

ISSN: 0718-3259 (digital)
ISSN-L: 0718-3259
Vol. 1, n.º 19
2024
Semestral

revista

THÉLOS



UTEM

UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA

del Estado de Chile

Ensayo

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO TEORIZACIÓN CRÍTICA

INCLUSIVE EDUCATION AS CRITICAL THEORIZATION

Autor

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ

Cómo citar este artículo.
Ocampo González, A. (2024).
La educación inclusiva como
teorización crítica. *Thélos*,
1(19), 101-137. Santiago de
Chile: Ediciones UTEM.



ALDO OCAMPO GONZÁLEZ
Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Posdoctorado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, 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, Colombia; y posdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: Tensiones Onto-políticas y Metodológicas en el Sur Global, por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, México. Filiación institucional: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.
Correo electrónico: aldo.ocampo@celei.cl
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

*Artículo recibido el 19 de noviembre de 2024
versión final el 31 diciembre de 2024*

Resumen

In este trabajo exploro las relaciones que explican a la educación inclusiva en términos de teorización crítica. Como tal, el uso de este en términos de dispositivo heurístico significa que esta puede adoptar muchas formas de emplearse para estudiar una constelación de fenómenos, cuya orgánica es asemejable a una mesa de montaje. Por todo ello, es posible entender a la educación inclusiva en tanto concepto maleta, ya que puede ser empleada de diversas maneras. Uno de sus dilemas definitorias de mayor trascendencia nos informa que ella participa de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que interroga. De este modo, unas de sus dimensiones puntualizan en el ámbito interpersonal, disciplinario, estructural y cultural del poder. Cada una de estas cuatro dimensiones son vitales para examinar cómo sus contornos teóricos responden a determinados problemas que encarnan los modos de existir de múltiples colectivos sociales. La metodología empleada para la construcción del presente trabajo es la de revisión documental crítica. Entre sus principales conclusiones se observa que la educación inclusiva interactúa con relaciones sociales complejas, particularmente, debe ofrecer una “solución de problemas sociales provocados por múltiples y sistemas de poder aparentemente separados” (Collins, 2019, p. 30). Gracias a este tipo de argumentos es que sus practicantes se han diversificado y han entrado en contacto artistas, activistas, trabajadores sociales, profesionales del campo de las ciencias de la salud, las humanidades, las ciencias de la comunicación, el mundo jurídico, etc. Es a través de su propiedad de relacionalidad que la inclusión puede convertirse en algo natural en nuestra vida.

PALABRAS CLAVE

educación inclusiva,
epistemología, teoría
crítica, conocimiento

Abstract

In this paper, I explore the relationships that explain inclusive education in terms of critical theorization. As such, the use of this in terms of a heuristic device means that it can take many forms of use to study a constellation of phenomena, whose organization is similar to an assembly table. For all these reasons, it is possible to understand inclusive education as a suitcase concept, since it can be used in various ways. One of its most important defining dilemmas informs us that it participates in the power relations and cultural representations that it questions. Thus, some of its dimensions focus on the inter-personal, disciplinary, structural and cultural sphere of power. Each of these four dimensions is vital to examine how its theoretical contours respond to certain problems that embody the ways of existing of multiple social groups. The methodology used for the construction of this work is that of critical documentary review. Among its main conclusions, it is observed that inclusive education interacts with complex social relations, particularly, it must offer a “solution to social problems caused by multiple and apparently separate power systems” (Collins, 2019, p.30). Thanks to this type of arguments, its practitioners have diversified and have come into contact with artists, activists, social workers, professionals in the field of health sciences, humanities, communication sciences, the legal world, etc. It is through its relationality property that inclusion can become something natural in our lives.

KEYS WORDS

inclusive education, epistemology, critical theory, knowledge

INTRODUCCIÓN. UNA RELACIÓN QUE NO SIEMPRE ES OBVIA

¿Qué relación existe entre teoría crítica y educación inclusiva? Para cualquier practicante crítico de este género, esta relación es más que obvia. No obstante, esta interrelación a nivel teórico exige un análisis atento a sus detalles. Lo cierto es que, en la inmensidad de su argumento, es posible observar un *oxímoron*¹. Veamos en qué consiste esto. En la tradición literaria, un oxímoron en tanto figura retórica combina a partir del encuentro e interacción entre dos o más significados opuestos da origen a un nuevo sentido. En efecto, a pesar de que muchas instituciones educativas y profesores utilicen algunos de los argumentos a favor de la inclusión para favorecer la transformación de las comunidades educativas, no siempre este propósito puede encarnarse por completo. Es frecuente, además, observar cómo diversas personas utilizan el término en sus diversos proyectos políticos e intelectuales haciendo uso de sus sentidos y alcances de formas muy diferentes. Las obstrucciones ligadas a su índice de singularidad se expresan a través de respuestas de diverso tipo, muchas de ellas, contradictorias.

Si partimos de la afirmación que la educación inclusiva nos ofrece una triple consciencia que interrumpe las estructuras de funcionamiento del sistema-mundo, su triple consciencia queda definida por: a) una *dimensión política* que describe sus propósitos en términos de proyecto político interesado en alterar las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad² y, por consiguiente, del sistema educativo. No olvidemos que son estas reglas las responsables de trazar la orgánica y el funcionamiento estructural de las diversas estructuras sociales, culturales, económicas, políticas, etc., que producen poblaciones

-
1. Recurso literario que combina sentidos y/o significados contradictorios.
 2. La comprensión de las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad es la clave para garantizar que la educación inclusiva y sus lenguajes puedan hacer realidad sus objetivos, puesto que el diseño estructural se juega en ellas.

en riesgo. Estas reglas funcionan en la base del contractualismo social. b) Una segunda dimensión, describe su alcance en términos de un *proyecto de conocimiento en resistencia*, una epistemología y una estrategia analítica en resistencia, lo que plantea un sistema de afectación creativa para redefinir las estructuras de conocimiento que nos ayudan a leer la multiplicidad de problemas que constituyen su campo de análisis, y c) un *sistema relacional oposicional de consciencia diferencial*, que reconoce que el centro ontológico de este movimiento reside en la multiplicidad, en la copresencia de múltiples yo. En lo que sigue profundizaré en torno a cada una de estas dimensiones.

La educación inclusiva es una forma de entender y analizar la complejidad del sistema-mundo que habitamos, nunca reduce su significante a la mera consolidación de estructuras de asimilación inclusiva, las que mantienen intactas las estructuras opresivas que atraviesan a múltiples grupos de ciudadanos. Dentro de su analítica, considera el estudio de las circunstancias de la vida social y política que se van amalgamando al quehacer educativo y al ejercicio del derecho en la educación. Reconoce que, muchas de las dificultades que afectan a diversas colectividades, se deben a muchos ejes que actúan de manera conjunta y se influyen entre sí. Esta es una premisa que comparte con la interseccionalidad, en el estudio de la diversidad de fenómenos constitutivos de la opresión, la dominación y las desigualdades. Nos guste o no, el sintagma *educación inclusiva* es algo que está asentado profundamente en las Ciencias de la Educación³. Ahora, cuál sea la dirección y la intencionalidad que adopte, es otra cosa⁴.

3. La potencia heurística de tal afirmación nos induce al reconocimiento que, el sentido profundo de lo inclusivo y su fuerza imaginal, subyace en el corazón del hecho educativo. Este argumento es clave para reconocer que, la educación inclusiva, piensa los futuros de la educación y no crea una práctica especializada para niños especiales, tal como ha sido la tónica habitual para significar su función socioeducativa.

