

Nomadismo Epistemológico de la Educación Inclusiva
Epistemological Nomadism of Inclusive Education

Aldo Ocampo González 

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

La correspondencia sobre este artículo debe ser dirigida a Aldo Ocampo González.
Email: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Fecha de recepción: 29 de abril de 2020.

Fecha de aceptación: 13 de junio de 2020.

¿Cómo citar este artículo? (Normas APA): Ocampo González, A. (2020). Nomadismo Epistemológico de la Educación Inclusiva. *Revista Científica Hallazgos21*, 5(2), 203-222. Recuperado de <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Revista Científica Hallazgos21. ISSN 2528-7915. **Indexada en DIALNET PLUS, REDIB y LATINDEX Catálogo 2.0.**

Periodicidad: cuatrimestral (marzo, julio, noviembre).

Director: José Suárez Lezcano. Teléfono: (593)(6) 2721459, extensión: 163.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas. Calle Espejo, Subida a Santa Cruz, Esmeraldas. CP 08 01 00 65. Email: revista.hallazgos21@pucese.edu.ec. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Resumen

En este trabajo exploro las configuraciones analíticas del concepto de nomadismo epistemológico de la educación inclusiva, espacio que inaugura una nueva forma de concebir y practicar el trabajo heurístico. Su naturaleza acontecimental, alterativa y transformativa de los esquemas de pensamiento, lo describen como un poderoso recurso y sistema de razonamiento heurístico. ¿Nomadismo epistemológico? Las formas de producción del conocimiento siempre son formas de intervención-creación-alteración, estrechamente ligadas a lo heurístico y lo político. Ejecuta una operación abierta, inquieta y afirmativa de carácter no-dialectal. Es también una herramienta de navegación teórica. Posteriormente, el trabajo analiza cómo la categoría de inclusión se convierte en proceso activo en devenir permanente, examina, además, el papel de las transposiciones en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva, permitiendo afirmar que la fuerza heurística de la inclusión es un mecanismo de mutación de la teoría educativa contemporánea. Una transposición indica una operación transfronteriza en la producción del conocimiento; es también un singular modo de tropologización, giro o salto hacia otros rumbos, territorios y perspectivas. El trabajo cierra analizando el diaspórismo epistemológico como condición fundamental de su epistemología. Se aborda, además, la pregunta por cómo leer los aportes de campos y proyectos de conocimiento diferentes. Se concluye afirmando que la educación inclusiva es un contra-espacio epistemológico cuya fuerza política, heurística y metodológica fomenta la subversión de las convenciones establecidas.

Palabras clave: epistemología de la educación inclusiva; nomadismo epistemológico; transposiciones; diaspórismo epistémico; alteratividad.

Abstract

In this work I explore the analytical configurations of the concept of epistemological nomadism of inclusive education, a space that inaugurates a new way of conceiving and practicing heuristic work. Its eventual, alterative and transformative nature of thought patterns describe it as a powerful resource and system of heuristic reasoning. Epistemological nomadism? The forms of knowledge production are always forms of intervention-creation-alteration, closely linked to the heuristic and the political. It performs an open, restless and affirmative operation of a non-dialectal nature. It is also a theoretical navigation tool. Subsequently, the work analyzes how the category of inclusion becomes an active process in becoming permanent. It also examines the role of transpositions in the construction of knowledge of inclusive education, allowing us to affirm that the heuristic force of inclusion is a mechanism of mutation of contemporary educational theory. A transposition indicates a cross-border operation in the production of knowledge. It is also a unique way of tropologizing, turning or jumping towards other directions, territories and perspectives. The work closes analyzing epistemological diasporism as a fundamental condition of its epistemology. It also addresses the question of how to read the contributions of different fields and projects of knowledge. It concludes by affirming that inclusive education is an epistemological counter-space whose political, heuristic and methodological force

NOMADISMO EPISTEMOLÓGICO

encourages the subversion of established conventions.

Keywords: inclusive epistemology of education; epistemological nomadism; transpositions; epistemic diasporism; alterativity.

Nomadismo Epistemológico de la Educación Inclusiva

El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva inaugura una nueva forma de concebir y practicar el trabajo heurístico. Su naturaleza acontecimental, trasrelacional, alterativa y transformativa de los esquemas de pensamiento, lo describen como un *poderoso recurso y sistema de razonamiento heurístico*. ¿Nomadismo epistemológico? Las formas de producción del conocimiento siempre son formas de intervención-creación-alteración, estrechamente ligadas a lo heurístico y lo político. Inaugura una manera novedosa de concebir la producción de conocimiento, toma distancia de las modalidades heurísticas normativas que comúnmente se emplean en la lectura del campo. Es un dispositivo que desborda y cuestiona los saberes y formas interpretativas legitimadas, su forma epistemológica opera por fuera del código ontológico absoluto, estratégicamente deviene "en un como sí, cuya articulación no está en reproducir ni interpretar, sino en crear a partir de los elementos disponibles en una posición específica que, a su vez, nos constituye" (Ávila, 2014, p.170).

La educación inclusiva configura un *contra-espacio epistemológico*. Es un pensamiento que entrecruza, rearticula y opera más allá de sus diversas configuraciones conceptuales, objetuales, teóricas, discursivas y metodológicas – todas ellas, albergadas bajo el significante de *contra-recursos constructivos* estructurados de forma no-jerárquica–, enuncia y escucha los aportes de cada una de sus geografías epistémicas en la

exterioridad del trabajo teórico, configurando un umbral de transformación del conocimiento. El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva se inspira, comparte y adhiere a los planteamientos efectuados por Rossi Braidotti. La educación inclusiva como contra-espacio epistemológico afirma la emergencia de un nuevo estilo de subjetividad –idea que ya he abordado en diversos trabajos–. Epistemológicamente, crea nuevas prácticas de producción del conocimiento, inaugura nuevas cartografías intelectuales y metodológicas, configura un espacio más allá de los múltiples entres o sistemas de entridades que acontecen en la interacción entre cada uno de sus recursos epistemológicos. Ontológicamente, es una afirmación antiesencialista y una operación de subjetivación singularizante. Su política ontológica construye una nueva concepción de sujeto, acción previa a la construcción de singulares estilos de prácticas sociales, culturales, políticas y educativas. Políticamente, construye una estrategia de intervención apoyada en una política de imaginación desafiante para el mundo contemporáneo, inspirada en los legados del feminismo crítico, la interseccionalidad, la interculturalidad crítica, la política de la diferencia, etc., fomenta una transformación radical de las estructuras y reglas de funcionamiento de los sistemas-mundo. Instaura un nuevo formato de relacionamiento y convivencialidad con Otros –mecanismo de alterización epistémica– campos de conocimiento, formas metodológicas, conceptos, teorías, etc.

El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva ratifica la creación de un proyecto de conocimiento en resistencia. La noción de resistencia adopta singulares peculiaridades; no adscribe a la noción micropolítica tradicional, sino, inaugura una forma mucho más audaz. Es

NOMADISMO EPISTEMOLÓGICO

una insistencia que bordea críticamente las formas de conocer a través de la inclusión, cuya práctica se construye en estrecha relación con la variabilidad del tejido intersubjetivo singularizante. Tal como indica Palaisi (2018), lo nómade, al expresar una naturaleza en permanente movimiento, no niega la existencia de diversas raíces –enredos genealógicos de la educación inclusiva–. En efecto, “el movimiento no determina al nómade como inestable, no lo fija a lo cambiante, sino que lo instituye en un proceso de construcción de saberes y de poderes que se adapta al contexto de subjetivación” (Palaisi, 2018, p.61). El campo epistemológico de la educación inclusiva actúa en términos de una grieta, imponiendo un mecanismo de transformación sustantiva en la producción del saber, trayendo al centro del debate, la construcción situada de este. Es un terreno disputado por múltiples mutaciones y complejas transposiciones.

