

Artículo de revisión

NOTAS SOBRE LA ARQUITECTURA COGNITIVA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

*NOTE ON THE COGNITIVE ARCHITECTURE OF INCLUSIVE
EDUCATION*

Autor

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ
Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva, Chile

Cómo citar este artículo:
Ocampo González, A. (2023).
Notas sobre la arquitectura
cognitiva de la educación
inclusiva. *Thélos*, 1(17), 18-55.
Santiago de Chile: Ediciones
UTEM.



ALDO OCAMPO GONZÁLEZ

Doctor en Ciencias de la Educación, por la Universidad de Granada, España. Posdoctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (Ufrj), Brasil. Posdoctorado en Descolonización del Lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia por la Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia. Posdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: tensiones onto-políticas y metodológicas en el Sur Global, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (Cesur), México. Correo electrónico: aldo.ocampo@celei.cl.

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Celei), Chile

Centro de investigación creado en Chile, América Latina y el Caribe dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. <https://celei.cl/>

*Artículo recibido el 19 de octubre de 2023 y
Versión final 22 de diciembre de 2023*

Resumen

Sin duda alguna, el principal fallo de constitución de la educación inclusiva subyace en la imposibilidad de comprender su razón teórica, la que, se encuentra secuestrada por la educación especial, dando paso a una razón farisaica que produce múltiples formas de engaño en la comprensión de su diversidad de nudos problemáticos. Lo que más conocemos bajo la etiqueta de la 'educación inclusiva', no es otra cosa que, la simple repetición de la figuración epistémica, metodológica, didáctica y ética de la educación especial. El objetivo de este trabajo consiste en documentar algunas ideas claves que colaboran en el ensamblaje de la arquitectura cognitiva de la educación inclusiva. El método empleado ha sido el de revisión documental crítica. El mainstream discursivo de la educación inclusiva ratifica una sobresaturación ontológica cuyos modos de visualidad se encuentran regulados por un ojo culturalmente sobre determinado de la que se desprenden diversas clases de mediaciones del poder que regulan los criterios de legibilidad de cada grupo cultural. El mimetismo coercitivo nos informa acerca de cómo las fuerzas de determinación discursivas, ideológicas y políticas, nos afectan para mantenernos en nuestro lugar, uno de persistentes opresiones, sujeciones y dominaciones; en otras palabras, frenos al autodesarrollo. El proyecto intelectual que consagra la educación inclusiva y su compromiso ético-político particular, dan cuenta de un dispositivo de transgresión, que puede ser leído en términos alterdisciplinares.

PALABRAS CLAVE

educación inclusiva,
proyecto de
conocimiento;
antiesencialismo,
modos de conocer

Abstract

Without a doubt, the main constitutional failure of inclusive education lies in the impossibility of understanding its theoretical reason, which is hijacked by special education, giving way to a pharisaical reason that produces multiple forms of deception in the understanding of its diversity of problematic knots. What we know most under the label of 'inclusive education' is nothing other than the simple repetition of the epistemic, methodological, didactic and ethical figuration of special education. The objective of this work is to document some key ideas that collaborate in the assembly of the cognitive architecture of inclusive education. The method used has been that of critical documentary review. The discursive mainstream of inclusive education ratifies an ontological oversaturation whose modes of visibility are regulated by a culturally overdetermined eye from which various kinds of mediations of power emerge that regulate the legibility criteria of each cultural group. Coercive mimicry informs us about how the discursive, ideological and political forces of determination affect us to keep us in our place, one of persistent oppressions, subjections and dominations; in other words, brakes on self-development. The intellectual project that enshrines inclusive education and its particular ethical-political commitment, account for a device of transgression, which can be read in alterdisciplinary terms.

KEYS WORDS

Inclusive education, knowledge project, anti-essentialism, ways of knowing

1. INTRODUCCIÓN

El pensamiento heurístico de la educación inclusiva no es especulativo sino profundamente creativo

No olvidemos que, lo que más conocemos sobre educación inclusiva es la repetición de la figuración epistémica, metodológica, didáctica y ética de la educación especial, en el terreo pedagógico. Mientras que, en el campo de los enfoques críticos, es contenida por diversos proyectos que profesan la misma fe para luchar sobre un determinado objetivo sociopolítico, sin emplear el denominador común que indexa la palabra inclusión. Sabemos de sobra que, el territorio signado como ‘educación inclusiva’ presenta un marcado déficit epistémico y metodológico. A pesar de ello, es importante aprender a reconocer su difícil definición. Por norma general, la percepción crítica que coexiste entre quienes se dedican a la epistemología, sostiene que, la heurística se encarga de encontrar nuevas soluciones –creativas– para resolver problemas de diversa naturaleza. Su significado siempre se encuentra emparejado con formas emergentes de descubrimiento y solución de problemas. La heurística debe entenderse en términos de una interface entre lo viejo y lo nuevo, es una estrategia cognitiva de (re)articulación, caracterizada por proporcionar un lente provisional para examinar con otros matices un determinado fenómeno. El sentido heurístico de la educación inclusiva subyace en su propio corazón epistémico, puesto que, busca promover soluciones creativas a los problemas que la educación crea en los diferentes frentes de la sociedad. Esta es una heurística que encarna un sentido pragmático, esto es, cómo avanzar en soluciones concretas a determinados problemas sociales. Visto así, “la heurística ofrece orientación, como reglas generales o prácticas comunes, para la acción social” (Hill Collins, 2019, p. 34). Otras de sus características es que su impronta fomenta la cristalización de un vocabulario específico común para describir y analizar cada uno de sus problemas de mayor impacto; especialmente, de orden estructural y relacional.

La dimensión heurística de la educación inclusiva trabaja en estrecha relación con sus ámbitos de producción del conocimiento, informándonos acerca de preguntas particulares que progresivamente dan vida a determinadas acciones políticas y problemas que atraviesan a la educación. Asimismo, posibilita el replanteamiento de su conocimiento existente y de las maneras de aproximarnos a determinados problemas sociales. Su heurística es clave para repensar las realidades educativas, sociales, políticas y culturales existentes, especialmente, cuando es capaz de generar acciones pertinentes a la realidad existencial de los grupos a los que vaya dirigido. Su conocimiento promueve soluciones creativas que buscan responder a los problemas que enfrentan determinados grupos en su paso por los distintos niveles del sistema educativo. Su trama heurística es sinónimo de producir un conocimiento utilizable y pertinente cognoscitivamente a nivel contextual y culturalmente a sus demandas a de autenticidad. Es también, fuente de replanteamiento crítico-creativo de las instituciones sociales, ya que, tal como sugiere Hill Collins (2019), fomenta el uso crítico del conocimiento y la emergencia de nuevas preguntas. La heurística es un acto simple, siempre cambia las reglas del juego, particularmente, altera las perspectivas establecidas sobre cómo conocer, pensar y practicar la inclusión. ¿Cómo esta cambia lo que denunciamos como la no inclusión?¹ De alguna manera, la educación inclusiva le ha abierto la puerta al cambio en educación. Ahora bien, es diferente interrogarnos acerca de la senda en la que se inscriba dicho cambio. Tanto la *inclusión* como la *educación inclusiva* presentan diferentes matices; una de ellas, reconoce que, “ha demostrado ser especialmente valioso para repensar las importantes construcciones sociales de identidad y subjetividad” (Hill Collins, 2019, p. 37) que transitan por el sistema educativo.

Una de las peculiaridades heurísticas de la educación inclusiva es, que, esta, cambia su uso de acuerdo con el contexto social

1. Este punto del argumento es lo más contingente.

y político en el que se inserta. Esta sección del argumento, es la base del propósito diferencial que nutre cada una de las identidades con las que interactúa en cada uno de sus distintos contextos. Para la práctica educativa, tal desafío “generó nuevas preguntas sobre cómo esas identidades estaban interconectadas y coformadas, en lugar de como estaban o debían clasificarse” (Hill Collins, 2019, p. 27). A pesar que sepamos que, la educación inclusiva no es una teoría de la identidad, recupera una porción significativa de dichos debates, permitiendo, a través de ello, reconocer que la identidad es un tema común a su agente ontológico, especialmente, ligado a sus políticas de representación de los *otros* elaborados por la exterioridad ontológica de la modernidad. La identidad se convierte en un lugar común en la educación inclusiva, así como, también lo es, en la interseccionalidad. Se asume que las identidades se encuentran en permanente cambio y, por consiguiente, no es objeto de una esencia inmutable del yo interior. La identidad es algo que se encuentra en constante proceso de devenir. Las interacciones entre estas identidades deben dar pistas acerca del tipo de solidaridad creativa, relacional y transitiva que tiene lugar entre cada uno de sus agentes.