4. Obedece al corpus de errores de aproximación a su objeto y a su término.

Una de las características de este sintagma describe su potencial en términos de instrumento analítico. Por norma general, la inclusión se utiliza para resolver los problemas que enfrentan diversos grupos estudiantiles en su interacción con las estructuras educativas, las que les suscitan diversas formas de desigualdad. De este modo, es un recurso para lidiar con la multiplicidad de desigualdades, violencias en plural, discriminaciones silenciadas, etc., que afectan a diversos grupos y con ello, construir espacios más justos e inclusivos. Esta es la tónica común que nutre los desarrollos de su eslogan. A pesar de que diversos colectivos estudiantiles exijan cada vez, con mayor intensidad, un trato igualitario, lo cierto es que, arriban a las estructuras educativas con experiencias y necesidades muy disímiles. Abordar las diferencias del estudiantado a través de la gramaticalidad del efecto individualista-esencialista impone un efecto multicategorico que es conveniente para la reproducción de las diversas clases de injusticias sociales y educativas. No obstante, resta peso a la discusión cuando se niega a entender que cada experiencia educativa puede ser posicionada en más de una categoría o marcador de opresión. El interrogante es: ¿de qué manera la inclusión puede convertirse en un instrumento de análisis para pensar en torno a la diversidad de problemas constitutivos del mundo actual imbricados en el ejercicio del derecho *en*⁵ la educación y, con ello, asegurar estrategias de igualdad y equidad respetando la realidad ontológica de cada colectividad? Se trata de ser conscientes que las dificultades específicas de múltiples grupos, continúan estando subordinadas. Tal consciencia solo puede alcanzarse en la medida que seamos conscientes de la denuncia que manifiesta tal argumento. La educación inclusiva es una praxis crítico-deliberativa, como tal, exige que comprendamos mejor de qué trata.

La inclusión en tanto instrumento de análisis se utiliza de formas muy diferentes al abordar una diversidad de asuntos y de problemas sociales, políticos y pedagógicos. Quienes la practi-

5. Corresponde a la perspectiva de la aceptabilidad del derecho a la educación.

can seriamente sostienen que una de sus ideas fundamentales reconoce que, cada una de las formas de desigualdad que afectan las trayectorias de múltiples colectivos estudiantiles y sus marcadores, nunca funcionan como entidades independientes, sino que, se construyen mutuamente al interior de una formación social específica y, por consiguiente, actúan juntos. Esto es denominado ejes de dominación. El uso que yo hago de la educación inclusiva desde hace varios años es de carácter analítico y/o heurístico, principalmente, dedicado a la resolución de problemas –materiales y subjetivos– con un interés común en las tensiones, opresiones y aperturas creativas que enfrenta la diversidad⁶ concebida en términos de múltiples singularidades⁷. El uso de la educación inclusiva como dispositivo heurístico significa que esta puede adoptar muchas formas de emplearse para estudiar una constelación de fenómenos, cuya orgánica es asemejable a una mesa de montaje. Por todo ello, es posible entender a la educación inclusiva en tanto concepto maleta, ya que puede ser empleada de diversas maneras.

Lo que convierte a lo que hacemos en términos realmente inclusivos no es la imposición del término *educación inclusiva* ni su esquema genealógico familiar, ni sus temas de análisis o citas de textos, sino que la manera en la que enmarcamos nuestra relación con determinados objetos de análisis; es decir, la forma en la que pensamos acerca de algo. Esto es, lo que insistentemente

6. Propiedad inherente e intrínseca a la experiencia educativa y a nuestra naturaleza humana. Su potencial ontológico se juega en torno al principio de variabilidad humana, que, es a su vez, la base de la multiplicidad de formas existenciales a través de la que se confirma la espesura de nuestra naturaleza humana. Tal argumento ha sido eclipsado producto de un error de entendimiento a través del cual se posiciona a la diversidad en tanto propiedad signifiante de la *potestas* o atributos negativos sobre la naturaleza humana a través de la ideología de la anormalidad y el predicamento del humanismo clásico.

7. Principal propiedad ontológica a través de la cual puede ser descrito el sujeto de la educación inclusiva. Ahora, nos centramos en la *potentia* o potencia de nuestra naturaleza humana rechazando el predicamento humanista que reza a favor de una naturaleza humana oprimida. Sobre esto último, puntualiza con gran insistencia el discurso *mainstream*.

denomino *desempeños epistemológicos o hábitos de pensamiento*. La base de la educación inclusiva es lo que esa hace y no tanto lo que esta es. Puede parecer contradictorio este argumento, ya que una buena parte de mi trabajo intelectual se enmarca en lo que conocemos como la búsqueda de su índice de singularidad o identidad científica. La distancia que marca la ecuación *es*, constituye un llamamiento a evitar la normatividad de cualquier sistema de definición que restrinja sus posibilidades creativas. Sin duda, saber qué es la educación inclusiva es apremiante para reorientar cada uno de sus puntos de contradicción, no debemos perder de vista su capacidad creativa y deformadora del pensamiento. Aquí, la sustantivación *deformación* es empleada en términos de transformación creativa, permitiendo rescatar la génesis lexical de la propia palabra; esto es, acción y efecto de desfigurar⁸. Estas son las dos raíces latinas que subyacen en el sentido más profundo de la palabra. Su carga epistémica nos indica un sistema de alejamiento de remoción, dislocación, etc. Esta es la base que marca la prefijación de la palabra (*des-*), mientras que, el potencial de acción es acompañado por la fuerza de su sufijo (*-figurar*).

¿CUÁLES SON ALGUNOS DE LOS USOS ANALÍTICOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Para responder a este interrogante, es necesario recuperar uno de sus principales dilemas definitorios. Como tal, este nos informa que ella participa de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que interroga. De este modo, unas de sus dimensiones puntualizan en el ámbito interpersonal, disciplinario, estructural y cultural del poder. Cada una de estas cuatro dimensiones son vitales para examinar cómo sus contornos teóricos responden a determinados problemas que

8. Véase el documento: Estudios críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica, editado por el Fondo Editorial Celei, 2023. Desfigurar es fracturar lo sensible, quitar el piso edipizador al exceso de perspectiva.

encarnan los modos de existir de múltiples colectivos sociales. El análisis de los patrones de funcionamiento del poder, bajo ningún punto de vista, constituyen un capricho académico, sino que representan un propósito central que debemos aprender a documentar en nuestros análisis, más allá de las determinadas analíticas agotadas en su función histórica. Las cuatro dimensiones antes indicadas se encuentran intrínsecamente interconectadas. No perdamos de vista que las relaciones de poder nos informan acerca de cómo las personas se relacionan entre sí, enfatizando qué grupos o quienes serán (des)favorecidos al interior de determinadas interacciones socioeducativas y sociopolíticas.

El uso de la educación inclusiva en términos de lente analítico destaca la naturaleza múltiple de las identidades singulares atravesadas y posicionadas de forma única frente a determinadas actuaciones y/o registros del poder. Cada uno de estos marcadores de opresión y desigualdad se influyen mutuamente para configurar la biografía de cada individuo. Esto es, lo que permite sostener que no existe una única forma de entender a la inclusión y sus usos culturales y políticos. En efecto, la educación inclusiva puede ser leída como “una forma de entender y analizar la complejidad del mundo, de las personas y de la experiencia humana” (Collins, 2019, p. 34) y su relación con las opresiones que afectan las trayectorias de los múltiples colectivos estudiantiles en su tránsito por diversas estructuras del sistema educativo. Una analítica en esta dirección nos sensibiliza acerca de los peligros que potencialmente pueden experimentar diversos cuerpos estudiantiles ejerciendo el derecho *en* la educación. La preposición *en* es la fuerza definitoria de la aceptabilidad; esto es, ejercer del derecho en la educación contando con los medios para responder a la multiplicidad de colectivos estudiantiles. La relevancia que inviste la perspectiva de la aceptabilidad es una y muy clara: comprender cómo múltiples colectividades de estudiantes ejerciendo el derecho a la educación son objeto de obstáculos complejos que los arrastran hacia las fronteras del derecho en la educación, determinando, en ocasiones, su salida.

¿Qué es lo que convierte a la educación inclusiva en un instrumento analítico? Fundamentalmente, es su forma de pensar acerca de fenómenos altamente complejos que se resisten a cualquier forma de determinismo analítico o interpretativo. Al menos, reconoce dos cosas: la complejidad de la vida de las personas y la complejidad de los contextos sociales que se insertan dichos problemas. Un ámbito de análisis históricamente instalado entre sus practicantes es el relativo a la desigualdad social y, por consiguiente, educativa. Es común, observar que, la mayor parte de los trabajos críticos o *mainstream* indexados a través de la etiqueta de *inclusión* o *educación inclusiva*, ponen el acento en esta cuestión. Incluso muchas de sus definiciones actuales redundan en esta cuestión. Su gramática analítica enfatiza y “añade capas de complejidad adicionales a las interpretaciones de la desigualdad social, y reconoce que la causa de esta raramente está en un único factor” (Collins, 2019, p. 35). El llamamiento que encierra esta afirmación se sitúa en el reconocimiento de interacciones de diverso tipo que son, mayoritariamente, de carácter neomaterialistas. Otra dimensión de análisis refiere al poder. Sabemos que este presenta una naturaleza regenerativa y performativa (Ocampo, 2017).