La figura epistemológica de la educación inclusiva concebida como *nómade* ejecuta una transformación de orden alterativa en las formas de producir el conocimiento. Hay que recordar que la epistemología no atañe sólo a niveles especulativos, sino más bien, a grados de complejidades políticos, afectivos e imaginaciones desafiantes que se imbrican permanentemente. En sí mismo, es un giro epistemológico, una acción tropológica, un acontecimiento, que ejecuta un corpus de cambios alterativos en la forma de leer y aproximarnos a un determinado fenómeno; es una operación abierta, inquieta y *afirmativa de carácter no-dialectal*. Es también una herramienta de navegación teórica.

Desarrollo**¿Devenir Inclusión¹?**

La interrogante que encierra este apartado no sólo refiere a un cambio de *lógica-de-sentido*, nos conduce a entendimientos complejos acerca de los modos de concebir el mundo, las relaciones, la afectividad, las pasiones, la subjetividad y sus dispositivos de producción. La inclusión es un signo heterodoxo, un vector de movilización de la frontera, una fuerza de alteración de las estructuras de los múltiples sistemas-mundo. En sí misma, una singular forma de devenir es también, “un deseo afirmativo por los flujos transformadores” (Cardenal, s.f., p.20), es un vector de dislocación. También, su significante puede albergarse bajo la figuración imaginaria de reinención, sus mecanismos de producción del deseo se fundan y persiguen la transformación del mundo –tesis número once de Feuerbach–. La inclusión “tiene que ver con el deseo del cambio y de los flujos, así como, el dinamismo de los múltiples deseos” (Cardenal, s.f., p.20). Por norma epistemológica la inclusión resiste a integrarse y ser integrada en esquemas de reversibilidad lógica, esto es, proyectos teóricos fijos al dictamen del pasado. No se integra a modelos pre-establecidos, trabaja, más bien, en la producción de lo nuevo –exterioridad epistémica–. Tal como sugiere Braidotti (2006, p.74), podemos concebir la fuerza de la inclusión en términos de un proceso activo de devenir.

Si la idea *devenir inclusión* se expresa en términos lineales, su espectro de interpretación puede reducirse a una simple transformación de ella –ensamblaje institucional–. Más bien, consiste en “emitir partículas que entren en relación de movimiento y reposo o en la zona de proximidad” (Deleuze & Guattari, 2002,

¹ La inclusión configura un complejo múltiple de transformación; es sinónimo de despertar político.

NOMADISMO EPISTEMOLÓGICO

p.164). El devenir no es sinónimo de ser lo Otro de lo mismo, es una forma de vaciamiento de toda forma de entendimiento, esto nos enfrenta a la complejidad de pensar e imaginar algo que no conocemos y que no hemos vivido. Por ello, es importante encontrar la voz teórica de la inclusión, su encuentro afianzará mis entendimientos sobre esta, en términos de *figuración afirmativa intensa y creativa*. La inclusión es un proyecto de conocimiento y una intervención política inacabada. El devenir es una forma de salir del orden canónico.

Transposiciones² Heurísticas

El concepto de transposición será analizado en esta oportunidad a partir de la brillante obra de la filósofa italo-australiana Rosi Braidotti³. Si bien, el encabezado de este apartado refiere a las transposiciones heurísticas, su obra nos sirve para fundamentar estratégicamente la formación de este nuevo sintagma analítico. Una transposición indica una operación transfronteriza en la producción del conocimiento, es también un singular modo de tropologización⁴, giro o salto hacia otros rumbos, territorios y perspectivas. Es también, una estrategia de atravesamiento y salto desde un corpus de proyectos de conocimiento, métodos, conceptos, teorías,

compromisos éticos, discursos, (inter)disciplinas, etc., hacia otras redes objetuales de conocimiento. Es, a su vez, un aparato de trans-codificación y fuerza que imputa la emergencia de un nuevo código. Las transposiciones construyen una red de trabajo asemejable a un ámbito de multiplicidades complejas. Tampoco reduce su potencial heurístico a la mezcla desinhibida de diversos fragmentos – obscenidad de los campos abiertos devenida en una política de todo vale–, tampoco es sinónimo del entretejimiento de diversas hebras –distinto son los enredos genealógicos⁵ de la educación inclusiva–, más bien, responden a una figuración de complejas variaciones, cambios y mutaciones que siguen un patrón discontinuo, pero armonioso. Vale la pena complementar esta idea con el principio epistemológico de heterogénesis⁶ de la educación inclusiva.

Las transposiciones heurísticas son singulares formas de producción del conocimiento que acontecen en un “espacio intermedio de zigzag y de cruce: no lineal, pero no caótico; nómada, pero responsable y comprometido; creativo, pero también cognitivamente válido; discursivo y también materialmente incrustado es coherente sin caer en la racionalidad instrumental” (Braidotti, 2006, p.35). Las transposiciones heurísticas entrañan un complejo pero singular signo de mutación, cuya estructuración constructiva acontece por vía de un movimiento ‘dado-dándose-por-dar’, es decir, algo en continua creación. El funcionamiento del campo epistemológico de la educación inclusiva

² Para Braidotti (2006), la noción de transposición ha sido ampliamente desarrollada por la música y la genética. Es signo de mutación, salto, transformación.

³ Filósofa y teórica feminista contemporánea italo-australiana. Directora fundadora del Centro para las Humanidades de la Universidad de Utrecht, Países Bajos.

⁴ La acción tropológica es clave en la comprensión epistémica de la educación inclusiva, refiere a movimientos de ideas, a descentramientos paradigmáticos, a giros conceptuales, etc. Es una operación de vuelo. En mi trabajo sobre epistemología de la inclusión, identifiqué dos mecanismos de tropologización, uno positivo y uno negativo. El primero, alude a un giro que permite comprender la autenticidad del fenómeno, mientras que, el segundo, es un movimiento heurístico-conceptual que crea ininteligibilidad, se aleja del fenómeno y su estructura. La Educación Inclusiva puede ser descrita en términos de una operación tropológica, una fuerza activadora, un acontecimiento y un dispositivo performativo

⁵ Los enredos genealógicos son un instrumento conceptual clave en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, permiten comprender las múltiples memorias teóricas, políticas y metodológicas que se interpenetran en la configuración de su terreno. Son sinónimos de distintos anidamientos escalares.

⁶ El principio de heterogénesis es también una estrategia de regulación de lo complejo. Su foco de trabajo opera en la conexión estriada de recursos constructivos heterogéneos de lo heterogéneo, es un ámbito meta-constructividad epistémica.

NOMADISMO EPISTEMOLÓGICO

articula sus leyes de organización a partir del diaspórismo y del nomadismo, ambas entrelazadas a través del movimiento, micro-acciones de mutación y experimentación sensible que construyen poderosos umbrales y entendimientos complejos. Sus formas analíticas son propias de la flexibilidad, inaugurando un sutil sistema de reordenamiento heurístico. En efecto, la función y la organización de cada uno de sus recursos epistemológicos son mutables e interdependientes. Las transposiciones heurísticas son formas de figuración creativa de producción del conocimiento de la educación inclusiva, operan engendrando formas analítico-metodológicas alterativas. Este campo se encuentra en permanente devenir, en tanto territorio, es ensamblado por singulares complejidades visibles y ocultas, explicita una ruta diferente, se propone en cierta medida desnaturalizar y desvincular las operatorias y trampas a las que conduce la dialéctica hegeliana que colabora en la formación del propio nombre del campo. La emergencia de su dominio es la práctica de transformación de lo dado, es una fuerza abierta al cambio, receptiva al encuentro e interacción de otras singularidades y recursos epistemológicos.