La heurística facilita el replanteamiento del conocimiento sancionado como legítimo en el marco de análisis de este campo. Sabemos de sobra que, lo que conocemos como educación inclusiva no es más que, un esquema de falsificación articulado estratégicamente por las bases de la educación especial. Estamos en presencia de un saber que no se conoce ni comprende. El saber que difunde produce diversas formas de engaño, producto que nace engañado. La heurística no sólo pone de manifiesto el replanteamiento del conocimiento existente, sino que, afecta nuestra comprensión acerca de las nuevas formas de desigualdad, opresión, dominación, etc.; en suma, de nuevas clases de poder (Hill Collins, 2019). Es esto, lo que hace que progresivamente se vayan incorporando diversas clases de tópicos de análisis que antes no eran propiedad de su red objetual, o, que simplemente, no eran reconocidos como parte este de este núcleo duro de acuerdos.

La heurística nos lleva a profundizar en temáticas altamente contingentes que antes no disfrutaban de un estatus asociativo a dicho sintagma. Lo interesante es aquí, observar cómo diversos temas que antes habitaban en el registro de lo soterrado, hoy comienzan a diversificar sus puntos de conexión con el gran esquema analítico que imputa el estudio académico de la educación inclusiva. Todo ello, está generando una revolución sin precedentes al interior de las Ciencias de la Educación. No siempre esta atribución es del todo clara, ya que, queda eclipsada por el secuestro discursivo, tecnológico y político-ideológico del progresismo liberal, acciones que enflaquecen, banalizan y enturbian la riqueza de sus argumentos. Aislando la perversidad de tales grupos, observamos la proliferación de nuevas cantidades de conocimientos y ángulos de visión. Existe una cierta acumulación del saber de lo inclusivo –mayoritariamente asociado al *mainstream*– en distintos campos de estudio, lo que, permite poner en tensión sus problemas y dinámicas con esta erudición. Una de las tareas críticas que enfrentan los estudios sobre educación inclusiva a la luz de las demandas heurísticas aquí descritas, consiste en ofrecer fundamentos estructurales distintivos para combatir con las diversas clases de desigualdades sociales.

2. UN CÁNTICO ANTIESENCIALISTA

Lo diré sin rodeos: el predicamento por excelencia que observo en el corazón ontológico de la educación inclusiva, al estudiarla en sus propios términos, nos informa acerca de un cántico de naturaleza antiesencialista que nace del centro crítico del anti-humanismo. Esta es la forma dominante que debe encarnar su poder. Cuando este canta al antiesencialismo nos encontramos en presencia de la salutación óptica de la diferencia, un sistema semiótico que evitar ser capturada por cualquier tecnología de operación del régimen normocéntrico de la diferencia. La educación inclusiva destruye toda expresión de binarismos

esencialistas, lo que, solidifican el sostén del *mainstream* discursivo. La crítica conceptual y la agencia política que elabora la educación inclusiva trabaja para contrarrestar el avance progresivo de la revolución capitalista que cristaliza diversas clases de anonimización y atomización social. Se trata de garantizar condiciones de perturbación ininterrumpidas en los diversos frentes de la sociedad. El antiesencialismo es, por tanto, la base de la política de la diferencia, una que ratifica un registro ontológico completamente desconocido.

Dicho sin rodeos, la educación inclusiva es la demanda infinita de justicia y, con ello, la tarea de modificar las reglas del discurso dominante. A esta propiedad llamaremos inspirados en Bowman (2022) y Laclau y Mouffe (1985), *transformacionalidad* del pensamiento y de la práctica que los practicantes de una singular geografía académica cristalizan. La perspectiva antiesencialista puede ser explicada en términos de un movimiento de transformación múltiple que punza un cambio dentro y fuera de las estructuras académicas. El conocimiento de las cosas o de las esencias se encuentra obsoleto. Las articulaciones epistemológicas de la educación inclusiva acontecen a través del diásporismo y el nomadismo teórico, cuyas articulaciones se encarnan a través de la “transformación, deformación, alteración, sustituibilidad, combinación, reciprocidad, traducibilidad, efectividad y performatividad” (Bowman, 2022, p. 5). La educación inclusiva es sinónimo de alteración de las prácticas intelectuales oponiéndose sistemáticamente a la constitución de territorios paralógicos, esto es, un territorio intrincadamente variado que en su propia naturaleza es homogéneo.

El llamamiento antiesencialista sostiene que las identidades se construyen discursivamente, las que, junto a sus agencias, son plurales, y transitorias. El devenir es su principal propiedad. Se trata de evitar que tanto las identidades y sus agencias sean afectadas por criterios inspirados en racionalidades esencialistas. Es más, el antiesencialismo no niega las cosas reales; es decir, la existencia del referente, sino más bien, estructura sus análisis a partir de ello, con el objetivo de promover un análisis de las lógicas formales, evitando el apego a cualquier sistema

de fijación fetichización de las esencias o de las formas de reduccionismos implícitos en cualquier unidad interpretativa. El esencialismo puede ser leído en términos del apego a ideas fijas. En efecto,

[...] las identidades como voluntades colectivas articuladas de manera compleja, al referirnos a ellas mediante designaciones simples como clases, grupos étnicos, etc., que son, en el mejor de los casos, nombres de puntos transitorios de estabilización. La tarea realmente importante es comprender las lógicas de su constitución y disolución, así como las determinaciones formales de los espacios en los que se interrelacionan (Laclau, 2000, p. 53).

El antiesencialismo, al ratificar un compromiso con el anti-humanismo, establece un predicamento que observa cómo deshacer las propiedades que esencialmente se definen como necesarias para determinar la vigencia de una determinada entidad o figuración siempre inscrita en la senda de la otrificación, las que actúan en términos de condiciones necesarias que fijan una determinada experiencia a un catálogo de atributos que explicarían su dimensión existencial. Esta sujeción de las condiciones ontosemiológicas que definen la experiencia de cada unidad existencial de lo humano, también se conoce como mimetismo coercitivo. Lo que hace el esencialismo es establecer un *corpus* de categorías a través de las cuales se determina cómo determinados grupos debiesen permanecer en parámetros preestablecidos. El antiesencialismo se muestra escéptico ante las esencias reales, lo que se expresa como una actividad no objetiva de nuestra actividad mental; incluso, muchas de sus preocupaciones encarnan tensiones metafísicas sobre la supuesta naturaleza o propiedades esenciales que atraviesan nuestras prácticas reales y experimentos mentales. Producto de la tergiversación de las formas adjetivales *especial* con lo *inclusivo*, particularmente, a través de la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial para explicar la naturaleza de la educación inclusiva, es que el esencialismo experimentó un resurgimiento del que todavía disfruta y del que hemos sido incapaces de deshacernos. El antiesencialismo

hace mucho más que la mera negación de un tipo específico de esencias –red de condiciones intrínsecas que explican los modos existenciales de un determinado fenómeno–. Con pesar observo que ni la pregunta por la creación de otros criterios de legibilidad para leer el material de comprensión ontológico de determinados grupos sociales y culturales, no forma parte de los temas definatorios de la educación inclusiva, como tampoco, lo son, la promoción de una analítica antiesencialista sobre las unidades de constitución de cada experiencia humana. El antiesencialismo no es necesariamente una garantía de oposición que opera a la inversa del esencialismo. Este hace mucho más que sus supuestas garantías de constitución. Una de las denuncias de mayor trascendencia del antiesencialismo señala que el sujeto es el resultado de un conjunto de posiciones discursivas que son establecidas al interior de una determinada categoría y dentro de las constituyentes sociales específicas que las determinan. Tal entendimiento propugna que las diferencias son el resultado de un acuerdo posicional.

El esencialismo –posición fija e invariable; es aquello que hace que las cosas sean lo que son– desde la posición de Schor (1994), es concebido como el idioma principal del terrorismo intelectual. De ahí, que este se haya convertido en una especie de anatema para los practicantes críticos de la educación inclusiva, especialmente, para quienes elaboran una crítica a las posiciones ontológicas establecidas heredadas por el régimen normocéntrico de la diferencia, el que recopila una porción significativa de argumentos del predicamento establecido por el humanismo clásico, el que, a su vez, funda su razón de ser en el reconocimiento de una única forma existencial legítima en Occidente. En algún punto, el antiesencialismo se convierte en una especie de un dispositivo de recuperación de la multiplicidad de expresiones de lo humano que constituyen lo que conocemos bajo el sintagma *exterioridad ontológica* de la modernidad. El esencialismo es, también, el instrumento privilegiado de la ortodoxia política. Toda diferencia es el resultado de un *corpus* de relaciones y/o mediaciones históricas y sociales. Ontológicamente, la educación inclusiva ratifica una

naturaleza de carácter relacional y procesal, una cuadrícula integrada por sujetos múltiples internamente contradictorios. Su imaginación existencial acontece en el registro de *yo* múltiple (Lugones, 2021).

