos del poder, pues no logra proporcionar herramientas intelectuales para subvertir dicha situación, y con ello, concebir la potencia del otro, en tanto, legítimo otro. A modo de síntesis, el trabajo de recolección de la información permitió evidenciar como gran parte del discurso político de la inclusión, se configura a partir de un mecanismo de reducción ética, que tributa directamente en la construcción de un discurso estrecho y despolitizado. Por tanto, las figuras de alteridad al interior de la trama democracia agudizan dicha ficción, al carecer de una potencia radical y oposicional.

El discurso híbrido de la Educación Inclusiva, legado fuertemente, en términos pedagógicos por la Educación Especial, trabaja desde el punto de vista político y ético en la creación de nuevas modalidades y valores propios de la subalternidad y la abyección, ratificando de esta forma, un interés por mantener el status quo que forjan los diversos formatos del poder, en tanto, dimensiones organizativas de las fuerzas de devaluación social. La comprensión ética empleada al interior de la precariedad teórica sobre la cual se organiza la Educación Inclusiva, impone una comprensión reduccionista y acrítica que es incapaz de interrogar los mecanismos de devaluación, arrastre y exclusión a través del ejercicio directo del derecho en la educación. Desde un punto de vista epistemológico, los marcos éticos instalados y las conductas de eticidad que promueven, conducen a la imposición de un saber enunciativo y descriptivo, específicamente, sobre condiciones de reconocimiento, visibilización, discriminación y subalternización, al tiempo que, los sistemas de razonamientos empleados son fabricados a partir de supuestos que crean nuevas modalidades de homogenización. Por otra parte, el discurso ético vigente no logra ofrecer cuestionamientos directos a los patrones de organicidad y funcionamiento de la razón jurídica empleada al interior de este campo de trabajo.

Respecto de la intersección entre inclusión y democracia, emergieron un conjunto de tensiones epistémico-metodológicas que no permitieron caracterizar mediante qué sistemas de razonamientos es posible explorar y aclarar la naturaleza de dicha intersección. Si bien es cierto, los elementos aportados por la literatura científica internacional

especializada, no se observan construcciones sólidas y profundas que discutan sobre este ámbito analítico, particularmente, no se evidencian trabajos de reflexión y/o reportes de investigación que profundicen mediante criterios específicos, en torno al conjunto de intersecciones epistémicas entre las nociones de “democracia” e “inclusión”. Si bien, un número significativo de trabajos ratifica este vínculo, se observa un campo inexplorado en términos de traducción epistémica y metodológica, capaz de subvertir la imposición invisible e inconsciente de ficciones políticas que no contribuyen a la creación e institucionalización de otros modelos de ciudadanías. Por tanto, la cuestión de la política al interior del campo de la inclusión, constituye hoy, parte de un interés a construir. Coincidiendo con Foucault (1970), se observa que, los marcos interpretativos y sistemas de razonamientos empleados por las diversas modalidades de teorización de la Educación Inclusiva, son incapaces de ofrecer recursos metodológicos que permitan comprender los diagramas del poder, del demos y de la política, así como, del tipo de relaciones ocultas que dichas interrelaciones guardan. De acuerdo con esto, el campo político y ético de la Educación Inclusiva, carece de una actividad crítica concebida como un sistema de interpelación específica de su existencia y del tipo de relaciones sociales en las que se enmarcan o bien, que tienden a transformar. Los argumentos identificados por los expertos participantes de la investigación, expresan la propiedad analítica de organizar un proyecto político basado en la interioridad epistémica y de un conjunto de racionalidades transferidas por la justicia social que actúan en función del detenimiento de sus fuerzas performativa.

Finalmente, entre las ideas más relevantes aportadas por los informantes de investigación destacan: a) ausencia de elementos para pensar el discurso político de la Educación Inclusiva vinculado a la alteridad, la totalidad, la singularidad y la diferencia, b) la articulación de una reducción ética de la política y c) la organización de la trama ética de la inclusión, se organiza y expresa a partir de una economía de la violencia, ausente de dispositivos de radicalización y politización. En otras palabras, el discurso pre-construido de la ética de la inclusión, fuertemente condicionado por diversas propuestas de tipo aplicacionistas, es decir, múltiples perspectivas que se vinculan a este campo de trabajo, son incapaces de deshacer sus efectos de idealización y debilidad ideológica. El discurso ético, o bien, el conjunto de elementos que organizan el campo ético de la Educación

Inclusiva, expresa la utilización de una dispersión de visiones epistémicas y saberes, omitiendo los ejes claves para determinar desde donde iniciar la construcción de la ética propia de este modelo. El conjunto de *razonamientos trans-ontológicos*, no forman parte de esta empresa intelectual.

La producción de ficciones epistémicas y democráticas instaladas al interior del campo de organización intelectual vigente de la Educación Inclusiva, se identificaron las siguientes tensiones: a) abordaje de la alteridad desde una concepción reduccionista, basada en un formato de alteridad restringida, despolitizada y desradicalizadas, b) instalación de un discurso de lucha por concebir la democracia a partir del vínculo con la inclusión, no logra ofrecer sistemas intelectuales de constatación de la subversión y/o reproducción silenciada de los efectos neoliberales, c) las problemáticas epistémicas de la justicia social al interior del campo de trabajo de la Educación Inclusiva y sus principales mecanismos de desfases implicados y d) la concepción de la inclusión como un proyecto político débil.

En relación a la multiplicidad de dimensiones emergentes a partir del proceso de campo, se constata que, la intersección entre inclusión y democracia se impone desde un saber flotante conducente a la propagación de un interés de lucha político de tipo contradictorio y débil en lo teórico-metodológico, especialmente, al omitir el tipo de formato de operación y racionalidad que el Estado debe adoptar, al intentar articularse a través del lente de la Educación Inclusiva, especialmente, desde los lenguajes analíticos que forman su trama ético y política desde una perspectiva radical. Antes de avanzar en la construcción de este posicionamiento, es menester, ofrecer dispositivos analíticos que permitan construir y clarificar la trama democrática de la inclusión, o bien, sus sentidos asociados. Las visiones democráticas instauradas no invitan a cuestionar los efectos de la noción de alteridad, incluso las propuestas deliberativas, no ofrecen herramientas que contribuyan a dislocar y re-examinar las epistemes sobre las cuales se sustentan las teorías democráticas dominantes, ante lo cual, surge la necesidad de colocar entrecomillar la noción de ética, política, justicia social, democracia y ciudadanía que requiere el campo oposicional de la inclusión, así como, mediante qué tipo de agenciamiento es posible superar los efectos reduccionistas de las democracias vigentes y sus patrones de

temporalidad que definen su funcionamiento epistémico. Coincidiendo con Habermas (1992) surge la necesidad de identificar y caracterizar los modos opresivos y normativos que expresan las diversas concepciones de la ética, la justicia social, la democracia, la política y la ciudadanía y los diversos estilos epistémicos y saberes que emplean para hacer funcionar cada una de estas dimensiones. Emerge la necesidad de crear criterios de vinculación y aseguración política y epistémica entre la naturaleza de la Educación Inclusiva y los elementos de organización intelectual e la justicia social a través de este lente de análisis.

Otros ámbitos de análisis emergentes en este nivel de análisis, expresaron la necesidad de: a) interrogar los procesos de subjetivación que articula la racionalidad cognitiva del capitalismo neoliberal, como dimensión crucial en la organización del campo de lucha ideológico-política de la inclusión, b) analizar las medidas macro-analíticas que instituye el funcionamiento de las relaciones estructurales, c) un cuestionamiento ante los modos despolitizados y flotantes que apelan por la inclusión en referencia a un nuevo valor universal, basado en la hospitalidad, tolerancia y en la armonía del modelo social y educativo, sin cuestionar con ello, las lógicas de alteración de dichos marcos de valores. En relación a la interrogante dirigida a cuestionar la formación de “desfases epistémicos e ideológicos” que expresan el pensamiento que organiza la justicia social al interior de este campo de análisis, no fue posible describir el tipo de patrones temporales sobre el que se organizan dichos desfases. No obstante, fue posible mediante una interpretación diferencial determinar que, los organizadores intelectuales empleados para significar la justicia social al interior del campo de lucha política y producción intelectual de la inclusión, operan desde el detenimiento epistémico, de forma contraria a los efectos regenerativos de los formatos del poder. Las unidades analíticas proporcionadas por la justicia social operan desde la suspensión, el detenimiento y de organizadores a-temporales, traducidos como la imposibilidad de radicaliza sus marcos de valores que los inscribe. Por otra parte, la Educación Inclusiva concebida como programa y proyecto político no se organiza en torno a las temporalidades epistémicas que afectan a la justicia social desde una perspectiva oposicional, sino más bien, a través de sus modos rígidos de significar cognitivamente dichos supuestos. Al transversalizar los argumentos estructurantes de la justicia social y educativa al campo de la inclusión y la calidad, se observa la el enfrentamiento de marcos

de valores completamente opuestos para organizar la tarea educativa, orientada a la deshacer los formatos del poder. De acuerdo con esto, el interés político e ideológico que organiza la lucha por la calidad, avala un proyecto político hegemónico de tipo excluyente.

La comprensión de los factores asociados a los criterios y dimensiones implicadas en la gestión del derecho a la diferencia y a la distribución a través del lente epistémico de la Educación Inclusiva, demostró ausencia de comprensiones profundas y amplias por partes de los informantes claves de investigación, en relación a: a) el corpus de saberes contra-hegemónicos que permiten abordar dicha intersección, b) los elementos que participan de la organización de un proyecto ético, político y pedagógico y ciudadano a la luz de ambas nociones y c) parámetros para promover el aumento de oportunidades educativas. Finalmente, la comprensión de los elementos que permitían comprender los ejes de agenciamiento del sujeto político en el campo de la Educación Inclusiva, sugieren los informantes participantes del estudio, considerar los elementos entre acción y pasión, con el objeto de hacer reiterativa su lucha política.

La investigación sobre Educación Inclusiva y, especialmente, sobre los ejes articuladores de su campo político, exige examinar según Mouffe (2013), el tipo de política radical que necesita asumir este campo de trabajo. La noción de “post-política” que sugiere la autora, permite reconocer que, la Educación Inclusiva, en tanto, campo de estudio de naturaleza micropolítica y post-disciplinaria, ha sido incapaz de pensar en términos políticos su naturaleza y el abordaje de los derechos. ¿Cómo apoya la política radical de la inclusión a subvertir los efectos devastadores sobre los cuales se organiza el conflicto social y educativo?, ¿mediante qué formatos de investigación es posible abordar los efectos de la subjetividad acrítica y revolucionaria en la organización del campo de lucha de la inclusión?, o bien, ¿bajo qué condiciones es posible deshacer las intenciones políticas basadas en el compromiso, cuya intención se articula sobre los efectos de la hegemonía? Un aspecto crucial que expresa la naturaleza política de la inclusión, nulamente reconocido por el conjunto de debates intelectuales en la materia, se articulan sobre una errónea concepción de lo político, de ahí su hibridez y desajuste para pensar el tipo de intersecciones que demanda con la comprensión de la ciudadanía y la democracia en este

contexto de trabajo. La inclusión reclama una ruptura con las bases de la modernidad y la poestmodernidad, poniendo en tensión las modalidades de soberanía y ejercicio democrático, reproduciendo un sistema organizado a través de los supuestos biopolíticos en todas las dimensiones del desarrollo social, siendo interiorizados en esta lógica, los diversos modos de inclusión y exclusión.

De acuerdo con esto, es posible afirmar que, el campo intelectual que fundamenta la Educación Inclusiva en términos éticos y políticos ha sido incapaz de reconocer y actuar para erradicar los efectos regenerativos del poder biopolítico, condicionando de esta forma, todos los ejes de funcionamiento de este enfoque y su poética. ¿Qué transformaciones epistémicas experimentan /expresan estas categorías en el análisis del campo político de la inclusión?, ¿cuáles son las principales operatorias cognitivas que definen su estilo y orden epistemológico?, ¿qué opacidades y omisiones epistémico-políticas institucionalizan en la intersección entre justicia social, inclusión y democracia? y ¿desde qué lugar es posible entender la afección de temporalidad que adopta los saberes constituyentes de la justicia social y educativa a través del condicionamiento epistémico del poder biopolítico? La intersección que expresa el demos y la inclusión se organiza, de acuerdo a los saberes ficticios empleados por la Educación Inclusiva para organizar su campo de trabajo en lo político, expresa una red difusa de dispositivos analíticos capaces de explorar dicha vinculación categórica. Por tanto, los sistemas de razonamientos propios de este campo, son incapaces hoy, de describir los efectos de funcionamiento y performance del nuevo paradigma del poder, emergiendo de esta forma, la necesidad de cartografías el conjunto de racionalidades cognitivas que la sustentan, a fin de proponer mecanismos heterológicos para frenar sus efectos regenerativos y permitir el avance de la fuerza ideológica de la justicia social, la cual es subalternizada y restringida por los formatos del poder. ¿Cómo estudiar los modos de producción y regeneración que establecen las nociones de inclusión, formatos del poder y biopoder?, ¿cómo se expresa su poética y lógicas de funcionamiento?, o bien, ¿qué efectos trazan en la construcción de otra fuerzas analíticas dirigidas a pensar la Educación Inclusiva y la justicia social y educativa?

La necesidad de radicalizar el pensamiento político de la Educación Inclusiva y con ello, aclarar el sentido de su espacio político, ha sido incapaz de ofrecer respuestas concretas y epistemológicamente atractivas en torno a las condiciones requeridas para emancipar a la multitud en un contexto de diferencia y redistribución. Todo ello exige reconocer además que, los organizadores intelectuales que hoy se utilizan para argumentar a favor de la justicia social y sus diversos formatos, han sido incapaces de desterritorializar y deshacer los efectos regenerativos de la exclusión y de las más diversas patologías sociales crónicas sobre las que se organiza la arena política y el campo de lucha de la Educación Inclusiva. Todas estas ideas, ratifican la necesidad de crear una democracia y una ciudadanía de la multitud. ¿Cómo se configura entonces, la acción política bajo los supuestos organizativos de temas comunes, ya no determinados por el Estado?, ¿cómo se expresa la acción política de la multitud?, ¿qué intersecciones metodológicas y epistémicas emanan entre multitud y Educación Inclusiva?, ¿qué elementos posibilitan pensar la inclusión social y educativa a través de la multitud?, ¿qué fuerzas definen el sentido de la ética, la ciudadanía y la política bajo este prisma epistémico? Posibles respuestas a estas interrogantes, pueden emanar a partir de la visibilización e indagación de los modelos de acción política que se aproximan a los posicionamientos múltiples que definen la naturaleza de la Educación Inclusiva. Finalmente, los argumentos ofrecidos en este trabajo doctoral exigen la creación de un estilo radicalmente nuevo de inclusión, en su relación con la política y la ética, traducidas en términos de construcción y experimentación de otras lógicas ciudadanas y educativas, hoy, ajenas a todos los debates que se instauran en torno a este campo de trabajo. Surge de esta forma, el reto metodológico de describir el corpus de criterios y dimensiones metodológicas que permiten construir el espacio político de la inclusión, concebido previamente como proyecto político basado en la multiplicidad. En otras palabras, sugiere la posibilidad de concebir este enfoque como una Educación Inclusiva de la multitud, que en sí misma, ofrezca la posibilidad de redescubrir la acción política que exige esta nueva mirada, al tiempo que posibilite la capacidad de construir y experimentar modos alternativos de hacer educación, política y democracia en tiempo gobernados por la exclusión, concebida esta, como un formato particular del poder.



El conjunto de reflexiones ofrecidas en este acápite convergen sobre el propósito de explicar cómo las perspectivas teóricas, discursivas y metodológicas empleadas por la Educación Inclusiva para organizar su dimensión política, se estructuran sobre un corpus de saberes que afirman una explicación ficticia y estrecha que conduce a la producción de diversos fracasos cognitivos, al tiempo que niega la posibilidad de redescubrir el verdadero sentido de la inclusión. Por otra parte sugiere pensar cómo organizar la esfera pública, educativa y social y el Estado a través del conjunto de supuestos epistémicos a los que conducen la inclusión. La Educación Inclusiva debe concebirse como una empresa dedicada a construir un fractura profunda en las bases organizativas del pensamiento pedagógico posmoderno, mientras que, en su dimensión política, enfrenta la difícil tarea de promover de estrategias de investigación que permitan documentar las complicidades más sutiles e ínfimas que este modelo expresa en relación con las políticas totalitarias y la racionalidad neoliberal. He aquí la clave para emancipación heterotópica, frente a lo cual, surge la siguiente interrogante: ¿qué elementos definen la posición política de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son los modos de regulación que expresa la inclusión a través del neoliberalismo? y ¿mediante qué sistemas de razonamientos la organización intelectual empleada por la Educación Inclusiva, niega el antagonismo? Algunas respuestas a esta pregunta han sido desarrolladas en el marco teórico de esta investigación.

La comprensión post-disciplinaria que requiere la formación del campo político y ético de la Educación Inclusiva, sugiere la producción de un nuevo campo de saberes mediante la identificación de aquellos saberes que han sido objetos de movimientos lineales y constituyen parte significativa del corpus de saberes falsos de este campo de trabajo. Para superar la imposición de aquellos sistemas de saberes, es menester, efectuar una ecología de saberes y, posteriormente, los saberes más cercanos a la naturaleza epistémica de la inclusión, a fin de someterlos a un profundo proceso de traducción epistémica. De esta forma, la traducción se convierte en una estrategia de producción de los nuevos saberes que requiere dicho enfoque para transformar las Ciencias de la Educación en su totalidad, de lo contrario, la perpetuación de sus saberes falsos tienen a la provincialización del mismo, encerrado en barreras y lenguajes disciplinares que no le son propios.

En este sentido, la falsificación de saberes efectuada mediante la omisión del campo epistémico de la Educación Inclusiva, y particularmente, a través de la cual, este enfoque logra una lógica de funcionamiento, imponiendo con ello, un cierto patrón de racionalidad que siempre conduce a una hegemonía epistémica de tipo ficcionada. Esta idea ya ha sido abordada en esta investigación con mayor detalle. La precariedad del orden discursivo y teórico que expresa la Educación Inclusiva en la actualidad, logra ser cristalizado mediante diversas formas de hegemonías, expresando lógicas relacionales particulares del poder. Coincidiendo con Mouffe (2015), el proyecto político de la Educación Inclusiva enfrenta el desafío de articular un conjunto de contenidos programáticos que permitan superar y ofrecer respuestas de tipo hétérológicas ante los diversos modos de proliferación de la negatividad radical, es decir, aquellos temas que no pueden ser superados y que juegan un papel fundamental en la organización y definición del conflicto social. De ahí, la necesidad de reconocer las operatorias que definen los diversos formatos del poder, puesto que, gran parte de su status y vigencia, es condicionado a partir de la negatividad radical, es decir, le aporta un cierto grado de eficacia discursiva.

Por tanto, la construcción del “proyecto” o “programa” político de la Educación Inclusiva, debe estructurarse en torno a la identificación de aquellos saberes que organizan dicha propuesta y a la vez, legitiman la presencia de la negatividad racial, antes de proceder al desarrollo de una propuesta de traducción epistémica, con el objeto de permitir la emergencia de saberes nuevos y propios de este campo de trabajo. Por tanto, la construcción de un proyecto político en materia de Educación Inclusiva debe evitar ser estructurado en la lógica del re-pensar, puesto que, a través de dicha empresa intelectual, da cuenta desde una resignificación desde la interioridad. La complejidad de este panorama exige la necesidad de crear criterios y dimensiones epistemológicas que permitan evaluar los patrones de sujeción implicados en la producción de saberes otros, con el objeto de contribuir a la radicalización de un proyecto político y ético con la naturaleza de este enfoque.

La construcción de un proyecto político en la materia exige considerar las cadenas de equivalencias, es decir, una comprensión situada en torno a las diversas luchas y estilos

de agencias que interseccionan al interior del espacio político de la inclusión, demandando de esta forma, explorar los diversos mecanismos de producción, propagación y circulación del poder. En si mismas, las cadenas de equivalencias constituyen parte del examen micropolítico de tipo analítico y epistémico, así como también lo es, el proceso de traducción. Para lograr la radicalización de la democracia y particularmente, del campo teórico y político de la inclusión, se requiere considerar otros tipos de demandas, las cuales muchas veces no están en directa relación con los intereses legítimos/legitimados por los ejes de organización de su proyecto político. De acuerdo con estos argumentos, es necesario reconocer el desafío de crear los contenidos que formaran parte de la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva, con especial énfasis, en la creación de estrategias y mecanismos de análisis de los mismos. Los desafíos y tensiones descritos inicialmente en este apartado reafirman la necesidad de proponer lineamientos claves que permitan caracterizar la dimensión filosófica y ética de tipo política en este campo de trabajo.

Un aspecto que se observó en el detenimiento epistémico refiere a los elementos que permiten diseñar o mejor dicho, definir el corpus de elementos constitutivos del programa ético de la inclusión. En efecto, dicha problemática puede ser resuelta en la medida que sean identificados los diversos esencialismos éticos en los que incurre este enfoque, así como, los contenidos heterológicos que el mismo exige, ojalá, mediante un cuestionamiento a las estrategias de diferenciación y diferencialismo epistémico que re-implanta el significante del Otro devaluado, restando así, sutilmente su potencia política. De acuerdo con esto, la alteridad se convierte en un esencialismo político y epistémico, puesto que obliga a pensar a partir de la devaluación y la ausencia permanente de reciprocidad, a lo que Mouffe (2015) agrega que, mediante este razonamiento es incapaz de pensar lo verdaderamente la especificidad política y la potencia de los sujetos. La producción teórica, política y ética que entrecruza la Educación Inclusiva debe monitorear determinados efectos que, de su construcción política y ética se desprenden, al promover un nuevo mecanismo de reflexividad que permita ir más allá del “nosotros” y el “ellos”, en tanto, dimensiones constitutivas de su arena política.

#### **6.4.-DISCUSIÓN REFERIDA AL OBJETIVO ESPECÍFICO NÚMERO 2 DE INVESTIGACIÓN**

El objetivo específico de investigación número 2, dedicado a describir las estrategias que participan en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva desde una perspectiva transdisciplinaria, que integre la voz de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la misma. Entre los resultados más significativos destacan:

a) La existencia de un desconocimiento por parte de quienes construyen el (directo e indirecto) de la Educación Inclusiva, respecto de los mecanismos de fabricación y el conjunto de operaciones intelectuales implicadas en la construcción de su campo de conocimiento. Particularmente, describe la omisión de estrategias de construcción del conocimiento, los parámetros implicados en la proposición de una ecología de saberes y en el repertorio de actividades implicadas en un proceso de traducción. En relación a los mecanismos de fabricación se constató un efecto diaspórico hibridizado, es decir, que no comprende los ejes mediante los cuales se construyen las estrategias de construcción del conocimiento, el tipo de desplazamiento y movilidad de saberes que se articulan al interior de este campo de producción, las intersecciones epistémicas y el tipo de relaciones analógicas que tienen lugar en este formato epistemológico. Un aspecto interesante fue documentar que, las decisiones, así como, los criterios que producen y garantizan el funcionamiento cultural, ideológico y temporal de sus saberes expresa un eje de omisión, lo cual, conduce a la falsificación de sus saberes. Si bien, este tipo de flexión podría considerarse alarmante, la preocupación no reside en la situación de su significante, sino más bien, en la organización de un campo de conocimiento que ha funcionado y devenido a partir de un conjunto de fracasos cognitivos y saberes flotantes, que no han hecho otra cosa que, forjar un campo a partir de fuerzas de interioridad, implantando un epistemicidio en torno a las condiciones de producción de nuevos saberes que permitan condicionar todos los campos y dominios de la Ciencia Educativa a partir de sus puestos, axiomas y principios que explicita la epistemología de la Educación Inclusiva.

b) La articulación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva se organiza a partir de un conjunto de sistemas limitados, reduccionistas y despotizados que devienen en la imposición de un corpus de fracasos cognitivos, implicados en la producción de su saber. Los saberes identificados reafirman el axioma postulado por el autor de este trabajo, al señalar que, el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente, es decir, a través de saberes dispersados por diversas geografías del conocimiento, las que a su vez, confirman el corpus de influencias que organizan dicho campo de producción. La metáfora “*el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente*”, se concibe como una dimensión elemental en la clarificación de los cuerpos de confluencia, de sus dominios y sub-dominios implicados en la fabricación del conocimiento, lo cuales al día de hoy, son objeto de apartheid epistémico (Sandoval, 2001) y violencia epistémica (Spivak, 1998; Foucault, 2012), puesto que, omite, margina y destruye el potencial de contribución de campos que permiten diversificar sus comprensiones y con ello, promover un proceso traductológico entre sus diversos saberes de influencias. El efecto diaspórico se expresa de forma estrecha, es decir, mediante la imposición de préstamos epistémicos y movilidad de saberes que son incorporados de forma lineal, es decir, sin dar cuenta del conjunto de transformaciones, transmigraciones y resignificaciones que dichos conceptos experimentan en su arribo a este nuevo enfoque de trabajo.

De acuerdo con esto, los saberes y conceptos empleados no representan la naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva, sino más bien, quedan condicionados a la racionalidad genealógica y al archivo epistémico del cual proceden, es decir, el conjunto de saberes mediante los cuales se organiza el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva hoy, expresa un énfasis aplicacionista, es decir, caracterizado por el uso de conceptos, saberes, lenguajes y perspectivas analíticas que omiten el conjunto de diferencias entre su campo surgimiento epistémico y el lugar que ocupan al interior del espacio de conocimiento de la misma. Se omite con ello, un análisis o más bien, una preferencia en torno a las compatibilidades regionales del conocimiento, a fin de develar el tipo de analogías, oposiciones y/o complementariedad entre las diversas geografías epistémicas y sus dominios de constitución, así como, en los diversos discursos que en él tienen lugar. De acuerdo con esto, las manifestaciones del aplicacionismo, en tanto,

herramienta analítica, puede considerarse una influencia parcial y unilateral, omitiendo la complejidad del fenómeno y la diversidad de determinantes que afectan a cada uno de sus cuerpos de saberes. Si bien es cierto, el aplicacionismo ha sido la lógica tradicional y más empleada por los análisis epistemológicos, al condicionar un determinado fenómeno a partir de los supuestos estructurantes de dichos lente. El aplicacionismo y las epistemologías aplicadas niegan la naturaleza del fenómeno, al imponer un conjunto de intereses sociopolítico inherentes a sus lógicas de producción. Se instala de esta forma, un mecanismo de producción del conocimiento basado en las epistemologías de las cegueras y de las ausencias descritas por Sousa (2009). El desafío desde el punto de vista de Foucault (1970) consistiría en *“describir entre varios discursos relaciones de delimitación recíproca, cada uno de los cuales se atribuye las señales distintivas de su singularidad por la diferenciación de su dominio, de sus métodos, de sus instrumentos, de su dominio de aplicación”* (p.110). Frente a esto, la investigación epistemológica en torno a la Educación Inclusiva sugiere la necesidad de caracterizar los dispositivos metodológicos y sus estrategias implicadas en la diagramación de su sistema de traducción, sino más bien, avanzar hacia la determinación de criterios capaces de describir el régimen que dichos saberes dispersos forman y el tipo de procesos de apropiación que estos requieren. Se agrega además, la necesidad de esbozar una crítica histórica a estas tensiones.

Desde el punto de vista de los ejes de determinación que confluyen sobre las elecciones teóricas estipuladas como parte de los elementos que participan de la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, se observa que, éstas no son claras y mucho menos, problematizadas en referencia a los mecanismos de producción del conocimiento, lo cual, deviene en la proliferación de consecuencias teóricas y prácticas de tipo no reconocidas al interior de este enfoque, entre ellas, la omisión de una epistemológica propia de este modelo, del conjunto de elementos que participan de la configuración de su historia intelectual, de sus memorias discursivas y pedagógicas, entre otras. Recurrentemente, las respuestas ofrecidas por los entrevistados en torno a los elementos que permiten comprender la historia intelectual de la Educación Inclusiva, remite a la imposición de un conjunto de códigos de ordenación concebidos como elementos constituyentes de su memoria epistémica, lo cual, bajo todo lente analítico, representa un

fracaso cognitivo en torno a los ejes de constitución de dicha historia intelectual, puesto que no son parámetros arqueológicos y filtraje epistémico-metodológico. En tal caso, se avala la omisión de la función intelectual, analítica y epistemológica de este enfoque, así como, los procesos de disolución y especificación que esta exige. Todos estos argumentos permitan concluir la inexistencia de un campo de investigación coherente con su naturaleza. Se agrega además, la omisión de los mecanismos de formación de conceptos al interior de este campo de conocimiento.

El estudio sobre las condiciones de formación de los conceptos al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, representa un eje inexplorado y, a la vez, un ámbito de desinterés epistémico-metodológico. En este contexto, surge la necesidad de explorar los mecanismos de ordenamiento y desarrollo que expresan los diferentes conceptos y nociones aportadas por las diversas gramáticas epistemológicas articuladas al interior de cada geografía epistémica, o bien, campos de confluencias participantes de su campo de investigación. Se identifica presencia de un lenguaje analítico restringido, no desarrollado y artificial. El estudio sobre los patrones de formación de los conceptos que participan en la producción y funcionamiento del discurso de la Educación Inclusiva, exige reconocer la presencia de diversos órdenes analíticos que implícitamente conducen a explorar los ejes de dependencia, atribución, articulación, designación y derivación. Avanzando de esta forma, hacia la determinación de un conjunto de criterios que permitan evaluar el grado de veracidad/verdad o error de un saber, concepto y proposición. A esto, Foucault (1970) agrega, la necesidad de identificar y caracterizar *“qué criterios se excluyen ciertos enunciados como no pertinentes para el discurso, o como inesenciales y marginales”* (p.99).

Los sistemas de razonamientos descritos anteriormente, demuestran de qué manera, las modalidades cognitivas parcialmente empleadas en la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, se estructuran en torno a estrategias de “reduccionismo” y “aplicacionismo”. Surge además, la necesidad de conocer los ejes de tematización implicados en la organización discursiva de la Educación Inclusiva objeto de traducción epistémica, puesto en términos semiológicos, implica atender al “tema”, es decir, aquello

sobre lo que se enuncia algo sobre lo que ya sabemos (aunque sea parcial), el “rema” por su parte corresponde al conjunto de información nueva, cuyo propósito al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, no comprende las lógicas de operación de la *tradición escrita* de este campo y el tipo de *prefiguraciones* a los que conduce. Desde el punto de vista de la *discusión racional*, Hernández y López (2002) comentan que, esta funciona mediante el ensamblaje de un conjunto de argumentos que se soportan entre sí, ya sea por solidaridad epistémica o vincularidad discursiva. De este modo, “*la confrontación académica entre las distintas interpretaciones es esencial porque a partir de ella se amplían las perspectivas de análisis y se clarifican las condiciones de aplicación de los conocimientos*” (Hernández y López, 2002: s/n). Frente a este contexto, surge la necesidad de determinar, o más bien, proponer un conjunto de estrategias que contribuyan a comprender con mayor claridad, bajo qué condiciones es posible aplicar/emplear determinados sistemas de saberes. Se agrega la necesidad de comprender cómo se expresan los mecanismos y/o estrategias de sustitución y modificación de conceptos implicados en la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva. En este sentido, surge la necesidad de explorar los “topois” y “koras” de emergencia de dichos concepto, a fin de develar y describir “*la red conceptual a partir de las regularidades intrínsecas del discurso*” (Foucault, 1970:101), así como,

[...] la organización de un conjunto de reglas, en la práctica del discurso, aun en el caso de que no constituya un acontecimiento tan fácil de situar como una formulación o un descubrimiento, puede estar determinado, sin embargo, en el elemento de la historia; y si es inagotable lo es en el sentido de que el sistema perfectamente describable que constituye, da cuenta de un juego muy importante de transformaciones que afectan a la vez a esos conceptos y sus relaciones (Foucault, 1970:101-102).

En tal caso, la dimensión pre-conceptual, pre-constructiva y pre-discursiva que expresa el desarrollo actual de la Educación Inclusiva en todas sus dimensiones, “*deja aparecer las regularidades y compulsiones discursivas que han hecho posible la multiplicidad heterogénea de los conceptos, y más allá todavía, la abundancia de esos temas, de esas creencias, de esas representaciones a las que acostumbramos dirigirnos cuando hacemos la historia de las ideas*” (Foucault, 1970:103). En tal caso, emerge la necesidad de caracterizar las principales opciones epistémica implicadas y las



consecuencias teóricas más relevantes que emergen de la integración descuidada de conceptos, significados y saberes al interior de su campo de producción, a fin de comprender de qué manera *“lo ideológico y el poder son dominios inherentes al discurso, pero este no es reductible a ambos”* (Paulos, 2015:199).

c) La naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, así como, los cuerpos de saberes propios del enfoque, constituyen temáticas soterradas y ante todo, desconocidas por quienes construyen el conocimiento. En tal caso, la comprensión de las condiciones y dimensiones de fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, remite a un examen constructivista y contextual. En este sentido, se reafirma que, la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva expresa un carácter post-disciplinario, es decir, un saber que recoge lo mejor, o más bien, los aportes más relevantes y significativos de cada una de las múltiples geografías epistémicas que participan de la formación de su campo de conocimiento. El efecto post-disciplinario se encuentra estrechamente ligado al proceso de traducción (Sousa, 2009) e intersección epistémica (Ocampo, 2016), es decir, la propagación de nuevos saberes en este enfoque, sólo tiene lugar, en la medida que: a) sean identificados los aportes más relevantes introducidos por cada geografía epistémica, b) sean sometidos a un profundo proceso de traducción epistémica y c) creación de patrones de legitimidad de los nuevos cuerpos de saberes e ideas.

En este sentido, las barreras que experimentan quienes construyen el conocimiento de la Educación Inclusiva, expresa la imposición de un saber encerrado en las fronteras disciplinares de un determinado campo del saber, a pesar de funcionar discursiva e ideológicamente, a partir de una gramática discursiva de tipo inter y trans-disciplinaria, lo que en cierta medida, refuerza el efecto de falsificación de los saberes empleados en la organización de su campo. La invisibilización de la cual son objeto los saberes claves o críticos de la Educación Inclusiva, se encuentran mediados por las tensiones comentadas en este acápite, particularmente, mediante la incompreensión de los cuales son los campos de confluencia que participan en la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, más allá de la contribución de la Filosofía, de la Sociología y de la Educación Especial. A esto se agrega, la transferencia lineal de saberes, específicamente, a través de estrategias de

préstamos y sustitución, lineamientos identificados por el autor de este estudio, ya que los entrevistados no logran describir tales estrategias de producción.

En relación a los campos de confluencia, se observó la atribución de un posicionamiento central al legado de la sociología, especialmente, por aportar un conjunto de repertorios cognitivos que permiten referenciar la exclusión, no así, comprender sus patrones de funcionamiento. Se agregan además, los aportes superficiales de la Filosofía de la diferencia, demostrando una ignorancia profunda en torno a la contribución de otros campos de conocimiento que introducen saberes y conceptos, cuya potencia política e ideológica permiten abrir e indisciplinar el campo de producción de este enfoque. Frente a este complejo contexto, condicionado por mecanismos de opacidad epistémica, que actúan como dispositivos de violencia epistémica y marginación de dichos cuerpos de conocimientos, tales como: a) el análisis estructural de los diversos formatos del poder, b) los ejes de constitución de la exclusión, la opresión, la segregación, es decir, como funcionan, c) los problemas sociopolítico de la representación del subalterno, d) el potencial analítico de la interseccionalidad, e) los problemas de la psicología del desarrollo, entre otras. Para profundizar más acerca de cada uno de los cuerpos de saberes subversivos y heterotópicos de la Educación Inclusiva, consultar el apartado referido a l objeto de investigación y al marco teórico de la misma.

d) Se constata un nulo interés por pensar las tensiones epistémicas que afectan al desarrollo de la Educación Inclusiva, desde una perspectiva transdisciplinar, así como, a los ejes de configuración de su campo de investigación, más allá, de la imposición de la racionalidad del individualismo metodológico, reforzando así, un interés disciplinar, de falsificación y aplicacionismo de saberes y perspectivas.

En su mayoría, las respuestas ofrecidas por los expertos, trabajan a partir de la interioridad epistémica y en campos de lucha que no son propios de este enfoque, articulando un saber fetichizado y construido a partir de fracasos cognitivos. Se agrega además, un quinto punto, posicionado en torno a los mecanismos de falsificación epistémica implicados en la producción de la Educación Inclusiva, concibiéndose como una

práctica cognitivo-política. Las prácticas de falsificación conducen a la simulación de ciertos modos epistémicos y a la proliferación de estrategias de construcción del conocimiento particulares. Es menester aclarar que, la comprensión de los mecanismos de falsificación implicados en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva (tanto en su versión dominante como hegemónica) pone en jaque la pertinencia y veracidad contextual y científica de los saberes que en la actualidad organizan en el campo de producción de este enfoque, con el objeto de describir los modos tradicionales de ficcionalización empleados en este campo. En este sentido, la falsificación epistémica se concibe en este trabajo como un conjunto de ejecuciones cognitivas que conducen a una explicación falsa sobre el sentido y propósito de la Educación Inclusiva, mediante saberes que no expresando una naturaleza relacional con la naturaleza del campo, alcanzan una cierta eficacia que hace operar dichos saberes propios de este encuentro teórico. De acuerdo con esto, dichos saberes circundantes develan una mascarada cognitiva de tipo fetichizada.

La comprensión epistemológica de las estrategias implicadas en la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, exige reconocer dos dimensiones claves en su develamiento. La primera, referida a las articulaciones esbozadas por los propios patrones de organización de la naturaleza epistémica del enfoque, y la segunda, mediada por los intentos intelectuales de construcción desarrollados por los propios teóricos e investigadores. El interés de este trabajo doctoral, se posiciono en torno a la primera dimensión, puesto que, corresponde al dominio de constitución del fenómeno y a través de ello, es posible identificar diversos tipos de estrategias de fabricación directamente relacionadas con su naturaleza. Antes de comenzar a describir los elementos más relevante implicados en este nivel de discusión, es menester señalar que, el saber de experto, vinculado directa (núcleo o dominios centrales de articulación/constitución) o indirectamente (campos de confluencia transdisciplinarios de los que emanan aportes para su construcción) al campo teórico e investigativo de la Educación Inclusiva, permitió determinar dos ideas centrales y a la vez críticas. La primera de ellas, demostró que, el conocimiento que los expertos manejan en torno a las dimensiones constitutivas del análisis epistemológico asociado a este enfoque, carece de un archivo y repertorio de herramientas teóricas, metodológicas e investigativas que permitan ofrecer respuestas oportunas en torno

a este nivel de análisis. A lo que se agrega, la constatación de un profundo desconocimiento sobre los mecanismos de construcción de su conocimiento, el tipo de operaciones cognitivas sobre las cuales se organiza su estilo, orden y análisis epistémico, y lo más preocupante, consiste en la estrechez de respuestas para determinar qué tipo de saberes ofrecen la posibilidad de construir un marco teórico de tipo heterotópico.

De acuerdo con esto, la pregunta por las condiciones epistemológicas implicadas en la Educación Inclusiva, demuestra nulidad de intenciones y preocupaciones intelectuales por dislocar el saber y con ello, ofrecer respuestas ante el complejo escenario pedagógico, político y teórico que este campo enfrenta. Se constata además que, quienes construyen el conocimiento de la Educación Inclusiva, operan mediante una serie de fracasos cognitivos que imponen criterios lineales de construcción, mecanismos de hibridación y estrategias de travestización de su saber fundante. En otras palabras, la discusión sobre las estrategias, condiciones y modalidades de teorización implicadas en este campo, no pueden considerarse en estricto rigor comprensiones invisibilizadas y negadas, puesto que, expresan un status de inexistencia, lo cual, remite a la identificación de una racionalidad ignorante, concebida no de forma peyorativa, sino más bien, a través del lente de la carencia de algo a construir.

La construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, a través de esta investigación, demostró que, no existe problematización epistémica que emerja desde la propia naturaleza del fenómeno, más bien, se constata una recurrente pseudo-imaginación epistémica articulada mediante un conjunto de visiones y razonamientos aplicacionistas que imponen las racionalidades propias de los modelos epistemológicos dominantes, tales como: a) enfoque funcionalista, b) interpretativo y c) crítico, imponiendo de esta forma, un análisis basado según el autor de este trabajo, en los préstamos epistémicos, es decir, en la extracción de determinados razonamientos para analizar el fenómeno que estructura esta investigación. De acuerdo con esto, los análisis aplicacionistas se traducen como sistemas externos e impertinentes en la construcción del campo de conocimiento, al exigir a través de supuestos propios de otro campo de trabajo, es decir, se analiza el fenómeno de la inclusión a través de un lente particular del conocimiento, condicionándolo a partir de

determinados marcos de valores, lo cual, contribuye a la omisión de los ejes estructuradores de la naturaleza del fenómeno.

La exploración sobre el conjunto de elementos que participan de la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, para ser respondido en coherencia con la naturaleza estructural de este campo, exige clarificar ante todo, qué se entiende por campo. La noción de “campo” empleada en este trabajo, adopta la contribución de Bourdieu (1990), refiriendo al conjunto de sistemas de legitimación/ilegitimación, rivalización y disputa de ciertos saberes al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva. Por tanto, la noción de campo se convierte en un dispositivo intelectual sobre el es organizada la arquitectura epistemológica de este enfoque. El interés de este estudio consistió en determinar el tipo de operaciones intelectuales que participan en la organización de su arquitectura epistemológica, y especialmente, a través del conjunto de estrategias que participan en la determinación de los cuerpos de conocimiento que a su vez, construyen el campo de saberes de este enfoque. Este nivel de análisis exige a su vez, comprender que, las estrategias implicadas en la construcción/fabricación del saber de la inclusión y de sus principales geografías epistémicas, expresa en términos teóricos, la utilización de las mismas estrategias comentadas en el marco teórico de este trabajo. Por tanto, la comprensión sobre los principales cuerpos de conocimientos, o bien, la coyuntura intelectual de implicada en este campo de trabajo, representa un tema nuevamente incomprendido por quienes construyen el conocimiento, imponiendo pre-reflexivamente, aportes diaspóricos de campos tales como la sociología y la filosofía, preferentemente, producto de las microdisputas institucionalizadas por la lucha contra la exclusión (la primera) y por la defensa de las diferencias y la alteridad la segunda), demostrando de esta forma, que el saber epistémico de la Educación Inclusiva no puede circunscribirse a un patrón de localización disciplinar, más bien, expresa a nivel fundacional un interés de tipo transdisciplinar, mientras que, su dimensión de dislocación, apertura y encuentro sus reales bases, se produce a nivel post-fundacional, constituido por elementos de acceso a su memoria epistémica de tipo post-disciplinar. Sobre esta última afirmación, se organiza el presente análisis.

Las respuestas ofrecidas por los expertos sobre este nivel de análisis, no tenían la intención de confirmar nada, sino más bien, indagar e identificar aquellas perspectivas, saberes o reflexiones que ofrecían la posibilidad de indisciplinar el campo de producción e ir instalando otro tipo de comprensiones, cada vez más próximas a la multiplicidad de planteos teóricos abordados en esta investigación. De acuerdo con esto, es posible afirmar que, el saber de experto en este contexto, a pesar de organizarse en torno a una consulta internacional de tipo transdisciplinar, permitió corroborar que, el saber propio de la Educación Inclusiva es hoy, un tema no relevante por quines construyen el conocimiento, demostrando que, se emplea una serie de sistemas de razonamientos reproduccionistas que no contribuyen a la instalación de gramáticas subversivas, ya que, ni los expertos han logrado reconocer que, el saber constituyente de este campo, requiere ser inventado. No obstante, hoy, este se resuelve mediante la utilización de diversos préstamos epistémicos, los cuales no reconocidos por los entrevistados como tal, procedentes de los más diversos campos del saber, estructurados mediante un sistema de desplazamientos o movilidad de conceptos y saberes de forma lineal, es decir, constituyen formas de aplicabilidad de un conocimiento parcial, muchas veces superficial y estrecho, en cuanto a la comprensión del fenómeno de la inclusión, expresando ausencia de una contextualización a los ejes de articulación de la naturaleza epistémica propia de este enfoque. Todas estas nociones ratifican que, el campo de producción e interpretación intelectual de la inclusión se configura y opera mediante una serie de saberes que no corresponden con su naturaleza, pero que, poseen un efecto de funcionamiento que imposibilita poner en tensión su contribución. De acuerdo con esto, las respuestas ofrecidas por quienes construyen el conocimiento no es clara en torno a la indagación sobre las condiciones epistémicas implicadas en este campo, reafirmando que, existen más disensos que consensos en torno a estas temáticas.

La primera dimensión implicada en este eje analítico, analiza los elementos participantes en la formación y producción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. El interés por el “campo de conocimiento” refiere al terreno epistemológico sobre la cual se construye y organiza la producción del conocimiento, con especial referencia, a la explicitación de las localidades o memorias epistémicas desde la cual se

organiza este campo de trabajo. En este contexto, la dimensión puede ser analizada en referencia a la multiplicidad de geografías o regiones epistémicas que mediante determinados cuerpos de saberes contribuyen a la organización del mismo. También, esta dimensión puede ser concebida en términos de la caracterización del archivo y del repertorio de este modelo. Resulta curioso observar como gran parte de la literatura especializada se organiza en torno a la inexistencia de un saber, imponiendo de esta forma, la construcción de un discurso de tipo bricoleur, el cual funciona en términos de denuncia, un combate pseudo-retórico sobre la exclusión y en términos pedagógicos, a través del lente epistemológico de la diferencia y la Educación Especial, conduciendo a la propagación de nuevos ordenes epistémicos de subalternidad, pero carece de elementos teóricos que permitan nuclear los aportes de los diversos campos del saber a este contexto de producción. Los antecedentes descritos en este trabajo, reflejan que, los saberes disponibles representan hoy, una puerta de entrada a la confirmación que, el conjunto de saberes que organizan la totalidad de dominios de las Ciencias de la Educación, expresan la imposibilidad de comprender holográficamente, la multiplicidad de fenómenos que la afectan. Todo ello demuestra que, la educación, a través de sus diversos dominios y campos de conocimiento, requiere producir lo nuevo, mediante una ecología de saberes, mediante un profundo sistema de traducción epistémica de sus diversas contribuciones. Es menester destacar que, la naturaleza que define el campo de producción de la Educación Inclusiva, al operar desde la post-disciplinariedad, ratifica la necesidad de construir su saber(es) en la exterioridad permanente, puesto que, intenta quebrantar las bases del conocimiento dominante y conducente sutil y estratégicamente, a la reproducción. Por otra parte, surge la necesidad de indagar en la cristalización de ciertos esencialismos epistémicos estratégicos que son articulados al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva y que a su vez, condicionan las fuerzas de organización teórica.

La Educación Inclusiva en términos teóricos debe contribuir a trazar otros horizontes epistemológicos. De ahí, su fuerte relación con la post-disciplinariedad y la exterioridad, ambas concebidas como fuerzas de dislocalización de los sustratos epistemológicos aplicacionistas. La epistemología de la Educación Inclusiva, concebida como la creación de un nuevo horizonte epistémico, no debe ser provincializada

únicamente como una propuesta de teorización de este campo, sino más bien, aportar un conjunto de saberes que ofrezcan la posibilidad de reinventar la pedagogía en todas sus dimensiones. De lo contrario se corre el riesgo de implantar una visión reduccionista que poco o nada dice acerca de cómo llevar esto a las trincheras pedagógicas. Los análisis que se ofrecen a continuación debaten sobre las estrategias intelectuales mediante las cuales se organizan las diversas geografías epistémicas constitutivas del saber de la Educación Inclusiva y cuáles son, las que aportan mayores contribuciones a este campo de producción. Las geografías epistémicas recogen aportes procedentes desde las epistemologías regionales, de las fronteras epistémicas y de las fronteras. De acuerdo con esto, la comprensión de las “geografías epistémicas” corresponde a la contribución estructural de diversas parcelas del conocimiento que se articulan mediante fuerzas de forclusión e intersecciones epistémicas, para lograr articular la configuración de su campo. Al consultar a los informantes claves participantes de la investigación, respecto de las estrategias de participan de la producción del campo de conocimiento de la inclusión, se observó que, el saber de experto en esta temática no ofreció respuestas concretas en torno a cuales podrían ser estos mecanismos. De modo que, las respuestas ofrecidas posibilidades de avanzar en la construcción/develamiento de este ámbito, especialmente, relevando la naturaleza de su conocimiento. Por otra parte, el nivel de respuestas ofertadas expresa una omisión sobre los principales problemas teóricos y metodológicos más generales que afectan a este nivel de análisis. Así, el interés por los mecanismos de constitución de sus cuerpos de conocimientos, no representa al día de hoy, un eje crucial de tipo analítico en torno a las dimensiones de localización de las diversidad de memorias epistémicas organizadas a través de sitios múltiples y variados. Finalmente, es menester aclarar que, cuando afirmamos que, el saber de experto en este contexto se construye mediante fracasos cognitivos, se infiere a partir de la contribución de éstos, al pensar a través del lente de la Educación Inclusiva, no así, que sus razonamientos articulados al interior de su campo de conocimiento se construya de esta forma.

El interés por indagar en los elementos de formación de los cuerpos de conocimientos permite comprender la multiplicidad de regiones epistémicas, macro y micro-cuerpos y dominios implicados en la organización de este campo. Sobre este



particular, es posible afirmar que, el saber de experto aportó la identificación de regiones del conocimiento que expresan un mayor status y presencia discursiva instalada por la retórica vigente de este enfoque, aludiendo de esta forma, al legado de la Sociología, de las Ciencias Políticas, la Filosofía, entre otras. Es menester destacar que, la organicidad y los mecanismos que crean y garantizan el funcionamiento de este campo de conocimiento, exige diferenciar entre el sentido que adopta la noción de legado, contribución y geografía epistémica. Si bien es cierto, las geografías organizan y trazan la definición de la herencia y la contribución, requiere entonces, explorar el tipo de estrategias implicadas en la articulación de cada región en la determinación de ciertos saberes. De acuerdo con esto, se observa la necesidad de describir en detalle del tipo de estrategias organizativas propias de cada geografía del conocimiento (endógenas), las estrategias interseccionales (de las cuales surgen los procesos de traducción y creación de otros saberes) y las estrategias exógenas, es decir, aquellas que determinan el posicionamiento y jerarquía de dichos cuerpos de saberes.

Las geografías epistémicas en este contexto se conciben como campos de confluencia, es decir, los parajes donde se unen diversos cuerpos de conocimientos, articulados mediante el propósito de organizar un determinado campo de estudio, coincidiendo en un mismo fin. De acuerdo a la determinación de las características del conocimiento propio de la inclusión, así como, de los axiomas (principios fundamentales) de la epistemología de la Educación Inclusiva, se constata que, el conocimiento propio de este enfoque, se construye diaspóricamente, es decir, repartidos por diversas geografías del conocimiento, que en su nivel fundacional no reflexiona ni identifica acerca de los diversos tipos regiones del saber que conforman su coyuntura intelectual.

A pesar de haber efectuado una consulta internacional transdisciplinar a diversos expertos de reconocida trayectoria internacional vinculados a través de campos específicos del saber a la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva, se constató en términos generales que, no existe un repertorio de comprensiones epistémicas, teóricas y metodológicas que permitiesen a través del saber de experto, ofrecer respuestas específicas y concretas en torno a cuáles son las regiones o las geografías configurantes del conocimiento propio de la Educación Inclusiva, lo cual, exige dos procesos claves, tales

como: a) organizar una ecología de saberes, permitiendo interrogar las modalidades mediante la cual, determinados saberes son invisibilizados y qué guardan un potencial crítico y subversivo relevante en la transformación del enfoque, el tipo de sistemas de razonamientos que organizan y condiciona el estado actual de precariedad teórica y metodológica de la inclusión y el tipo de razonamiento y orden epistémico que es requerido por la naturaleza epistemológica implicada en la Educación Inclusiva. b) promover un proceso de traducción que actúa como un dispositivo de re-significación y despeje epistémico, articulado a través de las fuerzas unión/localización y de separación/deslocalización. Sobre este particular, cabe destacar que, la potencia analítica implicada en la “traducción” ofrece la posibilidad de explorar las fronteras y las fronteras de articulación entre los diversos cuerpos de conocimiento que participan en la configuración del campo de conocimiento y del saber propio de la Educación Inclusiva, permitiendo de esta forma, visibilizar el repertorio de elementos que definen el archivo, el repertorio y las memorias epistémicas fundacionales y post-fundacionales de este enfoque. El empleo de la traducción, en tanto, recurso analítico permite develar el conjunto de formaciones históricas y de periodización, los formatos de constelación mediante los cuales ha ido mutando y deslocalizándose teóricamente los sistemas de razonamientos implicados en este enfoque.

En términos generales los aportes de los expertos internacionales participantes de la investigación, en relación a las geografías epistémicas que participan de la delimitación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, enfatizaron en el relevamiento de contribuciones procedentes de la Sociología, la Filosofía, la Teoría Educativa, la Teoría Crítica, entre otras. No obstante, el concepto de geografías epistémicas alude a la multiplicidad de territorios, lugares y regiones que participan de la formación del conocimiento de la Educación Inclusiva y le heredan determinados saberes, los cuales, en su mayoría, expresan un patrón de movilidad de tipo lineal, el cual opera mediante el arrastre de las unidades semánticas y epistémicas propias del campo de su formación, arribando al contexto de la Educación Inclusiva, sin resignificación y contextualización de sus cargas epistémicas, ratificando de esta forma que, en gran medida, el conocimiento sobre inclusión y, particularmente, de experto, se construye y utiliza a partir del hermetismo

disciplinar, conduciendo de esta forma, a la instalación de un saber ficticio y falseable, puesto que, sus operatorias cognitivas y sistemas de razonamientos no operan a partir de la naturaleza epistémica que determina la función del conocimiento propio del modelo en examinación en esta investigación, sino más bien, desde la interioridad de constitución de cada uno de sus legados. Si bien, el conjunto de aportaciones mencionadas por los expertos refleja en cierto sentido, la determinación superficial de las posibles geografías epistémicas, instauradas mediante un saber de tipo pre-reflexivo, omitiendo de esta forma, la contribución específica acerca del tipo de saberes particulares que contribuyen a organizar la naturaleza del conocimiento de la inclusión. Por otra parte, la enunciación de dichas regiones participantes del conocimiento de la inclusión, permitieron corroborar que, las operaciones cognitivas que esta traza, especialmente, en la fabricación de su saber, se efectúa a través del axioma establecido por el autor de este trabajo, mediante el cual se explica que, el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente, es decir, mediante diversos cuerpos de conocimientos, que a su vez, han contribuido a la dispersión del saber por distintas latitudes epistémicas.

En este sentido, la dispersión de saberes invita a pensar en los diversos tipos de estrategias de violencia epistémicas empleadas en la pre-construcción de su conocimiento, insistiendo de esta forma, en el descubrimiento de tipo de decisiones epistemológicas implicadas en la subalternización y marginación de saberes claves para organizar este campo de trabajo. Sobre este particular, la voz de los expertos entrevistados, no ofreció perspectivas y/o comprensiones que permitiesen problematizar las trayectorias del enfoque a partir de dichos procesos. En este sentido, la exploración de los patrones de violencia epistémica, racismo epistémico y apartheid intelectual, constituyen en sí mismos, efectos directos de la colonización cognitiva que funda este campo de trabajo. La empresa representada a través de la traducción ofrece la posibilidad de explorar los diversos estilos y formatos de intersecciones epistémicas que se desprenden del entrecruzamiento de los múltiples campos de estudio que participan de la producción del conocimiento de la Educación Inclusiva. Un aspecto no explorado por la investigación sobre Educación Inclusiva, consiste en la exploración de las pautas de organización del conocimiento de este enfoque, específicamente, a través de sus sistemas de razonamientos implicados.

Empleando la contribución de Sousa (2009) es posible afirmar que, el conocimiento pre-construido, ambiguo e hibridizado empleado como parte del funcionamiento actual de la inclusión, impone un sistema de razonamientos mutilados, traducidos como la imposición de una razón indolente, metonímica e impotente. De acuerdo con esto, las fuerzas de producción que contribuyen en la organización de su saber y determinan el tipo de modalidades de teorización, tienden a ser estructuradas en función de un disponible, hegemónico y tradicional, sujeto a un patrón de interioridad epistémica, es decir, orientado a la reproducción del saber. Emergen así, los mecanismos de opacidad epistémica, concebidas como mecanismos que contribuyen a invisibilizar y nublar la necesidad de dislocar la episteme y los formatos opresivos que afectan a la transformación del enfoque.