¿A qué se debe que tenga afinidades con muchos campos? La educación inclusiva es un enfoque epistemológico que afecta al conocimiento científico en su conjunto, cuya singularidad atraviesa distintos campos del saber. Se convierte en un dispositivo de reconocimiento, es un saber del presente –captura de la exterioridad–. Las transposiciones heurísticas configuran un espacio intermedio zigzag y ondulatorio en la producción del saber, no es un espacio paratáctico que se ubica al lado de dos cosas sin interconexión, deviene en una unidad relacional fuera de todo orden y figuración, escapa a las tensiones dialectales hegelianas, da paso a un enlace

de figuraciones creativas, a poderosas formas de entrelazamiento discontinuos que proceden por vía de rearticulación y redoblamiento, tal como indica Lazzarato (2006), lo flotativo es aquello que habilita el cambio. Cada enlace es creativo y singular, establece una meseta de conexiones estriadas, a-centradas y reticulares que siguen la figuración del zigzag. Las transposiciones heurísticas son claves en el mapeo de los itinerarios de arribo, desplazamiento y convergencias de cada singularidad en su formación, en permanente devenir de la inclusión. También, develan una fuerza potencial que fomenta una acción extra-disciplinar, esto es, la captura de campos alejados al quehacer de la educación inclusiva, anclados en diminutos ejes de articulación a su objeto de trabajo.

Trabaja estableciendo puentes entre campos que se encuentran más allá de sus dilemas definitorios. Las transposiciones heurísticas confirman la afirmación que describe la *exterioridad del trabajo teórico*⁷ de la educación inclusiva, es decir, es un territorio cuyas condiciones de enunciación y escuchabilidad operan entre, más allá y por fuera de sus recursos convergentes. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, sus enlaces creativos devienen en la visibilización y apertura de nuevos puntos de interreferenciación, fomentando la proliferación de singulares umbrales plásticos, descentrados y nómades. Un umbral epistemológicamente es espacio de transformación del conocimiento, que no existe sino experimenta un conjunto de mecanismos

⁷ Concepto impulsado por Ian Chambers. Mediante esta noción es posible comprender las fuerzas de operación intelectual de campos que enuncian, escuchan y construyen su red objetiva por 'fuera' y 'más allá' de muchos de sus campos confluyentes. El 'más allá' de Chambers se convierte en una red de análisis que fomenta la comprensión de un determinado fenómeno a través de proyectos de conocimiento que no se encuentran en directa relación con los modos canónicos que avalan su investigación.

NOMADISMO EPISTEMOLÓGICO

de redoblamiento y rearticulación, son fundamentalmente, de carácter alterativos. Todo umbral es siempre performativo. Si tuviese que describir mediante alguna palabra la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva, recurriría a la noción de umbral, puesto que, su fuerza analítica se expresa en términos de un complejo dispositivo de reconocimiento de todos los campos que constituyen las denominadas Ciencias de la Educación, por otro, su grado de afectación –concepto que en la filosofía del acontecimiento significa un doble impuso de creatividad– define a la inclusión como un umbral de transformación de todas áreas de desarrollo humano. Es una filosofía presente en todos lados. La inclusión es también un campo de ideas en fuga, fomenta la proliferación de nuevas codificaciones para construir un mundo impregnado de sus principios.

Las transposiciones heurísticas operan en muchos niveles –lo que es coherente con las convergencias constructivas post-disciplinarias⁸ del campo–, poseen la capacidad de expandir las explicaciones e implicancias políticas, éticas y heurísticas, etc. Cada una de las singularidades epistemológicas que crean y garantizan la producción de su conocimiento, se encuentran interconectadas en algún punto –principio de relaciones epistemológico de relaciones exteriores–, por movilidad y referencias cruzadas entre sus diversos conceptos, proyectos de conocimiento, métodos, (inter)disciplinas, compromisos éticos, proyectos políticos, sujetos,

territorios, etc., manteniendo su singularidad y ejes de interreferenciación estriadas. Cada recurso, a pesar de expresar un desplazamiento nómada, desempeña su propia función constructiva, poseen la capacidad de configurar una red que conecta diferentes problemas, preocupaciones y dilemas, devenidas en imaginaciones y figuraciones desafiantes para leer el mundo contemporáneo. El dominio de la educación inclusiva conecta preocupaciones analíticas, tensiones metodológicas y conceptos –espacio transponible– desatando nuevos entendimientos sobre su tarea en el mundo contemporáneo. Las transposiciones heurísticas sitúan la producción del conocimiento, tal como indica Braidotti (2006), con el contexto social, histórico, político, material y discursivo en el que acontece su cuerpo de fenómenos. Todo ello, posibilita el entendimiento de la función de la inclusión en el mundo actual en tanto *enlace creativo* con otros mundos. La fuerza singularizante de las transposiciones que germinan del campo de la inclusión se oponen a las formas de monocultivo y mono-centrismos epistemológicos, desafía las normatividades analíticas que se camuflan a través de formas más esperanzadoras y amigables.

¿Qué es el nomadismo epistemológico de la educación inclusiva? Ante todo, quisiera destacar su potencial altamente experimentador, es una figuración de agitación del pensamiento y de dislocación de los modos convencionales de entender su teorización, hasta ahora fuertemente asemejable al status de construcción de un discurso. La construcción del nomadismo epistemológico de la educación inclusiva se inspira en la célebre obra de Rossi Braidotti, comparte con ella, el impulso por la agudización de toda forma de figuración creativa, la alteratividad de los sistemas de razonamiento y de las estructuras

⁸ Base epistemológica no fija en ninguna disciplina, concebida en tanto umbral de transformación del conocimiento. Las operaciones metodológicas de carácter post-disciplinarias trabajan en los límites y más allá de diversas disciplinas convergentes, incorporan aportes de campos alejados en tematización y fuerza cognitiva al objeto de la inclusión. Sus grados de constructividad no pueden ser delimitados en los marcos de ninguna disciplina en particular, extrae lo mejor de cada una de ella, fabricando un objeto que no le pertenece a nadie, es algo completamente nuevo.

NOMADISMO EPISTEMOLÓGICO

constituyentes del sistema-mundo. Impone un carácter viajero que muta permanentemente, a minutos adopta una luminosidad cercana a la lógica de sentido del hibridismo performativo, devela nuevas cartografías y ubicaciones, asimismo, abre nuevos puntos de interreferenciación y objetos de análisis. Es una forma analítica que opera en términos de fuga, una práctica analítica inquieta, que transforma, deforma y nos conduce a otros puntos de nacimiento. El nomadismo epistemológico informa profunda y complejamente sobre cada uno de los temas candentes del presente, es una figura analítica altamente informada con lecturas políticamente fuera-de-serie y situadas, devela la apariencia de un sistema disperso –diaspórismo epistemológico– (Ocampo, 2016) y de lo múltiple (Mengue, 2008). Un territorio con ensamblamientos de estas características, devela una variedad de implicancias, así como, de una amplia “variedad de posibles estrategias políticas y la aceptación no dogmática de posibles contradicciones” (Braidotti, 2006, p.59). El dominio epistemológico de la educación inclusiva es un espacio de complejas transposiciones en zigzag.

El nomadismo epistemológico es coherente con *lógica del rizoma*, lo que a su vez, es inherente a la afirmación de enredos genealógicos de dispersión que tienen lugar en la estructuración del campo. En él, cada uno de sus elementos denotan singulares posiciones móviles, recursos que según Zemelman (1989), operan en una totalidad dinámica e incompleta, inaugura nuevos modos de concreción que fomenta una dinámica de figuración creativa⁹, no es nunca algo cerrado, sino una construcción que permite

en su dinámica la inclusión de nuevos niveles y procesos. Sobre este particular, insiste Zemelman (1989) agregando que, “la productividad de plantear la cuestión metodológica en el plano categorial estriba en releer las conceptualizaciones de la realidad, a partir de la incidencia de fuerzas sociales y políticas, considerando posibles direcciones latentes en el presente” (p.86). El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva destaca la propiedad constructiva del movimiento, esto, nos lleva a la pregunta, ¿qué implica investigar el movimiento en términos heurísticos? El movimiento constructivo que refleja la epistemología de la educación inclusiva se inscribe en la lógica heurística planteada por Zemelman (1992), esto es, algo *dado-dándose-por-dar*. El movimiento que produce el nomadismo epistemológico de la educación inclusiva adopta la forma de un movimiento creativo, una forma cualitativa de salto y giro por redoblamiento, transforma nuestros esquemas de pensamiento, lectura y modos de habitar el mundo.

