

PENSAR, VIVIR
Y HACER
LA EDUCACIÓN:
VISIONES
COMPARTIDAS
(VOL. 3)

BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN



003

ÉDISON FRANCISCO HIGUERA AGUIRRE
MARÍA PATRICIA ERAZO ORTEGA
CARLOS CORRALES GAITERO
Editores



PENSAR, VIVIR
Y HACER
LA EDUCACIÓN:
VISIONES
COMPARTIDAS
(VOL. 3)

BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN



003

ÉDISON FRANCISCO HIGUERA AGUIRRE
MARÍA PATRICIA ERAZO ORTEGA
CARLOS CORRALES GAITERO
Editores



PENSAR, VIVIR
Y HACER
LA EDUCACIÓN:
VISIONES
COMPARTIDAS
(VOL. 3)



BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN

003

ÉDISON FRANCISCO HIGUERA AGUIRRE
MARÍA PATRICIA ERAZO ORTEGA
CARLOS CORRALES GAITERO
Editores

PENSAR, VIVIR Y HACER LA EDUCACIÓN:
VISIONES COMPARTIDAS VOL. 3
de Édison Francisco Higuera Aguirre, María Patricia Erazo Ortega,
Carlos Corrales Gaitero

Primera edición:
PUCE, 2018© 2021
© 2021 Pontificia Universidad
Católica del Ecuador
2021 De cada texto su autor



Centro de Publicaciones PUCE
www.edipuce.edu.ec
Quito, Av. 12 de Octubre y Robles
Apartado n.º 17-01-2184
Telf.: (5932) 2991 700
e-mail: publicaciones@puce.edu.ec

Editores
Dr. Edison Francisco Higuera Aguirre
Máster María Patricia Erazo Ortega
Máster Carlos Corrales Gaitero

Diseño de portada y diagramación:
Rafael Castro
Corrección:
Centro de Publicaciones

ISBN: 978-9978-77-556-1
Ebook
Febrero 2022

Prohibida la reproducción de este libro, por cualquier medio, sin la previa autorización por escrito de los propietarios del Copyright.

LOS AUTORES

INTRODUCCIÓN

¿MERCEN, REALMENTE, LAS “CIENCIAS” DE LA EDUCACIÓN DICHO NOMBRE?

PENSAR

LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1

BORDES CRÍTICOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: CAMPO DE INVESTIGACIÓN, ESTRATEGIA ANALÍTICA Y PRAXIS CRÍTICA

CAPÍTULO 2

CONSTRUIR TEJIDO SOCIAL CRÍTICO: UNA TAREA SOCIOEDUCATIVA

CAPÍTULO 3

LA ALFABETIZACIÓN EN EL ECUADOR DURANTE LOS AÑOS 2015 Y 2016. UNA APROXIMACIÓN DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO

CAPÍTULO 4

LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA: NUEVOS RETOS PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

VIVIR

LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 5

AMOTANIMI, UNA APROXIMACIÓN A LA POBLACIÓN WAORANI A TRAVÉS DE SUS CANTOS TRADICIONALES

CAPÍTULO 6

LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA, MÁS ALLÁ DEL AULA

CAPÍTULO 7

EL TRABAJO EN TRIBUS.

UNA EXPERIENCIA GRATIFICANTE EN EL “TOMÁS MORO”

CAPÍTULO 8

LA DIVULGACIÓN CIENTÍFICA COMO HERRAMIENTA PARA ENSEÑAR QUÍMICA EN EL ÁMBITO DE LAS BIOCENCIAS

HACER

LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 9

BENEFICIOS DE LA MUSICOTERAPIA EN LA PEDAGOGÍA MUSICAL INCLUSIVA EN EL ECUADOR

CAPÍTULO 10

LA GESTIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL DOCENTE DE BACHILLERATO

CAPITULO 11
AMBIENTE TÉRMICO EN LA INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA
UNIVERSITARIA

CAPÍTULO 12
IDENTIFICACIÓN, EVALUACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN
LA EUDUCACIÓN SUPERIOR MEDIANTE UN ENFOQUE ORGANIZACIONAL

PENSAR, VIVIR
Y HACER
LA EDUCACIÓN:
VISIONES
COMPARTIDAS
(VOL. 3)



BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN

003

ÉDISON FRANCISCO HIGUERA AGUIRRE
MARÍA PATRICIA ERAZO ORTEGA
CARLOS CORRALES GAITERO
Editores

LOS AUTORES

Máster Hernán Ronald Fernando Avendaño León

Nació en Cuenca, Ecuador en 1962. Cursa un doctorado en Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México. Es Magíster en Pedagogía y Educación Musical (egresado con honores), convenio Universidad de Cuenca-PUCE. Ha grabado varios discos mediante producciones a nivel nacional e internacional. Ha obtenido premios en composición-interpretación. Ha dictado conferencias en Ecuador y México. Es docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sus líneas de investigación son: Pensamiento complejo, Música contemporánea, Educación.

Máster Willian Mauricio Batallas Bustamante

Nació en Ambato, Ecuador en 1970. Es Psicólogo clínico por la Universidad de las Américas y magíster en Ciencias de la Educación, por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Es coordinador de los Cursos de Admisión de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y docente de Orientación Vocacional, Desarrollo Humano y del Pensamiento, en los mismos cursos. Sus líneas de investigación son las Emociones, el desarrollo humano y la educación.

Máster Diana María Calderón Salmerón

Nació en Quito, Ecuador en 1979. Es Psicóloga Educativa, por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo en la Universidad Particular de Loja y, Doctoranda del Programa de Psicología de la Universidad de Extremadura en la línea de investigación: Estrés, Emociones y Salud. Es docente y Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ha publicado varios artículos y capítulos de libro sobre educación y emociones.

Máster Eva Isabel Cipriani Ávila

Nació en Bogotá, Colombia en 1981. Es licenciada en Ciencias Químicas con especialización en Química analítica, por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, y máster en ciencias con especialidad en tecnologías limpias, por la universidad de Newcastle (Inglaterra). Es docente de la Facultad de Ciencias Exactas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sus líneas de investigación son química ambiental, análisis instrumental y bioquímica. Ha publicado varios artículos sobre contaminación ambiental en recursos hídricos.