Para autores como Collins (2019), el poder es endémico al sistema-mundo, mientras que, para Foucault (1970), presenta una naturaleza que sigue la lógica del virus. El interés analítico de la inclusión en las relaciones de poder subraya en la organización particular de determinadas relaciones de poder. El esquema inclusivo siempre debe tener en cuenta las configuraciones de tales relaciones. La comprensión de las desigualdades en un grupo ha de examinarse a través de lo que Lugones (2021), denomina “política de coaliciones”. Las relaciones de poder son siempre el resultado de una construcción mutua, esto permite documentar cómo las trayectorias educativas y sociales del estudiantado se encuentran influenciadas por diversos factores que inciden en ellas de formas diversas y mutuas a la vez. En cierta medida, el esquema analítico que nos debe ofrecer la educación inclusiva es enseñarnos a comprender cómo funcionan de manera entrelazada diversos sistemas de poder. Es

necesario que estas relaciones de poder sean abordadas a través de sus intersecciones. Como dispositivo heurístico la educación inclusiva se sirve para examinar cada una de las dimensiones antes indicadas.

Una tercera propiedad reside en la *relacionalidad* que construye la educación inclusiva. La relacionalidad es la base de la política de coalición⁹, entraña, de este modo, un compromiso histórico con diversos grupos y divisiones sociales. La relacionalidad es una demanda ontológica dirigida a la creación de otros modos de relacionarnos, de convivir y coexistir. Esta es la principal demanda ontológica que enfrenta la educación inclusiva junto a la recomposición de los criterios de legibilidad¹⁰ de ciertos grupos amalgamados en la exterioridad ontológica propia de la modernidad. La relacionalidad es lo que define la necesidad de concebir a la educación bajo el entendimiento de globalmente inclusiva. En efecto,

[la] idea de conexión o relacionalidad es importante, sea la relacionalidad de las múltiples identidades dentro del ámbito interpersonal del poder, o la relacionalidad del análisis necesario para entender de qué modo la clase, la raza y el género determinan colectivamente la desigualdad social global (Collins, 2016, p. 36).

No perdamos de vista que el poder siempre constituye una relación. El pensamiento relacional rechaza cualquier forma de disyunción, más bien se enmarca en la conjunción estratégica del uno y del otro. Su interés reside en el “el objeto de análisis que pasa de ocuparse de lo que distingue a los distintos elementos a examinar sus interconexiones” (Collins, 2016, p. 36). La relacionalidad adopta diversas formas dentro del género y modo llamado educación inclusiva. Una cuarta dimensión de

9. Corresponde a una singular modalidad de entrelazamiento de los integrantes de un grupo. Es la base de la identidad de cada grupo social.

10. O el deseo de acceder a la profundidad subyacente en la heterogeneidad radical de cada registro singular de lo humano.

análisis se inscribe en torno al contexto social, cuya analítica “subraya la importancia de los contextos históricos específicos en la producción del conocimiento” (Collins, 2016, p. 36). En efecto, sostiene la teórica que este análisis se “deriva de este impulso a considerar la desigualdad social, la relacionalidad y las relaciones de poder dentro de un contexto social” (Collins, 2016, p. 37).

Una quinta propiedad sitúa a la *complejidad* como una herramienta crítica que analiza “cómo desigualdad social, el poder, la relacionalidad y el contexto social están entrelazados, e introducen un elemento de complejidad en el análisis” (Collins, 2019, p. 37) de los problemas sociales. No olvidemos que es la propia inclusión una forma de analizar la complejidad del mundo que habitamos. A pesar de tener claridad al respecto, es importante reconocer que la justicia social por sí sola no constituye un cometido de la inclusión. Es más, su relación no es el todo aparente. La justicia social si bien es un instrumento analítico que otorga pistas para leer las complejidades del mundo –cada vez más incierto– y actuar en él. La educación inclusiva nunca constituye un proyecto intelectual atravesado por un marco cerrado, sino que, tiene diferentes formas de aplicarse. Es algo que puede emplearse de muchas maneras. Este es un proyecto en permanente construcción, dicha imputación es una manifestación clara de los campos abiertos o sistemas intelectuales en permanente construcción.

¿QUÉ TIPO DE INVESTIGACIÓN CONSTRUYE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Si tuviésemos que pensar acerca del tipo de investigación que esta construye, sin duda, tendríamos 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

confirman un marcado carácter poscrítico¹¹, incluyendo algunas herencias y legados de la teoría crítica. El corazón de este género es eminentemente poscrítico y antihumanista¹². A pesar de la intensidad investigativa de este campo, podríamos sostener que tanto la sustantivación *inclusión* como *educación inclusiva*, 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 de sus dinámicas de producción del conocimiento. Por tanto, contribuye al descentramiento de sus lenguajes y objetos teóricos, empíricos y analíticos tradicionalmente vinculados con su quehacer.

Lo que hace que la educación inclusiva enmarque sus propósitos e intereses investigativos en términos *críticos* es, en parte, por articular 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 los llamamientos en los que incurre este singular género intelectual desafían 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 micropolítica 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 acerca de cómo las personas y los colectivos

11. El escenario educativo actual es de naturaleza post-crítica. Como tal, este atiende a los intereses de la raza, la clase, el género, la sexualidad no-normativa, el multiculturalismo, etc. Buena parte de los legados genealógicos de la educación inclusiva provienen del llamamiento post-crítico.

12. El predicamento anti-humanista nos informa acerca de un conjunto de luchas emprendidas por diversos proyectos académicos y/o activistas para romper con la matriz de esencialismos-individualismos sobre las que se erige la función ontologizadora de Occidente.

sociales y culturales construyen un esquema inclusivo; esto es, un diagrama de posiciones móviles y transitivas, cuyas manifestaciones son aplicadas 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 presente 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” (Collins, 2016, p. 41).

La educación inclusiva como práctica de investigación hace mucho más que construir un repertorio metodológico. Sustantivamente, consolida un esquema para estudiar una infinidad de fenómenos sociales, políticos, económicos, culturales, pedagógicos, relacionales, estructurales, ético, estéticos, etc. En tanto, “praxis crítica hace lo mismo, pero de forma que cuestiona explícitamente el *statu quo* y se propone cambiar las relaciones de poder” (Collins, 2016, p. 41). A menudo la etiqueta *investigación de la educación inclusiva* evoca una imagen de eruditos dedicados a temáticas centradas en: a) los problemas ligados con la participación en las estructuras sociales y escolares de personas en situación de discapacidad, b) la denuncia y/o descripción de múltiples ejes de opresión y/o desigualdades múltiples, c) el estudio de las trayectorias de los estudiantes y sus transiciones por cada una de las estructuras del sistema educativo, etc.

La educación inclusiva no puede ser equiparada como un campo académico tradicional. Creo que en este punto he insistido con claridad en diversos trabajos, sosteniendo que su objeto no puede ser definido en los paradigmas de ninguna de las disciplinas actuales producto que las desborda. Su naturaleza posdisciplinar altera las formas de control cognitivo sobre determinados fenómenos y campos. Es en ello donde se juega su fuerza alterdisciplinar. Es una invitación para actuar creativamente en torno a la producción del conocimiento, esta opera

“mucho más allá de la recepción pasiva de conocimientos o la contemplación e incluso la crítica del mundo y de su alrededor” (Collins, 2016, p. 42).

