

## Editorial

# Educación inclusiva: dispersiones, orientaciones y territorios Inclusive Education: Dispersions, Orientations, and Territories

Aldo Ocampo González<sup>1</sup> 

Si nos preguntamos acerca del sustantivo *inclusión*, el verbo *incluir* y el sintagma *educación inclusiva*, podemos pensar inevitablemente en una multiplicidad de respuestas. La multiposicionalidad de la respuesta es algo que depende de la forma en que la pregunta sea planteada. Si bien, la educación inclusiva puede ser definida en términos de una unidad de investigación variable, es la heterogeneidad de sus fenómenos lo que complejiza determinar su estatus científico. Sabemos que este no está claro, pero lo cierto es que su naturaleza solo puede ser observada por fuera y más allá de cada uno de sus recursos constructivos. Es el sentido de la extralimitación lo que desempeña un poderoso papel performativo en la comprensión de sus dilemas definitorios. En la actualidad el estatus de la educación inclusiva no está claro<sup>2</sup>. Para algunos de sus practicantes se trata de un paradigma, un enfoque, una perspectiva para investigar problemas educativos ligados, preferentemente, a ciertas clases de opresiones, discriminaciones

- 
- 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](mailto:aldo.ocampo@celei.cl)
  - 2 Aldo Ocampo González, “Epistemología de la educación inclusiva”, *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12, no. 2, (2021): 438-452.



---

estructurales o silencios, frenos al autodesarrollo –opresión– y autoconstitución –dominación–, ligados, especialmente a grupos atravesados por alguna situación estructural o relacional de vulnerabilidad.

Es de común acuerdo que los anclajes de los que son objeto los ejes de tematización de la educación inclusiva experimenten un sistema de complicidad encubierta con el régimen especial-céntrico, responsable de focalizar la comprensión de su objeto en un territorio que no tiene ninguna relación con el corazón de lo inclusivo. Esta superposición heurístico-genealógica no hace otra cosa que conducir a múltiples formas de engaño. La educación inclusiva no tiene nada en común con la educación especial, ni mucho menos comparte con esta un punto genealógico común. Tal interface constituye su principal fracaso cognitivo o error de producción del conocimiento, cuya singularidad puede describirse en términos de un fracaso exitoso, esto es, una operación cognitivo-discursiva que, a pesar de encontrarse engañada y de generar múltiples formas de engaño, es ampliamente aceptada y utilizada por sus practicantes. Esta sección del argumento nos enfrenta a uno de sus principales dilemas definitorios: la cuestión por la naturaleza epistemológica y ontológica de su conocimiento. Una epistemología de naturaleza posdisciplinar, un cuerpo de fenómenos no fijos que solo puede escucharse por fuera y más allá de sus sistemas de enmarcamiento; y una ontología que reconoce que la naturaleza de los criterios de legibilidad de lo humano nace del centro de la multiplicidad. Es esto lo que permite definir que la naturaleza ontológica de la educación inclusiva expresa un carácter relacional y procesal.

Que quede claro: la educación inclusiva no es una versión más avanzada de la educación especial, ni un sistema de homologación de esta. Tampoco describe un sistema alterepistémico ni procede mediante la mimesis de sus fundamentos cognitivos y lexicales. El imperativo mimético que sanciona el régimen especial-céntrico puede ser descrito como un sistema de compulsión por crear similitudes arbitrarias, reprimiendo las diferencias acerca de su voz, rostricidad y modalidades existenciales del sintagma analítico denominado *educación inclusiva*. Esta es la lógica del exceso mimético y del mimetismo coercitivo. Si bien, ambos poseen gran preeminencia en cuanto al control de las formas de análisis cognitivo de su epistemología, el mimetismo coercitivo es clave para perpetuar diversos sistemas de dependencias a través de unidades ontológicas de determinados grupos. A su vez, este se caracteriza por mantenerse atrapado en determinados discursos cómplices con la matriz de esencialismos e individualismos sobre la que es articulada el discurso de la educación inclusiva entendida como especial.