Los saberes comúnmente empleados por parte del pensamiento que organiza el campo de fundamentación y razonamiento de la Educación Inclusiva, adoptan/expresan un cierto nivel de fetichización, es decir, un conjunto de cargas semióticas que al concebirlas, producen un efecto de completud del campo, lo cual, contribuye a omitir y silenciar los temas cruciales en la organización de su campo investigativo y teórico. De ahí, la imposibilidad de reconocer la necesidad de fragmentar e indisciplinar la producción de sentidos asociados a función y naturaleza epistémica. De acuerdo con esto, las respuestas ofrecidas por los expertos, no aportan elementos que permitan realmente construir el campo teórico de la inclusión, o bien, mediante qué tipo de conciencias intelectuales es posible completarla y enriquecerla, incluso los análisis más críticos, articulan su campo de interés/actividad en referencia a una crítica a las disposiciones del saber instalado y hegemónico, no así, sobre las perspectivas y condiciones que permitirían reestructurar la Educación Inclusiva y construir cada una de las dimensiones de su campo ausente. A partir de estas nociones, los problemas de transformación de la Educación Inclusiva, se reducen a un saber inexistente, que contribuye a la fractura de las bases del pensamiento pedagógico actual. Se agrega además, la necesidad de construir un saber de tipo heterotópico que vaya más allá de la reinención del mismo.

La comprensión sobre los campos de confluencia que participan de la configuración de la arquitectura epistémica de la Educación Inclusiva, identifica un receptáculo de

aportes procedentes de casi todos los campos de conocimiento, lo cual, en parte, constituye a través del lente acrítico del enfoque, a la totalización y homogenización de los saberes más elementales confortantes del mismo. No obstante, la confluencia de un gran número de campos del saber, reafirman la naturaleza post-disciplinaria de la Educación Inclusiva, es decir, que la construcción de su espectro de saberes, se organiza a partir de las contribuciones más significativas y relevantes, rescatando lo mejor cada geografía epistémica, con el objeto de formar un nuevo saber. La exterioridad epistémica propia de la inclusión, se opone a la movilidad de conceptos basado en estrategias lineales de mutación, puesto que estas, forman parte de los mecanismos de construcción del saber mediante la imposición de las fuerzas de la interioridad, se requiere que, la movilidad de saberes o desplazamientos epistémicos, den cuenta de que fuerzas de forclusión deben participar de la transformación y dislocalización de dichos conocimientos. El saber de la inclusión adopta un carácter nomadista y en constante desplazamiento.

Los antecedentes anteriormente comentados, dan cuenta que, existe un profundo desconocimiento acerca de qué campos de confluencia participan de la configuración del conocimiento de la Educación Inclusiva, específicamente, qué regiones epistémicas son las que forman los cuerpos nucleares de acceso a la constitución de los memorias epistémicas propias de este enfoque, así como, sus sub-dominios implicados. De esta forma, los organizadores intelectuales y sistemas de razonamientos empleados por parte del pensamiento dominante de la Educación Inclusiva, se cristaliza a partir de la omisión de la coyuntura intelectual que sustentaría su campo de producción, ratificando de esta forma que, la construcción del conocimiento celebratorio operar mediante una estrategia de bricoleur pseudo-epistémico, articulada mediante la transferencia de meros préstamos y injertos epistémicos, sin ser contextualizados y reterritorializados al campo propio de la Educación Inclusiva. El pensamiento intelectual directa o indirectamente relacionado con este campo de conocimiento, tanto en su versión crítica y acrítica, ha sido incapaz de reconocer cuáles son los campos de conocimientos que participan de la formación auténtica de este saber, sus dominios y sub-dominios implicados y el tipo de orden y estilo epistémico que trazan. Frente a esto, cabe preguntarse que tipo de consecuencias teóricas y práctica supone esta omisión e incompreensión, especialmente, en la dislocación del

enfoque. Se agrega además, la necesidad de conocer el tipo de estrategias psicoanalíticas implicadas en los procesos de negación de estas problemáticas a través de los saberes y perspectivas disponibles. La Educación Inclusiva desde la exterioridad nos invita a explorar nuevos horizontes teóricos para practicar la educación en el siglo XXI.

Pensar epistémicamente a través de la Educación Inclusiva, sugiere el reconocimiento de la incompreensión de los dispositivos de razonamientos implicados en la producción del saber híbrido presente en este campo. De modo que, el conocimiento de experto carece de imaginación epistémica para esbozar un conjunto de reflexiones más radicales que permitan identificar el tipo de estrategias o mecanismos de fabricación empleada por su conocimiento actual. Esta misma situación atañe además, se expresa mediante un ausentismo profundo para demarcar y hacer emerger otros horizontes teóricos implicados en la construcción de la Educación Inclusiva. Así lo sugiere su naturaleza heterotópica y post-disciplinar. A partir lo anterior, es posible afirmar que, existe un profundo desconocimiento, por parte de quiénes construyen el saber, sobre el tipo de estrategias implicadas en la formación de los campos de conocimiento y de los mecanismos de construcción implicados en la organización de su saber, son temas desconocidos y no visibilizados por la literatura científica. La formación del conocimiento de la Educación Inclusiva, exige cartografiar los campos de conocimientos, las estrategias de producción del saber y los conocimientos implicados en la configuración del momento actual (híbrido epistémico) y de la naturaleza real de este enfoque (epistemología de la inclusión). Las perspectivas analíticas requeridas, son hoy, objeto de desconocimiento profundo, especialmente, por quienes producen el saber. Es posible además, asegurar que, los saberes disponibles que hoy se emplean en la organización de este campo, no son propios de su función y naturaleza, evidenciando de esta forma, la construcción de un campo artificial, a través del cual, se cristalizan un conjunto de transformaciones radicales para superar las profundas fracturas que hoy expresa la educación en todos sus campos y trincheras.

De acuerdo con los antecedentes señalados, la incompreensión que enfrenta la coyuntura intelectual que define la trama teórica y epistemológica de la Educación Inclusiva, opera mediante un conjunto de fracasos cognitivos y mecanismos de falsificación

de dichos cuerpos de conocimientos, los cuales conducen a la imposición, a la travestización y al reduccionismo saberes, que operan de forma lineal y mediante un patrón aplicacionista, omitiendo de esta forma, intencionar un profundo proceso de intersección epistemológica y traducción, con el propósito de consolidar nuevos saberes. Otra tensión abordada en este trabajo, consiste la omisión de estrategias de producción del conocimiento y de mecanismos metodológicos que permitan emprender el proceso de traducción. De acuerdo con los argumentos expuestos en este trabajo se constata que:

- a) No existe por parte de los investigadores y quienes construyen el conocimiento un interés, o bien, un campo de problematización en torno a las dimensiones epistemológicas implicadas en el Estudio de la Educación Inclusiva. Dicha situación es objeto de constatación de un conjunto de fracasos cognitivos para enunciar los problemas científicos y las formas condicionales que este modelo expresa en términos epistémicos. A esto se agrega, la recurrencia del formato aplicacionista para analizar las condiciones epistémicas de la inclusión, imponiendo de esta forma, los marcos y presupuestos ideológicos, políticos, valóricos y de científicidad de otros enfoques, lo cual, conduce a la fabricación de una pseudo-explicación, mediante la cual se omite el develamiento real de su naturaleza epistemológica.
  
- b) Los intercambios discursivos aportados por cada uno de los entrevistados, conducen al establecimiento de un análisis epistémico superficial y estrecho, especialmente, al omitir la función, el tipo y la naturaleza de Educación Inclusiva que debemos construir en la actualidad. Ninguno de los entrevistados concibe la necesidad de comprender la Educación Inclusiva como un formato de actualización de todos los campos de las denominadas Ciencias de la Educación. Por tanto, la retórica del “cambio”, la “transformación” y la “innovación”, actúa como un injerto semántico mutilado, incapaz de materializarse en los axiomas y/o principios que la naturaleza del conocimiento de este enfoque plantea, particularmente, en esta investigación.

c) La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva sugiere el reconocimiento de tensiones tales como: c.1.) ausencia de saberes propios del enfoque, es decir, coherentes con la naturaleza propia de este enfoque, c.2.) sobre-valoración de saberes, significados, conceptos y perspectivas teórico-metodológicas que no corresponden a la naturaleza de su saber, refiero a mecanismos de falsificación de los mismos, lo cual, exige avanzar en la construcción de un diseño metodológico capaz de determinar el tipo de estrategias implicadas en dicho proceso de falsificación, así como, sus mecanismos de validez y funcionalidad. c.3.) Se requiere consolidar un repertorio de estrategias de validez y legitimación de los saberes propios de este enfoque, así como, los ejes de intención, producción y verificación del proceso de traducción e intersección epistémica, así como, de las estrategias implicadas en la elaboración de una ecología de saberes. c.4.) El desarrollo de la ecología de saberes no debe comprenderse como un mecanismo de reciclaje, sino más bien, como un ejercicio reflexivo orientado al reconocimiento de otras formas de saberes que históricamente han sido devaluadas y convertidas en conceptos flotantes, específicamente, por el pensamiento dominante incidente en este enfoque, cuya naturaleza epistémica, expresa un gran potencia para indisciplinar, abrir y diversificar el campo de funcionamiento de esta. c.5.) La comprensión epistemológica implicada en la Educación Inclusiva enfrenta el desafío de proponer criterios y/o dimensiones metodológicas que permitan describir los lugares y la naturaleza de los lugares desde donde surge el conocimiento de este enfoque, así como, los medios a través de los cuáles su historia intelectual se fue consolidando, su archivo y repertorio.

d) Los sistemas de razonamientos empleados/adoptados en la construcción híbrida, ambigua, reduccionista y mutilada de la Educación Inclusiva, expresan una razón indolente y proléptica. Se identifica la ausencia de ordenadores intelectuales que permitan describir en términos científicos cómo se expresan los patrones implicados en el giro, análisis, estilo y orden epistemológico. Si bien, es cierto, gran parte de los entrevistados reconoce que, la naturaleza de la Educación



Inclusiva es diferente a la Educación Especial, dicho reconocimiento es objeto de un pensamiento reflexivo, superficial y parcial, es decir, que a pesar de establecer esta distinción, su espectro de argumentación impone/recurre a una serie de esencialismos epistémicos, metodológicos y políticos para justificar sus razonamientos.

- e) A partir del proceso de traducción se identifica la necesidad de determinar dimensiones en torno a las lógicas que participan de la producción de la no existencia del saber científico de la inclusión, así como, el tipo de saberes que son omitidos y objetos de violencia y/o apartheid epistémico. Todas estas ideas demandan la necesidad de avanzar hacia la re-implantación de la cultura de los antecedentes.

Las ideas antes descritas, manifiestan la necesidad de revisar cuidadosamente la formación inicial y continua de los educadores en este terreno de investigación. Particularmente, al posicionar la educación del profesorado desde saberes falsos que no permiten leer la realidad educativa y social, a partir de las principales fuerzas que definen el objeto de estudio de la inclusión, esto son, los diversos formatos del poder y de la justicia social. Sobre este particular, es menester destacar que, las actuales propuestas de formación de los educadores para la inclusión, se articulan mediante la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial (Slee, 2012), promoviendo un nuevo rostro y discurso para practicar la inclusión, siempre en referencia al acoplamiento de las fuerzas opresivas propias de la racionalidad neoliberal. De acuerdo con esto, y sin la intención de radicalizar la discusión, se constata que, la formación en la actualidad no corresponde a la verdadera naturaleza epistémica y política de la inclusión, articulada teóricamente, mediante un conjunto de fracasos cognitivos y saberes ficticios, que poseen una fuerza discursiva y simbólica de operar como ejes propios del campo, mediante una serie de esencialismos estratégicos. En este sentido, se omite la comprensión estructural de las relaciones estructurales y del poder preformativo y regenerativo de las diversas patologías sociales, concebidas como manifestaciones propias de la racionalidad cognitiva del poder, específicamente, denominadas como formatos del poder.

De acuerdo con esto, se observa que, la precariedad teórica y epistemológica del campo de desarrollo de la Educación Inclusiva, ha conducido a la imposición de nuevas formas de reproducción, sin destrabar con ello, las fuerzas de detenimiento epistémico y político que afectan a los diversos formatos de la justicia social y educativa. Según esto, cada uno de los diseños del poder avanza y/o operan desde el dinamismo y la regeneración permanente, no obstante, los formatos de la justicia social, expresan hoy un cierto detenimiento para imponer su racionalidad y con ello, promover avanzar hacia la subversión de tales efectos.

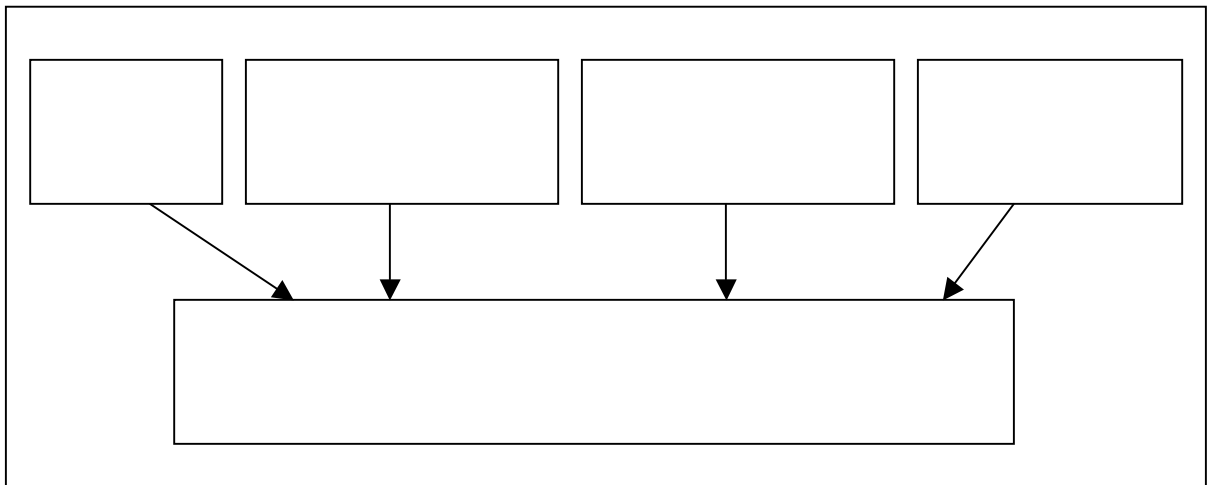
La formación de los educadores carece de herramientas analíticas y metodológicas que posibiliten a los educadores intervenir en cada uno de los formatos del poder, concebidos en esta investigación, como patologías sociales crónicas. Considerando los antecedentes antes descritos, es menester aclarar, cuál es el tipo de conocimiento que emplea la formación de los educadores en referencia al campo de la Educación Inclusiva, específicamente, revelando el tipo de saberes que conducen a la imposición de fracasos cognitivos, concebidos estos, como explicaciones que poseen una alta eficacia discursiva pero que conducen a errores y consecuencias teóricas relevantes. Uno de los fracasos cognitivos más relevantes consiste en concebir la construcción de la Educación Inclusiva a partir de la reconstrucción de la Educación Especial, si bien, ambos campos requieren con suma urgencia de un proceso de transformación profunda de todos sus ejes y dimensiones de estructuración. No obstante, al concebirse a partir de dicha lógica, se tiende a reproducir el mismo error que esta investigación ha intentado comprender, es decir, la implantación de un nuevo rostro de la inclusión, siempre sujeto a las fuerzas de producción de lo especial. Se requiere de esta forma, comprender que, la Educación Especial, en tanto, modalidad de teorización, expresa un nivel de constitución disciplinaria, integrada por saberes y perspectivas interdisciplinarias, especialmente, en la construcción de su conocimiento. Sin embargo, la naturaleza epistémica de la inclusión expresa y reafirma un carácter post-disciplinario, reafirmando un propósito de transformación de todos los campos integrantes las Ciencias de la Educación, lo cual, implica el establecimiento de directrices epistémicas y metodológicas que permitan la transformación de la Educación Especial, a través del lente de la inclusión. La investigación sobre educación inclusiva, ratifica la profunda agonía

...elementos de formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva a través de sus diversos momentos: a) genealógico, b) de estabilización y c) de dislocación y d) transformación y emergencia de lo nuevo. Causa saber, condición política y teóricamente la rostricidad del enfoque. Desplazamientos epistémicos y estrategias de construcción.

Geografías epistémicas = campos de confluencia

y desactualización que expresa la Educación Especial, campo que ha sido objeto de violencia epistémica, producto de los organizadores superficiales empleados para significar el campo inexistente de la inclusiva.

La tabla que se presenta a continuación tiene como objeto expresar las dimensiones más relevantes implicadas en la comprensión y/o problematización epistemológica de la Educación Inclusiva.



**Figura 96: Elementos más relevantes implicados en la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva**

Un segundo ámbito de análisis abordado en este propósito de indagación, se orientó a explorar el conjunto de contradicciones epistemológicas más relevantes que enfrenta la producción actual del discurso de la Educación Inclusiva. Antes de describir los hallazgos más significativos evidenciados, es menester, señalar que, este dominio de análisis refiere al conjunto de proposiciones o razonamientos que inhabilitan o bien, desvirtúan la comprensión epistémica y la función sociopolítica propia de este enfoque, que tal como ha sido comentado a lo largo de este trabajo, carece de perspectivas de acceso a este nivel de reflexividad y análisis, así como, de estrategias analíticas que permitan indisciplinar y abrir dicho espectro de comprensión, mediante un repertorio de saberes claves propios de este campo. En este sentido, la principal contradicción emerge a partir de una consideración psicoanalítica que niega la necesidad de consolidar una construcción epistemológica propia de este campo, siendo articulada dicha omisión, a partir del conjunto de explicaciones por

medio de las cuales se organiza su campo de fundamentación, el cual, carece de una racionalidad cognitiva propia y de estrategias visibilizadas mediante se crea este conocimiento hibridizado. En términos estructurales, la gran contradicción que expresa hoy el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, consiste en la configuración de su espacio a partir de saberes que no le son propios, operando de forma artificial y produciendo un significado flotante en torno a sus tensiones más elementales. De esta forma, la tensión inicial que se identifica en términos de documentación teórica, es decir, de saberes ficticios, remite a la examinación de saberes que actúan de forma fetichizada y conducen a la instalación e imposición de un conjunto de fracasos cognitivos implicados en la construcción de este campo de conocimiento. Los saberes fetichizados son todos aquellos que forman un andamiaje de producción artificial y ficticio, cuya potencial, permite que estos funcionen produciendo un cierto efecto de verdad, y con ello, omitiendo la posibilidad de hacer visible el conjunto de errores cognitivos a los que estos conducen. Por tanto, la exploración de la multiplicidad de contradicciones, es decir, de ambigüedades y tensiones propias de los mecanismos de fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, afectan a la organización del discurso vigente (articulado a través de saberes ficticios) y al redescubrimiento de los cuerpos de saberes propios de este enfoque.

Los saberes ficticios expresan una multiplicidad de características, siendo la más relevante, la producción/imposición de un conjunto de fracasos cognitivos empleados en la fabricación del enfoque, es decir, tal como se comentó anteriormente, el saber de la Educación Inclusiva disponible al día de hoy, se construye mediante un conjunto de explicaciones que conducen a errores cognitivos, especialmente, articuladas mediante sistemas de saberes que no se condicen con la naturaleza epistémica de este campo. En sentido, los saberes ficticios, son concebidos como saberes que retóricamente e ideológicamente, alcanzan un status de coherencia discursiva, pero que, en términos epistémicos no tienen relación alguna con la naturaleza de la inclusión.

De acuerdo con esto, el conjunto de saberes ficticios, no deben ser provincializados o bien reducidos al corpus legado por la Educación Especial, pues al centrarse en esta comprensión, se corre el peligro de inscribir disciplinarmente su campo de producción en

su legado, más bien, deben ser concebidos como el conjunto de conocimientos que no interseccionan con la naturaleza propia del modelo, esto es, de tipo diaspórica, micropolítica, heterotópica y post-disciplinar. Sobre este particular, cabe destacar que, las respuestas ofrecidas por los entrevistados, no otorgan pistas o referencias analíticas a este tipo de saber, proceso que debe concebirse como, en oposición a la proliferación de diversos tipos de ignorancias, puesto que, la discusión no se posiciona en torno a ellas, sino más bien, en la necesidad de visibilizar que, la conformación o la trama epistemológica que exige la Educación Inclusiva, no se reduce únicamente a la exploración de los saberes soterrado, violentados epistémicamente, o bien, objeto de un apartheid teórico, puesto que esto remite a la reexaminación de una episteme marginada y a sus dispositivos de arrastre, para cartografiar aquellos cuerpos de saberes que parcialmente, permiten transformar y abrir el campo de producción. Sino más bien, exige producir nuevos saberes, coherentes con la naturaleza heterotópica y heterológica de este enfoque.

En este sentido, la ecología de saberes se convierte en una estrategia epistémico-metodológica parcial, ofreciendo vías de análisis en torno al conjunto de saberes que actúan como líneas de fuga para avanzar hacia la creación de los saberes requeridos propios del enfoque. Sobre este último, se inscribe la empresa intelectual abordada en este trabajo, referida a la indagación de los elementos que permiten hablar de una epistemología de la Educación Inclusiva, cartografiando sus ámbitos fundacionales y post-fundacionales, el repertorio de saberes, el archivo intelectual y sus memorias constitutivas.

De acuerdo con los antecedentes aportados por los informantes claves participantes del estudio, fue posible inferir que, no existe hoy, una preocupación intelectual por interrogar las contradicciones teóricas que expresa el campo de producción actual de la Educación Inclusiva, demostrando con ello, un énfasis reduccionista, relativista y ante todo, domesticación del pensamiento intelectual que converge en el estudio de este campo. Se identificó además, ausencia de reflexiones que contribuyeran a hacer visible el tipo de estrategias que participan de la producción del campo de conocimiento de este enfoque, así como, de los saberes que permitirían construir un marco teórico de tipo heterotópico. En otras palabras, la racionalidad cognitiva y el orden epistemológico institucionalizado por

este campo de trabajo, imponen un sistema de razonamiento esencialista y reduccionista, a pesar de recurrir a sistemas de desplazamientos procedentes de regiones epistémicas significadas como críticas.

El saber de experto referido a la caracterización de los sistemas de razonamientos y a las condiciones de producción epistémicas empleadas en por el campo de la Educación Inclusiva, corroboró la inexistencia de formatos de investigación que refirieran a esta temática, especialmente, orientados a describir puntualmente, el tipo de estrategias empleadas en la utilización de determinados sistemas de razonamientos, es decir, mecanismos de argumentación implicados en la construcción de su conocimiento. Se agrega además, un profundo desconocimiento por quienes construyen el conocimiento directo e indirecto de la Educación Inclusiva, para pensar el tipo de estrategias intelectuales implicadas en la fabricación de su saber. Tal como ha sido comentado anteriormente, el desconocimiento no debe ser concebido en términos de propagación de diversos formatos de ignorancias, sino más bien, obedece a la instauración de una política de desconocimiento que la investigación y las disposiciones estructurales del saber, han preferido mantener en los márgenes del debate epistemológico, contribuyendo de esta forma, a la organización del campo intelectual de la Educación Inclusiva a partir de racionalidades, cruces epistemológicos y saberes ficticios y falsos.

Los mecanismos de producción del saber hoy, constituyen ejes analíticos y epistémicos no abordados por la investigación epistémica estructural y, particularmente, por los ejes de interés de la investigación sobre Educación Inclusiva. En parte, esta situación, se debe a la recurrencia de saberes y lógicas de producción, cuyos efectos, articulan una mascarada psicoanalítica en sus cuerpos de saberes, otorgándoles un poder intelectual que los hace funcionar como saberes constitutivos y relacionados a este fenómeno, lo cual, conduce a la propagación de respuestas que niegan la necesidad de redescubrir la episteme propia de la Educación Inclusiva, travestizada e hibridizada por saberes y entrecruzamientos epistemológicos que contribuyen al adulteramiento de su naturaleza y con ello, la posibilidad de construir otros cuerpos de saberes y otros lentes epistémicos para analizar este fenómeno. Se comprueba con ello, que la construcción y comprensión

epistemológica de la Educación Inclusiva, actúa como un dispositivo de ruptura epistemológica y como una línea de fuga de los elementos organizativos del pensamiento pedagógico postmoderno. Todas estas nociones, confirman además, la necesidad de construir nuevos saberes que permitan realmente configurar el campo de producción teórica, metodológica, política, ética, pedagógica e investigativa de este enfoque.

A modo de síntesis, se presentan a continuación, los tópicos más relevantes implicados en este análisis:

- Se identifica un nulo interés por los mecanismos de organización de las geografías epistémicas incidentes/participantes en la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.
- Los saberes empleados que crean y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva a través de su coyuntura intelectual y pseudo-epistémica, se organizan a partir de un conjunto de saberes ficticios, artificiales y falsos, los cuales conducen a un sistema de razonamiento y una racionalidad analítica basada en la construcción del conocimiento mediante fracasos cognitivos, es decir, explicaciones de fácil acceso, vacías epistémicamente, que logran funcionar y ser aceptadas, pero que, conducen a errores y contradicciones epistémicas.
- El saber de experto en estas temáticas, ofrece un conjunto de respuestas parciales, superficiales y estrechas cognitivamente, demostrando que, demostrando un conjunto de formatos intelectuales que operan mediante una estrategia de bricoleur. Por otra parte, los saberes ofertados por quienes construyen el conocimiento en este terreno (directa o indirectamente) contribuyen a la reproducción del saber, omitiendo las condiciones de producir lo nuevo.
- No es posible observar ni determinar vías de acceso a los ejes, dimensiones y elementos constitutivos de los programas epistemológicos que se encubren tras estos fracasos cognitivos, así como, de aquellos que posibilitan la capacidad de producir lo nuevo, es

decir, los medios de operación y racionalidad requeridos para la invención de los saberes propios de este enfoque.

- Los cuerpos de saberes identificados parcialmente por los entrevistados, se constituyen como un reflejo de los mecanismos de falsificación del saber empleados al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva.
- Producto de los fracasos cognitivos a través de los cuales se crea y garantiza el conocimiento vigente de este enfoque, las operatorias cognitivas que producen anomalías estructurales que afectan a la conformación de su trama epistémica, especialmente, a través de un conjunto de saberes ficticios que omiten la necesidad de crear una epistemología propia de este campo.
- La racionalidad intelectual y el orden epistemológico presente en el debate actual que expresa la Educación Inclusiva, demuestra la omisión de los elementos estructurales que forjan el núcleo central del programa epistemológico de esta, expresando así, la manifestación invisible de un protector heurístico de tipo negativo que participan en la omisión de saberes y perspectivas que permitan reconocer la necesidad de producir nuevos saberes con el objeto de poner en evidencia que los saberes disponibles niegan esta posibilidad, propagando de esta forma, saberes que no forman parte de la naturaleza de este enfoque, a pesar de su vinculación retórica o metodológica.

Finalmente, las principales incongruencias entre las condiciones de producción de la Educación Especial y la Educación Inclusiva, siguen siendo desconocidas en términos epistemológicos. No obstante, es posible afirmar que, a la luz de los antecedentes recogidos durante el proceso de campo y, especialmente, en el esbozo de otras modalidades de teorización, se observa que, la Educación Especial carece de una epistemología propia, que contribuya a aclarar el sentido y el significado de la naturaleza de su conocimiento. Los procesos de fabricación y construcción de su saber, se construyen mediante una estrategia de aplicacionismo epistémico, es decir, presupuestos que obligan a pensar su campo de trabajo, en referencia a supuestos previamente establecidos por macromodelos dominantes.



Otra contradicción se reduce a la organización y creación de un significante basado en los diversos formatos de la justicia social, que apela por la ampliación de los parámetros que aseguran el derecho en la educación, y la capacidad de maximizar las oportunidades educativas para colectivos tradicionalmente excluidos de este derecho, cuyas respuestas prácticas se organizan a partir del lente epistémico del individualismo metodológico. De acuerdo con esto, la gran contradicción consiste en imponer un lenguaje radical (compuestos por significantes vacíos), que apela a la superación de barreras para el aprendizaje y la subversión del enfoque multicategorico, lo cual, en términos prácticos se resuelve atendiendo de forma individualizada a determinados tipos de síndromes y trastornos, ratificando una lógica acomodacionista que sirve de mecanismo de perpetuación de la ingeniería genética dominante condicionada por los diversos formatos del poder y la multiplicación de códigos coloniales del poder.

En términos semánticos, la Educación Inclusiva opera mediante un conjunto de lenguajes que a pesar de estructurarse en referencia a los múltiples parámetros proporcionados por la racionalidad de los justicia social, tiende a la propagación de nuevas fuerzas gramaticales propias del esencialismo, específicamente, a través de la multiplicación y regeneración de los códigos coloniales del poder, concebidos en tanto, patrones de estructuración de la matriz parasubjetiva del comprensión del mundo. Los códigos coloniales del poder, es decir, los elementos de germinación del efecto multicategorial que condiciona/afecta las trayectorias educativas de los diversos colectivos de estudiantes a través de su paso por la educación.

Tal como ha sido comentado a lo largo de este acápite, uno de los fracasos cognitivos más relevantes empleados en la construcción de la Educación Inclusiva consiste en la creencia de que la inclusión para ser construida requiere de deshacer los planteamientos fundacionales de lo especial. Si bien, esta premisa constituye un fracaso, particularmente, al imponer un énfasis aplicacionista que omite el nivel disciplinario (Educación Especial) y post-disciplinario (Educación Inclusiva). Por tanto, se sugiere transformar ambos campos de trabajo, pero a la inversa, es decir, aplicando parte de los axiomas epistémicos de la inclusiva (contenidos en este estudio) y con ello, efectuando un

proceso de traducción con el objeto de proponer una epistemología propia de lo especial, compatible y estructurada, en cierta medida, a través de los elementos más significativos que propone su racionalidad.

En relación a la naturaleza dialéctica que expresan las nociones de totalidad y singularidad, es menester destacar que, las fuerzas intelectuales de la Educación Especial y las correspondientes a la precariedad teórica/epistémica de la Educación Inclusiva, ratifican discursiva, política y éticamente, un programa intelectual articulado mediante la legitimación de una totalidad en bloque, es decir, impone la producción de nuevos formatos de homogenización, intentando asegurar los derechos a todas las personas, lo cual conduce a un nuevo esencialismo estratégico, a una retórica y a un corpus de saberes ficticios. En tal caso, el abordaje de la totalidad debe basarse en la consideración de la multiplicidad, es decir, en constante reafirmación de la fuerza intelectual de la exterioridad, a fin de producir lo nuevo. De lo contrario, los diversos fascismos sociétales y las múltiples mascaradas del poder condicionan el funcionamiento de los diversos formatos de la justicia social, neutralizando su potencial regenerativos, transformacional y performativo.

Finalmente, la gran contradicción que sucinta la imposición de la pseudo-racionalidad cognitiva de la Educación Especial para organizar la trama discursiva y la precariedad intelectual de la inclusiva, deviene en la cristalización de propuestas sociétales y educativas que no cambian las estructuras sociétales y educativas, sino más bien, disfrazan los diversos efectos del poder y de sus diseños, fabricando un proceso denominado "*inclusión a lo mismo*", el que consiste en el retorno de los tradicionales colectivos en situación de riesgo a participar de las mismas estructuras educativas y sociales que generan poblaciones excedentes. En gran medida, las ideas abordadas en este documento reafirman que, el campo intelectual de la Educación Inclusiva deviene en la articulación de un conjunto de saberes ficticios y falsos, que débilmente, se estructuran estructurados en torno a la naturaleza epistémica de tipo post-disciplinaria que expresa la inclusión, a fin de producir otros saberes.

## **6.5.-DISCUSIÓN REFERIDA AL OBJETIVO ESPECÍFICO NÚMERO 3 DE INVESTIGACIÓN**

El tercer objetivo específico de investigación, tenía por objeto enunciar las condiciones de producción y fabricación epistemológicas articuladas al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva y sus contradicciones y tensiones más relevantes desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, el conocimiento de los expertos participantes de la investigación demostró tres grandes ideas, tales como: a) la producción del conocimiento epistémico de la Educación Inclusiva se construye a partir de la imposición y reproducción de un conjunto de fracasos cognitivos que operan como éxitos en su fabricación, b) el saber de experto carece de elementos capaces de explorar los mecanismos de producción/construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva y c) los saberes, conceptos y perspectivas disponibles no permiten interrogar acerca de los sistemas de razonamientos requeridos por la naturaleza de la Educación Inclusiva, reconociendo que, gran parte del conocimiento producido por este enfoque, se organiza a partir de saberes ficticios, es decir, cuerpos de conocimientos que no expresan una relación epistémica directa con la naturaleza de este campo. No obstante, presentan una eficacia discursiva y semántica que les permite operar como saberes propios del enfoque, a pesar de su contradicción. En otras palabras, este tipo de saberes se conciben como ficticios o falsos.

La presencia de saberes ficticios o falsos epistemológicamente empleados en la organización del campo de la Educación Inclusiva, puede explicarse en términos del conjunto de circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas implicadas de forma rizomática y diaspórica en la configuración de su matriz de sustentación. Cabe destacar que, los dispositivos de constitución del archivo, del repertorio y de las memorias epistemológicas implicadas en la fabricación del saber fundante de este enfoque, representan objetivos fetichizados e invisibilizados por los intereses de investigación, desconociéndose a ciencia cierta, así como, el conjunto de mecanismos a través de los cuales se justifica, legitima e invalida un determinado saber asociado a la configuración de

su trama epistemológica. En este sentido, pensar a través del conjunto de supuestos intelectuales que instala la epistemología de la Educación Inclusiva, exige reconocer los siguientes ejes críticos: a) no existe en la actualidad una reflexividad y un sistema de comprensión epistémica para pensar la inclusión, b) se documenta un escaso interés por emprender la búsqueda sobre la naturaleza de su conocimiento y, con ello, el tipo de saberes que de esta naturaleza se desprenden y c) los mecanismos de validez que estos adoptan y el tipo de prácticas cognitivas que instalan. A este complejo panorama, pero naciente como campo de investigación, es posible agregar la necesidad de proponer/consolidar otras prácticas de conocimiento, con el objeto de aclarar su nivel genealógico, pos-fundacional y de apertura/dislocación, inscribiéndose esta investigación, en esta última dimensión.

Indagar en las condiciones de producción, fabricación y funcionamiento del conocimiento de la Educación Inclusiva, constituye una empresa álgida y compleja, puesto que, en este trabajo doctoral ha intentado ir un paso más allá, particularmente, ofrecer un examen epistémico propio del campo, evitando imponer un análisis epistemológico de tipo aplicacionista, que encripta la potencia intelectual de este enfoque, al condicionar sus fuerzas, axiomas y racionamientos a partir del lente epistémico de un modelo paradigmático particular. En este sentido, la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva debe comprenderse a la luz de dos grandes síntesis racionales. La primera de ellas, concebida como un dispositivo de traducción epistemológica de todos los campos y dominios constituyentes de las Ciencias de la Educación, es decir, promueve la capacidad de fusionar en algo nuevo, el conjunto de aportes dispóricos y nucleares del campo, a fin de proponer un inteligibilidad. Por otra parte, sugiere la posibilidad de indagar en el conjunto de representaciones epistémicas distorsionadas articuladas mediante la imposición de un conjunto de saberes ficticios, irreconocibles debido a la ausencia de reflexiones epistemológicas en este campo. El estudio de las condiciones de fabricación del conocimiento, expresa a la luz de este trabajo, un carácter constructivista y contextual, especialmente dedicado a descubrir el tipo de estrategias y decisiones epistemológicas que se emplean en la construcción del conocimiento. Mediante esta perspectiva es posible interrogar las memorias constitutivas de la naturaleza del conocimiento y su relación con

las diversas dimensiones implicadas en la constitución de su campo teórico. El punto de vista constructivista empelado en la comprensión epistémica de la inclusión, intenta localizar sus memorias, su repertorio y archivo en diversas coordenadas y localidades epistémicas, puesto que, se reconocen contribuciones de todo tipo en la organización de este campo de trabajo. Todos estos antecedentes, remiten sutilmente a la exploración del conjunto de elementos que forman la cultura epistémica de la Educación Inclusiva, dimensión que a juicio de Knorr (2005) permite comprender los mecanismos que crean y garantizan el conocimiento. Así, las respuestas parciales ofrecidas en esta investigación doctoral, se inscriben en este último dominio intelectual.

Si bien es cierto, el campo de investigación de la Educación Inclusiva, fuertemente arraigado en el legado epistemológico de la Educación Especial (en su variante pedagógica), se convierte de esta forma, en un campo organizado a partir de un conjunto de saberes falsos o bien, no correspondientes a la naturaleza epistémica de la inclusión. La formación del campo de conocimiento a partir de un corpus de saberes ficticios ofrece la posibilidad de identificar las estrategias de movilidad de saberes y desplazamientos de conceptos, demostrando que, la principal estrategia de fabricación del conocimiento empleada por la inclusión, se reduce al préstamo y a la extracción de saberes de campos particularmente implicados, entre ellos, la Filosofía y la Sociología. De acuerdo con esto, los saberes que arriban a su pseudo-campo de producción se aplican si resignificación, traducción y contextualización epistémico-metodológica. Todas estas ideas, demuestran la inexistente preocupación por indagar en el conjunto de consideraciones epistemológicas implicadas en este campo de trabajo, y mucho menos, el repertorio de condiciones, procedimientos y estrategias de traducción. Al construirse el conocimiento de la Educación Inclusiva en términos *diaspóricos* y *post-disciplinares*, se sugiere metodológicamente, avanzar en la construcción de una ecología de saberes tal como propone Sousa (2009), concebida ante todo, como una estrategia que permite revisar el conjunto de saberes omitidos, los procesos de violencia/apartheid epistémico y los límites de representación/validez de sus cargas intelectuales, con el objeto de provocar una fractura de las bases institucionalizadas del pensamiento educativo postmoderno. Coincidiendo con Merton (1970) se afirma que, el conjunto de razonamientos teóricos empleados por el

conjunto de corrientes y perspectivas acrítica/dominantes/hegemónicas y críticas/oposicionales/contra-hegemónicas, pueden ser clasificadas según el lente epistémico de este autor como teóricas de bajo nivel, caracterizadas evitar la emergencia de nuevas nociones analíticas, omitir su lenguaje analítico y, lo más relevante, generar un conjunto de explicaciones desde la *interioridad* (reproducción) misma de las estructuras del sistemas social y educativo.

De acuerdo a los antecedentes aportados por los informantes claves de investigación, se demostró que, quienes construyen el conocimiento, directo e indirecto, de la Educación Inclusiva, expresa la imposición de un conjunto de fracasos cognitivos, a través de los cuales, no fue posible identificar mediante que patrones se organiza el orden epistemológico en este campo de trabajo, así como, el tipo de razonamientos analógicos que puedes ser establecidos a partir de la determinación contextual de los aportes contenidos por cada geografía epistémica que participa de la construcción/configuración de este campo de conocimiento. Es menester destacar, la necesidad de crear condiciones para determinar los límites de verdad asociado a la propuesta epistemológica contenida en este trabajo. La investigación epistemológica sobre Educación Inclusiva enfrenta el desafío de reinventar su fuerza subversiva y transformacional, puesto que, en términos epistémicos, esto objetivos son incapaces de guiar la construcción del conocimiento, especialmente, al carecer de una organización crítica de sus organizadores metodológicos, que contribuyan a la creación de otro modelo de racionalidad, con el objeto de evitar la proliferación de diversos tipos de descréditos a saberes que por no poseer un lenguaje eminentemente pedagógico, pierden eficacia al interior de este campo de investigación.

Asumiendo la necesidad de establecer un nuevo formato de racionalidad que organice la naturaleza de la Educación Inclusiva, se construya otra tipo de razón para referirse a esta, particularmente, debe considerar tres aspectos cruciales, tales como: a) ofrecer una comprensión profundamente radical y oportuna acerca del mundo y la realidad socioeducativa, desde una perspectiva holográfica, en rechazo de una serie de fragmentos sociales, b) un examen detallado acerca de los formas de fabricación de la naturaleza y el funcionamiento de cada uno de los formatos del poder, con especial interés, en las fuerzas

de legitimación concientes que a través del discurso de la Educación Inclusiva avalan su racionalidad y operaciones intelectuales y políticas y c) superar la contracción del presente, basada en la recurrencia discursiva del estar todos juntos, lo cual, remite a la propagación de una nueva forma de homogenización. Frente a esto, es menester reconocer que, los argumentos de los todos colectivos, de la totalidad basada en bloque, deviene en la creación a-temporal de los elementos organizativos de la conciencia (tiempo y espacio) desde una perspectiva lineal, afectando a la construcción de significados/significantes epistémicos y metodológicos estrechos, afectando a la capacidad de producir lo nuevo. La expansión del futuro debe comprender la Educación Inclusiva basada en la multiplicidad. El formato de racionalidad requerido por este enfoque debe estructurarse a partir de los criterios de multiplicidad y exterioridad.

En relación a las nociones “espacio-tiempo”, éstas son claves en la comprensión y abordaje de los diversos formatos del poder, ya que, constituyen categorías intra-psíquicas, organizativas de la vida social. La racionalidad de la Educación Inclusiva, en términos de multiplicidad y exterioridad, debe articularse a partir del reconocimiento de los saberes ficticios y falsos empleados para la organización el campo de producción intelectual de la misma, al tiempo que revele la inmensa diversidad de saberes que componen su naturaleza epistémica. Para lo cual, se requiere sin duda alguna que, se analicen los formatos de violencia epistémica, que silenciosamente operan al interior de su precario campo de teorización, haciendo visibles el tipo de decisiones políticas y epistémicas que afectan a su construcción intelectual. Por otra parte, la racionalidad de la inclusión, estructurada a partir del criterio de multiplicidad y exterioridad, exige identificar las operaciones intelectuales que el conocimiento hegemónico de tipo aplicacionista, conlleva a producir otros modos de racionalidad que omiten su verdadera naturaleza, con el objeto de ofrecer respuestas a la imposición lineal y automática de sus estrategias de producción del conocimiento. Ante lo cual, sugiere Sousa (2009) que, para que se establezcan *“cambios profundos en la estructuración de los conocimientos es necesario comenzar por cambiar la razón que preside tanto para los conocimientos como su propia estructuración”* (p.103).

La cita antes expresada, ratifica la necesidad de levantar un conjunto de criterios metodológicos que ofrezcan la posibilidad de reconocer la presencia de saberes ficticios, falsos, o bien, no propios del campo para hacer funcionar el enfoque. De ahí la necesidad de trazar las directrices para ofrecer una ecología de saberes capaz de re-encontrar los saberes perdidos de la inclusión, encontrándose a la base de la emancipación y de la creación de nuevas formas de relación entre el conocimiento científico, con el objeto de *“conceder “igualdad de oportunidades” a 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”, o sea, de una sociedad más justa y democrática”* (Sousa, 2009:116). Los saberes disponibles de la Educación Inclusiva, en tanto, saberes ficticios y falsos, tienden a la organización jerárquica de las diferencias, exigiendo de esta forma, la necesidad de disponer de una ecología de los reconocimientos de los ámbitos y dimensiones constitutivas de la naturaleza humana. Tales ideas, ratifican la necesidad de avanzar en el diseño de recursos metodológicos que permitan comprender por dentro los diversos formatos del poder y ofrecer con ello, respuestas concretas en torno al funcionamiento de las estructuras educativas y sociétales, a fin de cautelar la presencia regenerativa de dichos formatos, permitiendo además, ofrecer un nuevo dispositivo de comprensión, específicamente, a partir de los lenguajes multimodales y posicionamientos epistémicos que delimitan la inteligibilidad de las múltiples estrategias de resistencias.

De esta forma, las ideas contenidas en los párrafos anteriores expresan la necesidad de construir, antes que re-definir, el espacio político de la inclusión, puesto que, se asume un carácter que opera sobre un manto que escapa a la racionalidad de sus principales supuestos epistémicos. Más bien, se observa la presencia de una cultura jurídica que impone un sistema de razonamiento que no dialoga con la naturaleza este fenómeno, articulados mediante una razón jurídica de tipo abstracta y basada en la generalización.

La comprensión de cada una de estas tensiones, involucra el reconocimiento de la multiplicidad de *no-lugares* en la configuración del conjunto de elementos que podrían considerarse claves en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.



Los no-lugares, operan como una metáfora semántica y epistémica, vinculada los topois, es decir, lugares al interior de las diversas geografías epistémicas, que corresponden a saberes genealógicamente propios del enfoque, pero que no son simbolizados para la trama teórica dominante. La exploración de los no-lugares, remite al examen heterotópico de aquellos cuerpos de saberes que perteneciendo al archivo epistémico-conceptual de la naturaleza de la inclusión, hoy no forman parte de la organización teórica del enfoque, particularmente, al ser inscritas en otros lenguajes y formatos epistemológicos. Sobre este particular, surge la necesidad de conocer las genealogías del fracaso cognitivos presentes al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, así como, los ejes que delimitan la contingencia contextual como principio de cambio.

En lo referido a las condiciones de producción y fabricación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, los resultados de investigación demostraron mediante una consulta a expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional que, no existe comprensión situada, constructivista y contextual sobre el conjunto de procedimientos teóricos y estrategias empleadas en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva. Esta dimensión en análisis exige distinguir entre: a) el tipo de estrategias empleadas en la construcción de los conocimientos propios de la inclusión y b) los formatos de razonamientos que sustentan dichas estrategias. A la base de ambas dimensiones, se encuentran los procesos organizativos que participan en la definición de la cultura epistémica del campo de la Educación Inclusiva. Para explorar este tipo de formaciones intelectuales, es menester, determinar un conjunto de geografías epistémicas que participan en la conocimiento de la Educación Inclusiva, y en función de ello, determinar y describir la multiversalidad de estrategias de producción del conocimiento, con especial énfasis, en el develamiento del tipo de razonamientos a los que conducen y las limitantes que supone sus procesos de traducción. En lo concreto, la exploración del tipo de estrategias de construcción del conocimiento, no fue posible identificar explícitamente cuáles eran empleadas, sino más bien, los entrevistados aportaron determinados conceptos y saberes en torno a los cuales podría organizarse dicho campo de comprensión epistémica. Las estrategias de construcción del conocimiento mencionadas en el capítulo 1 y 3 de este trabajo doctoral, son fruto del arduo trabajo de investigación

efectuado por el autor de este trabajo, las cuales, fueron posible mediante la observación de la amplia gama de mecanismos de desplazamientos y movilidad de saberes. Por otra parte, la comprensión de las condiciones de producción y fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva implica determinar sobre qué elementos se organiza el programa epistémico de la Educación Inclusiva, específicamente, a través de una dimensión histórica y estructural de la misma. Los hallazgos de investigación demuestran que, el saber de experto en este campo de investigación no ofreció un conjunto de reflexiones capaces de avanzar en la organización de una trama epistémica de la inclusión. Más bien, el conjunto de aportes en torno a las posibles condiciones de fabricación redundó en la imposición de los aportes procedentes de corrientes críticas, imponiendo un sentido transdisciplinaria parcializado para abordar la descripción del objeto y estatus de conocimiento que enfrenta este campo de trabajo. También se constató la reiteración continua de un conjunto de fracasos cognitivos y explicaciones ambiguas para intentar organizar el campo teórico de la inclusión, omitiendo un análisis en torno a las condiciones de fabricación de su saber.

Gran parte de los saberes y categorías empleados por los expertos participantes del estudio, convergen sobre la imposición de desplazamientos lineales de saberes, mediante formatos aplicacionistas, basados en injertos y préstamos epistémicos, que extraen significados y saberes de determinados cuerpos de conocimiento, sine efectuar y despeje de sus fuerzas epistémicas y mucho menos, un profundo proceso de traducción, a fin de ofrecer inteligibilidad sobre: a) los mecanismos de formación de los conceptos propios de la Educación Inclusiva y b) sobre el conjunto de saberes aplicados a este. La reflexión en torno a los saberes propios del campo o bien, marginados epistemológicamente, o bien, acerca del tipo de decisiones sobre las que se articulan dicho nivel de decisiones. De acuerdo con los antecedentes contenidos en este estudio, es posible afirmar que, el campo de producción epistémico de la Educación Inclusiva expresa un carácter de ininteligibilidad, desde la empresa orientada a deshacer los efectos configurativos a partir de los aportes de la Educación Especial, o bien, al intentar indisciplinar el campo. Surge de esta forma, la necesidad de proponer criterios epistémicos y metodológicos que permitan reconocer los diversos formatos epistemológicos que condicen a la formación de dichos patrones, así como, del tipo de decisiones epistémico-políticas que condicionan la

supremacía de un tipo de explicaciones/razonamientos sobre otras, a fin de reconocer directamente, el conjunto de contradicciones invisibles que, producto de la eficacia epistémica mediante la cual operan la multiplicidad de saberes falsos empelados en la organización de este enfoque. ¿Qué tipo de racionalidad expresan dichos grupos de saberes?, ¿mediante qué tipo operatorias/estrategias es posible, reconocer los principios de y procedimientos de falsificación de los saberes empleados la organizar la pseudo-arquitectura epistémica de la inclusión?

El estudio de las condiciones de producción y fabricación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, refiere a la comprensión de los ejes de formación de estrategias implicadas en la construcción de su conocimiento, demostrando a través de los principales hallazgos que, existen carencias intelectuales y metodológicas de todo tipo al interior de este campo de trabajo, para describir los patrones de organización y funcionamiento de los principales conceptos empleados al interior del mismo, así como, los patrones y estrategias de agrupamiento de saberes y los formatos de enunciación que esta expresa/requiere. El interés por las estrategias de producción/fabricación del conocimiento propio de la inclusión alude a un nivel formal de análisis, exigiendo de la creación de un formato de investigación que ofrezcan nuevas posibilidades analíticas en torno al funcionamiento de tales procedimientos, a fin de caracterizar el conjunto de elecciones teóricas que la organizan. En relación a la comprensión del conjunto de patrones de enunciación del discurso de la Educación Inclusiva, se constato nuevamente la ausencia de comprensiones especializadas que permitiesen avanzar en su descripción. De este modo, las formas de enunciación del discurso de la Educación Inclusiva desde la perspectiva de su naturaleza epistémica, es un tema desconocido por su campo de investigación y la literatura especializada. El estudio de las estrategias de formación/producción del conocimiento, refiere a la comprensión de las elecciones teóricas que definen su funcionamiento y emplazamiento institucional.

Coincidiendo con Foucault (1970) es necesario explorar los puntos de difracción, los ejes de constelaciones discursivas y la determinación de elecciones teóricas en torno al tipo de función que el discurso de la inclusión debe ejercer al interior de las prácticas

discursivas y no-discursivas. No fue posible observar desde la voz de los informantes participantes de la investigación, el tipo de tecnologías de producción semióticas que inciden en la comprensión de este campo de investigación. La organización pre-conceptual de la Educación Inclusiva, corresponde a un tratamiento superficial y reduccionista, en el emergen *“las regularidades y compulsiones discursiva que han hecho posible la multiplicidad heterogénea de los conceptos, y más allá todavía, la abundancia de esos temas, de esas creencias, de estas representaciones a las que acostumbramos dirigirnos cuando hacemos la historia de las ideas”* (Foucault, 1970:103) propias de la inclusión.

La exploración de las condiciones de producción y fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, exige analizar las reglas de formación del objeto de conocimiento de este enfoque, así como, las estrategias implicadas en la formación de conceptos y en el tipo de decisiones teóricas. Los antecedentes expuestos en este apartado, tienen la intención de hacer explícita la inexistencia de un conjunto de dimensiones cruciales para pensar epistemológicamente, el campo de producción de la Educación Inclusiva, en referencia a la creación de su lenguaje analítico e historial intelectual, preferentemente. En términos de producción cognitiva, la inclusión expresa dificultades hoy, para reconocer el tipo de emergencias teóricas oposicionales e indisciplinarias que permitirían ofrecer la construcción de una racionalidad más próxima a su naturaleza, así como, de trabajar a partir de estas. El bajo estatuto que goza la exploración analítica de la Educación Inclusiva, expresa un conjunto de sistemas de razonamientos muy enredados y complejos, estructurados en su mayoría, desde la aplicación de supuestos epistémicos externos, lo cual, genera una omisión de sus saberes claves y condiciona la operación cognitiva a partir de los supuestos dichos supuestos.

Las condiciones de enunciación de la Educación Inclusiva, por su parte, fueron exploradas e intencionadas a través del lente de la corriente discursiva francesa impulsada por Pêcheux (1975) y por la contribución de Foucault (1970), con el objeto de explorar las luchas ideológicas que afectan a las lógicas de organización del poder que se esconden tras su organización teórica. Desde otro ángulo, la intersección entre ambos aportes, permite explorar el conjunto de sistemas de razonamientos que significan el conjunto de sistemas de

saberes propios de la inclusión, en permanente movimiento, articulado de un modo particular, mediante la confluencia de todos los campos del conocimiento, mediante una estrategia post-disciplinaria orientada a la traducción. Tales procesos de modulación cognitiva ofrecen la posibilidad de entender el discurso de la Educación Inclusiva, a partir del *“sentido dimensionado en el tiempo y en el espacio”* (Orlandi, 2012:22), de los principales cuerpos de saberes y geografías epistémicas que participan de su configuración anti-disciplinaria. Sobre este particular, el saber de experto se problematiza la producción del campo de conocimiento de la inclusión a partir de los aportes de la interdisciplina y la post-disciplinarietà, concepciones mutiladas y desgatadas en la comprensión epistémica de este enfoque, específicamente, a través de ellas, se impone un análisis aplicacionista, manteniendo en la omisión la naturaleza del conocimiento que define a la Educación Inclusiva, al tiempo que impone un examen alejado de su episteme y genera un sistema de mestizaje e hidridizaje.

La post-disciplinarietà, en tanto, mecanismo de anarquía epistémica, ofrece la posibilidad de configurar el campo de producción de la inclusión, a partir recoger lo mejor de cada campo de conocimiento y, a partir de la visibilización de sus múltiples intersecciones epistémicas y mecanismos de traducción, permiten fabricar un nuevo saber, redescubriendo cuáles son los saberes propios del enfoque y cuáles de ellos, son convertido en saberes falsos o ficticios. La comprensión post-disciplinaria de la Educación Inclusiva exige identificar con claridad el tipo de filiaciones teóricas que se forman al interior de su campo de producción, ya sea ficticio y propio de su reflexividad epistémica. La organización epistémica de la Educación Inclusiva a través de la utilización de un corpus de saberes ficticios legítimamente considerados para organizar su trama discursiva, epistémica y pedagógica, expresa como un saber en “relación a”, de acuerdo a lo expuesto por Canguilhem (1980).

En la actualidad, las condiciones de producción discursivas expresadas por el campo de trabajo de la Educación Inclusiva, no ha sido capaz de clarificar su nivel/dimensión de inteligibilidad, interpretación y comprensión, exigiendo la necesidad de fortalecer los mecanismos empleados para producir los sentidos post-disciplinarias más relevantes

implicados en este campo de trabajo, lo cual representa el principal desafío implicado en la reinención del conocimiento estructurante de la Ciencia Educativa en su conjunto. En relación al conjunto de formaciones discursivas e ideológicas implicadas en este campo de trabajo, desde la concepción de los expertos de reconocida trayectoria internacional, no fue posible identificar perspectivas, ideas y saberes que permitiesen avanzar en su caracterización. Se constata la inexistencia de estrategias para describir el objeto de la Educación Inclusiva y sus diversas dimensiones implicadas, mediante la cual, es posible describir el tipo de estrategias que participan de la formación de su conocimiento, mediante patrones de “reagrupación”, “localización”, “delimitación”, “encadenamiento” y “derivación”. A esto se agrega, la no constatación a través de la voz de los expertos, sobre las formas y mecanismos de constatación de las estrategias implicadas en la configuración de las formaciones discursivas, los ejes de manipulación de conceptos, sus reglas particulares de constitución y utilización. Se constata además que, el conjunto de referencias en torno a las condiciones de producción epistémicas y discursivas exigidas por la arquitectura/naturaleza teórica de la inclusión, no consideran a los sujetos y a la situación donde éstos logran su existencia, particularmente por la inexistencia de una racionalidad que permita develar el conjunto de factores de acceso y organizativos de sus memorias discursivas/epistémicas en referencia al contexto socio-histórico e ideológico en el que inscriben sus fuerzas de producción. Todas estas dimensiones son objeto de un profundo proceso de violencia epistémica, siendo altamente relevante, descubrir y poner en tensión, las estrategias institucionalizadas al interior del campo que contribuyen al refuerzo constante de estas lógicas de análisis. El examen de las condiciones de producción epistémicas y discursivas implicadas en este estudio, se encuentran en estrecha relación con los efectos de la ideología y los formatos relativos al poder.

El saber de la Educación Inclusiva mediante la construcción de saberes ficticios, constituye un axioma no explorado, ni mucho menos reconocido por la literatura científica internacional, representa de esta forma, una afirmación innovadora en torno al repertorio de saberes empleados en la organización teórica parcial, de este enfoque. Si bien es cierto, la contribución de los expertos en torno a los diversos ejes y sub-ejes de análisis implicados en este estudio, operan cognitivamente a partir de un corpus de saberes ficticios, es decir,

conocimientos que no permiten acceder a la comprensión real de la naturaleza epistémica que expresa la inclusión. Es menester aclarar que, los saberes ficticios o falsos empleados para organizar el campo teórico de la Educación Inclusiva, son una manifestación clara de la ausencia de una racionalidad que ofrezca la posibilidad de traducir los efectos de falsacionismo de dichos saberes, con el fin de evaluar sus ámbitos de pertenencia a dicha trama intelectual. Se entiende por saberes ficticios el conjunto de explicaciones que a pesar de estar vinculadas superficial y parcialmente, a alguno de los ámbitos y dominios de configuración/producción de la Educación Inclusiva, no forman parte de sus memorias epistémicas. Los saberes ficticios se encuentran en directa relación con la producción de fracasos cognitivos.