Máster Andrea Soledad Donoso Naranjo

Nació en Quito, Ecuador en 1990. Es Psicóloga clínica por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, magíster en Ciencias de la Educación, por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; y máster en Musicoterapia por la Universidad Internacional de la Rioja. Se ha desempeñado como técnico docente a tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sus líneas de investigación son Desarrollo y Evaluación por competencias, Terapia psicológica para personas con trastornos de aprendizaje y Musicoterapia en el contexto educativo y hospitalario, entre otros. Ha publicado los libros *Neurofisiología y Psicofisiología en la discapacidad y Síndromes discapacitantes en Rehabilitación..*

Máster Carlos Corrales Gaitero

Nació en Segovia, España en 1988. Es licenciado en Historia por la Universidad Complutense de Madrid, y magíster en Formación del profesorado de educación secundaria y bachillerato, por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, actualmente estudia el doctorado en la Universidad Nacional de Educación (UNED, España). Es docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sus líneas de investigación son el Aprendizaje-Servicio y las Políticas educativas. Ha publicado varios artículos sobre educación inicial y Aprendizaje-Servicio universitario.

PhD Enrique Gea Izquierdo

Nació en Madrid, España en 1970. Es Licenciado en Ciencias Biológicas y Diplomado en Educación (Ciencias), por la Universidad Autónoma de Madrid; Experto Universitario en Epidemiología por el Instituto de Salud Carlos III/Universidad Nacional de Educación a Distancia; Experto Universitario en Métodos Avanzados de Estadística Aplicada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia; Máster en Investigación y Avances en Medicina Preventiva y Salud Pública, por la Universidad de Granada; Máster en Prevención de Riesgos Profesionales, por la Universidad Politécnica de Madrid; Máster en Gestión de Riesgos Laborales, Calidad y Medio Ambiente, y PhD por la Universidad de Málaga; y PhD por la Universidad Complutense de Madrid (Mención Doctor Internacional). Es docente de la Facultad de Medicina de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sus líneas de investigación están

encuadradas en la Salud Pública: Epidemiología, Salud Ambiental y Ocupacional. Ha publicado numerosos artículos indexados y libros.

Doctor Oskar González Mendia

Nació en Laudio, Araba (España) en 1983. Es licenciado en Química y doctor en Química analítica por la Universidad del País Vasco. Es docente de las Facultades de Ciencia y Tecnología y de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco. Sus líneas de investigación son la metabolómica, el análisis de fármacos y la didáctica del equilibrio químico. Ha publicado varios artículos sobre estos temas y tiene una intensa actividad de divulgación sobre el binomio Ciencia y Arte.

Magíster Natalia Guerra Carrera

Nació en Quito, Ecuador en 1976. Es licenciada en musicoterapia por la Universidad de Loyola, Nueva Orleans (EEUU), y magíster en Educación por la Universidad San Francisco de Quito. Es docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sus líneas de investigación son Musicoterapia en Educación especial, Musicoterapia comunitaria, Música y neurociencias, y Canto coral y Género.

Máster Johanna Anabel Herrera Segarra

Nació en Quito, Ecuador en 1982. Es licenciada en Ciencias de la Educación con mención en docencia y gestión parvularia, por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, y magíster en Educación Inicial y Educación Especial, por la Universidad de Cádiz en convenio con la Universidad Tecnológica Equinoccial. Es docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Su línea de investigación se relaciona con la Educación inicial. Ha publicado varios artículos sobre el mencionado campo de investigación.

Máster Maryam Indira Icaza Arboleda

Nació en Guayaquil, Ecuador en 1967. Es licenciada en Ciencias de la Educación profesora de Enseñanza Media en la especialización de Historia y Geografía, por la Universidad Central del Ecuador, y magíster en Educación con mención en Historia del Ecuador por la Universidad Central del Ecuador. Es docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad

Católica del Ecuador. Su línea de investigación es la Didáctica. Es coautora de varios libros publicados por editorial Santillana.

Máster María de la Luz Khalifé Moraga

Nació en Caracas, Venezuela, en 1964. Es licenciada en Comunicación Social, por la Universidad Central de Venezuela, y Magister en Musicoterapia, por la Universidad de Nueva York, EEUU. Ha sido docente en la Universidad de Carabobo y en el Instituto Universitario AVEPANE, de Venezuela. Actualmente, se desempeña como profesora de piano y musicoterapeuta en ejercicio privado. Sus líneas de investigación son la musicoterapia aplicada a la pedagogía musical y la musicoterapia improvisatoria para mujeres embarazadas y niños de la primera infancia.

Máster Daniel Sebastián Mariño Rodríguez

Nació en Riobamba, Ecuador en 1988. Es Psicólogo organizacional por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, y magíster en Gestión del Talento por la Universidad Internacional SEK. Se ha desempeñado como docente y facilitador universitario. En la actualidad es Jefe de Gestión Humana en la empresa Quifatex de la Corporación Internacional Intercorp. Sus líneas de investigación son Desarrollo Humano y Desarrollo de competencias, Cultura y clima organizacional, Bienestar integral, Evaluación de personal y Subsistemas de la administración de Talento Humano.

Doctor Aldo Ocampo González

Nació en Chile en 1987. Profesor de Educación General Básica, licenciado en Educación, post-titulado en Psicopedagogía e inclusión (UCSH, Chile), magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, máster en Política Educativa, máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), máster en Integración de personas con discapacidad (Univ. de Salamanca, España), y doctor en Ciencias de la Educación, por la Universidad de Granada. Actualmente, cursa el Programa oficial de doctorado en Filosofía de la Universidad de Granada. Profesor del máster en Creatividad, Bienestar y Salud de la Universitat de Barcelona, profesor invitado de la maestría en Educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales, profesor del Programa oficial de doctorado en Educación, Universidad SEK (Chile), director de *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva* y director fundador del Centro de Estudios

Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Autor de varios libros, capítulos de libros, actas científicas y numerosos artículos.

PhD Fernando Palacios Mateos

Nació en España en 1976. Es licenciado en guitarra clásica por el Instituto Superior de Artes de la Habana (Cuba), licenciado en Musicología por la Universidad de la Rioja (España), máster en Patrimonio musical Iberoamericano por la Universidad de Granada (España), y doctor en Musicología por la Universidad de Oviedo (España). Es profesor agregado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sus líneas de investigación son la pedagogía musical y la música en contextos socio-culturales. También es creador e intérprete musical. Ha publicado varios libros relacionados con las líneas de investigación y creado obras artísticas en diversos formatos.

