

CLAVES PARA UNA EPISTEMOLOGÍA SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Aldo Ocampo González*

RESUMEN. El campo de investigación de la educación inclusiva es complejo en sí mismo. En él, convergen una multiplicidad de problemas dinámicos que desafían los modos convencionales de comprensión de los fenómenos educativos, así como, de los modos instituidos y legitimados por sus prácticas de investigación. El objetivo de este trabajo consiste en explorar algunas ideas claves para comprender las condiciones de producción del conocimiento de la educación inclusiva. El método empleado es el de revisión documental crítica. El trabajo concluye identificando que lo inclusivo en el mundo contemporáneo desborda los significantes canónicos sobre los que se erige la función edipizante del calificativo a la fuerza subordinante, dominadora y normativa de lo especial. Sus fuerzas definitorias asumen un carácter neo-materialista, es decir, una forma de escape a los sistemas logo-céntricos de producción del saber. La educación necesita de un patrón epistemológico diferente para intervenir el mundo. Nos enfrentamos a un problema de entendimiento imaginativo y de desempeño epistemológico. La educación inclusiva es clave para prolongar la consciencia del mundo.

PALABRAS CLAVE. Epistemología neo-materialista, educación inclusiva, ensamblajes, relaciones exteriores, imaginación binaria, epistemes dañadas.

* Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Profesor de epistemología de la Educación Inclusiva en la ENLEF, Tuxtla, México. Correo electrónico: aldo.ocampo@celei.cl

KEYS TO AN EPISTEMOLOGY ON INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT. The inclusive education research field is complex in itself. In it, a multiplicity of dynamic problems converge that challenge the conventional ways of understanding educational phenomena, as well as the ways instituted and legitimized by their research practices. The objective of this work is to explore some key ideas to understand the conditions for the production of knowledge in inclusive education. The method used is the critical documentary review. The work concludes by identifying that the inclusive in the contemporary world overflows the canonical signifiers on which the oedipal function of the qualifier is erected to the subordinating, dominating and normative force of the special. Its defining forces assume a neo-materialist character; that is, a form of escape from the logo-centric systems of knowledge production. Education needs a different epistemological pattern to intervene in the world. We are faced with a problem of imaginative understanding and epistemological performance. Education is key to prolonging the consciousness of the world.

KEY WORDS. Neo-materialist epistemology, inclusive education, assemblies, external relationships, binary imagination, damaged epistemes.

INTRODUCCIÓN

El campo de investigación de la educación inclusiva es complejo en sí mismo. En él, convergen una multiplicidad de problemas dinámicos que desbordan y desafían los modos convencionales de comprensión de los fenómenos educativos, así como, de los modos instituidos y legitimados por sus prácticas de investigación. Lo inclusivo en el mundo contemporáneo desborda los significantes canónicos sobre los que se erige la función edipizante del calificativo a la fuerza subordinante, do-

minadora y normativa de lo especial. La inclusión no se limita a ningún campo en específico, no así, la educación inclusiva. Nada comparte en su base genealógica, función, alcance y naturaleza la educación inclusiva con la educación especial, si este error de proximidad objetual ha sido establecido, se debe, en parte, a la incapacidad de comprender la diversidad de objetos que en ella participan, así como, a las debilidades de comprensión del término.

La educación especial es un objeto específico dentro de la inmensa red de objetos visuales, analíticos, políticos, éticos, metodológicos, pedagógicos, etc. de lo inclusivo. Afirmación que posibilita reconocer que, la educación especial es una forma de inclusión, mas no, la inclusión, no es una forma de lo especial; sino es algo mucho más grande, abarcativo y transformador. Su función entraña una compleja política de reconocimiento de los aparatos constitutivos de la educación, altera los entendimientos imaginativos y los desempeños epistemológicos a través de los que pensamos sus problemas más trascendentales. De ninguna manera, se reduce a (re)producir prácticas de asimilación y acomodación a lo existente; proceso que, sea dicho de paso, funda la metáfora analítica de “inclusión a lo mismo” (Ocampo, 2017).

Mediante esta comprensión es posible identificar que las propuestas vigentes no se esfuerzan por construir otro-tipo de estructuras sociales y, consecuentemente, estructuras escolares para garantizar que los procesos de inclusión cumplan su real propósito, sino que, articulan su tarea bajo tres errores analíticos. El primero de ellos, asume que una práctica de inclusión consiste en la mezcla arbitraria de diversidades atravesadas por el significante instituido por el humanismo clásico y reproducido en el mundo contemporáneo por la matriz de esencialismos-individualismos cuya base es la imaginación binaria¹ (Bal, 2021), inaugurando una preocupación insistente por identidades normativas y alteridades peyorativo-especulares, sin transformar las condiciones de funciona-

¹ Sintagma que describe las articulaciones de un “dispositivo que emplean los grupos humanos, ligados por la nacionalidad, la ciudadanía u otras identidades colectivas, para afirmar quiénes son sin tener que preocuparse de elaborar las descripciones que podrían ser objeto de refutación. Incluso el otro rechazado no necesita definición” (Bal, 2021, p. 55).

miento de la gramática escolar. Este problema devela una comprensión de inclusión fundada en la diversidad como ideal de asimilación.

El segundo obstáculo, describe la presencia de una analítica reduccionista que contrapone los términos “centro-periferia” para analizar los procesos de inclusión y exclusión desde un aparato dialectal de carácter *hegeliano*. Para Brah (2011), la metáfora centro-periferia es el resultado de una ficción interpretativa de orden eurocéntrica. De acuerdo con la naturaleza del campo de fenómenos que atraviesan lo inclusivo, expresa una condición relacional –un singular mecanismo de entrelazamiento, un *corpus* de interrelaciones e interacciones, por lo que no tiene una existencia en sí mismo. Es esto lo que posibilita la existencia de la multiplicidad, coexistiendo en su interioridad una gran diversidad de trayectorias en rumbos desconocidos–, imponiendo un engranaje que trabaja de forma multiaxial y multinivel. Gracias a este argumento, es posible sostener que, la inclusión no firma ninguna clase de compromiso con la dialéctica *hegeliana*, más bien, asume el deseo de producir una analítica *anti-hegeliana* orientada a romper con toda clase de binarismos. Tal cierre argumental cierra sobre el anti-humanismo.

De ninguna manera, se reduce a la simple confrontación de términos para explicar la mecánica de funcionamiento de las diversas clases de desigualdades. Es importante aprender a reconocer cómo proliferan y actúan una diversidad de obstáculos complejos que afectan a las trayectorias sociales y escolares de determinados colectivos de ciudadanos-estudiantes, ubicando a muchos de ellos en las fronteras del derecho a la educación. Hay que recordar que, si la inclusión no interviene en las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad, las que, a su vez, son convertidas en reglas de funcionamiento del sistema educativo en su conjunto, difícilmente, esta filosofía podrá actuar creando condiciones esperanzadoras para todas las personas concebidas como singularidades múltiples. De lo contrario agudiza la presencia de epistemologías dañadas. Esta busca superar el “empobrecimiento existencial en pos de la conveniencia, en realidad destruye la posibilidad de una educación en el sentido más amplio de la palabra” (Spivak y Pérez, 2020, p. 4). La educación necesita de un patrón epistemológico diferente.

