

Cómo citar este artículo en Chicago: Ocampo González, Aldo. “Epistemología de la educación inclusiva o la pregunta por sus dilemas de definición”. *Escritos* 31, no. 66 (2023): 144-161. doi: <http://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a09>

Fecha de recepción: 20.03.2023
Fecha de aceptación: 03.04.2023

Epistemología de la educación inclusiva o la pregunta por sus dilemas de definición

Epistemology of Inclusive Education or the Question of Its Definition Dilemmas

Aldo Ocampo González¹ 

RESUMEN

El presente artículo analiza algunos de los dilemas definitorios más relevantes del campo de la educación inclusiva. Sus desarrollos cognitivos actuales no son más que un peculiar sistema de ignorancia sancionada que opera con gran fuerza a través de la metáfora del *engañador-engañado*, es decir, una espacialidad argumentativa que nace engañada y que produce múltiples formas de engaño. Lo que conocemos como educación inclusiva no es más que una racionalidad que trabaja sin referencias objetivas sobre sí mismas. Lo cierto es que la inclusión es un fenómeno dinámico y variable, cuyos significantes cambian, mutan y se transforman sistemáticamente de acuerdo con el contexto que dialoga. Es esto lo que permite sostener que la inclusión es un concepto *maleta* –esta metáfora nos informa cómo algo puede servir para múltiples cosas–, con usos y aplicaciones diferentes. Es un fenómeno y un cuerpo de conocimiento no fijo que, a partir de él, permite leer una multiplicidad de categorías teóricas y prácticas sociales. De ello se infiere que no estamos tratando con un cuerpo de conocimientos fijos. El conocimiento auténtico de la educación inclusiva ni su repertorio metodológico pueden escaparse de las relaciones de poder. Ambos están profundamente arraigados en aquello que se proponen comprender. Su conocimiento nunca es políticamente neutral. El trabajo concluye observando que una de las tensiones más relevantes que enfrenta la construcción epistemológica de la educación inclusiva consiste en aprender a utilizar en el trabajo empírico sus fundamentos cognitivos para evitar que su práctica no pueda defender las desigualdades sociales –estructurales y relaciones– que pretende comprender. Tomar la educación inclusiva como cualquier enfoque teórico que analiza problemas sociales puede incurrir en una praxis laxa que conduzca a la producción de más errores que respuestas.

-
- 1 Teórico de la educación inclusiva y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO; y primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Se formó como profesor de Educación General Básica, licenciado en Educación, postulado 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, aprobado sobresaliente por unanimidad, mención *Cum Laude* por la Universidad de Granada, España. Posee, además, un posdoctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil. Dirige el Grupo de Investigación Latinoamericano sobre Educación Inclusiva (GILEI). Profesor de posgrado en diversas universidades de Latinoamérica. Correo electrónico: aldo.ocampo@celei.cl



Palabras clave: Epistemología, Educación inclusiva, Dilemas definitorios, Problemas fundamentales, Racionalidad engañada.

ABSTRACT

This article analyzes some of the most relevant definition dilemmas of inclusive education. Its current cognitive developments are nothing more than a peculiar system of sanctioned ignorance that operates powerfully through the deceiver-deceived metaphor, an argumentative spatiality that is born deceived and produces multiple forms of deception. What we know as inclusive education is nothing more than a rationality that works without objective references about itself. The truth is that inclusion is a dynamic, variable phenomenon whose signifiers change, mutate, and transform systematically according to the context. This is what allows us to argue that inclusion is a suitcase concept with different uses and applications. This metaphor informs us how something can serve multiple things. It is a phenomenon and a non-fixed body of knowledge that, through it, allows us to read a variety of theoretical categories and social practices. It follows that we are not dealing with a fixed body of knowledge. Neither the authentic understanding of inclusive education nor its methodological repertoire can escape power relations. Both are deeply rooted in what they set out to understand. Their knowledge is never politically neutral. The paper concludes by observing that one of the most relevant tensions facing the epistemological construction of inclusive education consists in learning to use its cognitive foundations in empirical work to prevent its practice from avoiding defending the social inequalities -structural and relational- that it seeks to understand. Taking inclusive education as any theoretical approach that analyzes social problems may incur a lax praxis that produces more errors than answers.

Keywords: Epistemology, Inclusive Education, Definition Dilemmas, Fundamental Problems, Deceived Rationality.

Introducción

Tal como he sostenido en anteriores trabajos, la educación inclusiva en tanto objeto y campo de investigación, estrategia analítica y praxis crítica presenta cinco problemas fundamentales que oscilan entre lo ontológico, lo epistemológico, lo metodológico, lo morfológico y lo semiótico. Cada uno de estos nudos críticos, a menudo, pasan inadvertidos entre sus practicantes. Por eso, continuar omitiendo su contingencia no es más que un peculiar sistema de ignorancia sancionada que opera con gran fuerza a través de la metáfora del *engañador-engañado*, es decir, una espacialidad argumentativa que nace engañada y que produce múltiples formas de engaño. Lo que más conocemos como educación inclusiva no es más que una racionalidad que trabaja sin referencias objetivas sobre sí mismas. Además, esta metáfora es parte de un problema mayor: lo epistemológico de la educación inclusiva. De ello se desprende el problema de las condiciones que crean y garantizan una emergencia del conocimiento auténtico; una preocupación que puntualiza en torno a los mecanismos implicados en la producción de un saber cuya base epistemológica es de naturaleza posdisciplinar. Las rutas de acceso a la amplia diversidad de fenómenos que ensamblan su epistemología se escuchan y se enuncian por fuera y más allá de cada una de sus hebras genealógicas. Es algo que crea un nuevo objeto que no le pertenece a nadie. Este es un objeto que se resiste a ser capturado por sus múltiples genealogías, que podemos oír y observar en la operación que he denominado como *exterioridad del objeto teórico de la educación inclusiva*. A pesar de ello, no niega sus herencias y se abre a la *deformación* del pensamiento educativo; aquí, la deformación es sinónimo de plasticidad, alteratividad y transformación.

Su campo de fenómenos es algo espinoso y caliente, en parte, por la complejidad de determinación que lleva implícita tal tarea. Estamos en presencia de un campo que se resiste a un sistema de definición

definitiva, y es algo que siempre está en movimiento. Esta propiedad, junto a la no definición de su corpus de fenómenos y el relacionamiento heurístico, habitan en el corazón de su red objetual. Por tal motivo, en este artículo exploraré algunos de los dilemas definitorios sobre la educación inclusiva. A efecto de tal empresa, quisiera recuperar una pregunta central para iniciar una discusión académicamente seria: ¿qué es exactamente la educación inclusiva? Tal interrogante nos informa acerca de las cualidades de su índice de singularidad, lo que, en mi trabajo intelectual, nos sensibiliza en torno a un conjunto de preocupaciones ligada a la cuestión por su identidad científica. Encarna, además, el interés por su voz.

La pregunta ¿qué es exactamente la educación inclusiva? entraña un matiz metafísico. Su propósito analítico nos informa sobre una variedad de dimensiones implicadas. Una de las más relevantes agencia el interés por el estatus científico del territorio, un tópico de análisis escasamente discutido en los debates del campo, acompañado de un exceso de perspectivismo que vincula erróneamente sus unidades de inteligibilidad científicas a definiciones que relativizan su verdadero desarrollo intelectual. Para algunos, se trata de un paradigma, pero otros lo presentan como un enfoque o una teoría. No obstante, ninguna de estas formas definicionales logra recuperar sus dilemas más trascendentales. En otras palabras, el estatus de la educación inclusiva no está claro. Y que su objeto no pueda ser definido bajo los paradigmas de ninguna de las disciplinas actuales, complejiza aún más sus desarrollos.