Las transposiciones son un efecto de desplazamiento topológico que enuncian y escuchan más allá de sus múltiples regionalizaciones convergentes. La inclusión es un campo que oye, ve y trabaja en la exterioridad –en la inmensa amplitud del significante–. La fuerza productiva a nivel heurístico del más allá, no debe confundirse con una política de todo vale, sino que combate toda forma de realismo cognitivo. Su fuerza descentra toda visión y formas categoriales tradicionales y normativas, desafía las imaginaciones liberales que sustentan el discurso de lucha de la inclusión. Más bien, prefiero describirla en términos de un aparato alterativo de agencia moral y política y probidad ética. La inclusión construye una nueva subjetividad política y ética; es un dispositivo de subjetividad

⁹ Las figuraciones creativas según Braidotti (2006) son sinónimo de estrategias de transformación altamente creativas. Son fuerzas dislocadoras, signos de profunda movilidad de cambios hacia direcciones desconocidas.

NOMADISMO EPISTEMOLÓGICO

singularizante¹⁰, fomenta la emergencia de nuevos comportamientos afectivos y formas de relacionamientos aún desconocidos. Puede asemejarse tal como indica Braidotti (2006), a una "crítica radical de la moral dominante y de las formas en que afecta la vida intelectual y la producción científica" (p.67).

Sobre el Diaspórismo Epistemológico de la Educación Inclusiva

El concepto de *diaspórismo epistemológico* lo introduje por primera vez en el texto "Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico"¹¹. La diáspora en tanto categoría de análisis es entendida como una noción trasrelacional, un espacio emergente y un marco interpretativo sobre los problemas de construcción del conocimiento de la educación inclusiva, configura un lugar de múltiples interfaces heurísticas y metodológicas que opera por rearticulación. Cada uno de sus recursos constructivos inscritos en el más allá proporciona marcos de significado y una dimensión constructiva audaz que funciona en diversos niveles de construcción. El diaspórismo epistemológico manifiesta consecuencias significativas para la construcción del conocimiento en campos sintagmáticos¹² como el analizado en este texto, o bien, campos emergentes con escasa información y cuerpos de conocimientos no debidamente organizados. El diaspórismo es una forma de razonamiento heurístico. Antes de avanzar en la argumentación, quisiera efectuar una advertencia preliminar. La

operación constructiva mediante el diaspórismo, de ninguna manera debe confundirse con el intento frenético y desmedido de aunar forzosamente diversas clases de recursos constructivos, su fuerza acontece en el cruce transformacional por giro de sus fronteras.

El diaspórismo no es sólo una metáfora, sino también devela parte del orden de producción del campo –singulares leyes que explican el funcionamiento interno de este–, su función heurística y metodológica no puede ser significada exclusivamente en términos de una simple dispersión, si bien, esto es fundamental, su fuerza va mucho más allá. Trabaja en el desarraigo, en la reagrupación, en el encuentro, en la mediación, en la negociación, en la rearticulación, en el giro, etc. Lo diaspórico es un espacio heurístico transitorio de intensos flujos, se compone de múltiples zonas de contacto onduladas, estriadas y no-lineales, es un *sitio de transición y transitividad epistémica*. En este espacio de producción cada singularidad/recurso epistemológico altera la convencionalidad de las cosas –transitividad epistémica–, la convencionalidad aquí no es entendida en términos de simples acuerdos o pactos hegemónicos, sino que gira el conjunto de intenciones que sustentan dichos entendimientos, afecta a las raíces y a los itinerarios de cada recurso que ensambla la formación del campo epistemológico de la educación inclusiva.

Una construcción de naturaleza diaspórica se construye a partir de múltiples momentos, tácticas, prácticas y permanentes rearticulaciones y redoblamientos. Es un campo de itinerancias complejas y singulares modos de relacionamientos, al conformar un espacio migratorio sus fuerzas constructivas se movilizan dando lugar a modos específicos de desterritorialización y re-territorialización. Es un espacio sin

¹⁰ De acuerdo con Guattari, corresponden a dispositivos de subjetividades únicas.

¹¹ Capítulo del libro: "Ideología, discapacidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica", publicado a través del Fondo Editorial de CELEI.

¹² Campos de dos o más palabras, generalmente, emergentes en el marco de la post-modernidad. Comparten tres problemas fundamentales: a) déficit epistémico, b) déficit metodológico y c) déficit morfológico.

NOMADISMO EPISTEMOLÓGICO

centro –propiedad del campo de estudio la educación inclusiva–, es algo que opera entre muchos bloques geo-epistémicos, es un espacio que se enfrenta con muchas formas, espacialidades periféricas y formaciones conceptuales, metodológicas y teóricas. El espacio de producción epistemológico de la educación inclusiva es afectado por altos niveles de movilidad de flujos analíticos, políticos, éticos y metodológicos, es atravesado y afectado por diferentes modos de movilidad epistemológica que acontecen a través de una *forma no-dialéctica creativa*. El diaspórismo epistemológico de la educación inclusiva coincide con lo expuesto por Braidotti (2006), al ensamblar una línea de vuelo, es decir, un espacio alternativo creativo que se resiste a convertirse exclusivamente en algo normativo, fijo al dictamen del pasado y al decir de los modelos epistemológicos tradicionales. La diáspora en términos heurísticos fomenta una mayor precisión de ubicación compleja que aborda la transformación de cada uno de sus múltiples recursos constructivos y de sus formas de desplazamiento trasrelacional y deslocalizado.

El diaspórismo entraña una dispersión desde diferentes puntos de interreferenciación estriada, espacialidad que alberga una amplia multiplicidad de recursos constructivos y regionalizaciones intelectuales. El valor analítico de la diáspora desborda las implicaciones alojadas en la noción de viaje. Tal como indica Brah (2011), no todos los viajes son diásporas. En efecto, insiste la connotada teórica agregando que

el concepto de diáspora comprende las formas históricamente variables de relacionalidad dentro de y entre las formaciones diaspóricas. Contiene las relaciones de poder que diferencian y establecen similitudes entre y a través de cambios en las constelaciones

diaspóricas. En otras palabras, el concepto de diáspora se centra en las configuraciones de poder que diferencian las diásporas de forma interna, así como las sitúan en relación a las demás (p.213).

Al interior del campo de conocimiento diaspórico de la educación inclusiva observamos la presencia de micro-diásporas y micro-zonas de contacto, cada una con sus propias tensiones, preocupaciones y particularidades, su estructura se compone de múltiples itinerarios entrecruzados. La solvencia teórica del diaspórismo epistemológico depende exclusivamente de las formas de interconexión y vinculación entre cada uno de los elementos convergentes que crean y garantizan la emergencia del conocimiento de la educación inclusiva. No habrá que confundir las operatorias diaspóricas del campo con la mera reunión de elementos de naturaleza heterogénea que siguen la lógica de simple colocación elementos uno al lado del otro –operación heurística de nula intensidad, estrategia que puede ser descrita en términos de parataxis–.