Un tercer y último problema, para efectos de este artículo, devela la invariabilidad de las estructuras de funcionamiento que componen la gramática escolar, sus diseños didácticos y curriculares, así como, la comprensión del tiempo. Este último tópico exige un salto significativo desde el orden legitimado por la trama monocronía –tiempo único, estático, homogéneo y universal– a una concepción de temporalidad coherente con la heterogeneidad y multiplicidad de singularidades presentes en el espacio social, político y escolar: lo heterocrónico, diversos tiempos entrecruzados que acontecen en un mismo espacio. Necesitamos una educación inclusiva transformadora² que fortalezca el cambio mental a través de “otro tipo” de desempeños epistemológicos.

MÉTODO

El método empleado es el de revisión documental crítica (Flick, 1998). Constituye una de las principales expresiones metodológicas de base cualitativa, dedicada a examinar múltiples perspectivas, especialmente teóricas, ligadas a un ámbito de estudio especializado, documentando posturas, corrientes y escuelas de pensamiento procedentes de diversos campos de investigación destinadas a enriquecer la comprensión de sus objetos teóricos y de análisis. Esta metodología enfatiza en el valor del contenido analítico concebido en tanto estrategia multiposicional que cruza una gran variedad de tópicos de estudios contingentes.

La dimensión referida al análisis documental externo se articuló en torno a un análisis bibliométrico de carácter internacional, iniciando con la determinación de las bases de datos observadas bajo el criterio de relevancia y significatividad científica en la intimidad de la comunidad investigativa. Las bases de datos seleccionadas para la datación de los trabajos guías del estudio teórico presentado fueron: Scielo, Scopus, Open Science, Sage Journal, ProQuest, Redalyc y Ebsco.

² Concepto introducido por el autor de este trabajo en el artículo: Las políticas de la mirada y la comprensión epistemológica de la educación inclusiva: ¿en qué medida la educación inclusiva es para todo el mundo?, texto que corresponde a la sección de la editorial del volumen 2, número 1 de *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva*, publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile.

UNA ZONA DE TENSIONALIDAD CRÍTICA: LO ONTO-POLÍTICO

Retomando la problematización heurística de sus territorios, es posible afirmar que, las categorías de “inclusión” y “educación inclusiva” reafirman un carácter hipónimo –una relación de interdependencia, de mutualidad y doble vínculo de contención–, son formas categoriales que no pueden existir una sin presencia de la otra. Tanto la “inclusión” como la “educación inclusiva” construyen una praxis cultural y política de alteración de los sistemas-mundo y un complejo entramado relacional que invita a la producción de otras categorías y relaciones transitivas y situacionales para construir un diagrama de posiciones contingentes. Los antecedentes enunciados sostienen lo que Ocampo (2018) denomina: “problema técnico de inclusión”. A pesar de los numerosos esfuerzos geopolíticos de diversos investigadores y profesionales, el cierre teórico, didáctico y político de la educación inclusiva sigue siendo focalizado a través de un profundo y ciego monocentrismo en la episteme perdurable de la educación especial, develando en su aplicación un conjunto de normatividades y efectos disonantes que agudizan la presencia de epistemes dañadas.

Las políticas de producción del conocimiento, así como, las referidas a la formación del profesorado y educativas se colocan el traje retórico de lo especial o más bien, de lo “neo-especial”, para justificar el sentido de lo inclusivo. La inclusión evidencia un problema en su configuración, específicamente, en el desarrollo de su política cultural, idea que desafía las regulaciones del problema técnico de inclusión al entender que, “la exclusión de un niño no es simplemente un problema técnico cuya solución burocrática la deban aportar nuevos niveles de recursos no intervenciones profesionales de expertos” (Slee, 2001, p. 140).

Las faltas de rigor analítico de tales políticas educativas y decisiones intelectuales han sido incapaces de deshacerse del problema del género, de la raza, del multiculturalismo y de la interculturalidad en la escuela desde una perspectiva individual –imaginación binaria–. Un planteamiento liberal es incapaz de solucionar tales problemáticas, puesto que, deviene en dispositivos universalizadores, individualistas y esencializadores, así como, en mecanismos de tolerancia y respetos ingenuos y relativos. La inclusión trabaja en “contra de” y “a la inversa” de tal instrumentalidad.

El problema técnico de la educación inclusiva al que intento concientizar, es que frecuentemente entiende la praxis de lo inclusivo como “una capa discursiva con la que se oculta una nueva expresión de la asimilación. Se convierte en una búsqueda de la normalización, donde las escuelas siguen funcionando como de costumbre” (Slee, 2001, p. 142). ¿Qué hacer cuando la exclusión es la tónica habitual en educación? La conciencia discursiva de la educación inclusiva se cierra sobre la regulación del esencialismo liberal, es decir, trama discursivo-ideológica que estructura su función a partir de la convivencia de marcos de valores antagónicos, los que, por un lado, privilegian el cambio, la transformación, la justicia y la equidad, contrapuestos con el remanente de la calidad, lo liberal, los rankings, etc. Las prácticas de asimilación articuladas sobre un ideal de diversidad devienen en el problema ontológico de los grupos sociales, síntoma de algo mayor: un sistema estructural-relacional de orden individualista-subjetivo que opera bajo una interseccionalidad diferenciada -mutiposicional-situada.

Desde la genealogía del discurso de la educación inclusiva se ha propuesto responder a las necesidades de determinados grupos sociales atravesados por el signifiante de la vulnerabilidad, convirtiéndose en un argumento universal que descuida las condiciones relacionales y transversales de afectación multinivel. La comunidad argumentativa predominante impone un efecto discursivo, ideológico y retórico que refuerza, a través del concepto de alteridad³ construida por la zona del ser, un código de ordenación que imbrica su signifiante con políticas de identidad y representación de sujetos, puntualizando en diversas variables de desigualdad. Este efecto, que, dicho sea de paso, fundamenta su gramática en un *corpus* de individualismos/esencialismos en el que la identidad de las personas refuerza la posición de co-implicancia y co-pertenencia a un singular grupo. Nos enfrentamos aquí, a un problema analítico no abordado por el campo investigativo de la educación inclusiva, también compartido con la filosofía analítica, como es, el concepto de “grupo social” devenido en lo que denominaré: “problema ontológico de los grupos sociales”.

³ Alude a una concepción negativa y especular.