Ciertamente, no se trata de una disciplina ni una subdisciplina para investigar problemas educativos; sino que la fuerza del propio argumento subyace en lo más profundo del propio hecho educativo. La actancia del calificativo *inclusivo* en las Ciencias de la Educación no hace otra cosa que recuperar un atributo implícito y connatural a esta. Parte de este argumento permitiría sostener que la educación inclusiva en tanto circunscripción intelectual podría interpretarse como un enfoque o un dispositivo para investigar problemas educativos generales. En cambio, la complejidad de su naturaleza intelectual, metodológica y política se problematiza a partir de discusiones que escapan al purismo educativo; y sus dimensiones estructurales, relacionales, institucionales, etc. son amalgamadas a través de la naturaleza poscrítica de sus fenómenos. Este es un atributo implícito a sus raíces genealógicas. De acuerdo con este punto, podemos estudiar todas las áreas de la educación. Por tanto, su unidad de desarrollo es variable y heterogénea, cuya morfología acontece en lo indeterminado, en lo inconmensurable. Tal afirmación supone una marcada diferencia con las representaciones populares del verbo, la figuración adjetival y el sintagma.

Ahora bien, la interrogante por el estatus exige preguntarnos también por la naturaleza del fenómeno que estamos estudiando. En un ejercicio inicial para comprender la voz y el vocabulario de la educación inclusiva, exploré la diferencia entre el *género* y el *modo* del campo. La primera noción nos informa acerca del conjunto de condiciones existenciales del territorio, que comprende, además, los mecanismos por medio de los cuales este alcanza una vida útil. El género es sinónimo de las configuraciones que permiten comprender a lo inclusivo en términos de una singular circunscripción intelectual. El modo, por su parte, refiere a la naturaleza vivificada, activa y alterativa del propio término. Nos ofrece un examen situado en torno a las condiciones de realización de su constelación de fenómenos. Entonces, la educación inclusiva es un modo y un género.

En el centro de este debate, es necesario atender a las preguntas: ¿qué es exactamente la educación inclusiva?, ¿es un concepto, una metáfora, una teoría, un método, una metodología, un dispositivo heurístico? Si fuese el caso de ser una teoría, debemos analizar cautelosamente qué tipo de teoría es. Debido a su carácter heterogénico, podríamos sostener que el sintagma *educación inclusiva* es una categoría de análisis que puede ser aplicada a una infinidad de prácticas, orientaciones políticas,

compromisos éticos, prácticas y problemas culturales, marcos metodológicos, cuestiones interpretativas, entre otras. Además, es un fenómeno y un cuerpo de conocimiento no fijo que, a partir de él, permite leer una multiplicidad de categorías teóricas y prácticas sociales. De ello se infiere que no estamos tratando con un cuerpo de conocimientos fijos.

La pregunta aquí es ¿cómo determinar los marcos interpretativos que convergen en la comprensión de la verdadera naturaleza de la educación inclusiva? Es habitual observar que las personas creen conocer acerca de la inclusión, pero son incapaces de definirla o explicarla con exactitud. Esta imposibilidad analítica no es más que una relación fantasmática precedida por un sistema de mediación que edipiza y eclipsa la pregunta por las unidades existenciales del campo. Creemos conocer lo que es la inclusión, al tiempo que somos incapaces de definirla. Cuando ubicamos su razón de ser en torno a los engranajes del régimen normo-céntrico de la diferencia, nos ponemos en presencia de un singular dispositivo de mediación evanescente.

Dilemas críticos sobre educación inclusiva

Los problemas de definición de la educación inclusiva es algo que habita en lo más profundo de este territorio; cualquier intento al respecto debe evitar reducir sus propósitos a la sobrerrepresentación de las demandas de algunos de sus múltiples grupos amalgamados en torno a ella, así como enflaquecer su significado a través de la dictadura del populismo. Mi interés en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva busca lanzar una mirada reflexiva en torno a la sustancia que define la verdadera naturaleza de su conocimiento. Esto no es un capricho académico, más bien, es un desafío imaginativo, que posibilita observar el tipo de conexiones, rearticulaciones y tradiciones acerca de aquello que puede nutrir sus entendimientos mentales. El dilema de la definición de la inclusión en tanto fenómeno heurístico y práctica cultural habita en la inmensidad de sus propios detalles. De lo contrario, daríamos paso a una singular política del todo vale. Tal peculiaridad analítica queda encubierta por la incapacidad de sus investigadores y practicantes de aproximarse al propio término, afectando a una comprensión y a un debate académico riguroso en torno a sus contornos generales de definición. Lastimosamente, estos tampoco se encuentran debidamente caracterizados. Y, por consiguiente, sus practicantes la conceptualizan de forma bastante homogénea.

En la sabiduría académica tradicional o, tal como disfruto denominando, el *maisntream* pedagógico, es presentada como un ordenamiento teórico y conceptual anclado al régimen especial-céntrico de la diferencia; su percepción crítica está al servicio de la reproducción del régimen esencialista e individualista, una matriz que habita en lo más profundo de la *imaginación binaria*² o como la principal forma de pensar en torno a la alteridad y la otredad. En parte, esta es la matriz genealógica de la ideología de la anormalidad. La percepción crítica sancionada por el *maisntream* de lo inclusivo focaliza en su dimensión política en la construcción de un argumento políticamente complaciente, devenido en la consolidación de una retórica liberal que encubre diversas clases de opresiones. Social y pedagógicamente, además, cristaliza sus propósitos a través de sistemas de asimilación inclusivas, estructuras de participación dirigidas a construir una práctica especializada para grupos especiales.

2 Mieke Bal, *Lexicón para el análisis cultural* (Madrid: Akal, 2021).

En esta concepción, no se trabaja para erradicar las diversas formas de exclusión, opresión y segregación, sino que se producen múltiples formas de contaminación del propio fenómeno. La percepción crítica, está determinada por un interés que focaliza en la discapacidad, las necesidades educativas especiales, los trastornos del aprendizaje, la situación migratoria y de enfermedad de algunos grupos estudiantiles, etc. De sus debates, fueron excluidos, por mucho tiempo, las preocupaciones y contingencias ligadas a las identidades sexuales no-normativas. Este es uno de los principales sistemas de violencia epistémica que por mucho tiempo pasó inadvertida en sus discusiones. El compromiso ontológico al que se dirige la concepción *mainstream* del territorio asume una posición unitaria y mutuamente excluyente, que agudizan la proliferación de formas de desigualdad más complejas. Recordemos que la inclusión, en tanto fenómeno estructural y relacional, participa de los vínculos de poder y de las representaciones culturales que interroga. Esta complejidad exige que aprendamos a documentar su orgánica con precaución. Analicemos, ahora, cómo entender la percepción crítica que construye lo inclusivo por fuera y más allá de la educación especial. Sin duda, este es un reto imaginativo.

La necesidad de proveer una definición más compleja es clave en el punto de partida de cualquier práctica de investigación. La búsqueda de una definición clara no debe ser interpretada como un sistema de domesticación ni como una focalización imperialista. Todo sistema de definición contribuye a la determinación de las reglas de uso que exige el pensamiento de la educación inclusiva, a objeto de evitar que el uso desmedido o laxo del propio término gobierne sus políticas de producción del conocimiento. La búsqueda de una definición es la tarea crítica de encontrar las condiciones de escuchabilidad y enunciabilidad de su campo de fenómenos, es abrirse a hablar en su propia lengua. De ninguna manera es la sugerencia encubierta de una designación de carácter normativa. La definición otorga estabilidad de análisis en torno a las condiciones que hacen posible sus afirmaciones en torno al conocimiento. Además, proporciona un lexicón para examinar las diversas clases de relaciones que alberga: estructurales, históricas, de poder, relacionales, políticas, culturales, etc. Esto es algo que se construye y transmite, legitima y reproduce socialmente. ¿Cuáles son los nudos críticos que permiten abordar los dilemas de definición de la educación inclusiva? Este atributo es sustantivo ya que nos informa acerca de la contingencia de sus agendas de investigación. Tal vez, el reconocimiento de esos dilemas críticos posibilitaría identificar estratégicamente sus principales problemas y núcleos de definición, a objeto de clarificar dentro de qué tipo de estructuras, discursos, relacionamientos y representaciones culturales operan.

