

## COMPRENSIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: DISCUSIONES ANALÍTICO-METODOLÓGICAS

Epistemological understanding of Inclusive Education: analytical-methodological discussions

**Aldo Ocampo González<sup>1</sup>**

### RESUMO

Este artículo describe analítico-metodológicamente las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, afirmando que ésta articula su actividad en las intersecciones de las disciplinas, concebidas como una zona de intermediación epistemológica que posibilita la creación de nuevos saberes, recursos metodológicos y conceptos para leer el presente. Su orden de producción alcanza su máxima expresión en la diseminación, mientras que su campo de conocimiento queda definido a partir de lo rizomático, lo diaspórico, la heterotopicalidad y lo trans-científico. Este es un campo conformado por una plu-

### ABSTRACT

This article describes analytically-methodologically the conditions of epistemological production of Inclusive Education, stating that it articulates its activity in the intersections of the disciplines, conceived as a zone of epistemological intermediation that enables the creation of new knowledge, methodological resources and concepts to read the present. Its production order reaches its maximum expression in dissemination, while its field of knowledge is defined from the rhizomatic, diasporic, heterotopical

<sup>1</sup> Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva – CELEI, Santiago, Chile; académico del Programa de Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Santo Tomás, La Serena, Chile; profesor invitado en el Programa de Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, Colombia; aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com, aldo.ocampo@celei.cl.

alidad de planteamientos. Epistemológicamente, la Educación Inclusiva se convierte en una red de problemas cuyas operatorias son definidas a partir de la pluralidad, la plasticidad y la permeabilidad de conceptos, saberes, objetos, recursos metodológicos, etc., cada una de las cuales ha de ser sometida a traducción, avanzando hacia la proliferación de los saberes auténticos de este enfoque, coherente con su base post-disciplinar.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Epistemología de la Educación Inclusiva; Heterotopicalidad; Transcientificidad; Constelación; Ecología de saberes y condiciones de traducción.

and trans-scientific. This is a field made up of a plurality of approaches. Epistemologically, Inclusive Education becomes a network of problems, whose operatives are defined from the plurality, plasticity and permeability of concepts, knowledge, objects, methodological resources, etc., each of which must be subjected to translation, advancing towards the proliferation of the authentic knowledge of this approach, coherent with its post-disciplinary base.

#### **KEYWORDS**

Epistemology of Inclusive Education; Heterotopicality; Transcientificity; Constellation; Ecology of knowledge and translation conditions.

## **Introducción**

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, no es otra cosa que un análisis en torno las condiciones de producción y fabricación de la educación como tal. Acción que sugiere concebir hablar de Educación Inclusiva es hablar de educación, lo que demanda la necesidad de articular un complejo proceso de traducción y actualización de todos los campos y sub-dominios analítico-metodológicos implicados en las Ciencias de la Educación. Tal demanda sugiere la emergencia de nuevos saberes y metodologías de investigación alternativas. La epistemología de la Educación Inclusiva opera a través del movimiento, de la constelación, del encuentro y de la relación de diversos objetos, métodos, teorías, influencias, disciplinas y saberes, forjando así, un universo epistemológico de carácter transcientífico y extra-disciplinar, es decir, ésta articula su actividad conectando elementos de campos alejados en su actividad al quehacer científico de la educación. Su pluralidad demanda la disposición de condiciones de traducción, es decir, acciones que permitan volver legibles de

acuerdo a su base epistemológica, cada una de estas contribuciones. El lenguaje de la Educación Inclusiva es propiedad de la *multiplicidad*. Razón por la cual su universo conceptual es concebido en términos de *tropismo*.

Entre las principales condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, se destacan: a) la diseminación, b) el carácter diaspórico, c) la dimensión extra-teórica. Su orden de producción, es decir, el conjunto de leyes internas que definen su funcionamiento, alcanza su máxima expresión en la diseminación, es decir, en la dispersión, explicitando un conjunto de enredos genealógicos de dispersión como parte de las condiciones de configuración de su campo. Su formación depende de la confrontación de diversas decisiones epistemológicas y metodológicas – es un campo del disenso epistemológico –, reclama la construcción de una metodología sensible a los procesos de fabricación de su conocimiento especializado. Como tal, este es un campo de conocimiento basado en la acumulación de saberes, métodos, objetos, influencias y teorías de diversa naturaleza. Las condiciones de fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva van más allá de las teorías y parámetros proporcionados por la filosofía del conocimiento, más bien, promueven un análisis multiaxial de sus diversos elementos implicados, describen las estrategias por las cuales se fabrica su saber en referencia a sus demandas de su autenticidad epistemológica. La comprensión de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva supera el conjunto de elementos que definen su funcionamiento a partir de la artificialidad y del aplicacionismo epistemológico, traducidos como acciones orientadas a encriptar y atrapar el saber en marcos epistemológicos externos, suscitando una lógica de composición del saber de tipo externalista. Se observa así el funcionamiento de un campo a-teórico, caracterizado por interpretaciones débiles y distorsionadas acerca de su objeto, enfrentado la imposibilidad analítica acerca de *cómo-darle-sentido-a-esto*.

La comprensión de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva involucra cadenas de decisiones que operan de forma diseminal y diaspórica, acompañadas de varios niveles de selectividad de los diversos elementos que participan de su configuración. La naturaleza de su campo de conocimiento expresa un carácter transcienceífico; tal fenómeno atraviesa una multiplicidad de campos, disciplinas, métodos, herramientas analíticas, objetos, conceptos, etc. Entre sus principales características destacan su carácter heterotopical

– entrecruzamiento de una multiplicidad de temáticas de diversa naturaleza –, las múltiples entradas, lo estriado y lo rizomático, la malla compuesta por diversos puntos de captura, forclusión y movilidad, etc.; es un campo en el que constelan diversas problemáticas, influencias y recursos analíticos, basados en el movimiento y en la relación. Su funcionalidad queda definida a partir de una metodología post-disciplinar, lo cual demanda condiciones de traducción y ecologización de saberes, reconoce que el problema no se reduce a una sola disciplina o campo de conocimiento, sino que más bien, ésta, atraviesa, viaja y se moviliza por una amplia variedad de disciplinas y geografías del conocimiento, extrayendo lo mejor de cada una de ellas con el objeto de ir modelando un nuevo saber. La post-disciplinariedad permite aclarar los bordes borrosos de las disciplinas, objetos, métodos, influencias y teorías por las que esta viaja, cuya autenticidad demanda la cristalización de una *frontera epistemológica*, es decir, una zona indeterminada.