Entre los elementos más significativos que participan de la formación del interdiscurso y tipología discursiva en el desarrollo actual de la Educación Inclusiva, las respuestas de los entrevistados no ofrecieron elementos que permitiesen describir los mecanismos de configuración del interdiscurso, concebido éste como las memorias discursivas de tipos genealógicas y discursivas de la inclusión. En términos teóricos, el interdiscurso refiere al conjunto de elementos ya dichos en referencia al objeto de la Educación Inclusiva, o también conocidos como las memorias discursivas (diaspóricas), imponiendo una forma epistémica de un saber pre-construido. El interés por indagar en los ejes formacionales del interdiscurso, permite identificar y evaluar la pertinencia los saberes empleados hoy, para organizar el campo de fundamentación de la misma, incide en la constitución de sentido y en sus ejes de formación. En este trabajo doctoral, la noción de inter-discurso se emplea mediante un doble propósito, el primero, dirigido a examinar los ejes estructurantes/estructuradores del archivo y de las memorias epistémico-discursiva que hoy organizan parte de la precariedad teórica del enfoque, mientras que, la segunda, es concebida en términos de dispositivo, es decir, una red de saberes que progresivamente van vinculándose entre sí, a partir de la integración del aporte de diversas geografías epistémicas. La Educación Inclusiva en la actualidad, a través de la falsedad que expresan sus saberes disponibles, no ofrecen la posibilidad de pensar analíticamente a través del inter e intra-discurso, debido a la inexistencia de investigaciones o bien, aplicaciones en torno a estas temáticas, sugiriendo evaluar el tipo de condiciones dadas. Por tanto, hoy, existe una

omisión acerca del conjunto de formulaciones hechas y olvidadas que determinan lo que pensamos o creemos acerca de lo significaría o no, la Educación Inclusiva.

En relación a las condiciones de formación y producción el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, como ya fue comentado, no fue posible determinar desde el saber de experto las estrategias empleadas para construir el conocimiento de la Educación Inclusiva, agregando además, la omisión sobre las condiciones constructivistas y contextuales asociadas a la configuración de este campo de trabajo. Por tanto, ¿bajo qué criterios es posible acceder al orden teórico construido e institucionalizado por los saberes ficticios de la inclusión?, ¿qué mecanismos determinan su funcionamiento?, ¿cómo desmontar este orden? De acuerdo al conocimiento disponible, es decir, hibridizado y ficcionalizado, da cuenta que este campo de producción expresa dificultades complejas para superar la dispersión de saberes (efecto diaspórico) que afecta a la organización del campo y someterlos con ello, a un exhaustivo proceso de traducción. A esto se agregan además, imposibilidades teóricas, epistemológicas, ética, políticas y metodológicas para desmontar el efecto (crítico y dominante) teórico ficcionalizado desde donde se construye y sustenta el campo de argumentación, con el propósito de abrir dicho pensamiento hacia diferentes operaciones cognitivas. Las imposibilidades asociadas a la capacidad de intencionar y consolidar un proceso de dislocación profundo de las fuerzas ideológicas, políticas éticas y epistémicas que actúan a favor de las fuerzas de sujeción, exige documentar los ejes del desorden y con ello producir un nuevo orden. No obstante, de acuerdo al trabajo teórico ofrecido en esta investigación, ratifica que, producto de la precariedad propia del campo de investigación de la Educación Inclusiva, no posee herramientas intelectuales para pensar epistémicamente, omite el conjunto de dificultades, producto de un sistema de omisiones para reconocer la ausencia de saberes y perspectivas analíticas para desmontar los efectos teóricos ficticios instalados y legitimados que conducen a la producción del conocimiento mediante un conjunto de fracasos cognitivos y a través de saberes no pertenecientes a este campo de trabajo. Así como, conocimientos que permitan trabajar a partir de la exterioridad y con ello, producir lo nuevo.



En síntesis, las fuerzas que definen la existencia del hecho científico al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, ratifica la necesidad de avanzar hacia el redescubrimiento del orden epistémico que debiese considerar la inclusión a partir de las directrices organizativas expresadas por su naturaleza, así como, las estrategias metodológicas que permiten desmontar su orden dominante y ofrecer alternativas intelectuales para superar el desorden epistémico que conduce a la formación de saberes ficticios. Se requiere que los supuestos epistemológicos implicados en la construcción de la Educación Inclusiva, describan detalladamente sus condiciones dinámicas de producción. Todas estas ideas actúan como un sistema confirmatorio sobre la necesidad de producir un nuevo orden intelectual para hacer educación a inicios del siglo XXI.

El programa científico vigente que sustenta la precariedad intelectual de la Educación Inclusiva, expresa mediante los resultados arrojados en este estudio que, al construir su conocimiento a partir de un conjunto de fracasos cognitivos, remite a la adopción de una actitud ignorante e ingenua a través del tipo de saberes/contenidos científicos aplicados, puesto que, se tiende a la imposición de un pensamiento disciplinar, es decir, cerrar la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva a través geografías epistémicas particulares, mediante las cuales se contribuye a operar bajo las mismas modalidades cognitivas que conducen al reduccionismo y mutilación de su saber, agudizando con ello, el conjunto de incomprensiones que afectan a este campo. La construcción de un programa científico en la materia exige reconocer a juicio de Knorr (2005) *“los instrumentos, a distinguir diferentes tipos de operaciones, de prácticas”* (p.34) que sustentan la organicidad del pensamiento intelectual de dicha comprensión epistemológica. De acuerdo con esto, la imposición de una racionalidad ingenua (no reconocida de esta forma producto de la oficia que expresan sus saberes ficticios), impone un conjunto de formatos epistemológicos e *“interpretaciones forzadas, y hasta absurdas, de las relaciones entre los actores sociales y los productos que ellos fabrican”* (Knorr, 2005:34). Los argumentos expuestos en este apartado invitan a descubrir de qué manera los hechos científicos son construidos en este campo de trabajo, así como, el tipo de decisiones y las consecuencias de estas en la construcción de sus saberes.

En lo relativo a la formación de los conceptos configurantes de la trama epistémica de la Educación Inclusiva, no se reportan investigaciones que contribuyan a dicha dimensión analítica explorar en el presente trabajo. La formación de conceptos refiere a los mecanismos implicados en la producción de saberes y términos post-disciplinarios y objetos de profundo proceso de traducción, exige adentrarse metodológicamente en las estrategias de organización conceptual de la inclusión, trascendiendo el interés por la multiplicidad de conceptos que emergen a través de esta epistemología, sino más, de qué manera es construido el lenguaje analítico de la misma. Por tanto, se debe atender a un nivel de configuración y a una interrogación epistémica. El interés de esta investigación por los mecanismos implicados en la formación de los conceptos se interesa por describir los patrones de organización del campo de enunciados que determinan las lógicas de producción de la Educación Inclusiva. Estas preocupaciones constituyen hoy, preocupaciones intelectuales soterradas por quiénes construyen el conocimiento, especialmente, a través de los modos de atribución, articulación, designación y derivación de los mismos.

Las principales contradicciones epistemológicas presentes en el discurso actual de la Educación Inclusiva redundaron de acuerdo a los hallazgos identificados en: a) las tensiones introducidas por los diversos formatos/diseños de la justicia social, específicamente, a través de la articulación práctica de la misma, reafirmando que, sus medios de operación operan desde el detenimiento epistémico y la interioridad, es decir, desde la implantación de un marco de valores que no dialoga con la naturaleza epistémica de la Educación inclusiva, al omitir hoy, el conjunto de afecciones temporales (desfases epistémicos/imposición de saberes mutilados) que demuestran sus principales nociones analíticas, b) los efectos de los saberes ficticios implicados en la imposición del nuevo rostro de la Educación Especial significada como una ampliación y evolución de la Educación Inclusiva. De esta forma, el corpus de tensiones afectan/condiciona la producción del orden y reducen, producto del empleo de saberes falsos, la posibilidad de reconocer dicha impronta en sus saberes y desmontar el conjunto de imposiciones y travestismos epistemológicos y metodológicos emanados. c) La recurrencia por la defensa de los derechos y ampliación de los mismos, omitiendo la proliferación de pautas que

permita consolidar el funcionamiento de las estructuras sociétales y educativas, en función de los organizadores intelectuales cruciales que expresa la razón jurídica propia de la Educación Inclusiva. Se mantuvieron al interior de la opacidad epistémica de tipo diaspórica, las temáticas a las configuraciones propias de sus mecanismos de fabricación y construcción del conocimiento, saberes organizativos del campo, transformación de las estructuras educativas y subversión de las barreras intelectuales que forjan el conjunto de imposibilidades que establece el sistema educativo y social para dar cabida a los planteamientos propios de este enfoque.

En este sentido, los temas claves en la construcción de un marco epistémico y en el desarrollo de las políticas de producción del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva, no fue posible identificar saberes que permitiesen transitar hacia un estadio heterológico del mismo, es decir, superar el carácter de ficcionalización y fracasos cognitivos que afectan a la mayoría de sus saberes y geografías epistémicas. Al interrogar a los entrevistados acerca de los conceptos que permitirían construir un nuevo marco teórico, los expertos redundaron nociones tales como: a) igualdad, b) diferencia, c) diversidad, d) cronosistema, entre otras, categorías o clases conceptuales organizativas del discurso hegemónico y contra-hegemónico. No obstante, entre las principales limitaciones políticas de la Educación Inclusiva y nuevas formas de expresión de la exclusión/opresión educativa, se reafirmo el sentido estrecho y ficticio que provoca la intersección entre inclusión, democracia y ciudadanías, la regeneración continua de los problemas de representación sociopolítica que afectan a los sujetos de la Educación Inclusiva (hegemónica), el condicionamiento que invisiblemente efectúa la racionalidad cognitiva del neoliberalismo, al avalar y reproducir sus efectos a través del discurso de la inclusión.

Al indagar en el conjunto de elementos performativos y gramaticales implicados en la producción y funcionamiento de la Educación Inclusiva, no se reportaron aportes que permitiesen cartografiar sus ejes constituyentes a partir del conjunto de supuestos y axiomas que expresa la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva. Bajo este contexto, las políticas de producción del conocimiento y representación de sujetos en el campo de la Educación Inclusiva, se encuentran sujetas a un cierto dogmatismo epistémico

que reproduce/conduce a la apropiación de sistemas aplicacionistas provenientes de otros formatos epistémicos, contribuyendo de cierta manera consolidar un análisis que sirve de legitimidad a las estructuras opresivas, en vez de provocar su subversión, producto de un conjunto de adomesticamientos y fracasos cognitivos empleados para construir su conocimiento. El estudio de las relaciones analógicas y mecanismos de veracidad incidentes en la construcción epistémica de la Educación Inclusiva, así como, los dispositivos que permitiesen explorar los ejes de constitución del saber epistémico de este enfoque, representan temáticas sin respuestas concretas que contribuyan a fortalecer el espectro analítico abordado en este estudio. Si bien, algunos de los parámetros aportados por destacados filósofos en torno a las relaciones analógicas, fueron considerados como ideas fuerzas en la definición de este procedimiento en el capítulo referido al marco teórico de este estudio.

## **6.6.-DISCUSIÓN REFERIDA AL OBJETIVO ESPECÍFICO NÚMERO 4 DE INVESTIGACIÓN**

El objetivo específico número cuatro tenía como propósito caracterizar el escenario epistémico-pragmático que enfrenta la formación del profesorado en la construcción de formas condiciones requeridas por la Educación Inclusiva para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje, desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Frente a esto, es menester señalar que, gran parte de los resultados obtenidos en esta investigación ratifican dos elementos analíticos relevantes, tales como: a) la imposición de las discusiones epistemológicas y de los desarrollos metodológicos fundacionales y posfundacionales de la Educación Especial, las que en sí mismas y b) la ausencia profunda de un conjunto de saberes que permitan discutir sobre los elementos de configuración del conocimiento propio de la Educación Inclusiva. En este sentido, la primera dimensión opera hacia la interioridad epistémica, es decir, en función del corpus de saberes propios de la concepción heredada, conduciendo de esta forma, hacia la reproducción. Mientras que, la segunda, se posiciona en los aportes de la exterioridad epistémica, es decir, expresa la necesidad de producir lo nuevo, o bien, el conjunto de saberes inexistentes que, más que encontrarse repartidos en las multiplicidad de geografías del saber constitutivo de la inclusión, se carece de conocimientos que permitan fabricar y hacer funcionar dicha trama epistémica.

La investigación desarrollada evidenció además que, gran parte del conocimiento de experto, en la multiplicidad de ámbitos consultados, demostró que, este se construye a partir de fracasos cognitivos. De esta forma, gran parte de los sistemas de razonamientos implicados en la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva en su vertiente educativa, se articulan mediante relaciones de fracaso. El concepto de fracasos cognitivos se emplea en esta investigación, como un préstamo epistémico y semántico, tomado desde Spivak (2008), quién concibe esta noción como un espectro de ideas, saberes y productos teórico-metodológicos que, convertidos en un sistemas de ignorancias. En otras palabras, los fracasos cognitivos corresponden al conjunto de vocabularios, saberes, perspectivas y

sistemas de razonamientos que operan mediante una serie de errores. Los saberes, conceptos y perspectivas empleados por quienes construyen el conocimiento directo o indirecto, de la Educación Inclusiva, enfrentan imposibilidades epistémicas y pragmáticas para ofrecer otras modalidades de respuestas y soluciones, a la multiplicidad de tensiones que surgen de la confrontación entre Educación Especial e Inclusiva, conduciendo de esta forma, a la institucionalización de sistemas de razonamientos articulados en torno a un patrón de hibridación ética, política, pedagógica y epistémica, constituyendo de esta forma, la noción de hibridación, un recurso intelectual clave en la organización de los Estudios sobre Educación Inclusiva y su lenguaje analítico. El patrón de hibridación del conocimiento en la Educación Inclusiva, expresa su propósito al ser concebido como una estrategia de producción del conocimiento, por tanto, se instala como un mecanismo de fabricación del mismo, rechazando de esta forma, toda carga apologética sobre el término.

Los fracasos cognitivos, es decir, errores encubiertos por los sistemas de teorización y análisis institucionalizados para hablar de Educación Inclusiva, se expresan en este campo, asociados a la producción de saberes y a la articulación de explicaciones que tienden a omitir la necesidad de comprender la naturaleza teórica, epistémica, pedagógica, política y ética de la misma. En este contexto, la educación del profesorado para la inclusión se estructura a partir de un conjunto de éxitos en el fracaso, es decir, un conjunto de explicaciones estructurantes de un fenómeno que alcanzan gran eficacia, al mantener sujeta sus aportes a la reproducción. Gracias al conjunto de fracasos cognitivos identificados por esta investigación, se constata que, si bien, los expertos entrevistados comprenden pre-reflexivamente que, el campo de producción de la Educación Inclusiva es radicalmente diferente al de la Educación Especial, fundamentan sus sistemas de razonamientos en errores cognitivos al intencionar su encuadre teórico a partir de los sustratos de la Educación Especial. Por otra parte, se ratifica que, la formación del educador en este contexto, no se problematiza en torno al ausentismo de una teoría coherente con la naturaleza epistémica de la inclusión y con los saberes requeridos que los futuros educadores debiesen aprender para transformar la realidad. Sobre este último ámbito, es menester señalar que, la formación del profesorado por lo general, ratifica el carácter transformador de la función docente. No obstante, a partir de los hallazgos expresados en

este estudio, se constata que, este argumento, se constituye en una ficción ideológica, ya que la formación actual de los educadores, producto del conjunto de respuestas provisionales que la investigación ofrece, no aporta comprensiones para asegurar que esta función se consiga una vez que ellos ingresan a ejercer su profesión. En parte, la transformación choca con las lógicas de funcionamiento de las instituciones educativas, reduciendo su potencia, al demostrar la formación del educador carencias para leer la realidad, a través de un lente estructural e intervenir en cada uno de los formatos regenerativos y performativos del poder. De esta forma, la transformación opera en términos de una retórica agradable y audible, pero carentes de racionalidades y lenguajes analíticos que activen su poder de subversión.

Un aspecto interesante documentado a partir del trabajo de campo, consiste en evidenciar que, la Educación Especial, intersecciona con la Psicopedagogía y la Educación Inclusiva, al expresarla carencia de una epistemología propia, a pesar de documentarse en el capítulo dos de este estudio, una serie de trabajos en torno a esta dimensión. Más bien, la Educación Especial se estructura sobre un conjunto de epistemologías aplicadas a su fenómeno, es decir, se infiere la producción de un saber flaseable/ficticio, organizado a través del lente epistémico y del marco de valores de un determinado paradigma, omitiendo de esta forma, la necesidad de explorar los sistemas de razonamientos y las estrategias implicadas en la fabricación de su saber. Por tanto, la trama epistemológica constitutiva de la Educación Especial, es limitada y reducida, comprensión de su campo de saber. De acuerdo con esto, se afirma que, la configuración de la formación docente, ya sea de pre y post-graduación, se organiza a partir de saberes invisibles, ficticios y encerrados en las fronteras disciplinares de campo de confluencia que organiza su trama teórica. Se constata además que, la investigación sobre Educación Especial en la actualidad no evidencia avances, sino más bien, un status quo, que ha sido reemplazado retóricamente por la imposición de la inclusión como nuevo rostro y bandera de lucha de la misma. A pesar de evidenciar mayor desarrollo intelectual (transferido por otros campos de estudio) la Educación Especial, está es hoy, a través de los dispositivos híbridos que instala el pre-discurso de la Educación Inclusiva, sometida y silenciada ante los efectos de un saber diaspórico, ambiguo e incomprensible. En parte, este proceso no deviene únicamente, a

través de la implantación de un nuevo rostro para hablar de Educación Especial, sino más bien, de la aplicación de un conjunto de saberes mutilados para intentar hablar de Educación Especial a partir de inclusión. Demostrando que, la inclusión planteada desde el punto de vista pedagógico, tienden a mutilar la racionalidad oculta por la Educación Inclusiva, debida a la ausencia de una imaginación epistémica capaz de abordar este fenómeno. Estos argumentos, permiten inferir que, la formación de los profesores ha concebido el desarrollo de la inclusión como una versión ampliada de lo especial, carente de toda lógica y racionalidad, funcionando a partir de un simple cambio retórico que impone una trama teórica y contraproducente. En lo referido a los programas de estudio, esto se expresa mediante la modificación de los títulos de las asignaturas, manteniendo casi intacto el interés por los síndromes, trastornos, déficit, sujeto devaluados y normativas internacionales que no hacen otra cosa que, reducir el pensamiento pedagógico a un carácter normativo. Todo esto demuestra que, la formación del profesor en estas temáticas, adopta un campo inexplorado, no construido y estructurado a partir de respuestas provisionales, superficiales y organizadas en torno a un conjunto de fracasos cognitivos no visibilizadas por quienes construyen el conocimiento.

El objetivo específico de investigación en análisis, se interesó por caracterizar el escenario epistémico y pragmático que enfrenta la formación de los educadores en este contexto. Para avanzar en la comprensión de aquellos organizadores intelectuales que permiten comprender cómo se expresa la dimensión pragmática y epistémica de la inclusión al interior de la formación actual (pre y post-graduación) de los educadores, debe comprender que, su educación se estructura a partir del fracaso cognitivo referido a la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional (Slee, 2012), a partir del cual se producen y (re)instalan un conjunto de errores cognitivos, que imposibilitan la capacidad para avanzar hacia la construcción del campo didáctico, curricular y evaluativo basado en la totalidad de los estudiantes. Tomando en consideración las aportaciones establecidas por Lazzarato (2006 y 2013), respecto de la concepción de la totalidad, es menester señalar que, la lógica de los sistemas de ajustes y acomodación, puede ser superada mediante la organización del campo didáctico, curricular y pedagógico basado en el principio de multiplicidad, es decir, una totalidad estructurada a partir de las fuerzas monádicas. La



educación del educador a la luz de estas temáticas hoy, reafirma un saber pre-reflexivo y omiso, para referirse a estas tensiones.

En términos epistemológicos, la formación de los educadores, ya sea desde los estudios de pre y post-graduación, carece de una sólida reflexividad que permita formar a los maestros a través del lente epistémico propio del enfoque. Más bien, en la actualidad existe un conjunto de perspectivas y modelos paradigmáticos externos al saber pedagógico y epistémico fundante de la Educación Inclusiva, algunos ejemplos de ello son, el emparejamiento de las fuerzas analíticas aportadas por los principales paradigmas al campo de la inclusión, es decir, a través de los supuestos analíticos instalados por el positivismo, el enfoque sociocrítico se ofrece una interpretación en torno a la naturaleza del fenómeno, articulando una noción limitada, que contribuye a la omisión del conjunto de mecanismos de funcionamiento del enfoque. El orden y el estilo epistemológico adoptado carecen de sentido, pues no permite avanzar en el redescubrimiento de las condiciones implicadas en la producción del conocimiento de la misma. A lo que se agrega, la omisión de razonamientos que ofrezcan saberes heterotópicos y distópicos, para indisciplinar y separar las fuerzas epistémicas, metodológicas y pedagógicas que tienden a la supremacía de la Educación Especial como parte de la inclusiva. Este proceso se debe en parte, a la circulación de estrategias endógenas de tipo invisibles que participan de la sustracción del saber.

Una falencia significativa que expresa la formación de los educadores en términos epistémicos, se reduce a la mera enunciación de saberes superficiales que dan lugar a un saber ambiguo, orientado a una sensibilización parcial de la conciencia del sujeto, omitiendo de esta forma, la capacidad de enseñar a los educadores a pensar epistemológicamente a través de la Educación Inclusiva, es decir, a leer la realidad a través del conjunto de saberes que participan de su configuración. De modo que, la educación de los profesores bajo esta perspectiva, carece de una imaginación epistémica, que les enseñe a leer la realidad a través del conjunto de legados críticos que la organizan.

La estructuración de las propuestas de formación de los maestros para la Educación Inclusiva, ha sido incapaces de ofrecer saberes y asegurar competencias que permitan al

educador asegurar condiciones de igualdad, equidad y justicia educativa. Esta situación se traduce de la siguiente manera: por un lado, las instituciones formadoras deambulan de un lado a otro, intentando recoger lo que la diversidad de orientaciones materializadas en una política pública sin un sustento real sobre inclusión.

Pensar epistemológicamente a través de la inclusión remite al desarrollo de una ecología de saberes, no solamente soterrados, sino más bien, inexistentes, capaces de aclarar que tipo de conocimientos disponibles constituirían su campo de organización teórica. La ecología de saberes es un tema pendiente y de gran nulidad, al interior de las propuestas de formación de los educadores en este contexto. En parte, por mantener en silencio y omisión la ausencia de una teoría (Slee, 2012) y epistemología de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2016), desconociendo además, los procedimientos mediante los cuales se fabrica el conocimiento y se crea la cultura epistémica de este enfoque. A la fecha, la formación del profesorado para la inclusión, se estructura a partir de la ausencia de su objeto de conocimiento, de las estrategias de producción y fabricación, de las diversas geografías o regiones del conocimiento que forman su saber, el corpus de saberes relevantes propios de su naturaleza, las políticas de producción del conocimiento, las variantes del discurso crítico y acrítico, los fundamentos post-disciplinarios de la Educación Inclusiva, su gramática, los axiomas implicados en la construcción del conocimiento, sus principios epistémicos y pedagógicos, la naturaleza de su conocimiento y los razonamientos que llevan a entender la producción de sus formas condicionales, es decir, condiciones para la enseñanza a partir de su lente epistémico.

En relación a la movilidad de saberes, es decir, los desplazamientos epistémicos y metodológicos empleados en la fabricación, producción y funcionamiento del conocimiento propio e la Educación Inclusiva, se observa que, existe un escaso nivel de reflexión científica, por no aseverar un carácter de nulidad. A partir de la indagación sobre las principales regiones del conocimiento que forman la naturaleza epistémica de la inclusión, se constata que, la formación del educador organiza la totalidad de su campo intelectual, a partir de saberes diaspóricos, es decir, conocimientos nomadistas, repartidos por una multiplicidad de campos del saber. Sobre este particular, se observa que, la movilidad de

saberes actúa de forma lineal, es decir, articulada mediante sistemas de préstamos epistémicos, es decir, extracciones de saberes y significados sin contextualización a la naturaleza del fenómeno, sino más bien, operan como un mecanismo de extensión del saber fundacional, omitiendo así, la potencialidad de la trasmigración epistémica que cada concepto guarda. En este sentido, la organización intelectual de la formación de los maestros para la Educación Inclusiva, omite, a partir de un silenciamiento estructural, los mecanismos implicados en la formación de los conceptos. Los antecedentes descritos anteriormente, dan cuenta que el saber sobre el cual se posiciona la Educación Inclusiva en la actualidad, opera en referencia a un saber ficticio y disonante en cuanto a su naturaleza. Se agrega además, la ausencia de saberes, perspectivas y enfoques que permitan organizar la formación de los investigadores para la inclusión, especialmente, desde la creación de un formato de investigación que permita comprender e intervenir en el carácter performativo y regenerativo de la multiplicidad de patologías sociales crónicas.

Los antecedentes abordados en esta dimensión analítica, confirman la precariedad intelectual a partir de la cual se organiza y funda la educación de los profesores e investigadores en este contexto. El carácter artificial y ficticio sobre el que este se estructura, específicamente, a través del lente de la Educación Especial, concebida esta como enfoque teórico-práctico de tipo disciplinar, no posee una trama epistémica propia. No obstante, el legado de fuerzas intelectuales de lo especial se articulan discursivamente como una nueva racionalidad científica en la interioridad de la inclusión, constituyendo de esta forma, un modelo totalitario, puesto que, a pesar de reconocer (parcialmente) el conjunto de errores cognitivos que instala su campo de organización intelectual, omite y silencia otras formas de racionalidad que ofertan modalidades y sistemas de razonamientos más amplios para pensar el campo de producción de la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto, la formación del educador y la diversidad de las propuestas que lo sustentan, instalan invisible y silenciosamente, mecanismos de violencia epistémica y apartheid de saberes, omitiendo de esta forma, la presencia de dispositivos intelectuales que permitan determinar el grado de falsificación de los diversos cuerpos de conocimientos empleados para organizar discursiva y teóricamente, su precario campo de producción. Así como, el

tipo de decisiones epistémico-políticas que se esconden tras la imposición silenciosa de saberes falsos para operar en términos cognitivos.

Los saberes claves que participan de la formación del campo de producción de la Educación Inclusiva se organizan según lo comentado anteriormente, a partir de un repertorio de conocimientos superficiales y estrechos que, si bien, plantean un cierto performance de vinculación, bajo mecanismos léxicos, gramaticales y ideológicos, sin traducción epistémica al conjunto de objetivos que la inclusión plantea. Sobre este particular, cabe rescatar la idea de los saberes ficticios y de la racionalidad ingenua sobre la cual se organiza el campo de producción teórica de la Educación Inclusiva. Si bien es cierto, este enfoque, reduce su potencial heterológico y heterotópico al expresar una arquitectura organizativa mediante una serie de saberes que no son propios de su naturaleza epistemológica, no obstante, tienen el poder de actuar a favor de la sujeción del cambio y, con ello, perpetuar la vigencia regenerativa y preformativa del poder. Al reconocer que, los saberes estructurantes del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, constituyen saberes flotantes, completados mediante la racionalidad hegemónica que tiende a avalar la ingeniería genética del neoliberalismo, promoviendo de esta forma, un neoliberalismo basado en la racionalidad ingenua de la inclusión, orquestada mediante un archivo/repertorio de saberes que no le son propios. Los saberes ficticios de la Educación Inclusiva, son aquellos que actúan desde una visión aplicacionista parcial/lineal y mediante sistemas superficiales de reciclaje, es decir, son saberes que no corresponden a la naturaleza epistémica de la inclusión, pero que poseen la capacidad de hacer funcionar el enfoque a favor de la reproducción. Un saber falso al interior de la Educación Inclusiva, se expresa como un conocimiento caracterizado por: a) no estar constituido en alguna medida por la naturaleza epistémica de este enfoque y b) operar cognitivamente mediante una práctica de modificación de la memoria epistémica, de sus legados y constitución actual, a pesar de no estar en plena sintonía con la naturaleza epistémica de la inclusión, adquieren un cierto grado de eficacia discursiva, haciéndolos parecer como verdaderos o bien, propios de este campo de trabajo.

Los sistemas de razonamientos empleados actualmente por la Educación Inclusiva que avalan los efectos del modelo neoliberal, en la medida que, se institucionaliza una racionalidad restringida y superficial, organizada a partir de un conjunto de fracasos cognitivos (Spivak, 2008), concebidos como explicaciones que carecen de sentido epistémico, al acrecentar los efectos silenciosos del régimen biopolítico (Foucault, 1990; Agamben, 2006). Los razonamientos teóricos y metodológicos de la Educación Inclusiva se producen desde la incompreensión y omisión de su naturaleza epistemológica, política y pedagógica, sustituyendo este vacío intelectual, mediante un conjunto de saberes que, bajo los presupuestos intelectuales transferidos por la Educación Especial, han devenido en la configuración de repertorio poliangular de contradicciones, compuesto por un saber hibridizado (deslocalizado, naturalizado y nomadista) que no permite establecer ningún tipo de relaciones, respecto de las memorias constitutivas de la inclusión, las estrategias de formación de su archivo y repertorio, así como, de su historia intelectual. A esto se agrega, la creciente multiplicación de saberes flotantes y no propios del enfoque, abriendo paso al reconocimiento de un conjunto de saberes ficticios, es decir, conocimientos desprendidos y derivados de los fracasos cognitivos desde los cuales se construye el enfoque. De modo que, la principal ficción y falsificación cognitiva que impone la concepción dominante de la inclusión, refiere a la organización de espectro teórico a partir del legado de la Educación Especial, puesto que, al igual que los aportes de la filosofía de la diferencia, estas representan perspectivas de acceso y apertura, no así, dimensiones constitutivas de la misma.

En este sentido, la educación del profesorado en este campo de trabajo, opera a partir de esta falsificación, desde los estudios de formación inicial (expresados mediante el cambio retórico de los títulos de las asignaturas, pero en la práctica, han mantenido intacto los códigos organizativos del régimen biopolítico propio de la Educación Especial) y post-graduación. Incluso la identificación de programas de doctorado en el campo, organizan sus programas de formación y líneas de investigación, a partir del conjunto de fracasos cognitivos invisibles e institucionalizados, que abren paso a la reinstalación de un conjunto de esencialismos epistémicos de tipo estratégicos, organizados a partir de la omisión de la racionalidad epistemológica de la Educación Inclusiva, de sus principales geografías del

conocimiento y saberes. El precario status que expresa la inclusión, en tanto, dimensión teórica e investigativa, al interior de la formación de los educadores, ha sido incapaz de provocar un análisis en torno a la coyuntura intelectual de este campo de trabajo, a pesar de reconocer un conjunto de contradicciones relevantes, reinstala constantemente, una formación vacía y precaria intelectual y políticamente, es decir, refuerza las múltiples estrategias de homogenización, de subalternización y de exclusión, y por otra parte, es incapaz de ofrecer a los futuros investigadores y maestros, la posibilidad de intervenir sobre los patrones de formación y regeneración de los múltiples formatos del poder. De modo que, la formación que hoy reciben los educadores en referencia a la Educación Inclusiva, no entrega comprensiones intelectuales, éticas, políticas, pedagógicas, didácticas, entre otras, que permitan comprender la multiplicidad de tensiones más elementales. Por otra parte, la formación docente, ya sea crítica o acrítica, carece de recursos intelectuales que permitan avanzar hacia la politización del fenómeno, siendo lo más relevante que, la configuración de los saberes disponibles y la literatura empelada, instala tres grandes comprensiones: a) el refuerzo de los esencialismos de todo tipo, concebidos como organizadores estratégicos, b) la familiarización de contenidos ficticios y las modalidades de teorización que no son propias del enfoque, sino más bien, constituyen mecanismos de acopios epistémicos, los cuales, condicionan la comprensión a través de sus lente y significados. La presencia de los saberes ficticios, se emplea como parte del efecto discusivo de la posverdad, esto es, la organización de su campo de producción, se basa en la instalación de diversos estilos y formatos de mentiras epistémicas, al omitir un conjunto de reflexiones trascendentales, tales como: b.1) la comprensión de la naturaleza organizativa, performativa y regenerativa de cada uno de los múltiples formatos del poder, b.2) la imposición de una totalidad concebida como una cerradura basada en el aseguramiento de lo mismo a los diversos colectivos de ciudadanos y b.3) la ausencia de formas condicionales que permitan intervenir y transformar radicalmente las lógicas de funcionamiento de las instituciones educativas, con la finalidad que, los contenidos estructurantes del programa político y epistémico de la verdadera naturaleza teórica de la Educación Inclusiva. Esta última afirmación, expresa la necesidad de intervenir en el funcionamiento de las lógicas institucionalizadas sobre las que operan las estructuras educativas, en su mayoría, expresan un cierto dogmatismo epistémico para abordar estas tensiones.

Los efectos de la posverdad se encuentran directamente relacionados con la configuración de los saberes ficticios/falsos empleados para organizar el campo de producción de la Educación Inclusiva, en tanto, concebidos como mecanismos de sustancia y organicidad de los fracasos cognitivos a través de los cuales se construye el enfoque. La posverdad y los mecanismos de falsificación del enfoque, interseccionan analíticamente, en la aceptación de saberes que operan de forma ficticia y flotante, a pesar de poseer un sólido repertorio que las sustenta, contribuyen a generar mecanismos de explicación y organización de la realidad teórica de la este enfoque. Por tanto, la investigación epistemológica enfrenta el desafío de cartografiar los ejes de configuración de los hechos epistémicos, pedagógicos y políticos alternativas, o bien, estructurados a través del lente de la posverdad. Así como, las disonancias cognitivas que expresa la formación docente y que al mismo tiempo, se emplean como ejes constitutivos/estructurantes de la misma.

La ausencia de fundamentos claros de tipo trans-disciplinarios y pos-disciplinarios para ordenar y sustentar el pensamiento intelectual que piensa la Educación Inclusiva, representa otro ámbito analítico no explorado y nuevamente, los intentos de instalación de fundamentos o principios a partir de una *estrategia de bricoleur*. Al indagar en torno a las condiciones que analíticas y metodológicas que permiten indisciplinar el campo de producción de la Educación Inclusiva no se identificaron acciones y sistemas de razonamientos emergentes a partir del trabajo de campo que permitiesen esbozar dicho proceso, particularmente, referido a visibilizar los tipos de razonamientos que permitirían proponer elementos para re-estructurar el campo de producción de la Educación Inclusiva, concebido como dispositivo de transformación de todos los campos de las Ciencias de la Educación. ¿Qué implica esto en términos analíticos y metodológicos?, ¿mediante qué acciones es posible emplear las nociones de “indisciplinamiento” y “re-estructuración” en la exploración del campo epistemológico de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se construye entonces, la razón epistémica de la Educación Inclusiva?, ¿se ofrecen posibilidades analíticas para pensar los problemas epistemológicos de la Educación Inclusiva más allá de las cerraduras y las imposición de efectos ficticios y de falsificación, implicados en los patrones de determinación de la legitimidad del saber vigente de la misma? y finalmente, ¿qué vincularidades existen se observan entre el conjunto de saberes propios de la

naturaleza de la educación inclusiva que definen su programa científicos y aquellos requeridos por la construcción de su proyecto político?

Las nociones de “indisciplinamiento”, “apertura” y “re-estructuración” son empleadas en este trabajo doctoral a partir de la contribución de Wallerstein (1945) y las efectuadas por el colectivo de modernidad/colonialidad (Mignolo, 2010; Walsh, 2009), operan como categorías legadas linealmente (en primera instancia) y, posteriormente, objetos de traducción (contextualización epistémica y adecuación metodológica) al campo de la inclusión. Particularmente, estas categorías ofrecen la posibilidad de determinar con precisión el papel que juegan los investigadores al interior del campo de investigación de la Educación Inclusiva, cuyo objeto intelectual, se dirige a superar las dinámicas de regeneración permanentes que expresan los mecanismos de funcionamiento del individualismo metodológico (Weber, 1987) y los esencialismos epistémicos de tipo estratégicos sobre los cuales se organiza el campo de producción de la Educación Inclusiva. Tensiones inexploradas y marginadas de los ámbitos coyunturales que definen las lógicas de funcionamiento de la formación de los educadores en este ámbito. ¿Sobre qué tipo de argumentos y razonamientos opera la organicidad de la educación del profesorado en este terreno naciente?, o bien, ¿cómo se expresan sus principales disidencias epistémicas? Por otra parte, contribuir con un análisis de estas dimensiones en la comprensión de las condiciones epistemológicas implicadas en la Educación Inclusiva, ofrece la posibilidad de explorar y comprender mediante qué tipo de estrategias fue organizado e institucionalizado el conocimiento que empleamos hoy, para construir el pensamiento intelectual que sustenta las disposiciones de este enfoque a lo largo de todas sus etapas y momentos. En otros términos implica concebir como dichos patrones de organización han ido mutando, debido al sentido multifacético y dinámico que define la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva. Gracias a estas perspectivas, es posible sacar a la luz el conjunto de saberes y perspectivas que han sido objeto de apartheid epistémico, o bien, han sufrido los efectos de la teoría de los dominios académicos (Sandoval, 2001), mediante la imposición de los mecanismos de falsificación de los razonamientos y conocimientos implicados en la fundamentación de la inclusión a través de sus organizadores criticados en este trabajo. Tanto las nociones de “indisciplinamiento”, “apertura” y “re-estructuración” propenden a:



a) el redescubrimiento de su campo de configuración, b) los patrones de constitución y movilidad de su lenguaje analítico, c) los elementos que permiten documentar su construcción histórica en términos de archivo, repertorio y memorias, más que desde una perspectiva de cronicidad lineal, d) la caracterización de los debates históricos y actuales de tipo oposicionales que convergen en esta especialidad intelectual, e) un cuestionamiento profundo al tipo de Educación Inclusiva que se requiere, entre otras. Dimensiones que sin duda, no emergen en casi ningún campo y dimensión de la formación de los profesores, ya sea a nivel de pre y post-graduación, e incluso, por los aportes más críticos y subversivos que participan de la articulación intelectual del mismo.

Bajo este contexto, la formación del educador a través del lente epistémico de la Educación Inclusiva sugiere la posibilidad de volver a concebir la racionalidad de la misma, a partir de los supuestos organizativos de la transformación en términos oposicionales de tipo permanentes, ratificando el carácter de independencia y particularidad de este proceso, describiendo los factores de institucionalización de ciertas disciplinas y saberes que al día de hoy, expresan serias mutilaciones al intentar comprender el objeto de la Educación Inclusiva, desde una perspectiva que diga como desmontar las fuerzas opresivas propias del campo. Uno de las problemáticas estructurales que enfrenta este campo de trabajo en la actualidad consiste en la ausencia de saberes y perspectivas teóricas que permitan definir nuevas tablas de contenidos y formatos de tematización para abordar los múltiples problemas que afectan a la educación, producto de las bases de conflicto social y de los mecanismos performativos de los formatos del poder. La necesidad de instalar nuevas lógicas de producción de saberes, constituye un argumento más próximo a la construcción de la especialidad de tipo heterotópica y post-disciplinaria que expresa la naturaleza de la Educación Inclusiva. Todo ello sugiere además, un recambio radical y tran-ontológico de las estructuras de razonamientos y fabricación y del campo político que determinan los contenidos relevantes de su programa ideológico. ¿Cuál es el tipo de Educación Inclusiva que se requiere en el siglo XXI?, ¿bajo qué condiciones esta pregunta logra ser vinculada con los diversos debates epistémicos de tipo aplicacionista, así como, por las coyunturas intelectuales más críticas emanadas durante los años al interior de este campo? De acuerdo

con esto, se sugiere resolver el conjunto de incógnitas intelectuales a partir de los procesos de organización epistémico de dicho terreno, en tanto, objetivo a construir y a descodificar.

En relación al programa político de la Educación Inclusiva analizado desde la crisis que afecta a la formación docente en ese terreno, se observa un adoctrinamiento intelectual a las fuerzas regenerativas y organizativas del modelo social, demostrando con ello, una neutralidad constante en la formación para la inclusión, respecto del conjunto de perspectivas críticas y subversivas propias del pensamiento político contemporáneo, quedan en situación de marginación. De este modo, surge la necesidad de indagar en la producción de estrategias marginación epistemológica, así como, el tipo de decisiones que orientan la determinación parcial y pre-reflexiva del conjunto de saberes que permiten pensar heterológicamente su campo y acción política. Por tanto, el repertorio de perspectivas más significativas, eminentemente críticas, son objetos de omisión al interior de la formación debido a expresar un lenguaje analítico altamente complejo y abstracto y una carencia de tipo pragmáticas, opuestas a los modos de pensar que la formación docente instala, anclada en su mayoría en una curiosidad práctica. De esta forma, gran parte del repertorio teórico que realmente contribuye a la gestión del cambio y a la creación de un nuevo orden epistemológico es omitido, frente a la imposición de una agenda formativa e investigativa que se aliena con la racionalidad del modelo neoliberal y las fuerzas opresivas de determinados campos del saber, derivando en la organización de un marco conceptual y teórico estructurado a partir de mecanismos de falsificación del saber y de conocimientos que no son propios de este modelo. En la medida que no se avance sobre este reconocimiento, la formación de los educadores, la investigación, el diseño de las políticas educativas y los formatos de teorización continuarán operando desde una trama epistemológica vacía, flotante y ficticia.

La formación del educador al estructurarse desde un ausentismo epistémico, o bien, desde la imposición de un mecanismo de tematización ficcionado/falsificado, no otorga herramientas para intervenir en cada uno de los formatos del poder, es decir, en las diversas patologías sociales crónicas que organizan parte del campo de lucha de la misma. En tal caso, se ratifica que, el estudio de los diseños, tales como, la exclusión, la segregación, la

desigualdad, entre otras, logran ser comprendidas mediante descripciones léxicas y semánticas, demostrando así, la ausencia de dimensiones metodológicas para comprender su naturaleza, lógicas de funcionamiento, estrategias de regeneración y diferenciación. En otras palabras, el estudio de los diversos formatos del poder, o bien, las diversas patologías sociales crónicas carecen de un campo metodológico concreto para estudiar por dentro dicho fenómeno. La educación del profesorado para la inclusión, se estructura fuertemente a partir de una lucha ingenua, despolitizada y acrítica, que no interroga la formación de las relaciones estructurales y sus dimensiones multidimensionales implicadas en sus operatorios, reflejando incapacidad para formar a los maestros e investigadores con foco en la intervención directa de cada una de las patologías antes citadas. Se agrega además que, la formación no traza nuevos horizontes epistémicos que vayan más allá del reconocimiento de la diferencia y de otras modalidades para hacer educación. De esta forma, se constató que, la formación actual del profesorado, en términos procedimentales, es incapaz de analizar las lógicas de funcionamiento que rigen la vida de las escuelas y del sistema educativo y, que a su vez, son en sí mismas, el principal obstáculo para penetrar el discurso de la inclusión, concebido como movimiento de reforma y transformación. A la luz de todas estas ideas, se requiere que, la formación de los educadores e investigadores en esta materia consolide un profundo proceso de traducción y una ecología de saberes, especialmente, emplee los supuestos aportados por Vercauteren, Grabbé y Moss (2010), respecto de recuperar la cultura de los antecedentes.

La principal tarea consiste en: a) avanzar en consolidar una sólida formación epistemológica del educador para la inclusión, b) promover criterios analíticos para reconocer los saberes propios del enfoque, aquellos mutados mediante un sólido proceso de traducción (acoplados) y que operan a través del lente de la falsificación, c) reconocer los axiomas de la totalidad concebida como multiplicidad para re-configurar la construcción de saberes pedagógicos, específicamente, referidos a las dimensiones organizativas del currículo (construcción y diseño), didáctica y evaluación. Se sugiere: a) estructurar las propuestas formativas en referencia a la cultura de la recuperación de saberes y a partir de un sistema de traducción, b) evaluar el posicionamiento de cada programa a la luz de los elementos ofrecidos en este trabajo sobre pensamiento crítico y acrítico, c) determinar un

catalogo de saberes que son propios del enfoque, d) organizar la formación a partir de la naturaleza post-disciplinaria, e) agudizar la formación política y f) hacer visible el tipo de consecuencia teóricas y prácticas institucionalizadas y no reconocibles fácilmente al interior de este campo de trabajo. Todas las ideas contenidas en este capítulo refuerzan la necesidad de deconstruir desde un prisma de radicalidad el conjunto de saberes que hoy, estructuran el funcionamiento de la Ciencia Educativa en su conjunto.

## 6.7.-A MODO DE CONCLUSIÓN

Los diversos antecedentes abordados en este capítulo, reafirman que, el grado de construcción, análisis y desarrollo epistemológico de la Educación Inclusiva, constituye una temática inexplorada e incomprensible por parte de quienes construyen el conocimiento. Por tanto, los sistemas de razonamientos empleados operan en referencia a un conjunto de fracasos cognitivos (Spivak, 2008), mecanismos de falsificación del saber y conocimientos cuya eficacia discursiva otorga la posibilidad de pertenecer a dicho campo de trabajo, a pesar de ser saberes que no se encuentran en directa relación con la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva.

Tradicionalmente, los formatos epistemológicos empleados en los diversos enfoques y campos de la educación, tienden a reforzar un interés aplicacionista, es decir, condicionar mediante presupuestos y criterios de legitimidad/comprobación de macro-modelos científicos, las características particulares de un determinado enfoque. En tal caso, este trabajo rechaza dicha lógica de producción, puesto que, conduce a la imposición de un corpus de saberes falsos o ficticios para organizar el campo político, pedagógico, epistémicos y ético de la Educación Inclusiva, en tanto, dispositivo de transformación y actualización de todos los campos y dominios de la educación.

Las estrategias de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, expresan un patrón de funcionamiento múltiple, es decir, se componen de mecanismos de préstamos, reciclaje, injertos, sustituciones, transmigraciones, interjecciones y migración de saberes. En relación a la movilidad de saberes, se constató la inexistencia de una reflexividad articulada en torno a un parámetro de traducción epistémica, es decir, análisis y depuración de las principales cargas semánticas, gramaticales e ideológicas que los diversos saberes expresan en relación al campo político, pedagógico y epistémico de la misma. La producción de nuevos saberes, es decir, más coherentes con la naturaleza epistémica y del conocimiento de la Educación Inclusiva, requieren de un tratamiento post-disciplinario basado en los aportes de la intersección entre sus diversos cuerpos de conocimientos y mecanismos de traducción.

Finalmente, es menester señalar que, la incompreensión epistémica que expresa la Educación Inclusiva en la actualidad, ha devenido en la cristalización de un conjunto de contradicciones, especialmente, organizada a partir de un conjunto de mecanismos de violencia epistémica y apartheid de saberes, lo cual, ha sido traducido en la marginación de saberes que, mediante un profundo proceso de traducción, posibilitan el indisciplinamiento, apertura y diversificación de los sistemas de razonamientos propios de este enfoque. En concreto, se observó que, el precario orden epistemológico institucionalizado, ha conducido a la fabricación de saberes ambiguos, opacos, travestizados e hibridizados, que se alinean con las fuerzas del modelo sociopolítico dominante, imposibilitando la transformación de la realidad hacia la construcción de otras realidades/arquitecturas educativas. En tal caso, este grado de afectación ha devenido en la incompreensión de las diversas patologías sociales crónicas, o bien, como han sido denominadas en este trabajo, formatos del poder, lo cual traza un funcionamiento y/o naturaleza performativa y regenerativa, condicionante y configurante de las bases del conflicto social y educativo. Los formatos del poder, a su vez, han impuesto a un cierto margen de detenimiento a los ejes de funcionamiento de los diseños de la justicia educativa y social, debilitando de esta forma, su naturaleza transformacional y dispositivos de construcción temporal. Todo ello, se inscribe en un patrón de producción a-temporal e intempestiva, cuyos marcos de valores no se condicen con los presupuestos epistémicos que expresa la inclusión.

La formación del profesorado y de los investigadores en este terreno, refuerza los efectos y la genética del modelo neoliberal, al estructurar sus diversos procesos formativos en referencia a un saber enunciativo, que no ofrece discusiones metodológicas que posibilitan la capacidad de comprender como operan internamente, es decir, cuáles son las lógicas de funcionamiento de las diversas patologías sociales crónicas. Por tanto, su agencia es nula, al igual que, su poder de transformación. Respecto de las posibilidades reales que enfrenta el sistema educativo y social, para articularse en torno a los supuestos epistémicos de la Educación Inclusiva, se asume que, las lógicas institucionalizadas de funcionamiento de la multiplicidad de estructuras educativas, no posibilita la organización de estas, a través de la racionalidad de la inclusión. De ahí que, dicho fenómeno no logre traducirse en lineamientos, capacidades y habilidades organizativas, sino más bien, devenga

constantemente, la re-incorporación a las mismas estructuras sociétales y educativas que producen exclusión, o bien, son articuladas a partir de los diversos formatos del poder. Este proceso ha sido descrito a lo largo de esta investigación, como “inclusión a lo mismo”, demostrando la incapacidad del pensamiento educativo posmoderno para intencionar una fractura profunda en sus bases epistémica y en la creación de arquitecturas heterotópicas.





## **CAPÍTULO VII**

### **CONCLUSIONES**

---

## **7.-CONCLUSIONES**

### **7.1.-INTRODUCCIÓN**

El capítulo que se presenta a continuación, expone las principales conclusiones del estudio. Este se organiza en torno a un conjunto de reflexiones generales, específicamente, a través de las cuales se discuten aspectos a nivel teórico de la misma, entre los cuales destacan: a) los ejes de construcción epistémica implicados en la Educación inclusiva, b) las condiciones que definen la naturaleza de sus conocimientos, c) la presencia de mecanismos de falsificación epistémica empleados en la orquestación de su ensamblaje teórico, d) los saberes ausentes y los procesos de violencia epistémica articulados por la formación docente, e) el nulo tratamiento de su historia intelectual y política y f) las condiciones que participan de la validez contextual de los contenidos epistémicos y políticos de su proyecto intelectual.

En un segundo momento, el lector encontrará una inicialmente una síntesis de los principales hallazgos de investigación obtenidos a través de la realización del trabajo de campo, los cuales, son profundizados y disgregados en referencia a cada uno de los objetivos específicos de investigación. Finalmente, se ofrecen un conjunto de reflexiones en torno a los ejes que caracterizan de forma más oportuna las limitaciones que debió enfrentar la investigación, así como sus proyecciones y líneas de investigación futuras. Se agregan además, un corpus de reflexiones generales y específicas propias de los contenidos abordados en este capítulo. Es menester destacar, la multiplicación de interrogantes en torno al objeto de investigación, que las posibilidades de ofrecer respuestas contextualmente atinentes y validas a este.

### **7.2.-ORGANIZACIÓN DEL CAPÍTULO**

El capítulo número siete de esta investigación, refiere al conjunto de conclusiones generales y específicas, las cuales, se organizaron en función de dos grandes parámetros analíticos. El primero, presenta un conjunto de reflexiones de riqueza teórica de la

investigación, con el objeto de relevar el aporte de la misma, mientras que, la segunda, presenta las aproximaciones y los hallazgos más relevantes identificados según la concreción de cada propósito específico de investigación. Metodológicamente, el capítulo se apoya en la introducción de contribuciones teóricas de diverso tipo, así como, por las fuentes de reflexividad propias del pensamiento del autor del trabajo.

### **7.3.-CONCLUSIONES DE INVESTIGACIÓN**

Las conclusiones que se ofrecen a continuación, convergen en un núcleo analítico que reflexiona, en un primer momento, en torno a los múltiples ejes de afectación y/o configuración que definen la naturaleza del objeto de investigación, refiere de esta forma, a los elementos analíticos que participan de la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva. Posteriormente, la discusión avanza hacia la caracterización crítica, concibiendo dicha noción desde el punto de vista bulteriano y foucaultiano, es decir, dirigida a interrogar y colocar en suspenso, los hallazgos más significativos emergentes durante el trabajo de campo y el proceso de reducción y análisis de datos. Finalmente, se discute en profundidad, a partir de las conclusiones más elementales obtenidas por cada uno de los propósitos específicos de investigación.

Es menester señalar que, el estudio de las condiciones epistemológicas propias del campo de la Educación Inclusiva, no forman parte de las agendas de investigación y de los intereses sociopolíticos de quienes construyen el conocimiento, demostrando una omisión profunda sobre los marcos de científicidad y, especialmente, sobre el conjunto de estrategias implicadas en la construcción de su conocimiento. La omisión y el desconocimiento evidenciado a través de una consulta internacional de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, en el campo o bien, en alguna de las principales geografías epistémicas que participan de la configuración de su campo de conocimiento, ratifica la presencia del círculo de reproducción epistémica que afecta en todos los planos y dimensiones de la educación.

En tal caso, los marcos de conocimientos instalados son presa de fuerza de sujeción epistémica, cuyos marcos de valores, operan a través de la racionalidad de la “*interioridad epistémica*” (Lazzarato, 2006), es decir, de la reproducción, lo cual, choca y entra en tensión, con la naturaleza de la Educación Inclusiva, puesto que, su función epistemológica no redundaría en el aumento de niños, jóvenes y adultos matriculados en los diversos niveles del sistema educativo, sino más bien, en la subversión de todos aquellos, lenguajes, perspectivas y marcos de sustentación que imposibiliten la producción de lo nuevo. En tal caso, la producción de lo nuevo, debe concebirse como la creación de un nuevo orden epistémico, político, pedagógico y ético, es decir, invita a la creación de otros formatos y gramáticas sobre las cuales asentar el hecho educativo, interrogando los patrones de opresión que mediante la ingeniería genética del neoliberalismo, fuerza regenerativa y performativa, ha adoctrinado la racionalidad de la inclusión, obligándola silenciosamente, a operar a través de sus organizadores intelectuales, específicamente, mediante la producción de ficciones epistémicas y políticas, con el objeto de hacer creer que avanzamos hacia la creación de una nueva forma social y educativa, cada vez más esperanzadora, pero que, en la práctica, cada una de las lógicas de estructuración de la experiencia educativa, omiten tales propósitos producto de estar condicionados por los marcos de valores de dicha ingeniería.

Si bien es cierto, tradicionalmente, diversas voces al interior del campo de la educación y, particularmente, algunas procedentes desde la Educación Especial anglosajona, han afirmado que, la Educación Especial no es lo mismo que la Educación Inclusiva, incluso dicha afirmación, ha servido de título de algunas obras de renombre internacional. No obstante, a pesar de concebir en términos pre-reflexivos la diferenciación epistémica de ambos campos, la comunidad investigadora y profesional, ha insistido en operar a partir de un conjunto de fracasos cognitivos, ausencia de saberes propios del campo, mecanismos de falsificación y dispositivos de ficcionalización epistémica para organizar el espectro discursivo, político, teórico y pedagógico de la inclusión. Frente a este complejo contexto, cabe destacar que, la presencia de *errores cognitivos* no constituye hoy, un tema visible y mucho menos, reconocido y depurado teóricamente, por quienes construyen el saber (precario y ficticio) de este campo de trabajo. Los errores cognitivos

surgen de la ausencia de una racionalidad propicia y auténtica del campo de la inclusión, obligando a pensar a partir de saberes que no son propios de su naturaleza epistémica, pero que, expresan una eficacia discursiva y psicoanalítica que les otorga la capacidad de formar parte, parcialmente, de este campo, a pesar de no ser conocimientos propios de su naturaleza epistémica.

En términos concretos, los ejes de teorización y las condiciones de fabricación implicadas en la producción de la Educación Inclusiva, operan tal como se afirmó en el párrafo anterior a partir de fracasos cognitivos, es decir, explicaciones que funcionan discursivamente, pero conducen a errores. Por otra parte, los mecanismos de fabricación de su conocimiento constituyen hoy, ejes de trabajo no esbozados por la investigación, siendo resueltos mediante un conjunto de préstamos y mecanismos de sustitución (estrategias de construcción del conocimiento propuestas por el autor de este trabajo) de conceptos procedentes de diversas geografías epistémicas, siendo trasferidas de forma lineal, es decir, desconociendo los procesos de mutación/regeneración de ciertas unidades conceptuales, ideológicas, políticas y epistémicas, obligándolas a funcionar de forma descontextualizada y con ello, omitiendo la posibilidad de construir formatos heterológicos de sustentación teórica. Alcanzar el sentido finalístico de la Educación Inclusiva, es decir, lograr articular un campo de producción teórica y metodológica basada en la exterioridad, es decir, en la producción de lo nuevo, requiere del fortalecimiento de un proceso de “traducción epistémica”, es decir, de depuración de los principales saberes, significados y perspectivas que gravitan en torno a la funcionalidad del campo. A esto se agrega, la necesidad de provocar una ecología de saberes, con el objeto de evitar cosificar, neutralizar y reducir la potencia ideológica, política y epistémica que expresa la naturaleza de la educación Inclusiva, específicamente, al ser reducida a través del efecto del “aplicacionismo epistémico”, fuerza intelectual que condiciona la explicación de un determinado fenómeno a través de su racionalidad cognitiva y supuestos, contribuyendo de esta forma a omitir el saber epistémico fundante de la Educación Inclusiva.