El discurso predominante de educación inclusiva refuerza una concepción de grupo en la que las personas son descritas en términos de “una clase específica de colectividad con consecuencias específicas respecto de cómo las personas se entienden a sí mismas y entienden a las demás” (Young, 2002, p. 77). Nos enfrentamos a un efecto-de-legibilidad sobre la noción de grupo social que cristaliza un efecto-de-sujeto en la interioridad de los problemas socio-políticos, educativos y culturales. Lo cierto es que no existe un concepto claro que nos proporcione un lenguaje y una racionalidad otra para pensar los problemas de cada comunidad, evitando reforzar una gramática propia de la zona del ser. La política ontológica de la educación inclusiva interroga profundamente las articulaciones de la zona del ser, génesis de los individualismos/esencialismos legitimados por la política de la educación inclusiva a nivel mundial. Como consecuencia de ello, observo un argumento que impone un problema técnico para fundamentar la acción pragmática de sus territorios.⁴

Para Young, un grupo social queda determinado por el significante que inscribe a un “colectivo de personas que se diferencia de al menos otro grupo a través de formas culturales, prácticas o modos de vida” (2002, p. 77). Entre las principales características observo: a) un *corpus* de atributos comunes y afines a nivel subjetivo, cultural y relacional, b) sujetos que experimentan condiciones materiales y subjetivas similares en materia de inequidad educativa o frenos al desarrollo pleno en la sociedad, c) toda comunidad es el reflejo de un conjunto de interacciones y relaciones sociales y d) son las diferencias de cada comunidad las que permiten las interacciones y los planos de diferenciación entre diversos grupos. Fomenta, además, planos de una corografía y una cartografía multiescalar y multiposicional de ubicaciones en la estructura social. En ellas, las asociaciones no funcionan en términos de un bloque cerrado, como demanda la metáfora de los todos colectivos, sino

⁴ La pragmática epistemológica de la educación inclusiva constituye otro punto no abordado en la interioridad de los debates investigativos de este campo. Los únicos aportes que se encuentran corresponden al autor del presente trabajo, para quien, una pragmática epistemológica en materia de educación inclusiva indaga acerca del papel que desempeña el conocimiento de esta en nuestra vida. Atiende a las consecuencias epistémicas y prácticas que este tiene en la micropraxis –cotidianidad, no se encuentra escindida de lo fenoménico– cuyas respuestas se encuentran inscritas en el orden de lo cotidiano.

que, su materialidad se inscribe en la constelación de diversas clases de asociaciones multinivel. Aquí nos enfrentamos a una articulación trasrelacional e interseccional. Por norma, todos los atributos que definen los colectivos reafirmados en las pseudo-políticas de educación inclusiva, quedan determinados a través de un conjunto de atributos de orden esencialista. Este es un problema restrictivo en la producción de luchas por el igualitarismo.

El estudio del concepto de “grupo social” habita un doble vínculo integrado por múltiples conjuntos de personas con combinatorias singulares, cuyo ámbito definicional acontece a través de la identidad. En efecto, son

los atributos objetivos son una condición necesaria para clasificarnos a nosotras mismas o a las demás como pertenecientes a cierto grupo social, son la identificación con una cierta categoría social, la historia común que genera la categoría social y la autoidentificación las que definen al grupo como grupo (Young, 2002, p. 79).

Todo grupo social cristaliza un singular modo relacional precedido por una forma asociativa específica, permitiendo reconocer la singularidad de cada sujeto de constituirse en un grupo. A mi juicio, es este el problema que enfrentan las coordenadas definitivas de lo colectivo y lo común, cuyo beneficio, a su vez, produce un fallo de aproximación que se cierra sobre las tramas de constitución del grupo. El llamamiento es a omitir las coordenadas ontológicas que determinan a los sujetos antes de vincularse y reconocerse como parte de un determinado grupo. Otro punto espinoso reside en los modos de asociación establecidos, así como, en los dispositivos semiológicos que posteriormente actúan en términos de anclajes de la política pública.⁵ Las identidades son construcciones anteriores a las impuestas por las determinantes de cada

⁵ Por norma general los usos visuales y ontológicos rectores de la educación inclusiva emergen desde una imaginación binaria, estableciendo diversas clases de complicidades ontológicas con las formas de visualidad hegemónicas. Las imágenes con las que tradicionalmente vinculamos los entendimientos del campo tergiversan su función y natural.

grupo. Estoy más interesado en interrogar los ejes de configuración de una ontología social y educativa de corte individualista que es la que funda erróneamente el campo de producción y los entendimientos de lo inclusivo en el mundo actual.

Una ontología individualista/esencialista deviene en un efecto normativo-sustancialista propio de la razón del humanismo, en este discurso el yo es atomizado, neutralizado y escindido de su naturaleza y potencia. Epistemológicamente, en esta trama observo abyectos de conocimiento, no sujetos de conocimiento, lo que colinda con una preocupación ficticia sobre el Otro y las coordenadas de alteridad, pues, estas, responden al orden de lo establecido por la zona del ser, ratificando una praxis de alteridad ciega para entender la inmensidad de problemas de los sujetos atravesados por la opresión. “Las personas deberían ser tratadas como individuos, no como miembros de grupos, permitiéndoles que hagan su vida libremente sin estereotipos ni normas grupales” (Young, 2002, p. 83).

Finalmente, es preciso agregar que, la inclusión surge de diversos proyectos políticos y movimientos sociales críticos del mundo contemporáneo, tales como, la lucha antirracista, decolonial, intercultural, feminista, entre otras. Su analítica proporciona un análisis acerca de nuestros problemas relacionales, crea un nuevo estilo de subjetividad y modos de relacionamientos aún desconocidos y no tan sencillos de decodificar.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA IMPONE UNA CONCEPCIÓN EPISTEMOLÓGICA NEO-MATERIALISTA

La epistemología de la educación inclusiva (Ocampo, 2017) sostiene su actividad cognitiva en lo micropolítico –de naturaleza analítica, es un proyecto de conocimiento en resistencia–, lo diaspórico, el nomadismo, la traducción, las topologías heurísticas y la performatividad de lo re-articulatorio, develando una figura de naturaleza post-disciplinaria, porosa y un centro heurístico de carácter relacional. No obstante, sus fuerzas definitorias asumen algunas características epistemológicas de carácter neo-materialista, es una forma de escape a los sistemas logocéntricos de producción del saber. La inclusión lucha para desestabilizar al *logos* e interrumpir sus dinámicas de producción del conocimiento.