La epistemología de la Educación Inclusiva es un escenario de la dispersión, en ella, cada uno de sus elementos convergentes se entiende entrelazados y entrecruzados entre sí, enfatizando en sus intersecciones. Este es un saber que se construye en las intersecciones de las disciplinas y en los elementos contextuales que participan en el develamiento de sus condiciones de autenticidad. Como tal, es un campo compuesto por una dispersión compleja y creciente, en permanente movimiento y transformación, razón por la cual, es la apertura su elemento de dislocación. Es un campo que no le pertenece a nadie, a pesar de enfrentar la necesidad de encontrar su autenticidad metodológica y objetual. Una epistemología de la dispersión concibe lo diseminal en términos de una red de problemas y tareas, en la que confluyen progresivamente, según cada eje de periodización, elementos de compleja textura. Al ser una expresión propia de la dispersión, es necesario que ofrezca una descripción acerca de la naturaleza de las teorías, métodos y objetos que en ella tienen lugar, los elementos que justifican la relevancia de cada uno de los recursos mencionados y el concepto de expresión y constelación. ¿Cuáles son entonces, los problemas, las temáticas y los metidos de la epistemología de la Educación Inclusiva?, ¿mediante qué recursos, es posible definir el conjunto de problemáticas analítico-metodológicas que afectan a ésta comprensión epistemológica?, ¿cuáles son los problemas claro y perdurables que atraviesan el campo de producción de la Educación Inclusiva? Algunas de estas interrogantes intentaran ser respondidas en páginas posteriores.

## 1) **Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva:**

### ***nociones claves***

La epistemología de la Educación Inclusiva desde su surgimiento (OCAMPO, 2017a) ha sido tematizada y problematizada en referencia a un espacio relacional de múltiples objetos, problemas, métodos, objetivos y teorías que, mayoritariamente, estudian y se interesan por la comprensión del devenir humano y sus problemáticas –en sí mismas, patologías sociales crónicas de la humanidad–, enmarcadas sobre un eje crítico-transformativo del pensamiento. Temática invisibilizada por los investigadores y sus agendas, un tema no discutido con la debida pertinencia en las propuestas, políticas y programas de formación del profesorado a nivel de pre y post-graduación en el mundo, producto de un amplio espectro de equívocos de interpretación y aproximación a su objeto, mediados por una extraña política intelectual. El conocimiento de la Educación Inclusiva expresa una naturaleza diaspórica, reticular, micropolítica –analítica y epistémica–, post-disciplinar; es sinónimo de transformación –construye su cuerpo de saberes y actúa por fuera del modelo dominante–, deconstrucción y creación de otros mundos. Es una expresión post-crítica y de la monada.

Emerge desde un pensamiento temporal, que va definiendo sus lugares –topografía y topología epistémica– de configuración –fases de periodización y gramáticas– y producción de sentido –dimensión hermenéutica–, a través de patrones de movimiento y desplazamiento –surgidos en un espacio de tipo diaspórico y rizomático, es decir, un campo de conocimiento con múltiples entradas –compuesto por principios metodológicos tales como: a) funcionamiento diaspórico, b) el viaje como recurso comprensivo, c) la heterogeneidad y multiplicidad de sus cuerpos, disciplinas e influencias, d) la elasticidad y el conexionismo, e) la constelación, el movimiento y el encuentro, f) el énfasis en la exterioridad, g) interseccionalidad epistémica, h) multiplicidad, i) ruptura/emancipación, j) cartografía y orientación, etc.–. Sus desplazamientos se ensamblan bajo la lógica del dispositivo, confluyendo en un espacio de encuentro denominado por Pratt (1992) como *zona de contacto* y posteriormente, sometiendo dichos cuerpos de saberes e influencias organizativas a *traducción científica y a examen topológico*. Es decir, vertidos en un batido centrífugo desde el cual se depuran nuevas unidades intelectuales y conceptuales. ¿Cuáles son los objetos, los métodos y las teorías entre las cuales se moviliza y opera la comprensión

epistémica de la Educación Inclusiva?, ¿bajo qué formas metodológicas, se expresa la Educación Inclusiva, en tanto, eje de movilización de las fronteras configurantes de la Ciencia Educativa?, o bien, ¿mediante qué elementos, se dibuja el pensamiento fronterizo de la Educación Inclusiva?

De acuerdo con esto, es posible afirmar que, el pensamiento epistemológico de la Educación Inclusiva es el *'pensamiento de la relación'* (dispositivo-ensamblaje), del *'movimiento epistémico de saberes, conceptos y métodos'* (diáspora epistémica) y del *'encuentro'* (zona de contacto y producción de lo nuevo). El ensamblaje y su arquitectura epistémica, operan mediante la movilización de las fronteras de las disciplinas, confluyendo en una zona de contacto, cuya interrelación fabrica una *'frontera epistémica'*, es decir, una zona de indeterminación, de apertura, de creación, de un tercer espacio, denominado por Ocampo (2016b), *'heterotópico'*, coherente con su naturaleza post-disciplinar. Es un espacio social, educativo y político de la monadología. La construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, se orienta a la superación de las estrategias de aplicaciónismo epistémico, que devienen en la institucionalización de mecanismos de fijeza, anquilosando los saberes, los métodos y las disciplinas al dictamen del pasado y con ello, al círculo de reproducción. El conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva –de naturaleza post-disciplinar– apela a la ruptura de los límites de las disciplinas, trabaja en la producción de lo nuevo, razón por la cual, la tematización y localización de sus saberes constituye una tarea compleja y de amplio alcance. La complejidad de su objeto queda definida entonces, por su naturaleza post-disciplinar, encontrando su organicidad y eficacia en un saber que no le pertenece a nadie, enfatizando en la producción de lo nuevo. Un desafío metodológico consiste en determinar los *medios de configuración de su objeto auténtico* y los *medios de orientación* en el tipo de pensamiento intelectual que ésta forja.