La crítica que se esboza en este trabajo doctoral, respecto del aplicacionismo epistémico o bien, la aplicación de un conjunto de supuestos epistemológicos a la

comprensión de la Educación Inclusiva, constituye uno de los diez fracasos cognitivos más recurrentes en la construcción teórica de la misma, puesto que legitima las lógicas intelectuales y los marcos de valores de grandes de macro-modelos científicos. El interés de este trabajo, se inscribe en el carácter constructivista y contextual de las educación Inclusiva, particularmente, orientado a develar las condiciones a través de las cuales, se fabrica su conocimiento, a fin, de esclarecer la multiplicación de visiones híbridas, travestizadas y mutiladas para ensamblar el campo de conocimiento de la misma. En relación al ensamblaje de su campo de conocimiento, es menester destacar que, la precariedad intelectual sobre la que funda y organiza dicho campo de producción, opera en referencia a significantes flotantes, completados por las fuerzas hegemónicas de la Educación Especial, en su mayoría. De acuerdo con esto, los saberes empleados para hablar, teorizar e investigar la Educación Inclusiva, corresponden a saberes que no forman parte de la naturaleza epistémica de este enfoque, es decir, operan en referencia a mecanismos de falsificación epistémica.

La ausencia de una epistemología propia del campo, no sólo ha devenido en la incomprensión de la naturaleza del fenómeno, sino que además, en la hibridización de sus cuerpos de conocimientos y en la omisión de los contenidos que definen su programa epistémico y político. Debido a dicho nivel de ausentismo, la naturaleza estructural del fenómeno ha sido objeto de opacidad epistémico-política, es decir, producto de la racionalidad cognitiva del neoliberalismos, el campo de lucha de la inclusión ha sido afectado por esta, omitiendo la comprensión social del enfoque, ya que, es más económico ideológicamente pesar y lucha acriticamente, mediante la incorporación del diferente despolitizado a las mismas estructuras educativas que producen poblaciones excedentes. Todas estas ideas y/o nociones son reflejo de la omisión epistémica, de los mecanismos de falsificación de sus saberes y sobre la ficción política sobre la cual opera este enfoque. La Educación Inclusiva en la actualidad es incapaz de ingresar a las instituciones educativas, producto que, sus lógicas de funcionamiento se encuentran condicionadas bajo la racionalidad neoliberal. Por tanto, la idealización del proceso, es aquello que resta su agencia política e impone intempestivamente, un marco de valores desfasado para interpretar los diversos formatos de la justicia social. La idealización de la inclusión,

concebida en términos un discurso y de una arquitectura despolitizada que opera mediante la metáfora: “*se incluye a las mismas estructuras que generan exclusión*”, ratificando de esta forma que, no existe modificación de trama sociétal y educativa para dar cabida a dichos planteamientos.

En tal caso, la precaria racionalidad sobre la que se estructuran los mecanismos de teorización de la Educación Inclusiva, expresan la omisión de un sistema de razonamientos propios del enfoque, constando una vez más, un fuerte énfasis funcional. Dicho énfasis, ratifica la organización de su campo teórico a partir de un efecto diaspórico invisible, acompañado de estrategias de bricoleur y aplicacionismo epistémico. El efecto diaspórico se convierte de esta forma, en una estrategia analítica que permite reconocer la gran dispersión de saberes que confluyen en la configuración de su campo de conocimiento, es decir, el saber epistémico fundante de la Educación Inclusiva, sólo puede ser visible, en la medida que se disponga de un sólido proceso de traducción y ecología de sus saberes. Gracias al efecto diaspórico, es que su saber configurante, ha devenido en la utilización de mecanismos de hibridación y travestismo conceptual y epistémico. En relación, al conjunto de estrategias de bricoleur, esto puede ser ratificado mediante la contribución de diversas geografías epistémicas, las cuales, legan un corpus de saberes, empleándose de diversas maneras. La forma tradicional de referir al efecto epistémico de este campo de trabajo, ha sido efectuado a través de la economía intelectual introducidas por las cargas interpretativas y de validez del saber propias de macro-modelo científicos, redundando en la producción de un esfuerzo limitado, parcial y superficial que, condiciona y virtualiza la comprensión de la naturaleza del fenómeno de la inclusión, a través del lente de sus supuestos. De acuerdo al interés sociopolítico al que adscribe esta investigación, las lógicas de operación cognitivas del aplicacionismo epistémico, constituirían mecanismos de reduccionismo epistémico, y a la vez, fuerzas de sujeción epistemológicas, omitiendo de esta forma, el interés por los ejes estructurantes de la naturaleza del fenómeno.

La epistemología de la Educación Inclusiva no sólo enfrenta el desafío de explorar la naturaleza y función sociopolítica de la misma, sino que además, comprender las condiciones y mecanismos de fabricación de su saber. En efecto, constituye un lente a

través del cual, no volver a instalar modos diferenciales entre un campo de conocimiento y otro, sino que más, establecer los lineamientos centrales para construir otros modelos educativos y con ello, fracturar las bases del pensamiento pedagógico postmoderno, en beneficio de la diversidad y la diferencia. En tanto, la epistemología de la Educación Inclusiva, se concibe como un dispositivo ecológico que facilita la creación de las bases de la educación en el siglo XXI. Reflexionar entonces, en torno a sus efectos de constitución, exige cartografiar qué elementos, de su producción intelectual vigente, a pesar de la nulidad intelectual que la afecta y de la omisión de su trama epistémica, se alienen con la racionalidad del modelo sociétal vigente y cuáles de ellos, constituyen cuerpos posibles de indisciplina/apertura/diversificación del campo. La epistemología de la Educación Inclusiva debe concebirse como una tarea crítica que entrega herramientas para transformar el mundo.

La Educación Inclusiva funcional desde el posicionamiento al que adscribe la presente investigación, se caracteriza por concebirse disciplinalmente, específicamente, a través del fracaso cognitivo que impone la construcción y organización de su campo teórico, metodológico y conceptual a partir de las cerraduras disciplinares que expresa la Educación Especial, remitiendo de esta forma, a la producción y empleo de saberes ficticios y de mecanismos de falsificación epistémicos. De acuerdo con esto, Ocampo (2017) explica que, esta variante se caracteriza por no cuestionar las incidencias de las relaciones estructurales en la configuración del espacio sociétal y escolar, es decir, se ajusta a los parámetros intelectuales y de poder creados por quienes tienen el poder. En términos pedagógicos institucionaliza una mirada fetichizada sobre sujetos, contextos y prácticas significadas como inclusivas, traducida como, incorporación de colectivos excedentes o qué, por diversas razones fueron arrastrados a los márgenes o fronteras del derecho en la educación, incluyéndolos a las mismas estructuras educativas y sociales que generan poblaciones en riesgo. La Educación Inclusiva de tipo funcional se construye bajo la producción de ficciones políticas, epistémicas y pedagógicas de todo tipo. En términos pedagógicos, se fundamenta en la imposición del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial, a partir de la configuración de sistemas de ajuste y acomodación, sin transformar la realidad relacional sobre la que articula su campo de lucha.



Entre sus principales características documentadas por el presente trabajo, se observan: a) condicionamiento de la racionalidad del neoliberalismo par interpretar el funcionamiento, discurso y campo teórico-político de la justicia social y educativa, así como, del conjunto de mecanismos implícitos que supone la actividad intelectual de la inclusión, b) no existe problematización y comprensión en torno a las fuerzas intelectuales regenerativas y performativas que definen la naturaleza multidimensional de cada uno de los formatos del poder y de las patologías sociales crónicas, concebidas éstas, como elementos configurantes del conflicto social, c) expresa un ensamblaje epistémico basado en el aplicacionismo de los supuestos más trascendentales propios de los grandes macro-modelos o paradigmas científicos dominantes, demostrando de esta forma, la producción de saberes ficticios (no correspondientes a la naturaleza epistémica de la inclusión), acompañados de significados flotantes y mecanismos de ficcionalización epistémica. d) Las categorías de “diversidad” y “diferencias” son concebidas a través del lente de la despolitización, es decir, demarcan el territorio de la diferencia concebida como sujetos subalternos, abyectos y carentes de reciprocidad, en vez, de ser concebida como nociones contra-hegemónicas, desestabilizadoras y reveladoras de la naturaleza, construidas histórica y temporalmente. Sobre este particular, cabe destacar que, las nociones de diferencia y diversidad, a pesar de las contribuciones críticas convergentes al interior del campo, reinstalan nuevos patrones de diferenciación y estrategias de diferencialismos, que operan mediante la opacidad epistémica que suscita la filosofía de la diferencia. Todo ello, demuestra la re-instalación de nuevos patrones de funcionamiento y regeneración de la ideología de la normalidad. e) Los supuestos fundacionales en esta corriente se organizan en torno a políticas de aceptación y reconocimiento, mediante las cuales difícilmente, se transforman las estructuras educativas y sociales para dar cabida a los supuestos intelectuales de la Educación Inclusiva, contribuyendo además, organizar su campo epistémico desde un ensamblaje conceptual compuesto por mecanismos de falsificación y su obstáculo pragmático, en referencia al individualismo metodológico. Las ideas descritas en este párrafo operan mediante la cristalización de un saber híbrido y ambiguo.

En relación a la Educación Inclusiva de tipo crítica, Ocampo (2017) comenta que, esta se concibe como una categoría analítica de tipo subversiva y contra-hegemónica,

puesto que, actúa como una estrategia de micropolítica de tipo epistémica (Ocampo, 2016) y analítica (Guattari y Rolnick, 2006), ante los modos opresivos que forja el comportamiento multidimensional del poder, de la acción política y del saber. La Educación Inclusiva crítica interroga las relaciones estructurales sobre las que se produce la exclusión, la opresión, la indiferencia, la segregación, etc., en otros términos, no se reduce a un análisis enunciativo sobre dichas patologías sociopolíticas, como frecuentemente la teoría crítica eurocéntrica y latinoamericana efectúan, más bien, se ocupa de articular un conjunto de razonamientos más amplios que permitan transgredir política y epistemológicamente sus mecanismos de producción y funcionamiento. En este sentido, el desafío que enfrenta la teoría crítica, indistintamente, de su localización geopolítica es, otorgar estrategias concretas y directas para intervenir en las relaciones estructurales, puesto que, una porción significativa de la literatura especializada, documenta que, el saber institucionalizado no logra ofrecer pistas de transformación de la realidad, en tanto, construcción de un no-lugar, es decir, a un espacio otro, completamente diferente. Así, se abre un nuevo reto a la investigación, especialmente, al intentar dilucidar los factores que contribuyen a que los diversos trabajos orientados a transformar el mundo, tengan un escaso impacto en la modificación de la realidad a nivel estructural.

De esta forma, la inclusión crítica se ocupa de estudiar los patrones y operatorias de poder estructural/institucional sobre los que genealógicamente, la realidad relacional de la exclusión, fuertemente enraizada en la matriz de colonialidad del poder, del saber y del ser. Concebir el espacio de la exclusión fundado en la matriz de la colonialidad, constituye un eje analítico clave en la transformación del pensamiento que piensa la inclusión, puesto que, antes de incrementar el número de estudiantes matriculados al interior de las estructuras educativas, es menester, avanzar hacia el levantamiento de criterios epistemológicos y metodológicos que permitan comprender la naturaleza y el comportamiento multi-estructural y multidimensional de la exclusión. La exclusión es la expresión máxima de los sistemas de codificación de la matriz de colonialidad del saber y del poder. En síntesis, la inclusión crítica cuestiona e interroga las relaciones estructurales sobre las que se produce el poder y sus modos de opresión que condiciona la producción del saber, el ser y de la subjetividad. En otras palabras, la inclusión crítica es una estrategia

micropolítica de tipo analítica y epistémica, al concebirse como una práctica de resistencia frente a los modos institucionalizados del saber, provenientes de las diversas regiones y geografías del conocimiento que confluyen en la configuración de su campo de conocimiento. Finalmente, retomando los aportes de Walsh (2013), la inclusión crítica no es funcional al modelo epistémico, sociétal y político vigente.

Entre sus principales características destacan: a) construye su campo de problematización a partir de la interrogación profunda de las relaciones estructurales que crean y garantizan el funcionamiento del poder, la opresión, la exclusión, etc., b) promueve la formación política de los educadores para interpretar dichas relaciones estructurales y especialmente, los procesos a través de los cuales, determinados colectivos de estudiantes son excluidos a través del derecho en la educación. Puntualiza sobre sus mecanismos de arrastre, así como, en las operatorias articuladas por las estructuras educativas para dar cabida a los fenómenos de inclusión opresión, disciplinamiento y exclusión, c) contribuye al descubrimiento de los saberes críticos que permiten intervenir en la producción multidimensional y multiestructural de la exclusión, d) concibe la inclusión como un dispositivo de transformación, actualización, innovación y resignificación de todos los campos de las Ciencias de la Educación, de la vida ciudadana y política. Se concibe en términos de un proyecto político, e) concibe la inclusión como una estrategia micropolítica de tipo analítica y epistémica, puesto que, actúa como una estrategia de resistencia ante los saberes institucionalizados que piensan la inclusión desde una perspectiva fetichizada y reduccionista. Analiza las intersecciones de opresión y transmigración de saberes procedentes de diversas regiones del conocimiento que participan de la formación de su campo de investigación, f) la Educación Inclusiva crítica reconoce que su naturaleza epistémica es de tipo heterotópica, micropolítica y post-disciplinaria. Sobre este último en particular, la inclusión expresa su identidad, puesto que, requiere de un saber nuevo, otro, configurado a partir de los aportes más relevantes y significativos de cada una de las regiones del conocimiento que confluyen sobre su campo de investigación. De alguna manera u otra, su conocimiento epistemológico reafirma lo heterotópico e impone un carácter de anarquismo en la fabricación de su saber y g) la inclusión crítica no sólo se emplea como una categoría analítica para denunciar las opresiones multidimensionales que

el poder va cristalizando silenciosamente en las estructuras educativas, sino que más bien, actúa como un lente que observa las diversas transformaciones que el campo educativo puede experimentar a través de sus planteamientos más subversivos.

Debido a los mecanismos de falsificación del conocimiento empleados en el ensamblaje teórico vigente de la Educación Inclusiva y de la extracción de saberes y significados de forma lineal y sin proceso de traducción, se observa la producción de un saber híbrido, ambiguo y mutilado, que difícilmente, reconoce desde qué lugares de forma dicho conocimiento, y qué tipo de respuestas ofrece. En tal caso, los elementos organizativos de dicha intelectualidad ratifican la organización de un patrón epistémico basado en la interioridad, así como, la ausencia de un sistema de razonamiento y de una razón coherente con la naturaleza epidémica omitida de dicho modelo. Por tanto, la investigación epistemológica debe dirigirse a comprender los mecanismos que crean y garantizan la formación del conocimiento de la misma, exigiendo caracterizar los mecanismos y las dimensiones culturales incidentes en su comprensión epistémica. El examen epistemológico de la Educación Inclusiva, debe contribuir no sólo a comprender la naturaleza de este enfoque, sino que además, a determinar sus condiciones de fabricación y producción del conocimiento, especialmente, dirigida a develar cómo se forma su cultura epistémica y su carácter abarcativo y situado de la misma. En tal caso, el redescubrimiento de su saber epistémico y de la naturaleza de su conocimiento, deben trazar un conjunto de directrices capaces de someter a traducción todos los campos y dominios implicados en las Ciencias de la Educación, con el objeto de estructurar su funcionamiento, a través de dicha racionalidad.

A diferencia de lo comentado por Merton (1968) y Knorr (2005), respecto de los mecanismos que contribuyen a la distinción de la veracidad o falsedad del conocimiento, esta investigación, se interesa por caracterizar el tipo de decisiones epistémicas que participan de la marginación de determinados cuerpos de saberes, concibiéndose de esta forma, como una crítica a los mecanismos históricos que tienden a idealizar el conocimiento de la inclusión. De acuerdo con esto, surge la necesidad de documentar los diversos tipos de consensos que han reforzado los mecanismos de falsificación del saber y

de la arquitectura epistémica del enfoque en discusión. Por tanto, la necesidad de avanzar hacia el redescubrimiento de la historia intelectual de la Educación Inclusiva, permitiría clarificar estas tensiones. La historia intelectual de la Educación Inclusiva se concibe como una progresión genealógica, crítica e histórica sobre el desarrollo de sus diversos cuerpos de conocimientos, estructurada sobre los ejes de referencia de la historia de las mentalidades, de la cultura y de las ideas. Remite de esta forma, a una aparición historiográfica y metodológica que en su esencia requiere de un proceso de traducción, puesto que en su ensamblaje confluyen diversas escuelas de pensamiento. En síntesis, la investigación epistemológica de la Educación Inclusiva remite a ápice sutil de esta discusión. La traducción epistemológica en este caso, se efectúa a partir de depuración de los aportes más relevantes contenidos en el legado del pensamiento e historia política, ética, filosófica, pedagógica, sociológica, etc., que contribuye a estructurar las perspectivas de acceso al conjunto de supuestos intelectuales que permiten esbozar el punto de partida de la historia intelectual de la Educación Inclusiva.

En este contexto, otro fracaso cognitivo en referencia a la nula construcción de la historia intelectual de la Educación Inclusiva, se expresa mediante la incorporación de los organizadores basales de los diversos códigos de ordenación, es decir, leyes y decretos, por tanto, refieren a un conjunto de decisiones normativas, que poco o nada dicen, en torno a los diversos momentos de configuración de los contenidos ficticios o verdaderos que definen el campo de producción de este enfoque. La historia intelectual de la inclusión sugiere atender a las confluencias de escuelas de pensamientos, itinerarios y cartografías epistémicas más allá de las fronteras del conocimiento, así como, de las causas sociales de su producción/circulación. En tal caso, podría concebirse la investigación epistemológica sobre Educación Inclusiva, debiese considerarse como un contrapunto inicial en la configuración de dicha historia intelectual, pues, su campo de trabajo supone albergar diferentes estilos de pensamiento, corrientes analíticas y saberes, con el objeto de superar la falsificación a la que conduce el interés por las barreras disciplinares (fronteras). Tanto la historia intelectual como la investigación epistemológica de la Educación Inclusiva, coinciden en las mismas estrategias para producir un conjunto de explicaciones plausibles en torno a sus saberes y momentos históricos, objeto de traducción epistémica,

obligándolos de esta forma, a superar el conjunto de visiones rígidas que afectan a su campo de trabajo y las topologías existentes entre ellos. Es menester destacar que, la historia intelectual de la Educación Inclusiva se estructura sobre el giro lingüístico que conlleva su epistemología, particularmente, interesándose por las condiciones socio-historias de producción de su pensamiento, en diversos momentos, así como, por sus mecanismos de circulación y recepción. En el contexto de este estudio, estudia la evolución de los conceptos, significados y saberes, de tipo filosófico, ético, político y pedagógico y del tipo de retórica que cada uno de ellos impone, a fin de esclarecer topológicamente, sus ámbitos de vinculación y contextualización a este campo de investigación. El reconocimiento del ausentismo sobre las condiciones de vigencia del campo de la historia intelectual de la Educación Inclusiva, opera como un recambio de tipo hermenéutico que contribuiría a superar los ejes de falsificación que afectan a las catálogos de conocimientos propios del enfoque, otorgando pistas sobre la genealogía de sus conceptos, significados y evolución de los mismos. En la actualidad no se documentan estudios e investigaciones que circunscriban esta temática. La investigación sobre epistemología de la Educación Inclusiva e historia intelectual de la misma, coinciden e interseccionan en la disseminación de diversos cuerpos de saberes (flotantes que exigen de traducción y topología) e indisciplinar sus fronteras epistemológicas.

Coincidiendo con Palti (2007), el propósito de la historia intelectual de la Educación Inclusiva debiese contribuir a redefinir profundamente el objeto de estudio de este enfoque, en parte, actividad intelectual desarrollada por la investigación epistemológica sobre Educación Inclusiva. Una vinculación más profunda entre epistemología e historia intelectual de la Educación Inclusiva, consiste en visibilizar las estrategias implicadas en los modos de producción característicos que adoptan sus saberes, conocimiento y conceptos, según esto, se rechaza el simplismo y reduccionismo que remita a “*estudiar un pensamiento, un conjunto de ideas y conceptos*” (Polgovsky, 2010:8). Frente a este complejo escenario debe existir un esfuerzo por definición conceptual y metodológica, de lo cual en la actualidad se carece.

En este contexto, la historia intelectual de la Educación Inclusiva, campo inexistente, se orienta a estudiar y/o comprender los ejes y estrategias de institucionalización de sus saberes y/o conocimientos en un período particular de su historia, de ahí, la necesidad de avanzar hacia la periodización o grandes momentos de (re)definición de su coyuntura intelectual. Un error cognitivo sería emprender un análisis sobre los cambios que han experimentado sus diversos cuerpos de conocimientos y significados. Sino más bien, *“es necesario penetrar la lógica que las articula, cómo se recompone el sistema de sus relaciones recíprocas”* (Palti, 2007:17). Metodológicamente, la exploración de la exploración de los ejes de constitución y/o evolución de la historia intelectual de la Educación Inclusiva, sugiere una crítica al orden epistemológico que este enfoque puede expresar, particularmente, en referencia a los supuestos básicos de las historias de las ideas. En este sentido, sugiere aplicar los supuestos basales del debate diferencial entre historia de las ideas e intelectual en este campo, así como, determinar que corrientes de pensamiento a formatos puros o ideales de este enfoque, así como, el conjunto de ideas incompatibles, locales y que habitan el campo del afuera. Sobre este particular, es menester destacar que, el análisis epistemológico y la historia intelectual que ofrece la Educación Inclusiva, debe concebirse como un profundo proceso de traducción y ecologización, cuya intención se dirige a evitar considerar los aportes basados en un conjunto de interpretaciones y adecuaciones de saberes mediante el aplicacionismo. Frente a lo cual, es menester destacar que, *“ni los textos ni las ideas pueden aislarse de su contexto a fin de rastrear sus elementos de validez universal, ni es posible hacer un estudio de los conceptos sin entender el lenguaje y los espacios de sociabilidad donde tienen lugar los “actos del habla”. Como escribe Palti, las ideas son intemporales, por definición. Ellas aparecen o no en contextos particulares, pero no son ellas mismas objetos propiamente históricos. Lo que las historiza es su eventual aplicación a un contexto particular”* (Palti, 2007; citado en Polgovsky, 2010:16).

Retomando las discusiones sobre la visión constructivista y contextual de la Educación Inclusiva, es menester señalar que, concentra sus esfuerzos en los procesos de fabricación de su saber, su interés reposa de esta forma, sobre los modos de producción de su conocimiento propio. La historia intelectual de este enfoque permite caracterizar los

recursos históricos de construcción del conocimiento, puesto que, a partir de su visibilización Knorr (2005) sugiere determinar el tipo de controversias científicas que afloran y las trayectorias fundamentales en la consolidación de su conocimiento, tales como, *“la ruptura de un consenso, y la formación de uno nuevo”* (Knorr, 2005:18). Un desafío que emerge en este sentido, consiste en describir qué tipo de geografías epistémicas y cuerpos de saberes participantes de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, han experimentado muchas formas no percibidas en los diversos momentos que definen parte más relevante de su historia intelectual, a fin de caracterizar cómo se forma *“el espacio del contenido de los conocimientos”* (Knorr, 2005:19) de la Educación Inclusiva.

Gran parte de las ideas contenidas y/o comentadas en este trabajo, la existencia de una razón ingenua e ignorante para pensar epistemológicamente el campo de producción de la Educación Inclusiva. Se identifica además que, no existe claridad en torno a los contenidos o catálogos de saberes que configuran y/o forman el programa epistemológico y político de este enfoque. Es menester avanzar hacia el redescubrimiento de sus principales cuerpos de saberes, puesto que representa un conjunto de inconvenientes para plantear y concebir el enfoque, ante lo cual, Knorr (2005) sugiere que, *“cuando se adopta una estrategia “ingenua” o “deliberadamente” ignorante de los contenidos disciplinarios del campo que se pretende estudiar, aumenta considerablemente el riesgo de hacer interpretaciones forzadas, y hasta absurdas, de las relaciones entre actores sociales y los productos que ellos “fabrican””* (p.34). La racionalidad científica que expresa la Educación Inclusiva se opone al modelo totalitario que describe Sousa (2009), puesto que, al expresar una naturaleza diaspórica, y enfatizar metodológicamente en el sometimiento de sus diversos cuerpos de saberes, a un proceso de traducción, se evita negar *“el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no se pautaran por sus principios epistemológicos y por sus reglas metodológicas”* (p.21).

Frente a la inscripción del presente escenario, surge la necesidad de clarificar la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, las leyes de inteligibilidad, los mecanismos de verdad y validez implicados en sus aseveraciones. Se agrega además, el



tipo de reglas metodológicas que permitirán su funcionamiento. Bajo este contexto, surge la necesidad de avanzar hacia la producción de lo “nuevo”, es decir, predisponer el descubrimiento de los saberes propios del enfoque, a fin de caracterizar el tipo de mecanismos de falsificación epistémica que sutilmente se imponen mediante un patrón de regeneración continua. De acuerdo a los antecedentes abordados en este trabajo doctoral, es posible afirmar que, la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, es de tipo: a) micropolítica, b) diaspórica, c) post-disciplinaria y d) heterotópica.

Finalmente, en la actualidad no se observan elementos que permitan describir desde la intelectualidad dominante e incluso subversiva, la crisis de la Educación Inclusiva, debido a la ausencia de saberes propios del campo, sus análisis expresan únicamente, una dimensión enunciativa. En tal caso, la crisis que atraviesa la dimensión epistémica y estructural de la Educación Inclusiva es el resultado de según Sousa (2009) de una pluralidad de condiciones que afectan al ámbito de constructividad y/o comprensión del fenómeno. La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva implica producir lo nuevo, es decir, crear sus saberes en consonancia con su función y naturaleza epistémica y sociopolítica, determinar con ello, los principales cuerpos de conocimientos, los que a su vez, deben contribuir a transformar y remodelar toda la ciencia educativa. se agregan además, los patrones de visibilización de los ejes epistemológicos propios de su falasacionismo, así como, sus mecanismos de omisión y apartheid epistémico de sus legados epistémicos, los mecanismos metodológicos de su proceso de traducción. Se agrega además, la visibilización de sus fracasos cognitivos, mecanismos de ignorancia y prácticas relacionales, con el objeto que, *“la confrontación y el diálogo de saberes supone un dialogo y una confrontación entre diferentes procesos a través de los cuales prácticas diferentemente ignorantes se transforman en prácticas diferentemente sabias”* (Sousa, 2009:115).

En otras palabras, la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva constituye un proceso de profundas traducción entre sus más diversos legados, a fin de producir otras formas de racionalidades para construir la sociedad y practicar la educación. La exploración de la trama epistemológica de la Educación Inclusiva se interesa por

comprender tres grandes dimensiones, tales como: a) los mecanismos y/o estrategias participantes en la producción de su conocimiento, b) determinar las perspectivas de acceso al tipo de conocimiento que forma y c) descubrir la naturaleza de su saber, evitando de esta forma, imponer un mecanismo de reflexividad en torno al conocimiento del conocimiento científico (Sousa, 2009).

El análisis epistémico que antecede a la proposición de la epistemología de la Educación Inclusiva, emerge antes de avanzar hacia la producción de lo nuevo, es decir, operar desde la racionalidad de la exterioridad, como resultado del proceso de traducción, de las siguientes dimensiones: a) examen sobre los conocimientos ausentes (omisión, marginación y apartheid epistémico), b) comprensión de los sistemas de razonamiento mutilados y de los fracasos cognitivos amparados en una razón inexistente, c) los ejes de representación de los límites de verdad y validez, d) los ejes de determinación de la relevancia de los principales cuerpos de conocimientos y geografías epistémicas participantes en la configuración de su campo de conocimiento, e) los grados de relevancia de los contenidos que forman parte y definen el funcionamiento de su programa epistémico y político (temas invisibles en la actualidad), f) las dimensiones de interpretación y evaluación implicadas en dicha comprensión epistémica, g) los mecanismos de fabricación, funcionamiento y legitimación del conjunto de saberes ficticios y de los dispositivos de falsificación de la arquitectura teórica y conceptual que sostiene sus sistemas de razonamientos en la actualidad.

En relación al estilo de razonamiento que expresa la Educación Inclusiva, a través de su hibridación epistémica y, especialmente, a través de los mecanismos de falsificación epistemológica sobre la cual se funda el trabajo intelectual que deviene en la precaria sustentación teórica de esta en la actualidad. En tal caso, la razón de la inclusión actualmente puede ser descrita en términos de un razonamiento flotante, completado por las fuerzas de la hegemonía aplicacionista de la Educación Especial. De acuerdo con Sousa (2006) es posible afirmar que, la inclusión expresa una razón multidimensional de tipo metonímica, es decir, apela a la totalidad bajo orden, que es el claro ejemplo que expresa la inclusión la fabricar nuevos parámetros de homogeneidad, mediante un lenguaje

heterogéneo y heterológico, especialmente, desde el aseguramiento del “todos” basado en bloque, es decir, dar a todos lo mismo, y con ello, omitiendo la multiplicidad y la singularidad. Éstas y otras ideas, invitan a explicar cómo ciertos saberes con extraídos (estrategias y procedimientos), sometidos a mecanismos naturales o ratificales de transformación y según Knnor (2005:56) construidos a partir de los supuestos básicos de la inclusión.

### **7.3.1.-CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN**

Las conclusiones que se exponen a continuación, se organizan en torno a once dimensiones cruciales, a partir de las cuales es posible describir la complejidad, multi-dimensionalidad y multi-estructuralidad que expresa la trama teórica y epistemológica de la Educación Inclusiva en la actualidad.

En relación a la *ausencia de fundamentos de la Educación Inclusiva*, se constata la inexistencia de fundamentos y/o principios que otorguen coherencia y particularidad al enfoque. Partiendo del reconocimiento que, en la actualidad, las bases conceptuales, metodológicas e investigativas de la Educación Inclusiva, han devenido en el ensamblaje de saberes flotantes, carentes de traducción epistémica y, ante todo, de saberes ficticios, es decir, no emergentes de su naturaleza epistémica, se observa un profundo desconocimiento de cuáles son sus principios y fundamentos en el siglo XXI. Si bien es cierto, el grado de ambigüedad tan comentado en este trabajo, también se expresa en principios parciales, que recogen los legados de la justicia social y de la Educación Especial, preferentemente, ratificando así, un fuerte enfoque acomodacionista y un espectro de fundamentación de tipo psicológica y curricular. En tal caso, la noción de “fundamento” se concibe en esta investigación como un cimiento, o bien, un mecanismo de formalización. De acuerdo con esto, se constata que, existe un profundo desconocimiento en torno al conjunto de criterios metodológicos claros que permitan comprender las posiciones y los niveles de fundamentación de acuerdo con los saberes requeridos por la naturaleza de dicho enfoque y pos u programa epistemológico.

Es menester señalar que, se observa incapacidad para determinar qué dimensiones y saberes permiten caracterizar el fundamento político, ético-filosófico, sociológico, antropológico, pedagógico, psicológico, epistémico y didáctico. Si bien es cierto, existe un amplio espectro de saberes que podrían organizar cuerpos de comprensiones en torno a cada una de las dimensiones antes señaladas, expresan un obstáculo, vinculado a la ausencia de mecanismos de traducción epistemológicos que permitan transitar desde los patrones de sujeción epistémica, determinados por las fuerzas transdisciplinarias, a la producción de saberes post-disciplinarios, cada vez más coherentes con las fuerzas intelectuales de la misma, así como, con sus cuerpos de saberes y ejes de tematización. Es menester recordar que, la configuración de dichos fundamentos deben evitar se objeto argumentación y construcción a cuerpos de saberes y geografías del conocimiento que remitan a la utilización de mecanismos de falsificación.

En relación a la *construcción de saberes pedagógicos*, se constata en términos de producción científica y, especialmente, desde la voz de los expertos participantes del estudio, la inexistencia de comprensiones que, bajo el posicionamiento de la producción de lo nuevo, establezcan un conjunto de criterios que permitan avanzar hacia la proposición de una propuesta de construcción curricular, estructurada a partir de los contenidos centrales del programa político y epistemológico de la Educación Inclusiva, con el objeto de evitar caer en posiciones relativistas y ficticias a través de los tradicionales sistemas de ajustes y acomodación del currículo, estrategia a través de la cual, se impone el modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial (Slee, 2012) para organizar el campo de producción de la inclusiva, remitiendo a la institucionalización de un nuevo fracaso cognitivo, que encierra la potencia de la inclusión, concebida como mecanismo de transformación de todos los campos de la pedagogía y dominios constitutivos de las Ciencias de la Educación. De acuerdo con esto, se carecen de formatos y/o gramáticas que permitan determinar qué criterios y/o dimensiones se encuentran implicadas en la construcción de un currículo (macro y micro-cosmos), con sus respectivos ejes de determinación curricular, fundamentos, concepciones y delimitación del tipo de contenidos programáticos que debiese considerar. Sobre este particular, se observa muy claramente que, existe un énfasis aplicacionista de las racionalidades tradicionales que sustentan la

teoría curricular, pero se desconoce mediante qué tipo de organización intelectual debiese organizarse un proceso de construcción y determinación curricular, a partir de las nuevas visiones epistémicas que introduce la psicología cognitivista y del desarrollo, así como, por la naturaleza post-disciplinaria que demarca la Educación Inclusiva. Situación similar expresa el tratamiento de la evaluación en este campo de trabajo. Se observa a partir de estos escuetos comentarios que, la racionalidad epistémica de la Educación Inclusiva, sugiere un profundo proceso de traducción sobre las bases constituyentes de la teoría curricular y evaluativo, a fin de esclarecer su dimensión pragmática y sociopolítica.

Respecto del conjunto de *elementos implicados en la construcción de una didáctica* para la Educación Inclusiva, es posible documentar un conjunto de saberes, perspectivas y enfoques que contribuyan a re-pensar la enseñanza, particularmente, a través del prisma de la justicia social y educativa y de la equidad cognitiva. Sobre este particular, se identifican los aportes del colectivo de investigación de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) que, si bien, otorgan mayores pistas para la organización curricular, permiten indisciplinar el campo de producción didáctica. A esto se agregan, los planteamientos de la modificabilidad cognitiva, de los criterios de mediación y del mapa cognitivo, siendo estos últimos, ejes para revolucionar la evaluación. En términos didácticos, el único modelo que existe para planificar una clase pensando en todos los estudiantes, y de esta forma, evitar los clásicos sistemas de ajuste y acomodación, es el propuesto por McCarthy (2013), denominado Modelo 4MAT, a través del cual, se identifican cuatro perfiles de estudiantes, proponiendo un ciclo de aprendizaje con el objeto de intencionar un corpus de actividades de acuerdo al repertorio cognitivo de cada estudiante. No obstante, se carecen de estudios e investigaciones que demuestren que parámetros debiesen estar implicados en la construcción de las tres dimensiones antes comentadas: currículo, didáctica/enseñanza (lo más relevante para asegurar condiciones de justicia educativa) y evaluación.

En relación a la *modernización de las bases discursivas, epistémicas, éticas y políticas* de la Educación Inclusiva en el siglo XXI, esta investigación doctoral, ha demostrado que al interior del conocimiento educativo, especialmente organizado en torno a una estrategia transdisciplinaria de producción, no obstante, la modernización de los

diversos dominios de constitución de la Educación Inclusiva, desde una perspectiva post-disciplinaria. La modernización debe concebirse como un contra-punto de partida en la búsqueda de sistemas de razonamientos más amplios para organizar su campo de fundamentación y con ello, provocar un mecanismo de indisciplina de sus diversas concepciones heredadas y en tránsito. Así como, contribuir a la evaluación de sus diversos cuerpos de saberes, especialmente, el grado de relación que expresan con la auténtica naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva.

Bajo este contexto, la *configuración del lenguaje analítico* de la Educación Inclusiva, se observa un conjunto de debilidades metodológicas y epistémicas que permitan identificar y comprender las estrategias y dispositivos que configuran los ejes gramaticales de tipo analíticos empleados por la Educación Inclusiva, así como, los elementos que forman el proyecto intelectual de la ideología y la crítica de la inclusión, así como, los ejes de reflexión que configuran el lenguaje analítico e intelectual de la misma. Este tipo de ausentismo, documenta además, un conjunto de debilidades de tipo metodológicas para examinar y comprender el funcionamiento y las lógicas de producción y regeneración de cada una de las patologías sociales crónicas, en tanto, dimensiones articuladoras del conflicto social y educativo. Sobre este particular, es menester destacar que, ante la ausencia de un lenguaje analítico propio de la inclusión, se observa incapacidad metodológica para abordar los nuevos patrones de la exclusión, entre otras. En tal caso, la investigación actual, ya sea subversiva o institucionalizada, refuerza la omisión del conjunto de dominios lingüísticos, así como, los parámetros implicados en la definición del mercado epistémico-lingüístico de la Educación Inclusiva.

El lenguaje analítico se encuentra estrechamente vinculado con los sistemas de razonamientos empleados para interpretar los fenómenos multidimensionales que son articulados al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto, existe una estrecha relación mecanismos de producción del conocimiento, sistemas de razonamiento, campo intelectual y marcos de valores, mediante los cuales, se condicionan los marcos interpretativos de cada uno de los ejes de análisis más relevantes implicados en campo investigativo de la misma.

Se agrega además, la necesidad de clarificar el tipo de críticas y discusiones que emplea la Educación Inclusiva para erradicar el funcionamiento performativo y regenerativo de los diversos formatos del poder, en tal caso, se constata que, el lenguaje y la gramática intelectual que sostiene la precariedad intelectual de la inclusión, son condicionadas por la racionalidad de la exclusión y del sentido neoliberal, imposibilitando la capacidad de organizar otras lógicas de funcionamiento, especialmente, destinadas a garantizar una exploración profunda en torno a los dispositivos de multiplicación de la exclusión a través del ejercicio directo y consciente de los múltiples derechos sociales básicos.

El desafío consiste en crear contenidos gramaticales que permitan crear o más bien, reinventar su lenguaje analítico, altamente necesario según los devenires que enfrentamos en materia de desarrollo sociétal, epistémico, educativo y político. En gran medida, parte del lenguaje analítico de la Educación Inclusiva considera los aportes de la filosofía analítica, especialmente, develando qué se quiere decir cuando se dice que conocemos algo, así como, los ejes que contribuyen a dislocar el conjunto de significados dominantes, estrechos y superficiales que conducen a re-afirmar o bien, a instalar nuevas formas de fracasos cognitivos.

En relación a los *principios, axiomas y características de la epistemología de la Educación Inclusiva*, es posible afirmar que, a nivel de construcción del conocimiento, así como, el saber disponible a través de su campo de investigación, ha sido incapaz de problematizar un trabajo de análisis epistemológico en la materia. Frente a la omisión de parámetros intelectuales que permitan iniciar un proceso de construcción teórica y epistemológica sobre este campo de trabajo, se observan un profundo desconocimiento acerca de cómo elaborar dicho programa intelectual, siendo la más explicación más recurrente y, al mismo tiempo, un fracaso cognitivo no reconocible, el encerrar la germinación de un modelo macro-paradigmático en las cerraduras disciplinares de la Educación Especial, puesto que, de esta forma, la visión que se implantaría no es otra que, una mutación argumentativa de lo especial, representada bajo el significante de la inclusiva.

De acuerdo con esto, es menester comprender que, la omisión de una epistemología de la Educación Inclusiva, ha devenido en la multiplicación de los ejes de hibridación de su saber, al tiempo que, a condenado a la Educación Especial a habitar un terreno de infertilidad y crítica permanente, las cuales, se fundan en un conjunto de premisas indolentes, que únicamente restringen el potencial de transformación. De esta forma, tanto la Educación Especial como la Educación Inclusiva, requieren efectuar un profundo proceso de actualización de sus bases metodológicas, investigativas, políticas, éticas y pedagógicas, con el fin de reformular su trama epistémica, y con ello, asumir, que ambos enfoques, no poseen una episteme propia o auténtica. Si bien es cierto, en el caso puntual de la Educación Especial, existe mayor evidencia, es decir, un conjunto de trabajo (no tan amplios) que problematizan el campo de comprensión de su epistemología.

No obstante, a la luz del interés sociopolítico abordado en este trabajo, se constata que, los esfuerzos intelectuales emprendidos en materia de construcción y/o análisis epistemológico de la Educación Especial, no dan cuenta de cómo se fabrica su conocimiento, ni del tipo de naturaleza intelectual que posee, sino más bien, imponen un conjunto de supuestos aplicacionistas, a través de los cuales, se condicionan los ejes de producción del objeto de análisis mediante los marcos de valores instalados por los principales macro-modelos científicos de referencia, cosificando y disciplinando de esta forma la producción de sus propios saberes. En tal caso, especial e inclusiva, enfrenta el ausentismo de una construcción teórica y epistemológica coherente con las tensiones educativas del nuevo siglo.

Todas estas ideas, ratifican que, sólo existe un avance progresivo de las fuerzas de teorización de la Educación Especial conjugadas con los aportes de la filosofía de la diferencia y de la teoría social contemporánea, para configurar un discurso flotante en materia de Educación Inclusiva, lo cual, encubre los mecanismos de falsificación del saber a través de los cuales, se organiza su ensamblaje intelectual.

Los antecedentes abordados anteriormente, enfatizan fuertemente en los siguientes aspectos: a) ausencia de dispositivos intelectuales que permitan emprender la construcción



de una tarea epistemológica propia de la Educación Inclusiva, b) inexistencia de un saber epistemológico de la Educación Especial, así como, de saberes y perspectivas que permitan reconocer la autenticidad de su naturaleza epistémica, a pesar de la sobre-multiplicación de análisis aplicacionistas, c) tanto la construcción de la Educación Especial e Inclusiva, se organiza mediante principios de falsificación del saber y d) ambos enfoques requieren fracturarse, indisciplinar sus fuerzas de producción/comprensión y someterse a un profundo proceso de traducción y ecología de saberes.

De acuerdo con todos estos antecedentes, la Educación Inclusiva en términos intelectuales y epistemológicos, no posee, es decir, ni siquiera, sus investigadores se han problematizado en torno al grado de validez y contextualidad empelados en la definición de su vigencia. En tal caso, se constata la inexistencia de una episteme que aclare sus contenidos políticos e intelectuales, así como, el tipo de fundamentos, principios y axiomas sobre la cual esta se organiza. En todo caso, la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva es diaspórica y post-disciplinaria. Entre sus principales axiomas destacan: a) la construcción de su conocimiento surge mediante sistemas de traducción epistémica, b) expresa un énfasis heterotópico, c) se concibe como un mecanismo de fractura de las fuerzas intelectuales dominantes del pensamiento pedagógico y d) expresa diversos tipos de determinación de los grado de falsificación de sus saberes, entre otras. Finalmente, es menester insistir en la falsedad de los saberes empelados para organizar el espectro de producción de la misma.

En relación a las *estrategias de construcción y/o fabricación del conocimiento* de la Educación Inclusiva, se constató que, este nivel de análisis es inexistente por parte de la intelectualidad y del campo de investigación de la misma. Con el objeto de explorar el tipo de estrategias y mecanismos de fabricación de su saber, se recurrió a los aportes del análisis constructivista y contextual de la ciencia, particularmente, se procedió a describir el tipo de actividades que garantizan y crean el funcionamiento de sus conocimientos. Las estrategias de construcción mencionadas en este trabajo doctoral, se encuentran en directa relación con los ejes organizativos posibles de su historial intelectual (factor comentado anteriormente en este acápite), los dispositivos de organización de sus conocimientos, los patrones de

movilidad y traducción de saberes, la formación de sus geografías epistémicas y de su objeto de investigación. En tal caso, la comprensión sobre las estrategias de construcción y fabricación del conocimiento de la inclusión, no han sido enunciadas con anterioridad en este campo de investigación, más allá de la proposición teórico-metodológica en este trabajo. En este sentido, las estrategias expresan directa relación con los enunciados, las geografías epistémicas y los marcos de filiación y/o parentesco entre ellos. De acuerdo a las características del conocimiento de la educación inclusiva, se constata en este estudio que, la construcción de su conocimiento opera diaspóricamente, es decir, mediante la dispersión de saberes repartidos por diversos campos del conocimiento, los cuales, operan en este campo de trabajo, de forma pre-reflexiva y bricoleur, conllevando a la producción de contradicciones léxicas, políticas y metodológicas. En tal caso, se observa que, los cuerpos de saberes y sus conocimientos son empleados aplicacionistamente. En contraste, el autor de este trabajo, identificó a partir de un examen profundo de la literatura científica, las siguientes estrategias de producción de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, amparadas mediante la afirmación de un campo diaspórico de producción, entre ellas destacan, su saber se construye mediante *préstamos epistémicos, injertos, sustitución, deslocalización, reciclaje y trasmigración* (estrategias de construcción). De la interacción de las diversas parcelas del conocimiento surgen intersecciones epistémicas, concebidas como espacios de mutación de saberes. El objeto de la Educación Inclusiva se construye post-disciplinariamente a través de un cuerpo de saberes repartidos por diversas geografías epistémicas

Finalmente, cabe destacar que, la naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva expresa un efecto diaspórico (saberes repartidos por diversas geografías del conocimiento que participan en la configuración de su campo de investigación) y post-disciplinario (recoge lo mejor de cada una de dichas geografías del conocimiento y genera un nuevo conocimiento). El acontecimiento de nuevos formatos de producción del conocimiento en este campo de trabajo, debe proceder mediante un sólido proceso de “traducción epistémica”, a fin de asegurar la emergencia de *condiciones de exterioridad* implicadas en los formatos y gramáticas que garantizan y fabrican el funcionamiento de sus cuerpos de saberes.

En relación a la necesidad abrir el campo de la Educación Inclusiva hacia la *caracterización de su historia intelectual, política y pedagógica*, se consta la inexistencia de trabajos y producciones que permitan explorar cómo fueron evolucionando y transmigrando un conjunto de saberes, ideas y significados políticos, pedagógicos e intelectuales que, a través de diversas periodizaciones temporales y socio-históricas (no se asume la noción de temporalidad como patrón lineal de interpretación) el saber auténtico de este enfoque, así como, sus formatos de organización intelectual han sido objeto de mutación, así como también, lo han sido sus programas epistémicos y políticos de cada época. En este sentido, el interés por la historia intelectual se concibe al interior de este campo de trabajo, como una estrategia en la construcción epistemológica de la inclusión, así como, un mecanismo de traducción, puesto que, debe cautelarse profundamente, evitar reducir su interés analítico al conjunto de desplazamientos sutiles y descriptivos que expresan determinados cuerpos de conceptos. Más bien, la historia intelectual de la inclusión, debe contribuir a documentar determinadas ideas fueron materializándose a través del tiempo e impactando directamente, en la cultura y en el ideario que las sustenta. Supone además, determinar las contribuciones de los grandes pensadores, así como, la interseccionalidad de escuelas de pensamiento y formatos gramaticales de argumentación, vinculados con el objeto de investigación.

En este sentido, conexiona con el lenguaje analítico e la inclusión, ratificando su materialización a través del mismo, demarcando un horizonte lingüístico particular de interpretación, en la actualidad ausente. La historia intelectual de la Educación Inclusiva, emerge a partir de un examen detallado y extenso sobre los mecanismos de violencia epistémica y apartheid teórico, sometiendo a traducción y evaluación por relevancia las contribuciones geopolíticas que participan en la configuración de su campo de conocimiento, actuando así, como un mecanismo de oposición al conjunto de organizadores intelectuales estrechos y superficiales que, imponen un pensamiento universal en torno a este campo de trabajo. Es menester afirmar que, de acuerdo con esto, la historia intelectual de la Educación Inclusiva, se convierte en un mecanismo de transformación trans-epistémico-teórico de sus fuerzas analíticas. Implica además, determinar y describir el

conjunto de procedimientos teóricos y metodológicos implicados en las formas de comprensión y organización de la historia política e intelectual de la misma.

Bajo otras concepciones y corrientes, la historia intelectual expresa un conjunto de intersecciones con la historia del discurso. Surge de esta forma, la necesidad de crear dispositivos de traducción, con el objeto de determinar nuevas formas de abordar su campo de producción al interior de este enfoque, así como, explorar el tipo de condiciones semánticas de producción, sus patrones de temporalidad de sus conceptos, estrategias de desviación y refacción local de ideas y saberes. Todas estas ideas, ratifican la profunda incompreensión intelectual y teórica de lo que significa fabricar el campo de producción teórica de la Educación Inclusiva.

En relación a la a la necesidad de *identificar las perspectivas de acceso al espacio de la inclusión*, concebida en tanto, realidad relacional de tipo diaspórica, también ha sido objeto de omisión por parte del campo de investigación de la Educación Inclusiva. Si bien, la noción de espacio se concibe como “unidad relacional”, es decir, como la multiplicidad de espacios que convergen en torno a un mismo objeto de investigación. La relevancia del examen epistémico en torno a los patrones de formación y acceso al campo en lo político, intelectual y educativo, sugiere atender a las dinámicas de resistencias y relegamientos que en él tienen lugar. En este sentido, el espacio de la Educación Inclusiva en términos políticos, exige profundizar metodológicamente en la comprensión de los aportes efectuados por Mases (1994) en torno a la geometría del poder, es decir, a la distribución de múltiples estrategias mediante las cuales, funcionan los diversos formatos del poder, determinando múltiples formatos de producción de exclusiones silenciosas y opacas mediante el ejercicio directos del derecho “en” la educación. De acuerdo con Jiménez y Novoa (2014) sugiere la comprensión de los mecanismos diferenciales de formación/propagación de las resistencias que sus múltiples colectivos de estudiantes/ciudadanos experimentan para ver conseguidos sus anhelos, al tiempo que es comprendido como el territorio usado, es decir, donde materializa la historia de las luchas por superar los formatos del poder y brindar mayores espacios de circulación a los diseños de la justicia social y educativa.

En relación a las nociones de “*diversidad/diferencias*” y “*totalidad/multiplicidad*”, la investigación constató que, no existen consensos epistémicos, políticos, metodológicos y semánticos al respecto. Más bien, el abordaje teórico y político de cada una de estas nociones expresa un sentido diferencial, re-significado mediante diversos marcos intelectuales, que a la fecha han sido incapaces de reconocer, las dimensiones constitutivas de la naturaleza humana, por sobre la creación de nuevos patrones y formatos de subalternidad, abyección, diferencia y alteridades restringidas. En este contexto, el abordaje de la diversidad y la diferencia, no encuentran consenso en torno a las lógicas de producción que residen en torno a ellas, así como, la comprensión que éstas involucran a través de la reimplantación y regeneración de la ideología de la normalidad, para dar cabida a su funcionamiento. La diversidad en este trabajo se expresa como una propiedad inherente a lo humano, mientras que las diferencias constituyen aspectos moduladores de dicha diversidad, inscribiendo de esta forma, a cada sujeto en la comprensión de su naturaleza humana. No obstante, a la fecha la literatura científica empela de forma débil y ligera el sentido político e ideológico que estas guardan, omitiendo los patrones de configuración contra-hegemónico, temporales e históricos que recaen sobre las mismas.

Las nociones de totalidad y singularidad representan otro nudo político y epistemológico, particularmente, al concebir la totalidad en bloque, es decir, dar a todos lo mismo, y con ello, fabricar nuevos formatos de homogeneidad al interior de un campo que apela a la deliberación y al rescate de la singularidad. En tal caso, se concuerda con la literatura de Lazzarato (2013) al comprender que, la totalidad debe entenderse y estructurarse a partir de los efectos políticos, epistémicos y simbólicos de la multiplicidad. Las ideas presentadas en el capítulo uno y tres de esta investigación en relación a la totalidad y la singularidad, otorgan pistas para organizar la construcción curricular, didáctica y evaluativo a la luz de la singularidad y, especialmente, a través del lente epistémico que propone la episteme de la inclusión.

En relación a la *coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva*, es menester destacar que, no existe claridad acerca de cuáles son las geografías y regiones de estudio que confluyen en la fabricación de su campo de investigación. Si bien es cierto, se propone

con gran recurrencia los aportes derivados de la filosofía, las ciencias sociales, se carecen de explicaciones que permite detectar con especificidad qué tipo de aportes transfieren dichas contribuciones. Además, la multidimensionalidad de aportes que se observan superficialmente organizados, al interior de esta campo, contribuyen a mantener en omisión el descubrimiento de la potencia de otros saberes que sin duda contribuyen a indisciplinar el campo de la misma. La coyuntura intelectual en la que se sitúa la Educación Inclusiva, es marcada por la necesidad de poner en suspenso la inclusión de inclusión, específicamente, a través de una observancia post-disciplinaria, ya que necesita re-inscribirse en la historia, la política, la epistemología, la ética y la pedagogía.

En relación a la *producción del significante y el significado* de la Educación Inclusiva, se observa que no existen aportes que contribuyan a determinar ambos ejes cognitivos en la producción de su discurso. En este sentido, se constató que, ambas fuerzas devienen en la imposición de nuevos formatos de alteridad vacía, despolitizada y que a su vez, conducen a la producción de la abyección y la subalternidad. Se requiere que, el campo intelectual de la Educación Inclusiva, avance hacia la traducción de las fuerzas sustentadoras de la alteridad, a fin de reposicionar la potencia política que guarda cada sujeto, rompiendo así, el conjunto de esencialismos estratégicos que se emplean producto de la falsificación del campo, para significar a sujeto de la misma.

En relación a los *mecanismos “topológicos”, “traducción” y “ecología de saberes”*, también se observo omisión y desconocimiento en relación al potencial contextual de cada una de estas fuerzas. El examen topológico ofrece la posibilidad de explorar los límites de extensión, vinculación y/o diferenciación entre fronteras epistemológicas implicadas en la construcción de su campo de conocimiento. Los procesos de traducción devienen de las intersecciones epistémicas que se forjan entre el entrecruzamiento de diversas geografías del conocimiento, a fin de determinar lo que une y lo que las separada, cuyo análisis permite forjar una nueva comprensión en torno a un campo o saber. La ecología de saberes, concepto extraído de la obra de Sousa (2009), ofrece la posibilidad de fusionar las prácticas ignoradas y las oficializadas, en la construcción de un nuevo campo interpretativo. Por tanto, cada una de estas dimension

deben comprenderse como dispositivos metodológicos en la producción de los saberes post-disciplinarios de la Educación Inclusiva. No obstante, es menester advertir que, los tres conceptos antes citados, deben experimentar en sí mismos, un proceso de traducción/resignificación epistémico-conceptual, con el objeto de avanzar en la creación y/o determinación de criterios metodológicos propios del campo orientados a producir tales cuerpos de saberes, siempre bajo el patrón de la exterioridad epistemológica.

En relación a las *nuevas lógicas de funcionamiento de la multiplicidad de patologías sociales crónica*, es menester destacar que, la intelectualidad empleada al interior del campo de la Educación Inclusiva para referir a tales cuestionamientos, carece de dimensiones epistémicas y metodológicas que transiten del simple reconocimiento y enunciación, hacia la compasión situada de sus ejes de producción y lógicas de funcionamiento. Se agrega además, el conjunto de debilidades para interpretar los mecanismos de funcionamiento de las relaciones estructurales y los medios de condicionamiento a partir de los diversos formatos del poder. De acuerdo con esto, e inspirados en el trabajo de Massey (1994), específicamente, sobre espacio y geometría del poder, se constata que, cada una de las diversas patologías sociales crónicas que definen el campo de lucha de la inclusión, son representaciones, es decir, formato del poder, que a su vez, expresan un funcionamiento performativo y una mascarada particular, que define su existencia, poder regenerativo y avance permanente en todos los campos y dimensiones del desarrollo y devenir societal y educativo. Todo ello, demuestra la incapacidad que han tenido los marcos de valores propios de la justicia social y educativa transferidos al campo de producción de la Educación Inclusiva, han sido incapaces de interpelar los espacios de empatía, de comunión, del estar juntos, de vivir otras realidades, corporalidades y formatos educativos.