Cuando dejamos de pensar a través de este ordenamiento, observamos que el sentido de lo inclusivo se abre a desconocidas posibilidades. Además, de acuerdo con este punto de vista, podemos estudiar todas las áreas de la educación a través del mandato del paradigma poscrítico. Si bien muchas de sus genealogías y proyectos académicos, que informan sus desarrollos, encuentran un punto de conexión con los dilemas del paradigma poscrítico, preocupado por asumir las demandas de grupos construidos al margen de la historia, los problemas del multiculturalismo, la interculturalidad, las relaciones sexo-genéricas en la intimidad de las interacciones pedagógicas, las demandas del feminismo, de los estudios críticos de la discapacidad, etc. son algunas de sus principales orientaciones. No obstante, la pregunta por las condiciones de surgimiento del territorio es presa de un singular sistema de apertura ambivalente, en el sentido que se abre hacia múltiples direcciones. Es esto lo que permite identificar que su morfología heurística es ensamblada por diversas clases de genealogías dispersas. A esto lo denomino *enredos genealógicos*, un sintagma analítico que nos informa acerca de los múltiples orígenes y trayectorias por las que viaja el fenómeno para convertirse en lo que es. Pese a que en su centro de articulación coexista y circule una multiplicidad de recursos constructivos, estos, no siempre, comparten un objeto teórico común ni mucho menos un lenguaje común. Sus puntos de conexión pueden observarse a través de

---

un examen de traducción epistemológica y nunca en la transliteración. Por eso, es solo a través de la traducción que podemos sortear sus paradojas, concepciones confusas y mecanismos de contaminación.

La educación inclusiva, en tanto proyecto intelectual, toma como su campo de investigación a todos los aspectos y atributos configurantes de la educación, con especial énfasis en la dimensión estructural y relacional. Este dominio se delimita, a su vez, en el más claro y en el más vago de los caminos. La educación y lo inclusivo son inmanentes a la propia experiencia humana. Sin embargo, es esta misma inmanencia lo que la vuelve difícil de definir en términos de un sentido unívoco. Un rasgo distintivo del campo es su naturaleza polifónica que encarna una pluralidad de significados, pero es este quehacer de la multiplicidad el que habita en lo más profundo de los entendimientos epistemológicos de la educación inclusiva. La multiplicidad es, a su vez, un rasgo distintivo de la naturaleza de sus conceptos epistemológicos y de su dinámica de producción del conocimiento.

Por eso, hablamos del principio de heterogénesis y de relaciones exteriores. En efecto, sus debates “se centran no sólo en cuestiones relativas a la constitución de la subjetividad sino en cuestiones como las del poder, la representación y el discurso, en lugar de significar una materia predeterminada con un sentido preestablecido y naturalizado”<sup>3</sup>. La educación inclusiva como teoría no es otra cosa que un esquema de pensabilidad organizado estratégicamente para explicar una diversidad de fenómenos. Es necesario, entonces, reflexionar detenidamente con qué tipo de teoría estamos interactuando.

La educación inclusiva como teoría presenta diversos sistemas de dependencia genealógicos que se anclan en determinados puntos de análisis, cristalizando un marco de trabajo que queda atravesado por múltiples elementos de análisis, con sus unidades de significación y a través de un proceso de traducción. La transliteración nunca es una buena compañera en la producción del conocimiento, ya que puede conducir a nuevas formas de ceguera; por tal motivo, necesitamos mirar más allá de lo que conocemos como aparato cognitivo de la educación inclusiva. Esta obtiene un peso fundamental de la teoría política, de la teoría crítica de la cultura y, evidentemente, del posestructuralismo. A través de ellos, se refuta una variedad de perspectivas y categorías que conducen a nuevas formas de fundamentalismo y esencialismo sobre cada uno de sus problemas. Se trata de interpelar los modos de cientificidad que empleamos en nuestras investigaciones, lo que implica crear otros modos de enunciabilidad; se trata de interrogar los conceptos con los cuales justificamos nuestras propuestas de análisis.