Al constituir una epistemología de la dispersión y del movimiento incesante, la conduce permanentemente a establecer otros modos de relación con la gran diversidad de recursos constructivos que confluyen y circulan en su centro heurístico, en él, cada uno de los elementos se afectan unos a otros abriendo nuevos puntos de mutaciones y cambios creativos desconocidos que producen nuevos ángulos de visión. Sus formas constructivas del conocimiento operan a través de múltiples capas y vectores multi-direccionados, inaugurando una actividad heurística mediante transposiciones desconocidas sostenidas en interconexiones híbridas y alterativas, generando nuevos objetos de estudio que no siempre, puntualizan sobre cuestiones educativas –actividad extra-disciplinar–.⁶

La educación inclusiva inaugura un nuevo campo de investigación. Tal como se encuentra concebida hoy –forma neo-especial– devela una insuficiente producción de conceptos y una errónea práctica teórico-metodológica. Su naturaleza epistemológica “post-disciplinar” traza un signo supra-disciplinar y una fuerza generadora de orden diaspórica y nomadista, mecanismos sustentados en lo no-lineal –manifestación incardinada en lo rizomático–, la des-familiarización y producción de otros recursos heurísticos, todas ellas, atravesadas por complejas formas de rearticulación y traducción, estableciendo un tipo de ciencia que configura y se funda en la dispersión, en lo a-centrado y en la complejidad.

Al develar una trama composicional de sistema abierto devela un terreno en perpetua transformación, un campo y objeto que es un proceso en proceso; un punto de encuentro entre trayectorias diversas en constante transformación. Esta es una de las características que definen de mejor manera el carácter neo-materialista de la naturaleza epistemológica de la educación inclusiva. Su epistemología debe ser concebida como un salto de imaginación heurístico-político orientada a cuestionar los términos ideológicos de la trama liberal que sustenta los argumentos sobre inclusión y educación inclusiva desde un efecto falsacionista o *mainstream* –refiero al efecto mimético de lo especial–.⁷

⁶ Actividad heurística que trabaja conectando campos alejados en el ensamblaje de objetos de conocimientos, los que dialogan en un punto particular, no siempre reconocible.

⁷ Metáfora acuñada por Ocampo (2019 y 2020), quien explica cómo los plantea-

La complejidad y multidimensionalidad de los argumentos, formas enunciativas, recursos constructivos, campos de confluencias, geografías intelectuales, herramientas metodológicas y conceptuales, exigen la co-presencialidad de un examen topológico no solo referido a los grados de vinculación y posición entre cada uno de sus recursos constructivos, que a su vez, son topologías complejas en la producción de su saber auténtico, exige adentrarnos en su malla de relacionalidad multidireccional. Si su práctica cognitiva se centra en el diásporismo y en el nomadismo, entonces, su sentido de producción del conocimiento reafirma un compromiso con la creación de nuevos saberes y conceptos –objetivo heurístico que constituye una de sus principales tareas–, asume una forma epistemológica en permanente devenir, característica que constituye el motor principal del trabajo post-disciplinar, redefiniendo la relación entre cada uno de sus campos y recursos constructivos. Su carácter orgánico asume “el devenir virtual e intensivo reemplaza el principio imperante de semejanza, identidad, analogía y oposición. La continuidad entre el presente y actual, Chronos y Aion, activa múltiples genealogías y líneas de resonancia (Deleuze, 1988)” (Braidotti, 2018, p. 18).

Las prácticas de producción del conocimiento de lo inclusivo trabajan en múltiples ritmos de aceleración y velocidades articulando su tarea por fuera de la lógica neoliberal. Es una operación de movilización de un comercio de zonas, puntos de contacto, intereses, preocupaciones, recursos constructivos, proyectos políticos, proyectos de conocimiento en resistencia, compromisos éticos, dislocaciones ontológicas, movimientos sociales e instrumentos conceptuales; en suma, un territorio multifacético. La inclusión como campo y fenómeno y la educación inclusiva como circunscripción intelectual, cada una a su manera, concebidas como dispositivo heurístico exigen un reajuste de las leyes científicas que regulan los modos comprensivos del quehacer epistemológico en el mundo actual. Sin duda, la relación heurísti-

mientos actualmente empleados para justificar la presencia de lo inclusivo reafirman un efecto de imitación de la montura epistémica y didáctica de la educación especial, asumiendo una condición de disfraz heurístico. Para más información, véase el artículo que lleva este nombre.

co-política de sus territorios, exige concebir su campo de fenómenos en términos de singularidad compleja, ensamblaje afectivo y entidad vitalista relacional, develando un profundo cambio en los mecanismos de proliferación de sus objetos, contornos metodológicos y herramientas constructivas requeridas, las que, sin duda, son imprevisibles.

Su red epistemológica adopta lo que Braidotti denomina “singularidad situada y compleja de los sujetos de conocimiento contemporáneos” (2018, p. 19). La inclusión nunca satura los procesos del devenir, razón por la que se encuentra en estado de redoblamiento, apertura ambivalente y movimiento rizomático, cuyas territorialidades heurísticas acontecen por medio de un conjunto de múltiples capas, inaugurando una matriz constructiva que impone un proceso dinámico y estratégico. Es un sistema de recomposición o reconocimiento del conocimiento educativo contemporáneo. Forja un ensamblaje afirmativo comprometido con el estudio y comprensión del presente, una forma edificante y creativa para problematizar y pensar ante la multiplicidad de problemas educativos.

¿UNA DINÁMICA NO-LINEAL?: UN CAMPO DE MÚLTIPLES CONVERGENCIAS HEURÍSTICAS

La comprensión de la naturaleza epistemológica de la educación inclusiva no puede entenderse a partir de recursos constructivos, proyectos de conocimientos y geografías intelectuales de manera aislada, o bien, bajo una figuración paratáctica, sino que, puntualiza en las interfaces, los mecanismos de comunicación por rearticulación y rearticulación de estos. La naturaleza no-lineal del campo devela un complejo terreno de movimientos estratificados que construyen estructuras heurísticas afectadas por singulares mecanismos, territorialización y desterritorialización atravesados por un ensamblaje de elementos heterogéneos.

Si sus territorios albergan en su interioridad una gran constelación de recursos analíticos que se abren a la contingencia para dar pauta a la creación de otro ensamblaje (De Landa, 2016). Su construcción heurística asume y reafirma una concepción radical de lo múltiple, pero ¿qué es lo que caracteriza su particularidad en términos constructivos? Fundamentalmente, desde una perspectiva *deleuziana* asume un carácter no-predicativo de lo predicable, pues su morfología no es del todo dueña de sí

misma, establecida y determinable como otros campos del conocimiento. Esto acarrea un *corpus* de tensiones de orden heurístico. La escena de la multiplicidad como forma constructiva construye lo múltiple al mismo tiempo que lo describe, un sistema de performatividad, rearticulación y apertura por redoblamiento de cada uno de sus elementos.