La inclusión como fenómeno estructural, contingente, relacional, político e histórico funciona a través de una singular relación recursiva que amalgama diferentes clases de estructuras y representaciones culturales, en el que acontecen interconectadas diversas clases de preocupaciones, significantes e intereses ligados a la identidad, las prácticas culturales, modalidades existenciales, etc. Todas ellas se mantienen interconectadas. El problema estructural de la inclusión reconoce que determinados grupos, que son alojados al interior de determinadas formaciones sociales y culturales, son el resultado de construcciones históricas a través de las que determinados grupos son organizados y definen sus modalidades ontopolíticas de participación social. Es esto lo que hace que ciertos grupos sean organizados de forma específica en patrones específicos de desigualdad, segregación, opresión, dominación, violencias estructurales, discriminaciones silenciadas, etc. Son espacios históricamente contruidos del que proliferan diversas clases de problemas.

Entonces, debemos aprender a leer la mecánica interna de cada una de estas formaciones, que coexisten sistemáticamente entre sí. ¿Cuál es la lógica que siguen cada una de estas formaciones sociales?, ¿cuáles son los tipos de proyectos ligados a la desigualdad, la opresión, la segregación, la raza, y otras tantas

expresiones del poder, que tienen lugar en cada una de estas formaciones sociales específicas? Una analítica, en esta dirección, contribuye a comprender “el cambio en formas que retienen la agencia de los actores humanos individuales y la acción grupal”³. La educación inclusiva queda abierta a múltiples comunidades interpretativas; es un espacio intelectual y político para múltiples colectivos de grupos subordinados. Es esto lo que construye un proyecto de conocimiento en resistencia: un ensamblaje de bloques de racionalidad que comparten la premisa de analizar críticamente cómo determinados argumentos inducen a complicidades con la desigualdad, a pesar de enmarcarse como críticamente democráticos. Esta es una de las principales características de su epistemología. Cada formación social y cultural proporciona un conjunto de elementos para articular un proyecto de lucha que sigue la lógica de la articulación –noción feminista que nos permite reconocer cómo diversas personas se encuentran atravesadas por problemáticas similares y comunes–, que se organizan para luchar en tono a sus problemas comunes, y que ayudan a sus practicantes a evidenciar “cómo sus acciones individuales y colectivas son importantes para dar forma a la desigualdad racial”⁴.

Los contornos cambiantes, la flexibilidad y la plasticidad de la educación inclusiva se modifican sistemáticamente a partir de la interconexión de demandas entre diversas formaciones sociales y culturales específicas. Esta es la premisa central en la afirmación que describe a la educación inclusiva en tanto proyecto de conocimiento. La educación inclusiva puede ser descrita como una constelación de proyectos de conocimiento que alteran y se transforman en su mutua interacción. Cada uno de ellos se informan mutuamente sobre múltiples condiciones de justicia social y que, al dialogar y entrar en contacto, se modifican para responder a determinados colectivos de ciudadanos.

Cada proyecto responde de manera estratégica a una determinada comunidad interpretativa. La educación inclusiva es un proyecto que amalgama una multiplicidad de proyectos de conocimientos que cambian conforme a las necesidades de diversas comunidades interpretativas, y su capacidad heurística ofrece un conjunto de entendimientos que posibilitan una comprensión más álgida sobre sus dilemas de definición. A pesar que en su historia intelectual sea un argumento amplio, inflacionario y que carezca de condiciones de especificación, ha devenido en un territorio objeto de una singular política del todo vale. Por tal motivo, debemos aprender a identificar con claridad cómo los propósitos de la inclusión se convierten en reclamos activos a través de múltiples proyectos de conocimiento.

La educación inclusiva, en tanto proyecto de conocimiento en resistencia –premisas que describe una porción significativa de su pragmática epistemológica–, construye un singular objeto y campo de investigación cuyo propósito consiste en examinar el contenido y los temas sobre los que versara su actividad intelectual, resguardando en todo momento su interés por evitar cualquier clase de complicidad con la opresión, la desigualdad y la dominación a través de la proliferación de argumentos críticamente democráticos. La segunda dimensión trabaja en estrecha relación con su comprensión heurística; esta nos informa acerca de sus contornos definitorios en términos de una singular estrategia analítica que resulta ser la amalgama de diversos proyectos epistemológicos, mediante un complejo proceso de traducción que posibilita la emergencia de nuevos conocimientos y ángulos de visión sobre diversos fenómenos que afectan nuestra cotidianidad. Mientras que el propósito de establecer condiciones de vinculación con la

3 Patricia Hill Collins, “Intersectionality's Definitional Dilemmas”, *Annual Review of Sociology*, acceso el 23 de febrero de 2023, <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>.

4 Hill Collins, “Intersectionality's Definitional Dilemmas”.

justicia social, la producción de otros espacios de participación y relacionamiento social son aspectos que permiten enmarcar su concepción de praxis crítica. Esta práctica se nutre de la erudición que crean las condiciones de traducción de las que son objeto diversos marcos epistemológicos. Sus desempeños ayudan a las personas a leer la realidad e intervenir en ella. La práctica es fundamental en la comprensión de la educación inclusiva. Aquí, su significante toma distancia del intuicionismo para desplazarse hacia una concepción informada por cada uno de sus proyectos que conforman su constelación epistemológica. La educación inclusiva establece un vínculo recursivo entre epistemología y praxis.

La educación inclusiva es un territorio que acontece en el diásporismo y en el nomadismo epistemológico. Lo que comparten ambas propiedades heurísticas es la dispersión, el movimiento, las transposiciones, el viaje, la desterritorialización, la reterritorialización, etc. Es un corpus de fenómenos que no son fáciles de identificar ni mucho menos ubicar en una determinada formación intelectual. La educación inclusiva no puede ser definida según los paradigmas actuales de alguna disciplina en particular porque esta produce un nuevo objeto que no le pertenece a nadie. Sin duda, esta es la sección más contingente de su naturaleza. A pesar de lo espinoso que puede resultar la comprensión de sus contornos definitorios, lo cierto es que este es un discurso de creciente aceptación dentro y fuera de la academia. Este es un cuerpo móvil de conocimientos que viaja sin un rumbo fijo por una infinidad de geografías académicas dispersas. La inclusión, en tanto fenómeno, altera e interrumpe las dinámicas de producción del conocimiento de múltiples territorios de investigación, lo que ha fomentado el dinamismo y la creatividad entre las disciplinas. Lo significativo es que desde varios marcos interdisciplinarios sus practicantes reclaman sus luchas y lenguajes.

Es habitual que la inclusión y la educación inclusiva sean asociadas con la interculturalidad, el multiculturalismo, los estudios críticos de la discapacidad, la interseccionalidad, lo decolonial, los debates del feminismo, etc. Esta encarna el reclamo del movimiento poscrítico de la educación y muchas de ellas forman parte de sus enredos genealógicos. Sus viajes e interacciones por diversos campos del conocimiento son siempre de manera desigual. A pesar de manifestar un fuerte interés en denunciar las diversas clases de asimetrías que afectan las trayectorias de diversos colectivos estudiantiles, esta ha sido incapaz de ofrecer una contribución teórica y metodológica para comprender sus articulaciones y efectos materiales y subjetivos. Esta es, sin duda, una de sus principales deudas.

Otra tensión está ligada a los atributos del campo que encuentran aceptación o no. Lastimosamente, lo que encuentra más aceptación es un conjunto de temas que no tienen nada que ver con su real propósito heurístico. Lo que más ha encontrado aceptación entre sus practicantes es lo que denomino falsificación epistemológica, un singular efecto de relleno de saberes –que no le pertenecen– en un espacio vacante, pero altamente generador, y que es construido con saberes que no tienen relación alguna con su naturaleza epistemológica. Los problemas de la educación inclusiva no pueden ser resueltos con soluciones monológicas y monocategoriales.