El esencialismo en el contextualismo ontológico de la educación inclusiva es ratificado a través de la defectología y, contemporáneamente, a través del modelo biomédico de la discapacidad, cuyo entendimiento sitúa a dicha unidad ontológica en términos de una naturaleza humana de carácter permanente e invariable, determinando un punto de partida natural para explicar las constituyentes existenciales de un grupo social en particular, un sujeto biológico al que posteriormente se le asignan diferencias que se expresan en términos de marcadores diferenciales del poder, los que, pueden ser interpretados en términos de factores o atributos que modifican tangencialmente al sujeto del discurso. A través del esencialismo los diversos grupos sociales se convierten en objetos estables y coherentes y, fácilmente, predecibles *a priori*. En superación a esta perspectiva, el materialismo subjetivo asume que la construcción de cada sujeto no sólo es históricamente situada, sino que depende, en buena parte, de la interacción del sujeto con las estructuras que lo median. De ello, se desprende que una ontología procesal no sólo centra la mirada en entidades discretas sino en formas de vinculación de los elementos que descentran la mirada en torno a definiciones negativas, reduccionistas y especulares. El materialismo subjetivo sostiene que el ser humano se encuentra en permanente devenir. Explicar la naturaleza inconmensurable de los modos existenciales de lo humano exige transportar diversas clases de categorías con el objetivo de redefinirlas y reconstruirlas.

El *mainstream* discursivo de la educación inclusiva posee un fuerte atravesamiento de lo que conocemos como *esencias nominales* en el pensamiento de Locke (1690); esto es, el resultado de una convención lingüística que deviene en una ficción clasificatoria que es altamente efectiva para categorizar y etiquetar, atravesamiento que se nutre fuertemente de la atribución de las esencias reales, lo que le atribuye el sentido de fijeza e in-

variabilidad a la red de atributos asignados a cada figuración ontológica. Esto es lo que convierte al antiesencialismo en algo más que una mera preocupación filosófica, lo que puede ser interpretada como un objetivo del deconstruccionismo, cuyas implicancias sugieren aprender a desmenuzar los diversos sistemas de oposición y negación que entran en contacto y se entrelazan al explicar cada una de las formas existenciales del ser humano. Se trata de aprender a reconocer cómo operan en contextos específicos. Se trata de garantizar un ejercicio crítico al analizar las construcciones de significados y las relaciones de poder que en él convergen. De acuerdo con Spivak (1988), tanto el esencialismo como la deconstrucción no sugieren necesariamente una regulación excluyente, pero sí, legítimas. Para la postcolonialista, el esencialismo es un instrumento estratégico de alta fertilidad que parte del supuesto de una identidad genérica que incurre en el riesgo de borrar todas las especificidades contextuales que atraviesan a cada singularidad. Otra tarea crítica de la educación inclusiva consiste en observar críticamente los usos del esencialismo a través de los trabajos que proliferan en nombre del sintagma. El llamamiento de Spivak (1988), consiste en emplear el esencialismo en términos exclusivamente provisionales, logrando que este, se exprese exitosamente al perseguir una estrategia de orden intervencionista. Cuando el esencialismo se posiciona en manos de grupos subalternos puede devenir en un instrumento de dominación ideológica.

La política ontológica de la educación inclusiva busca garantizar una conversación sobre la naturaleza inconmensurable del ser humano, a través de los parámetros proporcionados por el antiesencialismo esencialista. Argumento que nos debe dirigir a asumir algunas cuestiones fundamentales en torno a la identidad. Se trata de evitar que proliferen diversas formas a través de las que sus practicantes fantaseen con ser algo que no son, de modo que la consciencia sobre sí mismos comienza a ser anulada progresivamente. El esencialismo nos invita –obliga– a convertirnos en el deseo de ser alguien que no somos, en asumir una modalidad en la que nuestro ser es vivificado

en negación del mismo. Esta operación no es otra cosa que el deseo de imponer una fantasía para explicar las unidades de constitución de determinados grupos. La política ontológica de la educación inclusiva existe a través de lo que podemos llamar una performatividad identitaria. El problema es que lo que miramos en términos de unidades de legibilidad de la constitución existencial de cada grupo, por el contrario, nunca es lo que deseamos ver. Esta expresión *lacaniana* desplaza la asunción de una regulación intersubjetiva, analítica que nos permite sostener que muchos de los criterios de legibilidad ontológica de determinados grupos sociales no son otra cosa que una sofisticada forma de cosificación de la fantasía heredada por la matriz de individualismos-esencialismos. A través de tal analítica se compensa la negación. El *mainstream* discursivo del campo ratifica una sobresaturación ontológica cuyos modos de visualidad se encuentran regulados por un ojo culturalmente sobre determinado de la que se desprenden diversas clases de mediaciones del poder que regulan los criterios de legibilidad de cada grupo cultural.

Las cadenas de significantes que proliferan del esencialismo no son más que forma cosificada de su propia fantasía para leer la experiencia existencial de múltiples colectividades. Superar la negación es, en efecto, una preocupación permanente de enorme alcance en diversas geografías académicas y movimientos sociales y críticos contemporáneos. El esencialismo puede ser interpretado como una redención auténtica de un mundo que se nutre de la producción de falsificaciones sobre las unidades de constitución de cada grupo cultural, produciendo un efecto de sobresaturación de sus modalidades existenciales, o, dicho de otra manera, los múltiples modos existenciales de lo humano son objeto de un quiasmo que sobredetermina a cada identidad. La educación inclusiva exige un compromiso con la identidad que construye cada expresión de *yo múltiple*. Otro desafío consistirá en observar críticamente las diversas marcas de autorreferencialidad del yo –solución ante las tensiones de representar a los demás–. Se trata entonces de apostar a “discursos que incluyen argumentos sobre la relación subversiva de

la autorreferencialidad con el poder y su relación emancipadora con la verdad, que se relacionan con la idea de la Ilustración de que un giro introspectivo hacia el yo es emancipador” (Chow, 2006, p. 56).

Las interrogantes que se desprenden del pensamiento de Chow (2006) son: ¿cómo representamos a los demás?, ¿cuáles son los efectos de esto, en una política ontológica de la educación inclusiva que reconoce que su corazón nace de la multiplicidad?, ¿cuál es la representación que hacemos de determinados grupos en el actual discurso de la educación inclusiva? Al respecto, la teórica cultural, sostiene que “la respuesta que se da aquí es: no es así. Deberían representarse a sí mismos. Aquí, la autorreferencialidad de la autorreferencialidad no se considera como algún *apartheid*, sino como una forma de eludir los problemas de representar a los demás: dejando abierta la opción para que todos digan la verdad de sí mismos” (Chow, 2006, p. 56). Es más, el deseo de referirse a sí mismo, es un impulso ilustrado. La cuestión de la representación siempre está ligada a un conjunto de metanarrativas reconocibles. De ahí, el llamamiento de Spivak (2013), a someter a escrutinio crítico las narrativas con las que explicamos la experiencia de determinados colectivos sociales. La cuestión de la representación en el caso específico de grupos subordinados o grupos culturalmente construidos al margen de la historia, en ocasiones, puede jugar en contra de los propios propósitos de emancipación, esto se expresa mediante la afirmación que constata que al expresarse sobre sí mismos, no se estarían separando de los poderes que los subordinan, permitiéndoles a estos poderes trabajar de forma más íntima sobre su experiencia vital. Esto se vuelve complejo para la semiótica social y la política cultural, ya que se hace difícil que las personas puedan ser incluidas en una determinada imagen que se presente. Nos encontramos en presencia de una falta de inversión institucional que dé vida a nuestra propia enunciación. Todo ello impone diversas clases de fronteras al momento de ver y visualizar la experiencia ontológica de determinados grupos sociales. Tal llamamiento

[...] no tiene que ver con yuxtaposiciones taxonómicas positivistas de identidades y tradiciones en la forma de “este eres tú” y “ese somos nosotros”, sino más bien, ¿Quién “ve” a quién y cómo? ¿Cuáles son las relaciones de poder entre los “sujeto” y “objeto” del “ojo” culturalmente sobredeterminado? (Chow 1991: 3) ¿Reconocerlo podría hacerme “bastante atractivo para ser un hombre blanco”? Como han señalado pensadores como Robyn Wiegman y Rey Chow: el sujeto blanco que hoy se esfuerza por compensar el “mal” histórico de ser blanco asumiendo agendas políticamente correctas (como la abolición de la segregación) y distanciándose así de su propia historia étnica, rara vez, o nunca, se le acusa de ser desleal a su cultura; la mayoría de las veces, tiende a ser aplaudido por ser políticamente progresista y moralmente superior (Chow, 2002, pp. 116-117).