Los signos que mejor describen la epistemología de la educación inclusiva son los de sistema diaspórico, heterológicos y heterogénicos, formas que, a su vez, constituyen parte sustantiva de sus principios epistemológicos. Todos ellos, a su manera, develan un sistema heterogéneo de lo heterogéneo, una lógica constructiva fundada en la lógica de la multiplicidad. En términos *deleuzianos* construye otra potencia intelectual. En ella, cada singularidad constructiva impone una imagen de pensamiento abierto cuya conectividad solo se cierra para abrirse hacia rumbos desconocidos. Lo abierto implica lo indeterminado, lo que para Mengue

El problema es *cómo* lo implica. Sin duda, no contra la posibilidad de cualquier determinación y tampoco contra la existencia de un algo determinado. Nada más ajeno a Deleuze que el vano compromiso con la infinitización de lo finito. Dicho brevemente, si en el pensamiento deleuziano lo abierto implica lo indeterminado es sólo como respuesta a la pregunta por el emplazamiento que permite hacer posible el pensamiento de una determinación cualquiera o de cualquier determinado *en condiciones de estricta immanencia*. Lo abierto implica lo indeterminado. Lo indeterminado es el caos. Sí, pero el caos no es lo opuesto de cualquier determinación sino aquella instancia que, en tanto encarna una potencia absoluta de diferenciación, tiende a hacer posible –aunque no necesariamente componible– la existencia de algo tal como un determinado. Remitidos entonces a la cuestión de la determinación, lo central del aporte deleuziano no reside en su supuesta opción por lo indeterminado sino en su reformulación de las condiciones bajo las cuales éste se relaciona con la determinación y lo determinado: lo indeterminado no es lo contrario de lo determinado sino su condición, aquel ámbito lógico u ontológico que hace posible cualquier determinación

y que permite a los determinados existir unos junto a otros aun cuando resulten incapaces de componerse (2008, p. 13).

El campo epistemológico de la educación inclusiva surge a través de líneas de pensamiento heterogéneas, es un territorio del pluralismo presente en cada uno de sus elementos constructivos

Que piensa las cosas como multiplicidades, es él mismo múltiple, constituye él mismo, y en el plano del pensamiento, lo múltiple. Esta lógica *de lo múltiple*, en tanto que existe, existe ella misma, como todo lo que existe; a saber, como de lo múltiple (Mengue, 2008, p. 44).

Esta comprensión epistemológica encuentra diversas clases de paralelismos con lo que Mengue denomina

Una teoría de las multiplicidades -de la diferencia y de su repetición (=DR), de los acontecimientos (=LS), de los agenciamientos maquínicos y de los flujos de deseos (=Aai), de los rizomas y de conjuntos de líneas que forman mesetas (=MP). Así, nuestro problema del comentario, está *legítimamente resuelto*: si hay una teoría posible de lo múltiple, habrá también la posibilidad de dar cuenta de la teoría (deleuziana) de lo múltiple, aunque a su vez ella sea múltiple (2008, p. 45).

La pregunta por la base epistemológica de la educación inclusiva constituye otro nudo crítico en la comprensión del dominio, afirmación que sugiere una advertencia preliminar: no es una tarea sencilla delimitar los ejes de configuración heurísticos de un campo en permanente movimiento debido a que sus ensamblajes acontecen a través de diversas convergencias epistemológicas que son aglutinadas en un complejo figural post-disciplinar. Lo “post-” actúa en términos de un dispositivo de ruptura, giro y alteratividad de cada uno de sus recursos constructivos, la comprensión de sus fenómenos se enuncia y escuchan más allá de múltiples proyectos de conocimiento que confluyen en su gran campo de fenómenos. La vida del campo surge mediante la combinación

rearticuladora y el giro de diversas clases de materiales, imponiendo el signo de una construcción experimental del saber en la que cada uno de ellos participa activamente.

La educación inclusiva desarrolla un objeto post-disciplinar, un campo de fenómenos que escucha y enuncia sus fenómenos más allá de múltiples clases de problemas, discursos, conceptos, teorías, metodologías, territorios, proyectos políticos, proyectos de conocimiento y compromisos éticos, etc. Configura un territorio atravesado por singulares agenciamientos heurísticos que, a pesar de inscribir su actividad más allá de cada uno de estos recursos, articula cuestiones específicas sobre objetos específicos. Es un campo de aperturas, saltos, traducciones y redoblamientos permanentes. La convergencia multidisciplinaria que participa del ensamblaje del campo se torna visible mediante el encuentro, el diálogo y la participación de diversas geografías intelectuales que aprovechan determinados aportes disciplinarios devenidos en un ensamblaje superficial y un encuentro de baja intensidad. Hasta aquí, sus aportes no se imbrican en la centralidad de los territorios, sino que, residen en planos parcializados y alejados en sus contornos definitivos.

El carácter flotativo de cada uno de sus recursos es lo que posibilita el movimiento, la apertura y el redoblamiento hacia una convergencia inter-disciplinaria en la que arriban diversos métodos, conceptos y conocimientos de diferentes regionalizaciones epistémicas, incluso, se observa la presencia de diversos proyectos políticos, como el feminismo, el antirracismo, etc. El flujo de transferencia de diversas clases de recursos constructivos habilita la pregunta por los mecanismos de comprensión, legibilidad, posicionamiento, relación a y traducción de cada uno de sus recursos, exigiendo ir más allá de una síntesis de cada uno de sus enfoques convergentes. Develar cada una de estas formas de síntesis, constituye un punto nodal crítico para comprender la naturaleza de sus ensamblajes por rearticulación y giro.

La convergencia inter-disciplinaria en el terreno de lo inclusivo actúa a través de

Ciclos de retroalimentación, cuando las personas recuperan los conocimientos de otras disciplinas en su investigación disciplinaria individual, o cuando trabajan juntos en un proyecto que se

superpone a múltiples disciplinas. Cuando ese trabajo cruza el límite difuso entre superposición y mallado, terminas con nuevas disciplinas (Resfum, 2016, p. 1).

La post-disciplinarietà enfrenta el reto de otorgar criterios de inteligibilidad a su estructura conceptual dentro de la generalidad de los territorios significados como educación inclusiva. Tal como se ha sostenido en diversas secciones del trabajo, sus contornos definitorios constituyen una práctica turbia e intensa.

TABLA 1. PROPIEDADES DEFINITORIAS DE LA FUNCIÓN HEURÍSTICA COMPLEJA DE LO INCLUSIVO.