De acuerdo con esto, la comprensión y construcción epistemológica de la Educación Inclusiva, exige movilizar las fronteras de la Ciencia Educativa. En efecto, todas estas discusiones puntualizan en el estudio de los ejes de estructuración del *'espacio diaspórico de la inclusión'* – en tanto arquitectura epistémica. Recurriendo a la metáfora propuesta por Ocampo (2016b y 2017a) *"el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente"*, es decir, a través de una dispersión creciente de saberes que posibilitan su ensamblaje epistémico,

operando mediante un conjunto de ‘movimientos’, ‘desplazamientos’ y ‘encuentros’ particulares entre diversas disciplinas, influencias teóricas, campos de conocimiento y geografías epistémicas. La diáspora epistémica (OCAMPO, 2016a) – referida a las operatorias del saber – posibilita la determinación de una multiplicidad de tipos de movimientos – claves en la configuración de su campo de conocimiento, mediante los cuales se diversifican los saberes, y se insertan en un nuevo mecanismo de ensamblaje. Para ello, es menester comprender la multiplicidad de temporalidades que confluyen en dicha espacialidad, insertándose en determinados períodos y forjando una gramática particular – rejilla de ideas. En suma, el saber de la Educación Inclusiva es propio de la *historicidad del presente*.

El conocimiento de la Educación Inclusiva, claro está, no pertenece, ni encuentra su legado en la imposición epistémica y pragmática de la Educación Especial –donde está última, carece de una comprensión epistémica, a pesar de evidenciarse números esfuerzos reflexivos al respecto, no hay claridad sobre su origen y naturaleza en relación a su conocimiento– constituye uno de los fracasos cognitivos (SPIVAK, 2008) más evidentes; además, de promover un efecto de hibridación y falsificación de sus cuerpos de saberes, lenguajes y condiciones pedagógicas e interpretativas. Por el contrario, si los investigadores han redundado en este error, ha sido única y exclusivamente, por su incapacidad para aproximarse a su real objeto, deviniendo en la consolidación de una extraña política de producción intelectual que fundamenta este campo, así como, de una falsa política de transformación del mundo y deconstrucción del conocimiento, incapaz de responder a la pregunta: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo? La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva se concibe en términos de un sistema de actualización y transformación permanente del conocimiento estructurante y estructurador de la Ciencia Educativa. Por esta razón, ha sido denominada como un dispositivo macro-educativo (OCAMPO, 2017b). Su interés se posiciona en el estudio de las condiciones de producción y/o fabricación del conocimiento, es un saber que deambula, viaja, recorre y transita por una amplia multiplicidad de campos del conocimiento, surge del encuentro, de la constelación, del movimiento, de la conexión y de la producción de lo nuevo. Su naturaleza indisciplinar, manifiesta la necesidad de avanzar en la construcción de sus saberes auténticos, es decir, superar el efecto falsacionista e híbrido que afecta a sus cuerpos de conocimientos empleados en la actualidad.

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

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

La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva (OCAMPO, 2017a), expresa un patrón de funcionamiento basado en el *encuentro* y en el *movimiento*, cuyo ensamblaje – a través de la lógica del dispositivo (FOUCAULT, 1973; DELEUZE, 1990; AGAMBEN, 2006), constituye en palabras de BAL (2016) un *pensamiento temporal* que emerge en el movimiento. Por tanto, afirmar que, la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina, no sólo refiere a su naturaleza *post-disciplinar* y a la producción de *lo nuevo*, sino más bien, al conjunto de mecanismos de re-organización de la Ciencia Educativa y d<sup>2</sup>e la pedagogía,

<sup>2</sup> Refiero a la capacidad de producir sus saberes auténticos, mediante los cuales es posible transformar los modos de análisis y praxis de la educación a través de una nueva espacialidad.



desde las afueras de las disciplinas. Esto es, un saber que no le pertenece a ninguna disciplina, que debe avanzar en la configuración de la autenticidad de su objeto y de sus cuerpos de conocimientos, así como, ofrecer respuestas al problema del método. En suma, la epistemología de la Educación Inclusiva es la epistemología de la Ciencia Educativa en el siglo XXI, puesto que, moviliza un conjunto heterogéneo de transformaciones en cada una de sus disciplinas configurantes – las refunda. A este sistema de actualización permanente –pensamiento temporal – lo he denominado ‘*dispositivo macro-educativo*’ (OCAMPO, 2017b). Metodológicamente, es un conocimiento que emerge de la extracción de los aportes más significativos – diaspóricos y viajeros – de sus campos de conocimientos y objetos confluyentes, cuya operación constituye la clave para avanzar en la construcción de sus saberes auténticos. Su naturaleza ‘*in-disciplinar*’ – no fija en ninguna disciplina – exige también, la creación de nuevos modos de lectura y producción en el abordaje de sus fenómenos.

En suma, afirmaré que esta construcción epistemológica emerge desde una amplia y extensa constelación de ideas, saberes, preocupaciones, métodos, sujetos, territorios, teorías e influencias intelectuales y metodológicas – no visibilizadas y comprendidas hoy por sus investigadores, conformando un espacio diaspórico de producción y análisis, ratificando la necesidad de avanzar en la construcción de una *metodología de saberes auténticos* del enfoque – ejes gravitantes en la creación del nuevo marco de sustentación teórica exigida por el campo de conocimiento auténtico de ésta. Confluyen en esta espacialidad analítica una multiplicidad de saberes, métodos, objetos, teorías y temporalidades. De ahí, que ésta sea una epistemología de la heterocronía. La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva ofrecida por OCAMPO (2015, 2016b y 2017b) no puede ser examinada sin referir a la ‘*experiencia migratoria*’ y los ‘*ejes de movilidad y desterritorialización*’ que afectan a sus saberes y principales geografías epistémicas que participan en el ensamblaje de su campo de conocimiento auténtico – de naturaleza post-disciplinar.