Un espacio epistemológico –localidad en contradicción/posicionalidad de dispersión–configurado a partir del principio de diaspórismo interroga cómo se conceptualiza metodológicamente cada una de singularidades/recursos entre los distintos elementos del campo, sus niveles y grados de convergencias heurísticas. Sus diversas especificidades analítico-metodológicas que, en algún punto, se entrelazan por vía rearticulatoria. Es un espacio de multi-posicionalidades y muti-modalidades heurísticas, es también un lugar de *ipseidad epistemológica*¹³, esto es, un espacio de múltiples Otros a través de,

¹³ Espacio de alterización epistémica. Para mayores detalles, véase el capítulo del libro: “Ipseidad psicopedagógica: nomadismo, objeto-fuera-de-sí e imaginaciones audaces”, publicado por el Fondo Editorial CELEI.

NOMADISMO EPISTEMOLÓGICO

más allá y por fuera, aunque como comenta Brah (2011, p.216), cada uno de estos no puedan tener prioridad en una formación discursiva concreta. En la construcción epistemológica de la educación inclusiva y sus modalidades discursivas, cada uno de sus elementos no se encuentra aislado, es un fenómeno que se construye por convergencias de redoblamiento a través de sus campos de representación. Este es un dominio de multi-posicionalidades tras-relacionales en giro constante. A través de la diáspora podemos (re)-(trans)-codificar diversas clases de nociones, métodos, teorías, lenguajes, etc. Incluso, promover nuevas formas de codificación del sistema-mundo.

El concepto de diaspórismo epistemológico se encuentra profundamente arraigado en la comprensión multi-axial de los diversos planos de construcción del conocimiento de la educación inclusiva –alude a diferentes convergencias epistemológicas–, develando un territorio de orígenes no-fijos, enredados complejamente y rizomáticos. Sus memorias epistemológicas siguen la lógica de multi-localización reticular. Este espacio será significado en términos de ‘espacio de diáspora’ (Brah, 2011), cuyo alcance analítico aborda problemáticas ligadas a movimientos singulares en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva –es un fenómeno que se extiende por múltiples campos del conocimiento, se encuentra en todos lados–, forja interconexiones móviles y estriadas dentro, fuera y más allá de dominios legibles por las Ciencias de la Educación. En tal caso,

el espacio de diáspora es la interseccionalidad de diáspora, frontera y des/localización como punto de confluencia de procesos económicos, políticos, culturales y psíquicos. Es donde múltiples posiciones de sujeto se

yuxtaponen, se cuestionan, se proclaman y se niegan; donde lo permitido y lo prohibido se interrogan de forma perpetua; y donde lo aceptado y lo transgresor se mezclan imperceptiblemente, por mucho que se nieguen estas formas sincréticas en nombre de la pureza y de la tradición. Aquí, la tradición se reinventa a sí misma continuamente, aunque se alaben sus orígenes en el principio de los tiempos (Brah, 2011, p.240).

La diáspora en términos analíticos es una forma constructiva y conceptual heterogénea, cuya función heurística es la unión de múltiples predicados y formas constructivas. Al respecto, Brah (2011) sostiene que, “el concepto de diáspora surge entonces como un conjunto de tecnologías de investigación que historizan las trayectorias de diferentes diásporas, trazan los mapas de su relacionalidad” (p.229). En el espacio de diáspora llamado educación inclusiva cada uno de sus recursos convergentes dialogan entre, más allá y por fuera de cada uno de ellos, se entrecruzan e interconectan por redoblamiento permanente, reconstruyen su naturaleza, es algo *dado-dándose-por-dar*. Es una figuración heurística que se reconstruye mediante múltiples cruces de diversos niveles de análisis. Lo inclusivo es un nuevo ensamblaje que se apropia de diversos recursos constructivos y a su vez, estos, se apropian de él. Es un territorio de confluencia e interseccionalidad epistémica.

¿Cruce de fronteras heurísticas¹⁴? Sin duda que la fuerza analítica de la diáspora fomenta el cruce de fronteras en la producción del conocimiento, su plasticidad y permeabilidad, pero ¿realmente son atravesamientos que transgreden o

¹⁴ En su interioridad, la diáspora adquiere una nueva dimensión de análisis. La diáspora es una herramienta teórico-metodológica.

NOMADISMO EPISTEMOLÓGICO

transforman? El campo epistemológico de la educación inclusiva está marcado por diferentes lecturas genealógicas que informan sus prácticas teóricas, políticas y metodológicas. La inclusión es un sistema de transformación audaz del conocimiento, esto, permite afirmar que, la educación especial es una forma de inclusión, mientras que la inclusión no es una forma de lo especial, es una estrategia de mayor alcance¹⁵. Entre las principales características de la inclusión en tanto dispositivo de reconocimiento, destacan: a) campo de reflexión autónomo caracterizado por la rearticulación de las teorías post-críticas y recursos heurísticos que se encuentran más allá de estas, b) instaura nuevos mecanismos de relacionamiento social, afectivo y subjetivo, c) constituye un estrategia de análisis de la sensibilidad y del dinamismo psicosocial del poder, d) estrategia para desafiar a la educación global e imaginar de un modo diferente el pensamiento educativo y su praxis, e) poderoso 'tropos' de imaginación epistémica y política para desafiar al mundo y a los procesos educativos, f) la inclusión como método asume el potencial transformador de la redistribución, g) se propone ofrecer formas para entender como la opresión, la dominación, la exclusión y el racismo que afectan al mundo infra-psíquico y a la subjetividad de las personas, h) es un dispositivo de conexión de variadas preocupaciones, intereses y proyectos políticos e intelectuales contemporáneos radicales, i) es la clave para la construcción de una praxis ética y políticamente comprometida con un proyecto más amplio de cambio subjetivo y social y j) es una praxis crítica que moviliza la frontera, es un signo que

dinamiza la acción educativa de y para la transformación y la alteración de las estructuras del sistema-mundo, etc. Retomando la interrogante por el cruce, si cada uno de sus elementos no trabaja a partir del principio de relaciones exteriores y de heterogénesis, sólo habrá transgresión de marcos disciplinarios, redes objetuales y proyectos metodológicos, no transformación y emergencia de lo nuevo.

Finalmente, quisiera dedicar unas líneas a la pregunta por el *movimiento* en tanto condición de producción epistemológica central de la educación inclusiva. La diáspora nos ofrece una red conceptual y de análisis acerca del movimiento y sus formas de razonamiento. La educación inclusiva es un proyecto de conocimiento *en resistencia*, se convierte un *contra-espacio epistemológico*, que configura un plan para imaginar la educación y el devenir social, subjetivo y afectivo de un modo diferente –fuera de toda lógica–. Entendida así, su proyecto de conocimiento se ensambla a través de un conjunto de metodologías críticas, mientras que, sus compromisos políticos deben contribuir a destrabar la incapacidad para descubrir la dimensión paradójica de los fundamentos de igualdad/diferencia que sustentan su campo de lucha e intervención en los diversos sistemas-mundo. Volviendo a mi interés investigador acerca del *movimiento como condición de producción* de la educación inclusiva, afirmaré que, este, puede asemejarse a una 'extopía', es decir, es una operación basada en la exterioridad en tanto principio epistémico y exterioridad del trabajo teórico, es algo que no se descubre en el objeto, sino en la construcción del proyecto epistémico-político. El movimiento fomenta un trabajo que puede ser aprehensible en la apertura, lo que a juicio de Zemelman (1989), deviene en "una articulación entre el límite de lo dado y lo posible de darse" (p.82). El

¹⁵ El emparejamiento y travestización de la educación especial con la educación inclusiva, sin duda, refleja una mala política de decisiones epistemológicas, devenida en la superposición frenética y arbitraje de conocimientos y significantes que reducen a la fuerza intervencionista del enfoque en la transformación de los sistemas-mundo.

saber epistemológico de la educación inclusiva trabaja en la construcción de lo posible, en la dialéctica apertura/ruptura de la realidad y de sus fenómenos, potenciando lo no-conocido y activando las redes de transformación del mundo.