<p>ORGÁNICA COMPLEJA</p>	<p>Campo multiaxial, indeterminado, diaspórico y con trayectorias rizomáticas y múltiples enredos genealógicos. Su trama de recursos analítico-metodológicos solo puede ser visibilizada mediante condiciones de traducción y rearticulación. Por su naturaleza, este es un campo de complejidad concebida en términos de Rajchman (2008), como sinónimo de multiplicidad. Un diagrama heurístico y contingente de lo múltiple.</p>
--------------------------	---

SISTEMA DINÁMICO	Esta característica describe dos de las principales propiedades del campo epistemológico de la educación inclusiva: un sistema y estructura abierta, en permanente devenir y en constante transformación. Al concebir los territorios de lo inclusivo como sistemas dinámicos permite reconocer que cada uno de sus recursos constructivos se encuentran regulados en y a través de relaciones exteriores. Inaugura un territorio heurístico de carácter iterativo, concepción crucial para entender los patrones de no-linealidad.
EL PATRÓN DE NO-LINEALIDAD	La no-linealidad expone un patrón de movimiento fundado en el caos, la dispersión y el nomadismo, conceptos claves en la comprensión del orden de producción del campo –leyes internas de regulación de su trama analítico-metodológica–.
EL DESORDEN Y EL DIASPORISMO CON ORDEN DE PRODUCCIÓN	El orden de producción de la educación inclusiva traza un conjunto de leyes de funcionamiento a través del diásporismo, es decir, dispersión de recursos analíticos metodológicos que se movilizan por diversas regionalizaciones y geografías epistémicas mutando de formas desconocidas en el encuentro e interacción con diversos elementos. El campo de conocimiento de lo inclusivo es un espacio a-centrado, gobernado por una experiencia migratoria y por la indeterminación de la diáspora epistémica que esta construye.

<p>EMERGENCIA</p>	<p>Describe las propiedades heurísticas de lo inclusivo como hechos imprevistos. Se caracterizan por transgredir las leyes de regulación constructiva del conocimiento y engendrar algo completamente nuevo. Gran parte de los recursos constructivos del campo construyen un proceso de determinación ignorada. “Este es un problema teórico fundamental desde las diversas perspectivas paradigmáticas alternativas, abriendo la ciencia a la posibilidad de “emergencia”, en el sentido de algo que no estaría contenido en la síntesis de determinantes potenciales” (Almeida, 2005, p. 34).</p>
<p>POROSIDAD Y BORROSIDAD</p>	<p>Propiedad que describe que los contornos del campo son porosos, difusos e indeterminados, estas, a su vez, propiedades centrales de fenómenos emergentes. Forja un diagrama multiposicional de conocimientos situados y en fuga.</p>
<p>FRACTALIDAD</p>	<p>Propiedad que permite visualizar que el campo epistemológico de la educación inclusiva se convierte en un diagrama microinfinito de recursos constructivos. Su trama analítica se interesa por formas epistemológicas alterativas.</p>
<p>EPISTEMOLOGÍA DE LA DISPERSIÓN</p>	<p>La construcción epistemológica de la educación inclusiva acontece mediante complejas formas de movimiento, diásporismo, nomadismo, traducción, rearticulación, etc.</p>

Fuente: elaboración propia.

¿Qué investiga la educación inclusiva? El giro que ha experimentado progresivamente la fuerza del significante de sus territorios ha disipado, con cierto impacto, los consensos acerca de sus sistemas de filiación y vincularidad con la regionalización de la educación especial y con la fuerza del régimen especial-céntrico que contribuye a imponer un conjunto de suposiciones individualistas-esencialistas, binaristas y universalizadoras acerca de su función. Si bien, el campo de relación y los objetos específicos de trabajo de lo inclusivo casi en toda su evolución intelectual ha pseudo-afirmado que no es lo mismo que lo especial. Sin embargo, producto de la ambigüedad y debilidad de sus argumentos, recurre a la imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial, inaugurando una singular modalidad de edipización –atrapamiento heurístico, turbiedad cognitiva o sentimiento analítico-metodológico de incompreensión o resentimiento– devenida en la figuración denominada “neo-especial”.

El estudio adecuado de la educación inclusiva ya no puntualiza en la forma soberana de lo especial, ni mucho menos, la exclusividad ontológica ligada al sujeto de la alteridad peyorativa o especular, sino, a la trama de relaciones que ensamblan la figura de la pluralidad individual o las múltiples singularidades. La suposición ontológica clásica de la inclusión –estrechamente ligada a la región del humanismo clásico– desborda las figuras instituidas que nunca han sido neutras, ingenuas y ajenas a singulares mecanismos de poder. Para Braidotti las concepciones de ser humano históricamente legitimadas entrañan un sistema de “categorización normativa que indexa el acceso a privilegios y derechos” (2018, p. 6).

CONCLUSIONES

La construcción del conocimiento de la educación inclusiva acontece mediante diferentes escalas de ensamblajes y de diversas clases de convergencias heurísticas posibilitando un crecimiento transformacional permanente. La epistemología de la educación inclusiva altera y transforma los entendimientos, conceptos y esquemas de pensamiento, los discursos y las condiciones pragmáticas definidas por la ciencia educativa, constituyendo un territorio cuya acción existe a través de “fuerzas

que se apropian de las cosas y le dan un sentido determinado” (Diel, 2011, p. 4), haciendo explícito un territorio de múltiples intensidades, de naturaleza abierta, donde ninguno de sus recursos constructivos se detienen, más bien, se encuentran atravesados por “híbridos de fuerzas plegando y diseminando singularidades a través de una multicombinatoria en constante actualización” (Castillo, 2019, p. 236).

Los territorios epistemológicos de la educación inclusiva son el resultado de modificaciones de diversas intensidades a partir de sus recursos constructivos que mutan constantemente hacia nuevos pliegues analítico-metodológicos. Los ensamblajes son mecanismos de agenciamientos, montajes y sistemas de composiciones heurísticas en-proceso.

Todo ensamblaje posee singulares formas de agenciamiento, función que no se reduce exclusivamente al engranaje de ciertas partes o elementos. Sostener que parte de la construcción heurística de la educación inclusiva se articula a través de la noción de ensamblaje supone reconocer la presencia de sistemas de “multiplicidad que se compone de muchos términos heterogéneos y que establece enlaces, relaciones entre ellos” (De Landa, 2016, p. i), cada uno de diversa naturaleza. Es un campo de múltiples contagios.

Si bien, “las piezas que se montan juntas no son uniformes en naturaleza o en origen, y que el conjunto vincula activamente estas partes juntas estableciendo relaciones entre ellas” (De Landa, 2016, p. ii) mediante formas exploratorias de sus tipologías y topologías heurísticas, demandas de traducción y redoblamiento para producir un nuevo destello comprensivo.

Todos los recursos constructivos que participan de las múltiples convergencias heurísticas del dominio se encuentran en la exterioridad, cuyo carácter espacial de esta última se inscribe de forma multinivel y trasrelacional, cuyas “herramientas cognitivas no se fusionan en una totalidad, sino que coexisten e interactúan en la exterioridad” (De Landa, 2016 p. 5). Los ensamblajes heurísticos son nuevas formas de codificación de la realidad investigada, lo que crea un diagrama de posiciones que habitan un espacio de posibilidad.