La educación inclusiva es una teoría viajera, nómada y diaspórica; una constelación de fenómenos, saberes, conceptos, métodos, etc., que se encuentran en constante mutación al interactuar con diversos dominios intelectuales. El viaje es, en sí mismo, una condición de producción de los campos abiertos. No obstante, esto no es tan evidente entre sus practicantes, pues sus entendimientos más aceptados se construyen a través de la imposición de una sustancia que no le pertenece. Tal operación consiste en el injerto de un corazón y de un modo de existencia que castra la emergencia de sus verdaderos signos. Este enfoque ganó aceptación desde el lado oscuro del argumento, tergiversando su verdadera

voz heurística. A pesar de este viaje por una infinidad de territorios, sigue estando atrapada en un aparato de subyugación que limita el encuentro con su verdadera esencia.

En los viajes de la educación inclusiva hay muchas cosas en juego como para incurrir en tal omisión. Recordemos que esta presta especial atención a las relaciones estructurales y de poder y a las dinámicas de desigualdad social. La educación inclusiva es un proyecto de conocimiento itinerante. Construye, de este modo, un espacio mucho “más amplio de proyectos de justicia social, interculturales, transnacionales e históricamente específicos que tenían como objetivo dismantelar las múltiples desigualdades sociales”⁵. Ontológicamente, este es un proyecto que se forma a partir de múltiples políticas de coalición y prácticas de solidaridad en torno a las que se organizan diversas colectividades, entrelazándose con múltiples formas de organización comunitaria. Otra dimensión donde reside su poder es en el registro de diversos compromisos políticos ligados preferentemente a grupos oprimidos, así como a un “*ethos* de justicia social como fundamental para comprender y desafiar la desigualdad social”⁶. La educación inclusiva es un proyecto de justicia social conectada con preocupaciones globales.

El proyecto de conocimiento que construye la educación inclusiva ha ganado gran aceptación desde la zona oscura de sus entendimientos. Su nombre, a diferencia, de su sustancia es lo que más fácilmente ha ingresado en las consciencias y agendas pedagógicas. Aquí nos enfrentamos a un problema de orden nominalista, es decir, su nombre no nos informa acerca de su verdadera voz y rostricidad, y sus análisis devienen en un “proceso de investigación, publicando una nueva erudición y criticando sus propias ideas y prácticas, como políticas, es decir, cambiando la organización social de la academia misma, una idea encapsulada por el concepto de institucionalidad”⁷. A su vez, altera los “límites simbólicos de los cuerpos de conocimiento como los límites estructurales reales de las disciplinas académicas establecidas”⁸. Muchas veces las formas definicionales de la educación inclusiva se vuelven irreconocibles. Incluso, la ignorancia en torno a los alcances del proyecto es algo muy evidente en términos generales. Hasta aquí, me atrevería a sostener que la educación inclusiva, como campo de investigación, no ha alcanzado la mayoría de edad, aún se encuentra en un estado germinal. A pesar de insertarse en un contexto de intensos cambios sociales, esta no ha sabido lidiar con los múltiples problemas sociales, culturales y educativos que engendraron cada una de las formas de desigualdades endémicas al sistema/mundo que conocemos. La epistemología de la educación inclusiva plantea una forma diferente de ver las desigualdades sociales y sus posibilidades de transformación. A pesar de que el cambio pueda estar en todas partes, ya no es posible justificar algún argumento a través de un sistema de dependencia encubierta al régimen especial-céntrico.

La educación inclusiva, en tanto compleja triada teórica, nos informa que puede ser entendida como una expresión de la teoría social crítica, una manifestación de la teoría cultural y de su crítica y de una teoría educativa poscrítica que se construye por fuera y más allá de sus entendimientos. Esta es una invitación para tomar una posición más asertiva acerca de qué es la educación inclusiva que, por naturaleza, es mucho más amplia de lo que sus practicantes imaginan. Asimismo, aún no existe entendimiento acerca de los elementos que ensamblan su constelación de ideas, ni mucho menos, el potencial que reside en

5 Hill Collins, “Intersectionality's Definitional Dilemmas”.

6 Hill Collins, “Intersectionality's Definitional Dilemmas”.

7 Hill Collins, “Intersectionality's Definitional Dilemmas”.

8 Hill Collins, “Intersectionality's Definitional Dilemmas”.

ellos. Las nociones *inclusión* y *educación inclusiva* a menudo se utilizan como nociones genéricas y en íntima relación con el cambio social, sin especificar el porqué de tal vinculación. Contribuye, además, a reconocer temáticas que habitualmente son objeto de oscurantismo en la literatura pedagógica, visibilizando su potencial crítico y transformador.

En términos de proyecto político, de conocimiento y compromiso ético, estas nociones promueven diversas ideas que nos hablan acerca del cambio, en sí mismas no fomentan el cambio social. Son un conjunto de ideas que informan y modelizan la acción social; y, además, impactan sustantivamente en la comprensión de las múltiples estructuras del mundo. Como tal, la educación inclusiva “[...] está en camino de convertirse en una teoría social crítica que puede abordar los problemas sociales contemporáneos y los cambios sociales necesarios para resolverlos. Pero solo puede hacerlo si sus practicantes entienden y cultivan simultáneamente como una teoría social crítica”⁹. Por tal motivo, es necesario que trabajemos para redescubrir su potencial crítico y, con ello, redefinir sus condiciones de producción del conocimiento.

La educación inclusiva posee una base de conocimiento de naturaleza posdisciplinar, atravesada por “[...] una serie de preguntas en curso; una masa de practicantes comprometidos, tradiciones y prácticas que colectivamente informan sus posibilidades teóricas”¹⁰. A pesar de la inmadurez del campo, esta puede guiar sus interrogantes y preocupaciones, necesita aprender a perseguir sus posibilidades teóricas y críticas, no como un capricho académico, ni con un propósito exclusivamente especulativo, sino para luchar y contrarrestar cualquier efecto de banalización e imbecilización académica del propio argumento. Si esta no aclara su propia naturaleza, otros lo harán por ella.

La educación inclusiva un desconocido cruce de caminos y traducciones

Si partimos del reconocimiento de que la inclusión en tanto fenómeno estructural, contingente y relacional participa de las dinámicas de poder y de las representaciones culturales que interroga, entonces, tal dilema de definición va acompañado del reconocimiento que la acción social y el potencial crítico de sus análisis se informan mutuamente, demostrando una relación recursiva. Por eso, un dilema heurístico íntimamente ligado a su índice de singularidad nos informa que, a pesar de que se está gestando una revolución en la formación de los educadores, la investigación y los programas políticos de diversos Estados nación, la sustancia de su trabajo se realiza en una dirección equívoca y se realiza sin un acuerdo sobre lo que realmente es. A pesar de que muchas voces la describan como un paradigma, una teoría, una perspectiva o un concepto, tal heterogeneidad es superficial en sus planteamientos. Ninguna de estas voces promueve su construcción desde posiciones y perspectivas diferentes; más bien, las encierran en un sistema de falsificación epistemológica, subyugando la pregunta por su voz, rostricidad y modalidades de existencia. La heterogeneidad es un atributo clave en la comprensión de su autenticidad epistemológica, y esto es lo que devela una naturaleza dinámica. Además, la heterogeneidad subyace a la categoría de heterogénesis, un principio clave en la construcción de su conocimiento.