Una forma de entender la educación inclusiva es prestar atención a los dispositivos críticos o a las acciones, estrategias y/o ideas articuladas por sus practicantes. Este es un llamamiento por definir, describir y caracterizar las estructuras del trabajo inclusivo con el objetivo de comprender al tipo de contornos al que nos conduce. La inclusión es la base del trabajo epistémico, ontológico y conceptual de la diversidad, en adelante, la multiplicidad de formas existenciales de lo humano. ¡Atención! Esta premisa no debe confundirse con las premisas que abogan por una inclusión radical. El atributo de radicalidad acontece en el registro de su aparataje ontológico, específicamente, en la recomposición de sus criterios de legibilidad empleados para acceder a su material de comprensión existencial. Asumir la pregunta por la inclusión como un sistema de investigación, no solo se convierte en una invitación para atender a sus condicionantes metodológicas, sino, más bien, a la naturaleza de las características que determinan el tipo de análisis que la educación inclusiva y, en su defecto, la inclusión, ofrece respecto de problemas apremiantes del mundo actual. Esta es una invitación para pensar los futuros de la educación. El tipo de análisis que crea la educación inclusiva fue algo que abordé por primera vez durante 2018, en el texto titulado *La comprensión epistemológica y la formación del profesorado*, editado por Ediciones Celei. En cierta medida, este es un análisis que vive gracias a la atención que se le preste al presente.

Otra arista de relevancia nos invita a pensar en torno a la pregunta por el análisis inclusivo. ¿De qué trata esto? Una de sus premisas es la atención al punto de vista de sus participantes. Todo análisis debe ayudarnos a comprender la vida, las experiencias y las luchas de diversos colectivos de personas desempoderadas. Esta es una analítica centrada en la multidimensionalidad de la experiencia humana y educativa. Recurrimos al “uso de las experiencias y las luchas de los grupos desempoderados para ampliar los diferentes modos de entender la vida y la conducta

humana y profundizar en ellos” (Collins, 2016, p. 44). Uno de los propósitos centrales de los estudios sobre educación inclusiva es abrir sistemáticamente nuevas interrogantes, núcleos temáticos y campos de investigación en cada una de las geografías académicas que nutren y modelizan sus desarrollos. A este propósito denominamos *alterdisciplinariedad*¹³. Esta tipología de estudios debe informarnos acerca de cómo desarrollar y emplear sus esquemas de análisis en la investigación y, especialmente, en el tratamiento de las dimensiones de su objeto teórico, empírico y analítico, y en sus respectivas modalidades de focalización de cada uno de los problemas que aborda.

La educación inclusiva no es simplemente un método, una teoría o un ensamblaje de conceptos, sino que hace mucho más, da poder a las personas y rompe con la representación sociopolítica que afecta a los sujetos convertidos en abyectos de conocimiento. Fractura el régimen de sensibilidad sobre el que se ancla cualquier modalidad de objetualización del sujeto a través de una singular mediación con la matriz de individualismos-esencialismos. No obstante, el análisis inclusivo tiene como propósito “contestar y/o intentar resolver los problemas sociales que se plantean en situaciones de injusticia social” (Collins, 2016, p. 47). Lo crítico de su argumento conecta con las demandas y/o dilemas plasmados por la justicia social, la búsqueda de la igualdad y la equidad social. Todo ello corre un riesgo. Sus desempeños epistemológicos se inscriben en la senda de una concepción ilustrada que media e informa dichos marcos de valores que inciden significativamente en la investigación. Un análisis inclusivo apela a la construcción de “una autorreflexión de pensamiento, sentimiento y acción sobre la práctica propia, y una actitud abierta a proyectos similares” (Collins, 2016, p. 47).

13. Corresponde al efecto epistemológico que se expresa cuando las ideas de un determinado campo de investigación penetran uno ajeno a este, alterando sus conceptos, tradiciones de pensamiento y desplazamiento de sus tradicionales objetos de análisis.

La educación inclusiva debe ser concebida en términos de un empeño crítico, a pesar de que esto no sea del todo evidente para sus practicantes. No porque nos opongamos a las desigualdades sociales y educativas u observemos con horror la presencia de frenos al autodesarrollo y a la autoconstitución que atraviesan a múltiples colectivos estudiantiles en el ejercicio del derecho en la educación, arrastrándolos hacia las fronteras de la educación; no es sinónimo o un indicio que nuestro comportamiento, actitud investigativa, compromiso profesional o percepción crítica sea, necesariamente crítica. El pensamiento auténtico de la educación inclusiva debe resistir de ser homologado o absorbido a través de la lógica del pastiche acrítico.

La educación inclusiva es un llamamiento por mantener sistemáticamente una actitud crítica respecto de los problemas constitutivos del mundo, al igual que al tipo de explicaciones y teorías a las que recurrimos para interpretar, abordar y responder a cada uno de los problemas que constituyen nuestro campo de preocupaciones. Necesitamos aprender a interrogar nuestros entendimientos acerca de la naturaleza de la inclusión y, especialmente, sus manifestaciones críticas, transformadoras, radicales y democráticas. ¿Su analítica se emplea para favorecer la inclusión democrática? En el discurso sí, en la práctica y dada la connotación de los desempeños epistemológicos que nutren tales análisis, diría categóricamente que no. Más bien, la retórica *mainstream* de este campo se emplaza a través de la crítica a la segregación y a las diversas clases de desigualdades, pero, confirma una marcada incapacidad para superar cada uno de estos problemas que, por naturaleza, son endémicos a la configuración del mundo y de sus estructuras. El pensamiento *mainstream* de este campo consagra diversas *estructuras de asimilación inclusivas* manteniendo intactas las diversas clases de opresiones, segregaciones, violencias en plural, dominaciones, entre otras, que afectan a sus trayectorias de múltiples colectividades estudiantiles en su tránsito por la diversidad de estructuras que conforman el sistema educativo.

Gracias a la geografía urbana, y muy especialmente, a la geografía espacial, sabemos que las relaciones de desigualdad se encar-

nan en el espacio, confirmando no solo afectaciones de orden material, sino que profundamente relacionales y transubjetivas. La contribución de la geografía espacial ha sido determinante para comprender que cada realidad local posee sus propias condiciones de desigualdad. En la especificidad de cada realidad escolar es posible observar la copresencia de múltiples ejes de dominación que son propios a la experiencia material y/o subjetiva de dicha realidad, las que afectan de un modo singular a las trayectorias de sus estudiantes. Las desigualdades en tanto registros singulares del poder nunca operan homogéneamente, más bien, su naturaleza confirma en énfasis marcadamente performático, operando en cada trayectoria social y educativa de forma muy diferente. El estudio de las formas de desigualdad es ante todo un problema de orden moral. A pesar de ser un tema persistente en las agendas de las democracias liberales, de los movimientos posestructuralistas y postsocialistas, las ciencias sociales y la filosofía liberal, sus acciones e impactos, han sido de dudoso alcance dado el uso inflacionario del concepto y de sus consignas asociadas. En efecto, el “resurgimiento de la desigualdad a lo largo de los últimos treinta años habrían generado un resurgimiento equivalente del interés y la atención por cuestionar este tema y por intentar explicar, en particular, por qué la desigualdad se ha intensificado” (Soja, 2008, p. 377). De ninguna manera se debe contribuir a normalizar u oscurecer las formas de producción de la desigualdad, o bien, disponer de un argumento que “normaliza la desigualdad social y la representa como una parte intrínseca a todas las sociedades capitalistas contemporáneas” (Soja, 2008, p. 338).

El problema, a juicio de Soja, puede ser explicado de la siguiente manera:

Las versiones, tanto de derechas como de izquierdas acerca de este contradiscurso, son identificables y están curiosamente unidas alrededor de una creencia compartida de que el capitalismo, por su naturaleza, produce y reproduce permanentemente desigualdades de riqueza y de poder como parte de su funcionamiento interno, es más, como uno de sus principales motores de desarrollo socioeconómico. Lo

que vemos hoy en día, desde esta perspectiva esencialmente histórica si no historicista, es por lo tanto más de lo mismo, otra apresurada ronda de “destrucción creativa” y/o reestructuración generada por crisis no muy diferente a otros periodos de angustia similares en el pasado. Hay muy poco de nuevo y diferente, excepto quizás una inusual aceleración de los procesos de cambio, lo que David Harvey (1989) ha llamado “compresión espacio-temporal”, ligada principalmente a las nuevas tecnologías de la era de la información. El mayor contraste entre estas dos posiciones es que la derecha tradicional tiende a ver la creciente desigualdad como una compañía temporal y probablemente necesaria (o inasumible en sus costes) de la recuperación, la innovación y el crecimiento económico; mientras que la izquierda más ortodoxa, la ve como un vil reflejo (y una compañía permanente) de las profundas fuerzas estructurales que siempre han sido intrínsecas a la sociedad de clases capitalista. En ambos casos, puede haber una aceptación tácita de la necesidad de intervenir y de cuestionar los problemas que surgen de las crecientes disparidades socioeconómicas, pero detrás de este altruismo democrático está la convicción, muchas veces pertinaz, de que “esto es como es –y no se puede hacer nada al respecto” (Soja, 2008, p. 339).