La comprensión diaspórica y nomadista del campo permite observar cómo cada uno de sus recursos constructivos se ajustan y desajustan permanentemente, inaugurando nuevos puntos de traducción y

de análisis que imponen el signo de metamorfosis constante. En este campo no existe nada preformado, todo se encuentra en estado permanente de invención, creatividad y metamorfosis, interpenetraciones por traducción y redoblamiento y contagios.

La educación inclusiva como circunscripción intelectual y la inclusión como fenómeno y campo comparten, cada una a su manera, trayectorias móviles, rizomáticas y propiedades de dinamismos constantes. En tal caso, siendo esto último, una de las manifestaciones heurísticas de mayor alcance del campo.

Una intensidad o grado de intensidad no es más que una diferencia de intensidad entre un máximo y un mínimo infinitos de intensidad (de ahí su continuidad). Pero si la diferencia es positiva, primaria, como gesto creador que se deshace, cada diferencia es una singularidad, una diferencia de naturaleza (de ahí su heterogeneidad) (Lee y Fisher, 2009, p. 13).

Los ensamblajes heurísticos de la educación inclusiva posibilitan comprender los diversos tipos de acontecimientos que tienen lugar en las múltiples capas y convergencias heurísticas que ensamblan sus territorios, explicitando una naturaleza integrada por múltiples agenciamientos analítico-metodológicos, estableciendo múltiples combinatorias por rearticulación de una gran diversidad de elementos heterogéneos. Esta es una de las principales manifestaciones de la educación inclusiva. “Los ensamblajes pueden convertirse en componentes de conjuntos más grandes, formando alianzas o coaliciones y convertirse en un gran conjunto” (Castillo, 2019, p. 240), que puede amoldarse según la investigadora a

Ese infinito ensamblarse y desensamblarse del que hablas usando el número indefinido de capacidades objetivas de afectar y ser afectado, y las relaciones de exterioridad que permiten la separación de componentes y su reintegración en otro ensamblaje. Y esto, con o sin intervención de la mente humana o las categorías lingüísticas, como ocurre con el ensamblado de ecosistemas. (Escobar y Osterwell, 2009, p. 120) (Castillo, 2019, p. 240).

El carácter (neo)materialista de la construcción epistemológica de la educación inclusiva devela complejas fases sucesivas como coexistentes, generando sus formas propias a nivel intelectual. Sus contornos definitorios operan en proximidad a la noción *deleuziana* de emergentismo y describen la coexistencia de múltiples flujos de recursos constructivos cargados de grados de intensidad variables que circulan por topologías específicas en torno a un aparato contenedor en movimiento incesante. La educación inclusiva configura una nueva aura y coyuntura heurística, que devela cómo ciertas “combinaciones pueden exhibir propiedades emergentes, es decir, propiedades de un todo no poseídas por sus partes” (De Landa, 2012, p. 38).

Cada uno de los recursos constructivos y geografías del conocimiento que crean y garantizan la emergencia de los territorios auténticos de la educación inclusiva dan vida a una espacialidad diaspórica y nómada, atravesada por los signos de lo múltiple, la heterogénesis, la desnaturalización y lo abierto, todas ellas, características de un espacio multi-estratificado y multi-expresivo que habla a través de diferentes formas, pasiones, conceptos, afectividades, dispositivos de producción de la subjetividad, diversas clases de agenciamientos, etc.

La pregunta por las transposiciones clave analítica crucial en la examinación de las configuraciones de las diversas clases de movimientos y las formas de cada uno de sus recursos hacia otros figurales o zonas de alta intensidad creativa, explicitan una variedad de tensiones y presiones de orden epistémico, metodológico, conceptual y práctico, etc.

Al construir un diagrama de multiplicidades heurístico-políticas su redefinición ontológica evita ser atrapada por el esencialismo y su imaginación binaria, entraña el deseo de ecologizar las diversas clases de objetos y discursos que participan de su ensamblaje que reafirman su compromiso con una naturaleza atravesada por el principio de heterogénesis, describiendo que la orgánica del campo se encuentra en permanente adaptación, alteración y transformación.

Las relaciones exteriores constituyen un punto clave en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva. Este tópico amerita una advertencia preliminar: nunca el exterior es puro, sin que, un halo de contaminación lo afecte. Esta afirmación permite reconocer que es un sistema heterogéneo y desequilibrado, cuya formulación es atrave-

sada por formas desconocidas de territorialización y los movimientos de desterritorialización, enunciando que sus contornos se describen de mejor manera a través de la noción de gran sistema de agenciamiento, cuya invariabilidad de flujos permiten

Hacer el movimiento, trazar la línea de fuga en toda su positividad, traspasar un umbral, alcanzar un continuo de intensidades que no valen ya sino por sí mismas, encontrar un mundo de intensidades puras en donde se deshacen todas las formas, y todas las significaciones, significantes y significados, para que pueda aparecer una materia no formada, flujos desterritorializados, signos asignificantes (Deleuze y Guattari, 1978, p. 24).

La comprensión epistemológica de la educación inclusiva genera nuevos umbrales y ángulos de visión que configuran una arquitectura diagramática de carácter heurístico regulada por relaciones exteriores, lo que da paso a un plan libre de composiciones intensamente creativas, produce conceptos novedosos aún desconocidos, que surgen por vía de alianzas improvisadas, provisionales, rotas y reconciliadas. Es una forma de experimentación acerca de lo que puede suceder con la educación inclusiva y, en particular, una praxis cognitiva fundada en la indagación temporal lo que posibilita entendimientos complejos acerca de lo que es y de lo que puede lograr. Nos enfrentamos a una actividad que habita un doble vínculo: la inclusión como investigación y como filosofía de construcción del futuro.

La diversidad de manifestaciones heurísticas de la educación inclusiva permite describirla en términos de paquete de virtualidades, una fuerza creativa concebida en términos de “contornos indeterminados, capaces de entrar en otras configuraciones posibles con otros; e imagina la filosofía como una especie de indagación sobre lo que sucede en los arreglos resultantes” (Rajchman, 2008, p. 11). Su naturaleza suelta e inacabada

Se convierte entonces en una especie de construcción-sensación de algo virtual, impensable, que todavía no concuerda con nada. Tal es la condición de sus poderes peculiares, de su vitalidad inorgánica:

siempre debe ser sin forma, indeterminado, lo suficientemente suelto para que otras figuraciones, otras confabulaciones puedan ocurrir en él o pasar a través de él (Rajchman, 2008, p. 15).

El diagrama heurístico que construye la educación inclusiva acontece a través de la exploración y el diálogo continuo con otros territorios, un espacio libre de formas indeterminadas, de diseños predeterminados, impulsando sensaciones de algo nuevo, un territorio heurístico incompleto que posee la capacidad de inventarse de nuevo. El espacio heurístico que construye se funda en otra geometría que inaugura una arquitectura epistémica compuesta por líneas de diferente tipo que arriban de diversas formas, a través de recursos constructivos e interfaces analítico-metodológicas diferentes unas de otras, generando un ensamblaje de relacionamientos desconocidos en el que cada uno de los elementos se cruzan, interfieren y rearticulan entre sí.