Magíster Carlos Boris Tobar Solano

Nació en Cuenca, Ecuador en 1964. Es licenciado en Teología por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, magíster en Docencia universitaria y Admiración educativa por la Universidad Indo América y candidato a doctor en Filosofía en la Universidad Católica Argentina. Es profesor principal de la escuela de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sus líneas de investigación son Ética y Desarrollo, y Ética educativa. Ha publicado algunos libros y artículos en los que se articulan su formación académica, su vocación humanística y sus intereses investigativos.

INTRODUCCIÓN
¿MERECE, REALMENTE, LAS
“CIENCIAS” DE LA EDUCACIÓN
DICHO NOMBRE?

Doménica Thur de Koos¹

La cientificidad de la educación ha sido una problemática bastante debatida a lo largo de los años, por lo que se reconoce la existencia de numerosos argumentos, a favor y en contra sobre la cientificidad de las «Ciencias de la educación». Si se toma en consideración la afirmación de Popper (1977), “siempre será un asunto a resolver por una convención o una decisión el de a qué cosa hemos de llamar una ‘ciencia’” (pág. 51). Se deben establecer las razones que justifiquen la naturaleza científica del grupo denominado «Ciencias de la educación». Por ese motivo han surgido varios autores que abordan esta problemática desde diferentes perspectivas para poder determinar la existencia de las «Ciencias de la educación».

Sin embargo, se considera necesario abordar dicha problemática partiendo desde lo que puede ser considerada una ciencia. En caso de que el paquete reconocido como «ciencias de la educación» no cumpliera con aquellos rasgos que caracterizan a la ciencia, ¿merecería ser llamada así? En definitiva, la respuesta a dicha interrogante sería «no». Por ese motivo, en el presente escrito se busca demostrar que el conjunto de las ciencias de la educación puede, realmente, ser llamado así puesto que cumple con numerosas características propias de las disciplinas científicas.

Además, para cumplir con el objetivo planteado es menester determinar aquello que se va a considerar como ciencias de la educación durante el desarrollo del escrito. Para esto, se utiliza la definición propuesta por Gaston Mialaret (citado por Moreno, 1999): “un conjunto de disciplinas que estudian las condiciones de existencia, de funcionamiento y de evolución de las situaciones y de los hechos educativos” (pág. 20). Asimismo, dentro de este conjunto se pueden distinguir las siguientes disciplinas: filosofía de la educación,

antropología de la educación, sociología de la educación, psicología de la educación, andragogía, economía de la educación, pedagogía, didáctica, tecnología educativa. Entre las cuales, la pedagogía se encuentra como ciencia integradora.

Empero, antes de comenzar con la justificación de las ciencias de la educación como verdaderas disciplinas, es preciso conocer algunas razones por las que se desconfía de su cientificidad. En primer lugar, varios autores menosprecian a las ciencias de la educación porque se caracterizan por un carácter mayoritariamente práctico. Por lo que, han sido vistas como “un saber descalificado, no competente e insuficientemente elaborado, ingenuo, jerárquicamente inferior, por debajo del nivel de conocimiento o cientificidad requerido” (Vega, 2018, pág. 59).

Lo que lleva al siguiente argumento. A lo largo de los años se ha cuestionado la cientificidad de las ciencias de la educación puesto que, se asevera que no cuentan con teorías y contenido científico exclusivamente educacional. Como lo expresa Sáez (2016), “la educación es, básicamente, una actividad técnico-práctica cuyas reglas de acción se justifican desde las disciplinas que tienen estructura teórico-conceptual consolidada” (pág. 23). Es decir, el conjunto de ciencias de la educación se basa en disciplinas que ya son consideradas ciencias que proporcionan, en cierta medida, los componentes teóricos. Por lo que, autores como Rodríguez (2006) consideran que “la educación es simplemente un marco de referencia que se resuelve utilizando las disciplinas generadoras” (pág. 40). La razón principal por la que sucede esto es que, como lo expresa Dewey (2015), el educador va a buscar contenidos científicos en otras disciplinas que le permitan “ver y pensar de una manera más clara y profunda sobre lo que está haciendo” (pág. 54).

Por otro lado, Ricardo Moreno Castillo afirma que la educación no es una ciencia debido a tres razones fundamentales: la multiplicación de palabras, el uso de un lenguaje vacío y la resistencia a usar el método científico. Este autor concibe a la educación como una pseudociencia debido a su supuesta “obsesión de multiplicar las palabras e inventar nuevos nombres para las cosas que ya tenían uno.” (Moreno R. , 2009, pág. 75) Lo cual se debe a la falta de ideas que tendría la educación como ciencia. Ante esto, se encuentra estrechamente relacionado el uso de un lenguaje vacío, problema que presenta gran cantidad de pedagogos y razón por la cual Moreno no considera la existencia de ciencias de la educación. Además, explica que esto se debe a que los maestros se inventan “un

prejuicio que no existe y arremeten contra él” así como “adjudican a un sujeto un predicado que no le es propio.” (Moreno R. , 2009, págs. 75-77)

Adicionalmente, dicho autor plantea que las ciencias de la educación presentan “una resistencia a usar el método científico.” Debido a que “si un sistema de enseñanza no funciona, o se niegan los hechos o se buscan las causas en circunstancias sociales, pero no se cuestiona el sistema” (Moreno R. , 2009, pág. 67). Lo cual, como el autor lo explica, presenta que la educación se deja llevar más por la subjetividad de los individuos. Aspecto que se contrapone al método científico puesto que este es estrictamente objetivo y no permite cabida a la subjetividad del investigador. Asimismo, otros autores presentan que las ciencias de la educación no presentan métodos de investigación y trabajo claros. Es por esto que, Raudelio Machín y Jorge Núñez (2005) declaran que “para las Ciencias de la Educación existe ciertamente más consenso sobre su objeto que sobre sus métodos” (pág. 81).

Una vez que se han establecido diversas razones por las que algunos autores no consideran que las ciencias de la educación sean verdaderas ciencias, a continuación, se presentan diferentes características de las disciplinas científicas y cómo estas se cumplen en las ciencias de la educación.

Como primera característica de la ciencia se encuentra que siempre cuenta con un objeto de estudio determinado. Es decir, toda ciencia debe tener un fenómeno específico de estudio y por el cual se va a realizar toda investigación. En el caso de las ciencias de la educación, se puede escoger a la pedagogía para ejemplificar el cumplimiento de esta característica. “La pedagogía tiene como objeto de estudio la formación de la persona a través de la educación, considerándola como un proceso debidamente organizado, planificado, dirigido y evaluado.” (Riofrío, 2018, pág. 1) Y es por esto que todo accionar desarrollado dentro de esta disciplina va a ser conducido hacia la formación del ser humano. Por lo que, en los diferentes estudios de este objeto, pueden surgir nuevos aportes como es el desarrollo de la educación inclusiva, en la que se mejora el proceso de enseñanza aprendizaje para todos los integrantes de la sociedad.