De acuerdo con esto, es menester señalar que, a pesar de existir una serie de problemáticas por parte de los investigadores para aproximarse al real objeto de la Educación Inclusiva y de la omisión permanente de su historia intelectual, es posible observar tres grandes campos de conocimiento en su incipiente desarrollo teórico – determinados según períodos particulares. Tales campos

son: a) *falsificado*<sup>3</sup> (configurado predominantemente a la partir de la insistencia por el esencialismo y del individualismo metodológico, la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial, metáfora de mayor operatividad procedimental – invisible y omitida en los debates intelectuales – *inclusión a lo mismo*<sup>4</sup> y los esfuerzos acomodacionistas en términos teóricos, políticos y prácticos), b) *mixto, híbrido* o *travestizado*<sup>5</sup> (articulado por fuerzas que determinan la elasticidad del campo, la convergencia de una amplia multiplicidad de influencias, aportes teóricos y opciones metodológicas que operan mediante un funcionamiento diaspórico, es decir, saberes y fragmentos de información repartidos por distintos campos intelectuales y disciplinas, el cruce epistemológico cuya examinación se posiciona desde el aplicacionismo epistémico y en desconocimiento de la demanda teórico-epistemológica auténtica de este campo y, la ambigua demanda teórica asociada al enfoque – eminentemente travestizado) y *auténtico* (estructurado a partir de los supuestos y axiomas epistemológicos centrales otorgados por la episteme de la inclusión, surge desde el reconocimiento de su naturaleza post-disciplinar, la creación de una metodología de examinación crítica de los desplazamientos y viajes de sus instrumentos conceptuales y el interés metodológico por la creación de saberes propios del enfoque).

## 2) Pensar el campo epistemológico de la Educación Inclusiva en términos de dispositivo

El dispositivo es sin duda alguna, una de las estrategias más decisivas y poderosas del pensamiento de Michael Foucault. En palabras de Vercellino (2011) constituye un *pensamiento decisional*, no explicitado como tal, en los estadios iniciales de la obra de este pensador. El carácter diposicional en la obra del epistemólogo francés, queda descrita en términos de herramientas y tecnologías que describen la captura de elementos de diversa naturaleza,

<sup>3</sup> Corresponde al campo hegemónico, dominante y celebratorio, cuya particularidad encierra su funcionamiento y objetivos analíticos y de lucha en el centro de capitalismo. De ahí que, el autor de este documento en otros de sus trabajos afirmará que existe una visión de inclusión alojada al interior del capitalismo, el imperialismo y el colonialismo.

<sup>4</sup> Metáfora explicativa identificada por Ocampo (2017a), descrita en el documento: “*Micropolítica de la Lectura: aproximaciones desde la Epistemología de la Educación Inclusiva*”, la cual consiste en el desarrollo de propuestas críticas retóricamente que operan sin producir un cambio en las estructurales educativas y societales, las que funcionan en referencia a las operaciones propias de los formatos del poder.

<sup>5</sup> Corresponde al momento intelectual actual de la Educación Inclusiva.

cristalizando una *red reticular*. La naturaleza y polivalencia del concepto, permite asumir su plasticidad y elasticidad. Entonces, ¿qué define el dominio de dicha herramienta conceptual?, ¿qué elementos concursan en la descripción metodológica del concepto?

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

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

De acuerdo con el epistemólogo francés, la comprensión del ‘dispositivo’ se define a partir de tres niveles de problematización. El primero, refleja su arquitectura en términos de una red, el segundo, describe su naturaleza y, el tercero, determinado por una función que responde a una estrategia en un determinado período. Opera a través de constelaciones epocales. El dispositivo se convierte en un recurso central en el pensamiento epistemológico de la Educación Inclusiva, permite explorar los medios de relación –los sistemas o mecanismos que se ponen en relación a partir de cada una de las disciplinas, campos de conocimiento y discursos que confluyen en él–, describe los medios de asociación, vinculación, los sistemas de relación a, entre otras. Configura una red basada en puntos de conexión, o en términos lacanianos, puntos de captura. En este trabajo, empleo la noción de dispositivo concebido como un espacio de confluencia turbulento en el que se medían diversas estrategias. El dispositivo, la red reticular y el espacio de diáspora, reafirman que el orden de producción de la Educación Inclusiva opera en la diseminación.

Según Fanlo (2011), lo que define al dispositivo es la relación – pensamiento relacional – el espacio de producción epistemológico de la Educación

Inclusiva se describe como un espacio relacional donde circulan y navegan elementos de diversa naturaleza. De esta forma, el dispositivo es la red de captura y forclusión permanente de tales elementos. Configura una red de relaciones de naturaleza heterogénea. El campo de conocimiento concebido como dispositivo, sugiere describir el conjunto de prácticas heterogéneas, que en él constelan, es un espacio de capturan de múltiples objetos, discursos, disciplinas, sujetos, territorios, influencias, métodos y teorías.

Las formaciones discursivas pueden ser leídas en términos de una determinada periodización, forjando un objeto de conocimiento particular. Éstas poseen sus propios regímenes de enunciación –lo que también es posible poder identificar en cada campo–, es menester definir sus condiciones de posibilidad que participan en la definición de sus mecanismos de inscripción y/o confluencia como parte de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Cada uno de estos regímenes define lo decible de lo no-decible. La noción de dispositivo nos lleva a pensar en términos de una red. En ella, operan determinados elementos tales como, el desencadenamiento y marco. El primero describe la apertura más o menos sujeta a algo, mientras que, el segundo, determina aquello que queda dentro o fuera de un campo de producción, modelizado por el encuadre cultural y la periodización que define una determinada gramática. Los sistemas de enmarcamiento operan a través del cruce de múltiples pliegues y despliegues de raíces – característica rizomática y enredos genealógicos de dispersión. La confluencia del espacio de diaspórico de la Educación Inclusiva va modelizando una estructura infinita, en permanente movimiento, asimilable a la *cinta de moebius*. Esto es lo que define que sea un saber del presente. En palabras de Derrida (1997), “*los discursos explicativos surgen regularmente, engendrándose en el transcurso de secuencias que pertenecen a la cuadratura del texto*” (p. 446), el filósofo francés insiste agregando que, “*un campo en constante movimiento y apertura, “es siempre parcial, para volver a empezar, para prolongar, para encadenar”* (DERRIDA, 1997, p.446). De acuerdo con esto, los mecanismos del saber en este contexto, van inscribiéndose de formas investidas, no fijas.