La educación inclusiva es un proyecto de conocimiento en resistencia, pero, nunca es ajeno a una articulación de orden polémica. Que este proyecto académico y político manifieste una sólida impronta crítica en las articulaciones de su saber, nunca se convierte en una especie de sinonimia de carácter progresista. Cuando hablamos, pensamos y practicamos la inclusión, se colocan muchas más cosas en juego. La peligrosidad que se juega a través de la cooptación de estas temáticas por parte del progresismo político queda claramente graficada a través del siguiente pasaje:

Ser progresista (o, para el caso, conservador) no significa llevar a cuevas una caja de herramientas de ideas “críticas” predeterminadas de un lugar a otro y aplicarlas de manera indiscriminada. Tal idea puede conducir a una actitud crítica

dogmática muy próxima al control policial. Para determinar si unas determinadas actuaciones sociales son realmente críticas no se utilizan fórmulas abstractas sino criterios históricos y de contexto social (Collins, 2016, p. 49).

Al emplear cualquier concepto, por más atractivo que sea, debemos examinar detenidamente, de qué manera se articulan e imbrican profundamente con la justicia social; esto es, cómo tal concepción de justicia permite a las personas hacer cosas, lo que se juega a través de múltiples procedimientos institucionales, en la toma de decisiones y en la organización, la intencionalidad de las propuestas educativas. La injusticia se expresa mediante la incapacidad de hacer cosas a las personas con lo recibido. El progresismo de derecha utiliza el lenguaje de la justicia social para hablarle a los sectores históricamente capturados por el significante común de las clases populares, mientras que el progresismo de izquierda recurre a la categoría de pueblo y revive luchas y resistencias emprendidas por diversos grupos en la histórica consciencia. La ecuación epistemológica es simple: ciega analíticamente, socialmente improcedente y éticamente artificial. Es tiempo que comprendamos que tanto las derechas y las izquierdas comparten una misma base epistemológica. Si no te convence lo que digo, dedícate a observar cómo piensan y enfrentan determinados problemas. Su ceguera es síntoma de su incapacidad para responder con soluciones agotadas en su función histórica.

La peligrosidad de ambas formas de progresismo es consecuencia de la miopía de sus agentes discursivos, quienes refuerzan planteamientos específicos que se insertan en proyectos políticos agotados en sus funciones históricas. Este problema subyace a algo mucho más profundo: las izquierdas y las derechas comparten la misma epistemología.

La lucha que enfrenta la educación inclusiva es asumir que, “dentro de un determinado campo expresan distintos grados de compromiso con la justicia social” (Collins, 2016, p. 49). La dificultad se pone de manifiesto cuando reconocemos que “campos tienen historias institucionales distintivas y trabajan en

contextos sociales específicos, de ahí sus diferentes relaciones con iniciativas de justicia social” (Collins, 2019, p. 49). Uno de los peligros políticos a los que se enfrenta el uso de la inclusión por parte de los políticos es insistir en la retórica burguesa de los derechos humanos –versión *mainstream*–, pues estos parecen más comprometidos con sus propios derechos.

PREOCUPACIONES, MÁS PREOCUPACIONES

Sin la intención de negar los grandes volúmenes bibliométricos amalgamados bajo la etiqueta que impone el sintagma *educación inclusiva*, esta no ha alcanzado su mayoría de edad. No porque constituya un campo de trabajo de gran interés y seducción para muchas personas, quiere decir que ha llegado a su mayoría de edad. Si bien, es cierto, existen altos niveles bibliométricos de textos, libros, capítulos de libros, artículos científicos y reportes de investigación de todo tipo, no todo lo que se inscribe o escribe en nombre del sintagma contribuye a ampliar creativamente su conocimiento. Es este círculo de reproducción y homogeneización temática junto a sus vacantes discusiones acerca de sus problemas fundamentales¹⁴ y niveles de organización científica¹⁵ son, entre sus muchos síntomas, un argumento clave para sostener que esta no ha alcanzado su mayoría de edad. A pesar de todo esto, la inclusión se ha introducido en un escenario de relevantes cambios sociales. No obstante, esta ha sido incapaz a través de su racionalidad de ponerle término claro y contundente a diversas clases de

14. Para mayores detalles, véase el capítulo titulado: Problemas fundamentales de la educación inclusiva. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/377588600_Problemas_fundamentales_de_la_educacion_inclusiva

15. Comprende los niveles ontológicos, epistemológicos, metodológicos, preferentemente.

opresiones, segregaciones y dominaciones, profundamente arraigadas en las estructuras de funcionamiento de nuestro sistema-mundo.

Otro argumento que apoya la afirmación que la educación inclusiva no ha alcanzado su mayoría de edad, es aquella que demuestra que ha sido incapaz de proporcionar una nueva forma de ver las desigualdades sociales y educativas y sus respectivas posibilidades a favor de un cambio social y educativo en la senda que la profundidad de sus argumentos de mayor trascendencia. Muchos de estos males han sido ocasionados por el colonialismo y el racismo, así como, la diversidad de formas de injusticias que han sido sancionados por algunos de los principales proyectos políticos del mundo contemporáneo, muchos de ellos, entrelazados por diversas clases de nacionalismos.

La educación inclusiva cumplirá su mayoría de edad cuando: a) se comprenda a sí misma, esto es, sea capaz de explicar a ciencia cierta quién es y que hace en el mundo contemporáneo o más específicamente, cuál es la naturaleza, alcance y sentido de la imaginación educativa que instala para pensar los futuros de la educación, b) afiance un esquema de análisis político y cultural que incida efectivamente en las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y c) imagine nuevas posibilidades para su propia vida; es decir, lleve la educación hacia rumbos realmente imaginativos, garantizando la interconexión entre las personas entendidas como singularidades múltiples, cristalice un esquema de relacionamiento y tramas de coexistencias. Es necesario que estos cambios se coloquen en movimiento prontamente, ya que el mundo cambia velozmente. De lo contrario, esta puede ser objeto de lo que Hall (2002), denomina mediante la siguiente imagen: *quedar atrapados detrás del paradigma*. Esto es, lanzar un grupo de ideas transformadoras que solo comienzan a ser comprendidas y empleadas una vez que el fenómeno empírico ha mutado. El cambio parece estar en todas partes, pero no en la forma en que los defensores iniciales de la educación inclusiva imaginaron que se desarrollaría. De ninguna manera puede considerarse como una acción inclusiva el simple acto de injertar el calificativo en una determinada

declaración, o ser un practicante que banaliza la diferencia situándola a través de una política de todo vale. Esto es algo muy recurrente.

La educación inclusiva en tanto teoría social y cultural crítica es mucho más amplia, abordar muchas más preocupaciones e intereses que los relativos a la discapacidad, los grupos vulnerables, las necesidades educativas especiales, las personas en situación de tránsito migratorio, etc. En su corazón habita un poderoso mensaje imaginativo que debemos aprender a descifrar. Esta no admite ninguna clase de *clichés* y/o tergiversaciones. El problema es que muchos de sus practicantes no logran visualizar la amplitud y la heterogeneidad del propio fenómeno que habitan –error de aproximación al objeto y al término–. Tal imposibilidad no es otra cosa que un fracaso imaginativo; es decir, en la forma de pensar acerca de un determinado campo de fenómenos. Una de sus tareas críticas consiste en aprender a comprender el potencial de la constelación de ideas que caen bajo el término general y la percepción crítica de la educación inclusiva como herramienta para el cambio social y educativo. Visto así, podríamos sostener que, la educación inclusiva agrupa ideas de lugares, tiempos y perspectivas dispares, permitiendo a las personas compartir puntos de vista que antes estaban prohibidos o simplemente oscurecidos.