La epistemología es, siempre, una estrategia para renovar las formas de pensar, cuyos impactos buscan alterar sus categorías, evitando reificar sus usos. Esta sección del argumento posibilita, a su vez, superar diversas clases de encriptamientos miopes que acontecen en su intimidad. No podemos darle la vuelta a los engranajes que sustentan su racionalidad farisaica sin estimular un análisis reaccionario de carácter afectivo, crítico y propositivo –de no contemplar estos atributos su analítica se dirige a la parasitación– sobre los conceptos que participan del ensamblaje cognitivo de la educación inclusiva. Cada uno de los temas de análisis de la educación inclusiva son complejos, contingentes y políticos –ninguno de ellos escapa a esta caracterización–, que se encuentran en permanente devenir y se performatean sistemáticamente a sí mismos. La diversidad teórica refleja la multiplicidad de posibles significados que, a su vez, pueden ser asociados al sintagma de *educación inclusiva*, dando cuenta de una afirmación autoproclamada de pluralidad de significados encarnados.

---

3 Andrew Edgar & Peter Sedgwick, *Key concepts in cultural theory* (London: Routledge, 2005).

---

Otro desafío consiste en identificar los modos de conocimiento adecuados para documentar tal tarea. La educación inclusiva necesita interrogarse profundamente acerca de los límites y las limitaciones de cada uno de los proyectos académicos con los que dialoga. A tal efecto, es necesario que esta se vuelva más autorreflexiva con el propósito de ser consciente de la naturaleza de las configuraciones que describen su base epistemológica. Se trata de hacerla consciente acerca de su metodología y articulaciones heurísticas, de aprender a interactuar desde su condición posdisciplinaria. Dicho de otro modo, la educación inclusiva “no puede comenzar asumiendo el predominio de una metodología determinada y de una temática simplemente definida, desde que luego se puede proceder a participar en el análisis de acuerdo con un conjunto dado de regla”<sup>4</sup>.

Otro aspecto dilemático de la educación inclusiva reside en el registro del mundo cotidiano de la experiencia; es esto lo que delimita la inmanencia del fenómeno y su trama de relacionalidad. Lo dilemático de este argumento subyace a la dimensión metodológica, es decir, al cómo pensamos acerca de cada uno de estos fenómenos y, en especial, el cómo se organiza un aparato analítico capaz de capturar la diversidad de fenómenos que residen en su centro. Se trata de evitar la proliferación de un corpus de entendimientos que intenten aclarar su función “en términos de lo que no es, y haciéndolo solo presentando una comprensión superficial de otras disciplinas, y por tanto de su propia reflexividad”<sup>5</sup>. Este es un llamamiento que se adentra en la caracterización del conjunto de atributos que definen exactamente lo que es la educación inclusiva. El persistente cuestionamiento y rechazo a los límites de las disciplinas y a la normatividad de su quehacer no puede asumir un significante de radicalidad epistemológica; es, a su vez, una tarea política y metodológica, y no un simple capricho académico. Tampoco se trata de ofrecer caricaturas de algunas de las geografías académicas dispersas con las que esta dialoga. Sostener que la educación inclusiva se distingue como un territorio heurístico de carácter posdisciplinar es reconocer el atributo de contingencia sobre el sentido que encarnan sus operaciones cognitivas, aglutinando diversas clases de recursos intelectuales que progresivamente transgreden creativamente los límites que demarcan las condiciones de inteligibilidad de múltiples dominios de estudio. En ese sentido, para que un campo de investigación pueda ser descrito en términos de posdisciplina, este requiere de una morfología ensamblada por múltiples convergencias heurísticas; un territorio que es posible visualizar en la exterioridad de múltiples proyectos y geográficas académicas. Lo posdisciplinar es propio de las epistemologías dispersas, del nomadismo y de lo diaspórico.