El desafío es aprender a documentar la profundidad de la experiencia existencial con el objetivo de evitar la representación mimética de los estereotipos automatizados que puede indexar cada grupo cultural en específico. Los procesos de estigmatización, normalización y disciplinamiento se colocan en juego, al estar sistemáticamente obligados a representar e imitar una forma existencial que no le pertenece. “Este esencialismo toma la forma de evocar una esencia que nadie puede vivir, precisamente porque está vivo y como tales contaminados, diluidos, comprimidos o corrompidos” (Chow, 2006, p. 61). El discurso dominante de la educación inclusiva sanciona múltiples clases de deslealtades en la inmensidad de la experiencia existencial de cada forma de lo humano. Cada uno de estos atributos se tornan inamovible y esencialmente incorruptible. Cada una de estas relaciones ensamblan lo que Chow (2006) denomina *mimetismo coercitivo*. Este sintagma de análisis es clave para explicar los procesos de semiotización y constitución ontológica de la educación inclusiva, la que, en el *mainstream* se fortalece a través de la presencia de diversas clases de mecanismos de diferenciación y diferencialismo social. El mimetismo coercitivo nos informa acerca de cómo las fuerzas de determinación discursivas, ideológicas y políticas, nos afectan para mantenernos

en nuestro lugar, uno de persistentes opresiones, sujeciones y dominaciones; en otras palabras, frenos al autodesarrollo.

El mimetismo coercido son fuerzas que nos mantienen prisioneros de los propios signos de representación transferidos por un sistema imaginario con fuertes improntas de control de la subjetividad. Producto del régimen normocéntrico de la diferencia, inspirada en la matriz de esencialismos-individualismos, obliga a los sujetos –signos de existencias– de lo que creemos que es la inclusión –en el *mainstream* una visión equívoca, un sistema enunciativo que no habla desde su voz y corazón auténtico– a reproducir una versión específica de sí misma que ya ha sido respaldada y aprobada por ciertas constituyentes sociales que nos indican que estamos en presencia de un determinado código existencial. El mimetismo coercitivo funciona a través del disciplinamiento de la diferencia que, por lo general, le asigna una representación que interioriza sus códigos existenciales, imponiendo un *ser* esencial no consciente de sí mismo. Este argumento, documenta la presencia de una red de esencialismos que “sea esencialmente imposible no significa que no “suceda”; más bien significa que se convierte en una expresión retórica infinitamente flexible” (Chow, 2006, p. 63). Esto es lo que sucede con cada una de las categorías que describen o, mejor dicho, intentan describir el material de inteligibilidad ontológico de cada grupo cultural. Esta es “una forma de menospreciar tanto a cualquiera como a cualquier persona quien no está siendo como se supone que debe ser y cualquiera que está siendo como debe ser se supone que lo son” (Chow, 2006, p. 65).

3. TRANSGRESIONES, MÁS DISRUPCIONES

Sin derecho a dudas, el proyecto intelectual que consagra la educación inclusiva y su compromiso ético-político particular, dan cuenta de un dispositivo de transgresión. El significante que encarna tal atributo escapa a toda lógica instituida por el *mainstream* legado del pensamiento crítico, y sostenido, en buena parte, por las diversas clases de *slogan* a través de los cuáles circula el progresismo liberal, quien ha cooptado, una porción significativa de las hebras más significativas que crean y garantizan la emergencia del conocimiento especializado de la educación inclusiva. Me parece importante arrancar esta intervención con una *Nota Benne*² al respecto, puesto que, evita que nuestra imaginación sea capturada por cualquier regulación de semiotización que tienda a desvirtuar sus reales propósitos de acuerdo con el contextualismo epistémico que en esta sección se presenta. La refiguración de la teoría, sostiene que, el resultado de tener que pensar cuestiones de la inclusión a través de diversos marcos de pensamiento cuyos predicamentos de base poscríticos y antihumanistas, representan un punto más allá de los cuales creemos conocer y, que habitualmente, la pedagogía en su conjunto se ha dispuesto imaginativamente comprender. La reacción reacia de la pedagogía y de sus subdominios al interactuar con cada una de estas contribuciones, puede encontrar una potencial respuesta, al reconocer que no siempre el sustantivo *inclusión* o la forma adjetival *inclusiva* aparece con claridad en cada uno de los proyectos académicos que modelizan los contornos de autenticidad epistemológica de la educación inclusiva. Asimismo, esta tensión representa un punto más allá del cual la comprensión actual se ha desarrollado y que es, altamente necesario que deba ubicarse. Trabajar intelectualmente en torno a las formas de la educación inclusiva, nos exige que aprendamos a reconocer que habitamos una

2. En adelante, comentario que busca resguardar la integridad académico y/o de la imagen de pensamiento que nos invita a analizar.

zona de desplazamientos permanentes. Sus objetos, por norma, tienden a expresarse bajo el denominador del descentramiento.

He documentado con gran insistencia que las raíces genealógicas de la educación inclusiva no encuentran ningún punto de referenciación epistemológicas, metodológicas y ontológicas con los legados proporcionados por la educación especial. La educación inclusiva no es simplemente educación especial, lo que, es claro en la superficialidad del argumento, llamamiento que se desvanece al dar forma a la cuadrícula de inteligibilidad cognitiva que impone la naturaleza epistemológica de lo inclusivo. Este diferencial continúa profundamente omitido por parte de sus practicantes y agendas de debate. Sabemos que la educación inclusiva no es simplemente educación especial y, por consiguiente, debería hacer algo más en el mundo que lo que este territorio nos ha mostrado. Una política de ubicuidad que reafirme la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva puede ser develada más allá de la educación especial, es un llamamiento asertivo. No olvidemos que los mecanismos de enunciación y escuchabilidad sólo pueden ser comprendidos por fuera y más allá de cada uno de los recursos constructivos que crean y garantizan la emergencia del conocimiento especializado de la educación inclusiva. A esta cualidad analítico-metodológica, denomino *exterioridad del objeto teórico*, un campo de fenómenos al que sólo es posible acceder por fuera y más allá de sus límites instituidos. El error analítico que se convierte en el predicamento habitual es posicionar a la educación inclusiva en términos de un esquema teórico que naturalmente y sin cuestionamiento alguno, se ubicaría después de lo especial. Esta operación, además de ser parasitaria en sí misma, confirma la base sobre la cual se construye su principal fracaso cognitivo, cuyos mecanismos de expresividad lo presentan en términos de la metáfora que describe el nacimiento en un saber engañado, que produce múltiples formas de engaño. A esto, he denominado: *metáfora del engañador-engañado*.

La imputación heurística a la que nos conduce la forma adverbial *después* a diferencia de la locución prepositiva *más allá*, documenta la composición de un cierre teórico que se

fundamenta en diversas clases de ignorancias sancionadas, las que, derivan, cada una a su modo, en diversos errores de aproximación al término y a las unidades de interreferenciación que coexisten en su intimidad. La educación inclusiva nunca es una extensión lineal de lo especial. La inscripción geoepistémica que traza la forma adverbial temporal *después* se torna infértil para acceder a sus desarrollos. El más allá es una de las bases de la disrupción y la alteratividad. Creo firmemente en la necesidad recuperar el uso de la teoría, una teoría cada vez más sofisticada, que se oponga firmemente ante los múltiples llamamientos a abandonar, rechazar o incluso, banalizar sus usos y significados. Este relativismo pseudorradicalista intelectualmente, me agota profundamente. Debemos tomar una posición clara ante los modos de conocer y entender las exigencias analíticas de cada uno de los problemas que ensamblan sus desarrollos. No se trata de rechazar la teoría y de ocuparnos de las mismas cosas que intentamos superar. Esta intelectualidad apresurada e impaciente, a menudo, fracasa en su empresa. La educación inclusiva nos explicita la profunda deuda que esta tiene con su propia identidad. Ella circula en el mundo sin tener plena consciencia de quién es y de lo que es capaz de hacer. No perdamos que vista que el compromiso ético-político que encarna el marcador *inclusivo* en la intimidad de las Ciencias de la Educación, nos informa que esta es implícita al propio concepto de educación. Por lo que, hablar de educación inclusiva no es otra cosa que, hablar de educación a secas. Tal garantía, nos conecta con la naturaleza política de este campo.