Por otro lado, la ciencia es fáctica puesto que parte de hechos problemáticos, de una realidad determinada. Por lo que, “todas las ciencias están compuestas por numerosas hipótesis y teorías que dan en parte significado a los hechos” (Daros, 2009, pág. 10). En cuanto a las ciencias de la educación, un ejemplo puede ser la sociología de la educación. Ya que una de las principales hipótesis que se ha planteado desde esta disciplina es la gran influencia que tiene el

contexto de una persona, en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Es así como pueden también surgir otras teorías que se basen en hechos específicos de la vida de un individuo. Como puede ser, la utilización de cantos tradicionales Waorani como un medio para la difusión de contenidos y saberes entre generaciones, dentro de esta cultura.

Esto va en conjunto con la siguiente característica, planteada por John Dewey (2015) “no hay ciencia sin abstracción”, es decir, “que ciertos sucesos son trasladados de la dimensión de la experiencia práctica conocida al campo de la investigación teórica o reflexiva” (pág. 10). Puesto que, tomando el ejemplo anterior, estas teorías e hipótesis no podrían ser desarrolladas sin un trabajo de campo hecho con anterioridad. A pesar de, como se vio anteriormente, varios autores no consideran a la educación como una ciencia, por su carácter mayormente práctico, adicionalmente a las teorías que cada ciencia de la educación puede plantear, existen algunos componentes teóricos que todas comparten, los cuales son: el currículo, didáctica, evaluación y el aprendizaje (Beltrán, 2005).

Habiendo aclarado esta característica, es preciso continuar con la siguiente. Según Popper “la ciencia es todo aquel conocimiento que puede ser falsable” (Vega, 2018, pág. 58). Lo cual significaría que los conocimientos que surgen de las ciencias de la educación deben ser capaces de ser sometidos a pruebas que los contradigan. Por ejemplo, durante gran parte del siglo XX y siglos que lo antecedían se pensaba que el niño entraba al aula de clases sin ningún conocimiento previo, y que era el maestro quien comenzaba a implantar conocimientos en el estudiante. Sin embargo, con el pasar del tiempo surgieron nuevos estudios que refutaban dicha teoría y varios autores, como puede ser Ausubel, plantearon que todo alumno tiene conocimientos previos sobre los cuales se deben trabajar los nuevos aprendizajes.

Por otra parte, Herbart precisa que toda ciencia “tiene que proceder por deducción, encontrando fundamentos en el pensar filosófico” (Casillas, 2016, pág. 306). Las ciencias de la educación llegan a cumplir con esta característica puesto que gran parte de sus planteamientos comienzan desde la psicología y la filosofía práctica. Por ejemplo, la psicología de la educación utiliza planteamientos psicológicos generales para luego encontrar aplicaciones particulares, dentro del campo educativo. A modo de ejemplo, es el caso de la pedagogía musical inclusiva, puesto que para lograr esto se necesita de un concepto más general, que es la musicoterapia.

Por otra parte, Bunge en su libro “La ciencia, su método y su filosofía” presenta 15 características que debe cumplir la ciencia. De las cuales se tomarán en cuenta tres para poder presentar la científicidad de las ciencias de la educación. Bunge afirma que la ciencia es explicativa. Es decir, “los científicos no se conforman con descripciones detalladas; además de inquirir como son las cosas, procuran responder a porqués: por qué ocurren los hechos cómo ocurren y no de otra manera” (Bunge, 2001, pág. 40). Para comprender de mejor manera esta característica dentro de las ciencias de la educación, se puede utilizar como ejemplo a la antropología de la educación. La cual va más allá de la forma de aprendizaje del ser humano, ya que se pregunta por qué el ser humano es capaz de aprender. Y es así como explica la posibilidad de educación del hombre debido a la educabilidad que este presenta. Es decir, debido a la capacidad innata, que presentan todos los seres humanos, de ser educados.

La siguiente característica que presenta Bunge es: la ciencia es metódica. En otras palabras, toda ciencia utiliza el método científico para realizar sus investigaciones. Para poder comprender el cumplimiento de esta característica, en contraste con lo estipulado anteriormente por Ricardo Moreno (2009), primeramente se definirá al método científico como, citando a Álvarez & Sierra (s.f.), “la vía, la estructura lógica del proceso de la investigación científica; es el sistema de procedimientos; la forma de estructuración de la actividad para transformar el objeto, previa su caracterización esencial, para resolver el problema, para lograr los objetivos” (Pacheco, 2012, pág. 7).

Por lo que, para determinar si las ciencias de la educación hacen uso del método científico, es necesario determinar si utilizan la serie de procedimientos que este presenta. Para lo cual, se puede ejemplificar a través de la sociología de la educación, ya que esta ciencia de la educación hace uso del método científico en la mayoría de sus estudios. Como puede ser en el caso que se quiera estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una tribu determinada del Ecuador. Para hacerlo primeramente el pedagogo identifica el problema y determina hipótesis, mediante la observación, luego realizará una fundamentación teórica sobre los temas que constituyen su problemática. Ante esto realizará algunas pruebas de campo, para de esta manera comprobar las hipótesis planteadas en un inicio. En términos generales, de esta manera se realizan las investigaciones de esta disciplina científica. Por lo que se podría decir que sí se hace uso del método científico.

Otra característica que propone Bunge estipula que el conocimiento científico es útil. “La utilidad de la ciencia es una consecuencia de su objetividad: sin proponerse necesariamente alcanzar resultados aplicables, la investigación los provee a la corta o a la larga” (Bunge, 2001, pág. 46). En el caso de la didáctica, la investigación que se realiza en esta disciplina está en constante descubrimiento de nuevos conocimientos que pueden ser aplicados dentro del aula. Es así como surgen diferentes estrategias pedagógicas que pueden ser utilizadas en diferentes ámbitos educativos. Por lo que la utilidad de las ciencias de la educación se ve representada por las diferentes técnicas, métodos y estrategias que se implementan en todos los niveles educativos.