Para Fanlo (2011), el dispositivo se convierte en una máquina que permite hacer ver y hacer, mientras que para Deleuze (1990), un dispositivo queda compuesto por diversas líneas de fuerza, movilizándose a través de puntos singulares formando una trama particular de objetos, teorías, influencias

y métodos, deviene así, en una red compuesta por elementos en permanente movimiento. Así, el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva configurando un espacio compuesto por categoría no-fijas, surge de un cruce de caminos, no son espacios disciplinares cerrados en sí. Es un territorio sin fronteras fijas, se propone dar cuenta lo que el mapa no puede lograr. La Educación Inclusiva es un campo que se forma a partir de pensamientos, sentimiento, acciones desplegadas de diversas disciplinas que han de ser sometidos a traducción, con el objeto de evitar encapsular sus mecanismos analíticos en procedimientos del aplicacionismo epistémico. El conocimiento que forma, inaugura y autoriza lo nuevo, pues, este es un campo que funciona en la exterioridad epistemológica, surge del complejo dialéctico del adentro y del afuera.

### **3) Las estrategias de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva**

La noción ‘estrategias de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva’, aparecen por primera vez en el capítulo: “*Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistemológico*”, en él, explico que, éstas constituyen una pluralidad de mediaciones estratégicas, a través de las cuales, es posible comprender cómo se va configurando el conocimiento especializado de la Educación Inclusiva. Debido a sus particularidades, éstas, se albergan en el núcleo analítico de la disseminación y del movimiento, propiedades inherentes a cada una de ellas.

Las estrategias de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva operan en un espacio diaspórico, concebido como una constelación de ideas, intereses, posiciones, geografías epistémicas, objetos y teorías que confluyen en una espacialidad rizomática y en un ensamblaje basado en la lógica del dispositivo; modelan diversos movimientos y puntos de encuentro, constituyendo de esta forma, la producción de su campo intelectual. Es un ‘*espacio de encuentro*’ entre una amplia, extensa y rica multiplicidad de saberes, campos de conocimientos, objetos, métodos, objetivos y teorías que conectan, dialogan, visitan, movilizan, interseccionan, colisionan y constelan. Es un campo caracterizado por la heterotopicalidad. En este espacio tiene lugar diversos mecanismos de funcionamiento epistemológicos, analíticos y metodológicos, procesos de fabricación, culturas epistémicas que crean y garantizan el conocimiento, regiones

y geografías del conocimiento que producto de sus intersecciones epistémicas generan nuevos conceptos, procesos de formación y movilidad de conceptos y estrategias de construcción del saber epistémico.

Entre las principales estrategias de construcción del conocimiento que circulan en el campo de producción de la Educación Inclusiva destacan: a) préstamos epistémicos, b) injertos, c) sustitución, d) deslocalización, e) reciclaje, f) ensamblaje –condición transversal– g) y trasmigración. En este apartado, me referiré a algunas de ellas, sin abusar de la extensión editorial establecida por la revista. Es menester recordar que, es el carácter diseminal el que atraviesa cada una de las estrategias aquí mencionadas.

El injerto es una de las principales estrategias de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva. Según Derrida (1997), éste no sobrevive a lo propio de la cosa, es factor de mutabilidad, es propiedad del collage, remite a mecanismos de reinscripción de saberes, tal como sugiere el filósofo francés “se forman de una a otro, se contaminan en su contenido, tienden a veces a rechazarse, pasan elípticamente de uno a otro y se regeneran allí en la repetición, en el hilado de un sobrehilado” (DERRIDA, 1997, p. 533-534). La injercción de saberes, discursos y métodos, por ejemplo, posee la capacidad transformarlos, fabricando una nueva imagen o funcionalidad. Sobre este particular, Derrida (1997) insiste señalando que, “cada elemento injertado continua irradiando hacia el lugar de su toma, lo transforma así, al afectar al nuevo terreno” (p. 534). Es menester, develar los efectos de operación que tienen lugar en este campo de producción, genera cambios en las formas de funcionamiento del saber, para el epistemólogo francés, es el único método que posibilita resolver cierto tipo de contradicciones. Cada una de las estrategias de construcción del conocimiento, define la forma en la que éste podrá moverse ¿cuáles son las formas de movimiento que permiten comprender, caracterizar y acceder a la resolución de diversos tipos de contradicciones que tienen lugar en dicho campo?

Cada una de éstas estrategias comparte la condición de trasplante, acción que es múltiple, recoge aportes procedentes de diversos campos, injertando lugares, vocabularios, ideas, saberes, medicándose en cada ocasión por las condiciones de exportación, deviene en un campo que funciona mediante diversas operatorias, actúa en la desarticulación, encuentra su funcionamiento en la integración – no en el aislamiento. Mediante su actividad es posible reconocer

la singularidad de cada uno de sus elementos. El campo epistemológico de la Educación Inclusiva se convierte en un campo de lo ‘infinito’, en permanente movimiento y captura/apertura hacia rumbos desconocidos. En él, son albergados recursos de diversa naturaleza, describe así, la existencia de un movimiento incesante de sustitución de contenidos. Coloca en evidencia la colaboración de un marco que monta y desmonta, es decir, define lo que queda dentro o fuera. No intenta mostrarse en la constitución de ciertas consecuencias epistemológicas a las que lleva las sustituciones, formas y transformaciones. Los elementos participantes de este campo se encuentran desconectados, deshilados, esto constituye una de sus principales formas de fracaso. Este es un campo que va modelizándose a través de ciertos enredos genealógicos, cruce de caminos epistemológicos de diversa naturaleza y magnitud. Es un campo epistemológico de singularidades múltiples.