Mouffe (2007) ha sido clave al señalar que lo político es aquello que define el conflicto en nuestras sociedades. La dimensión política de la educación inclusiva no adscribe arbitrariamente a una relación partidista de tipo parlamentaria –de inscribirse en esta senda, se condenará a su persistente parasitación–, más bien, nos informa acerca de la comprensión de su contingencia fundamental que encarna el propio término, esto es, su *variabilidad*, su *carácter impuesto* y la alterabilidad, ello atestigua el carácter constitutivo de lo político del sintagma. Sabemos, gracias al principio de heterogénesis que, la naturaleza del tér-

mino en análisis es siempre ilimitado, su relación con la política se extiende más allá del dominio restrictivo imputado por la mecánica de un sistema formal. Esta alcanza áreas en las que la propia filosofía política y otros campos dedicados a ello no llegan, producto de la intersección entre significado y poder. De este modo, reconoce que el poder se encuentra intencionalmente estructurado y nunca funciona de forma aleatoria. Toda acción política siempre conlleva una determinada implicancia cultural. Es producto de ello que la educación inclusiva crea una peculiar política cultural.

La dimensión política y cultural de la educación inclusiva se manifiesta a través de sus textualidades, esta es parte activa de los propios circuitos y fuerzas de la cultura y es esto lo que hace que se encuentre políticamente muy presente en sus articulaciones. El suplemento textual de la educación inclusiva es lo que hace visible lo político del término. Esta es la razón de que por que muchos de sus practicantes sienten que cuando piensan o actúan en nombre de la educación inclusiva están haciendo algo político. La deconstrucción es otra estrategia clave para avanzar en la comprensión de su autenticidad epistemológica. Sólo a través de ella, es posible que capturemos la profundidad de la realidad. La deconstrucción según Jameson (1998), corresponde a la lógica cultural de la última fase del capitalismo, el problema es que, “la textualidad no puede evitar *afirmar* esos cambios sociales que condicionan su surgimiento. El modelo del texto es, por tanto, problemático porque es incapaz de generar o sostener una ideología *crítica*” (Bowman, 2022, p. 7).

La educación inclusiva en tanto proyecto político, compromiso ético y proyecto de conocimiento en resistencia construye una praxis crítica que busca marcar una diferencia en el mundo. Su práctica intelectual es profundamente política. Lo que permite que esta exista es la presencia de sus propias textualidades. El problema es que la textualidad nunca es suficiente. Es a través de la política y la textualidad que marca la diferencia. Incluso, este territorio hace explícito cuestiones teóricas y políticas que se encuentran en una tensión siempre irresoluble y permanente. El beneficio que emerge de tal argumento, permite documentar

que, la educación inclusiva nunca insiste en un cierre teórico final. Incluso, sus mecanismos de determinación entre teoría y praxis, no son fácilmente identificables, producto del tipo de práctica que esta construye. Si bien, una de sus tareas críticas nos invita a reconocer a la educación inclusiva en términos de una formación discursiva compleja, cuyo llamamiento es a evitar la proliferación de cualquier clase de simplificación fácil respecto de sus discusiones. A pesar de ello, sabemos que gran parte de sus recursos constructivos son, en su mayoría, contingentes y modificables.

La naturaleza de la educación inclusiva no es sólo post-disciplinar –esta es su base epistemológica–, sino que, también es, alterativa, siempre ella está alterando el estado de las cosas. Esta es la propiedad de la alterdisciplinariedad, un vector de desestabilización, remoción y cambio de todo cuanto entra en contacto con ella. Este no es exclusivamente un deseo metafísico, sino que, define buena parte de sus intenciones; incluso, cuando genera intervenciones específicas. Lo que se expresa bajo la premisa de un propósito metafísico es, justamente, la pretensión un sistema de intervención y de un cuerpo de conocimientos claramente definidos, precisos, ciertos, plenamente presentes y cognoscibles. “Este deseo es “imposible” y “metafísico” porque el terreno institucional de la cultura y la sociedad nunca está plenamente presente, sino mediado constitutivamente, en aplazamiento, relevo y remisión (*diférance*), *propenso* al “deslizamiento de la significación” y la diseminación” (Bowman, 2022, p. 9).

Otro atributo que nos permitiría comprender a la educación inclusiva *en sus propios términos* es entenderla como un terreno discursivo, convirtiéndose en una condición de posibilidad para acceder a su naturaleza. Saber cómo son las cosas es clave para comprender cómo relacionarnos, dialogar, confrontar y acceder a cada uno de sus problemas de análisis y/o objetos teóricos, empíricos y analíticos. Esto es clave para intervenir adecuadamente en la intimidad de su constelación de fenómenos. A pesar de su potencial restringe su capacidad de garantizar una intervención decisiva. La tensión aquí documentada es clara, nos enfrenta,

en primer lugar, a los modos de conocer la educación inclusiva, y, en especial, a los modos de ver cómo son realmente las cosas a través de la cuadrícula que alberga sus diversos desempeños epistemológicos o maneras de pensar acerca de un determinado fenómeno. Consolidar una teoría de la educación inclusiva que logre explicar profundamente sus propios términos es el reto. Si cambiamos los ingredientes, las respuestas también cambiarán. Lo que se lucha al interior de su campo de producción es aquello que se torna dudoso. La educación inclusiva es, ante todo, un cuestionamiento epistemológico y políticamente comprometido con la comprensión de las relaciones estructurales –reglas de funcionamiento institucionalizadas de la sociedad– y la red de interacciones relacionales –micropraxis³–, al mismo tiempo, nos informa acerca de cómo interroga su relación con los modos de conocer el mundo a través de sus ojos. Lo político y lo teórico de la educación inclusiva se encuentra profundamente vinculado con la audibilidad y a la inteligibilidad del término (Ocampo, 2021).

¡Nunca universalizar! Este es uno de los emblemas claves de la educación inclusiva. El legado *rancieriano* se sostiene sobre la premisa que lo político se constituye sobre la base del desacuerdo y, a su vez, que la política es constitutiva de un régimen estético. Parte de “la disputa política se relaciona con el *establecimiento mismo de la existencia de las partes en ella* (de que cada parte *reconoce* a la otra), y con el establecimiento de que en realidad están “cara a cara”, en “confrontación” o en el mismo ‘escenario’” (Rancière, 1999, p. 26). Tal premisa es clave para comprender profundamente el sentido de *interrupción* que efectúa la educación inclusiva. Como he sostenido en algunos pasajes de este trabajo, una de las tareas críticas que enfrenta la educación inclusiva es su capacidad para alterar las dinámicas de producción del conocimiento, unidades lexicales y los recursos analítico-metodológicos que forman el contextualismo epistémico de una determinada geografía académica.

3. Sinónimo de esquemas de interacción, modalidades de relacionamientos y mecanismos de coexistencia.

Esta es la base de la alterdisciplinarietà. El alcance de dicha interrupción no sólo afecta al significado y al *logos*, sino que también afecta a la dimensión de *aesthesis*, es decir, dislocar sus modos de afectación cotidianos. Se trata de interrumpir lo establecido o el otro poderoso llamado *status quo*.

Cuando la educación inclusiva es tomada como educación especial se convierte en el infiel más perverso, producto que no puede hablar con facilidad acerca de sí misma a los demás. Su identidad se encierra reprimida y eclipsada. Esto es lo que da paso a la ambigüedad del territorio, al mismo tiempo que mantiene en un estatus de todo vale entre sus practicantes, lo que se expresa por medio de la elección de cualquier objeto con los que ellos se sientan plenamente cómodos. El tópico de lo *nuevo* es siempre problemático. De lo que se trata aquí es, aprender a documentar un *corpus* de elementos que han sido estabilizados en la constitución de su discurso *versus* las posibilidades de interrupción sobre cada una de sus matrices de análisis. La elección del objeto se convierte en algo primordial. La educación inclusiva enfrenta el reto permanente de abrirse a otros objetos de análisis, cuando en realidad la tónica habitual ha consistido en preferir ciertos tipos de objetos que contribuyen a eclipsar la verdad subyacente a su corazón intelectual.

El campo de investigación llamado educación inclusiva se expresa a través de múltiples modos de existencia. Al posicionar la mirada sobre otro tipo de objetos fomenta la emergencia de la denominación *estudios críticos sobre educación inclusiva deconstructiva*. Esto es lo que garantiza la apertura hacia otro tipo de objetos y problemas de análisis. La potencia que subyace en su atribución deconstructiva garantiza la transformación del tipo de objetos que se desea atender. Tal atribución, que dirige la imaginación, ensambla otra constelación de fenómenos, se trata de prestar atención a la deconstrucción íntima de nuevos problemas que eviten constituirse en una simple repetición de temáticas por analizar. En cierta medida, este es el principal mal de la educación. Esta se encuentra atravesada por un gran círculo de reproducción epistemológica. El llamamiento que efectúa la deconstrucción al interior de la morfología llamada

educación inclusiva induce a una orientación profunda de sus contornos de definición. Se trata entonces, de aprender a comprender cómo se *escucha* lo que se dice en cualquier sentido significativo al interior de su cierre teórico. El problema se presenta cuando nos preguntamos acerca de las condiciones de la escucha, cuyos determinantes no siempre se encuentran arraigados del todo en la consciencia, sino que, en aquello que conocemos como la hegemonía, la articulación y la relación; tres principios claves en el pensamiento de Hall (1992) y Mouffe y Laclau (1985). Necesitamos encontrar la diferencia y la especificidad contextual de su epistemología.