9 Patricia Hill Collins, *Intersectionality as Critical Social Theory* (New York: Duke University Press, 2019), 2.

10 Hill Collins, *Intersectionality as Critical Social Theory*, 3.

Considerando que lo que conocemos sobre inclusión no es más que un calco y un exceso mimético de la educación especial, entonces, no es claro sobre qué dependerá su capacidad para especificar preguntas, preocupaciones y análisis distintivos en torno a su real naturaleza heurística. Sus practicantes necesitan aprender a identificar las prácticas de teorización de sus objetos y dilemas. Un atributo diferenciador para poder comprender cómo funciona el tipo de teoría que esta construye, es analizar cómo se crean y son utilizadas sus ideas¹¹; y, con ello, caracterizar los criterios y las prácticas que potencialmente informan su teorización. La educación inclusiva es una teoría que necesita entender cómo funciona dentro de la sociedad, evitando, de este modo, colocarse al servicio de la dominación. Este es uno de los principales puntos de arranque de la afirmación sostenida por mí mismo¹² para explicar que la educación inclusiva es un proyecto de conocimiento en resistencia. En otros términos, toda teoría que se diga crítica abordará estas dimensiones.

La caracterización del calificativo *crítico* implícito en el desarrollo de la teoría de la educación inclusiva no es una tarea sencilla. En parte, es prematuro y problemático en el sentido que no sabemos en presencia de qué estamos. Sus problemas de definición son sustantivos, demostrando que muchos de sus practicantes utilizan el término de forma diametralmente diferente. Todo el mundo cree conocer la inclusión, pero son escasos quienes la comprenden desde su verdadera voz heurística. Por eso, los dilemas de definición es uno de los primeros atributos a discutir en cualquier intento de teorización. No examinar sus dimensiones teóricas y metodológicas agudiza aún más sus dilemas de significación. No se trata de proporcionar una analítica que deambule en múltiples direcciones y que sea objeto de ahogamientos persistentes. Esta teoría construye un tipo particular de conocimiento, nos debe ayudar a explicar el mundo y sus procesos culturales y pedagógicos, ofreciendo un marco para entender cómo y por qué las cosas son como son y en qué podrían devenir.

Los entendimientos actuales de la educación inclusiva no hacen esto. Más bien, la pseudoteorización apegada a la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial posee “el poder de oprimir, y lo hacen con bastante eficacia, sin que la mayoría de la gente se dé cuenta del poder de la teoría para mantener un orden social injusto”¹³. Esta es la visión liberal de inclusión que circula por diversos proyectos académicos. La educación inclusiva, en tanto proyecto académico, debe ser concebido como una reforma de esperanza para alcanzar su transformación hacia otra cosa. ¿Sobre qué focaliza la singularidad del conocimiento la educación inclusiva?, ¿en qué aspectos de análisis del mundo focaliza la tal singularidad? Sus desarrollos se nutren de “un vocabulario de términos interrelacionados, a saber, desigualdad social, problemas sociales, orden social, justicia social y cambio social”¹⁴. Es decir, la educación inclusiva como dispositivo heurístico busca comprender y transformar el mundo. Ahora bien, la dimensión social de este enfoque depende del grado de interacción entre las personas; esta es la base de los modos de relacionamiento al que este apela. Y, además, es un territorio de investigación de “base amplia, proyecto intelectual y político colaborativo con muchos tipos de actores sociales”¹⁵.

11 Aldo Ocampo González, *Epistemología de la educación inclusiva* (Granada: Ediciones UGR, 2017).

12 Aldo Ocampo González, “En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva”, *Revista Quaestiones Disputatae*, 27, no. 13 (2020): 18-54.

13 Hill Collins, “Intersectionality’s Definitional Dilemmas”.

14 Hill Collins, “Intersectionality’s Definitional Dilemmas”.

15 Hill Collins, “Intersectionality’s Definitional Dilemmas”.

Otro dilema consiste en examinar un corpus de herramientas conceptuales y analíticas que convierten la inclusión en términos de una teoría crítica, brindando un ordenamiento epistemológico y metodológico de carácter provisional y en permanente construcción. Recordemos que los conceptos son herramientas teóricas que nos permiten pensar analíticamente acerca de un determinado tema, y esta resulta ser una teoría que se propone reflejar las experiencias complejas de múltiples colectividades. Otra tarea crítica del campo consiste en encontrar sus condiciones de enunciabilidad y escuchabilidad a través de diversas perspectivas de análisis con el propósito de articular un vocabulario que unifique sus objetivos. Recordemos que los conceptos epistemológicos de la educación inclusiva nacen del centro crítico de la multiplicidad. La organización de un lexicón propio del enfoque permitiría, entonces, encuadrar más fácilmente cada uno de sus contornos de definición.

Ahora bien, en campos con un alto tráfico de información –como el aquí reseñado–, los conceptos hacen mucho más: ordenan el campo, delimitan sus condiciones de inteligibilidad y evitan cualquier forma de tergiversación de su objeto o de su red objetual. Un segundo atributo consiste en reconocer el desnivel teórico que experimentan los diversos proyectos académicos al interactuar entre sí, dando cuenta de comunidades interpretativas dispares. La multiplicidad de sus vínculos e interrelaciones con cada uno de estos aparatos teóricos no hacen más que reforzar un conjunto de conocimientos en resistencia. El atributo ligado a la resistencia es clave en la construcción de su epistemología. Nos informa acerca de cómo determinados marcos intelectuales que inscriben su función en torno a la transformación del mundo, la justicia social y la equidad, incrementan condiciones opresivas a través de sus acciones. Se trata de evitar cualquier forma de complicidad con la desigualdad. Al concebir la educación inclusiva como un proyecto de conocimiento en resistencia, esta analiza cómo su poder epistémico afecta los límites de su propia intelectualidad en resistencia y en estrecha relación con una modalidad de acción social que se convierte en su principal atributo de comprensión del mundo y, en especial, de sus problemáticas. Cada una de las dimensiones antes descritas permitirían explorar los contornos definitorios del territorio en cuestión.

Un aspecto espinoso: la definición de sus contornos teóricos

El interés por definir los contornos teóricos de la educación inclusiva constituye un objeto de reflexión sistemático en mi trabajo intelectual. No debemos confundir este propósito con su realidad actual. No porque el enfoque cale hondo en la subjetividad y en la consciencia intelectual de múltiples adherentes significa que cada uno sepa de lo que se está hablando; no porque nos guste la idea quiere decir que la entendamos. La educación inclusiva es mucho más amplia de lo que habitualmente la gente se imagina. El tipo de contenido que indexa el sintagma *educación inclusiva* es bastante homogéneo en sus énfasis. La beca de homogeneidad del propio campo limita que podamos ofrecer un marco de categorización para pensar diversos problemas a través de su centro crítico. Este material se encuentra atrapado en un círculo de reproducción epistémica, cuyas tradiciones de pensamiento nos obligan a ver lo mismo con los mismos lentes, e interpretarlos con los mismos conceptos. Muy poco de estos aportes permitirán destrabar las dependencias y los mecanismos de subyugación a la falsificación de su trama heurística: la educación especial.

El interrogante es, entonces: ¿cómo desmontar la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial para justificar la naturaleza existencial de lo inclusivo? De este error fundacional se desprende un peculiar exceso mimético, el que se expresa mediante un corpus de acuerdos que son claves para determinar el tipo de contacto que tiene lugar entre lo *especial* y lo *inclusivo*, en donde el primer

término ve al segundo como suyo o parte de un nosotros, pero el segundo, nunca es como este. Esta ceguera es urgente destrabarla. El exceso mimético es un imperativo epistemológico normativo que funda su razón de ser en la creación de similitudes y en la represión de las diferencias. En el contextualismo epistemológico falsificado de la educación inclusiva, su propósito consiste en establecer una autoridad discursiva que coopta la identidad de lo inclusivo y lo articula como otro reconocible a su imagen y semejanza. La educación especial, en tanto ordenamiento teórico y aparato cognitivo, se resiste a ver y reconocer la alteridad del otro encarnado en la educación inclusiva. Aquí, el efecto alter-epistémico o su alteridad epistemológica es domada y es inquietantemente silenciada por la ingeniería del régimen especial-céntrico. Este mimetismo es, a su vez, coercitivo, especialmente porque mantiene los dilemas definitorios del campo fieles al material de comprensión que los determina. Es una operación que trabaja para mantener la voz y la rostricidad del campo en un determinado perímetro.