Esta característica, a su vez conlleva a la siguiente cualidad de la ciencia. Como propone Valodia Pacheco Rivera (2012), “la ciencia y todos los procesos que en ella se dan, nos conducen a hallar soluciones [...] se convierte, por tanto, en vía sustancial para el progreso”. Por lo que, “los impactos que tribute la ciencia deben ir a garantizar un desarrollo integral” (pág. 4) de la sociedad. Ante esto, se puede decir que todas las ciencias de la educación cumplen con esta característica ya que todas tienen como objetivo el estudio y mejoramiento de todos los procesos educativos. Es por esto que Rafael Sáez (2016) argumenta que “la ciencia nos adentra, humildemente, en un mundo donde el objetivo es buscar, observar, comprobar, deducir, un mundo donde algunos investigadores pretenden aportar a la sociedad soluciones y mejoras, en nuestro caso, mejoras y soluciones educativas” (pág. 27). Y son estos procesos educativos los que, sin duda, permiten un mayor y mejor desarrollo de toda la sociedad.

En definitiva, se puede concluir que parte de la científicidad de las ciencias de la educación se encuentra en el cumplimiento de características específicas que toda ciencia cumple. Tales como pueden ser: tener un objeto de estudio, ser fáctica, ser falsable, cumplir con el método científico, ser útil, entre otras. Por tanto, es necesario situar a estas disciplinas dentro del campo de las ciencias sociales. Para de esta manera, también, conceder a dichas ciencias, la importancia necesaria para su avance, ya que constituyen una parte de suma importancia para el progreso de la sociedad.

No obstante, es indispensable recordar que “la ciencia no es, pues, un producto hecho, sino que la ciencia ha de ser construida” (Sáez, 2016, pág. 29). Afirmación que se encuentra estrechamente relacionada con las ciencias de la educación, puesto que son disciplinas que, como toda ciencia, se encuentran en proceso de desarrollo. Por tanto, es preciso concluir que las ciencias de la

educación son “por su propia naturaleza, un círculo o un espiral sin fin. Son una actividad que incluye la ciencia dentro de sí” (Dewey, 2015, pág. 56).

A continuación, en el libro *Pensar, vivir y hacer la educación, volumen 3* se evidenciará el carácter científico de las ciencias de la educación. Por medio de sus diversos capítulos se constata el cumplimiento de las diferentes características de la ciencia, propuestas en esta introducción.

¹ Estudiante de la Carrera de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Referencias

- Beltrán, R. (2005). Las ciencias de la educación. Entre universalismo y particularismo social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 1-14. doi:<https://doi.org/10.35362/rie3642806>
- Bunge, M. (2001). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Casillas, I. (2016). Apuntes para la diferenciación de la pedagogía como ciencia en Herbart, Dilthey y Natorp. *Revista Latinoamericana de filosofía de la Educación*, 3(6), 299-311. doi:2408-4751
- Daros, W. (2009). ¿Importa que la “educación” sea “ciencia de la educación”? *Dialogos pedagógicos*, 7(14), 11-28. doi:10.22529/dp
- Dewey, J. (2015). *Las fuentes de la ciencia de la educación*. (A. O. Márquez, Trad.) Girona: Lapslätzuli.
- Machín, R., & Núñez, J. (2005). *Causas epistemológicas de la presencia sostenida del positivismo en la investigación en ciencias de la educación*. Ciudad de La Habana: La editorial Universitaria.
- Moreno, E. (1999). *Pedagogía y ciencias de la educación*. México, D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Moreno, R. (2009). ¿Es la pedagogía una ciencia? *Foro de educación*, 7(11), 67-83. doi:1698-7799
- Pacheco, V. (2012). La educación como ciencia y sus implicaciones en el desarrollo social. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2012-05), 1-9. doi:1988-7833
- Popper, K. (1977). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Riofrío, V. (enero de 2018). *La pedagogía como ciencia de la educación, el sistema de disciplinas pedagógicas y relación con otras disciplinas*. Obtenido de Academia.edu: https://www.academia.edu/37391463/La_Pedagogia_como_ciencia_de_la_educacion_el_sistema_de_disciplinas_pedagogicas_y_relacion_con_otras_disciplinas
- Rodríguez, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 31-53. doi:10.15366 /tp
- Sáez, R. (2016). Teoría de la educación: Conocimiento de la educación, investigación, disciplina académica. *Revista Boletín Redipe, Universidad Complutense de Madrid*, 5(8), 19-37. doi:2256-1536

Vega, E. (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. *Revista Boletín Redipe*, 7(9), 56-62. doi:2256-1536

PENSAR
LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1
BORDES CRÍTICOS DE LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA: CAMPO
DE INVESTIGACIÓN, ESTRATEGIA
ANALÍTICA Y PRAXIS CRÍTICA²

Aldo Ocampo González

1.-INTRODUCCIÓN: EDUCACIÓN INCLUSIVA, UNA EXPRESIÓN TEÓRICA DE LO POST-

Al reconocer que la educación inclusiva es una expresión teórica de lo post-, fomenta la desestabilización y reorganización de una multiplicidad de proyectos de conocimientos interconectados y sometidos a complejas formas de traducción y rearticulación del saber educativo, agudizando el compromiso con prácticas políticas e intelectuales de carácter subversivas y progresistas. La educación inclusiva configura un dispositivo teórico de carácter post-crítico³. Su configuración emerge por vía de diversos sistemas de anudamientos y/o enredos en el que constelan diversos desarrollos teóricos post-contemporáneos, entre los cuales, ocupan un lugar destacado, el post-estructuralismo, el post-colonialismo, el post-modernismo, etc. Todo ello, permite afirmar que la educación inclusiva articula un giro post-. En efecto, la contribución de

[...] la teoría post estructural cuestiona el fracaso de los discursos sociales y políticos contemporáneos para aceptar el poder constitutivo del lenguaje. Los post estructuralistas se muestran especialmente críticos frente a los aspectos humanistas del pensamiento de la Ilustración, que se basan en unos supuestos sobre la coherencia de la identidad individual y que colocan a los humanos como momento central para determinar el curso de la historia. (Healy, 2001, p.18)

La teoría crítica proporciona un arsenal de herramientas para comprender el funcionamiento del mundo, sus problemáticas y ante todo formas interpretativas de desarrollo instrumental, me interesa tomar y examinar los aspectos que permiten generar una contra-revolución intelectual y política que configuran una política de gestión del mundo. Me interesa interpelar el discurso *mainstream*, que justifica una noción de equívoca y entrecomillada de la inclusión, que conduce a la imposición de un dispositivo de regulación ficticia en tanto proyecto político, social y de conocimiento. La inclusión no sólo es educación, sino que siempre debe estar acompañada de lo político, pues a través de él, interviene en el mundo. Se convierte en una zona de agitación del pensamiento educativo, deviene en un mecanismo de fractura, plantea un disturbio en la organización semiótica de su sentido, es un vector de dislocación de la trama intelectual que sustenta los proyectos de escolarización a través del lente de la justicia social. Y debido a la singular inscripción que impone la materialidad socio-comunicativa de los signos, es decir, tecnologías de intervención e interrogación de la realidad, afectando a la representación del poder en la regulación del discurso.