La educación inclusiva es mucho más que un conjunto de ideas, estas siempre son objetos de profundas consecuencias en el mundo que habitamos. Sin negar la precarización que afecta a sus fundamentos intelectuales, es claro que está, en tanto proyecto de conocimiento en resistencia puede abordar problemas complejos y ofrecer vías creativas para abordarlos. Esto solo puede alcanzarse si sus practicantes entienden y capturan la profundidad del espíritu que impone un sistema cognitivo o una epistemología de esta naturaleza¹⁶. Considerando cada

16. No olvidemos que la naturaleza del conocimiento que crea la educación inclusiva confirma una base epistemológica de naturaleza posdisciplinar, algo que enuncia y escucha sus fenómenos por fuera y más allá de múltiples campos y fronteras intelectuales. Es un error determinar su base epistemológi-

una de estas tensiones, esta posee una base de conocimientos que no siempre son evidentes para sus practicantes, refiero a un corpus de intereses, influencias, conceptos y tradiciones de praxis que nutren sus posibilidades teóricas. No confundamos el enorme tráfico de información que circula en su estructura de conocimiento, ella, a través de la traducción epistémica y la rearticulación de cada uno de sus recursos constructivos logra desarrollar un espacio teórico independiente que sea capaz de orientar sus preguntas y preocupaciones de diverso tipo.

De este modo, la educación inclusiva evita convertirse en otra teoría social, cultural y educativa más, colgada en un repositorio que solo sirva para defender el *estatus quo*. Su marcador diferencial subyace en la expresión *proyecto de conocimiento en resistencia*. No debemos perder de vista que este territorio podría convertirse en un arsenal de proyectos progresistas y ser secuestrado por dicha intencionalidad, disminuyendo y controlando su potencial de transformación social que se juega en lo más profundo de su corazón.

¿Cuáles son las posibilidades teóricas de carácter críticas que enfrenta la educación inclusiva? Una de sus posibilidades objetivas a nivel epistemológico sugiere establecer un sistema de conectividad entre la acción social y el análisis crítico a través de conceptos y perspectivas teórico-metodológicas que afiancen dicha relación. A pesar de esto, es necesario que esta aclare su naturaleza y su alcance. La educación inclusiva se construye en el cruce, en la traducción y en la rearticulación de múltiples demandas ontológicas, teorías, conceptos, métodos, metodologías, territorios, estéticas, (inter)disciplinas, etc. Como tal, se convierte en un lente para promover un análisis crítico de la acción social. ¿Qué es lo que hace que la educación inclusiva sea una cuestión crítica? Tal como he documentado en diversos trabajos, la educación inclusiva está teniendo una

ca en términos inter o transdisciplinario, ya que esta construye un nuevo objeto que no le pertenece a nadie. En su corazón se observa la confluencia de múltiples convergencias epistemológicas. Estamos en presencia de un desconocido complejo epistemológico.

gran acogida en diversos niveles y planos de acción, tales como, la investigación, las administraciones educativas, las políticas públicas, la formación de sus profesionales a nivel de pre y postgrado, continuando vacante una comprensión profunda acerca de su índice de singularidad o la pregunta por lo que ella es. Este interrogante me perseguido hace varios años ya, pues se trata de comprender de que trata su naturaleza epistemológica, metodológica y ontológica.

Este es un territorio que se nutre de una diversidad de perspectivas teórico-metodológicas y esquemas conceptuales, producto de esto, es que tiene diversas aplicaciones y formas de conceptualizarla. Si bien en ella confluyen diversos enfoques revolucionarios y transformadores. Lo cierto es que la educación inclusiva no se limita a ello. Va unos cuántos pasos más allá. Necesita consolidar prácticas de vigilancia epistemológica para garantizar un análisis detallado acerca de cómo se teorizan y producen cada una de las ideas que definen su núcleo duro de acuerdos y garantías argumentales. A diferencia de muchas teorías críticas de lo educativo, de lo cultural, de lo político y de lo social; la educación inclusiva, en tanto aparato cognitivo occidental, necesita crear criterios para evaluar la multiplicidad de prácticas que informan su teorización. A diferencia de otras teorías occidentales, esta se resiste a ser capturada y sometida por diversos sistemas de dominación. Es en ello donde se juega su atribución de proyecto de conocimiento en resistencia. Lo que está fuertemente secuestrado por estos sistemas es el argumento *mainstream*. Collins (2019, p. 5), nos recuerda que, se trata “no solo leer lo que dicen las teorías, sino también comprender cómo funcionan las teorías sociales dentro de sociedad”.

Si sostenemos que la educación inclusiva es una teoría social, pedagógica, política y cultural de base crítica, debemos ofrecer un análisis detallado al respecto. De lo contrario, se corre el riesgo que esta se convierta en una afirmación parasitaria. Es más, el interrogante acerca de la naturaleza que encarnaría este tipo de teoría, no constituye un objeto de análisis de las agendas y debates convencionales del campo, ni mucho menos un ámbito de interés de sus practicantes. Estamos en presencia

de un mecanismo de obstrucción psicoanalítica de su propia epistemología. A pesar de que muchas personas creen hacer educación inclusiva, sus esquemas conceptuales y analíticos descuidan los detalles inherentes a los interrogantes relativos al qué es, qué debería hacer y por qué debería hacerlo. En parte, esto se debe a que muchas personas la utilizan de maneras tan dispares. Continuar omitiendo un examen crítico acerca de sus fundamentos intelectuales solo agrava esta situación. En efecto, si esta omite un análisis acerca de “cómo sus propios análisis críticos y acciones sociales están interrelacionados, puede quedar atrapada en su propia encrucijada, tirado en múltiples direcciones y ahogado en ideas” (Collins, 2019, p. 11).

La educación inclusiva construye un tipo particular de conocimiento, esta es una teoría que no solo explica el mundo, sino que, lo afecta, lo altera, lo transforma. Al perpetuar la omisión acerca de su naturaleza epistemológica y de sus fundamentos intelectuales, corre el riesgo de convertirse en una tecnología al servicio del orden social injusto. Se trata de que esta tome consciencia para encontrarse a sí misma, perdonarse por dejarse habitar por una identidad que le ha robado su propia identidad, la ha eclipsado y la ha oprimido. La teoría de la educación inclusiva trabaja para interrogar permanentemente las relaciones sociales existentes con miras a transformarlas. Asimismo, asume que ella produce un tipo particular de conocimiento, uno que debe intervenir en el mundo social, el que es creado, reproducido y/o transformado por nosotros mismos.

La educación inclusiva se interesa por comprender las regulaciones sociales que inciden fuertemente en las matrices de regulación del sistema educativo. La inclusión como teoría se aleja de toda investidura del idealismo. Su forma conceptual e intelectual que está directamente conectada a los problemas materiales y subjetivos que experimentan diversos colectivos de ciudadanos. Sus capas interpretativas nos informan que sus vocabularios se nutren de términos y categorías que se encuentran profundamente interrelacionados. Cada uno de ellos nos recuerda que, sin grupos sociales interactuando entre ellos, no hay mundo social.

La educación inclusiva como proyecto de conocimiento en resistencia asume, entre sus muchos retos, la transformación del mundo –este es un propósito común a las teorías (post) críticas–. Su tarea crítica es superar cada uno de estos problemas, no solamente profundizar en su comprensión. Estrictamente a nivel epistemológico la educación inclusiva es la amalgama de diversos proyectos de conocimientos en resistencia. Esta es una de sus principales características cognitivas, a través de la cual se reconoce que, pensar y actuar no son esfuerzos separados, sino recursivos. Ambas, se convierten en formas de fundamentar su teorización al interior de relaciones de poder particulares. La educación inclusiva nunca es una reacción al poder, sino una respuesta clara, creativa y contundente ante las articulaciones que dichas relaciones de poder establecen. A diferencia de las teorías sociales occidentales, la educación inclusiva, en tanto proyecto de conocimiento, no excluye a la experiencia, más bien, reconoce que es un atributo clave en su construcción.

La valorización de la experiencia toma distancia de cualquier argumento *laxo* que avale el retorno del particularismo, da legitimidad al punto de vista y las posiciones de cada uno de sus usuarios. Esta es una teoría que se resiste a la contemplación del saber erudito canónico. Su erudición acontece en un registro y una lógica de producción del saber completamente diferente. Cada una de las afirmaciones descritas en este apartado deben ser concebidas en términos de herramientas teóricas.

