

¿Qué nos sugiere pensar la educación inclusiva en términos de teorización crítica?

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva¹, Chile

aldo.ocampo@celei.cl

ORCID: 0000-0002-6654-8269

Las tensiones del pensar inclusivo²

UNO DE LOS PRIMEROS ATRIBUTOS ANALÍTICOS que debiesen ser discutidos aquí, es la idea de lo ‘inclusivo’ al interior del sintagma educación inclusiva. Tal tarea crítica exige comprender los sistemas de enmarcamiento de sus desempeños epistemológicos que convergen en torno al significante de lo inclusivo. La naturaleza de tal entendimiento devela una regulación superficial que funciona a través de una singular memoria cultural que posiciona un argumento bastante simple para abordar problemas de alta complejidad. La imagen de pensamiento que impone devela sutilmente diversos mecanismos de indexación con el régimen normo-céntrico de la diferencia y, especialmente, con la matriz de individualismos-esencialismos que son la base de la imaginación binaria en Occidente. Es a través de ambos anclajes intelectuales y ontológicos que su unidad de referencia fundamental queda anclada en la estructura mental y semiótica del sujeto cognoscente a través de la

¹ CELEI es el primer centro de investigación creado en Chile, América Latina y el Caribe, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva interdisciplinar, postdisciplinar y paradisciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

² Parte de este trabajo corresponde a la investigación realizada en el marco del Programa de Postdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: tensionalidades onto-políticas y metodológicas en el Sur Global, efectuada en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), Comitán de Domínguez, Chiapas, México, durante el período 2022-2023.



educación especial –su principal error cognitivo; un fracaso bastante exitoso en la producción de su conocimiento–. No me cansaré de decirlo: la educación inclusiva que más conocemos y practicamos no es más que el reflejo evanescente de otra cosa. Es la simple extensión y superposición estratégica de la educación especial, cuyos fundamentos, organizadores paradigmáticos y categorías son trasplantados y empleados para rellenar estratégicamente el corazón intelectual de la educación inclusiva; un espacio que no se comprende ni conoce. Producto de tal trasplante arbitrario, pero estratégicamente empleado, es que prolifera un saber que nace engañado y que produce múltiples formas de engaño. Lo que conocemos no es la educación inclusiva, sino una singular forma de engaño que posee la capacidad de eclipsar la interrogante acerca de la naturaleza de la educación inclusiva para pensar este territorio en sus propios términos.

El argumento que prolifera a través de la travestización de las formas de lo especial como parte de lo inclusivo, es teóricamente precario y políticamente conveniente. De él, surge un régimen pedagógico que consagra diversas clases de estructuras de asimilación inclusivas. Este es el centro de regulación que adopta la idea de lo ‘inclusivo’ al interior del sintagma educación inclusiva. En otras palabras, una propiedad vacía y políticamente neutral. La tarea crítica que emerge aquí debe aprender a interrogar los sistemas de autorrepresentación y la imagen de pensamiento que se desprende de tal idea.

Gracias a las críticas elaboradas por cada uno de los proyectos de conocimiento de base anti-humanistas, los problemas de la educación inclusiva no pueden ser leídos exclusivamente en términos del contextualismo analítico legado por la defectología y el esencialismo. Las estrategias de este contextualismo se encargan de mantener el ‘mimetismo coercitivo’ en cada uno de sus grupos. Esta política debe deshacerse para romper con formas de representación del Otro que operan en términos exclusivamente de fetichización. El mimetismo coercitivo se encarga de mantener el *corpus* de atribuciones ontológicas de naturaleza especular y negativa de cada grupo social con el objeto de perpetuar diversas clases de mecanismos de diferenciación y diferencialismo social. El mimetismo coercitivo se convierte en una modalidad de control analítico que nos informa cómo determinados discursos sobre las diferencias existenciales, lingüísticas y culturales mantienen en estado de sujeción a determinados grupos.

Ontológicamente, la educación inclusiva inscribe su regulación a través de la filosofía de procesos y, por consiguiente, relacional. Ella no niega la presencia de entidades, sino que su articulación se produce a través estructuras de devenir permanentes. Entiende que el sujeto es el resultado de la interacción entre las diversas estructuras sociales, culturales y las relaciones históricas que lo atraviesan. La ontología de la educación inclusiva en su base ratifica un atributo neo-materialista. Tal determinación también afecta a su epistemología. El



neo-materialismo se conecta en este punto con el efecto de alter-disciplinariedad que este campo revela, es decir, su capacidad para influir en otros campos –muchos de ellos, alejados de su actividad científica– y, con ello, interrumpir en sus dinámicas de producción del conocimiento.