El discurso por la inclusión no habla por sí mismo, sino más bien, opera a través de imágenes y palabras impuestas por diversas tecnológicas que, históricamente, entronizan su sentido. Interesa des-ocultar el signo pasivo e ideológicamente neutral que impone el signo de la inclusión. Interesa según Richard (2009) comprender cómo se articulan diversos tipos de engranajes e imbricaciones en la constitución de un determinado discurso otorgándole un cierto tipo de eficacia en su circulación en el mundo.

2.-LOS ENREDOS GENEALÓGICOS⁴ DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La comprensión de la estructura teórica⁵, epistemológica y metodológica de la Educación Inclusiva inscribe un terreno complejo y contingente, caracterizada por una nebulosa que afecta a los modos de aproximación de su objeto. Tradicionalmente, sus fuerzas analíticas y formas condicionales han sufrido un efecto de sujeción a través de los modos epistémicos tradicionales proporcionados por la Educación Especial⁶. Consecuencia teórica que deviene en un doble fracaso cognitivo⁷. Por un lado, expresa un conjunto de equívocos de interpretación sobre la comprensión del objeto auténtico de la Educación Inclusiva, enfatizando en el adjetivo ‘inclusivo’. Producto de ello, se ha transferido

una carga semiológica que enfatiza en lo inclusivo como expresión de lo especial, focalizando su atención, en la incorporación de colectivos históricamente excluidos de diversos planos de la vida social, política, cultural y escolar, a las mismas estructuras gobernadas por las diversas expresiones del poder⁸, asumiendo de esta forma, el proceso de inclusión como un problema técnico – absorción de grupos minoritarios–. A pesar de inscribir el objeto en lo inclusivo, se observa cómo a través de éste, se han movilizad o mediante sus marcos disciplinarios disponibles, la búsqueda de sistemas intelectuales que permitan resolver diversos problemas vinculados a la justicia social y educativa, cristalizando un campo de la vagancia epistemológica. En efecto, el problema se reduce a la incapacidad de vincular saberes y recursos metodológicos que permitan leer el presente, evitando pensar en términos dicotómicos y asegurando condiciones de vida más vivibles. La Educación Inclusiva es un fenómeno y concepto estructural y relacional, mientras que, en términos objetuales, expresa un carácter abierto, ambivalente, intersticial y postdisciplinar.

En este marco, la inclusión, no es otra cosa que, un complejo y esperanzador campo de transformaciones, específicamente, de la gramática –formato– social, política, económica, ciudadana y escolar. La ubicación de su objeto erróneamente, en lo inclusivo ha restringido el potencial deconstruccionista y transformacional que reclama este enfoque. De ahí, su carácter macroeducativo. La construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva forja un pensamiento alternativo de las alternativas que busca la creación de nuevos modos de lectura e intervención en la realidad –requiere de este modo, garantizar el surgimiento de una pragmática epistemológica–, evitando reproducir implícitamente un conjunto de valores y contenidos intelectuales que confirman bajo toda perspectiva, aquello que no es la inclusión. El segundo, equívoco persistente en la construcción de su conocimiento, se debe a los errores de aproximación de los investigadores a su objeto, contribuyendo con ello, a construir un mundo discursivamente diferente, al tiempo que, pragmáticamente, los problemas educativos se agrandan y operan sobre estructuras desgastadas y afectadas por la crisis de representación.

Considerando los aportes de Valderrama y De Mussy (2009), la ‘crisis de representación’ no es otra cosa, que el desgaste de los mapas cognitivos, de los paradigmas, los conceptos y los saberes. La especificidad de la Educación Inclusiva revela la incapacidad de los modelos teóricos y sus elementos conceptuales para leer el presente y, en particular, abordar

multidimensionalmente, los fenómenos que son capturados en este dispositivo. De este modo, se requiere de la proposición de una nueva gramática como forma de pensar lo educativo. En suma, requiere de un nuevo vocabulario para enfrentar la tarea educativa en el siglo XXI. La necesidad de una nueva gramática queda definida en términos de comprensión de las obstrucciones y de los ejes de dislocación que enfrentan los modos tradicionales de definir el sentido de la Educación Inclusiva, evitando apoyarse en los supuestos analítico-metodológicos sobre los cuales fueron organizados sus ámbitos de sustentación que en la actualidad se emplean como errores en la construcción de su conocimiento. Su estatus de pre-construcción demanda la elaboración de conceptos y categorías que permitan develar la autenticidad de dicho modelo, al tiempo que fomenten la emergencia de un terreno fértil para hacer florecer dichas ideas, principios y categorías⁹. De lo contrario, el estudio de las condiciones de producción no tiene mayor relevancia que en un ámbito netamente teórico. Su propósito consiste en crear cuerpos de saberes que constituyan una alternativa de las alternativas, propendiendo a una pragmática epistemológica para intervenir en la realidad. Se requiere, entonces, avanzar en la creación de conceptos que permitan leer desde otros lugares la realidad, permitiendo reconocer como se organizan las estrategias que participan en dicha transformación. La Educación Inclusiva se funda en el ideal de la transformación social, moviliza la frontera –es decir, penetra en la disposición de otras lógicas de funcionamiento, arquitectura e ingeniería social–, cuyo saber irrumpe en la realidad girando hacia otros rumbos. Trabaja en la creación de nuevos mundos.