La pregunta por el índice de singularidad o la identidad científica del campo indexa varias cuestiones relevantes. Una de ellas reflexiona en torno a su arquitectura cognitiva, la cual requiere que comprendamos la dinámica interna del fenómeno. En el centro de este debate, además, circula un interrogante clave: cuando sostenemos que nuestra investigación es *inclusiva*, ¿qué es lo que realmente estamos significando con ello? Esta cuestión exige aclarar estratégicamente los fundamentos cognitivos del campo y supone el reto de caracterizar cómo sus practicantes utilizan el argumento acerca de una educación más inclusiva para examinar el mundo y, en especial, las estructuras educativas. En este punto, observo una deuda pendiente. Se discute muy poco acerca del funcionamiento de las estructuras educativas al ser informadas por la justicia social y la inclusión. Muchos de estos debates no son más que una extensión iluminista de tales marcos interpretativos. Por eso, es necesario especificar las herramientas de pensamiento crítico que permiten comprender los elementos subyacentes a la inclusión. En parte, el potencial teórico de la educación inclusiva reside en la comprensión de la mecánica del funcionamiento de las estructuras educativas, así como de la naturaleza de las reglas de funcionamiento del sistema educativo que son permeadas por las reglas institucionales de la sociedad. Y la educación inclusiva es un cuerpo de conocimiento que debiese aprender a explicar tales propósitos. Se requiere aprender, por tanto, a encontrar el factor epistemológico crítico de esta. ¿Cuál es el contexto particular del que emerge y del que habla la educación inclusiva? Una respuesta posible reside en el reconocimiento de un sistema de apertura ambivalente que se nutre a través de diversas trayectorias rizomáticas y enredos genealógicos.

El sentido crítico de la educación inclusiva habita en el registro de una entidad que es esencial para que algo suceda. Aquí, la pregunta es: ¿qué atributos del sintagma permitirían alcanzar tales propósitos? La cuestión nos conduce a la tarea crítica de comprender la dinámica interna de la inclusión y su relación con otras teorías sociales críticas y poscríticas. Este es el análisis de las tradiciones teóricas seleccionadas que participan en la determinación de sus contornos de definición. La apertura del territorio es ambivalente, es decir, acontece en distintas direcciones. También, puede ser leída en términos de un esfuerzo teórico emergente, pues su orgánica heurística trabaja a la inversa de múltiples proyectos de conocimiento. Aún no existe ningún consenso acerca de cómo debemos hacer educación inclusiva, pero el acuerdo más conocido no es otro que el de un sistema de parasitación epistémica. Por lo tanto, la teorización que ofrezco no es un esfuerzo académico, da por superado este propósito.

Sabemos que la educación inclusiva es un proyecto de conocimiento en resistencia. Esta afirmación es clave para develar cómo su ingeniería epistemológica produce un conjunto de conocimientos que actúan en resistencia. Es un saber que interroga profundamente las relaciones de poder con las que interactúa tal analítica. Su motivación

[...] aborda los problemas profundamente arraigados en las preocupaciones de las personas que están subordinadas dentro de las expresiones nacionales y globales del racismo, sexismo, capitalismo, colonialismo y sistemas similares de dominación política y explotación económica. Cualquiera que sea la forma de opresión que experimenten (raza, clase, género, sexualidad, edad, capacidad, etnia y nación), los grupos subordinados tienen un interés personal en resistirla¹⁶.

Un proyecto de conocimiento en resistencia es una respuesta crítica a las limitaciones de un discurso académico en su interacción con las diversas formas de desigualdad, y es clave para oponerse a la multiplicidad de patologías sociales crónicas endémicas del sistema/mundo conocido. “La epistemología está implicada en relaciones de poder; no es un espectador pasivo durante la construcción social del conocimiento”¹⁷.

En torno a las condiciones de producción del conocimiento de la educación inclusiva

Las condiciones de producción del conocimiento son un sitio donde la lógica del imperialismo, el colonialismo y el capitalismo operan con gran intensidad; más bien, nos informan acerca de los mecanismos a través de los que crean y garantizan la emergencia de su conocimiento. Esta es la ecuación que exige la comprensión de su cultura epistémica. En el corazón del trabajo intelectual crítico de la educación inclusiva subyace el registro de transformar un corpus de condiciones problemáticas para trascender las limitaciones estructurales y descubrir sus posibilidades de alteración y transformación. La tarea crítica es, ahora, promover un dispositivo de despojo de la implantación e injerto de la estructura de la educación especial comúnmente empleada –de forma arbitraria– para justificar la naturaleza y la racionalidad de la educación inclusiva. Una cosa es que sostengamos que su genealogía encuentra un punto de anclaje con esta. Diferente es, entonces, rellenar un espacio en blanco, pero altamente generador, con saberes, conceptos, perspectivas y métodos que no tienen ninguna clase de referencialidad, sintonía y pertinencia heurística. Esta singular modalidad de relleno heurístico dio paso a un sistema de falsificación epistemológica que funciona con alta efectividad a través de la metáfora del engañador-engañado, esto es, un ordenamiento teórico y conceptual que trabaja sin referencias objetivas sobre su racionalidad, provocando múltiples formas de engaño. Esta es la naturaleza de lo que conocemos como educación inclusiva, un aparato analítico que nace engañado y del que escasamente conocemos. Lo que creemos conocer no es más que una figuración analítica evanescente, algo que roza lo inexistente.

El estudio de las condiciones de producción del conocimiento de la educación inclusiva es una propuesta crítica destinada a transformar la estructura de conocimiento existente y, al mismo tiempo, desplegar un patrón de mutualidad, afectación y alteratividad de nuestro yo y de nuestra subjetividad. En ella, la diversidad de problemas y fenómenos que constituyen su red objetual nos informan acerca de múltiples puntos de contacto e interreferenciación entre sí. La educación inclusiva, en tanto dispositivo heurístico, nos afecta, nos observa y construye imaginativamente horizontes y perspectivas como alternativas para

16 Hill Collins, “Intersectionality’s Definitional Dilemmas”.

17 Hill Collins, *Intersectionality as Critical Social Theory*, 18.

intervenir en las múltiples estructuras del mundo que habitamos y que nos habitan. Es un intento por promover una comprensión diferente sobre sus entendimientos y el potencial de ellos. Por eso, una tarea críticamente relevante consiste en observar cómo en su ensamblaje participan diversas clases de estructuras de conocimiento entrelazadas que exigen de condiciones de traducción.

La educación inclusiva es una constelación de discursos críticos y proyectos de conocimiento en resistencia que nos permiten imaginar nuevas posibilidades. A pesar de ello, la educación inclusiva no logra explicarse por sí misma. Necesita ir al encuentro con su verdadera esencia e índice de singularidad con el objetivo de reconocer y explorar los múltiples puntos de contacto y vínculos entre cada uno de sus recursos constructivos, tales como: conceptos, sujetos, territorios, geografías académicas dispersas, métodos, metodologías, (inter-)disciplinas, (trans-)disciplinas, proyectos políticos, compromisos éticos, teorías, imágenes de pensamiento, etc. Lo habitual es que entre ellos no existan vínculos ni interfaces claramente definidos. Y ya que muchos de ellos muestran una naturaleza completamente diferente, esta es la base del principio de heterogénesis, es decir, cómo elementos de diversa naturaleza y textura, al encontrarse, dialogar, mediar, traducir y negociar, establecen estratégicamente puntos de contacto que inauguran nuevas formas de comprensión.