La autoimagen creada a través de la montura del modelo epistémico y didáctico de la educación especial es halagadora, pero problemática y, a su vez, parcial, en el entendido que promueve una actitud egocéntrica y una razón teórica de carácter *pseudo-* de tipo arrogante. El régimen normo-céntrico de la diferencia efectúa un cierre teórico que se ancla en la imputación del régimen proporcionado por el humanismo clásico, un predicamento que legitimó una única forma existencial, caracterizada semióticamente por un signo que imputa el flexivo ser humano, hombre blanco, católico, burgués, altamente inteligente y heterosexual. Mientras, toda figuración existencial que no coincida con sus criterios de definición fue relegada a la exterioridad ontológica de la modernidad. Una de las tareas críticas de la educación inclusiva consiste en recomponer las unidades existenciales de lo humano que habitan en dicha espacialidad. Son estas, las figuraciones de la zona del no-ser,³ o bien del no-existente.⁴

El ejercicio es aquí la recomposición de otros criterios de legibilidad para documentar la naturaleza existencial de múltiples colectivos contruidos al margen de la historia. Tal exigencia no solo es ontológica y semiótica, sino también profundamente narrativa. Encarna el llamamiento que busca someter a escrutinio crítico cada una de estas narrativas. El canon proporcionado por el humanismo clásico no solo instituyó diversas maneras de organizar las diferencias en una escala jerárquica decreciente, lo que se expresa mediante la exclusión de su autorrepresentación y la consagración de un enfoque que logra su existencia/vigencia a través de un acto violento hacia los otros naturalizados que habitan en el lugar de la diferencia devaluada. El *mainstream* discursivo de la educación inclusiva nace desde el centro crítico de dicha articulación. Es más, es el resultado de un sistema de legitimación de las redes de producción de los Otros naturalizados por la modernidad. Lo que tal señalamiento intenta decodificar es el grado de intencionalidad reproducido por un discurso críticamente democrático que, en ocasiones, incurre en legitimar el lugar de la diferencia devaluada, en vez de crear sistemas intelectuales que permitan liberar a determinados grupos sociales de tales unidades de definición. Esta es una de las tareas más importantes de la educación inclusiva. Incluso, tal analítica devela una suerte de complicidad con las diversas formas de universalismos. El problema es que todo ello pervierte la práctica y el pensamiento de la inclusión, especialmente, por las “ideologías masculinistas, racistas o supremacistas raciales

³ Frantz Fanon, *Piel negra, máscaras blancas*. Akal, 2009.

⁴ Jacques Derrida, *De la gramatología*. Siglo XXI, 2007.



que convierten la especificidad cultural en un falso universal y la normalidad en un mandato normativo”.⁵

Algunas de las consecuencias de la imputación ontológica efectuada por el canon proporcionado por el humanismo clásico se expresan a través de la afirmación efectuada por Bal, quien sostiene que es mejor no usar la palabra otredad, que es el equivalente que deriva de la alteridad en latín.⁶ La otredad, como la alteridad, es una palabra ontológica y semánticamente deíctica, esto quiere decir que en ella se conectan diversos ejes de análisis que enriquecen su comprensión. Una de las premisas centrales que documenta White es que, la concepción de alteridad dominante en el mundo occidental se construye negando la experiencia existencial de cada ser humano, jerarquizándolo, polarizándolo y clasificándolo.⁷ Esta es la base del humanismo clásico y, por consiguiente, de la imaginación binaria. Cada una de estas articulaciones se encuentra en lo más profundo de la imaginación binaria. La percepción crítica *mainstream* de la educación inclusiva se encuentra profundamente afectada por esta manera de pensar sobre las expresiones ontológicas y existenciales de lo humano. La imaginación binaria es sinónimo de un dispositivo de universalización de la mente. Esta es la base de la matriz de individualismos-esencialismos. La imaginación binaria funciona a través de una ‘autodefinición indicativa por negación’ del Otro, lo cual, en palabras de Bal, actúa en términos de “una herramienta que emplean los grupos humanos, ligados por la nacionalidad, la ciudadanía u otras identidades colectivas, para afirmar quienes son sin tener que preocuparse de elaborar descripciones que podrían ser objeto de refutación”.⁸ Es esto lo que asigna a determinados grupos con una atribución negativa, especular, indefinida y vaga. Se polariza la existencia del Otro, luego se jerarquiza y simplifica. Esta es la base de lo que conocemos como mecanismos de diferenciación y diferencialismo social; dos formas de enmarcamiento de lo que denomino bajo el sintagma ‘problema ontológico de los grupos sociales’.