En relación a la *fuerza regenerativa y performativa de los formatos del poder y al detenimiento de la fuerza de funcionamiento de los formatos de la justicia social y educativa*, es menester destacar que, se visualizan escasos aportes teóricos y/o metodológicos que analicen el potencial performativo y las fuerzas regenerativas de la justicia social al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva. En tal caso,

gracias a la contribución de Sandoval (2001) a través del método de conciencia oposicional, se expresa el carácter performativo y de regeneración continua del poder, lo cual, permite concebir que, el funcionamiento del mismo, opera mediante una fuerza que lo instala progresivamente, suscitando un patrón de detenimiento al potencial de los diversos formatos de la justicia social. En tal caso, cada uno de los diseños de la justicia social (equidad, igualdad..., etc.) tienden a quedar condicionados mediante la racionalidad y las lógicas de funcionamiento de los formatos del poder, expresando así, un detenimiento de su fuerza comprensiva y transformacional. De acuerdo con esto, se observa que, existe una mirada muy lineal para comprender los patrones de funcionamiento y las maneras de producir sentidos a través de la justicia educativa y social, imponiendo de esta forma, un conjunto de razonamientos que son incapaces de estudiar los efectos del poder, más allá de su mera enunciación, y con ello, ofrecer nuevas gramáticas de funcionamiento a partir de la justicia social. La incompreensión de la justicia social, específicamente, a través de sus modos de producción y operación, ha devenido en la instauración de marcos de valores cuyas cargas interpretativas abordan parcialmente los múltiples fenómenos a los que intenta responder. A esto se agrega, la precariedad analítica para comprender los mecanismos de constitución, producción, mutación y regeneración de cada una de las diversas patologías sociales crónicas.

Frente a este escenario, la justicia social y educativa si desea ingresar a la multiplicidad de estructuras educativas instaladas en la actualidad, enfrenta el desafío de intervenir en las lógicas de funcionamiento de las instituciones educativas, de lo contrario, representará un mero tránsito retórico, sin fondo político, epistémico y metodológico. Entre algunas manifestaciones de los formatos del poder, se observan: a) factores de acumulación del estigma mediante el condicionamiento de cada una de las patologías sociales crónicas que afectan a diversos colectivos de ciudadanos, b) omisión de formatos metodológicos y de investigación para examinar por dentro las lógicas intelectuales de cada uno de los formatos del poder, los ejes de configuración de su racionalidad y los patrones de adopción de múltiples rostros, c) omisión y/o desconocimiento acerca del funcionamiento de los ejes que posibilitan desde el marco de valores de la justicia social y educativa, para avanzar en la redistribución cultura y sociopolítica de nuevas y cada vez, más enriquecedoras



oportunidades educativas, d) desconocimiento acerca de las perspectivas epistémicas de acceso a la comprensión de los diversos formatos del poder y e) omisión acerca de las múltiples formas de expresión y operación sociopolítica y cognitivas que expresan cada uno de los formatos del poder, así como, de las dimensiones que condiciona su fuerza regenerativa y performativa. Los antecedentes descritos en este párrafo describen una precaria construcción de conceptos y delimitación del campo discursivo de los formatos del poder, de los múltiples códigos coloniales que reproducen y de las mascaradas a través de las cuales, alcanzan su status de funcionamiento, demostrando en términos teóricos una construcción nomadista y sin un lugar fijo. Con el objeto de avanzar hacia la producción de explicaciones heterológicas, es menester que la dimensión metodológica de la misma, forje diversos tipos de articulaciones entre lo simbólico y lo político, proponiendo *“así nuevas prácticas de lectura que problematizan las maneras de leer. Y consecuentemente, por qué no, también dislocan sus maneras de producir sentidos”* (Orlandi, 2012:99). Es menester comprender la noción de ideología desde la epistemología y el lenguaje.

En relación a la necesidad de abrir las perspectivas de acceso a la comprensión del espacio de la exclusión, se observa que, el conocimiento disponible para examinar qué es la exclusión, mediante qué tipo de formatos opera y mediante qué tipo de saberes disponibles existe posibilidad de adentrarse en la comprensión interna del fenómeno, es decir, entender cómo funciona, más allá, del corpus de saberes enunciativos que en la actualidad la describen y sobre-representan al interior del precario campo de producción de la Educación Inclusiva. Las ideas contenidas en este párrafo explicitan la necesidad de indisciplinar y superar el conjunto de explicaciones/razonamientos parciales implicados en la comprensión de la exclusión, con el propósito de evitar fetichizar y/o provincializar su comprensión epistémica y metodológica, más allá del enfrentamiento binario que el híbrido epistémico de la inclusión articula en la actualidad, es decir, mediante la lucha de la inclusión como dictamen contra la exclusión, siendo que, ésta, es uno de los múltiples formatos del poder. De acuerdo con esto, surge la necesidad de crear nuevos formatos de investigación que permitan determinar perspectivas metodológicas y epistémicas de acceso al espacio de la exclusión, así como, ofrecer una caracterización profunda en torno a los topoi y koras, es decir, los primeros, lugares epistémicos de constitución del fenómeno, mientras que, los

segundos, concepto procedentes desde la corografía, permite explorar los lugares simbólicos donde se vive la exclusión. Frente a lo cual, surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo se representa a nivel conceptual y metodológico la exclusión?, ¿cuáles son sus ejes de constitución?, ¿mediante qué elementos es posible describir su funcionamiento hegemónico y contra-hegemónico? y ¿qué conceptos y/o prácticas rivalizan en la configuración de su campo, mediante un conjunto de esencialismos estratégicos implicados en la cristalización de nuevas oportunidades educativas? El estudio de la exclusión y su espacialidad nos sitúa en la discusión acerca de la necesidad de comprender las estrategias de construcción, funcionamiento y regeneración de la exclusión, así como, en la necesidad de avanzar hacia el develamiento de su lenguaje analítico y gramática.

En relación a la *configuración del objeto de la Educación Inclusiva* y su saber hibridizado y falsificado, es menester reconocer que, el campo de investigación de este enfoque, ha sido incapaz de enunciar, o bien, ofrecer un conjunto de explicaciones/razonamientos acerca de sus mecanismos de construcción del conocimiento y sus condiciones de fabricación. En otras palabras, la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva enfrenta el desafío de caracterizar su naturaleza epistémica, con la finalidad de develar cómo los sistemas saberes disponibles, más bien, empleados para la construcción/fabricación de su campo, son objetos de travestización y falsificación epistemológica, es decir, corresponden a saberes externos a la naturaleza del saber propio de este enfoque. Se agrega además, la necesidad de describir las fuentes de neutralización del campo, el corpus de estrategias implicadas en la movilidad y sistemas de desplazamientos de saberes, significados y conceptos, lo cual sugiere además, atender al tipo de decisiones políticas que a su vez, determinan las políticas de producción de su saber. La epistemología de la Educación Inclusiva, no sólo enfrenta el desafío de aclarar el conjunto de dispositivos intelectuales implicados en la producción de su saber, sino que además, describir el problema que enfrenta la comprensión de su conciencia contextual y su función sociopolítica.

La comprensión del objeto de la Educación Inclusiva requiere del ofrecimiento intelectual de las diversas rejillas de especificación que participan de la configuración y

reformulación de su trama teórica, mediante una descripción situada y contextual, que reconozca la presencia de mecanismos de falsificación del saber al interior de su espacio teórico, a través de la caracterización de sus principales cuerpos de conocimientos, aspectos troncales y comunes, principales mecanismos de separación y/o oposiciones, sistemas de (re)agrupación. Se agrega además, el interés por los mecanismos de forclusión de saberes y significados de su universo epistémico, político, ético, pedagógicos y simbólico. ¿Cómo se relacionan cada uno de los planos de análisis con los ejes de producción/configuración de su campo de investigación?, o bien, ¿cómo se expresan las relaciones asimilables en la formación de su campo discursivo, político, ético, epistémico y pedagógico?

En este sentido, la configuración del objeto de la Educación Inclusiva, en tanto, trama analítica, sugiere la creación de un repertorio de elementos que propicien el ordenamiento de sus fundamentos intelectuales, específicamente, a través de las siguientes aristas: a) mecanismos de configuración y reconfiguración de su campo, b) la determinación mediante un proceso topológico y de traducción acerca del tipo de saberes y/o conocimientos que nos permiten ocuparnos/atender a la comprensión de la naturaleza epistémica de la inclusión, c) cuáles son los cuerpos de saberes, significantes y argumentos que exigen rectificar y/o reformular su campo intelectual y d) mediante qué tipo de conocimientos y/o razonamientos se permite anular los organizadores intelectuales del aplicacionismo epistémico, o bien, aquellos legados/transferidos por la Educación Especial.

El estudio y comprensión del objeto de la Educación Inclusiva, implica comprender las reglas de formación de su campo de conocimiento, considerando el corpus de elementos históricos, temporales, cronológicos, políticos, ideológicos y semánticos, incluyendo, aquellos tipos de registros intelectuales, cuya cientificidad y aportes, al día de hoy, son considerados como saberes inutilizados, pero que guardan una riqueza intelectual que permite indisciplinar su campo de producción. Desde la contribución foucaultiana, se sugiere explorar su objeto en referencia al conjunto de saberes y perspectivas de emergencia, a fin de explicar cómo sus cuerpos de organización intelectual han variado a lo largo de las distintas sociedades, periodos y épocas, coincidiendo en parte, con el interés de la historia intelectual de este enfoque, aún desconocida. Esta primera dimensión permite

describir el tipo de estrategias de diferenciación, distanciamientos políticos, epistémicos y metodológicos que expresan determinados campos de conocimientos, saberes y geografías epistémicas, así como, el tipo de discontinuidades y umbrales que subrayan.

Es menester considerar además, las instancias de delimitación del objeto y sus respectivas rejillas de especificación. Las segundas, a juicio de Foucault (1970) permiten develar el conjunto de mecanismos mediante los cuales determinados sistemas de saberes “*se separa, se opone, se entronca, se reagrupa, se clasifica, se hacen derivar unas de otras*” (p.68) contribuciones intelectuales, atendiendo a sus ejes de localización y trasmigración. Se concibe de gran relevancia en la caracterización del objeto de la Educación Inclusiva, describir las siguientes dimensiones: a) condiciones históricas, b) las condiciones intelectuales y políticas y c) las condiciones discursivas (formaciones discursivo-ideológicas), entre otras. La comprensión del objeto de la Educación Inclusiva sugiere organizan su comprensión en torno a los siguientes elementos:

- La necesidad de descubrir los mecanismos de construcción del conocimiento.
- La necesidad de visibilizar los elementos que conciben la inclusión como un dispositivo subversivo para ampliar los sistemas empleados en la construcción de su conocimiento.
- La necesidad de descubrir los ejes de configuración de su lenguaje analítico, así como, el tipo de modalidades cognitivas que exige.
- Describir el conjunto de tensiones y problemáticas más relevantes que enfrenta la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva a la luz de la contribución de los diversos modelos epistemológicos.
- Explorar los estilos y formatos de teorización que requiere la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva.
- Visibilización del conjunto de elementos que participan de la determinación de la coyuntura intelectual, las estrategias de validez y pertinencia, así como, los dispositivos de movilidad de conocimientos.

- Analizar las fuentes de neutralización y opacidad del campo de la Educación Inclusiva, así como, los ejes de constitución incidentes en la construcción de la conciencia contextual de la misma.
- La necesidad de abrir y explorar en detalle el campo de los Estudios sobre Educación Inclusiva y de los Estudios Epistemológicos sobre Educación Inclusiva.

Un tema pendiente en la agenda de investigación sobre el objeto de la Educación Inclusiva, constituye la omisión del conjunto de razonamientos que permiten ofrecer una caracterización situada en torno a las variantes que expresa el sentido “acrítico” y “crítico” de sus mecanismos de teorización y discurso. De acuerdo a los antecedentes y proposiciones abordadas en esta investigación, es posible afirmar que, el primero, se expresa mediante: a) propuestas que no promocionan cambios y soluciones efectivas y reales para reducir la exclusión, la opresión y la desventaja social y cultural que afecta a todos los ciudadanos, b) se caracteriza por constituir una formación discursiva que no genera cambios en lo político y cultural de tema en análisis: la inclusión y las transformaciones de las fuerzas estructurales del sistema social y educativo, c) no concibe la educación inclusiva como parte central de la teoría crítica. No hay una interpelación a la realidad histórica a la cual se debe acoplar, d) corresponde a las formas tradicionales de referirse a la educación inclusiva. En otras palabras, sintetiza los aportes que reafirman su emparejamiento pragmático con la educación especial y e) en esta dirección Tadeu da Silva (1999), identifica que parte del discurso acrítico de la educación inclusiva corresponde a teorías de adaptación, ajuste y aceptación. En términos educativos, estas nos remiten a los fundamentos pedagógicos de la inclusión (el currículo, la didáctica y la evaluación que impone el modelo tradicional de educación especial). El discurso acrítico se organiza en torno a un conjunto de sistemas de razonamientos mutilados y organizados mediante esencialismos estratégicos. Mientras que, el segundo, se caracteriza por: a) promover la cristalización de un discurso crítico y deliberativo asociado a la educación inclusiva, sugiere un mecanismo de reacción contra los paradigmas imperantes, desde una empresa dirigida a examinar las luchas ideológicas, la opresión, la desventaja social, la identidad y la exclusión, etc. y b) el discurso crítico y deliberativo de la inclusión, se basa en un conjunto de propuestas educativas que conciben la inclusión como una lucha política. Las

construcciones del discurso crítico y deliberante, no se reducen al estudio de las modas teóricas o problemas del “ahora” que afectan a la educación, sino que entiende la inclusión como un problema de relaciones estructurales que atañen a los campos políticos, culturales, históricos, sociales y éticos de la sociedad occidental. Su énfasis y aporte radica en la politización de la discusión.

En relación a la *formación de conceptos* al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva constituye una dimensión no explorada, de la cual, no fue posible documentar perspectivas, aportes y trabajos producidos desde investigadores propios del campo, confirmando una vez más que, el examen y análisis epistémico en torno a las estrategias y dispositivos de formación de conceptos, e incluso, acerca de los patrones de movilidad y desplazamiento, no forman temas de intereses sociopolítico en sus agendas de investigación. La comprensión en torno a los mecanismos de producción y formación de conceptos al interior del campo de la Educación Inclusiva, implica atender al conjunto de mecanismos de orden y desorden que afectan a determinados sistemas conceptuales, ya que, particularmente, a través de los ejes de dispersión de saberes, mediante el efecto diaspórico de la inclusión, se confirma que, sus mecanismos de producción surgen mediante sistemas de hibridaje y desorden de sus principales unidades analíticas. De esta forma, interesa “*describir la organización del campo de enunciados en el que aparecen y circulan*” (Foucault, 1970:92). Es menester situar dicho proceso en referencia a los siguientes ejes de exploración: a) ejes de constitución, b) mecanismos de sucesión, c) tipos de dependencia y patrones de interdiscursividad, d) esquemas retóricos de dislocación, e) estrategias de coexistencia, f) análisis del errores, aceptación y autoridad de determinados ejes de formación, g) procedimientos de intervención, relaciones de intersección, unión y h) técnicas de reescritura, entre otras.

Tradicionalmente, los exámenes epistemológicos en los diversos campos de las Ciencias de la Educación, refieren al conjunto de *estrategias de aplicacionismo epistémico*, o bien, a la consideración de epistemologías aplicadas a un determinado fenómeno y/o campo. En este sentido, se observa que, la visión aplicacionista tiende a encriptar, cosificar y reducir la naturaleza epistémica de un campo en particular, quedando encerrada en un patrón de interioridad, es decir, de reproducción de los marcos de valores y supuestos

epistémicos, a través de los cuales, la comprensión de un determinado fenómeno se alcanza de forma parcial, y con ello, se omiten los mecanismos de fabricación de su saber, las lógicas de constitución de su racionalidad y el tipo de saberes que produce la autenticidad de su naturaleza epistémica. Frecuentemente, los trabajos desarrollados en Iberoamérica en relación al campo epistemológico de la Educación Especial, tienden a ser desarrollados a través del lente del aplicacionismo o bien, de una epistemología aplicada a su comprensión, condicionando a través de los organizadores intelectuales básicos de grandes macro-modelos, ya sean, las visiones objetivistas, interpretativas o emancipatorias. El peligro que supone el aplicacionismo epistémico, se expresa a través de la omisión de la naturaleza científica propia del campo, los mecanismos de validez, relevancia y legitimidad de los saberes empleados para la organización de dicho campo, las estrategias de producción y/o fabricación del conocimiento, los ejes de contextualidad y referencialidad de la misma, entre otras.

De acuerdo al interés sociopolítico al que adscribe esta investigación, se constata que, en cierta medida, desde el punto de vista constructivo y situado que expresa la epistemología de la Educación Inclusiva, el aplicacionismo es fuente de proliferación de saberes ficticios o bien, de mecanismos de falsificación del conocimiento propio de este enfoque, ya que contribuye a la omisión su autenticidad científica. Se impone así, un conjunto de supuestos intelectuales externalistas al objeto de investigación, articulando la comprensión de este, a partir de supuestos previamente manipulados por determinadas colectividades científicas, concebidas como macro-modelos que conducen al círculo de reproducción y al dogmatismo epistémico.

Los análisis epistemológicos en la actualidad, más que recitar los supuestos organizativos de los principales modelos de interpretación ofrecidos por el racionalismo occidental, enfrentan el desafío de situar, en relación a la naturaleza de cada fenómeno, los mecanismos de creación y garantizan la fabricación y construcción de sus conocimientos, es decir, puntualizar en el tipo de contenidos que configura su programa epistémico, así como, los ejes de configuración de su repertorio y archivo y el tipo de sistemas de razonamientos que expresa. Se agrega además, la necesidad de comprender los ejes de formación de

conceptos, de su gramática y lenguaje analítico, a fin de diferenciar los énfasis que cada fenómeno adopta, mediante el develamiento sus condiciones de validez y patrones que posibilitan comprender el grado de falsificación y/o veracidad de sus saberes arborizantes. De acuerdo a los antecedentes antes comentados, es menester proponer un análisis multi-referencial en torno al conjunto de supuestos teóricos, políticos, éticos, pedagógicos y epistemológicos implicados en la modernización de las bases teóricas y prácticas de la Educación Inclusiva.

*El aporte y contribución de la Educación Especial y la Psicopedagogía*, en la comprensión y transformación del campo científico y teórico de la Educación Inclusiva, resulta crucial puesto que, en la actualidad, mediante la dimensión pragmática de la misma, se evidencian un conjunto significativo de conexiones pre-reflexivas entre ambos enfoques, que en vez, de contribuir a aclarar sus puntos de intersección, emergen más dudas e interrogantes acerca del grado de vinculación entre ambas perspectivas. Es menester señalar que, este estudio documentó que, tanto la Psicopedagogía, la Educación Especial y la Educación Inclusiva comparte el ausentismo de una epistemología propia, es decir, una reflexividad que aclare cómo es la su naturaleza científica, en qué elementos se funda y organiza su saber epistémico y el tipo de mecanismos y/o condiciones de fabricación que cada cual expresa de acuerdo a sus mecánicas de constitución. Las construcciones y comprensiones epistemológicas que expresan los diversos trabajos, ya sean, investigaciones aplicadas o ensayos, particularmente, en el campo de la Educación Especial y de la Psicopedagogía, demuestran con mayor claridad, un énfasis en el aplicacionismo epistémico, es decir, condicionan y estructuran la comprensión del fenómeno a través del lente los grandes paradigmas de investigación, ofreciendo así, un análisis en torno a sus supuestos y con ello, expresando parcialmente, los ejes estructuradores de la naturaleza del conocimiento de cada campo. Se evidencia además, omisión en torno a los mecanismos de construcción y fabricación de su conocimiento.

Si bien es cierto, los trabajos desarrollados en Latinoamérica en torno a la comprensión epistemológica de la Psicopedagogía, han contribuido a afirmar que esta posee una epistemología disciplinar, no obstante, más allá de este tipo de afirmación, se



carecen de elementos analíticos que permitan caracterizar el repertorio de axiomas que conllevan a esta afirmación. De acuerdo con la diversidad de niveles implicados en la construcción epistemológica, es posible afirmar que, los campos de Psicopedagogía y Educación Especial, dejan entrever un análisis epistemológico, no así, condiciones que producen y garantizan la producción de sus saberes. Se observa de manera interseccional entre ambos campos que, si bien, ambos no presentan mecanismos de formalización de su episteme, a partir de la naturaleza que estructura su fenómeno y del conjunto de razonamientos que contribuyen a afirmar que, esta posee una episteme de tipo disciplinar.

En relación al examen de sus campos de confluencia, de sus mecanismos de traducción y de proliferación de sus diversos saberes, se constata un cierto grado de ausentismo. Únicamente, los campos de confluencia expresan una aproximación de mayor desarrollo, no obstante, surge la necesidad de explorar cómo se producen y/o determinan los saberes que configuran parte de su ensamblaje epistémico, discursivo y pragmático, con el objeto de evaluar cuáles de ellos corresponden efectivamente a su naturaleza epistémica, y cuáles de ellos, corresponden a mecanismos de falsificación. Asimismo, surge la necesidad de conocer los mecanismos de constitución de la Psicopedagogía fuertemente anclados en el legado de la Psicología, y el tipo de mecanismos metodológicos que debiese adoptar el proceso de traducción de sus cuerpos de significados, conceptos y saberes. Es menester iniciar un profundo proceso de actualización de sus campos teóricos, metodológicos e investigativos, a fin de indagar en las conexiones múltiples que trazan la Psicopedagogía y la Educación Especial con la racionalidad cognitiva de la Educación Inclusiva, con el objeto de evitar que la proliferación de diversos tipos de errores cognitivos y encriptar su naturaleza en las cerraduras de lo disciplinar, y con ello, imponer formatos comprensivos de carácter falsacionista. Se agrega además, el desafío de levantar criterios de especificación epistémica y/o metodológica para cada campo, resguardando así, su naturaleza y sugiriendo la necesidad de proponer criterios de transitividad epistémica que contribuyan a demarcar los ejes de diferenciación entre cada uno de los campos de estudio comentados en estas líneas, ya que, en el caso de la formación del Psicopedagogo recoge un amplio legado de la Educación Especial, lo cual expresa la omisión de su naturaleza estructurantes de sus cuerpos de saberes y el tipo de formas condicionales requeridas para

el ejercicio de su profesión, a pesar de expresarse en países como Argentina, un fuerte anclaje en lo psicoanalítico, en el resto del continente, la discusión es por no decir, nula.

En relación a la trama epistemológica de la Educación Especial, es menester destacar, el carácter aplicacionista sobre el cual se posiciona, demostrando la omisión de una comprensión epistemológica que aclare el tipo de saber que configura, expresando al igual que la inclusión, un cierto patrón diaspórico en su construcción, al evidenciar saberes dispersos por diversas geografías del conocimiento, sugiriendo de esta forma, emprender un sólido proceso de reconversión de saberes y un análisis de traducción. Se agrega la necesidad de disponer de un cierto patrón de interrogación de los elementos multi-referenciales que afectan a dicho campo. A su vez, lo especial ante la racionalidad cognitiva y epistemológica de la inclusión, sugiere la necesidad de proponer dispositivos de indisciplinamiento de las fuerzas discursivas, metodológicas y teóricas entre ambos campos. Es menester intencionar dicha apertura epistémica, específicamente, a través de criterios de transitividad teórico-metodológicas, los cuales, resultarían claves en la formación de los educadores y en la determinación del tipo de saberes debiesen emplearse en ella, a fin de romper las pseudo-lógicas de imposición de los diversos tipos de esencialismos estratégicos que organizan el actual campo de producción de la inclusión, a través del emparejamiento teórico y discursivo de la inclusión con lo especial. No obstante, cabe destacar que, la epistemología de la Educación Inclusiva se posiciona en un nivel supra-paradigmático, en tanto, es concebida como un motor de transformación y condicionamiento de todos los campos de la educación, no así, la Educación Especial, que expresa un carácter disciplinar, expresando un cierto grado de actualización a partir de los supuestos y/o axiomas más relevantes de la racionalidad cognitiva de la inclusión.

Todo ello sin duda, contribuye a colocar en jaque los saberes, decisiones y mecanismos empleados en el ensamblaje del híbrido epistémico que en la actualidad expresa la Educación Inclusiva, reconociendo la necesidad de evaluar el grado de autenticidad de sus saberes y conocimiento, pues tal como se demostró en el trabajo de campo, sus directrices teóricas y grados de constructividad se organizan a partir del ausentismo de una racionalidad propia del enfoque y desde saberes no compatibles del todo

con su naturaleza epistémica. En otros términos, el conjunto de legados empleados en el campo de la inclusión corresponden a meros ensamblajes pre-reflexivos que contribuyen a reforzar la omisión del auténtico conocimiento o corpus de saberes que yacen en este enfoque. Las ideas comentadas en estos párrafos demuestran la ausencia de conocimientos post-disciplinarios y de intenciones por parte de la investigación para avanzar hacia la producción de saberes propios de este campo de conocimiento, ratificando que, las lógicas de constitución del mismo, operan desde la interioridad, en contraste a la naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva, se reside en la exterioridad.

Finalmente, *la formación de los educadores para la Educación Inclusiva y la justicia social*, a la luz del amplio repertorio de antecedentes abordado en este acápite, se concluye que, la formación de los profesores en el campo de la Educación Inclusiva, expresa un factor diaspórico conformado por una multiplicidad de saberes e influencias aplicadas de forma lineal, expresan omisión de sus directrices de intersección, ecología y traducción epistémica. Si bien es cierto, el campo formativo de los educadores para la inclusión, en los estudios de pre y post-graduación se estructura a partir del hibridismo epistemológico retratado en el capítulo uno de esta investigación, es decir, mediante un conjunto de saberes que no pertenecen epistémicamente al contexto de producción de la Educación Inclusiva, resolviéndose desde la imposición del modelo epistémico (aplicacionista) y didáctico tradicional de la Educación Especial, cuya decisión, en términos analíticos, otorga un potencial a determinados cuerpos o grupos de saberes que les permiten actuar como saberes propios de la inclusión, documentando así, un cierto patrón de falsificación epistémica, y por tanto, a un ensamblaje que, más que híbrido, carece de un profundo trabajo de constructividad científica. En este sentido, la formación de los educadores ha sido incapaz de deshacerse de los efectos multi-categoricos (requeridos para la asignación de recursos) y del individualismo metodológico para aproximarse a la educación de la totalidad de los estudiantes a partir de la configuración de su singularidad y la naturaleza humana.

En tal caso, la educación del profesor para la inclusión se organiza a partir de la ausencia de fundamentos claros que permitan a los maestros anclarse en una sólida

posición, respecto de lo que significa la Educación Inclusiva. Tal como se comentó al inicio de este apartado, este enfoque no posee fundamentos transdisciplinarios que en la actualidad contribuyan a aclarar cómo se organizan sus diversas dimensiones de trabajo y razonamiento intelectual. Es menester destacar que, los fundamentos de este enfoque deben organizarse a partir de un saber post-disciplinario, es decir, que integre lo mejor de sus diversos campos de confluencias/influencias y fabriquen nuevas perspectivas de sustentación. En tal caso, se proponen los siguientes fundamentos:

- El «*fundamento ético-filosófico*» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: apostar por una «ética del encuentro» en el centro de las relaciones sociopolíticas y socioeducativa. La visión ética de la inclusión enfrenta el desafío de superar la sobre-representación de la alteridad y sus modelos intelectuales restrictivos, a fin de documentar la germinación de nuevos dispositivos de subalternidad y abyección que reinstalan la ideología de la normalidad y conducen a la producción de modos heterológicos de devaluación del sujeto. El fundamento ético-filosófico enfrenta el desafío de construir la ética propia de la inclusión, evitando de esta forma, fetichizar su sustazo en el reduccionismo del Otro, a fin de instalar verdaderos marcos de apropiación de la transformación social y educativa. Se concluye que, los marcos de sustentación empleados conducen a generan múltiples formatos de obstrucción en su comprensión.
- El «*fundamento político*» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: desarrollar una «lucha política» que asegure un nuevo concepto de «ciudadanía» y de «democracia», mediante el cual, se determine contenidos post-disciplinarios para ensamblar un nuevo orden y proyecto político.
- El «*fundamento antropológico*» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: asumir la «diversidad» como una «propiedad intrínseca» a todo ser humano y la diferencia como aspectos modeladores de dicha naturaleza humana.

- El «*fundamento psicológico*» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: valorar la «heterogeneidad» como «propiedad del aprendizaje» y reconocer la presencia de «nuevas subjetividades» e «identidades contrarias» a fin de redescubrir su naturaleza humana y educar en función de ella.
- El «fundamento epistemológico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: apostar por un «enriquecimiento post-disciplinario» que promueva una «crítica genealógica» sobre su paradigma fundante de Educación Especial, se requiere superar los mecanismos de falsificación epistémica que esta traza.
- El «fundamento Pedagógico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: la necesidad de educar desde los «talentos» y desde la «neuro-didáctica»

La formación de los maestros en la actualidad, a pesar muchas veces de referir a aportes críticos de la pedagogía, expresa un fuerte énfasis tecnocrático e instrumentales, es decir, alienado fuertemente con la racionalidad neoliberal, y con ello, formando a sus profesores para aumentar los dispositivos de exclusión y desigualdad, puesto que, durante su proceso de formación es incapaz de fortalecer una conciencia oposicional que permita forjar un discurso cuya autenticidad, favorezca la interpretación y/o comprensión situada sobre el funcionamiento de las relaciones estructurales que afectan al desarrollo de las lógicas de funcionamiento de las instituciones educativas, así como, intervenir en la producción de cada uno de los formatos del poder, o también denominados, múltiples patologías sociales crónicas. En tal caso, agencia intelectual de los educadores, en este campo no logra dirigirse hacia la intervención y transformación de estas fuerzas, sino más bien, ratifica la reproducción de las mismas, producto de los mecanismos de funcionamiento de su formación y del sistema educativo en el cual se desempeñan, fabricado para que estos sean opacados.

Un aspecto significativo evidenciado en los múltiples programas de formación a nivel de pre y post-graduación de los educadores en este contexto de trabajo, dice relación con el retraso que experimentan los marcos de sustentación empleados, demostrando que,

existe una distancia de casi setenta años, entre los ejes de producción de dichos cuerpos de saberes y los sujetos educativos y prácticas en las que estos se desenvuelven. Si bien es cierto, estas discusiones desde el punto de vista de la Psicología Evaluativa y del Desarrollo han sido fuertemente elaboradas, específicamente, a través de las corrientes anglosajonas, llama la atención que no constituya parte del núcleo central de la formación del educador en términos psicológicos. Los programas de formación en este ámbito subalternizan dichas discusiones, al no mencionarlas y recurren a la imposición de las tres perspectivas clásicas del desarrollo, tales como: a) Freud, b) Erickson y c) Piaget (se incluyen otros como Ausebel, Novak, Brunner...etc.), lo que intento señalar es la prearia visibilización de las consecuencias teóricas, prácticas y metodológicas que suponen dichos marcos conceptuales. En este sentido, la formación de los educadores para la inclusión, escasamente se estructura desde la comprensión de la naturaleza humana, constituyendo este hecho, un factor determinante en la configuración de nuevos diseños y formatos didácticos, que logren trascender los patrones esencialistas que se imponen en términos prácticos, disfrazados mediante la retórica de la justicia social.

Entre las principales que hoy expresa la formación de los educadores para la Educación Inclusiva, se observan los siguientes ejes críticos: a) un conjunto de argumentos acomodacionistas que operan al interior de las estructuras que articulan procesos de opresión, distinción y exclusión, b) la recurrencia a los razonamientos mutilados que emplean la igualdad de oportunidades y los universalismos aplicados a los derechos para promocionar un significado acerca de las múltiples finalidades de la inclusión, c) la sujeción de la construcción investigativa desde el individualismo metodológico que sobre-representa la condición de vulnerabilidad descodificada en nuevos abyectos sociales, d) la inclusión a las mismas estructuras educativas y sociales que generan poblaciones excedentes mediante mecanismos de acomodación y aceptación, e) presencia de la sobre-imposición de un marco de valores acrílicos que no interrogan las relaciones estructurales y los procesos multidimensionales de la exclusión y f) presencia de un marco normativo epistemológicamente basado en la redistribución de derechos, al tiempo que, sus sistemas de razonamientos, no logran explicar la profundidad de las fracturas sociales.

### 7.3.2.-CONCLUSIONES ESPECÍFICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Las conclusiones que se presentan a continuación, refieren a los tópicos emergentes más relevantes extraídos del proceso de reducción y análisis de datos. En un primer momento, se menciona el conjunto más relevante de síntesis extraídas de dicho proceso, los cuales, enfatizan fuertemente que la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva expresa una complejidad multidimensional que la investigación ha sido incapaz de reconocer, debido a la multiplicidad de aristas que participan en la configuración de su trama epistémica, demarcando la ausencia de horizontes epistemológicos que contribuyan a indisciplinar el campo, a partir de las fuerzas de sujeción determinadas por un corpus de saberes ficcionalizados, es decir, que no constituyen parte de la arquitectura epistémica que expresa su propia naturaleza. En tal caso, se observó que, la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, opera mediante la recurrencia de un conjunto de sistemas de razonamientos dicotómicos, que camuflan los patrones funcionales del esencialismo y determinan sus condiciones de fabricación mediante un conjunto de fracasos cognitivos.

La afirmación: *“el conocimiento vigente de la Educación Inclusiva se construye mediante fracasos cognitivo”*, debe evitar concebirse como una explicación peyorativa, sino más bien, como un síntoma que expresa el conjunto de contradicciones, travestizaciones y mecanismos de hibridación de los recursos intelectuales y de los mecanismos de razonamientos estructurados desde la ausencia de una racionalidad o razón propia de este modelo, en su reemplazo se evidencia un patrón de funcionamiento/fabricación intelectual basado en la lógica del bricoleur y del aplicacionismo epistémico, es decir, transferencia de un corpus de saberes sin resignificación, validez contextual y ausencia de traducción. De expresa así, el ensamblaje de una arquitectura discursiva y teórica de bajo alcance (Merton, 1968), estructurada mediante dispositivos de falsificación del saber, procesos de violencia epistémica vertebrantes de toda su trama interpretativa y miradas parciales en torno a la naturaleza política, epistémica y metodológica del mismo. De acuerdo con esto, los fracasos cognitivos no representan simples “errores” en los procesos de fabricación, sino más bien, constituyen un conjunto de explicaciones que expresan la capacidad de funcionar

exitosamente, a través de marcos intelectuales que parcialmente explican la realidad, o bien, reinstalan nuevos repertorios de incomprensiones.

Los razonamientos institucionalizados por la Educación Inclusiva en términos de fracasos cognitivos, constituyen la fuente genealógica de disfrazamiento de la naturaleza epistémica de la inclusión, al demarcar un estilo de comprensión que alcanza un cierto grado de eficacia, mediante un conjunto de mecanismos de falsificación del conocimiento, lo cuales, virtualizan dichos cuerpos de saberes, haciéndolos funcionar en referencia al legado epistémico aplicacionista fundando en la educación Especial. No obstante, el problema de la autenticidad, relevancia y validez del mismo, aflora una vez que, a través de dicho lente se intentan interpretar los diversos problemas estructurales sobre los cuales se estructura parte del proyecto intelectual de la inclusión, es decir, sólo mediante la comprensión pragmática es posible determinar, inicialmente, el grado de falsificación de los saberes empleados en la organización de su trama epistémica.

De acuerdo con los antecedentes antes mencionados, es menester destacar que, la configuración del proyecto intelectual de la Educación Inclusiva, ha sido estructurada desde la omisión de sus principales centros de interés, desconociendo de esta forma, los contenidos programáticos que permiten dar respuesta al conjunto de objetivos de lucha que interseccionan en su dimensión crítica y acrítica. En tal caso, los criterios de organicidad marginan de la coyuntura intelectual de su programa epistémico, la comprensión de las relaciones estructurales, del funcionamiento interno y naturaleza particular que expresa cada uno de los diversos formatos del poder, la evolución y dispositivos metodológicos implicados en la construcción temporal de sus principales unidades analíticas, entre otras. Según esto, se observa la presencia de un proyecto intelectual nulamente desarrollo en consonancia con la naturaleza epistémica que expresa este fenómeno. De esta forma, el proyecto intelectual sobre el que se funda, evoluciona y cristaliza en la actualidad sobre inclusión, es incapaz de responder y/o abordar a la multiplicidad de tensiones presentes en la educación del siglo XXI, es incapaz de actuar como línea de fuga y ruptura sobre los elementos organizativos del pensamiento pedagógico postmoderno. Estas ideas, reafirman la necesidad de producir otros gramáticas pedagógicas sobre las cuales se instale y sustente



el pensamiento educativo para este nuevo siglo. En gran medida sus organizadores intelectuales nos obligan a actuar en referencia a una distancia intelectual de por lo menos cien años, materializada entre los saberes disponibles y la multiversalidad de los fenómenos educativos. Sin duda que, a partir de estos supuestos, es posible considerar que tanto el proyecto y el pensamiento político, pedagógico y epistémico sobre el que se funda y transmuta la Educación Inclusiva, opera desde la simplicidad y no desde la complejidad.

Esta investigación se propuso explorar las condiciones de producción y fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, ante lo cual, ratificó la inexistencia de estrategias empleadas para la construcción de su campo de teorización y mecanismos implicados en la fabricación de sus diversos cuerpos de saberes. En efecto, esta situación permitió observar que, los diversos campos, geografías o regiones del saber permanecen silenciados y a efectos de la opacidad, por tanto, se desconoce el conjunto de influencias y/o confluencias epistémicas que participan en la configuración de su campo de conocimiento. De ahí la imposibilidad de cartografiar el tipo de saberes auténticos del enfoque. En relación a las estrategias de construcción del conocimiento, se observó que, el programa epistemológico vigente carece de este tipo de consideraciones y análisis, en tanto, las estrategias de construcción propuestas en el capítulo tres de esta investigación, son propuestas por el autor, mediante un examen del tipo de decisiones y mecanismos de arribo de dichos saberes al ensamblaje de sustentación actual.

Resulta interesante documentar cómo gran parte de dicha arquitectura teórica de la Educación Inclusiva, es incapaz de referir a los medios de construcción temporal de sus principales unidades analíticas y con ello, interrogar los marcos de valores sobre los cuales desarrollo su campo de argumentación. De modo que, a partir del conjunto de medios de falsificación epistémicos, la inclusión impone una racionalidad dualista incapaz de producir cambios concretos en beneficio de todos los grupos de la sociedad. Ejemplo de ellos, son el conjunto de debilidades para reinventar el contrato social, las racionalidades de funcionamiento de cada escuela, la comprensión de las fuerzas regenerativas de la exclusión y de los diversos formatos del poder. En otras palabras, las fuerzas intelectuales de este enfoque, que no debiese nombrarse como tal, pues no expresa niveles de

formalización epistemológicas, lo cual, imposibilitan reconocer como los factores que definen en términos de paradigma, enfoque o modelo teórico a la inclusión, de acuerdo al conjunto extenso de omisiones a construir para poder situarla al interior del mismo. En tal caso, es menester diferenciar que, lo que se intenta decir respecto de por qué no puede ser considerada como paradigma, va más allá de la clásica recurrencia a los tres niveles de problematización paradigmática (ontológico, epistémico y metodológico) sino más bien, refiere al corpus de organizadores y configurantes de su naturaleza científica y de sus dimensiones de constructividad y formalización. Un desafío que enfrenta la investigación actual consiste en develar el conjunto de valores que participan de la configuración de su paradigma dominante (hegemónico), contra-hegemónico y oposicional, describiendo el tipo de fuerzas históricas que definen su circulación. Por otra parte, debido a la precariedad epistémica que expresa este campo de trabajo, emerge la imposibilidad para determinar las dimensiones trans-subjetivas implicadas en la producción de sus conocimientos, así como, el conjunto de elementos epistémicos y metodológicos que posibilitan la constitución de los sujetos políticos al interior de este campo de trabajo.

Coincidiendo con Knorr (2005), los fracasos cognitivos forman parte de *“un prerrequisito necesario para la adaptación progresiva y organizada y, en consecuencia, para la supervivencia y el cambio reconstructivo”* (p.72). La interpretación de los errores cognitivos sobre los cuales se construyen las lógicas de argumentación y/o construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, deben concebirse como patrones que contribuyen a la pérdida de información relevante, actuando así, a favor de la acumulación de la información, mediante un patrón de reproducción mediante el estancamiento de patrones de subversión e innovación en la producción del saber. En otras palabras constituyen la fuente organizativa de la interioridad epistémica. De acuerdo con esto, se puede observar que los fracasos cognitivos actúan a partir del mantenimiento del orden (repetición y redundancia), es decir, desde la estabilidad de los sistemas de razonamientos dominantes creados mediante mecanismos de falsificación del conocimiento. Mientras que, la noción de organización explicita un grado de complejidad mayor, intrínsecamente ligada al cambio, al aumento y diversificación de la información, demostrando así, un conjunto de mecanismos de diferenciación del modelo. En tal caso, el orden epistemológico implica estabilidad de

las fuerzas reproductoras, la organización sugiere elementos de ruptura en la consolidación de todo programa epistémico (Latour y Woolgar, 1979). Retomando el conjunto aseveraciones ofrecidas en este trabajo, acerca de por qué no es posible concebir hoy, la Educación Inclusiva en términos de paradigmas, básicamente, esto se debe a que se requiere *“tener en cuenta distintos niveles de organización a fin de distinguir entre los efectos disruptivos e integrativos (u organizativos) del ruido”* (Knorr, 2005:74). De acuerdo con esto, el escenario actual del campo de producción en desarrollo, no logra explicitar que cuerpos de conocimientos y saberes derivados de la autenticidad de su episteme refuerzan la integración o la eliminación de resultados previos. Es menester destacar que, lo que este campo elimina es el conjunto de resultados previos de la Psicología y de la Educación Especial, no refiere entonces a residuos intelectuales propios de su naturaleza epistémica y de sus mecanismos de ficcionalización/falsificación del saber. Frente a esto, la nula construcción de su trama epistemológica, expresa que, *“esa indeterminación parece ser nada más que los grados de libertad utilizados por el sistema para una reconstrucción de sí mismo por la absorción de problemas”* (Knorr, 2005:75).

La construcción epistemológica en este sentido, debe ser consciente, al igual que la historia intelectual de la Educación Inclusiva, sobre los momentos de escritura, configuración de su archivo y repertorio. La configuración de su programa político y epistemológico debe emerger de la traducción de las fuerzas histórica y social de cada época, que a su vez, actúan como patrones de dislocación del mismo. De ahí, la insistencia sobre las unidades de temporalización y periodización (Santos, 1996). Un aspecto carente de desarrollo al interior del campo intelectual de la Educación Inclusiva, expresa relación con las fuentes de reconstrucción de su campo teórico, específicamente a partir de los dispositivos que dicen relación con lo interno y lo externo, ya que su omisión, conduce al surgimiento de diversos formatos de obstrucción analógicas, esto es, producto de mutaciones azarosas.

### **7.3.2.2.-En relación al objetivo específico número 1 de investigación**

El objetivo específico número 1 de investigación, se orientó a identificar las condiciones de producción y funcionamiento del discurso ético y político de la Educación Inclusiva desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. En este contexto, a partir del proceso de reducción y análisis de datos, emergieron las siguientes dimensiones de análisis:

En relación a las *condiciones de producción y funcionamiento del discurso político-ético de la Educación Inclusiva*, es menester señalar que, si bien, los expertos participantes de la investigación, aportaron un corpus significativo de comprensiones, saberes y conceptos para pensar el conjunto de intersecciones y/o relaciones entre ética y política en el contexto de producción de la Educación Inclusiva. No obstante, a pesar de la riqueza de aportes contenidos sobre este ámbito, no fue posible determinar con exactitud los mecanismos, estrategias y condiciones de producción que participan de la configuración del discurso político y ético, a partir de los axiomas básicos que definen la naturaleza de la Educación Inclusiva. En este contexto, la presente dimensión se orientaba a relevar información significativa que permitiese los ejes de formación de la ética y política a la luz de la visión epistemológica de la Educación Inclusiva. Si bien es cierto, entre las ideas más significativas comentadas por los expertos figuran las siguientes: a) la presencia de un discurso político organizado en referencia a la noción de alteridad (especialmente acrítica y restringida), b) el efecto intelectual de reducción ética de la política (se observa la necesidad de considerar los aportes más relevantes del pensamiento político contemporáneo para configurar un nuevo programa político en materia de inclusión) y c) la idealización de la posibilidad de inclusión, siempre estructurada en referencia a sujetos débiles políticamente, a las minorías que a su vez, son las mayorías, y en omisión de los organizadores estructurantes de su naturaleza micropolítica).

Las ideas comentadas por los entrevistados en esta dimensión, contribuyen a forjar un cierto grado de inferencia, en relación a los ejes de confusión y travestismo del sentido

ético y político, al pensar su contextualidad al interior de la Educación Inclusiva. En tal caso, las condiciones de fabricación de la ética, su campo de eticidad y los contenidos elementales que definen el proyecto ético y político de la inclusión, en tanto, mecanismo de actualización y fractura de las concepciones dominantes y celebratorias que rigen la educación actualmente, no expresa saberes o acciones programáticas que permitan analizar las obstrucciones más significativas que ambas dimensiones expresan, así como, los procesos de movilidad de saberes, los ejes de ecologización y traducción de los mismos. El saber disponible en esta dimensión, permite la reproducción de las grandes ideas del pensamiento político postmoderno y de la filosofía de la diferencia, en tanto, es incapaz de ofrecer saberes heterológicos capaces de construir otros medios de significación en torno al sentido ético y político de la misma, así como, relevar un conjunto de contenidos cruciales que permitan crear los contenidos que configuran ambos proyectos.

En relación a las *vinculaciones epistemológicas entre democracia y Educación Inclusiva*, la investigación demostró que, la relación que establece el pre-discurso de la inclusión, en relación a esta noción y la democracia, contribuye a la producción de ficciones políticas y al refuerzo de la principal invención de occidente. En tal caso, nuevamente, debido al sentido exploratorio de la investigación, pienso que, muchas de las indagaciones que en él se proponen invitan más que a la confirmación, a la creación de saberes, reafirmando de esta forma, la ausencia de un campo de comprensiones profundas en la materia, que especifiquen mediante qué tipo de criterios se vinculan ambas nociones, más allá del giro retórico que éstas expresan. En sentido, el saber de experto ratifica la vinculación, desde una perspectiva enunciativa, careciendo de un sólido proceso de constructividad respecto de la misma, constatando así, un vacío teórico y metodológico en la materia.

Es menester destacar que, existe múltiple evidencia al interior del campo de investigación de la Educación Inclusiva que, ratifica la intersección entre inclusión y democracia, no obstante, dicho vínculo queda sujeto al poder de resolución de la exclusión, es decir, es incapaz de problematizar mediante la racionalidad de la inclusión, los formatos y lógicas de producción del Estado, en relación al aseguramiento de otros tipos de

estructuras ciudadanas y consolidación de derechos. El problema de la democracia en el contexto de la Educación Inclusiva demarca la necesidad de comprender el fenómeno desde el punto de vista sociológico y político, particularmente, interrogando de qué manera el contrato social vigente, ha sido responsable en gran medida, de dotar de poder performativo y regenerativo de cada una de las patologías sociales crónicas, en tanto, ámbitos de constitutivos de la matriz colonial del poder. Por otra parte, es menester destacar que, todos los ejes de la justicia social, la democracia y la inclusión, desde el punto de vista despolitizado y desradicalizado, tal como las entendemos hoy, queda condicionada por los supuestos intelectuales y/o cognitivos de los múltiples formatos del poder, frente a lo cual, cabe preguntarse, ¿qué pasaría entonces, si, el demos, la ciudadanía y el demos, fuesen estructuradas a partir del lente de la Educación Inclusiva?, bastaría sólo con este grado de condicionamiento para promover modelos otros de desarrollo societal y educativos. Sobre este último, es menester destacar que, la inclusión al interior del sistema educativo, contribuye parcialmente abrir nuevas oportunidades de transformación y movilidad social, convirtiéndose de esta forma, en una ficción política e ideológica más, en la medida que, al concluir su ciclo de formación, múltiples colectivos de estudiantes experimentan múltiples dispositivos de relegamientos, vale decir, no logran participar y existir en potencia. De acuerdo con esto, la perversidad que impone la visión acrítica y la retórica flotante que sustenta gran parte de las propuestas de Educación Inclusiva.

La democracia al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, juega un papel preponderante en la medida que no es empleada como un vínculo retórico y un efecto discursivo que tiende a silenciar las problemáticas estructurales a las que debe ayudar a comprender. De acuerdo con esto, surge la necesidad de re-escribir el contrato social vigente y con ello, romper el conjunto de esencialismos estratégicos empleados en su organización discursiva e ideológica. La interrelación entre democracia e inclusión, debe promover la ruptura de los procesos de inclusión a las mismas estructuras educativas que generan exclusión, es decir, sólo alcanza su nivel de vigencia y relevancia, en la medida que, logra crear otros formatos de estructuras sociales. Al mismo tiempo, sugiere la necesidad de crear estrategias y recursos analíticos para monitorear el funcionamiento de procreación de diversos estilos de fascismos sociales. De ahí, la necesidad de describir los

diversos estilos de actuación micropolítica que esta adopta. Un desafío de mayor tensión, reside en reconocer el conjunto de dificultades metodológicas que expresa la justicia social, el derecho a la diferencia y a la redistribución, del cual, la literatura científica no entrega mayores comprensiones que propendan a una dislocación concreta hacia el aseguramiento de mayores y más ricas oportunidades educativas. Sin duda, los breves argumentos contenidos en estos párrafos ratifican la inexistencia del tipo de vínculos epistémicos y metodológicos que debiesen establecerse para pensar la Educación Inclusiva como campo de aseguramiento e indisciplina del demos vigente. Todo ello exige sin dudas, romper y reinventar los formatos de producción de los derechos, evitar el efecto de representación sociopolítica de los más débiles y denunciar en qué medida el discurso deliberativo de la inclusión, se alinea con la racionalidad neoliberal y la matriz colonial del poder.

En relación a la *producción de ficciones epistemológicas y democráticas en el campo de la Educación Inclusiva*, las respuestas de los entrevistados gravitaron en torno a los siguientes ámbitos de significación: a) noción de alteridad despolitizada y desradicalizada, b) efectos del neoliberalismo en tanto proceso de subjetivación, c) procesos de inclusión en relación al diferente, al ausente de reciprocidad y al devaluado, d) noción de justicia social vinculada a la tradición crítica y estrechamente asociada a los supuestos intelectuales del humanismo, e) proponer una educación de tipo “hospitalaria”, entre otras. De esta dimensión es menester destacar que, a pesar de la consulta a los expertos aportan rasgos relevantes para producir otras comprensiones en torno al campo de la inclusión, estas se encuentran sujetas al patrón de interioridad y a la transferencia lineal de saberes, sin efectuar un profundo proceso de traducción y conciencia contextual de los mismos. Las ideas aportadas en relación a las ficciones pueden concebirse como perspectivas de acceso a las mismas, no así, constataciones directas de las mismas. Las ficciones en este trabajo no se reducen a mentiras que institucionalizan progresivamente el discurso de la Educación Inclusiva, sino más bien, las tácticas de producción de artilugios y prácticas de inverosimilitud, sugiriendo así, la posibilidad de cartografiar los tipos de repertorios interpretativos que contribuyen a determinar los diversos formatos de ficcionalización del espacio político e la inclusión. Sobre este particular, no se identificaron

referencia a los ejes de configuración y funcionamiento del espacio político de la inclusión, demostrando que, la concepción que apela a la construcción de un proyecto político carece de resignificaciones entre sus principales cuerpos de conocimientos, a fin de determinar qué ejes podrían permitir construir sus contenidos programáticos más allá de los clásicos análisis en torno al poder, la diferencia y la redistribución que, de acuerdo a la racionalidad cognitiva de la ingeniería genética de tipo neoliberal. Sin duda que, el ofrecimiento de respuestas tentativas en torno a esta fenómeno pueden encontrarse en los aportes de la teoría de las ficciones políticas, así como, en la teoría de los no-lugares, para lo cual, es necesario levantar repertorios interpretativos en torno a la mecánica de constitución de los diversos tipos de ficciones y con ello, evaluar la retórica de la política postmoderna. ¿Mediante qué formatos epistémicos es posible, efectuar un repertorio de codificaciones y descodificaciones preliminares para evaluar la proliferación de diversos tipos de ficciones políticas, pedagógicas y éticas articuladas al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva?

El interior de las ficciones en este trabajo doctoral, se expresa en directa relación con diversos tipos de recursos para interpretar la realidad, en cierta medida pueden interpretarse como acciones psíquicas en relación con, es decir, formatos comprensivos que permiten determinar cómo determinados argumentos devienen en la imposición de explicaciones falsas y ficticias, con el objeto de conservar el poder de sus explicaciones. De esta forma, los argumentos expresados por los entrevistados, si bien, abren el espectro de comprensión tradicional, no logran desde la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva, indisciplinar sus comprensiones, especialmente, referidas a interrogar y re-pensar los espacios de empatía, de solidaridad, de aceptación, de multiplicidad y divergencia social. En este sentido, la ausencia de marcos intelectuales que permitan interrogar e indisciplinar dichos marcos de valores, son muestra directa del conjunto de imposibilidades que existe para operacionalizar la justicia social, la igualdad y la equidad, desde su politización y radicalidad, es menester lograr la creación de otros formatos de estructuras sociétales concebidas como estrategia contra-hegemónica. De acuerdo con Pérez (1995), la justicia social y sus diversos diseños de operación, expresan un cierto carácter de “mito”, es decir, instala un conjunto de explicaciones totalizadoras, las cuales, son aceptadas de forma



incondicional, donde “*una ficción es un arbitrario desvío de la realidad, un punto de transición para la mente, un lugar temporario de detención del pensamiento*” (Vainhinger, 1987:17).

Un aspecto recurrente en los discursos analizados en esta dimensión de la entrevista, expresan la necesidad de pensar, más que una Educación Inclusiva, una educación hospitalaria, idea que genealógicamente procede desde la filosofía derridiana, al explicitar nuevos formatos de hospitalidad, cercanía y aceptación. El problema es que, mediante estas racionalidades se reproduce el enfoque acomodacionista y con ello, no se interrogan y colocan en suspensión los marcos de valores sobre los que se construye en la actualidad la noción de hospitalidad. En este sentido, surge la necesidad de comprender el sentido político y la agencia de la hospitalidad, así como, los elementos que constituyen parte de su naturaleza epistémica y práctica, especialmente orientada a construir formas condicionales que permitan estructurar la tarea educativa a través de este lente. Es menester destacar, de qué manera estos aportes en busca de la redefinición social, terminan imponiendo y fabricando nuevas lógicas de homogenización, al no problematizar el sentido de la totalidad y la universalidad en referencia de la multiplicidad. Por otra parte, las diversas contribuciones filosóficas que apelan por la capacidad de diferir, se alinean con las fuerzas de la racionalidad dominante y con ello, se tornan incapaces de interrogar los marcos de valores hegemónicos, o bien, producir un proceso de profunda traducción sobre conceptos tan recurrentes pero incomprensibles para hablar de inclusión, como son, los referidos a la aceptación, la empatía, la justicia social, el reconocimiento del Otro, el estar juntos. Lo que se intenta significar en este párrafo es que a pesar de existir un amplio repertorio en torno a estas cuestiones, las prácticas sociales y educativas, se han estructurado pre-reflexivamente en torno a ellas. De acuerdo con esto, es necesario comprender las múltiples formas/opciones de lo común y lo hospitalario.

En este sentido, la pregunta por lo común, obliga a superar la presencia de los *todos en bloque*, o como expresa Lazzarato (2006) los todos colectivos, nociones que conducen bajo un dispositivo de interpretación e intelección a la producción de otros formatos de homogenización y anulación de la fuerza/potencia de la multiplicidad, al tiempo que,

intentan significar una gramática más justa socialmente. Este sentido, la configuración del proyecto político de la inclusión, amparado en el conjunto de razonamientos que ofrece la geometría del poder propuesta por Massey (1994), debe dirigirse a visibilizar as formas de apropiación de tipo excluyentes, que contribuyan a determinar el conjunto de cargas semánticas, política e ideológicas que yacen tras sus diversos formatos de ideas de lo inapropiable. ¿Cómo se fabrican en este sentido, las prácticas que le dan consistencia a la exclusión, mediante la materialización de la redistribución y la diferencia?, ¿bajo qué condiciones se construyen y desarrollan las lógicas de reapropiación en un contexto dominado por lo inapropiado?

En relación a la *Educación Inclusiva como nuevo proyecto político y saberes contra-hegemónicos*, los aportes emergentes del proceso de reducción y análisis de datos, sobre este tema, nuevamente no fue posible determinar contenidos programáticos coherentes con la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva, es decir, los cuerpos de saberes objetos de violencia epistémica que permiten estructurar otros formatos de Estados y racionalidades que permitan avanzar hacia la construcción de otros formatos de gestión de derechos sociales básicos. Para lo cual, es menester que, avanzar hacia la construcción de contenidos que permitan pensar distópicamente la configuración del proyecto político de la inclusión, el cual, trasciende los meros sistemas de reconocimiento y aseguramiento del acceso a la educación. En este sentido, la inclusión como proyecto político podría concebirse como un dispositivo analítico que permita monitorear de qué manera los diversos formatos sociétales instalados, descolonizar la ficción de pensar que a través de la educación se alcanzaría un cierto patrón de movilidad social. La literatura científica actúa en sentido confirmatorio sobre este particular, ratificando la presencia de un fracaso cognitivo en la materia, ya que para que la educación se convierta en una verdadera palanca de movilidad social y mejora significativa de las condiciones de vida de las personas, debe asegurar un conjunto de derechos sociales previos con el objeto de que esta pueda existir en potencia. Sin duda alguna, estos efectos representan parte sustantiva de los diversos estilos de esencialismos estratégicos empleados políticamente al interior de la Educación Inclusiva.