Todas estas expresiones nos informan acerca de un cuerpo de conocimientos móviles cuya fertilidad fomenta la comprensión de diversas categorías teóricas, prácticas culturales y problemas sociales. Sin embargo, no porque no sea identificada con claridad la presencia de un solo paradigma dominante en el corazón heurístico de la educación inclusiva, esta no puede ser entendida en términos de ciencia. Recordemos que la epistemología es un comentario crítico acerca de la manera de construir un metaanálisis sobre un conjunto de problemas. La orgánica de cada análisis depende exclusivamente de la claridad del fenómeno con el que interactuamos. Esto no es más que un acto de intimidad crítica. En lo más profundo de la educación inclusiva coexisten múltiples clases de paradigmas dominantes que trabajan de forma diferente a la concepción kuhniana de paradigma. Los enfrentamientos de diversos

---

4 Edgar & Sedgwick, *Key concepts in cultural theory*, 21.

5 Edgar & Sedgwick, *Key concepts in cultural theory*, 23.

---

marcos teóricos y paradigmas no solo pueden ser reconocidos en términos de las ideas que disputan, sino del tipo de coeficientes de poder que encarnan.

Ahora bien, el sentido de unificación de sus elementos está determinado por el propio movimiento, el viaje y el diásporismo –sus principales propiedades constructivas–. Son estos los atributos que nos permiten discutir más profundamente en torno al contexto intelectual de la educación inclusiva. Es sobre esto lo que necesitamos aprender. Se trata de plantearnos nuevamente el interrogante acerca del tipo de circunscripción específica de verdad que esta construye, a objeto de redescubrir sus condiciones de inteligibilidad, su aparataje cognitivo y sus dimensiones lexicales. La educación inclusiva nunca es un mero agregado a una larga lista de disciplinas que pueden entrar en contacto y dialogar con ellas. Es, más bien, un vector de dislocación que interrumpe y altera sus dinámicas de producción del conocimiento. Se trata de encontrar fundamentos más profundos y, de este modo, aportar mayores condiciones de rigor intelectual.

La genealogía de la educación inclusiva, claro está, no se haya en los territorios de la educación especial. Tomar la educación inclusiva como especial es repetir el mismo fallo. Si bien la vinculación entre ambos sintagmas es clara superficialmente, no siempre indexa un corpus de cuestiones que documente estratégicamente las interfaces de conexión entre ambos territorios de análisis. Sus puntos de interconexión no siempre se encuentran interrelacionados; más bien, esto se suscita a través de un corpus de metáforas que refuerzan determinados usos visuales, y no necesariamente por medio de un conjunto de entramados analítico-metodológicos, como se piensa erróneamente. A pesar de esta zona de tensionalidad crítica, una espacialidad donde los bordes se irritan y se enemistan, la interactividad entre ambas formas adjetivales demuestra un estatus hipónimo en cuanto a su relación conceptual, ya que lo hipónimo marca una singular modalidad de albergamiento de un concepto sobre otro.

Epistemológicamente, la educación inclusiva se convierte en un disruptor de muchas posiciones establecidas en torno a diversos proyectos académicos que trabajan incansablemente para luchar a favor de un cambio social positivo. En ella conviven diversas problemáticas interrelacionadas. Es esto lo que nos informa que estamos en presencia de una sensibilidad crítica que amalgama una diversidad de genealogías imbricadas que modelizan su morfología heurística. En otros términos, las genealogías imbricadas nos informan acerca de la presencia de diversas hebras del pensamiento que dan vida a un territorio de análisis cuyos límites son difusos en el que el sentido de la creatividad está altamente potenciado.