Concebir a la educación inclusiva en términos de proyecto de conocimiento en resistencia sugiere atender a los mecanismos de desplazamiento del antropocentrismo y la progresiva desestabilización de las diversas formas de jerarquización de las modalidades existenciales de lo humano. En esta dirección, la educación inclusiva asume la interrogante por los futuros de la educación y, en especial, la renovación de los vínculos y modos de relacionamiento entre diversas formas de lo humano. Heurísticamente, esta escapa a toda pureza disciplinar autorreferencial. Su poder reside en su dimensión post-disciplinar. Recordemos que el objeto de la educación inclusiva no puede ser delimitado en los paradig-



⁵ Rosi Braidotti, *The Posthuman*. Polity Press, 2013, p. 144.

⁶ Mieke Bal, *Lexicón para el análisis cultural*. Akal, 2021.

⁷ Hayden White, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica, 1973.

⁸ Mieke Bal, *op cit.*, p. 55.

mas de ninguna de las disciplinas actuales, producto que las desborda. A ello se suma su incapacidad para abordar la especificidad de la multiplicidad de cada uno de sus objetos, lo que puede ser explicado a través de una posición dogmática legada por erróneas formas de asociación, influenciando de este modo, a cada uno de sus objetos.

La educación inclusiva, a diferencia de las disciplinas –dominios cognitivos e históricamente específicos–, no nos presenta con claridad un objeto estable o claramente definido que desarrolla cuestiones específicas en torno a él. Su especificidad contextual depende de otras cosas. La falta de claridad sobre su dominio sigue siendo, sin lugar a dudas, su punto de mayor tensión en la construcción de su teoría. De antemano, este hecho podría determinar la vida misma de este proyecto intelectual. Su ausentismo teórico no es simplemente una preocupación académica, hace mucho más que esto. Es necesario des-banalizar el sentido mismo de la teoría. Este llamamiento es a defender la teoría. Si bien la educación especial no puede ser ignorada, esta no necesita incorporarse como una forma genealógica de lo inclusivo, producto que reafirma un alcance y una naturaleza completamente diferente. En diversos trabajos he sostenido que tomar la educación especial como inclusiva es repetir el mismo fallo. La educación inclusiva carece de una reflexión programática. Las cosas nunca son claras cuando se trata de desarrollar un concepto de educación inclusiva mucho más consistente.

La educación inclusiva es una nueva forma de epistemología crítica. De alguna manera, esta se convierte en un punto importante de reflexión teórica y metodológica al interior de las Ciencias de la Educación. La condición epistemológica auténtica de la educación inclusiva materializa un sentido de disciplinarietà crítica, es decir, consagra un aparato contra-teórico y contra-discursivo que, alejado de todo idealismo ingenuo o sistema de fetichización teórica, construye un proyecto de conocimiento en resistencia. La proliferación de diversos contra-discursos son un síntoma clave de la situación post-humana. La imaginación intelectual de muchos campos y geografías académicas dispersas están siendo desafiados a través de algunos de los argumentos proporcionados por el sintagma educación inclusiva. A esto, llamaremos alter-disciplinarietà; una propiedad sustantiva a sus propias condiciones de producción del conocimiento. Sabemos que sus propiedades analíticas y metodológicas interrumpen las dinámicas de producción del conocimiento de todos los campos con los que entra en contacto.

La vida más allá de la teoría

La comprensión epistemológica de la educación inclusiva en tanto diseño intelectual exige de innovaciones conceptuales y, especialmente, metodológicas, a objeto de garantizar un enfoque genealógico crítico que supere toda clase de *clichés*, reduccio-



nismos discursivos o retóricos. La epistemología de la educación inclusiva se propone producir un cambio a nivel sintáctico de sus sentidos. La imagen de pensamiento que se desprende de ello va mucho más allá del resguardo *mainstream* que efectúa la deconstrucción. Cambiar las reglas del juego no es necesariamente disponer un acto deconstructivo.