La educación inclusiva es una poderosa forma de investigación y praxis crítica; siempre aparece asociada con las demandas y luchas de la justicia social en educación, especialmente de grupos en situación de discapacidad, personas desescolarizadas, de sectores vulnerables, etc.; en suma, grupos desempoderados u objetos de los llamados vacíos de la diversidad. A pesar de esto, su relación con la justicia social no es del todo clara. El alcance de la educación inclusiva y, en especial, de los estudios sobre educación inclusiva, no se limita cada uno de los grupos antes indicados. Recordemos que uno de mis intereses en este género ha sido comprender que habita por fuera y más allá

de las múltiples capas discursivas sobre la que es articulada cualquier modalidad de *asimilación inclusiva*, pues, reconozco que la riqueza del mundo que habitamos reside en el registro de la heterogénesis y la multiplicidad. El interés heurístico por indagar en lo que queda por fuera de tales unidades de comprensión, sugiere explorar en primer lugar como se producen las desigualdades sociales y entran en contacto con determinados fenómenos sociales, pedagógicos y ético-políticos de orden globales.

A pesar del estancamiento en sus desempeños mentales y la homogenización temática que precede y legitima su orden de análisis, ha comenzado a ganar terreno e introducir algunas de sus premisas de mayor aceptación –eminentemente de orden *mainstream*– organizando un copioso cuerpo académico de naturaleza esencialista y ambigua discursivamente –con centralidad en la filosofía de la denuncia y en una visión restrictiva sobre las que se sostienen sus políticas de la diferencia– en diversos campos. En cada uno de ellos, se enfatizan diversos ejes de análisis con categorías que son centrales para justificar tales argumentos. Lo cierto es que la educación inclusiva llevo para quedarse. Un malestar contextual que puede agravar la incomprensión acerca de lo que esta es –su naturaleza epistemológica– debe evitar descansar en sus logros pasados y en su actual situación, es más, esta debe embarcarse en responder la pregunta acerca de qué es, qué no es y qué podría llegar a ser. Sus debates actuales no contribuyen a interrogar sus dilemas definitorios.

Su mensaje nunca es algo simple, siempre y trivial puede ser para aquellos practicantes que adhieren a una cierta especie de progresismo liberal, ofreciendo respuestas políticamente correctas pero procedimental y teóricamente inadecuadas para leer los problemas del presente. La educación inclusiva siempre es un comentario crítico que es amplio y complejo, cuyo dictamen afecta a una gran variedad de posibilidades y ámbitos de acción del mundo que habitamos. Reducir su función a la consolidación de estructuras de asimilación inclusivas es una expresión miope y parasitaria sobre sus entendimientos. Tanto

la inclusión como la educación inclusiva abordan una multiplicidad de problemas del mundo, es esto lo que, en parte, la ubica en directa relación con la justicia social y educativa. Debido a su amplio alcance es probable que el consenso entre quienes la practican siga siendo difícil de alcanzar. La educación inclusiva es una constelación de prácticas teóricas y/o metodológicas que nos ayudan a leer diversos problemas, categorías de análisis y prácticas sociales y culturales. Reconociendo dicho potencial, esta no se ancla en ninguna de ellas. Aclarar los contornos teóricos de la educación inclusiva es clave para garantizar un desarrollo exitoso en su comprensión. No perdamos de vista que esta desarrolla unos análisis teóricos críticos muy particulares del mundo contemporáneo, lo que en su apelación nos invitan a “desarrollar una teoría social crítica que refleje la amplia gama de ideas y actores que actualmente caen bajo su amplio paraguas” (Collins, 2019, p. 43).

Una de las preocupaciones de la teoría de la educación inclusiva nos informa acerca del contenido de su conocimiento cognitivo, los que repercuten en las formas de pensar y actuar de sus practicantes. Lo que potencialmente podría producir un giro epistemológico es la comprensión de sus herramientas de pensamiento que justamente proporcionan la base cognitiva para leer e interactuar con su red de problemas. A pesar de sus décadas de desarrollo y de haber llegado para quedarse, es una teoría en ciernes y una teoría de pensamiento débil¹⁷. Un campo de investigación que funciona cautivando a múltiples colectividades de investigadores y maestros sin teoría, puede ser leído en términos de tecnología –un campo de intuiciones–. Lo espinoso de esto, es que carece de un punto de partida útil para identificar cada una de sus herramientas metodológicas y epistemológicas –*reto hegeliano* o la pregunta por su punto de origen–. Lo que hace que un análisis, teoría, metodología o cualquier acción que busque enmarcarse en dicho sintagma, es la forma de pensar acerca de algo, así como la forma de enmarcar

17. O un pensamiento intelectual cargado de intuiciones o impulsos doxáticos. Propiedad del sentido común.

cada uno de sus problemas. Esta demanda es eminentemente a favor del tipo de desempeños epistemológicos que crea. Por esta razón es que disfruto afirmando que, la educación inclusiva enfrenta un problema imaginativo. También, la educación inclusiva en la búsqueda de comprenderse a sí misma, necesita aprender a comprender cómo entra en contacto y se relaciona con la igualdad, la equidad y la diferencia al interior de singulares dinámicas de poder. Este dilema lo comparte con campos como la interseccionalidad, la descolonialidad y el feminismo. Estos dos últimos, poderosos proyectos políticos.

La educación inclusiva en tanto proyecto de conocimiento en resistencia debe aclarar qué es exactamente la educación inclusiva, o bien, cómo su teoría interactúa con determinadas relaciones de poder, siendo sistemáticamente afectada por dicha red de relaciones. Se agrega la interrogante acerca de la forma de pensar inclusiva, así como si la diferencia esencial es clave para articular cualquier debate bajo esta etiqueta. Atender a cada una de estas cuestiones sugiere aprender a acceder al uso heurístico y paradigma de esta. Todo ello, nos conduce a la proliferación de nuevas formas de conceptualizar sus diversos núcleos críticos recurriendo al poder de las metáforas para ensamblar su teorización. La dimensión epistemológica de esta nos informa acerca de la naturaleza de su conocimiento y de la manera en que esta debe ser practicada como regla general para solucionar determinados problemas. Si reconocemos que la inclusión es un proyecto político que, hasta ahora, ha sido incapaz de abordar plenamente muchos de sus problemas sociales, observaremos que necesita remover las ataduras que le han sido impuestas por el régimen normocéntrico de la diferencia y, en especial, por la sobrepresencia de un enfoque monocategorial para interpretar sus problemas de análisis. El desafío es cómo se corrigen estas limitaciones. Debemos evitar utilizar en exceso el sentido de la inclusión desde una posición banal, lo que induce a diversas clases de reduccionismos. Entender a la educación inclusiva en términos de metáfora nos lleva a comprender cómo las personas entienden y participan de un determinado fenómeno.

CONCLUSIONES

¿Qué es lo que nombra la educación inclusiva? Toda política de nombrar siempre encarna un sistema de enmarcamiento y de focalización que deviene en la constitución de una singular imagen de pensamiento. Desde mi posición teórica y política, esta nombra una singular articulación entre lo estructural y lo relacional; dos atributos que definen la naturaleza del fenómeno y dan vida a su praxis. Esta surge para responder creativamente a la presencia de diversos sistemas de poder o ejes de dominación entrelazados. Ontológicamente, nombra la experiencia de grupos culturales y sociales que no pueden ser comprendidos en términos de grupos monocatégóricos, así como, el tipo de subjetividades y agencias que de ello se desprende. Desde otra perspectiva, nombra el diseño teórico del futuro, transfiere un impulso de doble creatividad –propiedad de la filosofía del acontecimiento– caracterizado por actualizar y colocar en movimiento un sistema de alteración/transformación de cada uno de los dominios que integran las Ciencias de la Educación. La educación inclusiva es un poderoso dispositivo crítico y un proyecto político que debemos aprender a comprender. Esta da forma a la realidad, a nuestros modos de relacionamiento y nos otorga pistas para comprender cómo las personas participan en determinadas relaciones sociales. La educación inclusiva como metáfora hace mucho más que documentar un *corpus* de explicaciones creadas por diversos grupos sobre un tema determinado, que documenta diversas necesidades y problemas comunes a todos ellos, con énfasis singulares. Las metáforas nos ayudan a pensar acerca de un determinado tema, nos ayudan a comprender y a experimentar un determinado fenómeno en términos de otro esquema de racionalidad. En epistemología, las metáforas nos informan acerca de determinados modos de pensar. Asimismo, funcionan como imágenes de pensamiento, pero también poseen la capacidad de mostrarnos cómo determinados grupos excluidos o construidos al margen de la historia, crean determinadas explicaciones para denunciar problemas ligados con la opresión estructural, cultural, ontológica, educativa, entre otras; sin pertenecerles a ninguno de

ellos. Su potencia se juega en su capacidad para mostrarnos algo que nos parecía desconocido.