Una de las estrategias más comunes consiste en el aplicacionismo epistémico, éste consiste en el atrapamiento del fenómeno en los marcos, valores y concepciones de un determinado modelo de interpretación. A través de él, proliferan nuevas modalidades de hibridación – ésta, no es de exclusividad estrategia. El aplicacionismo epistemológico opera negando la autenticidad del fenómeno, contribuye al atrapamiento y captura del fenómeno, desde su externalidad. Su principal dificultad deviene en prácticas de transposición analítico-metodológicas mutiladas, restringiendo y ocultando la autenticidad del fenómeno. Este es uno de los principales problemas junto a la hibridación que enfrenta la comprensión epistemológica, en específico, las condiciones de producción de la Educación Inclusiva. Apela por la cristalización de un saber y condiciones de producción estratégicas, que legitima la normatividad y la interioridad epistemológica – reproducción –, inaugurando un sistema de construcción artificial de saberes. El aplicacionismo epistemológico es, uno, de los múltiples factores que convergen en el estudio de los mecanismos de falsificación de saberes que enfrenta la Educación Inclusiva.

Otras estrategias de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva son el préstamo y la sustitución, consiste en estrategias de interior epistemológicas, son expresiones del aplicacionismo epistemológico. Los injertos aluden a mecanismos de aleación, unión entre dos o más elementos, del que germinan nuevas modalidades de saberes, a través de sistemas de saberes

y disciplinas –preferentemente– de naturaleza isomórfica. Sus mecanismos de operación no quedan cerrados a dicha normatividad, sino que, pueden alcanzar mecanismos de producción entre campos y saberes de carácter extra-disciplinar –principal propiedad del campo epistemológico de la Educación Inclusiva–. Los reciclajes epistémicos, por su parte, devienen en un proceso de re-utilización de saberes y recursos metodológicos –preferentemente– con el objeto de ampliar y extender sus usos y efectos, previa traducción y examinación topológica.

#### **4) Condiciones y procedimientos de traducción: su aplicación en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva**

La traducción en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva expresa dos propósitos. El primero de ellos, consiste en crear condiciones de inteligibilidad, develando los ejes de articulación de cada uno de los campos que confluyen, crean y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva. El segundo, por su parte, se convierte en una estrategia de encuentro y producción de saberes auténticos de la Educación Inclusiva. Este propósito analítico-metodológico se distancia de la propuesta de SOUSA (2009), pues orienta su actividad hacia la defabricación de los saberes que arriban a su campo de producción a través de fuerzas diaspóricas y entrópicas. Si aplicásemos los principios de traducción al estudio de los múltiples objetos que confluyen en el espacio epistemológico de la Educación Inclusiva, podríamos afirmar que, algunos de ellos, serán intraducibles. La traducción, en su sentido inicial crea condiciones para el *consenso trans-epistemológico*. Es menester recordar que la Educación Inclusiva constituye un campo transcientífico.

La traducción epistemológica crea condiciones hermenéuticas, fomenta la proliferación según SOUSA (2009) de inteligibilidad recíproca entre diversas clases de saberes, objetos, métodos, teorías, influencias, etc., en ella, es posible observar elementos que permiten describirla en términos de un dispositivo, puesto que, orienta su actividad hacia la captura de elementos de diversa naturaleza. Su actividad se distancia de prácticas de devaluación sistemática –producto de violencias epistemológicas–, se interesa por caracterizar detalladamente las diferencias internas entre cada uno de los múltiples conceptos, saberes, objetos, métodos, teorías e influencias que en ella confluyen y van modelizando su campo de producción. ¿Qué cosas se pueden someter a traducción entre cada



una de las disciplinas que crean y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva? El trabajo de traducción aplicado al trabajo en los intersticios de las disciplinas, tiende a esclarecer lo que une y lo que separa en campos específicos, determina posibilidades y límites de articulación, específicamente en campos en el que constelan discursos, disciplinas y elementos muy diferentes y diversificados. Epistemológicamente, la inclusión forja un campo basado en la articulación y agregación, en la captura de elementos de diversa naturaleza. Forja un lugar de la alteridad epistemológica, inaugurando el reconocimiento de diversos tipos de saberes, recursos metodológicos, influencias, entre otros, en un plano de igualdad, legitima así, la dimensión de extra-disciplinariedad.

La traducción en el trabajo aplicado a las intersecciones de las disciplinas, permite observar qué hay en común, qué pueden aprender unos de otros, en qué actividades cooperan, define así un trabajo complejo, puesto que, el campo de la inclusión y, específicamente, sus condiciones de producción, operan en la integración y captura de una multiplicidad de culturas epistémicas, políticas y saberes muy diversos, dando paso a un campo propio de la multitud. Los puntos en común representan o constituyen estrategias de agregación combinación.

Zona de contacto según PRATT (1992) refiere a una unidad relacional en la que diversos objetos, discursos, influencias, teorías, métodos, sujetos, territorios, etc., se encuentran, chocan, entrecruzan, se implican, hibridizan, etc., —principal expresión del funcionamiento del campo epistemológico de la Educación Inclusiva. La zona de contacto, en términos epistemológicos, inaugura diversas modalidades de encuentro, permite el reconocimiento de diferencias, similitudes y proximidades, reconoce la presencia de intercambios desiguales que son establecidos entre dos o más, disciplinas y campos que participan de dicho ensamblaje epistemológico. La zona de contacto (PRATT, 1992) y la red (PARROCHIA, 2001; MERCKLÉ, 2012; RUIVO, 2000; MUSSO, 2001) son propiedades implícitas de la interseccionalidad epistemológica establecidas a través de las interacciones entre los diversos campos del conocimiento, disciplinas, discursos que participan de su modelización. La red es propiedad central del dispositivo, se concibe como un armazón compuesto de hilos de diversa naturaleza, en ella, se establecen medios de conexión, captura, dislocación, forclusión de saberes, etc. La red es una metáfora implica en la comprensión del dispositivo. Red y zona de contacto, convergen en la comprensión del tejido, en el enredo

y cruces de elementos de diversa naturaleza. Así, el trabajo en las intersecciones de las disciplinas se convierte en un espacio de interconexión.