Leer Aportes de Campos Diferentes

Si partimos de la afirmación: la inclusión es el efecto de una transformación¹⁶ total. ¿Qué desencadena tal fenómeno? Si bien, los sistemas de razonamientos empleados en la operación por falsificación –efecto de simulacro–, imponen un significante que no se condice con la naturaleza del campo, dando paso a un conjunto de ideas erróneas para fundamentar su tarea heurística producto del ausentismo de fundamentos oportunos. La naturaleza performativa y alterativa de la inclusión refleja un singular modo de irrupción en el mundo, asemejable a un desencadenamiento político-imaginativo que actúa por sí sólo. Su potencia analítica performa la realidad a través de un movimiento “dado-dándose-por-dar”, es algo que se produce en la praxis –entiéndase esta última categoría, desde el punto de vista de la filosofía de la praxis–. El desmembramiento del significante de la inclusión de lo especial¹⁷ amerita una lectura acabada en la interioridad del proceso de falsificación y de la tradición teórica que fundamenta su legado en ella. Si bien, lo especial puede ser una forma de inclusión, la inclusión, no es necesariamente una forma de lo especial. Es un dispositivo de imaginación desafiante frente a los tiempos que nos toca vivir. La inclusión es una necesidad patente y legible en todos los campos del desarrollo

humano, es exclusiva de lo educativo –esto es, lo que hace que su objeto sea ambivalente, es decir, funcione de diversas formas–. ¿La inclusión esta fuera de la educación, es educación, o bien, opera sobre ella? Si bien, es esencialmente educativa, no se limita a esta regionalización, ya que no se reduce exclusivamente al trabajo del educador –es sustantivo a su labor, permite recuperar el sentido intrínseco de esta–, la inclusión se encuentra en todas partes. Incluso se despliega en campos que no tiene relación directa con la educación por relacionamiento extradisciplinar. Es algo que no se limita a lo que uno puede encontrar en los libros o en las estructuras institucionales de formación. La inclusión desempeña un papel crucial en la organización del mundo –más bien en la construcción de otros mundos–, de la cultura y de la vida política, etc.

La lectura de cualquier campo de conocimiento exige develar sus mecanismos de regulación escritural, este mecanismo desempeña un papel crucial en los ejes que configuran su objeto de estudio y objetos específicos. Es una estrategia que no sólo afecta a sus problemas, sino también, a sus textos. La construcción epistemológica de la educación inclusiva amplía la noción actancial ‘leer campos diferentes’, aquí la especificidad del trabajo no recae en los modos tradicionales de leer –evita generalizaciones sobre su actividad–. En ella, cada uno de sus textos que fomentan la configuración de una imaginación más compleja de la realidad y sus diversos sistemas-mundos, de los que emerge una amplia multiplicidad de problemáticas. El campo epistemológico de la inclusión lee más allá de sus formas de textualización convencionales. Si bien, no todos los problemas que convergen en este campo de estudio se encuentran contenidos en

¹⁶ Coherente con el punto de vista de la alteratividad.

¹⁷ Palimpsesto epistémico de la inclusión que impone un nuevo rostro de lo especial. Sin embargo, conduce a una sustancialización repetitiva de atrapamiento, una falsa edipización.

NOMADISMO EPISTEMOLÓGICO

dichos textos, más bien, son procedimientos que informan nuestras preocupaciones intelectuales permitiendo la encarnación de respuestas móviles – nómadas y diaspóricas– e inquietas, productoras de un aura de figuración creativa. La lectura de los campos confluyentes en el estudio de la inclusión y sus formas de textualización no sólo se *leen-de-otro-modo*¹⁸, sino también, siguen la idea de Bal (2009), de *mala-lectura*¹⁹. El problema de la lectura de estos campos involucra una nota a pie de página acerca de los modos en que cada uno de estos son escritos, identificando la trama de recursos que crean formas de (i)legibilidad. No siempre las aportaciones de cada campo son ilegibles, es como más bien, el perverso efecto de pragmatización que ha cooptado la totalidad de la fuerza de trabajo de lo educativo, hace que muchos de sus aportes no sean del todo bien comprendidos. Esto, sin duda, articula una cierta resistencia²⁰ y una borratura del lector reduciendo su actividad a lo mismo, a la instrumentalización y al deseo de su desaparición. Tal como afirmase Derrida (1986),

por ilegible entiendo aquí, en particular, lo que no se da como un sentido que debe ser descifrado a través de una escritura. En general, se piensa que leer es descifrar, y que descifrar es atravesar las marcas o significantes en dirección hacia el sentido o hacia un significado (p.3).

La lectura de aportes de diferentes campos nos invita a experimentar un cierto sentido de inaccesibilidad, la experiencia de lectura

no resiste ante la experiencia de dichos campos; en ellos, la imposibilidad de leer construye un espacio “donde la ilegibilidad aparece como legible” (Derrida, 1986, p.4).

La lectura de campos diferentes que confluyen en el estudio epistémico y metodológico de la educación inclusiva puntualiza en las formas de permanencia, es decir, aquello que es difícil transgredir. Hablamos así, de la necesidad de aprender a reconocer la estructura de la marca – aquello que permanece no en forma de subsistencia–, aquello que no se deja apropiar. En otras palabras, aquello que el campo de la inclusión no es capaz de apropiarse. El texto que forma la inclusión en su aparato heurístico construye una estructura de marca, no se deja apropiar por ninguno de ellos –postdisciplinar–, es esto, lo que hace que su estructura no le pertenezca a ninguno de sus campos confluyentes a pesar de compartir complejos enredos genealógicos, es un territorio cuya fuerza analítica refleja que al transgredir límites, los transforma alterativamente. La lectura de campos diferentes es siempre conflictiva, desafiante y polémica, es una operatoria de singulares relaciones de fuerza fundamentales a la actividad constructiva. ¿Qué requiere un practicante de educación inclusiva al leer textos de otros campos? Su actividad analítica no es una mera crítica sobre un determinado tema o corpus de elementos abordados por cada campo. No basta con leer sobre diversos campos y luego ensamblar una idea de lo posible sobre inclusión. Más bien, se movilizan diversos tipos de causalidad en la comprensión de sus fenómenos. Prefiero, en tal caso, una lectura cercana, esto es, una *lectura atenta* acerca de las lecturas proporcionadas estriadamente por cada uno de estos campos y sus ámbitos de análisis.

¹⁸ Involucra la metáfora postcolonial *leer-al-revés*, sinónimo de leer en otras direcciones.

¹⁹ Operación que sugiere volver al texto, abordándolo con nuevos patrones de proximidad.

²⁰ La resistencia en este caso no queda sujeta a simples modos de antagonismos. La lectura de campos diferentes es un acto de resistencia puesto en contacto con los mecanismos de permanencia de dicha lectura, es decir, la estructura de la marca, aquello que no se deja borrar o transgredir.

La empresa consiste en leer las ideas proporcionadas por cada uno de estos campos en relación a la naturaleza de las ideas de la inclusión, afirmando que, no existe un criterio absoluto para medir la relevancia de los discursos de cada campo sobre los múltiples temas de la inclusión, dando paso a una operación centrada en la estructura del lenguaje y la forma. Mi interés por la lectura de campos diferentes reside fundamentalmente en la exploración de territorios que observo gran fertilidad de aportes para el enriquecimiento y transformación del discurso que aboga por la inclusión, complejizando sus formas de análisis –que al día de hoy, debido a su precario desarrollo teórico, pueden ser significadas como un curso– involucra una forma de leer obras que habitan por fuera de sus territorios, rescatando la potencia de lo *no-leído*. ¿Quién puede leer, dónde y de qué manera?, ¿qué implica una lectura atenta? y ¿cómo leer cercanamente textos y campos tan diversos?