Probablemente, mucho del trabajo deconstructivo que esta epistemología puede hacer se tornará infértil solo a través de la ratificación de un mecanismo de distancia crítica, esto es, el análisis crítico de un determinado fenómeno. La construcción del conocimiento especializado de la educación inclusiva ingresará en un halo de limitación y reduccionismo de su arquitectura cognitiva exclusivamente a través del mecanismo de distancia crítica. Su naturaleza constructiva exige de la integración de la *distancia crítica* –o el pensamiento de la negatividad– y la *intimidad crítica*– o el pensamiento de la positividad, la creación y la edificación–. No olvidemos que la deconstrucción nunca debe ser homologada con la destrucción, sino que su significado se orienta a proporcionar una mejora imaginativa de algo que conocemos profundamente. No podemos deconstruir algo que no conocemos. Tanto la epistemología como la ontología de la educación inclusiva enfatiza en una relacionalidad radical, esto es, en la co-presencia de identidades no-unitarias, ratificando un sólido compromiso con la multiplicidad. Esta le abre nuevas puertas a la intelectualidad, proporcionando fundamentos epistemológicos muy necesarios. Incluso la subjetividad que esta produce, remodela las prácticas educativas, sociales y culturales enfatizando en una relacionalidad multifacética.

El núcleo profundamente esencialista de la educación inclusiva es reemplazado por una compleja configuración del conocimiento dominado por el predicamento anti-humanista –este es su núcleo crítico– y un compromiso que nos obliga a examinar qué cuerpos de conocimientos entran en contacto para promover un ensamblaje de pensamiento destinado a alterar el orden convencional de sus significantes. Se trata de ser conscientes acerca de cómo determinados cuerpos intelectuales que inscriben su tarea en la senda de la justicia social pueden dar lugar a diversas clases de desigualdades. La educación inclusiva inaugura una nueva perspectiva global.

Una de las improntas de mayor trascendencia del humanismo clásico se caracterizó por “su capacidad de humanizar nuestro comportamiento social, nuestros valores y nuestra interacción cívica”.⁹ La educación inclusiva posee una fuerte impronta post-humana. Es también una respuesta clara ante las múltiples estructuras inhumanas que en la historia de la humanidad han suscitado diversas modalidades de homicidio sobre las múltiples expresiones de lo humano. Se trata de subvertir el entendimiento que nos explica la ‘diferencia’ inscrita en términos especialmente una atribución negativa y especular del ser humano, encarna una forma inadecua-



⁹ Rosi Braidotti, *op. cit.*, p. 147.

da de justicia sobre determinados grupos, producto de una carencia significativa de moral. La diferencia ha de ser concebida en términos de una respuesta ética de orden contingente ante una variedad de escenarios de precarización de la vida y la multiplicidad de tragedias de lo intolerable que son encarnadas sistemáticamente por las diversas estructuras del sistema-mundo. El problema es mayor a esto: la intelectualidad dominante e, incluso, la emergente, en materia de inclusión, es incapaz de profundizar en cada una de estas tensiones. En superación de ello, esta recurre a la contribución de diversos marcos epistemológicos críticos que introducen discusiones innovadoras al interactuar con cada uno de estos nudos problemáticos, entre los que encontramos, las “epistemologías radicales como estudios sobre mujeres, género, *queer* y feministas, por un lado, y los estudios poscoloniales y raciales”.¹⁰ La interrogante aquí sigue siendo: ¿cómo hacer frente a lo inhumano? El problema es que el humanismo es fuente primaria de muchos de los problemas estructurantes de lo que conocemos a través del sintagma ‘educación inclusiva’. Su fuerza se siente con mayor impacto en sus determinantes ontológicas. Este campo apunta a ser concebido en términos de un esfuerzo activo para reinventar lo académico en un nuevo contexto global y, con ello, desarrollar un marco ético digno de nuestros tiempos.

El modelo de pensamiento que inspira la educación inclusiva

Sin cuestionamiento alguno, sostendré que la educación inclusiva consagra un modelo de pensamiento que se resiste a ser capturado por las epistemologías normativas y por los dominios históricos específicos de verdad conocidos como disciplinas. Su arquitectura cognitiva se inscribe en torno a una morfología de carácter post-disciplinar. La clave aquí es detallar los criterios metodológicos implícitos en tal forma de pensar. Los modos de pensamiento son cruciales para develar la forma en la que interactuamos con un determinado *corpus* de fenómenos. A esto, denomino ‘desempeños epistemológicos’.