La configuración de un proyecto/programa político para la Educación Inclusiva, debe atender a múltiples configuración del poder a través sus diversos diseños y formatos de operación. Por otra parte, sugiere la posibilidad de examinar de qué manera se contraponen las lógicas de acceso a la diferencia, la redistribución, la totalidad concebida como multiplicidad, entre otras, bajo un condicionamiento permanente de los diversos formatos del poder. En tal caso, la construcción de este programa político debe concebirse como la fabricación de derechos que den lugar a prácticas de resistencia, lo cual, invita a dibujar otros modos de concebir los derechos y sus marcos de ejercicio. Sin duda, un aspecto clave en este contexto, estaría representado por levantar racionalidades que permitan condicionar a través de sus supuestos la comprensión del Estado, derivando en la creación de otros regímenes de apropiación de los múltiples derechos y formas ciudadanas más elementales, a fin de intencionar el indisciplinamiento las racionalidades hegemónicas que afectan ala gestión del aparatos estatal.

En relación a los *mecanismos de agenciamiento del sujeto político en el campo de la Educación Inclusiva*, emergieron nuevamente las ideas en torno a la hospitalidad, especialmente, sugirieron la necesidad de dislocar los sistemas oposicionales entre acción y pasión. No obstante, el conjunto de variantes trans-ontológica y trans-subjetivas implicadas en el ejercicio de la acción política de los sujetos al interior de este movimiento, no refieren a dispositivos de comprensión, exigiendo cartografiar los efectos de las prácticas de resistencia y los marcos de valores que estas explicitan desde la lógica de la configuración de una micropolítica propia de este campo. Sobre este particular, cabe destacar que, el sentido micro-político de la Educación Inclusiva vinculado a la agencia política de la misma, deben transitar más allá del razonamiento esencialista que sitúa la interpretación del poder, sino más bien, a crear condiciones de monitoreo e intervención crítica en la misma, y en sus patrones performativos y regenerativos, los que a su vez, afectan a la construcción temporal de los mismos. La comprensión de la dimensión política de la Educación Inclusiva debe fortalecer la construcción de su programa político desde los aportes de la lógica de Moebius, con el objeto de diferenciar el tipo de saberes requeridos, objetos y formas relacionales, así como, también lo son, los procesos de subjetivación articulados a través de este lente epistemológico.

### ***7.3.2.3.-En relación al objetivo específico número 2 de investigación***

El objetivo específico número 2 de investigación, se orientó a describir las estrategias que participan en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva desde una perspectiva transdisciplinaria que integre la voz de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.

Desde una perspectiva ampliada, los hallazgos de investigación demuestran que, el conjunto de elementos implicados en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, no forma parte de los grandes temas de interés instalados en las agendas de investigación de este campo, particularmente, quienes construyen el conocimiento, tienden a sobre-representar el fenómeno epistémico, encerrándolo en las lógicas tradicionales de comprensión epistémica, especialmente, desde el aplicacionismo, superponiendo sus supuestos intelectuales para acceder a los ejes de constitución del fenómeno, sin darse cuenta que, a través de estas estrategias se niega la posibilidad de descubrir los mecanismos de constitución que definen la autenticidad del mismo. Es menester destacar que, si bien, los resultados de investigación, confirman la ausencia de saberes disponibles para construir las diversas aristas que estructuran la trama epistemológica de la inclusión, evidenciando de esta forma, que los saberes diaspóricos tradicionalmente empleados tienden a producir mecanismos de falsificación epistémica, respecto del conjunto de conocimientos el ensamblaje de una arquitectura epistemológica propia del enfoque.

Estas tensiones obedecen en parte, a la ausencia de trabajo intelectual en la materia, el cual permita profundizar sobre los formatos de ecologización y traducción de los mismos. En tal caso, el reporte de investigación aquí presentado, sugiere explorar los múltiples desplazamientos suscitados con la noción de inclusión a lo largo de los diversos periodos de la historia intelectual de la misma, a fin de caracterizar y describir el tipo de luchas que enfrentan y la confluencia, trascendencia o mutación de sus campos disciplinares configurantes de su objeto, así como, los ejes de significación, lógicas y/o mecanismos de funcionamiento y demandas intelectuales propias del campo y de sus

respectivos procesos de traducción y intersección epistémica y ecología de saberes. De acuerdo con esto, surge el desafío de operacionalizar el concepto de inclusión en términos requeridos por el análisis epistemológico y a través de él, efectuar un sólido proceso de traducción con los legados de sus diversas periodizaciones y geografías epistémicas, identificando el conjunto de nudos críticos que de él pueden surgir, especialmente, en la creación de saberes auténticos y post-disciplinarios.

La traducción se concibe como un dispositivo de mediación que expresa la potencialidad de colocar en tensión puntos de divergencia y convergencia en torno a un determinado concepto, significado, saber o campo de conocimiento. El campo de producción de la Educación Inclusiva, se caracteriza por reunir aportes de diverso tipo, especialmente, lo cual ratifica la elasticidad del campo y la construcción acrítica de su sintagma, es decir, ninguno de los saberes articulados en él, especifican el grado de relación con la naturaleza epistémica propia del campo, al encontrarse invisibilizada y con cierto grado de ausentismos acerca de sus directrices estructuradoras. En tal caso, la es menester explorar y describir el tipo de estrategias mediante las cuales se inscriben determinados cuerpos de conocimientos en los ensamblajes pseudo-teóricos actualmente vigentes. Así como lo son, el tipo de decisiones intelectuales en las que se funda la movilidad de conceptos y/o geografías epistémicas en la configuración de su campo de conocimiento. En otras palabras, es menester ofrecer un examen traductológico acerca de las fuerzas intelectuales (saberes, conceptos, significados y/o campos del conocimiento), con el objeto de asegurar mecanismos metodológicos que permitan avanzar en la configuración de los saberes propios de este enfoque, especialmente, poner en tensión los dispositivos de ensamblaje epistémicos y políticos, así como, el tipo de relaciones intelectuales primarias y secundarias que pueden observarse.

La necesidad de explorar los ejes de constitución de la historia intelectual de la Educación Inclusiva a partir del examen epistemológico, no sólo debe contribuir a comprender los mecanismos de inscripción de determinadas gramáticas y efectos intelectuales y discursivos en períodos determinados de su desarrollo, sino más bien, ofrecer un recorrido en torno a los mecanismos y/o estrategias implicadas en la traducción y

producción de sus principales cuerpos de saberes y concepciones implicadas, las que en sí mismas, posibiliten la descripción y comprensión de su propia naturaleza epistemológica, más allá, de los efectos de ficcionalización/falsificación que expresan hoy los diversos saberes empleados para significar un enfoque altamente transformador, cuya potencia ha sido reducida mediante el condicionamiento de su racionalidad, especialmente, pragmática a través de los supuestos del neoliberalismo. Sobre este último particular, es menester relevar un corpus de información relevante acerca de las múltiples obstrucciones que experimenta el discurso falsacionista de la Educación Inclusiva para lograr que las estructuras de lo inapropiable, de lo excluyente, de la mismidad en bloque y la totalidad concebida como sistema de homogenización puedan actuar a favor de sus supuestos. En parte, este proceso documenta que la naturaleza de los saberes empleados por el ensamblaje teórico, político y metodológico propio de los mecanismos de falsificación epistémica, no poseen la potencia para impactar y transformar las estructuras sociétales, ya se por su carga epistémica o retórica. De acuerdo con esto, se abre el desafío de explicar bajo qué modalidades de razonamientos se configuran los contenidos intelectuales, sus objetos de actividad y formas relacionales en la proliferación de un ensamblaje/arquitectura conceptual de tipo ficticia para pensar lo qué es la Educación Inclusiva, especialmente, a partir de la omisión de su identidad científica, autenticidad epistemológica y dispositivos de acceso a su tarama teórica.

De acuerdo a estos antecedentes surgen las siguientes interrogantes: ¿a qué se debe qué los profesionales del campo hayan sido incapaces de reconocer el ausentismo epistémico de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se conciben entonces los aciertos y los errores cognitivos en el ensamblaje teórico de la misma?, ¿qué elementos posibilitan instaurar un examen analítico sobre sus patrones de razonamientos?, ¿mediante qué tipo de decisiones se construye la razón ficticia sobre la que hoy se organizan los planteamientos propios de la inclusión? y ¿qué criterios metodológicos facilitan la comprensión, identificación y caracterización de los mecanismos de falsificación epistémicas presentes empleados en la organización teórica, política, ética, metodológica, epistémica y pedagógica de la misma?

Un aspecto interesante en la comprensión de las estrategias de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, consiste en explorar los ejes de performatividad asociados al dispositivo intelectual de este campo de producción, concebida en esta oportunidad más próximo a los planteamientos de Lyotard (2000), particularmente, referidos a los mecanismos de legitimación de determinados cuerpos de saberes, sugiere de esta forma, explorar las estrategias de legitimación de ciertos saberes empelados por los mecanismos de falsificación epistémica en la organización intelectual de la Educación Inclusiva. La comprensión acerca de los mecanismos de legitimación del saber ficticio de la inclusión, sugiere determinar los patrones de relevancia y validez que expresan al interior de este contexto, las estrategias de producción del conocimiento.

Tal como ha sido comentado anteriormente, las estrategias o mecanismos empleados para construir el conocimiento de la Educación Inclusiva, no se observan con claridad, más bien, es oportuno destacar un cierto grado de omisión en torno a ellas, por quienes construyen directa e indirectamente, su conocimiento. Si bien es cierto, las condiciones de fabricación desde el punto de vista constructivo y contextual (Latour y Woolgar, 1979; Knorr, 2005), exigen explorar cómo cada concepto, saber y/o significado es reconsiderado en cada una de las geografías epistémicas o regiones de confluencia que participan de la configuración de campo de conocimiento, con el objeto de determinar cómo se instalan pre-reflexivamente nuevos ejes de conceptualización y grados de profundidad a sus dimensiones de análisis (ya sea desde la falsificación de sus saberes o bien, desde el redescubrimiento de los marcos de autenticidad) y el tipo de compromisos de enunciación que esto conlleva, especialmente, en lo político y a nivel de circulación de sus sentidos. Sobre este particular, surge la necesidad de describir el tipo de influencias ideológicas, o más bien, los cuerpos ideológicos que son materializados en este nivel de decisiones. De ahí que, el autor de este trabajo se interese por develar los ámbitos articulatorios de la ideología de la Educación Inclusiva, ya que sus efectos se cristalizan en la emergencia de su gramática y de sus condiciones de enunciación.

Las ideas descritas en estos párrafos, ya sean de forma inicial y a juicio del autor superficial, contribuyen a demarcar un nuevo terreno de investigación y a sentar las bases

de un campo de estudio preliminar como son los Estudios sobre Educación Inclusiva (Ocampo, 2017a) y los Estudios sobre Epistemología de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017b). Las dimensiones claves en la construcción de ambos campos de estudio, se encuentran determinadas por la determinación de sus coyunturas intelectuales, articuladas bajo la determinación de sus principales geografías epistémicas, cuerpos de conocimiento legados y estrategias de traducción, las cuales facilitan el reconocimiento de la *“multiplicidad de usos deja al descubierto las profundas interconexiones de todos estos sistemas de inteligibilidad entre sí, y las fricciones productivas que se dan entre ellos. Así como las distintas aplicaciones del término en diversos ámbitos- académico, político, científico, de negocios- raramente se comprometen entre sí de manera directa”* (Taylor, 2001: s/n). La configuración de ambos campos de investigación, sugiere examinar cuál es la ruta teórica de construcción de la Educación Inclusiva, así como, epistemológica. Es menester destacar que, los estudios epistemológicos en la materia surgen en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile, mientras que, la genealogía de los estudios sobre teoría de la inclusión desde el punto de vista ficcional y encerrado en el fracaso cognitivo de construirla a partir de deconstrucción de la Educación Especial, aparecen en diversos centros de investigación de Inglaterra. Sin embargo, en ninguna de sus propuestas se identifica referencia a los cuerpos de conocimientos y saberes que fundan y organizan su ensamblaje teórico, político y discursivo, más bien, este grado de reflexión es disfrazado por aportes de la filosofía de la denuncia, a través de los cuales (se desconoce e proceso/procedimiento), determinados códigos de ordenación como parte de saberes/conocimiento determinantes en el ensamblaje de su trama teórica. Ejemplo de ellos, son los múltiples programas de formación de pre y post-graduación de los educadores consultados para la elaboración del capítulo uno de este estudio.

La configuración del campo de Estudios sobre Educación Inclusiva y de los Estudios sobre Epistemología de la Educación Inclusiva, sugiere examinar los elementos constitutivos de sus condiciones de producción, traducción y ensamblaje epistémico, y particularmente, sugiere Orlandi (2012) los mecanismos/lineamientos de relación con los modos heterológicos/heterotópicos de producir e institucionaliza determinados sentidos. Desde otro ámbito, exige explorar/exportar los modos que determinan los modos de



existencia de traducción epistémica en la configuración de ambos campos de estudios, así como, los formatos metodológicos que en cada caso, debiesen abordarse, agregando además, la comprensión acerca de sus actos de transferencia. La organización y/o construcción teórica de ambos campos de estudio, expresa la necesidad de clarificar el diversidad/multiversalidad de geografías del conocimiento, sus conceptos claves, los subtemas y campos relacionados lineal y el interseccionalmente. Este tipo de construcción sugiere la comprensión de los objetos de análisis, sus dispositivos ceremoniales, usos y estilos de aplicación, todo ello, enmarcado en un eje de traducción epistemológica. Es menester considerar que, de la interacción de las diversas parcelas del conocimiento surgen intersecciones epistémicas, concebidas como espacios de mutación de saberes, constituyendo de esta forma, un mecanismo analítico de producción de los saberes post-disciplinarios de la misma.

En relación a las estrategias de producción del conocimiento, es menester destacar que, no fue posible caracterizar a partir de los saberes disponibles e institucionalizados empleados para construir el campo de conocimiento híbrido e ininteligible de la inclusión, acerca del tipo de saberes y conceptos que participan de dicha definición, mucho menos, los diversos formatos de estrategias de su conocimiento. A partir de las inferencias contextuales y mediante el levantamiento de ciertos criterios de traducción epistémica, fue posible determinar las siguientes estrategias de producción de su conocimiento, entre las cuales destacan: a) préstamos, b) injertos, c) sustitución, d) deslocalización, e) reciclaje y f) trasmigración epistémicas. La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, enfrenta la necesidad de caracterizar cada una de las estrategias antes propuestas por el autor de este trabajo doctoral, específicamente, avanzar hacia la determinación de criterios de inteligibilidad, validez y legitimidad de sus cuerpos de razonamientos, axiomas de constitución y saberes. El conocimiento epistémico de la Educación Inclusiva, rechaza las lógicas enunciativas, es decir, concebidos como aquellos argumentos explican de forma flotante ideas cruciales, pero que a su vez, carecen de construcciones teóricas y metodológicas, conduciendo a la producción de fracasos cognitivos. Finalmente, la consulta sobre los campos de confluencias que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, expresó dos grandes ideas: a) desconocimiento

acerca de las geografías epistémicas y del tipo de legados que cada una aporta a la formación de su espacio de conocimiento y b) la estructuración del campo del conocimiento de la misma, en referencia directa a los aportes de la sociología y de la teoría social contemporánea, respecto de los efectos de la exclusión. De acuerdo con los aportes introducidos por los entrevistados sobre este particular, se constata que, gran parte de la organización conceptual y/o teórica de la inclusión, reestructura desde la búsqueda de saberes y condiciones intelectuales que permitan acabar con la exclusión. No obstante, esta lógica comprensiva instala la necesidad de explorar la configuración de la trama epistemológica de la exclusión.

Los antecedentes contenidos en este eje de análisis, documentan que, gran parte del conocimiento de la Educación Inclusiva, se organiza desde parámetros pre-reflexivos y ausentes de una discusión metodológica en torno a los dispositivos de construcción de sus saberes, formación de conceptos, estrategias de producción del conocimiento y ámbitos de determinación inteligible de su coyuntura intelectual. Es menester aclarar que, la coyuntura intelectual en esta investigación doctoral, no se reduce a una interpretación estática orientada a determinar geografías epistémicas gravitantes en torno a su objeto, sino más bien, como diversos campos de aportación se vinculan progresivamente a la comprensión/transformación de la naturaleza del fenómeno y le otorgan la capacidad de operar cognitivamente. Por otra parte, los campos de confluencia sugieren la determinación de los procesos de rivalización y/o legitimación de saberes, significados y conceptos, los cuales, compiten entre sí. La investigación epistemológica sobre Educación Inclusiva, enfrenta el desafío de explicar cómo sus diversas geografías se inscriben en el terreno de la inclusión, así como, éstas, en los campos restantes de configuración de su saber. En efecto, cabe destacar, la necesidad de asumir las articulaciones contradictorias que expresa sus regiones de conocimiento. No obstante, debe la inclusión desde el punto de vista de la traducción se concibe como un mecanismo que atraviesa a todos ellos, puesto que posibilita determinar los ámbitos de constitución del *paradigma epistémico* y de la *matriz epistémica* implicada en este enfoque.

#### **7.3.2.4.-En relación al objetivo específico número 3 de investigación**

El objetivo específico número 3 investigación, se orientó a enunciar las condiciones de producción y fabricación epistemológicas articuladas al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva y sus contradicciones y tensiones más relevantes desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.

El estudio de las condiciones de producción y fabricación en este trabajo doctoral, se exploró a partir de la noción de *diáspora epistémica* introducida por Ocampo (2016) en este trabajo doctoral. La categoría de “producción” alude a los formatos de creación y/o procreación del conocimiento, mientras que, la “fabricación” alude al conjunto de acciones, ideas o estrategias que posibilitan su creación. En términos general es posible afirmar que, esta investigación al constituir la apertura de un campo de investigación inexplorado a la fecha, no fue capaz de relevar desde el saber de experto condiciones apropiadas y contextualmente validas que posibilitaran determinar las condiciones de producción y fabricación epistemológicas implicadas en la Educación Inclusiva. Si bien, algunos aportes ratificaron la presunción por el aplicacionismo, esta rechaza dichos soportes y/o formatos, debido a condicionar dicho objeto de investigación a partir de los supuestos intelectuales de macro-modelos, interesando de esta forma, describir cómo a partir de la autenticidad del saber epistémico de este enfoque, es posible visibilizar determinados estilos de herramientas y estrategias de producción. Por tanto, la comprensión de dichas condiciones no logro ser determinada puntualmente, a través del trabajo de campo, sino más bien, de él, se pesquisaron un repertorio de ideas significativas y se avanzó en la proposición de algunas condiciones descritas en el capítulo tres de este trabajo.

En este sentido, las condiciones de fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, expresan la constitución mediante un dispositivo diaspórico, es decir, mediante una diáspora epistémica, caracterizada por estudiar como se emplea el territorio usado, un conjunto de lugares donde se materializa la historia y el legado intelectual de la inclusión.

La metáfora: “*el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente*”, lo que supone asumir que sus saberes constituyentes se encuentran dispersados por diversas regiones del conocimiento, modalidades de teorización y ejes de investigación, ofreciendo la posibilidad de interrogar con claridad las reglas de formación de su campo de conocimiento. Sobre este particular, cabe señalar que, los mecanismos que constituyen sus ejes de inteligibilidad e ininteligibilidad, no logran ser interrogados de acuerdo a los patrones de exterioridad epistémica, o bien, desde el ensamblaje de saberes post-disciplinarios, propios del campo.

Los mecanismos de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva (determinados mediante un sistema de producción teórica), expresan la necesidad de concebir que las geografías epistémicas configurantes de su campo de conocimiento asumen según Knorr (2005) como campos transcientíficos, los cuales son “*sostenidos por relaciones de recursos, y no los grupos de pertenencia profesional*” (p.321). Por otra parte la necesidad de someter a traducción el legado de cada uno de los campos de conocimiento y a mecanismos de razonamientos analógicos, sugiere la necesidad de determinar acciones metodológicas que posibiliten la caracterización de sus procesos re-contextualización y transformación radical a favor de la producción de nuevos saberes. Los mecanismos de fabricación epistemológicos implicados en la Educación Inclusiva, rechazan en cierta medida los parámetros de universalidad no local, sino más bien, la visión contextual y constructivista de la ciencia, sugiere la capacidad de contextualizar tales dimensiones en estrategias de indeterminación y contingencia contextual de la autenticidad y naturaleza de su fenómeno, concebidas como fuerzas deliberativas de la transformación científica. Bajo este contexto, no fue posible determinar a partir de las entrevistas aplicadas a expertos de reconocida trayectoria internacional en el campo de la Educación Inclusiva, acerca de las características implicadas en los procedimientos de mediación conceptual y en los ejes que determinan las regularidades de funcionamiento de su análisis epistémico. La construcción epistemológica sugiere indagar en los mecanismos que configuran sus dispositivos de razonamiento simbólico, cuyo objeto se dirige según Knorr (2005) a caracterizar el tipo de selecciones que “*son sostenidas por las interpretaciones que constituyen tanto el discurso viviente como el congelado (en scripturas e instrumentos) de un área*” (p.320).

Las condiciones de legitimidad, relevancia y validez de sus supuestos, así como, de representación de sus límites, sus grados de relevancia, los criterios de determinación de su interpretación, no forman parte de la agenda de investigación y de los intereses de tipo sociopolíticos implicados en sus mecanismos de razonamiento y construcción de su campo de conocimiento. Así también lo son, los mecanismos que participan de la configuración de razonamientos y representaciones distorsionadas, híbridas y travestizadas. Es menester señalar que, el redescubrimiento de la autenticidad y/o naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva, debe iniciarse por la caracterización de los parámetros implicados en la representación distorsionada del fenómeno, actuando de esta forma, como ámbitos de despeje epistémico, a fin de develar las perspectivas de acceso al razonamiento epistémico de la misma. Tanto la visión/comprensión epistémica auténtica y distorsionada que afecta a la Educación Inclusiva, constituye exámenes objeto de traducción. En términos de Sousa (2009), este nivel de interpretación sugiere considerar además el tipo de decisiones que determinan la omisión de determinados agentes y conocimientos. En este contexto, surge la necesidad de considerar los supuestos aportados por Beuchot (2005) referidos a la hermenéutica analógica, particularmente, a través de los dispositivos equívocistas y unívocista. La propuesta del doctor Beuchot (2005 y 2009) aporta al desarrollo de esta investigación la capacidad de graduar un conjunto de límites de verdad implicados en la validez, legitimidad y pertinencia de sus argumentos. De acuerdo con esto, la analogía, aporta la capacidad de diversificar los argumentos y con ello, ofrecer vías para instalar otros formatos de validez de la información, lo que constituye un punto crucial puesto que, la intelectual dominante en este enfoque, no presenta este tipo de examen, especificando los criterios y niveles de validez de sus proposiciones.

Finalmente, los antecedentes comentados en este trabajo dan cuenta del ausentismo y de la nula claridad que existe en torno al conjunto de saberes críticos o auténticos del enfoque en discusión. Por otro lado, los mecanismos de fabricación del conocimiento se emplean mediante sistemas de ficcionalización epistémica, derivando en saberes fragmentarios que difícilmente, permiten crear otros formatos de estructuras educativas y sociétales. El examen sobre los contenidos constituyentes del proyecto intelectual de la Educación Inclusiva no forman parte de las agendas de investigación, lo cual, ha devenido

en la producción de un sistema de razonamiento mutilado. Se abre con ello, la necesidad de explorar los ejes de constitución de un disenso epistémico en la materia, y los mecanismos de articulación del mismo, a fin de producir los nuevos saberes de tipo post-disciplinarios requeridos por la arquitectura epistémica y naturaleza de este campo de trabajo, así como, el tipo de relación que trazan respecto de su comprensión epistémica.

#### ***7.3.2.5.-En relación al objetivo específico número 4 de investigación***

El objetivo específico número 4 de investigación, se orientó a enunciar caracterizar el escenario epistémico-pragmático que enfrenta la formación del profesorado en la construcción de formas condiciones requeridas por la Educación Inclusiva para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje, desde la perspectiva de expertos de reconocida trayectoria a nivel internacional, procedentes de alguna de las regiones que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.

En términos estructurales, los resultados de investigación demostraron en todas las dimensiones y/o aristas de análisis abordadas en este estudio que, el interés por la condiciones de fabricación y de comprensión epistemológicas desde la naturaleza y autenticidad de su fenómeno, no logran documentar perspectivas de acceso a esta. De acuerdo con esto, los saberes disponibles expresa un bajo nivel de intensidad cognitiva para indisciplinar las fuerzas estructuradoras del campo, especialmente, al reconocer la presencia de mecanismos de falsificación epistémicas. En otras palabras, los saberes sobre los que se construyen los procesos de formación de los educadores, a nivel de pre y post-graduación no corresponden a saberes propios del campo, o bien, que respondan en cierta medida al patrón de autenticidad de este. Por tanto, la formación de los educadores se ha organizado a partir de un ensamblaje epistémico de tipo falsacionista, carente de un lenguaje analítico propio y de axiomas que permitan separar, transitar y diferenciar los legados propios de la Educación Especial y de la Educación Inclusiva. Es menester destacar que, la educación del profesorado se estructura sobre un conjunto de ficciones políticas, ideológicas y pedagógicas, las cuales, reafirman y operan el sentido de la interioridad, es decir, de la reproducción. De las propuestas revisadas de diversas casas de formación en Iberoamérica,

se constata este hecho, a partir del diseño de programas de estudios, basados en la ausencia de un programa epistémico que aclare significado y proponga el disenso entre sus diversas fueras estructurantes.

Bajo este contexto, es menester señalar que, la inclusión opera en los discursos de los expertos referidos a la formación docente como la mutación de un nuevo parámetro de rostricidad de la Educación Especial, empleando los saberes propios de este último modelo para justificar su campo pragmático, expresando las tensiones no reconocibles en cuanto a la promoción de un discurso que apela por la valorización de la diversidad y reconocimiento de las diferencias, al tiempo que, sus dispositivos de abordaje en términos prácticos, se justifican desde la imposición del individualismo metodológico. Por otra parte, este grado de contradicción reinstala mediante la opacidad epistémica y discusiva un cierto factor de regeneración y performatividad de la ideología de la normalidad, inserta ahora en el desarrollo semántico y político de un enfoque que apela por el rescate de la multiplicidad. Gracias a dimensiones como éstas, ha sido casi imposible romper los esencialismos estratégicos que reinstala permanentemente la formación de los educadores, en general, pues no se observan propuestas más transgresoras en nuestro continente y Europa para abordar el fenómeno. En efecto, la formación de los educadores frente a la ausencia de un proyecto epistémico que aclare situacionalmente cuáles son sus campos de saberes, estas contradicciones serán reproducidas por mucho tiempo más. Las ideas enunciadas brevemente en este párrafo dejan entrever la impertinencia de los saberes empelados para fundamentar el campo de organización de dicho campo de producción, explicitando la recurrencia por fracasos cognitivos, visiones esencialistas y sistemas de razonamientos mutilados.

Un aspecto interesante documentado en esta investigación, expresa que los ejes de articulación de la educación del profesorado, se estructuran sobre mecanismos de falsificación del saber, así como, sobre dispositivos de violencia epistémica, mediante la cual los contenidos más relevantes para indisciplinar su campo de producción, no representan parte de las políticas de formación docente y mucho menos de las discusiones académicas de quienes construyen el conocimiento y de sus instituciones de formación.

Los procesos de violencia epistémica han devenido en la marginación, omisión y forclusión de saberes relevantes, tales como, aquellos referidos a la comprensión de la naturaleza regenerativa, performativa, multidimensional y multi-estructural de cada uno de los formatos del poder, expresando así que, la formación no otorga herramientas intelectuales y analíticas para intervenir en cada una de las diversas patologías sociales crónicas, así como, comprender internamente cómo opera cada una de sus racionalidades y sus mecanismos de expresión variable en la actualidad. A esto se agrega la escasa formación política que los educadores reciben, lo cual, puede concebirse como una manipulación estatal y desde el conocimiento para evitar que la revolución pedagógica se ponga en marcha. La comprensión de cada uno de los diversos formatos del poder sugiere la necesidad de desarrollar procesos de alfabetización crítica permanente en los estudios de formación docente, con el objeto de fortalecer el lenguaje analítico de cada uno de ellos. Los procesos de alfabetización crítica, en la actualidad no forman parte de los procesos de formación de los educadores, imponiéndose de forma inconsciente el legado de la Educación Especial y de códigos de ordenación particulares para organizar su educación. Todo ello demuestra la profunda incompreensión del fenómeno, la despolitización de las carreras de educación y el refuerzo de la creación de esencialismos estratégicos para dar continuidad a la racionalidad de lo inapropiable y lo perverso del sistema social al interior de la misma.

Coincidiendo con Spivak (1998) en: *¿Puede el sujeto subalterno hablar?*, al afirmar la autora que, el discurso de la subalternidad efectuado en la India se alienaba con los intereses sociopolíticos de la elite, es menester observar de qué manera, el pre-discurso de la inclusión o más bien, su intelectualidad dominante se alinea con los supuestos cognitivos del neoliberalismo. Un aspecto clave consiste en demostrar, de qué maneja la superficialidad de sus argumentos, conduce a la educar al profesorado para no comprender las relaciones estructurales sobre las que germina y prolifera dicho fenómeno, así como, en la incapacidad para interpretar las lógicas de funcionamiento de las estructuras educativas que favorecen o no, la introducción de los axiomas de la Educación Inclusiva. Es menester documentar que, la conciencia de los educadores para la inclusión, desconoce de qué manera las estructuras educativas y sus lógicas de funcionamiento se organizan para dar cabida a dichos principios. A esto se agrega, el problema de la representación sociopolítica del otro, es



decir, hablar en nombre de..., sin otorgar otros modos de agenciamiento y desarrollo micro-político de los colectivos en situación de abyección y subalternidad. En tal caso, la formación de los educadores para la inclusión, se manifiesta en este ámbito en torno al reduccionismo referidos a las personas en situación de discapacidad, específicamente, problematizando sus problemáticas sin ellos. Es menester destacar que, las propuestas de formación en este campo puntualizan siempre en la educación de colectivos subalternos, cuyo politización es más débil como son las etnias, las necesidades educativas especial y las personas en situación de discapacidad, sujeto con débil agenciamiento político. No obstante, las propuestas de formación en la actualidad, omiten las tensiones propias de la diversidad sexual, las discusiones más críticas en torno a la sexualidad, al género y la transexualidad, experimentando un cierto efecto de violencia epistémica al respecto. En efecto, la formación vigente es fuente de reproducción y articulación de los formatos de interés propios del individualismo metodológico, el régimen biopolítico y por los síndromes. En otras palabras, la educación de la diversidad como ámbito de constitución del ser humano, ni siquiera bordea los ámbitos más relevantes de la formación, a no ser de su enunciación reduccionista, dirigida a instalar nuevos sujetos cruzados por la abyección. Al concebir la inclusión en referencia a minorías desfasadas política y temporalmente, se invierte muy poco trabajo intelectual en crear dispositivos para promover estructuras de comprensión heterológicas, que permitan pensar en la intersección entre el *devenir minoritarios* (que en sí mismo es el mayoritario) y el *devenir mayoritario* (que en sí mismo es el minoritario), de la unión entre ambos, surge la posibilidad de construir modos otros de educación, contrato social, desarrollo político y sociétal.

De acuerdo al conjunto de antecedentes comentados en este acápite, se observa que, hay un corpus de debilidades epistemológicas para formar a los educadores en relación a la autenticidad del fenómeno de la Educación Inclusiva, particularmente, no se comprender a cabalidad cuáles son los saberes propios de este enfoque, siendo reemplazados por mecanismos de ficcionalización para organizar y dotar de sentido su arquitectura teórica. A esto se agregan las debilidades para comprender la noción de totalidad y singularidad. Sobre este particular, cabe señalar que, tanto las propuestas formación como las políticas públicas y gubernamentales en el campo, tienen a fabricar una estrategias de

homogenización al interior de un espectro discursivo que apela por la deliberación y la erradicación de las estructuras opresivas, en tal caso, la noción de totalidad es concebida desde la perspectiva del todos en bloque, lo cual, pone en tensión las pretensiones del universalismo y la mismidad. En tal caso, la relación epistémica que supone la totalidad y la singularidad es de mutua dependencia, es decir, que lo que es a la totalidad es a la singularidad. De esta forma, la noción de totalidad sólo puede alcanzar su potencial de deliberación, en la medida que, se conciba y gestione en relación con el aseguramiento de la multiplicidad. Sólo, bajo esta lógica es posible avanzar hacia la creación de formatos y/o diseños que permitan operacionalizar los énfasis de la justicia social y educativa desde el punto de vista del derecho a la diferencia y a la redistribución.

Otras tensiones que en la actualidad no forman parte de la agenda de formación de los educadores en este campo son: a) la nula comprensión de las bases teóricas, éticas, metodológicas y políticas de la Educación Inclusiva, b) el nulo abordaje de las condiciones epistemológicas de la inclusión desde una perspectiva de traducción epistémica y ecología de saberes, c) comprensión estructural del funcionamiento de los diversos formatos del poder, es decir, incapacidad para intervenir y comprender la mecánica de regeneración y las lógicas de performatividad de cada una de las diversas patologías sociales crónicas, d) incompreensión para evidenciar los obstáculos que el propio sistema educativo articulado a través del corpus de ficciones políticas e ideológicas de la inclusión, establece a determinados estudiantes, e) incompreensión y negación para reconocer que la Educación Inclusiva presenta una naturaleza epistemológica y un proyecto intelectual, político y pedagógico diferente a la Educación Especial, f) incapacidad para reconocer que los saberes empleados para organizar el campo de formación no corresponden a saberes auténticos del campo, más bien, son objeto de múltiples mecanismos de falsificación epistémica, g) la formación de los educadores para la inclusión no ha desarrollado procesos de formación de sus investigadores, resolviendo para ello, la aplicación de aportes propios de la metodología cualitativa y de sus diversos diseños de investigación, h) incapacidad teórica para avanzar hacia la construcción de un currículo inspirado en su naturaleza epistémica, i) la construcción curricular no es capaz de ofrecer comprensiones al día de hoy, acerca de cómo diseñar una secuencia didáctica evitando redundar en los clásicos sistemas de ajuste y

acomodación que no transforman la realidad, sino más bien, cómo abordar la singularidad, los intereses y motivaciones de todos los estudiantes al interior de una misma actividad y ciclo de aprendizaje, j) se observa además, incapacidad desde la investigación para proponer axiomas y principios sobre la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, k) los mecanismos de validez, relevancia y legitimidad de sus cuerpos de saberes, l) la organización de los fundamentos post-disciplinarios de la misma, m) los mecanismos de construcción de su conocimiento, n) no existen propuestas que consideren procesos de alfabetización crítica para la inclusión y para su comprensión micropolítica, entre otras.

Se agrega además, un análisis exploratorio sobre los dispositivos de fabricación del conocimiento, sus políticas de producción y mecanismos de dependencia epistémica articulados en el contexto de la Educación Inclusiva, a fin de explicitar que garantías jurídicas, sociales y formativas podrían ser conseguidas desde la descolonización y subversión de estrategias incorporacionistas, de ajuste y de absorción estructural de colectivos de personas que exceden las estructuras educativas y son sobre-representados como minoritarios, vulnerables, abyectos y diversos. Se estudiarán los procesos de fragmentación social más allá de la lógica de codificación binaria, reducida a la exclusión, dando paso a la exploración del nacimiento genealógico, arqueológico y ético de la inclusión, desde los aportes de la historia de las ideas, el colonialismo, el neocolonialismo epistémico, las nuevas tecnologías de opresión y las múltiples formas de disciplinamiento de la subjetividad. En efecto, la formación del profesor debe aportar un conjunto de recursos intelectuales para intencionar la justicia cognitiva y comprender el escenario actual de la inclusión, esperando que, los participantes entiendan la necesidad de construir un campo educativo alternativo para pensar la lucha ciudadanía, el contrato social y la democracia más allá del para todos. Por otro lado, aporte recursos investigativos para determinar los sistemas de proliferación de violencias en plural que suscitan los mecanismos actuales de inclusión normativa a través de la formación docente. De acuerdo con estas ideas, la educación del profesor para la Educación Inclusiva, actúan para incluir a las mismas estructuras de escolarización que generan exclusión y favorecen a la disminución de la maximización de las oportunidades educativas, puesto que, no existe comprensiones en torno a como desarrollar sus formas condicionales especialmente

referidas a la gestión de las estructuras educativas, las lógicas de funcionamiento instaladas en cada realidad escolar, la construcción del currículo, las condiciones para la enseñanza y la evolución, más allá, de sistemas esencialistas y dicotómicos. Se agrega además, la necesidad de fortalecer un conjunto de mecanismos intelectuales que contribuyan a indisciplinar el campo de producción de la Educación Inclusiva y con ello, determinar criterios de transitividad y diferenciación metodológica y epistémica para intencionar la separación y reformulación de la Educación Especial, la Psicopedagogía, la Educación Inclusiva y el resto de campos constitutivos de las Ciencias de la Educación.

En suma, los desafíos que la formación docente (inicial y permanente) enfrenta a la luz de construcción epistemológica de la Educación Inclusiva, trazan un proceso de transformación radical de todos los ámbitos de esta. Surge la necesidad de aclarar los contenidos que definen su agenda epistémica, así como, los propios de la historia intelectual y política de la misma. Es menester asumir que, la formación de los profesores para la inclusión constituye un proyecto político y sobre esta, es urgente crear un programa y política intelectual, a fin de asegurar nuevos horizontes epistemológicos que les devuelvan el poder que los modelos utilitarios les han usurpado. De lo contrario, el cambio y la transformación no serán más que, retóricas del tiempo actual, flotantes y vacías, como ha sucedido en las últimas décadas en materia de Educación Inclusiva, especialmente, condicionada por un fuerte énfasis de tipo acrítico y despolitizado. Entre otros desafíos emergentes, destacan:

- Necesidad de buscar argumentos más amplios para pensar e iniciar la modernización del discurso de la Educación Inclusiva que promueva el desprendimiento epistémico de tipo normativo.
- El saber epistémico y pedagógico propio de este modelo ha permanecido omitido producto de procesos de violencia epistémica que han subalternizado la contribución crítica de saberes que permiten subvertir los efectos silenciados de la exclusión y sus nuevos dispositivos de expresión.

- La producción del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva, desconoce el concepto de espacialidad, construyéndose a partir de sistemas de hibridación epistémica y metodológica, reciclajes, reorganizaciones y sistemas de enunciación basados en un interdiscurso constituido por el conjunto de decires previos.
- Se observa presencia de un discurso crítico y acrítico deliberativo, ambos imponen los mapas abstractos del desarrollo, al tiempo que, los desplazamientos epistemológicos y temporales no responden a la comprensión de los fenómenos educativos.
- Las categorías de diversidad/diferencia deben concebirse como nociones construidas de forma temporal, contra-hegemónica, históricas y oposicionales.
- Sistemas gramaticales de tipo binarios que condicionan la lucha actual por la inclusión y cristalizan un campo epistémico normativo de trabajo, derivando en una noción entrecomillada de otredad que excluye, niega, invisibiliza y omite a la diversidad (mecanismo de violencia epistémica), como propiedad inherente a todo ser humano
- La acción pre-discursiva y pre-constructiva del campo epistémico, discursivo, teórico, ético, político, pedagógico, didáctico e investigativo de la Educación Inclusiva, se fundamenta en un híbrido epistémico que niega la visibilización de su sujeto político, imposibilitando la identificación con claridad, de aquellos elementos que, definen su acción política, al encontrarse superpuesta en una gramática débil y binaria, reducida a la proliferación de oposiciones simples sobre sus sentidos y alcances más elementales
- Enfrenta el desafío de construir dispositivos que les permitan atender los procesos de exclusión/distinción/opresión que enfrentan todos los estudiantes en su paso por la educación superior, representando un avance fundamental en la reformulación del campo investigativo de la inclusión y de las condiciones necesarias para despatriarcalizar y descolonizar el pensamiento sobre el devenir minoritario y sus micro-políticas de producción.

- Es necesario cartografiar lo no dicho y lo no reconocido, respecto de su naturaleza epistemológica, su historia política, pedagógica e intelectual, así como, de sus contenidos configurantes de su proyecto político y científico.

#### **7.4.-LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Las *limitaciones del estudio* se conciben en este trabajo doctoral se conciben como un conjunto de dimensiones que restringen parcial o estructuralmente, el desarrollo de la investigación. En este contexto, la enunciación y descripción de las principales limitaciones del estudio se conciben como dispositivos que permiten documentar un grado mayor de validez, respecto de la comprensión de objeto de investigación. De acuerdo con las características del presente trabajo doctoral, se evidencian las siguientes limitaciones:

- En relación a la *naturaleza del objeto de investigación*, es menester señalar, la complejidad del fenómeno abordado en la misma, especialmente, al constituir un tema no abordado con anterioridad, se tornaba más difícil ensamblar un proyecto de investigación que no redundara en las clásicas estrategias de análisis epistémico o bien, de aplicacionismo epistémico. Por tanto, el objeto demarcaba una imposibilidad epistémica, metodológica y pragmática, la cual, no podía ser abordada sino, en referencia a un sólido proceso de traducción epistémica, con el objeto de redescubrir su naturaleza del conocimiento y el conjunto de contenidos que participan de la construcción de su programa científico.
- En relación a la *relevancia, pertinencia y contextualidad* de las referencias bibliográficas y de los antecedentes de investigación, se evidenció prácticamente aportes nulos en cuanto al objeto de investigación. Sólo se reportaron un conjunto de trabajos previos del autor de esta investigación, lo demás, constituían aproximaciones que se efectuaban desde la reflexión o bien, desde el posicionamiento de la Educación Especial, específicamente, a través de la mecánica de las epistemes aplicadas. En tal caso, se procedió a la determinación de criterios de especificidad relativos a cada una de

las condiciones de fabricación del conocimiento, procedimiento a evaluar por cada una de las geografías epistémicas propuestas en el capítulo uno de investigación, las obra que por cercanía metodológica, epistémica y/o política, aportasen perspectivas para indisciplinar los sistemas de razonamientos vigentes en la materia. Es menester enfatizar, en la nulidad de trabajo que refieran a la comprensión de las condiciones de fabricación del conocimiento y del proyecto epistemológico de la Educación Inclusiva.

- En relación a las *características de la muestra* y de los *sujetos de investigación*, es menester destacar que, si bien, se efectuó una solicitud a más de setenta grandes pensadores distribuidos por las diversas geografías del conocimiento determinadas por el autor de este trabajo en relación, a aquellos que participan de la configuración de su campo de conocimiento, sólo veinticuatro accedieron a formar parte de la muestra. A pesar de haber orquestado un muestreo teórico de tipo transdisciplinar, las respuestas ofrecidas por los entrevistados, ofician grandes comprensiones, no se evidencian aportes para indisciplinar el campo de producción de la Educación Inclusiva, es decir, aportes que permitan problematizar y/o profundizar en las condiciones de fabricación. Demostrando una vez más, la complejidad y el carácter innovador de esta línea de investigación, creada y emergente a través de esta tesis de doctorado.
- En relación a los *saberes disponibles*, se observó como limitante, la precariedad intelectual disponible, ya sea en su campo de investigación o literatura científica, para examinar las estrategias de producción del conocimiento, los mecanismos epistémicos implicados en la configuración de su programa científico y en la condiciones de fabricación. A esto se agrega, la constatación que, los saberes disponibles empelados para organizar el campo de producción de los mismos, son objetos de falsificación epistémica. Estas comprensiones al no estar enunciadas y descritas por la literatura especialidad, tienden a naturalizar el funcionamiento epistémico de la misma, convirtiéndolo un eje no necesario de problematización.
- En relación a la campo de *inscripción sociopolítica* de la investigación, se evidenció el obstáculo de efectuar un sólido proceso de traducción epistémica de los aportes más

relevantes del pensamiento político contemporáneo que contribuían a la configuración de la Educación Inclusiva como programa político, constructor de un nuevo formato de contrato social. Estas ideas, a pesar de ser recurrentemente ser abordadas por la literatura especializada, carecen de abordaje teórico y/o metodológico.

- En relación al campo de *inscripción epistemológica* de la investigación, la investigación enfrente el desafío de ofrecer una explicación epistemológica propia, en contraposición a los efectos del aplicacionismo epistémico. En tal caso, la información disponible en el marco referencial del estudio, debe concebirse como una propuesta inicial, no acabada, de tipo post-disciplinario y heterotópica.

## **7.5.-PROSPECTIVA O PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

La *prospectiva o proyecciones de la investigación*, se expresan como acciones presentes o futuras, a desarrollar en torno al objeto de investigación abordado en este trabajo doctoral. Se concibe además, como el campo de aquello que debiese haberse profundizado en el tratamiento analítico del estudio en cuestión. De acuerdo con esto, se evidencian los siguientes ámbitos de profundización:

- Explorar con mayor detenimiento y detalle las intersecciones epistémicas y metodológicas que ratifican el vínculo entre democracia y Educación Inclusiva, especificando la condiciones de cognitivas del aparato estatal respecto de los supuestos deliberativos y transformacionales de la segunda noción.
- Profundizar en los mecanismos que participan de los procesos y/o procedimientos de falsificación epistémica y en las estrategias de falsificación de los saberes de la Educación Inclusiva.
- Proponer con mayor detalle un corpus de dimensiones y/o criterios metodológicos para avanzar hacia la comprensión procedimental de la traducción epistemológica y los



ámbitos de producción de saberes post-disciplinarios para organizar el marco teórico de la misma a la luz de los aportes de su epistemología.

- Profundizar en mayor detalle en la descripción y/o caracterización de las estrategias de construcción y/o fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, debido a la nula producción teórica en la materia.
- Explorar la configuración epistémica que ofrecen cada uno de los formatos del poder, particularmente, de la exclusión.
- Explorar sobre el conjunto de formas condicionales que permiten avanzar hacia la construcción de diseños curriculares, condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo a los parámetros epistémico y filosóficos propuestos por el axioma referido a la totalidad concebida en la multiplicidad.
- Determinar los contenidos intelectuales sobre los que se organiza a historia política e intelectual de la Educación Inclusiva, a fin de promover otro tipo de comprensiones al interior de la formación de los educadores, con orientación hacia el indisciplinamiento del campo.
- Develar los ejes articuladores y organizativos del lenguaje analítico de la Educación Inclusiva.
- Avanzar hacia la determinación de criterios epistémicos y metodológicos que permitan fabricar y/o construir fundamentos para la Educación Inclusiva, a través del lente del supuesto del lenguaje heterológico, la autenticidad intelectual/epistémico de esta y de sus saberes post-disciplinarios.
- Contribuir a desencializar los argumentos que forman sistemas de razonamientos de tipo esencialistas estratégicos implicados en la organización de su campo teórico y ético, interrogándose acerca de cómo superar el reduccionismo ético de la política.

## 7.6.-LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Las *futuras líneas de investigación* en este trabajo doctoral se conciben como dimensiones analíticas sobre las cuales profundizar, ampliar y diversificar el objeto de estudio. En este sentido, emergen las siguientes ideas:

- Aplicación de la racionalidad epistemológica propuesta en esta investigación a la formación de investigadores y profesores para la Educación Inclusiva.
- Desarrollo de estudios vinculados a las condiciones de validación de las dimensiones epistemológicas de la Educación Inclusiva, siempre en referencia de la autenticidad de su saber epistemológico.
- Exploración de ejes de contextualidad, transitividad y diferenciación epistémica y metodológica en torno a las dimensiones implicadas en el indisciplinamiento del campo de la Educación Inclusiva respecto del legado de la Educación Especial, demarcando sus condiciones de reformulación a nivel política, epistémica y metodológica, preferentemente.
- Desarrollo de investigación sobre las dimensiones implicadas en la configuración de la historia política e intelectual de la Educación Inclusiva.
- Desarrollo de estudios que exploren condiciones de fabricación propias del saber efectuado por la Ciencia Educativa, recurriendo al ensamblaje epistémico-metodológico propuesto en este trabajo. Se aplica también, a la reformulación de la Educación Especial y de la Psicopedagogía.
- Producción de estudios orientados a la construcción de repertorios metodológicos que permitan los explorar los ejes y/o dimensiones implicadas en la construcción de los saberes Epistemológicamente auténticos de la Educación Inclusiva, así como, determinar estrategias de fabricación epistémicas que posibiliten efectuar el proceso de

traducción de los saberes disponibles y más relevantes ligados por cada una de sus geografías epistémicas.

- Investigaciones orientadas a determinar el conjunto de elementos analíticos implicados en la construcción y/o legitimación del marco teórico para pensar y/o concebir la Educación Inclusiva, desde una concepción de transformación y quebrantamiento de las bases que sostienen el pensamiento pedagógico postmoderno. Todo ello, sugiere que las líneas de investigación emergentes de este tópico, avancen en la determinación de criterios de validez contextual sobre cada uno de los saberes determinados como parte de la autenticidad epistémica de este enfoque.
- Consolidar investigaciones referidas a la exploración de las condiciones metodológicas e inscripciones sociopolíticas y epistémicas que requiere la comprensión multi-estructural y multi-dimensional que expresa la comprensión inter-epistémica entre agencia, inclusión crítica y democracia. Particularmente, estos estudios enfrentan el desafío de proponer modos heterológicos de asumir el tipo de racionalidad cognitiva que debiese sostener a los elementos organizativos del contrato social. La investigación sobre democracia e inclusión demanda la necesidad de deconstruir los ámbitos de ficcionalización que institucionalizan progresivamente. Por otro lado, debe entender el tipo de ciudadanía y los mecanismos de adquisición de esta, al interior de la trama social.
- Un tema de gran relevancia que se desprende de la línea de investigación antes descrita, sugiere la necesidad de comprender los usos que adoptan cada uno de los formatos del poder, especialmente, la exclusión, en la experiencia discursiva, sociopolítica y pedagógica de la Educación Inclusiva. En tal caso, la comprensión sobre los usos y sentidos que adoptan los formatos del poder en la actual construcción teórica del enfoque antes señalado, sugiere la capacidad de identificar y caracterizar sociopolítica y metodológicamente, sus diversas perspectivas de abordaje, campos metodológicos orientados a comprender su validez contextual, entre otras.

- En referencia, al conjunto de temas relevantes que gravitan en torno a la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, emerge la necesidad de avanzar en la determinación y validación de indicadores o criterios de transitividad epistémicos y metodológicos, orientados a reconocer y analizar las fuerzas de desplazamiento y movilidad que apuntan a la apertura, diversificación e indisciplina del campo de la Educación Inclusiva, más allá de la zona de abyección, la cual organiza su campo de investigación en la visión individual, promocionando un énfasis multicategorico. Interesa aquí, ofrecer una estrategia metodológica que permita observar los dispositivos de posicionamiento en torno a las fuerzas de exterioridad epistemológicas.
- Fortalecer las investigaciones en torno a la reconstrucción de los formatos de la justicia social, con el objeto de relevar sus disposiciones de construcción, mecanismos de funcionamiento y operación. La racionalidad de los formatos de la justicia social al igual que los requeridos por la democracia, deben asumir la naturaleza estructural que demanda la Educación Inclusiva, y con ello, avanzar en la construcción indicadores orientados a fortalecer la creación de un contrato social con estas características.
- Fortalecer investigaciones sobre formación de educadores e investigadores desde la perspectiva que demarca la autenticidad de saberes, especialmente, vinculados al conjunto de conocimientos cuya autenticidad permite abordar la comprensión de las relaciones estructurales e intervenir en ellas. Por tanto, la determinación de los saberes organizativos de la formación de los educadores e investigadores para la inclusión, deben enfatizar fuertemente en el interés sociopolítico, micropolítico y político de la misma.
- Si bien, en este trabajo doctoral se ofrecen algunas ideas en torno a los patrones de organización de los Estudios sobre Educación Inclusiva y, particularmente, los Estudios sobre Epistemología de la Educación Inclusiva, se abre la necesidad de perfeccionar su campo de organización, mecanismos de validez y autenticidad de saberes y explicaciones.

- Se agrega además, la necesidad de superar el esencialismo operativo que afecta a la comprensión y organización epistémica de la alteridad al interior del pre-discurso de la Educación Inclusiva. De esta forma, se identifica el desafío de avanzar en la construcción de las bases éticas y políticas de la Educación Inclusiva.
- Finalmente, entre las múltiples líneas de investigación que emergen de este trabajo doctoral, se identifica la nulidad de trabajos y aportes dedicados a comprender los elementos organizativos de la metodología de la investigación requerida por las directrices organizativas de la epistemología de la Educación Inclusiva.

## 7.7.-A MODO DE CIERRE

La multiplicidad de evidencia, hallazgos y datos abordados en el presente capítulo, demuestran que, la Educación Inclusiva, en tanto, campo de comprensión epistemológica no posee marcos de comprensión e inteligibilidad en torno a las determinantes de su proyecto intelectual. En tal caso, se constata que, los organizadores intelectuales empleados en la configuración de su espectro de teorización no refieren a la autenticidad epistémica de dicho campo de producción, siendo reemplazados por mecanismos de falsificación epistémica, a partir de los cuales emerge su ensamblaje comprensivo vigente. Estas contradicciones fueron analizadas en esta investigación a través de elementos intelectuales que posibilitaran el indisciplinamiento del campo, específicamente, en referencia a la producción de saberes post-disciplinarios, previamente descritos como mecanismos de exterioridad epistémica. El interés por lo post-disciplinario, reafirma la naturaleza del conocimiento de la misma, ya que, la construcción de su conocimiento mediante un énfasis de tipo diaspórico, invita a recoger lo mejor de cada una de sus geografías existencias estructuradoras de su campo de conocimiento, con el objeto de formar un nuevo saber, es decir, el corpus de saberes que respondan a la naturaleza epistémica de la inclusión. En tal caso, dichos parámetros de producción exigen ser sometidos a un profundo proceso de traducción epistémica y, posteriormente, mecanismos de validez contextual.

Sin duda, estas reflexiones permitirán abrir el campo de comprensiones y desde allí, comenzar a construir una nueva trama de comprensiones, cada vez más oportunas a las tensiones multiversales que afectan al devenir educativo. Antes de concluir, es menester señalar que, la epistemología de la Educación Inclusiva, debe concebirse como una línea de fuga, o bien, un mecanismo de fractura del pensamiento educativo institucionalizado. Asimismo, los preósitos contenidos en su proyecto intelectual y político, serán materializados en la medida que, se someta a traducción todos los campos integrantes de las denominas Ciencias de la Educación, de lo contrario, la racionalidad cognitiva propuesta en esta episteme, será confinada a un nivel de reflexión teórica, sin impactar en el funcionamiento del sistema educativo y societal.

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva expresa a través de la naturaleza de su conocimiento, un énfasis post-disciplinario, es decir, basado en la producción de saberes, rescatando los aportes más relevantes contextualmente, que sus geografías del conocimiento aportan a la producción de lo nuevo. En tal caso, se sugiere metodológicamente, determinar los modos de acceso a la comprensión de este conocimiento y sus vías configurantes de su realidad epistémica. La naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva, expresa un fuerte sentido sociopolítico en la construcción y/o comprensión de su conocimiento, es decir, los ejes de organización de su programa científico se encuentran condicionados por una impronta política, que es en sí misma, la estrategia que permite direccionar a autenticidad de sus saberes hacia la comprensión estructural de los fenómenos. En tal caso, las condiciones de fabricación de los saberes requeridos por este enfoque, se articulan desde su autenticidad epistémica, desde un punto de vista post-disciplinario, orientado a traducir aportes de diverso tipo, con el objeto de producir otros saberes capaces de abordar este nivel de análisis. De acuerdo con esto, se parte del reconocimiento, que los saberes disponibles empleados actualmente para organizar su campo de trabajo, carecen de nivel interpretativo y de condiciones de fabricación de elementos analíticos que posibiliten interpretar la naturaleza estructural del fenómeno, intervenir y modificar los marcos de valores que sustentan los conocimientos enunciativos y débiles en la comprensión de este campo de conocimiento, particularmente, desde la visibilización del conjunto de obstáculos que explicita el funcionamiento de las estructuras educativas y las lógicas de funcionamiento de las instituciones educativas, con el objeto que la racionalidad de la inclusión ingrese a la escuela.

