



EDITORIAL

EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Aldo Ocampo González*

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)¹

Forma de citar este artículo en APA:

Ocampo-González, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 438-452. <https://doi.org/10.21501/22161201.4066>

Cartografiar los movimientos de una peculiar teoría

Pensar en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva es, sin duda, un punto álgido, espinoso y caliente. En cierta medida, producto de la multiplicidad de voces que participan de su estructuración, así como de la diversidad de convergencias heurísticas que en ella acontecen. Su comprensión epistemológica rompe con el purismo conservador del trabajo en la intimidad de las disciplinas y de la normatividad y objetivismo de ciertos marcos paradigmáticos, deconstruye las formas de autoridad epistémica sancionadas. Si bien este singular territorio heurístico ha circulado por las estructuras académicas sin bloques de reflexividad acordes a la singularidad que define la naturaleza de su conocimiento, tampoco ha logrado consolidar un corpus de métodos y metodologías de investigación para abordar la complejidad multiaxial y multidimensional de sus fenómenos, lo cierto es que ha consolidado un compromiso político global que marca su trayectoria político-teórica en términos de una epistemología neomaterialista, un sistema de reflexividad comprometido con la interpretación de los signos del presente, un aparato cognitivo comprometido con el devenir del conocimiento.

La educación inclusiva heurísticamente enfrenta un dilema definitorio: no puede ser definida desde los paradigmas de ninguna disciplina en particular, puesto que la complejidad de su campo de fenómenos las desborda. Esto es lo que hace que el corpus de fenómenos que la constituyen se encuentre en permanente movimiento y devenir; particularidad que exige comprender cómo

* Chileno. Teórico y ensayista educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente mención 'Cum Laude' por unanimidad por la Universidad de Granada, España. Es creador de la epistemología de la educación inclusiva. Contacto: aldo.ocampo@celei.cl

¹ Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC) dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar. Institución internacional reconocida y con estatus afiliativo por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y por el International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP), EE.UU

el fenómeno se ha movido a través del tiempo, de conceptos, de proyectos de conocimiento, de teorías, de proyectos políticos, de compromisos éticos, de problemas y geografías epistémicas, etc. La educación inclusiva como campo y objeto de investigación involucra la interrogante acerca de su alcance, naturaleza –traducida como índice de singularidad– y capacidad teórica, demostrando la presencia de múltiples objetos y lenguajes teóricos que al encontrarse y aliarse en puntos particulares producen algo desconocido. Cada uno de estos objetos y lenguajes ratifican que la construcción de su conocimiento especializado es consecuencia de una singular trayectoria rizomática y multidireccional a través de la cuál conviven diversos objetos y lenguajes teóricos que no siempre tienen relación directa entre sí. En cierta medida, es esto lo que convierte a su estructura de conocimiento y red objetual en algo abierto y propiedad de una apertura ambivalente; mientras que, como temática, enfoque y posición epistemológica, cruza una infinidad de tópicos, proyectos de conocimiento y compromisos teóricos.

La pregunta por las condiciones genealógicas del campo puede ser atendida a través de la noción de enredos genealógicos, instrumento analítico-metodológico por medio del cual es posible cartografiar los itinerarios de emergencia y formación del territorio, el que opera a través del nomadismo y el diasporismo epistemológico, dando cuenta de un saber en permanente dispersión. Una de las funciones de los enredos genealógicos permite documentar cómo se ha movido el conjunto de objetos teóricos, empíricos, políticos, visuales, entre otros, dando cuenta de una posibilidad materialista en la que ciertas cosas al encontrarse e interactuar inauguran algo completamente nuevo y desconocido. Es la noción de figural la que describe de manera más fértil el sentido de la educación inclusiva y su compromiso post-disciplinar, cuyo saber opera en un sentido singular más allá de diversos conceptos, teorías, proyectos de conocimiento, métodos, sujetos, territorios, compromisos éticos y proyectos políticos. Es un saber que se produce en la traducción de diversos aportes provenientes de campos y regionalizaciones intelectuales que, al encontrarse e interactuar en una singular zona de contacto producto de un efecto diaspórico, se rearticulan, giran y dislocan inaugurando singulares unidades epistémicas que ensamblan en otra rostricidad heurística.