Un desempeño epistemológico es una forma de enmarcar un modo de pensar acerca de un determinado problema de análisis. Lo metodológico aquí evita ser entendido en términos de dogma, sino, más bien, confirma la interrogante antes señalada: ¿cómo pensamos acerca de? La potencialidad de lo metodológico nos informará no solo sobre qué métodos o metodologías de investigación son las más idóneas para justificar su comprensión, sino que abordan cuestiones relativas a cómo han de ser formados los profesionales del campo y cómo podríamos interactuar con los múltiples objetos de regulación del campo, especialmente, en su naturaleza teórica, empírica y de análisis.

¹⁰ *Ibid.*, p. 148.



La educación inclusiva despliega nuevas reglas para jugar el juego, especialmente, de combinar la crítica con figuras creativas y fortalecer la imaginación y las estrategias de desfamiliarización de algunas cargas intelectuales y semiológicas que enflaquecen su comprensión. Lo que he intentado enmarcar en estas líneas no es otra cosa que lo que denominaré ‘imaginación de la educación inclusiva’, o simplemente, un modo de pensar que desancla cuestiones meramente individuales y que, en realidad, constituyen asuntos estructurales y relacionales. La educación inclusiva ha de aprender a responder a los problemas de la vida. Creo que este mandato afecta más específicamente al sustantivo que a las regulaciones heurísticas del sintagma. Metodológicamente, este territorio asumirá una posición fundamental: lo cartográfico, esto es, una profunda lectura teórica y políticamente comprometida con el presente. No olvidemos que el conocimiento que crea este enfoque forma una historicidad del presente. Las cartografías al decir de Braidotti, reafirman un compromiso epistémico al develar las diversas ubicaciones del poder que afectan a las posiciones múltiples y dinámicas de cada uno de sus sujetos. Esta es la base del neo-materialismo.

Las cartografías conjugan una dimensión espacial y temporal. La primera, integrada por una dimensión geopolítica; y la segunda, por una de carácter histórico y genealógica; enfatizando en la estructura situada de la teoría crítica. El modelo de pensamiento que inspira la educación inclusiva es de naturaleza post-disciplinar, un campo de fenómenos que solo puede acceder a ellos, por fuera y más allá de cada uno de sus recursos constructivos. Como tal, esta trabaja en la búsqueda de figuras alternativas de lo humano. Cada código semiótico y ontológico tiene su acogida en determinadas formas geopolíticas e históricas específicas, inaugurando una espacialidad existencial atravesada por múltiples formas de singularidades complejas que escapan a cualquier forma de afirmación universal.

Recordemos que la educación inclusiva no posiciona su mirada en la esencialización de lo humano, sino que responde a los múltiples modos existenciales de este, de modo que asume que “una figuración es la expresión de representaciones alternativas del sujeto como entidad dinámica no unitaria”.¹¹ La educación inclusiva también puede ser interpretada como los múltiples modos del devenir humano. Otra de sus propiedades describe a la educación inclusiva en términos de un conocimiento complejo estructurado por una relacionalidad multidireccional.

El diasporismo epistemológico no solo nos informa de las diversas clases de trayectorias y movimientos que experimentan cada uno de sus recursos constructivos y hebras genealógicas, también nos permite elaborar una crítica a los sistemas de memorias lineales que tienden a superponerse en su estudio. Un ejemplo claro y directo es la errónea determinación de la génesis de lo inclusivo en lo especial. Sabemos que este grado de asociatividad se debe a un conjunto de errores de



¹¹ *Ibid.*, p. 172.

aproximación al término. “En lugar de deferencia a la autoridad del pasado, tenemos la fugaz copresencia de múltiples tiempos y zonas, en un continuo que activa y desterritorializa identidades estables y fractura la linealidad temporal”.¹² El llamamiento en torno a la no-linealidad que resalta la naturaleza rizomática de las trayectorias intelectuales, conceptuales y metodologías que nos revela la educación inclusiva.¹³ La fertilidad de esta aplicación permite documentar que el pensamiento de la educación inclusiva fomenta múltiples conexiones y líneas de interacción que se van conectando estratégicamente en torno a su red objetual con muchos exteriores que enriquecen mediante traducción sus desarrollos.

Conclusiones

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 terreno 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, es necesario reconocer su difícil definición. Por norma general, la percepción crítica que coexiste entre quienes se dedican a la epistemología en torno a la heurística, es que esta se encarga de encontrar nuevas soluciones –creativas– para resolver diversos problemas. Su significado siempre se encuentra emparejado con formas emergentes de descubrimiento y solución de problemas.