Las formas de leer²¹ campos diferentes respeta la singularidad singularizante de lo Otro, la especificidad de sus idiomas y los medios que tienden puentes entre los territorios de lo inclusivo y las preocupaciones de sus intelectuales, conectadas en algún punto a su objeto. Todo ello construye un espacio de encuentro entre figuraciones creativas que dislocan transformativamente su fuerza analítica. Es una *lectura de distintas formas de lo posible*. Lo que no sé, es, si este tipo de lectura pueda formalizar un (nuevo) tipo de análisis. Si bien, su red analítica invierte ideas, lee al revés o simplemente, reelabora o crea nuevos conceptos, altera el orden de las palabras, suprime algunas, reemplaza otras, etc. En efecto, es siempre un intenso doble vínculo de actualización – creación–. Con todo ello, me pregunto si

estos modos de lectura pueden ser metodologizables. Más bien, es un camino más que un método en sí mismo –entiéndase método como una singular estrategia analítica–. Esta singular forma de lectura es algo sin método, pero, en sí misma, es un método. Estas lecturas están dissociadas de la imposición/regulación del logocentrismo, adhieren con mayor precisión a la metáfora post-colonial ‘leer-al-revés’. Cada una de estas lecturas se hace presente para enunciar por imbricación y redoblamiento algo que no se encuentra presente y que enriquece nuestros modos de focalizar la realidad y su red de problemáticas. La inclusión es un campo de profundas seducciones.

Los campos que informan y enriquecen la construcción epistemológica de la educación inclusiva no son abordados en clave de lo especial –no se aborda a través de sus metáforas y tropos–, sino a partir de conceptos que construyen una *práctica analítica* orientada a la alteración de lo existente. Cada uno de ellos es leído intentando mostrar la reversibilidad de sus argumentos a través de la identificación de entendimientos desafiantes para la construcción de un mundo más amable para todos. La pregunta por la lectura nos remite a cuestiones de orden de recepción y contextualismo epistémico. Cada una de estas lecturas permite el movimiento de inversión del significante direccional que transita desde lo especial a lo inclusivo. Pensar linealmente esta relación es un error, puesto que la inversión y trastocamiento del significante implica no entender y practicar la inclusión como especial. Las lecturas alteran el orden convencional de las cosas, por tanto, su fuerza de efectuación bordea un carácter de transitividad. El verbo incluir es eminentemente transitivo. Retomando la pregunta por la forma en que se leen cada uno de estos campos, sostendré que, su

²¹ Acontece con diversos contenidos.

NOMADISMO EPISTEMOLÓGICO

desarrollo adquiere por una cierta identificación de problemáticas y relaciones objetuales, inaugurando una estrategia múltiple o, como dirá Bal (2009), 'sobre-legible'²², esto es, leer un fenómeno en diversos niveles de análisis y líneas argumentativas. Son textos y campos que no se leen como habitualmente los leería un educador o un investigador educativo, nos invitan a la des-habitualización de sus formas de lecturar los problemas del terreno. Se leen con ojos y consciencia de educador, pero con técnicas de des-habitualización y ecologización cognitiva sobre sus intenciones. Estas lecturas deben ayudarnos a disociarnos del corpus de significados erróneos institucionalizados, transgreden límites y los transforman. Cruza distintos territorios cuyas interpretaciones se encuentran siempre en devenir, son lecturas de la transformación, del descentramiento y de la inestabilidad, cuyo resultado construye una nueva trama analítica. Es una forma de leer que convive con las continuas transformaciones.

¿Qué implica leer cada uno de estos campos y textos en términos estrictamente de educación inclusiva? Un primer aspecto, consiste en reconocer un conjunto de acercamientos audaces que forman umbrales de transformación del pensamiento y enriquecen sus tópicos de tematización y ámbitos de desarrollo. También, son formas de movilización de una lectura sensible sobre su campo de problemáticas, toma distancia de una actitud orientada a la literariedad²³ –formas de autorización de lo estrictamente abordado por un campo, remite al carácter

específico de la obra– muchos de sus problemas son borrados, convirtiéndose en problemas éticos sin marcar. En el campo epistemológico de la educación inclusiva todos los textos se convierten en *agentes-de-producción*. Su acción es tropológica, no un dispositivo paratáctico²⁴ –coloca lado a lado distintas lecturas sin trasponerlas y entrelazarlas–, un movimiento de resistencia a los modos convencionales de lectura y sus formas de reducción de determinados fenómenos que atraviesan la experiencia subjetiva de un amplio grupo de colectividades. Es una forma de leer mediante una red de acuerdos que entrelazan un conjunto de posiciones opuestas, afectando a las delimitaciones de las formas y fondos de sus fenómenos, sus mecanismos de acceso, considerando aspectos que no siempre no son bien comprendidos –conceptos, teorías, puntos de vista, etc. son lecturas que construyen un vector ético que socava el campo ideológico que coexiste imperceptiblemente detrás de cada texto. Cada una de estas lecturas no son exclusivamente formas interpretativas, sino complejos entendimientos y relacionamientos éticos. Tal como indica Spivak (2017, p.394), leer es un estar-en-la-relación-ética²⁵. Algunas de esas lecturas funcionarían como formas de acceso imaginativo a la experiencia.

Las lecturas que proliferan a partir de la confluencia de diversos campos que crean y garantizan el conocimiento de la educación inclusiva y su índice de singularidad²⁶, construyen una red compleja en la que cada uno de ellos

²² Noción tomada del brillante trabajo de la teórica cultural Mieke Bal. La operación del *sobre-legible* implica leer en más de un nivel de análisis. Este concepto alude a “una posición de lectura basada en una multiplicidad de niveles (académicos) como de líneas argumentativas, sujetos y discursos” (Bal, 2009, p.37).

²³ Objeto de la ciencia literaria, según Jakobson. En tanto fenómeno no es privativa de las formas escritas, es algo en permanente movimiento.

²⁴ Concepto proveniente del mundo militar. En la singularidad del presente trabajo se refiere a la mera disposición de elementos diferentes ubicados uno al lado del otro sin poseer coordenadas de entrelazamiento por giro y redoblamiento.

²⁵ La relación ética de la educación inclusiva desborda la insistencia capitalística de los derechos humanos.

²⁶ El índice de singularidad refiere a la capacidad analítica para explicar o definir realmente lo qué es un determinado campo de conocimiento, o bien, qué estudia. No es sinónimo de caer en un contextualismo ingenuo.

NOMADISMO EPISTEMOLÓGICO

informa y a la vez componen parte de la densidad de sus problemas, volviendo visibles una serie de problemáticas. Son conciencias que fomentan la apertura de espacios de inconsciencia –figura textual para Spivak–. Estas lecturas van a especificar nuevas formas de consciencia y modalidades de acceso a diversas zonas intelectuales y regionalizaciones de problematización. Debido a la complejidad del dominio sus lecturas no son debidamente expresadas de acuerdo a la naturaleza del fenómeno. La inclusión como inclusión devela una singular lectura cuyo lenguaje de análisis actúa “a través de la práctica atenta de la retoricidad singular del lenguaje como puede formarse la imaginación para el performance epistemológico flexible” (Spivak, 2017, p.396). Su función opera uniendo campos, problemas, perspectivas, posiciones discursivas, etc. textos que aparentemente se encuentran entrelazados que reflejan débiles formas de conjunción, razón por la cual, el simple acto de colocar dos o más campos uno al lado del otro, no es sinónimo de entrelazamiento, de formas copulativas o red que entran en contacto para el análisis y comprensión de un determinado fenómeno. Es una práctica constructiva y de interpretación sin diálogos, transgresiones y transformaciones.