No porque la educación inclusiva enuncie y escuche su multiplicidad de tensiones en un *gran más allá* de relaciones intelectuales, muchas de ellas, desconocidas para sus practicantes –esta es la base de lo que denomino: exterioridad del objeto teórico–, quiere decir que existan condiciones reales de audibilidad. No obstante, el llamamiento que Mowit (1992) efectúa al respecto, no deja de tener razón, especialmente, cuando nos invita a cautelar aquello que puede “ser escuchado ampliamente’ no necesariamente marca alguna diferencia, en ningún lugar” (p. 89). No es otra cosa que una advertencia acerca de los impactos que la ciencia tiene en el mundo material. No porque enunciamos de manera brillante un catálogo de ideas críticamente transformadoras para interactuar con los problemas que nos afectan, estarán asegurados sus modos de permeabilidad en los distintos planos de funcionamiento del mundo.

Para que la educación inclusiva cale profundamente en el mundo, efectivamente necesitamos un *corpus* de ideas brillantes y sofisticadas, pero, ante todo, necesitamos consolidar una intervención a nivel de las relaciones institucionales. Este atributo junto a la definición del objeto y otros tantos problemas, se tornan crítica e imaginativamente álgidos. Una idea brillante y clara no es sinónimo de una intervención consecuente en las estructuras del sistema-mundo que habitamos. Lo que se pone en juego a través de la advertencia de Mowit (1992), es el corazón ético-político de la responsabilidad que encierra cada argumento que indexa el campo. La tensión es aquí, quien es-

cucha y, en especial, cómo son configuradas las condiciones de audibilidad de sus fenómenos de aquello que conocemos bajo la etiqueta *educación inclusiva*. En efecto,

[...] La creencia en la necesaria eficacia o significado de “hablar claro”, clara y popularmente, se basa en fundamentos teóricos muy endebles y altamente idealistas. Con demasiada frecuencia, la política, la fuerza política y la agencia parecen interpretarse al estilo de una tribuna, como si tuviéramos un orador sosteniendo un micrófono hablando ante una audiencia, interpretada como si la audiencia escuchara y deseara aprender y seguir, de modo que cuando lo escuchan, lo siguen de alguna manera programáticamente predecible. Pocas cosas son menos seguras hoy. Sin embargo, los intelectuales críticos continúan preocupándose casi exclusivamente por *lo que* debería decirse, sin prestar atención al hecho de que a menudo no son escuchados, o audibles, oídos, oíbles, capaces o incluso inteligibles. Obviamente, los académicos e intelectuales no pueden interpretar fácilmente que sus responsabilidades exigen algo más que descubrir y decir la verdad. Pero también hay verdades secundarias y complementarias que tampoco deberían ignorarse, como las relativas a cómo se “escucha” lo que se dice en cualquier sentido significativo o consecuente. Como señaló Spivak, una cuestión ético-política clave no es sólo la de quién debería hablar, sino “¿quién escuchará?” (Spivak y Gunew, 1993, pp. 193-202).

Las condiciones de escuchabilidad de los fenómenos de la educación inclusiva poseen grandes implicancias en la formación de sus propios objetos, incluso muchos de sus determinantes, “no están simplemente arraigados en la conciencia: se relacionan “directamente”, por así decirlo, con la hegemonía, con la articulación. y a la relación” (Bowman, 2022, p.8).

4. CONCLUSIONES

Educación inclusiva, una singular estrategia de resistencia epistemológica

La educación inclusiva en tanto proyecto académico nace de diversas hebras genealógicas de dispersión con un marcado énfasis en la herencia crítica y poscrítica de la teoría occidental. No perdamos de vista que, el territorio aquí reseñado nace de diversos enredos genealógicos y trayectorias rizomáticas que no necesariamente comparten un mismo lenguaje y un mismo objeto teórico común. Lo cierto es que, a pesar de nacer de entremedio de muchas herencias críticas y poscríticas, esta construye un objeto que no le pertenece a nadie. Del mismo modo, sienta las bases de la expresión paradigmática posterior a lo poscrítico⁴. Su comprensión paradigmática se encuentra en presencia de *post-*.

La educación inclusiva es una forma de teorización que posee vínculos con proyectos de conocimiento más amplios cuya articulación los inscribe en términos de una intelectualidad en resistencia. Tal determinación posee implicancias sustantivas al practicar su investigación. Sostener que buena parte de la educación inclusiva nace a través de múltiples proyectos de conocimiento en resistencia, como, por ejemplo: el feminismo, la interculturalidad crítica, la descolonización, la interseccionalidad, etc., exige de un entendimiento que nos informe que la forma de teorización que engendra no puede ser reducida a la elaboración de un mero listado o agrupamiento prematuro de formas intelectuales en resistencia. Se trata de evitar mal interpretar la presencia de diversas clases de enfoques heterogéneos y con ello, homogeneizar la fuerza de diversos conocimientos resistentes con el objetivo de convertirlos en contribuciones intelectualmente minoritarias, sino que, aprender a tejer un ensamblaje cognitivo que engendre desde su génesis diversas

4. Aún no he sabido cómo nombrar a esta singular fase paradigmática.

formas de teorización crítica. Se debe evitar reducir su valor a una crítica de lo que ya se supone cierto.

La investigación de la educación inclusiva nace dentro de un conocimiento resistente y de una forma epistemológica y metodológica en resistencia, que, por lo general persiguen interrogantes de alcance diferente a las efectuadas por la teoría social crítica tradicional. El principio rector de la labor *resistente* de su epistemología debe evitar ser reducida a comprender con exclusividad las diversas clases de acuerdos que el poder va sancionando, sino, más bien, asume el desafío imaginativo de comprender la multiplicidad de registros a través de los cuales se podría materializar dicha resistencia. La resistencia consagra un tipo particular de compromiso crítico, para lo cual, coloca “en conversación la teoría crítica de la raza, la teoría feminista, la teoría poscolonial y la interseccionalidad enriquece potencialmente la teorización crítica de cada discurso” (Hill Collins, 2019, p. 117). Aquello que se va tejiendo entremedio de cada uno de los proyectos de conocimiento antes mencionados es lo que va definiendo los contornos de su poder en términos de teorización crítica.

La educación inclusiva es un proyecto de conocimiento que se especializa en resistencia, recupera buena parte de la herencia de las teorías sociales críticas occidentales. Una de sus tareas críticas consiste en evitar la denuncia clásica en torno a los efectos del poder, promoviendo una interpretación situada acerca de las diversas clases de sistemas de poder. Esta sección del argumento, nos informa que necesitamos aprender a documentar las formas de producción de la desigualdad, la opresión, la dominación, la discriminación silenciada, la exclusión, etc., y su performatividad. Se trata de comprender la mecánica de funcionamiento de cada uno de los formatos del poder antes mencionados. Su *aura crítica* ha de proporcionarnos herramientas de análisis que permitan tomar la iniciativa en la teorización crítica sobre las injusticias sociales, así como las formas que podría requerir resistir a tales injusticias.

Como proyecto de conocimiento en resistencia la educación inclusiva reconoce el papel que desempeña la praxis en la concreción de su diseño metodológico. Si bien, esta determinación no puede ser reducida exclusivamente a la aplicación de determinados métodos y técnicas de investigación. Si bien, esta dimensión adquiere cierta relevancia, la sección más significativa de lo metodológico se inscribe en la forma de enmarcar nuestra manera de pensar acerca de un determinado fenómeno. Tal premisa nos invita a examinar con profundidad la forma en la que pensamos/interactuamos con un determinado *corpus* de problemas. Lo metodológico siempre lleva emparejado una comprensión multidimensional y multifacética acerca de los modos de pensar a través de un determinado problema. Producto de esta afirmación, observo que es fértil comprender la inclusión como método, es decir, un esquema multiposicional en el que se van amalgamando diversas clases de problemas, los que, sólo pueden ser comprendidos a través de la metáfora de *sobrelegible* (Bal, 2009).