La educación inclusiva es un territorio de fenómenos y recursos constructivos inconmensurables. Las condiciones de producción del conocimiento también pueden ser leídas en términos de un esquema de análisis autorreflexivo dedicado a descubrir las condiciones que posibilitan su existencia. Estas tampoco nos informan acerca de los mecanismos de estabilización del discurso, ni mucho menos de los ejes de tematización sobre los que los investigadores focalizan su reflexión; aunque estos pueden ser interpretados como atributos relevantes para describir los mecanismos de institucionalización del territorio. No obstante, las condiciones de producción del conocimiento nos hablan acerca de las configuraciones internas que definen los modos existenciales del campo, sus unidades lexicales, su aparato de pensabilidad en torno a los fenómenos que alberga, etc. Es la pregunta por las formas de ensamblaje de la que es objeto su estructura de conocimiento. En su intimidad se observa la convivencia de una dimensión intrateórica y extrateórica. A través de ellas, es posible examinar problemas y cuestiones que surgen de nuestras experiencias organizando intervenciones en varios espacios. Ambas dimensiones, lo *intra* y lo *extra*, se encuentran implicadas, proporcionan un esquema de preocupaciones, prioridades, procesos intelectuales y problemas sociales y políticos que van modelando sus entendimientos. Esta es la naturaleza no materialista del campo. Esto no niega el desnivel que pueda existir en torno a determinados proyectos de conocimiento; más bien, reconoce un gran potencial crítico para viajar entre diversos proyectos académicos que no hacen más que informarnos acerca de problemas y lenguajes que pueden parecer excéntricos a los ojos de la propia pedagogía.

La globalización del sintagma y sus usos inflacionarios han sido claves para invocar una estructura de conocimiento que, a pesar de no tener ninguna clase de relación con las determinantes del centro crítico de articulación del fenómeno, se han erigido como una condición dominante para producir el mismo conocimiento. La confusión y la travestización de las reglas de inteligibilidad y uso del objeto de la educación inclusiva, exclusivamente apegado al régimen especial-céntrico, se ha convertido en una determinante heurística que trabaja a partir de la restricción de la proliferación de otro tipo de imaginaciones sobre el término. El problema no es en sí misma la confusión que se suscita a partir de la superposición del andamiaje epistémico de lo especial sobre lo inclusivo, sino en la forma en la que pensamos acerca de un determinado tema, esto es, la red de focalizadores que recortan el fenómeno y lo reducen a su mínima expresión, limitando su verdadero potencial de acción. El peligro habita en la forma en la que pensamos

acerca de lo inclusivo, es decir, la contingencia de sus desempeños epistemológicos. La noción de educación inclusiva está cargada de esperanzas y angustias. Esta es una noción que está atravesada por múltiples clases de ambivalencias, entre ellas, es posible reconocer que esta ha modelado su autocomprensión y sus mecanismos de identificación asesinando su propia existencia. En tal entramado, la categoría sirve para asimilar y transformar; para domesticar la imaginación y para destrabar los sistemas de enmarcamientos sobre los que operan nuestros hábitos mentales; es estructural y es relacional; es un dispositivo de transformación del yo; un territorio en el que acontecen diversas clases de convergencias heurísticas.

¿Qué es lo que ha modelado su autocomprensión? Este es un concepto que ha terminado subyugado al ordenamiento teórico de una razón farisaica, propiedad del régimen especial-céntrico, sometida a un desempeño epistemológico de orden esencialista. Lo especial es lo que habita en el centro de su imaginación. Esta es la base de su fracaso cognitivo más evidente: marginar u omitir sus reales vías de comprensión, o lo que suelo denominar *enredos genealógicos*. El encuentro con las condiciones de producción del campo no hace otra cosa que desafiar este sesgo, pudiendo abrir nuevos horizontes y un sistema heurístico de referencia más amplio.

Lo que conocemos como inclusión no es más que un aparato normativo de la educación especial con algunos matices informados por proyectos de justicia social. Necesitamos aprender a mantener una actitud de distancia crítica sobre las nociones, ideas y perspectivas no cuestionadas del régimen normo-céntrico de la diferencia. Lo sugestivo del propósito es que, en sí mismo, no constituye un objeto de debate entre sus practicantes, ya que estos experimentan un persistente control de sus entendimientos. No se trata de tomar los fundamentos cognitivos de la educación especial y proclamar una nueva voz que repite el mismo fallo. Es decir, el problema no puede quedar atrapado en la oposición binaria especial e inclusivo que anula la heterogénesis y la multiplicidad de posibilidades de análisis a través de las que encuentra su trama existencial esta última.

Otra obstrucción habita en el registro de sus modalidades de representación. Necesitamos cambiar puntos de referencia y romper con la estructura binaria que sustenta sus desempeños epistemológicos actuales. El yo de la educación inclusiva se encuentra profundamente secuestrado y condicionado por la educación especial, develando un sistema de alteridad por subyugación e imitación que castra las posibilidades existenciales del campo. Tal regulación puede ser leída en términos de “una entidad opuesta, un sistema de referencia, un objeto del que aprender, un punto de medida, una meta que alcanzar, un enemigo íntimo y, a veces, una coartada para la discusión y la acción serias”¹⁸. Lo especial se ha erigido como la condición dominante en la producción de este tipo de conocimiento. Por eso, al ser entendida en esta senda, se convierte en un marco empleado para categorizar a diversas colectividades y crea una estructura de conocimiento y una imagen de pensamiento que forma un sistema de representación que conecta diversos instrumentos conceptuales con otros conceptos. Esta es la razón por la “cual lo atrasado y descartable se diferencia de lo deseable y progresista”¹⁹.

La pregunta por la naturaleza de la educación inclusiva se ha convertido en fuente de deseo y resentimiento. Esta es la base del proceso de edipización de su objeto. Tal distracción fatal se ha convertido en la columna

18 Kuan-Hsing Chen, *Asia as method. Toward deimperialization* (New York: Duke University Press, 2012), 216.

19 Chen, *Asia as method. Toward deimperialization*, 217.

vertebral de sus entendimientos de manera homogénea en todo el mundo. ¿Cómo salimos de este callejón sin salidas? Tal inconsciente heurístico ha servido de base para la reproducción de la estructura del deseo de lo especial, un aparato normativo para interactuar con las diferencias. Necesitamos entender cómo las luchas que informan el sentido de lo inclusivo han sido imaginadas y reimaginadas en varios espacios intelectuales y de lucha emprendidos por diversos grupos sociales.

El problema es que la educación inclusiva, tal como he sostenido, no existe en sí misma, ni se conoce, ni se comprende a sí misma. Tal problema acarrea la ausencia de una unidad y de una esencia. A pesar de que este territorio tenga una, no sabemos de qué trata. La estrategia es desbaratar el halo pseudoheurístico que se desprende del calco y de la mimesis de lo especial, es decir, de aquello que se fundamenta a partir de la imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial, para hablar de lo inclusivo. Esto hace que la educación inclusiva sea algo putativo. El problema de ambos calificativos es que no existe una correspondencia entre ellos. El problema es más profundo y se encuentra en otra dimensión de análisis. La tarea es desprovincializar lo inclusivo del secuestro imperceptible del que es objeto. ¿Cómo arrebatarse tal propiedad para evitar que el sentido existencial del campo quede oprimido y subyugado a algo que no le pertenece?