Debido a las peculiaridades que definen las condiciones de producción de la Educación Inclusiva, el examen topológico promueve de un análisis detallado sobre los sistemas de continuidad y discontinuidad que tienen lugar en este campo. El trabajo en las intersecciones de las disciplinas, remite a la comprensión de la red, sugiere atender al conjunto de movimientos y transformaciones que cada una de ellas expresa. La traducción permite superar la disparidad de saberes y recursos metodológicos que en ella tienen lugar. La inclusión se convierte así, en una zona de contacto cosmopolita –propiedad de la multiplicidad–, puesto que, sugiere describir “qué es puesto en contacto y con quien es puesto en contacto” (SOUSA, 2009, p.145). Lo puesto en contacto, dirá el epistemólogo portugués, no siempre es lo más central y relevante. A través de ellas, es posible reconocer los mecanismos de plasticidad y permeabilidad que cada campo de conocimiento desarrolla. El trabajo en las intersecciones de las disciplinas, influencias, métodos, objetos y teóricas –preferentemente–, se convierte en zonas de contacto epistemológicas. En ella, se definen qué elementos serán confrontados como parte del examen vinculados a sus condiciones de producción, observándose según Sousa (2009) una selectividad ‘activa’ y ‘pasiva’. Ésta última comprende los procesos de violencias epistemológicas que afectan a cada campo y a sus medios de vinculación entre ellos, a decir de Sousa (2009, p. 145) “vacíos sin posibilidad de rellenos”.

En la acepción tradicional – a través de este concepto, albergo las visiones hegemónicas y algunas propuestas que, a pesar de un tinte crítico, llegan a lo mismo, sus modalidades de teorización puede ser descritas como sistemas monolítico y propiedades de aplicacionismo epistemológico, siendo examinada por fuera del fenómeno y a través de marcos referenciales, atrapando el saber en marcos interpretativos particulares, deviniendo en la producción de un saber artificial, propiedad de la interioridad epistémica. La autenticidad epistemológica de la Educación Inclusiva expresa una naturaleza caracterizada por la heterotopicalidad.

La traducción se convierte así, en un dispositivo (FOUCAULT, 1985) que permite la selección de saberes, conceptos, recursos metodológicos –preferentemente–, producto de mecanismos de convergencia. En ella se observan

diversos regímenes de temporalidad y gramáticas que van modelizando su campo de producción, coincidiendo con HARTOG (2003), el campo epistemológico es atravesado por diversos regímenes de temporalidades. El campo epistemológico de la Educación Inclusiva se define a través de una constelación pluralista y propia de la multiplicidad. Su comprensión epistemológica emerge de un “sentimiento de incompletud y la motivación para buscar en otros saberes y prácticas las respuestas que no se encuentran dentro de los límites de un saber o una práctica dada” (SOUSA, 2009, p.148). En este contexto, el trabajo del epistemólogo se convierte en una acción de traducción.

La ecología de saberes constituye otro ámbito temático crucial en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva empleándose como una no sólo como una descripción analítica sobre los diversos tipos de relaciones que pueden ser establecidos entre cada uno de los elementos que en él convergen, sino más bien, como un sistema de reciclaje y actualización de dichas contribuciones. Razón por la cual, ‘ecología de saberes’, ‘traducción’ y ‘examen topológico’ operan conjuntamente. Toda comprensión epistemológica es un focalizador, instala una manera de enfocar la realidad, de abordar los procesos de escolarización, etc.

La ecología de saberes concepto de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2009 y 2010), emerge del reconocimiento de una diversidad epistemológica – propiedad central del campo de conocimiento y de producción de la Educación Inclusiva–, a través de ellas, se constata que la configuración del campo aquí discutido emerge del entrelazamiento de una multiplicidad de saberes –en su mayoría, alejados de la actividad científica de la educación, articulando mecanismos de contra-producción en la elaboración de sus aporte a la comprensión de las particularidades del campo educativo. Así, muchos de los conceptos que ensamblan la comprensión epistemológica de la inclusión proceden de la Biología, los Estudios Culturales, los Estudios Queer, los Estudios Visuales, la Filosofía de la diferencia, por nombrar algunos–. El pensamiento epistemológico de la Educación Inclusiva orienta su actividad al fortalecimiento de la imaginación epistemológica, se convierte así en un manifiesto para crear una nueva forma de pensar la educación y practicarla. La ecología de saberes permite atender a muy diversas formas de conocimientos y conceptos que pueden considerarse válidos, producto que no siempre han contado con dicho estatus. A través de

este concepto es posible reconocer la diversidad epistemológica que colabora en la organización de su campo de producción, siendo ésta, una de sus principales dimensiones. En este contexto, las condiciones de traducción permiten comprender los elementos que comparten la multiplicidad de saberes y campos que en ella confluyen, previa determinación mediante políticas de localización multiaxial. La diversidad epistemológica apoya la concepción de la inclusión como saber diaspórizado, cuya comprensión exige de la creación de un análisis dialéctico e historizado sobre cada uno de los métodos, objetos, conceptos, saberes, disciplinas, influencias y teóricas que en el confluyen.

### **Conclusiones: concebir la Educación Inclusiva como tropismo**

La naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva es tropológica, es decir, consolida un saber que posee la capacidad de girar, mover y dislocar sus sistemas de razonamientos y formas de lectura de la realidad hacia nuevos rumbos. El estudio del giro es propiedad de la filosofía analítica. De esta forma, el giro en tanto mecanismo de análisis epistemológico, constituye un movimiento o fuerza de cambio hacia otros rumbos y/o concepciones. Es también concebida como una vuelta, fuga o punto de retorno. Aunque es un concepto eminentemente filosófico, acuñado por Bergman en 1964, ampliamente desarrollado por Rorty en 1968, presenta importantes contribuciones al estudio de la construcción teórica de la Educación Inclusiva y a la transformación de sus sistemas de razonamientos, formas condicionales y mecanismos de producción epistemológicos. Su fuerza otorga herramientas para transformar los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la Educación Inclusiva —escasos, pues, un conjunto de normativas y/o códigos de ordenación, no pueden ser considerados fundamentos como tal—. ¿Qué define la naturaleza del giro en el campo de la inclusión?, éste se propone efectuar una descripción analítica de lo que es o en su defecto sería, el giro —a través de sus diversas modalidades—, de la educación inclusiva. En especial, concebido como un cambio y dislocación.