Las metáforas al constituir formas de pensar sobre un determinado objeto afianzan un abanico de significados que nos ayudan a comprender algo que antes nos parecía desconocido. Este sentido de inmediatez es definido por algo anteriormente desconocido en términos de lo conocido. La esencia de la investigación es metafórica. Es algo que conecta el pensar con el actuar. De ahí que la teoría no pueda banalizarse. Al concebir a la educación inclusiva en términos de *metáfora*, sostendré que esta nombra un proceso analítico, comunicativo y político que busca incidir estratégicamente en las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad y, por consiguiente, del sistema educativo. Esta no es una tarea menor, es una actividad que busca transformar lo más profundo de los engranajes de funcionamiento de las estructuras sociales. No se conforma con sostener lisa y llanamente la creación de estructuras de asimilación inclusivas (Ocampo, 2024). Sino que trabaja promover un diseño societal que asuma las tensiones que se desprenden del registro ontológico de las múltiples singularidades. Pero, además, construye poderosos nuevos ángulos de visión que progresivamente van transformando los hábitos de pensamiento o los desempeños epistemológicos de sus practicantes al interactuar con un determinado corpus particular de objetos de trabajo.

No olvidemos que las metáforas se encuentran profundamente conectadas a cuestiones ligadas a la transformación social. Sabemos de sobra que todas las teorías sociales occidentales asumen esta apelación como parte de su núcleo de acuerdos. Lo que hace que la educación inclusiva sea concebida en términos de metáfora es que una cierta regulación discursiva transite rápidamente desde lo familiar, a lo imaginable y a lo desconocido. En tanto metáfora de transformación social –la inclusión se funda en la tesis once de Feuerbach– no solo nos debe permitir imaginar lo que deseamos alcanzar, sino que, reconocer que ningún acto imaginativo puede desplegarse profundamente sin un dispositivo analítico o heurístico que lo sostenga, cuya potencia se sustenta a través de la implantación de modelo de

pensamiento que aborda problemáticas complejas y espinosas cuya sustancia escapa a los problemas de la escolarización. De este modo, debe proporcionarnos formas de pensar sobre su multiplicidad de fenómenos. Una de las dimensiones que delimita su valor analítico consiste en comprender cómo se amalgaman estratégicamente los dominios de lo social y lo simbólico que participan del cambio social positivo a favor de una política de la diferencia centrada en la multiplicidad de formas existenciales de lo humano que son inconmensurables.

Una de las omisiones más claramente observables en las que incurre la educación inclusiva es la escasa comprensión del vínculo entre determinadas estructuras sociales y la naturaleza de las ideas que reproducen. La metáfora llamada educación inclusiva no logra recoger el espíritu de la época. No porque establezca cierto tipo de apelaciones en nombre de la justicia social, quiere decir que sus demandas de mayor trascendencia en nuestra época son absorbidas por su discurso. La apelación discursiva *mainstream* es de carácter modernista.

La metáfora nos puede ayudar a entender muchos más problemas de los que han sido sancionados a través de sus sistemas convencionales de enmarcamientos. Es más, ella misma resulta de alta fertilidad para explorar lo que llamo “exterioridad del objeto teórico de la educación inclusiva”, un espacio multi-posicional e interseccional atravesado de diversas formas de interreferenciación cruzadas entre cada uno de sus elementos. Es, en la exterioridad de sus fronteras disciplinarias y de sus múltiples problemas, que esta comienza a mostrar su verdadero rostro epistemológico. Toda metáfora invoca la posibilidad de visualizar una diversidad de campos posibles para acceder a su núcleo de autenticidad epistemológica. Esta diversidad de caminos es lo que he documentado a través de la expresión trayectorias rizomáticas de la educación inclusiva, cuya función nos informa acerca del conjunto de desplazamientos estriados, aporreados y viajeros que experimentan cada uno de sus recursos constructivos, conceptos, (inter)disciplinas, proyectos de conocimientos, proyectos políticos y compromisos éticos, etc. Ningún desplazamiento transita sobre caminos de algodón de

azúcar. Las reglas de inteligibilidad que imputa el cierre teórico del territorio aquí analizado siguen la lógica del final abierto. A pesar de todos los problemas aquí denunciados, este género funciona porque algunas de sus premisas discursivas resultan familiares a muchos problemas, desmotivaciones y luchas que diversos grupos enfrentan al contrarrestar los efectos de la opresión sobre su naturaleza humana.

La educación inclusiva como concepto es elástico y sus contornos no son ajenos a ello, es decir, son plásticos, permeables y membránicos. Esto es lo que permite reconocer, en cierta medida que esta es el resultado de una constelación heurística ensamblada a partir de la convergencia de múltiples proyectos de justicia y prácticas críticas de larga data dentro del mundo académico. Es más, en muchos de estos proyectos no circula el calificativo *inclusiva*. A pesar de no ser nombrado con esta nomenclatura, lo cierto es que sus propósitos teleológicos que regulan su actual aparato discursivo conservan intactos dichos propósitos. Desde el punto de vista estricto de la historia intelectual, es posible sostener que sus intenciones constituyen objetivo de larga data en muchos enfoques, especialmente críticos y post-críticos contemporáneos. En parte, lo que esta sección del argumento nos indica es una potencial dimensión histórico-teórica del campo respecto de la intencionalidad del propio objeto que, a su vez, encarna una cierta aproximación práctica, sin emplear la etiqueta *inclusión*. Lo que se vuelve transversal es la estructura profunda del significado que, no es otro que, volátil, heterogéneo, alterativo, incómodo y desconocido. A pesar de disfrutar de una relación significativa con múltiples legados y herencias críticas, gran parte de sus significantes han sido capturados por una proporción significativa de practicantes bastante conservadores, los que reducen su trama de significaciones a posiciones filantrópicas, prácticas idealistas, bien intencionadas, pero, profundamente neutras en sus atribuciones políticas y epistemológicas.

La educación inclusiva interactúa con relaciones sociales complejas, particularmente, debe ofrecer una “solución de problemas sociales provocados por múltiples y sistemas de

poder aparentemente separados” (Collins, 2019, p. 30). Gracias a este tipo de argumentos es que, sus practicantes se han diversificado y han entrado en contacto artistas, activistas, trabajadores sociales, profesionales del campo de las ciencias de la salud, las humanidades, las ciencias de la comunicación, el mundo jurídico, etc. Es a través de su propiedad de relacionalidad que la inclusión puede convertirse en algo natural en nuestra vida. Otra de las propiedades de la educación inclusiva, en tanto metáfora, construye un mapa mental que invita a las personas a mirar como parte de ella, a problemas que antes no hubiésemos nombrado en esta dirección. Este es un modo potencial de guiar su trabajo. Es fundamental para describir y caracterizar su arquitectura cognitiva y el pensamiento crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Collins, P. (2016). *La intersección de las opresiones*. Recuperado de: http://www.diporets.org/articulos/Patricia%20Hill%20Collins-intersecciones%20II%20_1_%20_1_%20_1_.pdf [03 de septiembre de 2024].

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

Foucault, M. (1970). *Defender la sociedad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

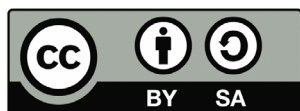
Hall, S. (2002). *La cultura y el poder. Conversaciones sobre los cultural studies*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

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

Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada, España: Universidad de Granada.

Ocampo, A. (2024). Criticidad epistemológica para una educación más “inclusiva”: reorganización de sus deseos, otras reglas de inteligibilidad. En Vercellino, S.; Arciniegas, M. L. y Ocampo, A. (comps.). *Debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica*. Pp. 21-49. Santiago de Chile: Fondo Editorial CELEI.

Soja, E. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.



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.