Antes de profundizar en los sistemas de encuadramiento epistemológicos de la Educación Inclusiva, se quiere enfatizar que ésta no posee una teoría¹⁰, más bien, se articula ininteligiblemente a través de un conjunto de discursos, disciplinas e influencias de naturaleza heterogénea. Por esta razón, es posible afirmar que no presenta una estructura teórica clara¹¹. Más bien, opera a través de un conjunto de sistemas de reproducción implícita de marcos conceptuales con incidencias diseminales. Frente a esto, la propuesta que se plantea en este trabajo, consiste en explicar las principales características de la epistemología de la Educación Inclusiva. Al referir al estudio de las condiciones de producción epistemológica, adscribo a la concepción explicitada por Knorr (2005), respecto del conjunto de estrategias que crean y garantizan la comprensión de sus modos de construcción de su conocimiento. Como puntapié inicial, se afirma que la epistemología de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017a) expresa un funcionamiento diaspórico,

diseminal, heterotópico y postdisciplinar. Es una expresión de la constelación, la plasticidad, la permeabilidad, el movimiento, la relación y el pensamiento del encuentro. Configura una disposición histórica específica de verdad, integrada por múltiples disciplinas, métodos, objetos, influencias, territorios, discursos, objetivos, etc. Su orden de producción –leyes internas de funcionamiento– alcanza su máxima expresión en la dispersión. Esta idea apoya la metáfora: ‘el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente’, permite reconocer no sólo su orden de producción, sino que sus medios de organización emergen a través de un complejo ‘enredo de genealogías’ que fundamentan su quehacer epistemológico.

La naturaleza diaspórica de la Educación Inclusiva no sólo permite acceder a la comprensión de los ejes de dispersión de sus saberes articuladores, sino más bien, reconoce a través de un análisis multiaxial diferentes legados y memorias epistémicas, procedentes de campos disciplinares y discursos de naturaleza heterogénea. Todo ello, permite concebir su campo de producción en términos de dispositivo performativo, compuesto por vínculos intensos y heterogéneos. Al pensar en los legados y las memorias epistémicas, refiero a los ejes que participan de la modelización de los medios de estructuración formal de su conocimiento a través de un enredo de genealogías¹². En tal caso, se observa en su versión dominante, la revisitación de temas clásicos y permanentes en las agendas de investigación y reflexión de campos como los Estudios Post-coloniales, Estudios sobre Marxismo, Feminismo, Estudios de Género, Queer, de la Mujer, la filosofía analítica, la filosofía política y de la diferencia, los Estudios sobre Justicia Social, etc. Todo ello demuestra una genealogía de naturaleza rizomática a nivel conceptual, analítico y epistémico. A través de sus fuerzas entrópicas es posible acceder a su enredo de genealogías.

El *enredo de genealogías* se concibe como hebras de diversa naturaleza que a partir de determinados puntos de emergencias analíticas pueden entrecruzarse o bien, deslindarse y derivar hacia otros rumbos, teniendo en algún aspecto, coincidencias y anudamientos en torno a su objeto. En el caso específico de la Educación Inclusiva, estas remiten a la identificación de una multiplicidad de centros de emergencia que tienen lugar al interior de una determinada periodización y gramática intelectual; evidenciando estrategias de aperturación y dislocación, convirtiéndose en una oportunidad relevante en la transformación del saber. La comprensión de los enredos genealógicos permite preguntarnos acerca de la naturaleza y la tipología de conexiones que pueden ser establecidas

entre diversas disciplinas, discursos, métodos, campos y geografías epistémicas que, a través de su actividad científica coinciden en algún punto con el objeto de la Educación Inclusiva, al tiempo que develan su carácter transc científico. Pensar analítica y metodológicamente sobre su enredo de genealogías, supone concebir cada una de las disciplinas y discursos que confluyen y garantizan su conocimiento, como diferentes géneros en común. La confluencia de sus disciplinas, métodos, objetos, teorías, influencias, etc., nunca expresa un funcionamiento armónico. Es un terreno que presenta un determinado tipo de confluencias, donde cada marco disciplinario expresa un estatus de singularidad. Los enredos genealógicos se caracterizan por generar un interés común entre diversos métodos, objetos, teorías, influencias, disciplinas y discursos, los cuales intersectan en un punto particular y reclaman condiciones de legibilidad, respecto de la autenticidad del fenómeno en el que confluyen. Los campos de confluencia por lo general, presentan características diferentes del objeto de ensamblamiento del que participan.

La comprensión de los enredos genealógicos que tienen lugar en el campo epistemológico de la Educación Inclusiva, se convierte en elementos de la red conceptual e interpretativa de los movimientos de saberes, conceptos, objetos, teorías e influencias que en él convergen. De este modo, se encuentran intrínsecamente vinculados a las políticas de localización/ubicuidad multiaxial, es decir, el conjunto de tecnologías y/o procedimientos de determinación de saberes que configuran su trama científica. De esta forma, el espacio de confluencia queda definido por elementos de naturaleza heterogénea, propiedad de la yuxtaposición de diversas posiciones de saberes y recursos metodológicos, “donde lo permitido y lo prohibido se interrogan de forma perpetua; donde lo aceptado y lo transgresor se mezclan imperceptiblemente” (Brah, 2011, p.240). En este espacio se debaten los mecanismos de pertenencia, proximidad y lejanía. Los enredos genealógicos como categoría analítico-conceptual, no sólo alcanza su expresión a través del movimiento, la interconexión, los entrecruzamientos, sino más bien, por la migración, la dislocación, la transmigración de saberes, conceptos, teorías, métodos, influencias y sus mezclas, dando paso a la proliferación de un nuevo objeto y saber.

Para comprender la noción de enredos genealógicos, es esencial remitir al concepto de ‘diáspora epistémica’ (Ocampo, 2016b) y ‘espacio de diáspora’ (Brah, 2011). La primera, determina las condiciones de interseccionalidad del saber y sus posibilidades de transmigración derivados de distintas fronteras del

conocimiento. En este sentido, los enredos de genealogías constituyen la base del espacio epistemológico basado en la diáspora, cuyas operaciones se estructuran a través de tecnologías de dispersión y movilidad no-lineal permanente. Para develar dichos enredos, se propone recurrir a las políticas de localización multiaxial –concepto propuesto de Brahm (2011) que se importa, se trasvasija y se traduce a este contexto–, para la determinación de los movimientos de dichos cuerpos de saberes, la tipología de posiciones e inscripciones que éstos expresan. Los enredos genealógicos y la diáspora epistémica otorgan la capacidad de explorar los movimientos de saberes más allá de una simple condición de migración de sus elementos. Los enredos de genealogías remiten a la comprensión de las intersecciones de diversa naturaleza que son establecidas entre sus múltiples legados y memorias en un viaje sin retorno entre diversos elementos que participan de las condiciones de producción del saber de la Educación Inclusiva.