La heurística debe entenderse en términos de una interfase 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”.¹⁴ Otras de sus características es que su impronta heurística fomenta la cristalización de un vocabulario específico común para describir y analizar cada uno de sus problemas de mayor impacto. La evidente confluencia de conceptos y significados heterogéneos y polivocales, incluso su procedencia genealógica de tradiciones críticas, por más

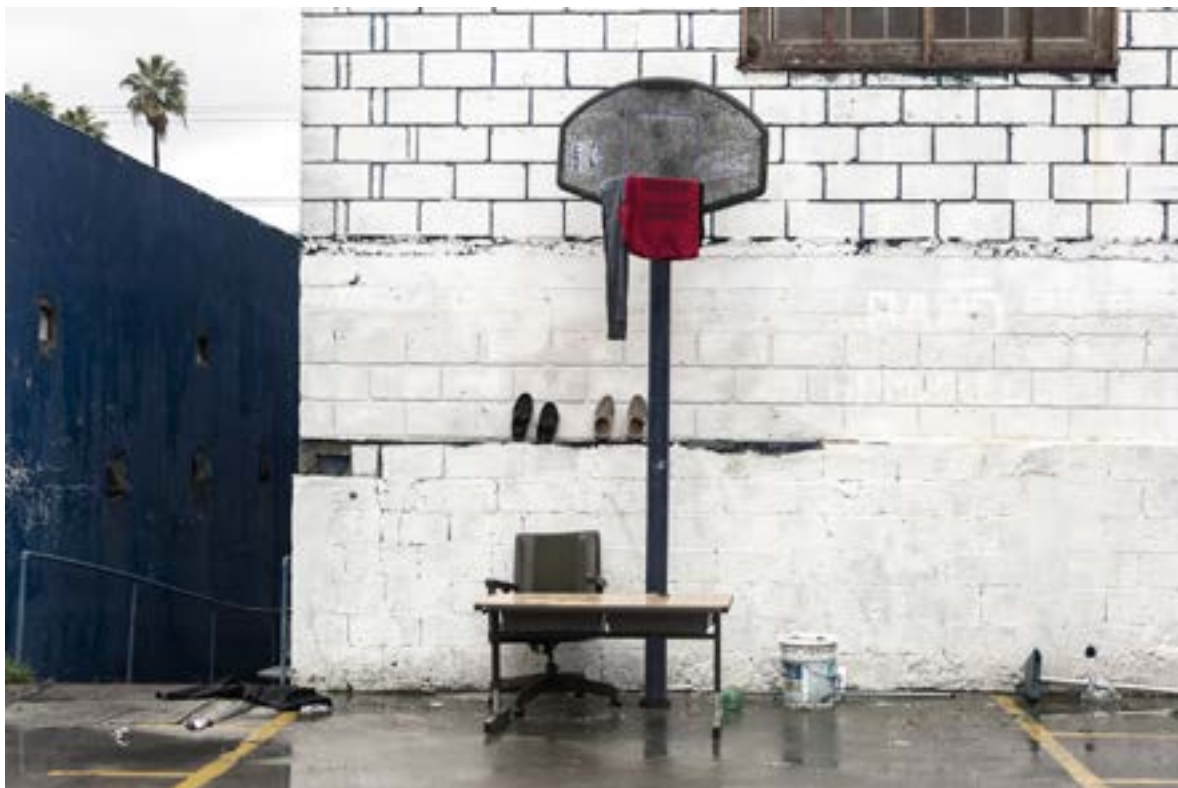
¹² *Ibid.*, p. 173.

¹³ Aldo Ocampo, “Epistemología de la educación inclusiva y sus condiciones de producción”, *Revista Educação em Foco*, Vol. 27, 1-22, 2022.

¹⁴ Patricia Hill Collins, *Intersectionality as Critical Social Theory*. Duke University Press, 2019, p. 34.



que parezcan pertenecer a un mismo registro y propósito, debemos evitar colapsar el nominalismo que subyace al sintagma educación inclusiva. El llamamiento es aquí reconocer que estas “deben estudiarse y teorizarse empíricamente, no simplemente asumirse por conveniencia heurística”¹⁵



Olivia Vivanco. De la serie: *Los días*, 2017.



¹⁵ Patricia Hill Collins, *op. cit.*, p. 40.