No olvidemos que la educación inclusiva actúa en términos de un punto de mutación del pensamiento. Concebir la inclusión como método supone asumir una propuesta crítica para transformar la estructura de conocimiento existente, al mismo tiempo, transforma la realidad y las consciencias de sus actores (Ocampo, 2020). La construcción de un proyecto de conocimiento en resistencia ratifica un compromiso con metodologías más amplias, en el que, la praxis se constituye en el corazón de su actividad. La noción praxis aquí escapa a cualquier superficialidad impuesta por el *cliché* de la práctica, cuyas inscripciones se posicionan en la senda de la filosofía de la praxis; un esquema recursivo entre acciones e ideas. La praxis crea una relación más expansiva, ya que no se limita a un ámbito discreto, sino que, informa todo el proceso de concientización del proyecto. El espíritu de su intelectualidad se juega en este argumento. De acuerdo con Hill Collins, “a menudo se cuestiona lo que se considera teoría social crítica, precisamente porque su familiaridad con la praxis cataliza un análisis crítico de la teoría social tradicional y sus vínculos con las relaciones de poder” (Hill Collins, 2019, p. 118).

La educación inclusiva en tanto proyecto de conocimiento resistente, nos invita a teorizar los múltiples problemas que afectan a la educación en una clave otra, formulando preguntas que contribuyan a alterar los modos de pensar y las tradiciones de pensamiento sobre la que se sustentan cada uno de sus núcleos de análisis. Su consciencia teórica hace algo mucho más fino que reducir su potencial a la difusión de una mera crítica sobre determinados nudos problemáticos. La educación inclusiva debe ser concebida como un ensamblaje imaginativo que produce un contenido crítico para leer e interactuar con el presente, que es informado a través de diversas hebras genealógicas que comparten una naturaleza y un interés similar, cuyas formas de teorización escapan a la formulación de una dictadura especulativa, sino que, recurre a múltiples fuentes de experiencia, por lo que, la dimensión testimonial de sus agentes cobra gran importancia a la hora de determinar los núcleos de análisis y los ángulos de visión que nos revela.

Cada uno de los proyectos de conocimiento en resistencia que nutren una porción significativa de los contornos cognitivos de la educación inclusiva se encuentran entrelazados influenciándose unos sobre otros. Al igual que muchas sus raíces genealógicas en resistencia, la educación inclusiva confirma la presencia de una estructura de conocimiento abierta y en permanente devenir, configurada por el principio de relaciones exteriores –uno de sus axiomas epistemológicos fundamentales–, el que induce al reconocimiento que, todo cuanto coexiste en la intimidad de su cuadrícula intelectual, suscitan singulares puntos de interconexión, intermediación y transformación sustantiva de sus unidades de formación analítico-metodológicas. El sintagma educación inclusiva se revela en términos de un espacio analítico multiposicional, de carácter inconmensurado y heterogénico, el que, a su vez, no posee límites definidos; incluso muchas de las categorías que ordenan su campo de producción pueden mostrar un cierto estatus liminal e impreciso, siendo ubicados alternativamente como parte de diversos proyectos intelectuales. Es esto, lo que define la plasticidad de sus instrumentos conceptuales y, en especial, la base de su pensamiento móvil.

Esta última propiedad, es la base de su consciencia heurística. La educación inclusiva es, una singular forma de teoría social crítica y teoría cultural crítica. A pesar de ello, necesita en su interacción con determinados fenómenos aprender a luchar para garantizar su aceptación epistémica. Se trata ahora, de aprender a identificar los principales desafíos que han de ser iluminados y el *corpus* de respuestas críticas en su interacción con el catálogo de problemas que esta indexa.

La educación inclusiva enfrenta una multiplicidad de problemas sociales en la elaboración de su teorización crítica. Es más, este género y modo intelectual, ético y político, sólo puede existir en la senda del pensamiento crítico. La educación inclusiva devela un complejo compromiso dialógico con varios proyectos de conocimiento, los que, al entrar en contacto, exigen de condiciones de traducción. De lo contrario, se corre el riesgo de incurrir el aplicacionismo epistémico. El problema es que, los límites que existen entre cada uno de los proyectos intelectuales que la informan son borrosos, inestables, caracterizados por atravesar estratégicamente diversas fronteras intelectuales. Esto, los convierte en un singular cruzador de fronteras. A pesar de este estado viajero, nomadista y diasporico, el conocimiento especializado de la educación inclusiva es influenciado a partir de ideas procedentes de muchas áreas, las que, son objeto de sistemáticos procesos de traducción epistemológica y de rearticulación, con la finalidad de consolidar una cuadrícula intelectual que se exprese en sus propios términos y no en la lengua de otros territorios. Al trascender las fronteras académicas la educación inclusiva inaugura una nueva perspectiva global. El desafío consiste en “colocar múltiples proyectos de conocimiento resistentes en diálogo, con miras a aunar recursos intelectuales sobre el significado de la resistencia dentro de su teorización crítica” (Hill Collins, 2019, p. 123).

El pensamiento paradigmático de la educación inclusiva ha de informarnos acerca de cómo atacar a cada una de los rostros de las desigualdades sociales y, por consiguiente, de las formas de injusticias sociales. Lo que vuelve compleja a la educación inclusiva es su naturaleza heterogénica, un registro que acon-

tece al colocar en contacto muchas ideas, discursos críticos, proyectos de conocimiento, proyectos políticos, compromisos éticos, etc. Sin embargo, esta, “podría fácilmente convertirse en un discurso en el que la resistencia queda vaciada, principalmente porque no presta atención a los detalles de los proyectos de conocimiento resistentes dentro de su propia genealogía y cuyos los futuros informan los suyos” (Hill Collins, 2019, p. 127).

La educación inclusiva formula interrogantes diferentes a lo convencionalmente sancionado por la teoría crítica y la teoría social crítica occidental. Las formas de resistencia epistemológica con las que se compromete interrogan los mecanismos de producción y/o construcción del conocimiento. Se trata de resistir a las reglas que sancionan aquello que cuenta o no, como parte de su saber. Cuando sostengo que, la educación inclusiva nace de diversos enredos genealógicos de dispersión, estoy sosteniendo que buena parte de su imaginación intelectual esta inspirada por múltiples proyectos de conocimiento resistentes, los que no siempre dialogan oportunamente con las tradiciones de pensamiento sancionadas al interior de la pedagogía. Los elementos que permiten comprender la naturaleza en *resistencia* del conocimiento que crea la educación inclusiva, no constituye un objeto de reflexión por parte de sus practicantes, ni mucho menos, forma parte de sus agendas de investigación. Esta es una reflexión eminentemente epistemológica. Cuando sostengo que una de las propiedades heurísticas del verbo incluir se expresa a través del propósito de la alteratividad, lo que no sólo pretende desestabilizar cada uno de los elementos que conforman su matriz cognitiva, sino que, perturbar las mentalidades de sus practicantes. El sentido de alteratividad trabaja en estrecha proximidad con la alterdisciplinarietà. El primer significante se inscribe en torno a las dinámicas de perturbación de la consciencia de sus usuarios, mientras que, el segundo, afecta a las matrices de producción del conocimiento de cada uno de los enfoques y campos con los que dialoga e interactúa. Lo cierto, es que, ambas formas poseen una impronta significativa en los desarrollos constructivos de su epistemología. En efecto, “una forma de resistencia conocimiento desarrollado para perturbar

las mentalidades convencionales, desafiar el poder opresivo, reflexionar sobre la arquitectura completa de las desigualdades estructurales y oportunidades de vida asimétricas y buscar un mundo más justo” (Hill Collins, 2019, p. 121). El conocimiento de la educación inclusiva ha de construir un cambio social positivo y una energía psíquica otra.

No perdamos de vista que, la inclusión –fenómeno estructural y relacional– expresa una naturaleza marcadamente estructural, relacional, política y una ontología relacional y procesal, el que, al dialogar con muchos campos de investigación y de pensamiento, despliega una acción alter-disciplinar, lo que repercute no sólo en el movimiento de los sentidos de cada uno de sus campos, sino que, altera, modifica e interrumpe lenguajes, concepciones, objetos teóricos, etc. La principal tarea de la alterdisciplinariedad es la interrupción y/o modificación creativa de cada uno de los campos con los que esta entra en contacto. Por su parte, la educación inclusiva –circunscripción específica de verdad– responde a una matriz de organización cognitiva que está interesada en disponer de los medios de comprensión de su saber y quehacer ético, político y metodológico, reconociendo que, dada la complejidad de sus fenómenos, esta reconoce que, estos nos pueden ser delimitados con exclusividad en los paradigmas de cada una de las disciplinas que nutren sus desarrollos. Esta condición permite observar que estamos dialogando con un cuerpo de fenómenos de difícil definición, pero, ante todo, que construyen progresivamente un objeto cuyas formas de control cognitivo sólo pueden ser comprendidas en la exterioridad de su objeto, esto es, por fuera y más allá de sus imputaciones tradicionales. Tal ejercicio deja en claro una posición posdisciplinar al describir el tipo de articulaciones intelectuales que de ella se desprenden. La naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva es de carácter posdisciplinar.