En el corazón de la epistemología de la educación inclusiva existen diversas posiciones y discursos que compiten entre sí, constituyendo tradiciones intelectuales de diversa naturaleza. ¿Cuáles son las principales tradiciones de pensamiento que se han convertido en sus herencias de pensamiento de mayor impacto?, ¿en qué reside su conocimiento base? La pregunta por la base del conocimiento de la educación inclusiva es la pregunta por la base epistemológica que, en este caso, se expresa a través de la posdisciplinariedad. Una red de fenómenos de naturaleza completamente diferentes que, al interactuar, producen destellos desconocidos inaugurando puntos de mutación en su morfología heurística. Los fenómenos posdisciplinares tienen como función transgredir las fronteras disciplinarias, posicionándose por fuera y más allá de los múltiples recursos constructivos. La verdadera red objetual de la educación inclusiva encuentra sus condiciones de enunciabilidad y escuchabilidad por fuera de cada una de sus herencias e itinerarios de modelización. Esta construye un nuevo objeto que no le pertenece a nadie, sin negar con ello cada una de sus raíces genealógicas. Este es un fenómeno que rechaza cualquier modalidad arborescente en la construcción del conocimiento. Al ser un fenómeno que acontece en el movimiento permanente, es un fenómeno o un cuerpo no fijo de saberes que experimentan múltiples ritmos de aceleración. La educación inclusiva, como fenómeno epistemológico, no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular.

Conclusiones

La pregunta por el objeto de la educación inclusiva es espinosa en sí misma. No admite una respuesta provisional ni superficial que pueda inducir a errores. El objeto es siempre lo primero. A menudo, en los debates del campo se omiten y se reservan las discusiones al respecto. No es común que sus practicantes se interroguen acerca de la naturaleza del objeto de la educación inclusiva. Sin embargo, mirar más allá de la corriente principal de la educación inclusiva produce otras ideas epistemológicas. La pregunta por el objeto de la educación inclusiva sugiere el reconocimiento de que este no puede ser definido según los paradigmas de las disciplinas actuales; en realidad, es construido por complejas formas de traducción y mediación de diversos recursos constructivos que delimitan sus unidades de inteligibilidad.

El objeto nunca existe en el vacío; posee, al menos, tres dimensiones cruciales, entre ellas, encontramos: el atributo teórico, empírico y de análisis. El primero, describe el dispositivo de pensabilidad que es imaginado por el investigador para modelar los desarrollos y dilemas definitorios del campo, en estrecha relación con la contingencia del fenómeno en la realidad. La dimensión empírica caracteriza cómo el fenómeno se expresa en la realidad y atiende a las regulaciones extrateóricas de este, es decir, evidencia muchos de los problemas reales de ciertos grupos, afectando y configurando los desarrollos del objeto. La dimensión de análisis refiere al cómo se piensan los engranajes de constitución del objeto. Es una alusión al tipo de praxis analítica que exige desarrollar el territorio para interactuar con sus diversos fenómenos. Queda, como desafío, identificar el tipo de teoría que construye la educación inclusiva y, en especial, cómo esta construye su objeto.

Ni el conocimiento auténtico de la educación inclusiva ni su repertorio metodológico pueden escaparse de las relaciones de poder. Ambos están profundamente arraigados en aquello que se proponen comprender. Su conocimiento nunca es políticamente neutral. Al respecto, observo la siguiente advertencia: si la educación inclusiva “no considera los supuestos epistemológicos de su propia práctica, dicho trabajo puede, sin darse cuenta, defender las mismas desigualdades sociales complejas que pretende comprender”²⁰. En tanto territorio de investigación, puede ser leído en términos de una mesa de montaje, es decir, un espacio de encuentros desconocidos, interacciones, traducciones y mediaciones entre cada uno de sus elementos, así como posiciones pasajeras. En él, coexisten ritmos múltiples de aceleración. Una de las tensiones más relevantes que enfrenta la construcción epistemológica de la educación inclusiva consiste en aprender a utilizar en el trabajo empírico sus fundamentos cognitivos para evitar que su práctica evite defender las desigualdades sociales –estructurales y relaciones– que pretende comprender. Tomar la educación inclusiva como cualquier enfoque teórico, que analiza problemas sociales, puede incurrir en una praxis laxa que conduzca a la producción de más errores que respuestas.

Cada uno de los problemas de comprensión ligados a la desigualdad encuentran, en este enfoque, una mayor fertilidad cuando son examinados a través del enfoque relacional, esto es, una sensibilidad analítica que aglutina una diversidad de niveles de análisis que, progresivamente, se van conectando entre sí. El enfoque relacional entiende que el estudio de las desigualdades funciona mejor de manera conformando una malla de interconexión. En él, cada una de las categorías ligadas a la desigualdad, la opresión y la dominación se construyen mutuamente. Los fundamentos cognitivos de la educación inclusiva toman críticamente distancia de la dimensión monolítica aplicada al estudio de las patologías sociales crónicas endémicas al sistema/mundo conocido. Necesitamos emplear cada uno de estos conceptos en términos de una singular estrategia analítica. Tal propósito reflejará diversos grados de énfasis con los que sus practicantes utilizarán sus objetivos.

Epistemológicamente, la educación inclusiva es un territorio provisional, una constelación no fija de problemas que nutren sus desarrollos, cuyos ejes de tematización están lejos de constituirse como tópicos representativos de sus dilemas de definición. No obstante, nos informan acerca de las configuraciones que adopta el sintagma en términos de estrategia analítica, un campo atravesado por múltiples intereses. Es esto, lo que la define como un territorio contingente. La pregunta por la naturaleza epistemológica de la educación inclusiva encarna un examen acerca del conjunto de patrones y matrices que contribuyen a aclarar sus dilemas de definición. La inquietud por los dilemas de definición y sus reglas de uso no

20 Hill Collins, “Intersectionality's Definitional Dilemmas”.

hace más que contribuir a identificar los supuestos rectores de su erudición. Sus dilemas de definición pueden resolverse ofreciendo un marco de identificación del conjunto de proyectos de conocimientos en resistencia interconectados, los que permiten abrir su estructura de conocimiento. La producción del conocimiento de la educación inclusiva nos informa acerca de las configuraciones que esta adopta a la luz de la naturaleza del fenómeno que alberga, la cual es siempre contingente y nunca convencional, acarreando profundas consecuencias políticas, éticas y epistémicas. Algunas de ellas nos informan, también, de la necesidad de examinar topológicamente –análisis del tipo de relaciones, proximidades, diálogos, desencuentros y lejanías entre diversos recursos constructivos que ensamblan su comprensión– y ofrecer un marco de traducción –aquello que se pierde, que es transformado o dislocado para encuadrarse en la magnitud del fenómeno estudiado– para reconocer cómo participan, interactúan, dialogan, donan y transfieren recursos cada uno los proyectos de conocimiento, disciplinas y marcos de inteligibilidad, a pesar de que cada una de ellas sean inmensamente significativas y todavía polémicas.

Finalmente, sostendré que la educación inclusiva se convierte en un territorio atravesado por múltiples argumentos y problemas no identificables fácilmente en sus ámbitos de tematización. Esto es lo que hace que esta sea entendida como algo material y no metafórico, asumiendo que la “ética de la inconmensurabilidad, es lo que permite reconocer lo que es distinto, lo que es soberano”²¹. La epistemología de la educación inclusiva no solo dialoga con múltiples proyectos de conocimiento, documentando diversas clases de filiaciones, sino que los penetra e interrumpe, pero también desestabiliza sus lógicas de producción del conocimiento.

Referencias

- Bal, Mieke. *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal, 2021.
- Chen, Kuan-Hsing. *Asia as method. Toward deimperialization*. New York: Duke University Press, 2012.
- Hill Collins, Patricia. “Intersectionality's Definitional Dilemmas”. *Annual Review of Sociology*, acceso el 23 de febrero de 2023, <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>.
- Hill Collins, Patricia. *Intersectionality as Critical Social Theory*. New York: Duke University Press, 2019. <https://doi.org/10.1215/9781478007098>
- Ocampo González, Aldo. *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: Ediciones UGR, 2017.
- Ocampo González, Aldo. “En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva”. *Revista Quaestiones Disputatae*, 27, no. 13 (2020): 18-54. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.189>
- Tuck, Eve & K. Wayne Yang. “Decolonization is not a metaphor”. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1, no. 1 (2012): 1-40.

21 Eve Tuck & K. Wayne Yang, “Decolonization is not a metaphor”, *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1, no. 1 (2012), 28.