Los saberes configurantes del nuevo campo comprensivo de la Educación Inclusiva sugieren la consideración de elementos tales como: a) los ejes de organización de la naturaleza del conocimiento de la inclusión, b) el sentido post-disciplinario del conocimiento de este enfoque, c) los procesos de formación de conceptos, d) la comprensión multi-estructural del fenómeno, e) el lenguaje analítico con énfasis en la interpretación performativa y regenerativa de la naturaleza multidimensional de los formatos del poder y de los mecanismos de obstrucción del poder performativo de los diseños de justicia social, f) valorar la contribución de las perspectivas interseccionales, de

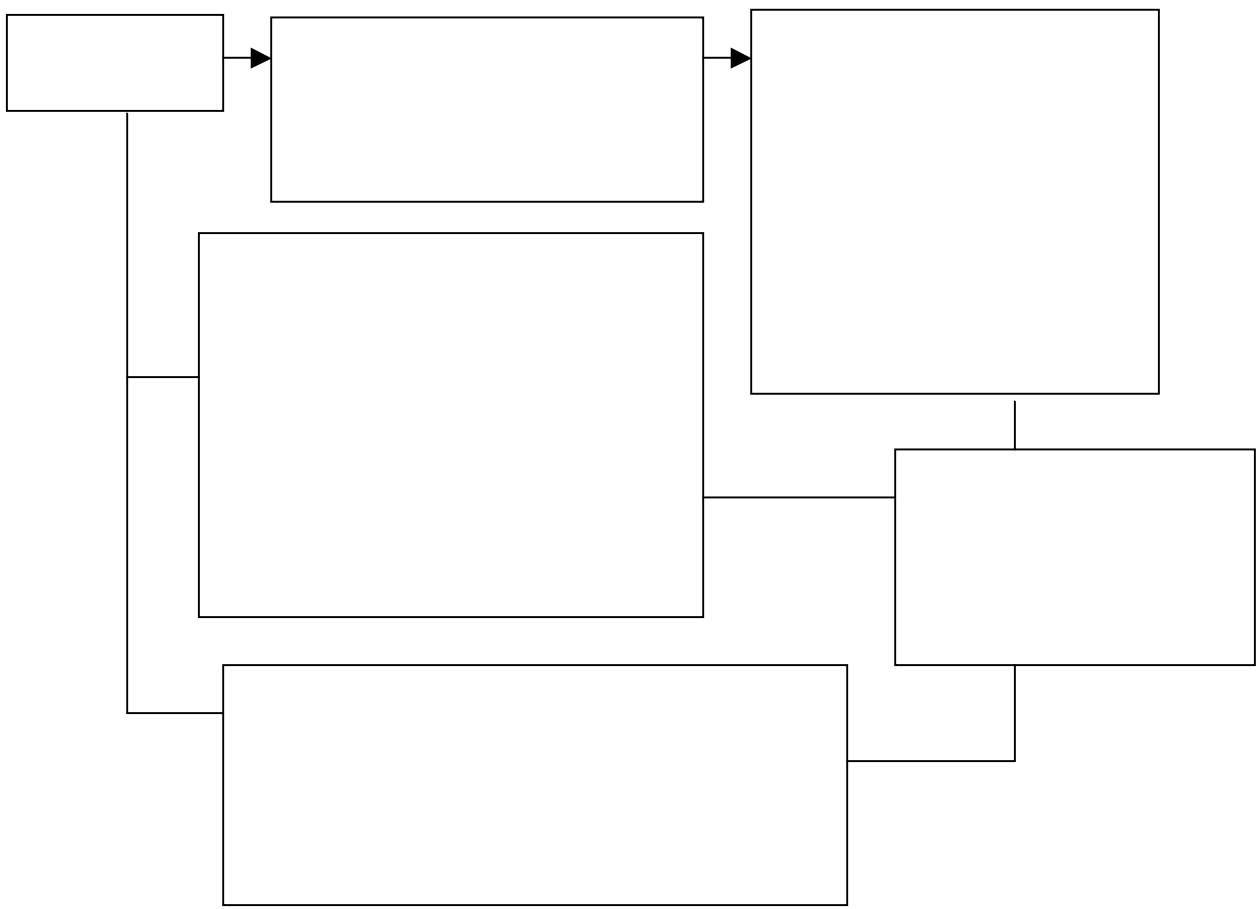
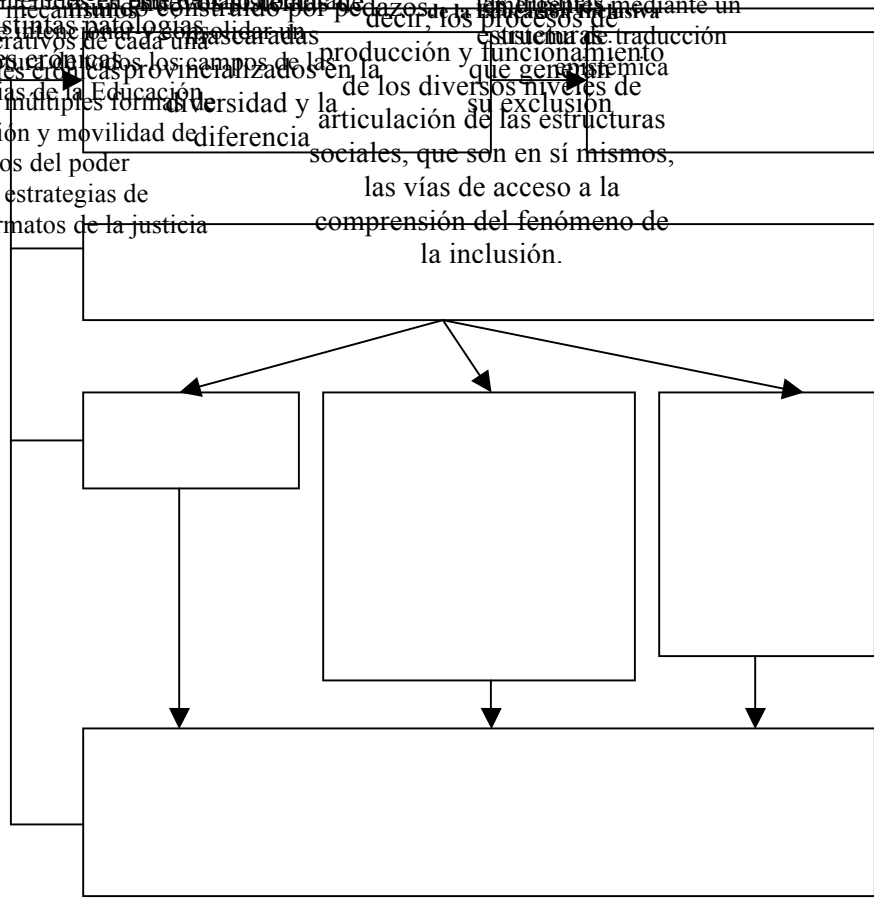
conciencia oposicional y de matriz colonial como ejes de acceso a la exploración de la especialidad de la exclusión, g) saberes vinculados a la agencia y a las prácticas de resistencia, h) efectos del régimen biopolítico y corpopolítico al interior de las prácticas educativas, i) la creación de saberes que permitan avanzar en la construcción de un currículo, una didáctica y un sistema de evaluación que integre y recoja los principios sugeridos en el capítulo 1, respecto de las relaciones entre totalidad y singularidad, j) saberes referidos al comportamiento de los patrones y/o fuente regenerativas de cada uno de los formatos del poder, así como, los ejes de constitución de la alteridades restringidas implicadas en los nuevos dispositivos de funcionamiento de la ideología de la normalidad, incrustada en los marcos de inscripción de la diversidad y la diferencia. En tal caso, a pesar de los reiterados esfuerzos de diversos campos de conocimiento con emancipar del yugo que suponen los códigos coloniales y de los cuales forman parte, los diversos reduccionismos de la Educación Inclusiva, justificado mediante un esencialismo operativo, siguen operando sin diferir, es decir, desestabilizar el campo hegemónico que las sustentan la producción/imposición estrategias de homogenización basadas en una totalidad en bloque. En efecto, las nociones de diferencia y diversidad, permanecen despolitizadas, concibiéndose discursivamente como acciones apelan a la emancipación, pero, política y pragmáticamente, el discurso de aleja de este tópico y se posiciona sobre los mecanismos de apartheid, diferencialismo y diferenciación epistémica, volviendo a instalar la zona de abyección como campo de estructuración de la Educación Inclusiva y organización de su actividad intelectual.

En tal caso, se observa que, en la actualidad el campo de investigación de la Educación Inclusiva, se alinea y avala los efectos del modelo sociétal vigente, al reproducir constantemente, un interés sociopolítico basada en la perspectiva individual, es decir, en el estudio de las deficiencias corporales y cognitivas mayoritariamente, dejando en desmedro, el corpus de patologías sociales y políticas, las cuales, dicen relación con las dimensiones estructurales del fenómeno, que a su vez, constituye un eje de producción de los marcos de valores que sustentan la comprensión del individualismo metodológico. Por tanto, el tránsito queda sustentado de la siguiente manera, respecto de la organización de su campo de conocimiento e investigativo:



Perspectiva individual  
Perspectiva estructural

Orientada a la comprensión de...  
-Exige reconocer la complejidad de la realidad y comprender sobre los  
-Exige reconocer los procesos sociales y comprender los valores y  
funcionamiento de la sociedad y comprender los valores de validez  
diversos modelos sobre los que se han sostenido los campos de investigación  
-Exige comprender los mecanismos de poder y la exclusión mediante un  
articula las distintas patologías, es decir, los procesos de  
de las patologías sociales en la producción y funcionamiento  
de los diversos niveles de su exclusión  
-Exige comprender las múltiples formas de articulación de las estructuras  
articulación, presentación y movilidad de la diferencia  
cada uno de los formatos del poder sociales, que son en sí mismos,  
-Exige comprender las estrategias de las vías de acceso a la  
determinación de los formatos de la justicia comprensión del fenómeno de  
social. la inclusión.



De acuerdo con esto, es menester reconocer que, en gran medida, los saberes y cuerpos de conocimientos empleados para organizar su arquitectura teórica de la Educación Inclusiva, operan desde sus fronteras disciplinares, es decir, transfieren determinados aportes, sin contextualización, filtraje y apropiación según su naturaleza epistémica. Este proceso permite afirmar que, en su mayoría los saberes empleados para organizar y justificar el programa científico (que a la luz de este trabajo expresa un carácter de pseudo-científico) expresan un carácter de falsificación, es decir, no pertenecen a la autenticidad del conocimiento de este campo. En otras palabras, los saberes actualmente empleados para configurar las agendas de investigación en esta área, quedan encriptados en las fronteras de sus propios aportes, alejándose del proceso de traducción que requiere la organización de la frontera epistémica de la inclusión. Uno de los desafíos más elementales que enfrenta la construcción epistémica de la Educación Inclusiva, consiste en: a) la determinación de las condiciones de fabricación de su conocimiento auténtico, así como, los medios que crean y garantizan el funcionamiento del mismo, b) la construcción de un marco teórico con fuerte énfasis en la comprensión y caracterización de las dimensiones estructurales del fenómeno, a fin que, las nuevas determinaciones conceptuales y sistemas de saberes posibiliten una intervención crítica radical sobre los ejes de producción/articulación de los ejes multi-estructurales del fenómeno y c) avanzar en la producción de saberes auténticos del campo epistemológico de la Educación Inclusiva, sin este proceso, será imposible avanzar en la construcción de un marco teórico que rescate las manifestaciones propias de su conocimiento.

La relevancia que demarca la producción de saberes propios del enfoque, emana desde la empresa dirigida a indisciplinar su campo de producción y, particularmente, a relevar la naturaleza que expresa este tipo de conocimiento, cuyo interés ratifica un sentido sociopolítico. Los saberes auténticos del enfoque de Educación Inclusiva, deben ser objeto de traducción epistémica y sometidos a un profundo examen topológico. No obstante es menester señalar que, estos deben ser creados, pues en la actualidad, difícilmente, la literatura especializada y su comunidad investigadora y profesional, ha identificado los efectos desvirtuantes que supone el emparejamiento epistémico de la Educación Especial con los sentidos que supuestamente inquiera la Educación Inclusiva. De esta forma, la

potencia que guardan los saberes auténticos de la Educación Inclusiva, ofrecen la posibilidad de ofrecer campos organizativos más atinentes a las necesidades que enfrenta la educación del nuevo milenio. En tal caso, éstos, operan como ejes que posibilitan la actualización y transformación radical hacia lo que realmente debemos entender por educación, es decir, una educación articulada a un proyecto social y político que permita visibilizar y florecer el repertorio de agenciamientos que posibilitan concebir el formato de la educación como una verdadera palanca de movilidad social. De lo contrario, el enfoque, continuará actuando desde una perspectiva acomodacionista, omitiendo el potencial subversivo a nivel estructural que este enfoque posee.

La formación de los educadores para la Educación Inclusiva enfrenta una serie de tensiones y contradicciones que a la fecha no han sido reconocidas, entre ellas, la más significativa, consiste en la organización de un discurso carente de sustratos epistémicos y dimensiones metodológicas que permitan posicionar su campo de interés en las relaciones estructurales a las que apunta la comprensión de los fenómenos a través de esta racionalidad. A partir de este reconocimiento, surge la necesidad de observar que, en la actualidad, la formación de los maestros únicamente puntualiza de forma pre-reflexiva en la incorporación y aumento del número de estudiantes en la escuela, así como, por la imposición de un conjunto de esencialismos estratégicos y operativos que llevan a provincializar la gestión de su proyecto intelectual en colectivos vulnerables. Por tanto, sus planteamientos se tornan acríticos y avalan la producción de exclusiones múltiples ejercicio el propio derecho en la educación, sin ofrecer con ello, un conjunto de respuestas plausibles acerca de cómo opera y funciona el poder regenerativo de cada uno de los formatos del poder y mucho menos, garantizar un proceso de comprensión e intervención crítica en torno a ello. Las ideas brevemente comentadas en este párrafo describen que, las directrices asumidas a través del débil programa intelectual, que avala la racionalidad neoliberal.

En relación a la formación de los investigadores para la Educación Inclusiva se organiza en torno a un corpus de mecanismos que enfatizan en el individualismo metodológico, reforzando en la estructuración de sus propuestas de formación (ausentes),

ya que en la realidad, este es un tema que expresa nulidad de tratamiento y abordaje, avala y justifica la presencia de los efectos biopolíticos en la educación. Todo ello, contribuye a centrar el interés de la investigación en la comprensión de déficit y /o síndromes, sin ahondar en la producción de la diversidad de patologías sociales crónicas. Gracias a todas estas nociones es que, la investigación privilegia la zona de abyección como elemento organizativo y centro de interés de las prácticas investigativas, provincializando su desarrollo sobre un enfoque acrítico que omite y margina la formación de un programa intelectual sobre la naturaleza sociopolítica de este, orientada, tal como se ha comentado a lo largo de este capítulo sobre las relaciones estructurales que organización dicho objeto de comprensión. Es menester organizar la formación de los investigadores en referencia a la producción de los saberes auténticos del campo.

La formación de los investigadores al igual que la de los educadores, debiese considerar una comprensión profunda acerca de cada uno de los formatos del poder y de sus mascaradas que definen sus operatorias, específicamente, sus fuerzas de funcionamiento. En efecto, la formación de los investigadores se ancla sobre dos preceptos fundamentales, el primero de ellos, organiza su actividad desde la producción de ficciones, no sólo, concebidas como mentiras, sino también, como artilugios, mientras que el segundo de ellos, expresa la omisión de un corpus de diseños metodológicos que permitan examinar las dimensiones estructurales reiteradamente señaladas en este texto. Partiendo del reconocimiento de la ausencia de diseños metodológicos coherentes que, efectivamente, permitan salir del conocimiento enunciativo y pasar, a un conocimiento de intervención metodológica crítica. Actualmente, la investigación sobre Educación Inclusiva no posee una metodología coherente al corpus de axiomas o dimensiones que definen la naturaleza de su conocimiento. Por tanto, a través del individualismo metodológico, traducido en la investigación sobre la discapacidad (en todos sus ámbitos), las necesidades educativas especiales, los colectivos históricamente sobrerrepresentados a través del patrón de exclusión, los efectos del regimen biopolítico, las alteridades restringidas, entre otras, disfraza la necesidad de fracturar las bases metodológicas clásicas de las denominadas metodologías de la investigación, expresando la imposibilidad de explorar multidimensionalmente, la complejidad de cada fenómeno, y con ello, ratificando la

necesidad de construir un diseño de investigación con orientación sociopolítico y post-disciplinar.

La producción de ficciones en tal caso, emerge desde la direccionalización de su objeto de investigación desde visiones asimilacionistas, adaptativas y de ajuste y acomodación, imposibilitando reconocer la necesidad de estudiar por dentro, las operatorias multiversales a nivel cognitivo que sustentan la vigencia de cada uno de los formatos del poder. Es menester destacar que, la investigación sobre Educación Inclusiva no es capaz de comprender internamente las fuerzas de producción y funcionamiento de las diversas patologías sociales crónicas, así como, los del funcionamiento de las estructuras sociétales y de sus repercusiones en el escenario educativo, particularmente, se omite la comprensión sobre el funcionamiento que adoptan las estructuras educativas ante los procesos de inclusión y exclusión, por ejemplo, así como también lo es, la comprensión en torno a la producción de los mapas de resistencias y relegamientos ejerciendo el derecho “en” la educación. Un aspecto no abordado por la literatura especializada consiste en la fetichización de la educación como palanca de movilidad social, en tanto, este argumento se convierte en un esencialismo estratégico dentro de la justicia educativa, puesto que, el escenario sociétal actual, no funciona en referencia a esta norma, sino más bien, en referencia a la comprensión que existe un amplio corpus de derechos sociales básicos que deben ser legitimados antes, con el objeto la educación se convierta efectivamente en una palanca de movilidad.

La organización del campo de investigación de la Educación Inclusiva enfrenta la comprensión de los patrones de configuración estructural del fenómeno, así como, la determinación de criterios metodológicos que contribuyan a avanzar en la producción saberes propios del enfoque, y junto a ello, ofrezcan criterios de traducción epistémicas de los marcos de valores y sus unidades estructuradas/analíticas que los definen. Un aspecto crucial se concentra en la determinación de criterios de validez, en tanto, se observa la necesidad de comprender que tales mecanismos de validación del saber auténtico a nivel epistemológico de la Educación Inclusiva, se construye de acuerdo a determinaciones socio-históricas particulares, delimitando así su dimensión contextual. Las periodizaciones

en este trabajo doctoral, son concebidas en relación a los aportes de la escuela de la Geografía Brasileña, liderada por Santos (1996). En tal caso, las periodizaciones permiten comprender las variaciones conceptuales y epistémico-metodológicas vinculadas a la institucionalización de marcos de valores particulares, aflorando mecanismos de construcción de los saberes particulares implicados en la organización de dichos planteamientos.

En relación a los procesos de construcción de los saberes propios del enfoque, la investigación identificó en términos teóricos y epistemológicos, dos niveles de análisis. Un nivel primario, estrechamente vinculado a la determinación de qué cuerpos de saberes hoy empleados en la organización parcial del enfoque, se alinean con la naturaleza epistémica de la del enfoque, concibiendo su naturaleza post-disciplinar, frente a esto, se observó que, los saberes empleados actualmente, ofrecen una comprensión segada y superficial en torno a los objetivos e intereses sociopolítico que este campo enfrente, especialmente, dichos saberes son incapaces de intervenir en los efectos de cada uno de los formatos del poder. Por otra parte, se constata que éstos, operan cognitivamente, mediante un mecanismo de falsificación epistémica. A nivel secundario, se identificó la necesidad de crear los saberes propios del enfoque, a la luz del corpus de elementos que definen la naturaleza y autenticidad epistémica de este enfoque. En efecto, la producción de saberes auténticos del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, se constituye en la puerta de redefinición y construcción de las bases de la educación del siglo XXI. Para alcanzar ambos niveles es necesario desplegar un examen topológico en primer lugar, y posteriormente, un sólido proceso de traducción.

El examen topológico se inspira en los planteamientos propuestos por Mezzadra y Neilson (2012), a través del cual, es posible examinar los mecanismos de unión y forclusión de saberes al entrecruzarse o bien intersectar diversas geografías epistémicas. Una vez determinados los tipo de uniones que emergen y los sistemas de saberes que prevalecen y a la vez, el tipo de combinatorias y mecanismos de transmutación experimentan. El examen topológico permite identificar y describir diversos tipos de balances entre los aportes fronterizos de cada una de las disciplinas enmarcadas entre las contribuciones relevantes en

la configuración de su campo de conocimiento. El examen topológico opera a nivel de fronteras epistémicas, mientras que, el proceso de traducción, en la frontera de este campo de conocimiento.

Las fronteras epistémicas son concebidas en este trabajo doctoral como un mecanismo de separación y distanciamiento entre diversos cuerpos de conocimiento, quedando encriptadas en sus barreras del conocimiento, mientras que, la frontera, se construye en referencia a una zona indeterminada, es decir, una especialidad caracterizada por ampliar el conocimiento, destruir las barreras disciplinares, recoger lo mejor de sus campos implicados y promover nuevos sistemas de intelección y saberes. La autenticidad del conocimiento de la Educación Inclusiva, reside en la frontera, organizada a partir de la fuerza regenerativa de la exterioridad. En tal caso, la concepción que explica que, la naturaleza epistémica del enfoque en discusión, opera en los supuestos de frontera, es decir, invita a considerar las siguientes dimensiones en la organización de su objeto de conocimiento: a) los cuerpos de conocimientos participantes (campos de confluencias o geografías epistémicas, b) aspectos comunes, interseccionales y/o troncales explicitados entre la zona de contacto (espacio analítico de extracción dispersión y extracción de saberes) , c) las principales separaciones y/o oposiciones, d) sistemas y estrategias de agrupamiento y de reagrupación y e) mecanismos de sometimiento al proceso de traducción.

Es menester destacar, la necesidad de explorar las *fronteras y fronteras ontológicas* que demarcan en la comprensión de los elementos estructuradores del saber fabricado por la Educación Inclusiva. Una vez, efectuados el examen topológico, la investigación en desarrollo constató la necesidad de someter a traducción, a los principales cuerpos de saberes que, por su relevancia, se ajustan o alinea con el sentido de autenticidad del saber propio de la Educación Inclusiva. La traducción, se convierte de esta manera como someter a transformación y/o reconversión de los elementos estructurantes de dichos saberes, en cuerpos de conocimientos propios del enfoque. Esta dimensión analítica, se convierte además, en un dispositivo clave en la construcción de los saberes auténticos del enfoque.

Finalmente, la comprensión sociopolítica que delimita los sentidos de autenticidad de este enfoque, sugiere concebir la Educación Inclusiva como un motor de cambio a nivel societal y educativo. En tal caso, el sentido de la Educación Inclusiva sugiere la creación de modos heterológicos sobre los cuales se organice un orden ético, político, económico, cultural, en otras palabras, la complejidad de este enfoque, depende de una profunda comprensión en torno al funcionamiento de las estructuras sociales, cuyos nudos críticos debiesen ser considerados en el fortalecimiento de un proyecto científico y político en la materia.

La construcción de un programa científico en materia de Educación Inclusiva debe expresar relación con las siguientes dimensiones: a) ofrecer dispositivos de acceso a la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva, b) mecanismos de formación de su campo de conocimiento, c) determinación de geografías epistémicas que participan en la formación de sus saberes, d) mecanismos de validación contextual de los diversos saberes emergentes de su dimensión de autenticidad, e) estrategias de indisciplinamiento de su campo de conocimiento y saberes, así como, proposición de saberes trans-científicos, f) estrategias de construcción de saberes auténticamente epistemológicos del campo, g) ejes de evaluación de los procesos de rivalización y legitimación de saberes configurantes su campo, h) estrategias de traducción orientadas a ofrecer un examen topológico y una ecología de saberes, i) las estrategias de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, j) los dispositivos que definen su interés sociopolítico y micropolítico, entre otros.

Finalmente, antes de concluir este trabajo doctoral, quisiera reiterar que, el repertorio de ideas contenidas en esta investigación, no persiguen otra intención que explorar las condiciones de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, así como, relevar analíticamente si, los cuerpos de conocimientos empleados para organizar su comprensión teórica actual, se alinean con la naturaleza epistemológica de este enfoque. En tal caso, la investigación reportó que, la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva opera en gran medida, a partir de mecanismos de falsificación y fracasos cognitivos, los primeros, a pesar de alinearse con el interés sociopolítico del mismo, no



forman parte de la autenticidad de este, mientras que, el segundo, expresa un conjunto de contradicciones en la comprensión de determinados fenómenos y ámbitos de investigación. Es menester destacar que, la construcción epistemológica y/o teórica de la Educación Inclusiva, exige el reconocimiento de que sus principales cuerpos de saberes no forman parte de su autenticidad, situación que demanda la necesidad de producir los saberes propios de este campo de trabajo. En tal caso, este trabajo doctoral, puede considerarse como un esbozo inicial que, por razones de tiempo, no logró crear profundamente las condiciones metodológicas para avanzar en la construcción de los saberes auténticamente epistémicos de la Educación Inclusiva.

La desencialización epistémica es otro tópico pendiente en este trabajo, que en sí mismo, demarca la necesidad de posicionar la producción de saberes propios del campo, al servicio de la actualización e innovación epistemológica de la Educación Especial, a partir de la racionalidad post-disciplinar planteada por la inclusión. En términos abarcativos, la Educación Inclusiva se convierte en un motor de cambio y transformación de la totalidad de dimensiones constituyentes de la trama sociétal, política y educativa, por tanto, no debe ser provincializado en débiles exámenes en torno a sistemas acrílicos de operación, sino que, al posicionarse en un interés de tipo sociopolítico, exige fracturar las concepciones dominantes del saber pedagógico institucionalizado. En suma, es un dispositivo de construcción de los conocimientos pedagógicos vertebrantes de la educación del nuevo milenio, los que sin duda, se tornan ineficientes en la medida que, se centre en el reduccionismo epistémico, que a su vez, se convierte en un esencialismo operativo en la medida que, la discusión se centre en la incorporación pre-reflexiva a las mismas estructuras sociales, educativas políticas, culturales y económicas a colectivos que fueron expulsados progresivamente de estas. Dicha situación posiciona la tarea crítica de la Educación Inclusiva, en un examen directo sobre el funcionamiento de las relaciones estructurales que condiciona todos los campos del desarrollo humano.

La Educación Inclusiva debe avanzar en la comprensión de los elementos que la permiten configurar como un proyecto político, sustentado en mecanismos de validación contextual de sus saberes, estrictamente definido por los mecanismos de autenticidad de sus

conocimientos. Un tema pendiente a nivel epistémico y metodológico, se reduce a la ausencia de marcos de sustentación que posibiliten comprender cómo deshacer las bases del contrato social, con el objeto de instalar una racionalidad que condicione la fuerza democrática a favor de una alta intensidad, vale decir, exige la necesidad de dejar de asociar la fuerza excluyente al desarrollo de la democracia.

Los antecedentes abordados en este trabajo doctoral, entienden a la Educación Inclusiva y su campo de producción, como un mecanismo de indisciplina de los marcos de sustentación de las Ciencias de la Educación, en todas sus dimensiones, convirtiéndose desde la autenticidad de sus cuerpos de conocimientos, en las bases del pensamiento pedagógico del siglo XXI.



## **REFERENCIAS**

---

- Agamben, G. (2006). *¿Qué es un dispositivo?* Roma: Edizione Nottetempo.
- Alexander, J. y Tapadle, Ch. (2011). "Genealogías, legados y movimientos", en: Hooks, B., Brah, A., Sandoval, Ch., Anzaldúa, G. (Eds.). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficante de Sueños, 137-183.
- Alonso, L. E. (2004): "Pierre Bourdieu, el lenguaje y la comunicación: del análisis de los mercados lingüísticos a la denuncia de la denigración mediática". En: Alonso, L. E.; Martín Criado, E.; Moreno Pestaña, J. L. (eds.) (2004): *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo*. Madrid: Fundamentos, 215- 254.
- Ander-Egg, E. (1987). *Técnicas de investigación social*. México: Ateneo.
- Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. México: Siglo XXI Editores.
- Anguera, M.T. (1986). La investigación cualitativa, en : *Educación*, 10, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Augé, M. (2002). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Abal, J.M., Nejmakis, F. (2004). "Modelos de política: una mirada desde el estado y la ciudadanía e clave latinoamericana". en: Emiliozzi (Coord.) *La política en Conflicto: Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía*. Buenos Aires: Prometeo, p. 143-166.
- Adorno, TH. W. (1970). *Dialéctica Negativa*. La jerga de la autenticidad. Madrid: Akal.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Barcelona: Edebé.
- Aguerrondo, I. (2008). "Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión", en: *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, v. 38, n.1, p. 61- 80, jan./mar.
- Apablaza, M.(2015). "El orden en la producción del conocimiento. Normatividades en la educación chilena en torno a la noción de la diversidad", en: *Estudios pedagógicos*. vol.41 no.especial, 253-266.
- Arroyo, R. (2000). *Proyecto docente*. Granada: UGR.
- Arroyo, R., Salvador, F. (2003). *Organizar la cultura de la diversidad: enfoque didáctico y curricular de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Arroyo, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la composición escrita*. Granada: Editorial Nataviola.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución de un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

- Ball, S. (2001). “Estudios educativos, empresa política y teoría social”, en: Slee, R., Weigner, G. (eds.). *¿Eficacia para quién?, Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal, 95-112.
- Bajtín, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos*, México, Siglo XXI editores.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo: Hucitec.
- \_\_\_\_\_. (2011). *Las fronteras del discurso*, Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Barton, L. (1998). *Sociedad y Discapacidad*. Madrid: Morata.
- Baudrillard, J. (2000). *Figuras de alteridad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, R. (1977). *Verbal Art as Performance*. Massachusetts: Newbury House.
- Bazerman, (2015). *Teoria da ação letrada* (Vol. 1) y *Retórica da ação letrada* (Vol. 2). San Pablo: Parábola Editorial.
- Bell hooks, Brah, A., Sandoval, Ch., Anzaldúa, G., Levins Morales, A., Kum-Kum, B., Coulson, M., Alexander, J., Talpade, Ch. (2004). *Otras inapropiables*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Benveniste, E. (1985). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI Editores.
- Best, S., Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory*. Los Ángeles: UCLA.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Madrid: Morata.
- Bertoldi, S. (2005). ¿Es posible pensar la disciplina psicopedagógica en términos de “campo”? En Gutiérrez, A. (comp). *La perspectiva de Pierre Bourdieu. Estudios de Casos en la Patagonia*. Neuquén, Argentina: Editorial Educo -REUN-UNCo
- \_\_\_\_\_, Vercellino, S. (2016). “Formación psicopedagogía y epistemología. Reflexiones sobre la construcción de una asignatura de epistemología disciplinar”, en: *Contextos de Educación*, Num. 20, UNRC, 1-8.
- \_\_\_\_\_. (2006). Algunas consideraciones epistemológico- metodológicas sobre la producción de conocimiento psicopedagógico. En Fontán, M.A. *Sujeto de aprendizaje o aprender a ser sujeto (en la diversidad)*. Buenos Aires, Argentina: Coedición Ediciones GEA y María Angélica Fontán.
- \_\_\_\_\_. (2013). “Reflexión epistemológica en psicopedagogía: relevancias y condiciones de posibilidad”, en: *Pilquen - Sección Psicopedagogía*, (10), pp. 1-9. Recuperado de:

[http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Pscio%2010/10\\_AutorAutor\\_Reflexion.pdf](http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Pscio%2010/10_AutorAutor_Reflexion.pdf)

- Beuchot, M. (2005). *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca: Edit. San Esteban.
- Bianciotti, M.C. y Ortecho, M. (2013). “La noción de performance y su potencialidad epistemológica en el hacer científico social Contemporáneo”, *Tabula Rasa*, núm. 19, julio-diciembre, 2013, 119-137.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bourdieu, P., Passeron, C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laica.
- \_\_\_\_\_. (1980). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- \_\_\_\_\_. (1984). *La distinción. Criterio y bases del gusto social*. Madrid: Taurus.
- \_\_\_\_\_. (1993). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- \_\_\_\_\_. (1999). *La miseria de mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2000). *La miseria de mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_, Wacquant, L. (2001). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- \_\_\_\_\_. (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid: AKAL.
- Burkún, M., Krmpotic, C., (2006). *El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global*. Buenos Aires: Prometeo.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. Londres: Routledge.
- Bustelo, M. (2009). “Intersectionality faces the strong gender norm”, *International Feminist Journal of Politics*, 11, (4), 530-546
- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2001). *¿Qué es la crítica?, un ensayo sobre la virtud de Foucault*. Recuperado el 17 de enero de 2017 de <http://eicpc.net/transversal/0806/butler/es>
- \_\_\_\_\_. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Valencia: Ediciones Cátedra.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Excitable speech. A politics of performative*. New York: Routledge.

- Black, M. (1962). *Models and Methaphors: Studies in Language and Philosopohy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Bekerley, CA: Universidad de California.
- Blanche, R. (1980). *La epistemología*. Barcelona: Oikos-tau S.A. Ediciones.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficante de Sueños.
- \_\_\_\_\_, A., Phoenix, A. (2004): “Ain’t i a Woman? revisiting intersectionality”. En: *Journal of International Women’s Studies*, 5,(3),75-86.
- \_\_\_\_\_, A. (2014). “Pensando en y a través de la interseccionalidad”, en: Zapata, M., Galindo, S., Chan, J. (eds). *La interseccionalidad al debate*. Berlin: Institut der Freien Universität Berlin.
- Branche, J. (2013). “El malungaje: hacia una poética de la diáspora africana”, en: Walsh, C. (editora). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: UASB/AbyaYala, 162-187.
- Bratlinger, E. (1997). “Using ideology: Cases of non recognition of the politics of researchand practice in special education”. *Review of Educational Research* 67, (4), 425-459.
- Breafret, J. (1985). *Dialogue avec Heidegger. IV. Le chemin de Heidegger*, Paris: Les Editions de Minuit.
- Brubaker, (2005). “The “diáspora” diáspora”. *Ethnic and Racial Studies*, 28, (1), 1-19.
- Bruneu, M. (2004). *Diasporas et espaces transnationaux*. Paris: Anthropos.
- Cambell, S., Smith, K. (2005). “La observación de la equidad y Las imágenes de justicia en la niñez”, en: Grieshaber, S., Cannella, G. (coord.). *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*. México D.F.: FCE, p. 141-160.
- Canal, R. (2010). *Inclusión Social y Democracia Participativa. De la discusión conceptual a la acción local*. Barcelona: STV Disseny, p. 12-41.
- Cannella, G. S., Bailey, C. D. (1999). “Posmodern research in early childhood education”, en: Reifel, S. (ed.). *Advances in early education and day care*, Vol. 10. Greemwich: Connecticut, JAI Press.
- Cataia, M. (2008). “Territorialidade estatal e outras territorialidades: Novas formas de uso dos territorios na América Latina. Conflitos, desafios e alternativas”, en: *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 270, Barcelona.
- Castells, M. (1998). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura*, vol. III, Fin de Milenio. Madrid: Alianza.



- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Cohen, R. (1997). *Global Diasporas: An Introduction*. London: UCL Press.
- Cohen, L., Manion, L. (1990). *Investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colombo, A. (2011). *La cuestión del tiempo en la teoría política. Vol. I. Planteos clásicos y modernos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Collins, P. (2009). *Black Feminist Thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. London: Routledge.
- Combahee River Collective. (1977). "A black feminist Statement", reimpresso en This Bridge call my black: writings by beyond: law, power and the politics of locations, en: Moraga, C., Anzaldúa, G. (eds). (1981). Nueva York: Kitchen Table, Woman of Color Press, 210-218.
- Cuevas, M.P. (2013). "Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial", en: Walsh, C. (editora). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: UASB/AbyaYala, 69-103.
- Crenshaw, K. (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", *University of Chicago Legal Forum*, 139-67.
- \_\_\_\_\_, (1991). "Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color", *Satanford LawReview*, 43, 1241-1299.
- Cristin, R. (2000). *Fenomenología de la historicidad. El problema de la historia en Dilthey y Husserl*. Madrid: Akal.
- Cruells, M. (2015). *La interseccionalidad política: tipos y factores de entrada en la agenda política, jurídica y de los movimientos sociales*. Tesis doctoral. Barcelona: Ediciones Universidad Autónoma de Barcelona. [en línea] <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/288224/mc11de1.pdf?sequence=1>, (Consultado: 11 de junio, 2016).
- Chambers, R. (1992). *Rural appraisal: rapid, relaxed and participatory*. Recuperado de <https://www.ids.ac.uk/files/Dp311.pdf>
- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa. Pensamiento colonial y diferencia histórica*. Barcelona: Tusquets Editores.
- \_\_\_\_\_. (1999). La postcolonialidad y el artilugio de la historia: ¿quién habla en nombre de los pasados coloniales. Recuperado el 08 de agosto 2016 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/ceaa-colmex/20100410122627/chakra.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>
- Choo, H.Y., Marx, M.F. (2010). "Practicing Intersectionality in Sociological Research: A Critical Analysis of Inclusions, Interactions, and Institutions in the Study of Inequalities", en: *Sociological Theory*, 28, (2), 219-249.
- Davies, B. (1989). *Fraggs and snails anda feminist tales: preschool hilaren and gender*. Norte Sydney: Allen & Unwin.
- Davis, K. (2011). "Intersectionality as Buzzword: a sociology of science perspective on what makes a theory successful", en: Lutz, H., Herrera, M.T., Supik, V. (eds). *Framing Intersectionality: debates on a multi-faceted concept in gender studies*. Farnham: Ashgate.
- Dahlberg, G., Lenz Taguchi, H. (1994). *Preescuela y escuela, dos tradiciones diferentes y una visión de encuentro*. Stockholm: HLS Forlag.
- \_\_\_\_\_, Moss, P., Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autentica Editorial.
- de la Garza Toledo, E. (s/a). la epistemología crítica y el concepto de configuración: alternativas a la estructura y función de la teoría. Recuperado el 20 de octubre de 2016 de <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/articulos/configuraciones.pdf>
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y Repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_. (1994). *La lógica de sentido*. Recuperado el 28 de marzo de 2016 de <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/588.pdf>
- \_\_\_\_\_. Y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Denzin, N. (1979). *The research act in sociology*. Chicago: Aldine.
- \_\_\_\_\_, Lincoln, Y.S. (Comps.). (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology*. Baltimore: J.H. University Press.
- \_\_\_\_\_. (1989). *La desconstrucción de las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Dube, S. (1999). Temas e intersecciones de los pasados coloniales indios. Recuperado el 08 de agosto de 2016 de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceaa-colmex/20100410112048/introduc.pdf>

- Dubet, F. (2009). *Le Travail des sociétés*. Paris: Seuil.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Repensar la Justicia Social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Dussel, E. (1994). *1492: el encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf> (Consultado: 05.01.2017).
- DRAE. (2016). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid: RAE.
- Emiliozzi, S. (2004). “Vida pública y ciudadanía en los orígenes de la Modernidad: Consideraciones teóricas e históricas”. en: Emiliozzi, (Coord.). *La política en Conflicto: Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía*. Buenos Aires: Prometeo, p. 37-66.
- Expósito, C. (2011). “¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España”, en: *Revista Investigaciones Feministas*, Vol. 3, 203-202. [en línea]. [http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesMujer/Documentos/8.%20Exp%C3%B3sito,%20C.%20\(2012\),%20Qu%C3%A9%20es%20eso%20de%20la%20interseccionalidad.pdf](http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesMujer/Documentos/8.%20Exp%C3%B3sito,%20C.%20(2012),%20Qu%C3%A9%20es%20eso%20de%20la%20interseccionalidad.pdf) [Consultado: 30 de octubre, 2015].
- Fanon, F. (1967). *Los condenados de la tierra*. Recuperado de: [http://matxingunea.org/media/pdf/Fanon\\_Los\\_condenados\\_de\\_la\\_tierra\\_def\\_web\\_2.pdf](http://matxingunea.org/media/pdf/Fanon_Los_condenados_de_la_tierra_def_web_2.pdf) (15.01.2017).
- Farrell, M. (2006). *Educating special children: an introduction to provision for pupils with disabilities and disorders*. New York and London: Routledge.
- Feal, N. (2005). “La ficcionalización del territorio”, *Bifurcaciones 4*. Recuperado de <http://www.bifurcaciones.cl/>
- Ferrao, V.M. (2013). “Educación Intercultural Crítica: construyendo caminos”, en: Walsh, C. (editora). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: UASB/AbyaYala, 144-161.
- \_\_\_\_\_, Fernandes de Oliveira, L. (2013). “Pedagogía decolonial y educación antirracista e intercultural en Brasil”, en: Walsh, C. (editora). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: UASB/AbyaYala, 274-303.
- Feyerabend, P. (1993). *Against Method*. Londres: Verso.

- Filmus, D. (2008). "El contexto de la política educativa", en: Tenti Fanfani, E. (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 27-34.
- Follari, R. (1992). *Modernidad y postmodernidad: una óptica desde América Latina*. Buenos Aires: REI.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Epistemología y Sociedad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Foucault, M. (1977). *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1980). *Power/Knowledge: selected Interviews and Other Writings*. London: Harvester Wheatsheaf.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Politics, Philosophy, Cultura: Interviews and Other Writings*. New Cork: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (1967). "De los espacios otros". Conferencia dictada en el Cercle des études architecturals, 14 de marzo de 1967. Recuperado de [http://yoochel.org/wp-content/uploads/2011/03/foucault\\_de-los-espacios-otros.pdf](http://yoochel.org/wp-content/uploads/2011/03/foucault_de-los-espacios-otros.pdf)
- \_\_\_\_\_. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- \_\_\_\_\_. (1970). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- \_\_\_\_\_. (1980) *Microfísica del poder*. La Piqueta: Madrid.
- \_\_\_\_\_. (1997). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-textos.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*. London: Falmer Press.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_, Kardorff, E.V., Steinke, I. (Comps.). (2004). *A comparison to qualitative research*. Londres: Sage.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Psychology of the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del Oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_. (2000). *La educación como práctica de libertad*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Gallego, J.L., Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Madrid: Pirámide.

- Gardner, H. (2012). *Estructuras de la Mente*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Garfinkel, H. (1975). *The creation and development of ethnomethodology*. California: Left Coast Press.
- Garretón, M.A. (2014). *Las ciencias sociales en la trama de Chile y América Latina*. Santiago: LOM, 2014.
- Gentili, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Clacso / Siglo XXI.
- Gil, J.M. (2001). *Introducción a las teorías lingüísticas el siglo XX*. Santiago: RIL Editores.
- Giroux, H. A. (2009). *Youth in a suspect society: democracy or disposability?* Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorotú.
- Golluscio, L.A. (2002). *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, Buenos Aires: Eudeba.
- Gómez Peña, G. (1996). *The new world border. Prophecies, poems & loqueras for the End of the Century*. San Francisco: City Lights.
- González, J.A.T. (2011). “La identidad científica de la Educación Especial: marcando el sendero de la inclusión educativa”, en: Revista Int. Investigación en Ciencias Sociales, Vol. 7 n°1, julio 2011. pág. 137-162.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine publishing Company.
- Greco, B. (2012). *El espacio político. Democracia y autoridad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Grieshaber, S., Cannella, G. (2005). *Las identidades en la educación temprana: Diversidad y posibilidades*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- Habermas, J. (1971). *Théorie et praxis*. París: Payot.
- \_\_\_\_\_. (1982). Conocimiento e interés, citado en Ochoa, S. (2007). Habermas: Conocimiento e interés. El nuevo estatuto de la razón comprensiva, en: A parte Rei, Revista de Filosofía, 55, p. 1-18.
- \_\_\_\_\_. (1979). *Analyse of Qualitative data*. New York: Mc Graw.

- Harding, S. (2003). *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. Nueva York: Routledge.
- Harvey D. (1989). *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwell.
- Hill Collins, P. (2008). La intersección de opresiones. Recuperado el 12 de febrero de 2017 de [http://www.diporets.org/articulos/Patricia%20Hill%20Collins-intersecciones%20II%20\\_1\\_%20\\_1\\_%20\\_1\\_.pdf](http://www.diporets.org/articulos/Patricia%20Hill%20Collins-intersecciones%20II%20_1_%20_1_%20_1_.pdf)
- Hobsbawn, E. (1994). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Horkheimer, M. (1972). *Critical theory*. Nueva York: Seabury Press.
- Ibañez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Jabardo, M. (2012). *Feminismos negros: una antología*. Madrid: Traficante de sueños.
- Jiménez, M., Luengo, J., Tabener, J. (2009). “Exclusión social y Exclusión Educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación”, en: Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado, 13, (3), 11-49.
- Jiménez, C., Novoa, E. (2014). *Producción social del espacio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Johnson, R. (1976). “Notes on the Schooling of the English working class, 1780-1850”, en: Dale, R., Esland, G., MacDonald, M. (eds.). *Schooling and capitalism: A sociological reader*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: OEI.
- \_\_\_\_\_. (2007). *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento: Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Nueva York: Pergamon Press.
- Kristeva, J. (1969). *Le langage, cet inconnu*. S.G.P.P. (Publicado bajo seudónimo. Reapareció firmado por Kristeva en 1981, París: Editions du Seuil, Col Points).
- Lahire, B. (2008). “Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social”, Tenti Fanfani, E. (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Larraín, J. (2007). *El concepto de ideología. Vol. 1. Carlos Marx*. Santiago: LOM.

- Larraín, J. (2014). *El concepto de ideología. Vol. 2. El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser*. Santiago: LOM.
- Latour, B. (1991). *Ciencia en acción*. Barcelona: Labor.
- Latour, B., Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: feminist Research and pedagogy with/in the postmodern*. London: Routledge.
- Law, J. (2004). *After method. Mess in social science research*. Nova Iorque, Routledge.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política n las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Ensayo sobre la condición neoliberal*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.
- Leavitt, R.L. (1994). *Power and emotion in infant-toddler day care*. Albano State University: University of New York.
- Lingar, B., Ladwin, J., Luke, A. (2001). “Los efectos de la escuela en las condiciones posmodernas”, en: Slee, R., Weiner, G., Tomlinson, S. (eds.). ¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar. Madrid: Akal, p. 113-134.
- Lorenzo Delgado, M. (2004). *Liderazgo educativo y cultura de paz: la escuela como ecosistema social tolerante*. Granada: Editorial Grupo Universitario.
- Liotard, J.F. (1984). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Lutz, H. (2002): “Intersectional analysis: a way out of multiple dilemmas?” Artículo presentado en el Internacional Sociological Association Congress, Brisbane, Julio.
- \_\_\_\_\_, H., Herrera, A, M.T, Supik, L. (2011). *Framing intersectionality. Debates on a multi-faceted concept in gender studies*. Frankfurt: Ashgate-Goethe University.
- Maffesoli, M. (2004). “La espacialización del tiempo”, en: *Ciudades 61*. Puebla, RNIU.
- Mainardes, J. (2015). “Reflexiones sobre el objeto de la política educativa”, en: Tello, C. (comp.). Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico. Buenos Aires: EPUB, p. 25-44.
- Magalhães Villena, V. (2003). “Santa Elina Rockshelter, Brazil: evidence of the coexistence of man and Glossotherium”, en: . M. Salemme, N. Flegenheimer y L. Miotti (eds). Ancient Evidences for Paleo South America: from where the south wind blows, Texas A&M University Press, 21-28.
- Mantoan, M.T. (2015). *Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?*. Sao Paulo: Summus editorial

- Marková, I. (2006). "En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones Sociales", en: Páez, D.; Blanco, A. *Teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, p. 163-182.
- Martínez, M. (2004). "El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico", en: Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 3, (8), p.3-13.
- Martínez, M. (2011). "Paradigmas Emergentes y Ciencias de la Complejidad". *Opción*, 65, 45-80.
- Martínez, M. A. (2013). "Epistemología de las ciencias humanas en el contexto iberoamericano", en: Osorio, F. (Ed.). *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Santiago: LOM, p.13-38.
- Martínez de la Escalera, A., Linding, E. (2013). *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político*. Ciudad de México: UNAM.
- Massey, D. (1994). *Space, place, and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mejía, O. (2008). *Modelos de democracia deliberativa. Encuentros y tensiones*. Ponencia del Primer Congreso de Ciencia Política de la Universidad de los Andes (Colombia), Bogotá.
- Mera, C. (2007). *Globalización e identidades migrantes. Corea y su diáspora en la Argentina*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: UBA. Inédito.
- \_\_\_\_\_. (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.
- Mezzadra, F., Rivas, A., Veleza, C. (2011). *La construcción de la justicia educativa Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: UNICEF.
- 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.
- Mignolo, W. (2002). "Habitar los dos lados de la frontera/teorizar en el cuerpo de esa experiencia", en: *Revista Ixchel*. Recuperado el 17 de septiembre de 2012, de <http://www.revistaixchel.org/volumen-i/teoria-literaria/47-habitar-losdos-lados-de-la-frontera-teorizar-en-el-cuerpo-de-esa-experiencia.html>
- \_\_\_\_\_. (2003). "Prefacio de la edición castellana un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico", en: Mignolo, W. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 19-60.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Desobediencia Epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.



- Mitjavila, M. (2006). "El riesgo como instrumento de individualización social", en: Burkún, M., Krmpotic, C. (Comp.). *El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global*. Buenos Aires: Prometeo, p. 91-108.
- Montero, J. (2005). ¿Qué criterio de igualdad requiere una democracia deliberativa? *Dianota, Revista de Filosofía*. Vol. L, 55.
- Morales, A.M. (2014). "Nombrando a los otros o el travestismo discursivo en la alteridad", En: *Revista de Investigación* n. 83, vol. 38, p. 15-32.
- Morin, E. (2007). *La epistemología de la complejidad*. *Gaceta de Antropología*, (20), artículo 02 [en línea]. Recuperado el 09 de enero de 2015.
- \_\_\_\_\_. (1977). *El método I. la naturaleza del método*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- \_\_\_\_\_. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona. Anthopos.
- \_\_\_\_\_. (1979). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Recuperado el 23 de junio 2016 de [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/electivas/067\\_psico\\_preventiva/material/bibliografia/morin\\_introduccion\\_al\\_pensamiento\\_complejo.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/067_psico_preventiva/material/bibliografia/morin_introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf)
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Mouffe, C. (1996). *Deconstruction and pragmatism*. London: Routledge.
- McCall, L. (2005). "The complexity of intersectionality", en: *Signs*, 30, (3), 1771-1800.
- McCarthy, T. (1978). *The critical theory of Jurgen Habermas*. Cambridge: Preiss MIT.
- McLaren, P., Kincheloe, L. (2007). *Pedagogía crítica. ¿De qué hablamos?, ¿hacia dónde vamos?* Barcelona: Graó.
- Negri, T. (2001). *Contrapoder. Una introducción*. Buenos Aires: Ediciones de mano en mano.
- Ocampo, P. (2004). "Periferia. La heterotopía del no lugar", *Urbano*, 92-95.
- Ocampo, A. (2011). "Perspectivas y Manifestaciones de la Cultura Escolar en la Construcción de una Escuela Inclusiva de Calidad", en: *REVISTA DOCENTE XXI*, de Didáctica y Divulgación Científica. Comunidad Autónoma de Madrid. 39, 56-62.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Mejorar la escuela inclusiva*. España: EAE.

- \_\_\_\_\_. (2013). “Los límites de la diversidad y los límites de la escuela: una reflexión sobre los procesos de colaboración y las estrategias de intervención institucional”, en: Revista Akadémeia. Facultad de Educación, Santiago, v.11, n.1, p.4-30, Agosto 2013. [en línea]. Recuperado el 23 de noviembre de 2015.
- \_\_\_\_\_. (2014). “Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad”, en: Revista Temas en Educación. Facultad de Educación. La Serena, n. 19, n. 2, p. 55-68, Marzo, 2014. [en línea]. Recuperado el 2 de noviembre de 2015, de <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/download/447/565>>.
- \_\_\_\_\_. (2014b). “En busca del saber pedagógico y epistémico fundante de la educación inclusiva: ideas sobre un enfoque paradigmático en evolución”; en: CONGRESO INTERNACIONAL INFANCIA EN CONTEXTOS DE RIESGOS, 1, 2014, AICE. Memorias Electrónicas, Huelva: AICE, 2014. p. 2650-2663. [en línea]. Recuperado el 20 de diciembre de 2015.
- \_\_\_\_\_. (2015a). “Condiciones para asegurar oportuna y pertinentemente la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior”, en: Revista Aquila, Cabo Frio, v. 12, n. 1, p. 63-82, Enero, 2015. [en línea]. Recuperado el 26 de junio de 2015.
- \_\_\_\_\_. (2015b). “Fundamentos para una Educación Inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica”, en: \_\_\_\_\_. Lectura Para Todos. Málaga: AECL, 2015. p. 1-35. [en línea]. Recuperado el 30 de abril de 2015, de
- \_\_\_\_\_. (2016a). “Perspectivas para un Enfoque Re-construccionista de la Educación Inclusiva en el Siglo XXI: la necesidad de deconstrucción de sus fundamentos vigentes y la proposición de una crítica genealógica para un proyecto político más trasgresor”, en: Revista Inclusión y Desarrollo, n. 1, p. 34-50.
- \_\_\_\_\_. (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
- \_\_\_\_\_. (2016c). “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
- \_\_\_\_\_. (2016c). “Educación Universitaria, Interseccionalidad y Personas en situación de discapacidad: ¿qué hay más allá de las políticas de afirmación positiva y reconocimiento?”, en: Ocampo, A. (Coord.). Experiencias y desafíos sobre Educación Superior Inclusiva. Ediciones CELEI: Santiago, 19-98.
- O’donnell, G. (1993). “Estado, democratización y ciudadanía”. Revista Nueva Sociedad, 128, P. 62-87.

- \_\_\_\_\_. (2007). *Disonancias. Críticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?, en: BARTON, L. (Comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, p. 34-58.
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM.
- \_\_\_\_\_. *As Formas do Silêncio*. Campinas: Editora da Unicamp.
- \_\_\_\_\_.E. (1998). *A Lectura e os Lectores*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Ortiz, E., Mariño, M.A (2014). “Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía”, en: *Revista Cinta de Moebio*, Universidad de Chile. Santiago. 49, 22-30. [en línea]. <http://www.cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/31736/33531> [Consultado: 24 de mayo, 2014].
- Osorio, N. (2007). “La teoría crítica de la sociedad de la Escuela de Frankfurt. Algunos presupuestos teórico-críticos”, en: *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1, (1), 104-119.
- Owens, C. (1985). *El discurso de los otros: las feministas y el post-modernismo*. Recuperado el 01 de diciembre de 2016 de <http://marilurios.weebly.com/uploads/3/0/0/7/3007165/owens006.pdf>
- Panadero, M. (2000). “La dimensión temporal en la configuración del espacio geográfico (leyendo a Milton Santos)”, en: *Scripta Vetera*. Edición electrónica de trabajos publicados sobre Geografía y Ciencias Sociales, 567-579.
- Parrilla, A., Susinos, T. (2013). “Investigación Inclusiva en tiempos difíciles: certezas provisionales y debates pendientes”, en: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v.11, n.2, p.88-98.
- Paveau, M.A. (2006). *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. País: Press Sorbonne Nouvelle.
- Pecheux, M. (1975). *Les vérités de La Palice*. París: Maspero.
- \_\_\_\_\_, M. (1990). “L'inquiétude du discours. Textes choisis et présentés par D. Maldidier”, en: Montero, S. *Memoria discursiva e identidades políticas. Huellas y relatos del pasado reciente en discurso político contemporáneo*. Recuperado de: [http://www.academia.edu/8216955/Memoria\\_discursiva\\_e\\_identidades\\_pol%C3%ADticas.\\_Huellas\\_y\\_relatos\\_del\\_pasado\\_reciente\\_en\\_el\\_discurso\\_pol%C3%ADtico\\_contempor%C3%A1neo](http://www.academia.edu/8216955/Memoria_discursiva_e_identidades_pol%C3%ADticas._Huellas_y_relatos_del_pasado_reciente_en_el_discurso_pol%C3%ADtico_contempor%C3%A1neo)
- Peirce, Ch. (1998). *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings. Vol.2.* (1893-1913). Bloomington: Indiana University Press.