La inclusión en tanto fenómeno construye una forma de visualidad de carácter relacional, así como, produce diversos significados culturales que afectan de forma directa e inmediata a diversas clases de construcciones epistemológicas y metodo-

lógicas realizadas por cada una de las geografías académicas dispersas con las que entra en contacto y que nutren sus desarrollos en términos genealógicos. Este fenómeno produce un determinado circuito de producción y transmisión de sus contenidos más trascendentales, las que, afectan igualmente a la significación de sus objetos teóricos, empíricos y de análisis y los mecanismos de recepción social pueden cumplirse. La educación inclusiva en tanto circunscripción intelectual nunca debe ser reducida a un conjunto heterogéneo de prácticas teóricas y/o metodológicas, lo que es cierto. Esta hace mucho más. Debemos concebirla en términos de una constelación expandida de prácticas intelectuales que garantizan la inclusión atendiendo a la diversidad de problemas que tienen lugar en determinadas prácticas culturales. Es por ello que, la inclusión se encuentra comprometida con una multiplicidad de dimensiones comprometidas. Entenderla exclusivamente en la dirección de su significante *mainstream* es condenarla al fracaso. Este llamamiento implica la renovación profunda de las metodologías de investigación y de análisis empleadas al interactuar con un determinado fenómeno. A pesar que la inclusión constituya un hecho insoslayable en las estructuras académicas ha encontrado diversas obstrucciones para promover un sistema de reorganización de sus dispositivos y prácticas de investigación que delimitan lo que son o serían los estudios sobre educación inclusiva. Es una tendencia sancionada a no pensar en esta dirección en la pedagogía. Recordemos que, la pedagogía en tanto campo de estudio es, más bien, un espacio que consagra un saber acumulado en la práctica. Esto la define en términos de tecnología.

El nuevo contextualismo epistemológico de la educación inclusiva define la naturaleza teórica de la educación inclusiva en términos de un *proyecto de conocimiento en resistencia* (Ocampo, 2020, 2021 y 2023), lo que, no debe ser confundido con la afirmación que ubica la naturaleza del conocimiento auténtico que esta produce en términos posdisciplinares (Ocampo, 2016, 2017, 2019, 2021, 2022 y 2023). En esta sección, he dedicado mis esfuerzos a caracterizar las implicancias de

situar la comprensión epistemológica de la educación inclusiva en términos de un conocimiento resistente. Si bien, en trabajos anteriores, he documentado que este propósito es inherente a la naturaleza de una micropolítica de carácter analítica, cuyo propósito consiste en examinar cómo determinados cuerpos de conocimientos significados como parte de la justicia social pueden incurrir en la legitimación silenciosa de diversas clases de desigualdades. Un proyecto de conocimiento en resistencia atiende cautelosamente al tipo de alianzas silenciosas que argumentos críticamente democráticos pueden establecer con diversas expresiones de opresión y dominación. Su afectación, también roza lo más profundo de las formas de constitución de los dominios académicos.

Si tuviésemos que pensar acerca del tipo de investigación que esta construye, sin duda, tendremos que sostener que, esta es de carácter crítica. Crítica en la senda del interés de conocimiento que fabrica, ya que, sus herencias genealógicas que participan en la creación y emergencia de su conocimiento especializado demuestran un marcado carácter poscrítico, incluyendo, algunas herencias y legados de la teoría crítica. A pesar de la intensidad investigativa de este campo, es un fenómeno que se emplea con alta recurrencia dentro y fuera de la academia. Este es un discurso alterdisciplinario, esto es, al entrar en contacto con diversas geografías académicas produce un mecanismo de interrupción a sus dinámicas de producción del conocimiento. Por tanto, contribuye al descentramiento de sus lenguajes y objetos teóricos, empíricos y analíticos. Lo que hace que la educación inclusiva enmarque sus propósitos e intereses investigativos en términos *críticos*, es, en parte, por asumir una crítica profunda a determinados marcos conceptuales, lógicas disciplinarias, formas metodológicas y esquemas de racionalidad ligados en algún punto a sus principales preocupaciones y advocaciones ético-políticas.

Las invocaciones y llamamientos en los que incurre este singular género intelectual buscan desafiar la imaginación que explica la desigualdad y, especialmente, el tipo de desigualdades que pueden emerger de argumentos críticamente democráticos.

Esta es la base de una micro-política analítica. Atribución sustantiva que define a la educación inclusiva como proyecto de conocimiento en resistencia. Otra de sus características derivadas de su impronta crítica consiste en reconocer que esta, construye una praxis crítica referida a la forma en cómo las personas y colectivos sociales y culturales construyen un esquema inclusivo, un diagrama de posiciones móviles y transitivas, cuyas manifestaciones son aplicadas en nuestro día a día. Esta puede ser articulada dentro y fuera de la academia. Este tipo de praxis es clave para combatir cualquier clase de injusticia u opresión social. Tal reconocimiento permite sostener que, tanto su investigación como su praxis crítica pueden encontrarse en todas partes. Esta interconexión siempre debe estar en nuestra mente. “La investigación y la práctica pueden ser efectivas sin que cada una tenga en cuenta explícitamente a la otra. Pero la unión de las dos puede generar beneficios mayores que los de cada una por separado” (Hill Collins, 2019, p. 41).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia, España: Cendeac.

Bowman, P. (2022). The Task of the Transgressor. Recuperado de: <https://culturemachine.net/deconstruction-is-in-cultural-studies/the-task-of-the-transgressor/> [última visita: 12 de octubre de 2023].

Chow, R. (2002). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Nueva York, Estados Unidos: Columbia University Press.

Chow, R. (2006). *The Age of the World Target: Self-Referentiality in War, Theory and Comparative Work*. Durham, Carolina del Norte, Estados Unidos: Duke University Press.

Hill Collins, P. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Nueva York, Estados Unidos: Duke University Press.

Hall, S. (1992). Cultural Studies and Its Theoretical Legacies. En L. Grossberg, C. Nelson y P. Treichler (eds.). *Cultural Studies*. Nueva York, EE. UU. y Londres, Reino Unido: Routledge.

Laclau, E. (2000). Identity and Hegemony: The Role of Universality in the Constitution of Political Logics. En J. Butler; E. Laclau y Z. Žižek (eds.). *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left*. Londres, Reino Unido: Verso.

Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Londres, Reino Unido: Verso.

Locke, J. (1690). *An Essay concerning Human Understanding*. Oxford, Reino Unido: Clarendon Press.

Lugones, M. (2021). *Peregrinajes. Teorizar la coalición contra múltiples opresiones*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.

Mowitt, J. (1992) *Text: The Genealogy of an Antidisciplinary Object*. Durham y Londres, Reino Unido: Duke University Press.

Ocampo, A. (2016). Gramática de la educación inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico. En Ocampo, A. (coord.). *Ideología, invisibilidad y dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. Pp. 73-159. Santiago de Chile: Fondo Editorial Celei. <https://dialnet.unirioja.es/download/libro/706472.pdf>

Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada, España: Ediciones UGR. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/49716>

Ocampo, A. (2020). Claves heurísticas de la Educación Inclusiva. *Leplage Em Revista*, 6, sept-dic. (especial) - Educação e Desafios, 71-87. <https://doi.org/10.24115/S2446->

622020206Especial948p.71-87

Ocampo, A. (2021). Inclusion as a knowledge project in resistance. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, n°26, 27-67. <https://doi.org/10.31644/IMASD.26.2021.a02>

Ocampo, A. (2022). Epistemología de la educación inclusiva y sus condiciones de producción. *Revista Educação em Foco*, 27, 1-22. <https://doi.org/10.21501/22161201.4066>

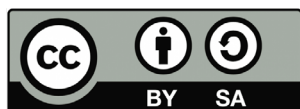
Ocampo, A. (2023). Inclusive education as a heuristic device. *Region-Educational Research and Reviews*, 5(3), 27-41.

Rancière, J. (1999). *Disagreement: Politics and Philosophy*. Minneapolis, Estados Unidos: University of Minnesota Press.

Schor, N. (1994). *The essential Difference*. Bloomington, Estados Unidos: Indiana University Press.

Spivak, G. (1988). ¿Puede hablar el subalterno? Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf [última visita: 20 de septiembre de 2023].

Spivak, G. y Gunew, S. (1993). Questions of Multiculturalism. En S. During (ed.). *The Cultural Studies Reader*. Londres, Reino Unido: Routledge.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.