El trabajo que el lector tiene en sus manos presenta una aproximación a los ejes de comprensión más significativos del campo epistemológico de la Educación Inclusiva. En un primer momento, el trabajo analiza la comprensión del concepto de ‘inclusión’ como fenómeno estructural y relacional, aportando elementos para comprender su función, en términos de categoría analítica. En un segundo momento, el lector encontrará las bases de la epistemología de la Educación Inclusiva, el trabajo que sugieren sus conceptos epistemológicos, la emergencia de un nuevo terreno educativo, las principales tensiones que enfrenta la comprensión de su metodología postdisciplinar implicada en la estructuración de su conocimiento. Finalmente, el artículo concluye analizando la potencialidad de las nociones de ecología de saberes y traducción científica. Como proposición principal, es menester afirmar que el saber auténtico de la Educación Inclusiva, es un saber en permanente movimiento, forjando un saber del presente, cuyas fuerzas analíticas se orientan a la transformación de todos los campos de la Ciencia Educativa¹³, específicamente, intentando develar sistemas intelectuales que permitan construir un pensamiento alternativo para pensar y problematizar las alternativas en lo educativo. Entre sus principales desafíos, se observa la necesidad de avanzar en la cristalización de nuevas formas de teorización crítica, así como trabajar en la identificación de las tareas críticas, específicamente, en términos epistemológicos, políticos y éticos, que enfrenta la inclusión, en tanto, mecanismo de transformación de la educación para el siglo XXI.

Su interés fundacional consiste en el develamiento de nuevas formas intelectuales y metodológicas que interroguen los modos de pensar, experimentar y practicar la Educación Inclusiva, desde la cristalización de nuevas espacialidades educativas –un no lugar para la praxis educativa y social–, estrategias que contribuyan a movilizar nuevas racionalidades para problematizar la escolarización, el desarrollo ciudadano y político, así como interrogar acerca de las posibilidades que proporcionan los marcos y vocabularios existentes, ante la heterotopicalidad de tensiones analítico-metodológicas que atraviesan su campo de producción. Finalmente, se propone construir y consolidar una instancia de reflexión crítica contemporánea permanente, evita revisitar tópicos y discusiones permanentes desarrolladas por múltiples campos del conocimiento, instalados como temas del presente a través de las agendas de investigación de Educación Inclusiva, limitando a la proliferación de nuevas discusiones que oportunamente, permitan reducir y erradicar las problemáticas que organizan el campo de lucha de la inclusión.

La Educación Inclusiva debe ser entendida como un simple devenir de la educación, pues, la racionalidad que moviliza no es otra cosa que, sentar condiciones analíticas, metodológicas que permitan iniciar una praxis educativa basada en la construcción permanente de justicia social. En suma, se prefiere la opción analítica que describe la inclusión como la movilización de nuevas racionalidades para comprender el aprendizaje, los modos de habitar la escuela, la escolarización, aprender a identificar y a intervenir en los obstáculos complejos que atraviesan a una amplia y extensa multiplicidad de estudiantes, antes que articular su tarea en sistemas de enmarcamiento que sitúan su función en términos de un problema técnico. De este modo, el autor prefiere referirse al sentido auténtico del concepto de Educación Inclusiva sólo como educación, pues, la transferencia analítica que, en su sentido positivo efectúa el adjetivo inclusivo, lleva a movilizar un conjunto de transformaciones sutiles para hablar de una nueva educación. Esto es, una educación de cara al siglo XXI.

En relación con la afirmación: ‘la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina’, tal como se ha explicado en trabajos anteriores, ésta no suscribe a ninguna práctica teórica y/o metodológica en particular, más bien, articula su campo de actividad en las intersecciones –y por fuera de estas¹⁴– de las disciplinas. Su actividad científica emerge entonces, desde el levantamiento de mecanismos de aceptabilidad, legitimidad, devaluación, negociación, subalternización, etc., sobre los intercambios que tienen lugar entre sus

disciplinas y discursos confluyentes. En estos últimos surge la pregunta por la creación de criterios metodológicos que permitan develar la singularidad científica de sus aportaciones. La Educación Inclusiva en cuanto a la construcción de su conocimiento, no se encuentra fija en ninguna disciplina, sino más bien, viaja y se moviliza por diversas disciplinas, métodos, objetos, teorías, influencias, etc., tomando lo mejor de cada campo, con el objeto de someterlo a traducción –crear condiciones de legibilidad respecto de la autenticidad del fenómeno en análisis–, es decir, crear condiciones de legibilidad sobre cada aporte, con el propósito de crear un nuevo saber y objeto de conocimiento. Dos demandas teóricas complejas y contingentes.

Si bien es cierto, la configuración de su campo de producción es conformada por un amplio espectro de aportes y transferencias disciplinarias. La fabricación de su saber recurre a la experiencia migratoria, a los ejes de movilidad y desterritorialización, a la ecología de saberes, a la traducción científica y a la examinación topológica. Todos estos elementos permiten afirmar que, la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina, puesto que organiza su actividad científica en los intersticios de las disciplinas, extrayendo lo mejor de ellos, sometiendo dichas extracciones a traducción y posterior, creación de sus saberes auténticos. La ‘ecología de saberes’ (Sousa, 2009) y la ‘traducción científica’ (Ocampo, 2016b) se convierten en recursos analítico-metodológicos que colocan en evidencia y permiten la falsificación de saberes empleados como parte de su justificación epistemológica. La falsificación de saberes obedece, en parte, a la imposición del legado epistémico-metodológico de la Educación Especial, los cuales, presentan una base conceptual, ideológica y epistémica diferente a la inclusiva, pero, consonantes en ámbitos temáticos y analíticos particulares.

En este marco, afirmar que la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina, sugiere comprender su carácter indisciplinar, producto que su actividad es difícil de situar en un marco disciplinario específico. Comprenderla en términos de Educación Inclusiva, sería repetir su mismo fallo. Más bien, su actividad científica se orienta hacia la movilización de las fronteras de las disciplinas, apelando a la ruptura/actualización de los límites de las disciplinas, evitando caer en radicalismos, invita a rescatar lo mejor de cada marco, con el objeto de fabricar algo nuevo. Su interés se orienta a la creación de nuevos modos de lectura para abordar la categoría de inclusión, concebida ésta, como categoría de análisis. Sin duda alguna, esta es una forma de focalizar su base epistemológica. Todo ello, permite reconocer la nebulosa que afecta a su objeto y dominio, así