- Peña, F., Acevedo, S. (2011). “El campo de la psicopedagogía: discusiones, procesos de formación, identidades y prácticas”, en: *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, vol. 12, núm. 1, enero-junio, 2011, 27-132
- Peralta, M.V. (1996). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. I-II. Madrid: La Muralla.
- Perkins, D. (2006). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Popkewitz, T.S., Brennan, M. (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares.
- Pulido, G. (2009). “Violencia epistémica y descolonización del conocimiento”. *Sociocriticism*, XXIV(1-2), 173-201. Recuperado de <http://sociocritica.org/wp-content/uploads/2012/05/Sociocriticism-XXIV-1-y-2-2009.pdf>
- Platero, R. (2007). “La representación de la violencia contra las mujeres como un asunto de género y un asunto público”, en: Bustelo, M., López, S. (Coord.) *Políticas de Igualdad en España y Europa. Afinando la mirada*. Madrid: Cátedra, 131-160.
- \_\_\_\_\_, R. (2009). “Discriminación por orientación sexual e identidad de género”, en: Cancio, M.D., Ávares, E., Figueruelo, A., Nuño, L. (coords.). *Estudios interdisciplinarios sobre igualdad*. Madrid: Lustel. 169-182.
- \_\_\_\_\_, R. (2012). “¿Son las políticas de igualdad de género permeables a los debates sobre la interseccionalidad? Una reflexión a partir del caso español”, en: *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 52, 1-22. [en línea] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357533684005> (Consultado: 12 de marzo, 2016).
- \_\_\_\_\_, R. (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Edicions Bellatera.
- \_\_\_\_\_, R. (2014). “Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad”, en: *Quaderns de Psicologia*, 16, (1), 55-72. [en línea] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5036133> (Consultado: 13 de marzo, 2016).
- \_\_\_\_\_, R. (2015). *Trans\*exualidades: Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Edicions Bellatera.
- Puar, J. (2007): *Terrorist assemblages: homonationalism in queer times*. Durham: Duke University Press.
- Quijano, A. (1989). *Modernidad. Identidad y Utopía En América Latina*. Quito: Ediciones El Conejo.

- \_\_\_\_\_. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*, 6 (2), 342-386.
- Rabinow, P. (1984). *The Foucault Reader*. New York: Pantheon. RANCIÈRE, J. (1990). *Courts voyages au pays du peuple*. París: Seuil.
- Restrepo, E., Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Reygadas, L. (2014). “Equidad Intercultural”, en: Sandoval, P. (eds.). *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social*. Lima: Ministerio de Cultura, p.19-36.
- Reynoso, C. (2009). *Modelos o metáforas. Crítica del paradigma de la complejidad de Edgar Morin*. SB: Buenos Aires.
- Ricci, C. (2003). Aportes para una reflexión epistemológica en psicopedagogía. Recuperado el día 7 de septiembre de 2016 de <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/589>
- Riddell, S. (1996). “Theorising special educational needs in a changing political climate”, en: Barton, L. (ed.). *The sociology of disability: Emerging issues and insights*. London: Longman.
- Rietty, S., Rivera, S. (2013). “Oscar Varsavsky. La política como clave de abordaje”, en: Rivera, S. (Coord.). *Alternativas epistemológicas: axiología, lenguaje y política*. Buenos Aires: Prometeo, 9-20.
- Rigo, E., Talens, D. (eds.) (1987). *Interdisciplinaridad y Educación Especial. Teoría y práctica de la Educación Especial*. Palma de Mallorca: ICE.
- Rivera, S. (2013). *Alternativas epistemológicas: axiología, lenguaje y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Romero, A. (2012). “Realidad e ideología en la crítica postcolonial”, en: *Revista Reis*, n. 138, abril-junio, 2012, 149-158.
- Sandoval, Ch. (2001). *Methodology of the oppressed*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Safran, W. (1991). *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, Volume 1, Number 1, Spring, 83-99
- Sagastizabal, M. A. (2009). Aprender y enseñar en las sociedades actuales. en: \_\_\_\_\_; Sen, A (coord.). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus, p. 23-40.
- Said, E.W. (2000). “Travelling theory reconsidered”, en: E.W. Said (ed.): *reflections on exile and other literary and cultural essays*. Londres: Granata Publications, p. 436-452.

- Salvador, F. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Aljibe: Málaga.
- Salvador, F., Gallego, J.L. (1999). “Dilemas sobre los profesores en educación especial”, en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, p.129-143.
- Salvador, F., Rodríguez, A. (2001). “La investigación sobre necesidades educativas especiales desde un enfoque sociocrítico”, en: *Atención Educativa a la Diversidad en el nuevo milenio*. A Coruña: Univ. A Coruña Editores, p.567-575.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Ed. Oikos-Tau.
- Saussure, F. (1916). *Curso de Lingüística General*. Recuperado de [http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb\\_dl=59](http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59)
- Searle, J. (1969). *Actos de Habla. Ensayo de Filosofía del Lenguaje*. México: Ediciones Cátedra.
- Schwartzman, A. (2013). *Deliberación o dependencia. Ambientes, licencia social y democracia deliberativa*. Buenos Aires: Prometeo.
- Simon, P. (2008). “Les statistiques, les sciences sociales francaises et les rapports sociaux ethniques et race”. *Revue Francais de Sociologie*, París, PFNSP, v. 49, n. 1, 153-162.
- Silveira, M. (2008). “Globalización y territorio usado: imperativos y solidaridades”, en: *Cuadernos del Cendes*, Año 25, (69), Tercera Época.
- 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.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: CLACSO.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Un discurso sobre las ciencias*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Una epistemología del Sur*. México, D. F.: Clacso / Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Social.
- \_\_\_\_\_. (1999) *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Quito: Abya Yala/UASB.
- Subirats, J. (2006) (dir.). *Fragilidades vecinas: narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.

- Slee, R. (1995). *Changing Theories and Practices of Discipline*. Londres: Falmer Press.
- \_\_\_\_\_. (1998). "Inclusive Education? This Must Signify 'New Times' in Educational Research", en: *British Journal of Educational Studies*, 46, (4), p.440-454.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Talking back to power: the politics of educational exclusion*. Manchester: ISEC.
- \_\_\_\_\_. (2001). "Organizaciones muy solventes y alumnos insolventes. La política del reconocimiento". In: Slee, R., Weiner, G. (coord.) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces de la mejora escolar*. Madrid: Akal, p. 135-154.
- \_\_\_\_\_. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata
- \_\_\_\_\_. Weigner, G, Tomlinson, S. (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.
- Skliar, C. (2013). El lugar del otro en los discursos sobre la inclusión y la diversidad. [en línea]. Recuperado en enero 29 de 2016.
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno?, *Orbis Tertis*, III, (6), 1-44.
- Spivak, G. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: toward a History of the vanishing Present*. Cambridge: Harvard University Press.
- 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.
- Stone Wiske, M. (2008). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative análisis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, D. (2016). "¿Qué es una performance?", Entrevista efectuada en el Programa de Televisión "El Interruptor", Vía X. (Consultada: 08.01.2017), Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=to9jSVcj6KU>
- \_\_\_\_\_. (2011). "Introducción", en: Taylor, D. y Fuenets, M.A. (Edits.). *Estudios Avanzados de Performance*. New York: FCE/Instituto Hemisférico de Performance y Política.
- Tenti Fanfani, E. (2008). "Introducción. Mirar la escuela desde afuera", en: TENTI FANFANI, E. (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, p. 11-26.

- Tomasevski, K. (2009). “Indicadores del derecho a la educación”, en: Revista IIDH, 40, 341-388.
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada: dar propuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Torres, E. (2011). “Cambio Social y Totalidad”, en: Revista Cinta de Moebio, v. 42, 1, p. 302-312, Julio. 2011. [en línea]. Recuperado el 27 de febrero de 2015.
- Toulmin, S. (1991). *Cosmópolis el trasfondo de la modernidad*. Barcelona: Península.
- Turner, V. (1974). *Dramas sociales y metáforas rituales*. Ithaca: Cornell University Press
- Thomas, G., Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Trigo, A. (1997). “Fronteras de la epistemología: epistemología de la frontera”, en: Papeles de Montevideo. Literatura y cultura. Montevideo: TRILCE, p.71-89.
- Unzué, M. (2004). “Democracia clásica, ciudadanía y polis”, en: Emiliozzi, S. (Coord.). La política en Conflicto. Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía. Buenos Aires: Prometeo, pp.11-36.
- Vattimo, G. (1986). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Vercautren, D., Grabbé, O., Müller, T. (2010). *Micropolítica de los Grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Vergara, N. (2010). “Saberes y entornos: notas para una epistemología del territorio” Revista Alpha, 31, 163-174.
- Vidal, R. (2011). “El giro epistemológico hermenéutico en la última tradición científica moderna”, en: Revista Cinta Moebio, n. 40, p. 22-46.
- Vila, E. (2003). *Prometeo es un nombre colectivo. Teoría crítica, investigación-acción y educación democrática*. Tesis doctoral. Málaga: Ediciones UMA. [en línea]. Recuperado el 19 de febrero de 2016.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Vivanco, M. (2010). *Sociedad y complejidad. Del discurso al modelo*. Santiago: LOM.
- Viruru, R., Cannella, G.S. (1999). *A postcolonial scrutiny of early childhood education*. Ohio: Dayton.
- Voloshinov, V. (1973). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Wacquant, L. (2010). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.
- Walsh, C. (2001). “¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académicos, y el movimiento indígena ecuatoriano”, en: Boletín ICCI, 25,



- [en línea], <http://icci.nativeweb.org/boletin/25/walsh.html> (Consultado: 29 de abril, 2016).
- \_\_\_\_\_. (2003). “La entrevista a Walter Mignolo. Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder”, en: Polis. Revista Académica. Universidad Bolivariana, Vol. 1, Num.4. Recuperado el 15 de agosto 2016 de <http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/geopoliticas-del-conocimiento.pdf>
- \_\_\_\_\_. (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.
- \_\_\_\_\_. (2005). “Interculturalidad: conocimientos y decolonialidad”, en: Signo y Pensamiento, Bogotá, vol. 24, n. 46, 39-50.
- Walzer, M. (1992). *Spheres of Justice: a Defence of Pluralism and Equality*. Nueva York: Basic Boo.
- Young, I.M. (1990). “White Mythologies: writing history and the west”, en: Dahlberg, C., Moss, P., Pence, A. (2005). Más allá de la calidad en educación infantil. Barcelona: Graó.
- \_\_\_\_\_. (1993). “Justice and Communicative Democracy”, en: Rogers, S. (eds.). Politics. Philadelphia: Glotieb Ediciones, p.23-42.
- \_\_\_\_\_. (2000). “La justicia y la política de la diferencia”, en: Cuenca, R. (Coord.). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, Madrid, RINACE, v.1, n. 1, p. 79-93, Diciembre, 2012. [en línea]. Recuperado el 06 de marzo de 2017.
- Zeichener K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zemelman, H. (2011). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.
- Žižek, S. (1994). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.



## **ANEXOS DE INVESTIGACIÓN**

---

- Instrumentos de Recolección de la Información
- Certificados de Validación de Instrumentos mediante Técnica de Juicio de Expertos.
- Cartas de solicitud de Entrevistas a Expertos de Reconocida Trayectoria internacional
- Cartas de Validación de Instrumentos según Juicio de Expertos



## **INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

---



**INSTRUMENTO – I**  
Código: EPISTEI-01-UGR-DPDDEPISTEI

Tópico: Condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva  
Ámbito de indagación: Vinculaciones entre Educación Inclusiva, Política y Democracia

**ENTREVISTA A EXPERTOS INTERNACIONALES DE  
RECONOCIDA TRAYECTORIA**

**I.-Contextualización del Instrumento:**

*Estimado(a) Experto(a):*

Ante todo, gracias por su tiempo y disposición para participar de este estudio. Sus respuestas son personales, confidenciales y no serán utilizadas con otros fines más que para enriquecer el presente estudio, que corresponde al desarrollo de la investigación doctoral, titulada: “**Epistemología de la Educación Inclusiva**”, que tiene como objetivo general conocer las condiciones de producción epistemológicas, políticas y éticas incidentes en la reconceptualización del discurso Educación Inclusiva.

!!!MUCHAS GRACIAS POR SU APOYO Y PARTICIPACIÓN EN ESTE ESTUDIO!!!

**II.-Instrucciones Generales:**

- Lea atentamente, cada una de las preguntas contenidas en este instrumento.
- Considere todo el espacio necesario para redactar sus respuestas.
- Por favor, redacte cada una de sus respuestas en el orden que se presentan, con el propósito de respetar la intencionalidad del instrumento.
- El instrumento se compone de dos secciones:
  - a) **Identificación general de los Informantes claves de investigación**, por favor, marque con una “X”
  - b) Preguntas abiertas (**12 preguntas**).
- Por favor, le pedimos que responda relevando los aportes que su campo de investigación efectúa a esta investigación.

- La fecha límite de devolución del mismo, ha sido fijada para el día **martes 20 de diciembre de 2016**, en formato word 97-2003 o en otro compatible.
- El documento debe ser remitido a la siguiente casilla de correo electrónico: [aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com](mailto:aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com)

### III.-Identificación general de los Informantes de Investigación

**Instrucciones:** • Marque con una “X” según corresponda su situación personal y profesional.

#### A).-Sexo:

<i>Femenino:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Masculino:</i>	<input type="checkbox"/>
------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------

#### B).-Nacionalidad:

<i>España:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>México:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Brasil:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Chile:</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Argentina:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Bolivia:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Ecuador:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Perú:</i>	<input type="checkbox"/>
<i>EEUU:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Cuba:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Portugal:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Colombia:</i>	<input type="checkbox"/>

#### C).-Edad:

<i>20-30 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>40 -50 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>60 - 70 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Otro, ¿cuál?:</i>	<input type="checkbox"/>

#### D).-Grados y Formación Académica:

*Por favor, marque aquellos que sean de su posesión.*

<i>Postdoctorado completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Postdoctorado en curso</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Doctorado completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Doctorado en curso</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Magíster completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Magíster en curso</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Licenciado</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Otro, ¿cuál?</i>	<input type="checkbox"/>

#### E).-Campo de desarrollo profesional actual:

<i>Profesor/a de Educación Universitaria de pre-grado</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de maestría</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de doctorado</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de postdoctorado</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Investigador/a de tiempo completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Investigador/a de tiempo parcial</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Investigador/a que combina su labor con el ejercicio de la docencia</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Cumple además funciones de gestión académica</i>	<input type="checkbox"/>

*\*\*En caso de combinar su labor académica con el activismo social y/o político, por favor, marque aquí:*

#### F).-Años de experiencia profesional y/o académica:

<i>5-10 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>10-20 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>20-30 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>30-40 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>40-50 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>60-70 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Otro, ¿cuál?</i>	<input type="checkbox"/>

### IV.- Sección de preguntas abiertas

<p><i>Campus de Cartuja, s/n</i> 18071 Granada Tfno.958244185 Fax. 958248965 Correo electrónico: <a href="mailto:epdoctorado@ugr.es">epdoctorado@ugr.es</a></p>	<p>Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación Departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Granada UGR</p>
---	---

#### **IV.1.-Instrucciones generales para responder las preguntas:**

- Por favor, responda las siguientes preguntas, relevando los aportes que su campo de investigación efectúa a esta investigación.
- Considere todo el espacio que sea necesario para desarrollar sus respuestas. No se limite en extensión.
- Si usted desea que el cuestionario se aplique de manera directa, se puede establecer un espacio por **medio de skype**, sólo tendría que indicar un día y hora para concertar tal reunión virtual.
- En caso de encontrarse en Santiago de Chile, indicar si prefiere se aplique de **manera directa y presencial** el instrumento.

#### **IV.2.-Preguntas de la Entrevista:**

**Pregunta 1:** ¿Qué principios definen la fabricación y el funcionamiento del discurso político de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 2:** ¿Cuáles son las principales contradicciones que expresa el discurso ético de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 3:** ¿Existe alguna relación entre inclusión y democracia?

**Pregunta 4:** ¿Considera usted que en el discurso actual de la Educación Inclusiva se hacen presentes ficciones democráticas y ciudadanas. Si es así, ¿cuáles serían?

**Pregunta 5:** ¿En qué situaciones el actual discurso de la Educación Inclusiva tiende a reforzar y avalar el funcionamiento del modelo neoliberal?

**Pregunta 6:** ¿Cuáles son los desfases epistémicos e ideológicos que enfrenta la justicia social en el pensamiento que organiza la intención de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 7:** ¿Qué limitaciones y contradicciones epistémicas y metodológicas expresa el discurso actual de la Educación Inclusiva al operativizar la justicia social, la equidad educativa y la igualdad de oportunidades en las políticas y prácticas educativas?

*Campus de Cartuja, s/n  
18071 Granada  
Tfno.958244185  
Fax. 958248965*

Correo electrónico: [epdoctorado@ugr.es](mailto:epdoctorado@ugr.es)

**Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada UGR**



**Pregunta 8:** ¿Qué ideas ficticias están presentes cuando se hace referencia al derecho a la diferencia y a la redistribución en la promoción de la Educación Inclusiva y en la creación de un nuevo escenario educativo?

**Pregunta 9:** ¿Qué elementos permiten definir la capacidad de agencia política del sujeto en la Educación Inclusiva?

**Pregunta 10:** ¿Existe relación entre el pensamiento político de la Educación Inclusiva y las prácticas educativas alternativas que reivindican el derecho a la diferencia?

**Pregunta 11:** ¿Cuáles podrían ser los saberes contra-hegemónicos más relevantes que permiten configurar la Educación Inclusiva como un nuevo proyecto político y ciudadano?

**Pregunta 12:** ¿Qué elementos permiten definir al sujeto político en la Educación Inclusiva?



**INSTRUMENTO – II**  
**Código: EPISTEI-02-UGR-DICDEPISTEI**

**Tópico: Condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva**  
**Ámbito de indagación: Condiciones de producción epistémicas incidentes en la Educación Inclusiva**

**ENTREVISTA A EXPERTOS INTERNACIONALES DE  
RECONOCIDA TRAYECTORIA**

**I.-Contextualización del Instrumento:**

*Estimado(a) Experto(a):*

Ante todo, gracias por su tiempo y disposición para participar de este estudio. Sus respuestas son personales, confidenciales y no serán utilizadas con otros fines más que para enriquecer el presente estudio, que corresponde al desarrollo de la investigación doctoral, titulada: “**Epistemología de la Educación Inclusiva**”, que tiene como objetivo general conocer las condiciones de producción epistemológicas, políticas y éticas incidentes en la reconceptualización del discurso Educación Inclusiva.

¡¡¡MUCHAS GRACIAS POR SU APOYO Y PARTICIPACIÓN EN ESTE ESTUDIO!!!

**II.-Instrucciones Generales:**

- Lea atentamente, cada una de las preguntas contenidas en este instrumento.
- Considere todo el espacio necesario para redactar sus respuestas.
- Por favor, redacte cada una de sus respuestas en el orden que se presentan, con el propósito de respetar la intencionalidad del instrumento.
- El instrumento se compone de dos secciones:
  - a) **Identificación general de los Informantes claves de investigación**, por favor, marque con una “X”
  - b) Preguntas abiertas (13 preguntas).
- Por favor, le pedimos que responda relevando los aportes que su campo de investigación

Campus de Cartuja, s/n  
18071 Granada  
Tfno. 958244185  
Fax. 958248965

Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada UGR

Correo electrónico: [epidoctorado@ugr.es](mailto:epidoctorado@ugr.es)

efectúa a esta investigación.

- La fecha límite de devolución del mismo, ha sido fijada para el día **martes 20 de diciembre de 2016**, en formato word 97-2003 o en otro compatible.
- El documento debe ser remitido a la siguiente casilla de correo electrónico: [aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com](mailto:aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com)

### III.-Identificación general de los Informantes de Investigación

**Instrucciones:** • Marque con una "X" según corresponda su situación personal y profesional.

#### A).-Sexo:

<i>Femenino:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Masculino:</i>	<input type="checkbox"/>
------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------

#### B).-Nacionalidad:

<i>España:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>México:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Brasil:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Chile:</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Argentina:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Bolivia:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Ecuador:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Perú:</i>	<input type="checkbox"/>
<i>EEUU:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Cuba:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Portugal:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Colombia:</i>	<input type="checkbox"/>

#### C).-Edad:

<i>20-30 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>40 -50 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>60 - 70 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Otro, ¿cuál?:</i>	<input type="checkbox"/>

#### D).-Grados y Formación Académica:

*Por favor, marque aquellos que sean de su posesión.*

<i>Postdoctorado completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Postdoctorado en curso</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Doctorado completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Doctorado en curso</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Magister completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Magister en curso</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Licenciado</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Otro, ¿cuál?</i>	<input type="checkbox"/>

#### E).-Campo de desarrollo profesional actual:

<i>Profesor/a de Educación Universitaria de pre-grado</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de maestría</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de doctorado</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de postdoctorado</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Investigador/a de tiempo completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Investigador/a de tiempo parcial</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Investigador/a que combina su labor con el ejercicio de la docencia</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Cumple además funciones de gestión académica</i>	<input type="checkbox"/>

**\*\*En caso de combinar su labor académica con el activismo social y/o político, por favor, marque aquí:**

#### F).-Años de experiencia profesional y/o académica:

<i>5-10 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>10-20 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>20-30 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>30-40 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>40-50 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>60-70 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Otro, ¿cuál?</i>	<input type="checkbox"/>

#### IV.- Sección de preguntas abiertas

*Campus de Cartuja, s/n*  
18071 Granada  
Tfno.958244185  
Fax. 958248965

**Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación**  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada UGR

Correo electrónico: [epdoctorado@ugr.es](mailto:epdoctorado@ugr.es)

#### IV.1.-Instrucciones generales para responder las preguntas:

- Por favor, responda las siguientes preguntas, relevando los aportes que su campo de investigación efectúa a esta investigación.
- Considere todo el espacio que sea necesario para desarrollar sus respuestas. No se limite en extensión.
- Si usted desea que el cuestionario se aplique de manera directa, se puede establecer un espacio por medio de skype, sólo tendría que indicar un día y hora para concertar tal reunión virtual.
- En caso de encontrarse en Santiago de Chile, indicar si prefiere se aplique de **manera directa y presencial** el instrumento.

#### IV.2.-Preguntas de la Entrevista:

**Pregunta 1:** ¿Qué elementos podrían considerarse claves en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 2:** ¿Cuáles serían los argumentos más comunes empleados en la construcción del discurso actual de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 3:** ¿Qué tipo de contradicciones epistemológicas, Usted observa en la producción del discurso actual de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 4:** ¿Cuáles serían los elementos más significativos que participan en las condiciones de producción epistémicas de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 5:** ¿Qué elementos considera relevantes para determinar los límites de verdad y validez en la configuración de una posible epistemología de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 6:** ¿Cuáles son las condiciones de producción que debiese considerar la Educación Inclusiva desde una perspectiva de desprendimiento político, ético y epistémico?

**Pregunta 7:** ¿Cuáles podrían ser las relaciones analógicas más importantes en la configuración de una posible epistemología de la Educación Inclusiva, en relación con sus principales saberes que forman su campo de conocimiento?

*Campus de Cartuja, s/n  
18071 Granada  
Tfno.958244185  
Fax. 958249965*

**Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada UGR**

Correo electrónico: [epdoctorado@ugr.es](mailto:epdoctorado@ugr.es)

**Pregunta 8:** ¿Cuáles serían los elementos epistémico-culturales que producen y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 9:** ¿Cuáles podrían ser los mecanismos claves que configuran las políticas de producción del conocimiento y las políticas de representación de la diversidad y la diferencia en el contexto de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 10:** ¿Qué saberes permanecen omitidos, invisibilizados y subalternizados por la contribución crítica de la Educación Inclusiva y, que de emerger tengan el potencial de subvertir en el funcionamiento de la exclusión y la opresión?

**Pregunta 11:** ¿Cuáles serían las colonizaciones epistémicas más relevantes que materializa la Educación Inclusiva y que son omitidas en el campo educativo?

**Pregunta 12:** ¿Quién habla en nombre de los sujetos de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 13:** ¿Qué elementos podrían definir la producción y uso social de los conocimientos claves de la Educación Inclusiva?



**INSTRUMENTO – III**  
Código: EPISTEI-02-UGR-DICDEPISTEI

**Tópico: Condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva**  
**Ámbito de indagación: Vinculaciones epistémicas entre Educación y Educación Inclusiva**

**ENTREVISTA A EXPERTOS INTERNACIONALES DE  
RECONOCIDA TRAYECTORIA**

**I.-Contextualización del Instrumento:**

*Estimado(a) Experto(a):*

Ante todo, gracias por su tiempo y disposición para participar de este estudio. Sus respuestas son personales, confidenciales y no serán utilizadas con otros fines más que para enriquecer el presente estudio, que corresponde al desarrollo de la investigación doctoral, titulada: “**Epistemología de la Educación Inclusiva**”, que tiene como objetivo general conocer las condiciones de producción epistemológicas, políticas y éticas incidentes en la reconceptualización del discurso Educación Inclusiva.

!!!MUCHAS GRACIAS POR SU APOYO Y PARTICIPACIÓN EN ESTE ESTUDIO!!!

**II.-Instrucciones Generales:**

- Lea atentamente, cada una de las preguntas contenidas en este instrumento.
- Considere todo el espacio necesario para redactar sus respuestas.
- Por favor, redacte cada una de sus respuestas en el orden que se presentan, con el propósito de respetar la intencionalidad del instrumento.
- El instrumento se compone de dos secciones:
  - a) **Identificación general de los Informantes claves de investigación**, por favor, marque con una “X”
  - b) Preguntas abiertas (**13 preguntas**).
- Por favor, le pedimos las respuesta relevando los aportes que su campo de investigación efectúa a esta investigación.

Campus de Cartuja, s/n  
18071 Granada  
Tfno.958244185  
Fax. 958248965

Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada UGR

Correo electrónico: [epdoctorado@ugr.es](mailto:epdoctorado@ugr.es)

- La fecha límite de devolución del mismo, ha sido fijada para el día **martes 20 de diciembre de 2016**, en formato word 97-2003 o en otro compatible.
- El documento debe ser remitido a la siguiente casilla de correo electrónico: [aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com](mailto:aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com)

### III.-Identificación general de los Informantes de Investigación

**Instrucciones:** • Marque con una “X” según corresponda su situación personal y profesional.

<b>A).-Sexo:</b>			
<i>Femenino:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Masculino:</i>	<input type="checkbox"/>

<b>B).-Nacionalidad:</b>							
<i>España:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>México:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Brasil:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Chile:</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Argentina:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Bolivia:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Ecuador:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Perú:</i>	<input type="checkbox"/>
<i>EEUU:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Cuba:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Portugal:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Colombia:</i>	<input type="checkbox"/>

<b>C).-Edad:</b>			
<i>20-30 años</i>	<i>40 -50 años</i>	<i>60 - 70 años</i>	<i>Otro, ¿cuál?:</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>D).-Grados y Formación Académica:</b>							
<i>Por favor, marque aquellos que sean de su posesión.</i>							
<i>Postdoctorado completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Postdoctorado en curso</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Doctorado completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Doctorado en curso</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Magíster completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Magister en curso</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Licenciado</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Otro, ¿cuál?</i>	<input type="checkbox"/>

### E).-Campo de desarrollo profesional actual:

<i>Profesor/a de Educación Universitaria de pre-grado</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de maestría</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de doctorado</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de postdoctorado</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Investigador/a de tiempo completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Investigador/a de tiempo parcial</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Investigador/a que combina su labor con el ejercicio de la docencia</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Cumple además funciones de gestión académica</i>	<input type="checkbox"/>

**\*\*En caso de combinar su labor académica con el activismo social y/o político, por favor, marque aquí:**

<b>F).-Años de experiencia profesional y/o académica:</b>						
<i>5-10 años</i>	<i>10-20 años</i>	<i>20-30 años</i>	<i>30-40 años</i>	<i>40-50 años</i>	<i>60-70 años</i>	<i>Otro, ¿cuál?</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**IV.- Sección de preguntas abiertas****IV.1.-Instrucciones generales para responder las preguntas:**

- Por favor, responda las siguientes preguntas, relevando los aportes que su campo de investigación efectúa a esta investigación.
- Considere todo el espacio que sea necesario para desarrollar sus respuestas. No se limite en extensión.
- Si usted desea que el cuestionario se aplique de manera directa, se puede establecer un espacio por **medio de skype**, sólo tendría que indicar un día y hora para concertar tal reunión virtual.
- En caso de encontrarse en Santiago de Chile, indicar si prefiere se aplique de **manera directa y presencial** el instrumento.

**IV.2.-Preguntas de la Entrevista:**

**Pregunta 1:** ¿Qué criterios participarían en la configuración del saber epistémico de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 2:** ¿Cuáles serían las principales tensiones y contradicciones que enfrenta la formación inicial y continua de los educadores en el campo de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 3:** ¿Cuáles serían las incongruencias y los desafíos más relevantes que enfrenta la Educación Especial a la luz de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 4:** ¿En qué sentido las propuestas de inclusión incluyen a las mismas estructuras educativas y sociales que generan poblaciones excedentes?

**Pregunta 5:** ¿Cuáles podrían ser los saberes claves que permiten transformar con los modos tradicionales de investigación y teorización sobre Educación Inclusiva?

**Pregunta 6:** ¿Qué diferencias pueden observarse entre las condiciones de producción de la Educación Inclusiva y de la Educación Especial?



**Pregunta 7:** ¿Cuáles son las tensiones epistemológicas y pragmáticas más frecuentes que comparten la Psicopedagogía, la Educación Especial y la Educación Inclusiva?

**Pregunta 8:** ¿Cuáles son los saberes más relevantes que permiten subvertir el orden dominante de la exclusión en las estructuras educativas y qué la formación de los educadores ha marginado y omitido?

**Pregunta 9:** ¿Cuáles son las ficciones epistémicas y pedagógicas más frecuentes que desarrolla el discurso actual de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 10:** ¿Qué elementos permiten comprender el carácter performativo de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 11:** ¿Qué elementos permitirían superar la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial para fundamentar la Educación Inclusiva desde una perspectiva epistemológica alternativa?

**Pregunta 12:** ¿Incluidos y excluidos de qué se encuentran los diversos colectivos de estudiantes objetos de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 13:** ¿Cuáles podrían ser las operaciones más comunes que desarrollan las estructuras educativas que generar procesos de exclusión, segregación e invisibilización escolar?



**INSTRUMENTO – IV**

Código: EPISTEI-06-UGR-VGCEPISTEI

Tópico: Condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva  
Ámbito de indagación: Exploración de las formas condicionales posibles para la Educación Inclusiva

**ENTREVISTA A EXPERTOS INTERNACIONALES DE  
RECONOCIDA TRAYECTORIA**

**I.-Contextualización del Instrumento:**

*Estimado(a) Experto(a):*

Ante todo, gracias por su tiempo y disposición para participar de este estudio. Sus respuestas son personales, confidenciales y no serán utilizadas con otros fines más que para enriquecer el presente estudio, que corresponde al desarrollo de la investigación doctoral, titulada: “**Epistemología de la Educación Inclusiva**”, que tiene como objetivo general conocer las condiciones de producción epistemológicas, políticas y éticas incidentes en la reconceptualización del discurso Educación Inclusiva.

¡¡¡MUCHAS GRACIAS POR SU APOYO Y PARTICIPACIÓN EN ESTE ESTUDIO!!!

**II.-Instrucciones Generales:**

- Lea atentamente, cada una de las preguntas contenidas en este instrumento.
- Considere todo el espacio necesario para redactar sus respuestas.
- Por favor, redacte cada una de sus respuestas en el orden que se presentan, con el propósito de respetar la intencionalidad del instrumento.
- El instrumento se compone de dos secciones:
  - a) **Identificación general de los Informantes claves de investigación**, por favor, marque con una “X”
  - b) Preguntas abiertas (**11 preguntas**).
- Por favor, le pedimos que responda relevando los aportes que su campo de investigación efectúa a esta investigación.

- La fecha límite de devolución del mismo, ha sido fijada para el día **martes 20 de diciembre de 2016**, en formato word 97-2003 o en otro compatible.
- El documento debe ser remitido a la siguiente casilla de correo electrónico: [aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com](mailto:aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com)

**III.-Identificación general de los Informantes de Investigación**

**Instrucciones:** • Marque con una "X" según corresponda su situación personal y profesional.

**A).-Sexo:**

<i>Femenino:</i>		<i>Masculino:</i>	
------------------	--	-------------------	--

**B).-Nacionalidad:**

<i>España:</i>		<i>México:</i>		<i>Brasil:</i>		<i>Chile:</i>	
<i>Argentina:</i>		<i>Bolivia:</i>		<i>Ecuador:</i>		<i>Perú:</i>	
<i>EEUU:</i>		<i>Cuba:</i>		<i>Portugal:</i>		<i>Colombia:</i>	

**C).-Edad:**

<i>20-30 años</i>	<i>40 -50 años</i>	<i>60 - 70 años</i>	<i>Otro, ¿cuál?:</i>

**D).-Grados y Formación Académica:**  
*Por favor, marque aquellos que sean de su posesión.*

<i>Postdoctorado completo</i>		<i>Postdoctorado en curso</i>		<i>Doctorado completo</i>		<i>Doctorado en curso</i>	
<i>Magíster completo</i>		<i>Magíster en curso</i>		<i>Licenciado</i>		<i>Otro, ¿cuál?</i>	

**E).-Campo de desarrollo profesional actual:**

<i>Profesor/a de Educación Universitaria de pre-grado</i>		<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de maestría</i>		<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de doctorado</i>		<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de postdoctorado</i>	
<i>Investigador/a de tiempo completo</i>		<i>Investigador/a de tiempo parcial</i>		<i>Investigador/a que combina su labor con el ejercicio de la docencia</i>		<i>Cumple además funciones de gestión académica</i>	

**\*\*En caso de combinar su labor académica con el activismo social y/o político, por favor, marque aquí:**

**F).-Años de experiencia profesional y/o académica:**

<i>5-10 años</i>	<i>10-20 años</i>	<i>20-30 años</i>	<i>30-40 años</i>	<i>40-50 años</i>	<i>60-70 años</i>	<i>Otro, ¿cuál?</i>

**IV.- Sección de preguntas abiertas**

<p><i>Campus de Cartuja, s/n          18071 Granada          Tfno.958244185          Fax. 958248965</i></p>	<p><b>Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación</b>          Departamento de Didáctica y Organización Escolar          Facultad de Ciencias de la Educación          Universidad de Granada UGR</p>
---	---

Correo electrónico: [epdoctorado@ugr.es](mailto:epdoctorado@ugr.es)

#### IV.1.-Instrucciones generales para responder las preguntas:

- Por favor, responda las siguientes preguntas, relevando los aportes que su campo de investigación efectúa a esta investigación.
- Considere todo el espacio que sea necesario para desarrollar sus respuestas. No se limite en extensión.
- Si usted desea que el cuestionario se aplique de manera directa, se puede establecer un espacio por **medio de skype**, sólo tendría que indicar un día y hora para concertar tal reunión virtual.
- En caso de encontrarse en Santiago de Chile, indicar si prefiere se aplique de **manera directa y presencial** el instrumento.

#### IV.2.-Preguntas de la Entrevista:

**Pregunta 1:** ¿Qué criterios definen la fabricación y el funcionamiento de la Educación Inclusiva más allá de los aportes de la Educación Especial para abordar la enseñanza?

**Pregunta 2:** ¿Cuáles serían las condiciones didácticas que debiese considerar una práctica educativa de tipo inclusiva que cuestione los dispositivos escolares que producen poblaciones excedentes?

**Pregunta 3:** ¿Cuáles serían los temas claves que debiesen ser considerados en la construcción de una didáctica de la Educación Inclusiva en relación a la presencia de nuevos sujetos educativos?

**Pregunta 4:** ¿Qué criterios deben estar presentes en la construcción curricular en el marco de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 5:** ¿Cómo operan las estructuras educativas que garantizan efectivamente procesos de inclusión de todos los colectivos de estudiantes en el espacio escolar?

**Pregunta 6:** ¿De quién es el conocimiento que se tiene en cuenta al fundamentar teóricamente la Educación Inclusiva?

**Pregunta 7:** ¿Qué principios podrían definir la naturaleza de la Educación Inclusiva?

*Campus de Cartuja, s/n  
18071 Granada  
Tfno.958244185  
Fax. 958248965*

Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada UGR

Correo electrónico: [epdoctorado@ugr.es](mailto:epdoctorado@ugr.es)

**Pregunta 8:** ¿Cuáles podrían ser los contenidos críticos que permiten interrogar los planteamientos neoliberales en la construcción de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 9:** ¿En qué sentido la formación del profesorado coopera con las fuerzas conservadoras que dan continuidad a relaciones sociales opresivas en el espacio escolar?

**Pregunta 10:** ¿Cuáles son las principales tensiones y contradicciones que enfrenta el desarrollo de la evaluación desde una perspectiva de Educación Inclusiva?

**Pregunta 11:** ¿Qué principios definen la función socioeducativa de la Educación Inclusiva?



**INSTRUMENTO – V**  
**Código: EPISTEI-05-UGR-CPDYDICEEI**

**Tópico: Condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva**  
**Ámbito de indagación: Formaciones discursivas incidentes en la Educación Inclusiva**

## **ENTREVISTA A EXPERTOS INTERNACIONALES DE RECONOCIDA TRAYECTORIA**

### **I.-Contextualización del Instrumento:**

*Estimado(a) Experto(a):*

Ante todo, gracias por su tiempo y disposición para participar de este estudio. Sus respuestas son personales, confidenciales y no serán utilizadas con otros fines más que para enriquecer el presente estudio, que corresponde al desarrollo de la investigación doctoral, titulada: “**Epistemología de la Educación Inclusiva**”, que tiene como objetivo general conocer las condiciones de producción epistemológicas, políticas y éticas incidentes en la reconceptualización del discurso Educación Inclusiva.

**!!!MUCHAS GRACIAS POR SU APOYO Y PARTICIPACIÓN EN ESTE ESTUDIO!!!**

### **II.-Instrucciones Generales:**

- Lea atentamente, cada una de las preguntas contenidas en este instrumento.
- Considere todo el espacio necesario para redactar sus respuestas.
- Por favor, redacte cada una de sus respuestas en el orden que se presentan, con el propósito de respetar la intencionalidad del instrumento.
- El instrumento se compone de dos secciones:
  - a) **Identificación general de los Informantes claves de investigación**, por favor, marque con una “X”
  - b) Preguntas abiertas (**9 preguntas**).
- Por favor, le pedimos que responda relevando los aportes que su campo de investigación efectúa a esta investigación.

- La fecha límite de devolución del mismo, ha sido fijada para el día **martes 20 de diciembre de 2016**, en formato word 97-2003 o en otro compatible.
- El documento debe ser remitido a la siguiente casilla de correo electrónico: [aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com](mailto:aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com)

### III.-Identificación general de los Informantes de Investigación

**Instrucciones:** • Marque con una "X" según corresponda su situación personal y profesional.

#### A).-Sexo:

<i>Femenino:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Masculino:</i>	<input type="checkbox"/>
------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------

#### B).-Nacionalidad:

<i>España:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>México:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Brasil:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Chile:</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Argentina:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Bolivia:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Ecuador:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Perú:</i>	<input type="checkbox"/>
<i>EEUU:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Cuba:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Portugal:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Colombia:</i>	<input type="checkbox"/>

#### C).-Edad:

<i>20-30 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>40 -50 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>60 - 70 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Otro, ¿cuál?:</i>	<input type="checkbox"/>
-------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------	----------------------	--------------------------

#### D).-Grados y Formación Académica:

*Por favor, marque aquellos que sean de su posesión.*

<i>Postdoctorado completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Postdoctorado en curso</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Doctorado completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Doctorado en curso</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Magíster completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Magíster en curso</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Licenciado</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Otro, ¿cuál?:</i>	<input type="checkbox"/>

#### E).-Campo de desarrollo profesional actual:

<i>Profesor/a de Educación Universitaria de pre-grado</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de maestría</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de doctorado</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de postdoctorado</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Investigador/a de tiempo completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Investigador/a de tiempo parcial</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Investigador/a que combina su labor con el ejercicio de la docencia</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Cumple además funciones de gestión académica</i>	<input type="checkbox"/>

**\*\*En caso de combinar su labor académica con el activismo social y/o político, por favor, marque aquí:**

#### F).-Años de experiencia profesional y/o académica:

<i>5-10 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>10-20 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>20-30 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>30-40 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>40-50 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>60-70 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Otro, ¿cuál?:</i>	<input type="checkbox"/>
------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------	----------------------	--------------------------

*Campus de Cartuja, s/n  
18071 Granada  
Tfno.958244185  
Fax. 958248965*

**Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada UGR**

Correo electrónico: [epdoctorado@ugr.es](mailto:epdoctorado@ugr.es)



#### IV.- Sección de preguntas abiertas

##### IV.1.-Instrucciones generales para responder las preguntas:

- Por favor, responda las siguientes preguntas, relevando los aportes que su campo de investigación efectúa a esta investigación.
- Considere todo el espacio que sea necesario para desarrollar sus respuestas. No se limite en extensión.
- Si usted desea que el cuestionario se aplique de manera directa, se puede establecer un espacio por **medio de skype**, sólo tendría que indicar un día y hora para concertar tal reunión virtual.
- En caso de encontrarse en Santiago de Chile, indicar si prefiere se aplique de **manera directa y presencial** el instrumento.

##### IV.2.-Preguntas de la Entrevista:

**Pregunta 1:** ¿Cuáles son las condiciones de enunciación más relevantes que desarrolla actualmente la Educación Inclusiva?

**Pregunta 2:** ¿Cómo se expresa la configuración de un interdiscurso en el desarrollo actual de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 3:** ¿Cómo se manifiesta el conjunto de formulaciones hechas y olvidadas que determinan lo que decimos o creemos representar sobre Educación Inclusiva?

**Pregunta 4:** ¿Qué elementos condicionan las formaciones ideológicas en la producción discursiva de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 5:** ¿Qué elementos permiten explorar la formación de la gramática de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 6:** ¿Qué tipo de discurso configura actualmente el interés por la Educación Inclusiva como elemento de transformación social?

**Pregunta 7:** ¿Considera que la Educación Inclusiva es la actualidad, un pre-discurso o un discurso consolidado al interior de las Ciencias de la Educación?



**Pregunta 8:** ¿Qué posiciones ideológicas están presentes en la promoción de la Educación Inclusiva como elemento de transformación social y educativa?

**Pregunta 9:** ¿Qué elementos permiten comprender el carácter performativo de la Educación Inclusiva?



**INSTRUMENTO – VI**  
Código: EPISTEI-06-UGR-VGCEPISTEI

**Tópico: Condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva**  
**Ámbito de indagación: Consideraciones epistemológicas generales participantes en el terreno de la Educación Inclusiva**

## **ENTREVISTA A EXPERTOS INTERNACIONALES DE RECONOCIDA TRAYECTORIA**

### **I.-Contextualización del Instrumento:**

*Estimado(a) Experto(a):*

Ante todo, gracias por su tiempo y disposición para participar de este estudio. Sus respuestas son personales, confidenciales y no serán utilizadas con otros fines más que para enriquecer el presente estudio, que corresponde al desarrollo de la investigación doctoral, titulada: “**Epistemología de la Educación Inclusiva**”, que tiene como objetivo general conocer las condiciones de producción epistemológicas, políticas y éticas incidentes en la reconceptualización del discurso Educación Inclusiva.

!!!**MUCHAS GRACIAS POR SU APOYO Y PARTICIPACIÓN EN ESTE ESTUDIO!!!**

### **II.-Instrucciones Generales:**

- Lea atentamente, cada una de las preguntas contenidas en este instrumento.
- Considere todo el espacio necesario para redactar sus respuestas.
- Por favor, redacte cada una de sus respuestas en el orden que se presentan, con el propósito de respetar la intencionalidad del instrumento.
- El instrumento se compone de dos secciones:
  - a) **Identificación general de los Informantes claves de investigación**, por favor, marque con una “X”
  - b) Preguntas abiertas (12 preguntas).
- Por favor, le pedimos las respuesta relevando los aportes que su campo de investigación efectúa a esta investigación.

- La fecha límite de devolución del mismo, ha sido fijada para el día **martes 20 de diciembre de 2016**, en formato word 97-2003 o en otro compatible.
- El documento debe ser remitido a la siguiente casilla de correo electrónico: [aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com](mailto:aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com)

### III.-Identificación general de los Informantes de Investigación

**Instrucciones:** • Marque con una “X” según corresponda su situación personal y profesional.

#### A).-Sexo:

<i>Femenino:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Masculino:</i>	<input type="checkbox"/>
------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------

#### B).-Nacionalidad:

<i>España:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>México:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Brasil:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Chile:</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Argentina:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Bolivia:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Ecuador:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Perú:</i>	<input type="checkbox"/>
<i>EEUU:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Cuba:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Portugal:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Colombia:</i>	<input type="checkbox"/>

#### C).-Edad:

<i>20-30 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>40 -50 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>60 - 70 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Otro, ¿cuál?:</i>	<input type="checkbox"/>
-------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------	----------------------	--------------------------

#### D).-Grados y Formación Académica:

*Por favor, marque aquellos que sean de su posesión.*

<i>Postdoctorado completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Postdoctorado en curso</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Doctorado completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Doctorado en curso</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Magíster completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Magíster en curso</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Licenciado</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Otro, ¿cuál?:</i>	<input type="checkbox"/>

#### E).-Campo de desarrollo profesional actual:

<i>Profesor/a de Educación Universitaria de pre-grado</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de maestría</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de doctorado</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Profesor/a de Educación Universitaria de post-grado a nivel de postdoctorado</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Investigador/a de tiempo completo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Investigador/a de tiempo parcial</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Investigador/a que combina su labor con el ejercicio de la docencia</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Cumple además funciones de gestión académica</i>	<input type="checkbox"/>

**\*\*En caso de combinar su labor académica con el activismo social y/o político, por favor, marque aquí:**

#### F).-Años de experiencia profesional y/o académica:

<i>5-10 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>10-20 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>20-30 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>30-40 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>40-50 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>60-70 años</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Otro, ¿cuál?:</i>	<input type="checkbox"/>
------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------	----------------------	--------------------------

Campus de Cartuja, s/n  
18071 Granada  
Tfno.958244185  
Fax. 958248965

Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada UGR

Correo electrónico: [epdoctorado@ugr.es](mailto:epdoctorado@ugr.es)

#### IV.- Sección de preguntas abiertas

##### IV.1.-Instrucciones generales para responder las preguntas:

- Por favor, responda las siguientes preguntas, relevando los aportes que su campo de investigación efectúa a esta investigación.
- Considere todo el espacio que sea necesario para desarrollar sus respuestas. No se limite en extensión.
- Si usted desea que el cuestionario se aplique de manera directa, se puede establecer un espacio por **medio de skype**, sólo tendría que indicar un día y hora para concertar tal reunión virtual.
- En caso de encontrarse en Santiago de Chile, indicar si prefiere se aplique de **manera directa y presencial** el instrumento.

##### IV.2.-Preguntas de la Entrevista:

**Pregunta 1:** ¿Qué elementos podrían considerarse claves en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 2:** ¿Cuáles serían los argumentos más comunes empleados en la construcción del discurso vigente de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 3:** ¿Qué tipo de contradicciones epistemológicas, Usted observa en la producción del discurso actual de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 4:** ¿Qué temas resultarían relevantes en la configuración de un marco epistémico alternativo para pensar la Educación Inclusiva?

**Pregunta 5:** ¿Qué elementos configuran la coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva desde una perspectiva subversiva y contra-hegemónica?

**Pregunta 6:** ¿En qué sentido el discurso actual de la Educación Inclusiva incluye a las mismas estructuras educativas y sociales que generan exclusión y opresión?

*Campus de Cartuja, s/n  
18071 Granada  
Tfno.958244185  
Fax. 958248965*

**Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada UGR**

Correo electrónico: [epdoctorado@ugr.es](mailto:epdoctorado@ugr.es)

**Pregunta 7:** ¿Cuáles son los saberes más relevantes que han sido silenciados y marginados por el discurso actual de la Educación Inclusiva y, qué a su vez, puedan subvertir los efectos de la exclusión y la opresión en el contexto social y educativo?

**Pregunta 8:** ¿Qué tipo de Educación Inclusiva debiésemos construir para transformar las Ciencias de la Educación?

**Pregunta 9:** ¿Cómo se configuran hoy, las nuevas formas de opresión, segregación y exclusión en el espacio educativo y ciudadano?

**Pregunta 10:** ¿Cuáles podrían ser los mecanismos claves que configuran las políticas de producción del conocimiento sobre Educación Inclusiva?

**Pregunta 11:** ¿Cuáles podrían ser las principales limitaciones políticas que enfrenta el discurso actual de la Educación Inclusiva?

**Pregunta 12:** ¿Qué criterios podrían considerarse claves en la formación de alianzas transdisciplinarias de investigación que permitan explorar las intersecciones que forja la opresión educativa y social?

**CERTIFICADOS DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS MEDIANTE TÉCNICA  
DE JUICIO DE EXPERTOS**

---



**CARTA DE SOLICITUD DE REVISIÓN Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS  
DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

---





ugr | **Universidad  
de Granada**

Santiago, 29 de julio de 2016

## CARTA SOLITUD DE VALIDACIÓN DE ENTREVISTA

Estimada   
Presente

**Asunto:** solicitud de validación de entrevista para la tesis doctoral, titulada: “*Epistemología de la Educación Inclusiva*”, dirigida por la Dra. Rosario Arroyo, Prof. Titular de la UGR, España.

Saludo muy cordialmente a Usted, desde Santiago de Chile. Mi nombre es **Aldo Ocampo**, soy estudiante del **Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación**, impartido por la Universidad de Granada, España, cuya directora de tesis es la **Dra. Rosario González, Profesora Titular del Depto. de Didáctica y Organización Escolar** de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España.

El motivo de mi contacto, se debe a que me apronto a la realización del trabajo de campo de mi investigación doctoral, y me gustaría saber si es posible, contar con usted, para la validación de la entrevista dirigida a expertos de distintas latitudes del mundo.

Los instrumentos se le harán llegar, si es positiva su respuesta, la **primera semana de septiembre 2016, teniendo plazo hasta el día 20 de dicho mes**, para su devolución con comentarios y/o sugerencias. En el correo de envío del instrumento, se adjuntará el certificado de validación que debe ser devuelto firmado co usted.

Estaría muy honrado si pudiese contar con su voz experta y orientadora para esta investigación.

Esperando tener una calurosa acogida, quedo desde ya, muy agradecido de su atención.

Saluda cordialmente a Usted,

**Aldo Ocampo González**  
Doctorando en Ciencias de la Educación, UGR

*Campus de Cartuja, s/n  
18071 Granada  
Tfno. 958244185  
Fax. 958248965  
Correo electrónico: [dorgaes@ugr.es](mailto:dorgaes@ugr.es)*

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar**  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada

**CARTA DE SOLICITUD DE ENTREVISTA A EXPERTOS INTERNACIONALES  
DE RECONOCIDA TRAYECTORIA INTERNACIONAL**

---



Santiago, 26 de julio de 2016

## CARTA SOLITUD DE ENTREVISTA

Estimada   
Presente

**Asunto:** solicitud de entrevista como experto para la finalización de la tesis doctoral, titulada: "Epistemología de la Educación Inclusiva", dirigida por la Dra. Rosario Arroyo, Prof. Titular de la UGR, España.

Saludo muy cordialmente a Usted, desde Santiago de Chile. Mi nombre es **Aldo Ocampo**, soy estudiante del **Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación**, impartido por la Universidad de Granada, España, cuya directora de tesis es la **Dra. Rosario González, Profesora Titular del Depto. de Didáctica y Organización Escolar** de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España.

El motivo de mi contacto, se debe a que me apronto a la realización del trabajo de campo de mi investigación doctoral, y me gustaría saber si es posible, contar con usted, para una entrevista. Al ser una investigación sobre epistemología, se ha considerado la participación de usted debido a la trascendentalidad de su contribución científica a este campo de trabajo, desde una perspectiva transdisciplinaria.

La entrevista consiste en hacerle llegar las preguntas **vía correo electrónico** durante la **segunda semana de octubre de 2016 (09.10.2016)**. El plazo de devolución del instrumento con sus valiosos aportes, sería el día **20 de diciembre de 2016**, con el propósito de no interrumpir en sus compromisos y actividades personales y profesionales. Si lo estima conveniente, lo puede hacer antes.

Personalmente, he considerado su investigación por la relevancia que otorga para subvertir el orden dominante que hoy condiciona el campo teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Estaría muy honrado si pudiese contar con su voz experta y orientadora para esta investigación.

Esperando tener una calurosa acogida, quedo desde ya, muy agradecido de su atención.

Saluda cordialmente a Usted,

**Aldo Ocampo González**  
Doctorando en Ciencias de la Educación, UGR

*Campus de Cartuja, s/n*  
18071 Granada  
Tfno. 958244185  
Fax: 958248965  
Correo electrónico: [dorgaas@ugr.es](mailto:dorgaas@ugr.es)

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar**  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada

## **CRONOGRAMA GENERAL DE INVESTIGACIÓN**

---



Universidad de Granada

Universidad de Granada (UGR)  
 Facultad de Ciencias de la Educación  
 Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
 Programa oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación

**CRONOGRAMA DE TRABAJO  
 INVESTIGACIÓN DOCTORAL “EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA”**

	2015		2016												2017						
	O c t	dic	E n e	Fe b	Ma r	Ab r	Ma y	Jun	Jul	A g	Sep	Oc	Nov	Dic	Ene	Feb	Ma r	Abr	Ma y	J u n	
Rastreo de fuentes documentales coherentes con la naturaleza y autenticidad epistémica del objeto de estudio (mapeo documental)	X	X	X																		
Levantamiento de criterios de filtraje y despeje epistémico para avanzar hacia la determinación de unidades epistémicas y cuerpos de saberes relevantes para emprender el estudio en desarrollo			X																		
<b>Construcción del capítulo I: “Objeto de Investigación”</b>				X	X																
Revisión de los ejes constitutivos abordados en el objeto de investigación, enriquecimiento y mejora					X																
Evaluación mediante técnica de juicio de expertos vinculados a cada uno de los ejes de análisis abordados en el objeto de investigación.					X																
Retroalimentación y potenciación del capítulo					X	X															
<b>Construcción del capítulo II: “Antecedentes de Investigación”</b>									X	X	X										

Determinación de estrategias metodológicas aplicada a la construcción del capítulo referido a antecedentes debido al ausentismo de estudios vinculados al objeto de investigación.								X	X	X										
Determinación de objetivos implicados en el construcción del capítulo								X	X	X										
Determinación evaluativa de la pertinencia, relevancia y credibilidad contextual de las obras seleccionadas como antecedentes relevantes o bien, perspectivas de acceso a la comprensión/organización epistemológica de la Educación Inclusiva.								X	X	X										
Extracción de las unidades informacionales más relevantes y abarcativas de cada obra seleccionada como antecedente relevante.								X	X	X										
Elaboración de conclusiones del capítulo								X	X	X										
<b>Construcción del capítulo III: "Marco Teórico"</b>												X	X	X		X	X			
Determinación de criterios metodológicos implicados en la elaboración del capítulo												X	X	X		X	X			
Proposición de los grandes ejes de y dimensiones de trabajo analítico según tensiones teórico-metodológica de tipo constructivas y contextuales identificadas durante el trabajo de campo												X	X	X		X	X			
Determinación de criterios de validez contextual de los tópicos abordados en el desarrollo del marco teórico												X	X	X		X	X			
Elaboración de conclusiones sobre aspectos más relevantes del capítulo												X	X	X		X	X			
Revisión mediante técnica de juicio de expertos vinculados a cada uno de los ejes de análisis abordados en el capítulo												X	X	X		X	X			

Correcciones y mejora de aspectos identificados en la revisión de los jueces cualificados.																		X	X	X		X	X	
<b>Construcción del capítulo IV: "Diseño Metodológico de Investigación"</b>						X																		
Determinación del encuadre epistémico, metodológico y ético de la investigación						X																		
Organización epistémica de la premisa de investigación						X																		
Determinación de objetivo general de la investigación						X																		
Determinación de los objetivos específicos de la investigación						X	X																	
Levantamiento según propósitos específicos de investigación de las interrogantes							X																	
Determinación y contextualización epistémica del método de investigación empleado en este estudio: Caso simple							X																	
Justificación epistémica de la coyuntura multi-metodológica del complemento metodológico del estudio							X	X																
Determinación de los parámetros muestrales de la investigación según su naturaleza epistémica							X	X																
Determinación de la población, muestra y unidad de análisis implicado en el estudio							X	X																
Levantamiento de criterios de selección de los sujetos informantes de la investigación								X																
Redacción de cartas de solicitud de entrevistas a expertos de reconocida trayectoria internacional en el campo producción de la Educación Inclusiva								X																
Envío de cartas de solicitud de entrevistas a expertos de reconocida trayectoria internacional en el campo producción de la Educación Inclusiva									X															
Redacción de cartas de solicitud de evaluación de instrumentos mediante									X	X														







Levantamientos de unidades documentales de análisis más relevantes implicadas en la organización del capítulo																			X	X		
<b>Construcción del capítulo VII: "Conclusiones de Investigación"</b>																			X	X		
Determinación de tópicos analísticos más significativos																			X	X		
Determinación de situaciones y hechos analísticos críticos																			X	X		
Organización de elementos analísticos más relevantes por objetivos de investigación																			X	X		
Determinación de futuras líneas de investigación																			X	X		
Determinación las principales limitaciones del estudio																			X	X		
Determinación de las proyecciones de la investigación																			X	X		
<b>Organización de las referencias bibliográficas empleadas en la construcción del estudio</b>																					X	
<b>Desarrollo del trabajo de campo y/o recolección de la información</b>										X	X	X	X									