Ninguno de los campos que informan el desarrollo de entendimientos audaces sobre el terreno aquí analizado puede alcanzar una forma de transformación si estos no experimentan formas de transposición, es decir, mutan. Es también aprender a visibilizar las formas que adoptan las muchas inclusiones en diversos campos, incluso, no siempre, con este calificativo. La lectura de las contribuciones de los diversos campos que crean y garantizan la emergencia del saber auténtico de la educación inclusiva y sus

modos de existencia, no necesariamente circunda la interrogante por la política interpretativa del campo. Leer los aportes de campos diferentes opera por reconciliación, entrelazamiento y producción de figuraciones altamente creativas y alterativas del orden de fenómenos y problemas.

¿El campo de la educación inclusiva está preparada para para recibir textos que informan y enriquecen su constructividad teórica y analítica, de manera política, ética, epistemológica y metodológica? ¿Cómo se acogen y emplean estas lecturas?, ¿se encuentra el campo, sus profesionales e investigadores preparados para ello? Cada una de estas preguntas, nos orientan de manera consciente acerca de las lecturas que informan el descentramiento del campo, sus formas equívocas de aproximación a su objeto y lecturas que tienden a imponer un signo que no es tal. La *lectura de campos diferentes* encierra una íntima relación con la potencia heurística de la transposición y de la traducción. Un aspecto clave consiste en observar cómo cada una de estas nuevas lecturas informa y enriquecen el objeto de la educación inclusiva, producto de un movimiento incesante de interpenetración dislocativa de fuerzas heurístico-analíticas dominantes y subordinadas que informan sus territorios. Es un espacio de entendimientos y ensamblajes asimétricos y rizomáticos, por ello, la formación del dominio y las lecturas que lo enriquecen articulan un singular espacio de lucha –de producción–.

Las formas en qué se leen campos heurísticamente diferentes, responde a una operación extra-disciplinar, pero, ante todo, a una singular dinámica de intercambio epistemológico. Hay que evitar caer en la imposición de un libre tráfico de lecturas que conviertan la red objetual del

campo en escenarios de inteligibilidad, devendría en una lectura demasiado apresurada. Otra de las dificultades que observo, es la referida a nombrar el fenómeno, atravesado por múltiples temporalidades que inscriben la fuerza de cada lectura y sus formas de focalización²⁷. ¿Qué tan post-estructuralistas, feministas, interseccionales, post-críticos, post-coloniales, filosóficos de la diferencia, etc., suenan los textos albergados bajo el significante de la inclusión? ¿Su elaboración acontece por vía de acumulación, extensión, aplicación, reapropiación o dislocación de cada una de sus fuerzas?, ¿el objeto de la educación inclusiva se genera dónde? Si bien su objeto es ambivalente, sus formaciones intelectuales se escuchan por entre, más allá y por fuera de muchos campos, es decir, inscriben su fuerza en la exterioridad del trabajo teórico. La tarea de la inclusión no es eminentemente educativa –razón por la cual la describo en términos ambivalentes y multiaxiales–, no se limita al trabajo del pedagogo sobre un corpus pedagógico. Está en todos lados. Hoy se la considera porque despliega ejes de transformación en todos los campos, incluso en aquellos que no tienen relación directa con la educación.

Los ensamblajes del campo ponen de relieve la coexistencia de múltiples idiomas. Incluso la comprensión del propio sintagma no expresa con claridad su idioma, ni mucho menos el conjunto de traducciones cruzadas que tienen lugar en la relación 'educación' e 'inclusión'. No siempre la traducción es inmediata. No es inmediata porque descentra sus significantes; asimismo, su doble vínculo no es siempre claro. Es una lectura diaspórica –no en estricto sentido de dispersión–, que amerita

una singular cita de intimidad crítica²⁸. Cada una de estas lecturas son reterritorializadas, toma prestadas un conjunto de estrategias discursivas e interpretativas, si bien, ningún de estos idiomas tienden a reclamar un status en la configuración del dominio. Es una lectura en permanente deseo y búsqueda.

Conclusiones: educación inclusiva, una forma alterativa de la realidad

Al construir la educación inclusiva un *contra-espacio epistemológico* su fuerza política, heurística y metodológica fomenta la subversión de las convenciones establecidas. Todo ello, describe un dominio multifuncional y multi-expresivo, inaugura una apuesta por un nuevo estilo subjetividad y afectividad. Cuando afirmo que, la educación inclusiva posee una fuerza alterativa más que alternativa, refiero a un conjunto de representaciones afirmativas (Braidotti, 2006). Esto es, una forma no reproductora de lo mismo, un cambio en la forma de pensar las alternativas más allá de la lógica reiterativa de una posición. *Lo alterativo* no logra ser capturado por la hegemonía y la reproducción; es por ello que la inclusión actúa en términos de un sistema de *relocalización estratégica*, esto es, un desplazamiento que da paso a la creación, a la transformación y a la creación de nuevos espacios. La inclusión no es un mero sistema de imaginación proyectiva: es un espacio multi-estratificado que acontece en un afuera dinámico.

¿Sensibilidad analítica?, de acuerdo a la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva es posible definir sus contornos metodológicos en términos 'sensibilidad analítica'. Es una disposición

²⁷ Concepto tomado desde la narratología, nos permite entender las diversas formas de enfocar o encuadrar un determinado fenómeno de análisis.

²⁸ Concepto introducido por Spivak en el texto: "Crítica de la razón poscolonial. Hacia una crítica del presente evanescente". También trabajado por Mieke Bal. La intimidad crítica refiere a la creación de espacios de cercanía entre dos o más fenómenos o personas, guarda una relación de alteridad. Es un concepto que en sí mismo opera como un método.

NOMADISMO EPISTEMOLÓGICO

del pensamiento, es una forma de pensar el mundo, las relaciones y coordenadas de igualdad, el problema de la singularidad, la diferencia, la transformación del mundo, etc. La epistemología de la inclusión es un esfuerzo por pensar y especificar de otra forma las relaciones educativas, sus pasiones y afectividades. La inclusión es un movimiento deconstructivo y transformacional. El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva considera un análisis desde su forma, que es la que produce sentido, esforzándose por construir una forma analítica más audaz para leer el mundo, los problemas ligados a la justicia, el ethos redistributivo, etc. Es un trabajo crítico sobre un conjunto de enfermedades crónicas constitutivas y regulativas de los sistemas-mundo. *Es signo de alteración de la realidad.*

El campo epistemológico de la Educación Inclusiva se compone de complejas e intensas estrategias y mecanismos de *importación y exportación*. Recursos epistemológicos de naturaleza heterogénea que son extraídos de otros campos, disciplinas, territorios epistemológicos por traducción. Sin duda, el *proyecto epistemológico de la Educación Inclusiva* recurre a tomar prestadas herramientas teóricas, instrumentos conceptuales, recursos metodológicos de otras disciplinas. No obstante, sus formas constructivas no se limitan y/o reducen a un sistema de préstamos, recurren a condiciones de traducción y rearticulación, dislocando sus fuerzas hacia otros rumbos.

Referencias

- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades: una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Brah, V. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Bradiotti, R. (2006). *Transposiciones: Sobre la ética nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Cardenal, T. (s.f.). La extraña dentro: el feminismo nómada de Rosi Braidotti. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/9242/files/TAZ-TFG-2012-695.pdf>
- Derrida, J. (1986). Jacques Derrida: leer lo ilegible. Entrevista con Carmen González-Martín. *Revista de Occidente*, 62-63, 160-182.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política de lo menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Mengue, Ph. (2008). *Deleuze o el sistema de lo múltiple*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Ocampo, A. (2016). Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico. En: Ocampo, A. (Comp.). *Ideología, discapacidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. (73-159 pp.). Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Palaisi, M.A. (2018). Saberes nómades. El sujeto nómada como contra-espacio epistemológico. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 60, 57-73.
- Spivak, G. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. México: FCE.
- Zemelman, H. (1989). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. México: Antrophos.