El concepto de giro —en sus diversas modalidades— es una compleja definición epistemológica, su esencia conlleva a un fenómeno ruptural. Orienta su actividad hacia un viraje, una traslación, dislocación, movimiento de algo, sugiere una radical definición, lleva implícita la capacidad generativa de realidad, trasciende de la práctica denotativa del saber, es su carácter generativo modificada la realidad.

En este trabajo, adscribo a la noción de giro como mecanismo de transformación –coherente con la noción de dispositivo macro-educativo–, manifiesta una multiplicidad de significados. Articula una revolución contra los modos tradicionales de comprender el fenómeno de la inclusión. Sin duda, ello, implica la adopción de un nuevo método.

Debe evaluar la capacidad de generar la transformación, evitando imponer la confirmación explícita de aquello que no habla la inclusión, este es uno de sus principales riesgos. Hay que evaluar los criterios de progreso que emplean y porque razón creen que han hecho progresos como tal. Sugiere una reforma al lenguaje, tal como indica RORTY (1990), se propone comprender mejor el lenguaje del presente, empresa que coincide con la historicidad del presente, es decir, crear una gramática capaz de crear conceptos que nos permitan leer el tiempo actual. El giro implica un desplazamiento hacia otros rumbos, plantea un cambio en la manera de reflexionar, de asumir la lectura del mundo, lo cual no es algo homogéneo, sino más bien, transversal y permeable a todos a la gran mayoría de campos que participan y crean el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Las ideas contenidas en el giro lingüístico han de materializarse a través de un giro pragmático. Elabora un nuevo pensamiento, promueve nuevas condiciones metodológicas y distinciones analíticas para abordar el espacio escolar, movilizar diversos tipos de racionalidades, la emergencia de una espacialidad de *naturaleza heterotópica*, plantea la reconstrucción del universo categorial, promueve un recambio en los marcos de valores que sustentan sus principales principios entre ellos, los referidos a la justicia social, etc. Se propone romper con artilugios conceptuales de aparente inocencia que circulan desmedidamente a través de la visión objetivista de la inclusión, la diferencia y la justicia. Orienta su actividad a la superación de acciones normativas para utilizar un determinado término, o normas de utilización de un determinado concepto o termino. ¿Es posible pensar la inclusión en términos de significados analíticos?, ¿cuáles son los elementos de codificación que son adoptadas por el campo de la Educación Inclusiva?

Desde el punto de vista de RORTY (1990) abordar la Educación Inclusiva en términos de ‘propuesta’, sugiere descubrir el vocabulario y los elementos que participan de su transformación, evaluando la pertinencia y fuerza interpretativa de cada concepto, se asume una práctica edificante.

El giro epistemológico se plantea como una ruptura, el giro de la Educación Inclusiva plantea un análisis que recurre a la hermenéutica y la filosofía analítica. El estudio del giro –en sus diversos niveles– se concibe como la formación de una conciencia en lo lingüístico, lo epistemológico, lo acontecimental, etc., el estudio del giro constituye una de las empresas más importantes de la filosofía. El giro de la Educación Inclusiva se materializa a través de tres dimensiones significativas, tales como: a) epistémica – fabricación de saberes que superen la crisis de representación –, b) conceptual – creación de conceptos que nos permita leer el presente – y c) acontecimental – revolución de sus actores y agencias –.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. ¿Qué es un dispositivo? 2006. Disponível em: <<http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>>. Acesso em: 12/02/2018.
- BAL, M. *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Akal, 2016.
- BEUSCART, J. S.; PEERBAYE, A. Histoires de dispositifs. *Terrains & Travaux*, 11, 2006, p. 3-15.
- DELEUZE, G. ¿Qué es un dispositivo?, VV.AA. *Michel Foucault Filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990.
- DERRIDA, J. *La diseminación*. Madrid: Espiral, 1997.
- FOUCAULT, M. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa, 1973.
- FOUCAULT, M. *Saber y verdad*. Madrid: Editorial Piqueta, 1985.
- HARTOG, F. *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2003.
- LAZZARATO, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- MERCKLÉ, P. Les réseaux: un nouveau concept, une vieille histoire. *Sociologie des réseaux sociaux. Portail des Sciences Economiques et Sociales*, 2012.
- MUSSO, P. Génesis y crítica de la noción de red. In PARROCHIA, D. (org.) *Penser les réseaux*. Seyssel: Editions Champ Vallon, 2001, p. 194-217.
- OCAMPO, A. Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva. In OCAMPO, A. (coord.). *Cuadernos de Educación Inclusiva*. Vol. 1. Los Rumbos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque. Ediciones CELEI: Santiago, 2016a, p. 24-89.

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

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

OCAMPO, A. Educación Inclusiva crítica y exploración del espacio de exclusión: revelando el potencial crítico de la decolonialidad epistémica y los Estudios de Performance como ejes analíticos. In PÉREZ, A. (coord.). *Perspectivas críticas acerca de la discapacidad*. Aportes de la Filosofía y de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Universidad Nacional de Avellaneda, 2017b. (En prensa).

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

SOUSA, B. *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Mexico: Siglo XXI/Clacso, 2009.

SOUSA, B. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

RORTY, R. *El giro lingüístico. Dificultades metafísicas de la filosofía lingüística*. Barcelona: Paidós, 1990.

RUIVO, F. *Um Estado labiríntico. O poder relacional nas relações entre poderes central e local em Portugal*. Porto: Afrontamento, 2000.

VERCELLINO, S. *La metáfora de la red en el concepto foucaultiano de dispositivo*. Documento 425, Oficina Centro de Estudos Sociais, Universidade do Coimbra. ISSN: 2182-7966, 2011, p.1-18.