Las genealogías imbricadas alcanzan su grado de visibilidad a través de sistemas de aperturas ambivalentes, una modalidad peculiar que documenta cómo los campos de estructuras abiertas de conocimiento –como es el caso de la educación inclusiva– irrumpen en direcciones diferentes con atributos que no son fáciles de identificar. Este es un territorio que está atravesado por múltiples presiones subterráneas, diálogos desconocidos y poco habituales con otros enfoques de conocimiento. Es una lengua extraña que actúa a través de una *parole* poco habitual que nos sensibiliza sobre temáticas que no pueden ser fácilmente identificables en los marcos disciplinarios tal como los conocemos. Sus múltiples raíces genealógicas observan múltiples distancias, relaciones, encuentros, hibridaciones, rupturas de los discursos culturales y consolidaciones entre cada uno de sus recursos constructivos. Es decir, la educación inclusiva es un campo que se construye en la exterioridad del trabajo teórico. Este argumento desestabiliza la grilla de inteligibilidad que sustenta los modos normativos de hacer epistemología. Los enredos genealógicos de la educación inclusiva crean singulares modalidades de comprensión heurística. El problema es que los entendimientos habituales, con los que vinculamos el sintagma, producen especialistas que funcionan con gran eficacia dentro de un sistema de falsificación heurística. Estamos en presencia de una

---

formación engañada que produce múltiples formas de engaños. Difícilmente nos informa acerca de otras manifestaciones existenciales por fuera de los significantes atribuidos por el régimen normo-céntrico de la diferencia. No nos informa acerca de otros regímenes existenciales, ni formas de vida. La educación inclusiva es, ontológicamente, la pregunta por las múltiples formas de lo humano. Ello permite observar una obstrucción en los campos de información que nutren sus desarrollos.

La elaboración de la práctica cognitiva de la educación inclusiva ha de concebirse “no como un ejercicio realizado sobre un terreno común, sino como la unión de lugares y objetos de conocimiento inconmensurables de una manera no que funciona para generalizar la condición de alteridad”<sup>6</sup>. Incluso, sostiene que los sistemas de traducción que son empleados por el campo no son neutrales ni pasivos; y esta turbulencia cultural las hace más agudas. Es esto lo que posibilita la interacción con todo tipo de *objetos*, sin restricciones por demarcaciones disciplinarias contingentes, una espacialidad que aglutina “‘lugares inconmensurables y objetos de conocimiento’ de una manera que revela las relaciones discursivas complejas, reticulaciones, interconexiones implícitas y explícitas entre sí, así como lagunas, hiatos, aporías y barreras entre los supuestos ‘reinos’ separados”<sup>7</sup>.

Una de las tareas críticas de la educación inclusiva consiste en documentar la complejidad genealógica que la describe, así como los elementos estructurantes de su práctica analítica: “necesidad de teorización y análisis académico riguroso y a las urgencias y exigencias de las cuestiones éticas y políticas. Dicho sin rodeos, entonces: sí, hay una necesidad de organizar nuestro pensamiento y nuestros esfuerzos en torno a importantes principios éticos y problemáticas políticas, pero, no, estas urgencias no significan que debemos renunciar a la teorización”<sup>8</sup>. Nos guste o no, esta es la tarea de la educación inclusiva en la actualidad.

El dossier “Teoría crítica de la educación inclusiva y práctica política en el Sur Global”, publicado por la revista *Escritos*, editada por la Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia, analiza conscientemente cada una de estas tensiones a través de diversos proyectos académicos y de conocimiento en resistencia. Las voces que discuten sobre los dilemas de definición de sus objetos corresponden a académicos consolidados en sus campos de aplicación y que se encuentran disgregados en diversas latitudes del Sur Global. Por tal motivo, la presente edición es interesante no tanto por la reflexividad crítica que ensambla cada trabajo, sino cómo cada uno de ellos ofrece diversas pistas para construir una plataforma de resistencia humana, pasional e intelectual, que interrogue los desarrollos apremiantes de aquello que significamos en torno a la idea de la inclusión.