Los tipos de movimientos que se proliferan en este diagrama de construcción del conocimiento develan una disposición espacial efectiva descrita según Rajchman (2008), como la capacidad de insertar diversas clases de recursos constructivos en esquemas parcialmente conocidos que, al encontrarse, (co)penetrarse, dialogar e interactuar, mutan hacia rumbos desconocidos o no-imaginados, esta acción de montaje/desmontaje constructivo, impone un doble vínculo que reafirma un tipo de movimiento de carácter afectivo, invocando la presencia de formas de aleación inesperadas, vinculándose de manera indeterminada. Esta, sin duda, es una de las premisas centrales del trabajo epistemológico sobre educación inclusiva.

El movimiento de naturaleza espacial efectiva parte de puntos fijos los que pueden ser traducidos en términos de geografías intelectuales o regionalizaciones epistémicas que posibilitan el ingreso a la comprensión del campo. El segundo, por su parte, trabaja a partir de mecanismos de construcción extraños a ojos de los formatos epistemológicos normativos y canónicos; sistema que trabaja a través de una intuición suelta que crea sus propios puntos a medida que avanza develando un conjunto de mecanismos que actúan por desestructuración o desarmado que afecta a todas sus unidades constructivas.

Las relaciones exteriores desempeñan un papel crucial en la constitución del campo heurístico de la educación inclusiva. Este tipo de operación heurística solo tiene lugar en contextos de diseminación, movimiento afectivo y diaspórico. Todas ellas describen características de un espacio dinámico y de una geometría libre, en el que las relaciones entre los términos son independientes de los términos que las efectúan, demostrando cómo cada uno de ellos puede tener múltiples tipos de relaciones. Esta es otra característica fundamental de la diáspora. Al respecto, agrega Lazzarato que estas “pueden estar a la vez en un sistema y en otro, que pueden cambiar algunas de sus relaciones sin cambiarlas todas” (2006, p. 19). Las relaciones exteriores son clave para la consolidación de una política epistemológica y ontológica de la multiplicidad. Hay que recordar que en esta oportunidad el uso que hago de la frase “relaciones exteriores”, inscribe su tarea constructiva en el terreno de la pluralidad y la diversalidad, manifestaciones centrales de los campos alécticos.

El espacio de diáspora es descrito como centro de producción del conocimiento de lo inclusivo, muestra la particularidad que en la red que alberga cada uno de sus recursos constructivos, “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, p. 19). Lo inclusivo es un campo de indeterminación de lo múltiple, inaugura una forma de pensar. Es aquello que permite sostener que la presencia de una gran variedad de recursos constructivos de naturaleza completamente diferentes unas de otras, pueden vincularse a través de relaciones exteriores fundadas en el concepto *deleuziano* de esencia operatoria. Esto es descrito por Lazzarato como una actividad que “sin perder su identidad, una cosa puede adjuntarse a otra o dejarla partir», puede entrar en una composición, en una unidad, sin por ello estar completamente determinada por esta unidad, por esta composición” (2006, p. 23). El connotado filósofo italiano concluye, señalando que,

La existencia de las relaciones externas, variadas, flotantes, hace posible la relación. En la “forma todo”, las partes están co-implicadas esencialmente y su continuidad y cohesión están asegu-

radas por la totalidad. En la “forma cada” hay discontinuidades y disyunciones reales y en consecuencia “siempre hay algo que se escapa”, dice James. Lo que se escapa es lo que hace el movimiento, lo que crea, lo que innova (Lazzarato, 2006, p. 23).

Al pensar el campo epistemológico de la educación inclusiva y sus formas constructivas a través de relaciones exteriores nos enfrenta con la observación de múltiples patrones de indeterminación que conducen a la emergencia de un saber que funda la novedad y lo virtual. Las relaciones exteriores son coherentes con las operatorias heurísticas del movimiento, el diasporismo y el nomadismo, develando un campo cuya faceta orgánica sigue la lógica de un “Universo-mosaico, un Universo-*patchwork*, un Universo archipiélago, es decir, 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, p. 27).

FUENTES CONSULTADAS

- ALMEIDA, N. (2005). Transdisciplinariedad y paradigma posdisciplinar en salud. En *Revista Salud y Sociedad*. Vol. 14. Núm. 3. pp. 30-50.
- BAL, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.
- BRAH, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- BRAIDOTTI, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. En *Theory, Culture & Society*. Vol. 0. Núm. 0. pp. 1-31.
- CASTILLO, K. (2019). Claves teóricas en Manuel de Landa. En *Andamios*. Vol. 17. Núm. 40. pp. 229-250.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1978). *El Anti Edipo*. Barcelona: Paidós.
- DIEL, L. (2011). El concepto de diferencia en Guilles Deleuze como propuesta crítica ante la ontología tradicional aristotélica. En *A parta rei, revista de filosofía*. Núm. 75. pp. 1-5.
- DE LANDA, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

- ESCOBAR, A. y OSTERWELL, M. (2009). Movimientos sociales y la política de lo virtual. Estrategias deleuzianas. En *Tabula Rasa*. Núm. 10. pp. 123-161.
- FLICK, U. (1998). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- LAZZARATO, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- LEE, M. y FISHER, M. (2009). *Deleuze y la brujería*. Buenos Aires: Los cuarenta libros.
- MENGUE, Ph. (2008). *Deleuze o el Sistema de lo múltiple*. Buenos Aires: los cuarenta libros.
- OCAMPO, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: UGR.
- OCAMPO, A. (2018). Las políticas de la mirada y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo? En *Polyphonía. Revista de Educación Inclusiva*. Vol. 2. Núm. 1. pp. 15-51.
- RAJCHMAN, J. (2008). *Constructions*. Nueva York: The MIT Press.
- REFSUM, A. (2016). Disciplinarity: intra, cross, multi, inter, trans, post. Recuperado el 30 de diciembre de 2020 de: <https://www.uio.no/ritmo/english/people/management/alexanje/teaching/>
- SLEE, R. (2001). Organizaciones muy solventes y alumnos insolventes. La policía del reconocimiento. En Slee, R., Weiner, G. (Comp.). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. pp.135-152. Madrid: Akal.
- SPIVAK, G. y PÉREZ, M. (2020). Las humanidades, la democracia y la política del conocimiento en la educación superior. En *Praxis Educativa*. Vol. 24. Núm. 3. pp. 1-18.
- YOUNG, I. (2002). *Justicia y política de la diferencia*. Valencia: Cátedra.

Fecha de recepción: 27 de febrero de 2021

Fecha de aceptación: 9 de agosto de 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v18i47.880>