La preocupación por el Sur Global no es otra que política. No podemos negar la genealogía marxista del término, pero lo que importa en esta oportunidad no es tanto la orientación bajo la cual se inscribe tal sintagma, sino el analizar cómo la zona denominada Sur Global constituye una espacialidad geopolítica de empobrecimiento existencial sistemático, en el que las desigualdades y las diversas clases de opresiones se agudizan en su impacto material y subjetivo. Este es el principal punto de comunión entre cada una de las voces que integran este dossier. En él, asumimos una posición crítica sobre los entendimientos que sustentan lo que habitualmente conocemos como inclusión, punzando filosamente la producción de

---

6 Paul Bowman, “Rey Chow, postcoloniality and interdisciplinarity”, *Postcolonial Studies*, 13, no. 3 (2010): 231.

7 Bowman, “Rey Chow, postcoloniality and interdisciplinarity”, 235.

8 Bowman, “Rey Chow, postcoloniality and interdisciplinarity”, 235.

---

otras formas de pensar acerca de un problema que involucra varias aristas. Por eso, lo que identificamos como educación inclusiva no es más que la elaboración de un corpus de contenidos preprogramados que determinan, antes de ver la luz de la autenticidad que abordan, lo que son. El tipo de ideas con las que interpretamos determinados fenómenos son, precisamente, lo que agudizan los sistemas de contaminación y tergiversación de nuestros objetos de análisis. A pesar de ello, reconocemos que nada puede estar completo.

Finalmente, un agradecimiento especial a mis compañeras de lucha intelectual y al vínculo afectivo que nos une en favor de una educación que supere imaginativamente las formas de oscurantismo –algo tan arraigado en la tradición pedagógica– sancionadas como atributos legítimos al leer determinados fenómenos que exigen una mayor rigurosidad de análisis. Un reconocimiento al trabajo intelectual de la doctora Irlanda Villegas, académica de la Universidad Veracruzana de México y traductora al español de la gran teórica poscolonial y académica de la Universidad de Columbia, Gayatri Chakravorty Spivak; a la filósofa del sur y académica de la Universidad Nacional de La Plata, doctora Fabiana Parra; a la doctora Genoveva Ponce, especialista en literatura de tradición, mediadora cultural y académica de la Universidad Nacional del Chimborazo, Ecuador; a la doctoranda Carol Hewstone García, académica de pre y posgrado en la Universidad de San Sebastián, Valdivia, Chile; y a la doctora Natalia Duque-Cardona, activista y académica de la Universidad de Antioquía, Colombia.

El dossier “Teoría crítica de la educación inclusiva y práctica política en el Sur Global” es una invitación crítica a superar las diversas modalidades de banalización de los fundamentos cognitivos que se encuentran implicados en los proyectos de conocimiento en resistencia a favor de la justicia social y la reimaginación del mundo que cohabitamos y que nos habita. Este sentido de mutualidad de fenómenos movilizó a cada uno de los autores de cada artículo. Un agradecimiento al doctor Juan Fernando García Castro, director de la revista *Escritos*, por acoger esta propuesta y materializar una discusión académicamente seria en torno al conjunto de afectaciones que movilizan el deseo y su energía psíquica a favor del cambio social positivo.

La educación inclusiva no es un cliché, ni admite ningún sistema de banalización. Quien pretenda incurrir en ello será objeto de un singular anatema heurístico. La pedagogía necesita despertar otros modos de aproximarse e interactuar con sus objetos. El reto es imaginativo en el más puro sentido hegeliano.

## Referencias

- Bowman, Paul. “Rey Chow, postcoloniality and interdisciplinarity”. *Postcolonial Studies*, 13, no. 3 (2010): 231-238. <https://doi.org/10.1080/13688790.2010.508813>
- Edgar, Andrew & Peter Sedgwick. *Key concepts in cultural theory*. London: Routledge, 2005. <https://doi.org/10.4324/9780203981849>
- Ocampo González, Aldo. “Epistemología de la educación inclusiva”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12, no. 2 (2021): 438-452. <https://doi.org/10.21501/22161201.4066>