Los enredos genealógicos son una categoría de análisis dedicada a explicar la formación de los territorios heurísticos de lo inclusivo dando cuenta de distintas hebras imbricadas, superpuestas e, incluso, co-penetradas que van formando su rostricidad. Por medio de ella, se da cuenta de un fenómeno eminentemente enraizado en la herencia de proyectos de conocimiento de carácter crítico y post-crítico y de proyectos políticos, tales como, el anti, de y post-colonialismo, la filosofía de la diferencia, la filosofía política, los estudios *queer*, los estudios antirracistas, los estudios de la mujer, los estudios de género, el feminismo negro y contemporáneo, la teoría crítica de la raza, la interseccionalidad, entre tantos otros enfoques y proyectos intelectuales en resistencia. Al confluir cada uno de ellos emerge una constelación que inaugura una forma de pensar problemas endémicos a la constitución del sistema-mundo conocido, así como tensiones y coyunturas epocales. Se convierte en un dispositivo de configuración de la sensibilidad de una

época, instalando modos peculiares de ordenar la gramática relacional, intersubjetiva y afectiva, y produce nuevos y desconocidos mapas sobre el ser humano y una singular forma de subjetividad, propias de un cambio cultural alterativo. La educación inclusiva es una herramienta heurística y analítica que asume un férreo compromiso de carácter micropolítico encargado de interrogar cómo el saber disponible en su concepción dominante contribuye a la reproducción silenciosa de condiciones de desigualdad. Consecuencia de ello, la existencia de un conjunto de debates teóricos, políticos y éticos enredados, no siempre traducidos y comprendidos en su especificidad. Pero es en la transposición en la que emerge la potencia de su índice de singularidad.

La teoría de la educación inclusiva que propongo no presenta un punto de partida claro, es esto lo que me condujo a la afirmación de que su saber emerge a través de un singular efecto de diaporización, reflejo de un conjunto de influencias que deambulan sin detención de un lado a otro; esta condición de su capacidad heurística manifiesta que es una teoría neo-materialista que no puede agotarse en movimientos previos, sino que es algo que se transforma y altera en su propia evolución. En efecto, “potencialmente siempre hay otro conjunto de preocupaciones a las que se puede dirigir la teoría, otros lugares a los que se puede trasladar la teoría y otras estructuras de poder que se pueden desplegar para examinar” (Carbardo et al., 2014, sp).

El movimiento, como condición heurística del campo, explicita algo en constante alterabilidad cuya red coyuntural adquiere un carácter provisional. El sintagma ‘educación inclusiva’ ratifica una intención provisional, es esto lo que hace al saber de lo inclusivo algo incompleto, inacabado y en permanente transformación. Lo provisional, en términos metodológicos, nos conduce a pensar acerca de las posibilidades del sintagma en términos de entidad contenida, ¿qué quiere decir esto? Si bien esta posee sus propias tareas específicas que define su función en la realidad, es necesario preguntarnos acerca de los diversos intereses, perspectivas y ámbitos de tematización que participan del ensamblaje de su red objetual: ¿qué es lo que hace la educación inclusiva en el mundo?, ¿qué otras cosas moviliza para la transformación del mundo conocido y experienciado? Para ello es necesario caracterizar el trabajo de los agentes.

Otro aspecto crucial indica que no existe un lugar a priori, ni una disciplina de origen para pensar acerca de la inclusión, más bien, al constituir un objetivo transversal y común de lucha en diversos proyectos políticos y de conocimiento, la convierte en un concepto maleta y ambivalente que puede operar de diversas formas en diversos contextos, teorías y prácticas; es algo que se refina a través de la plasticidad y de una gran constelación de temáticas, pero que no es solamente agregativo, sino alterativo de la sustantividad de los propósitos. Lo que observo necesario develar son los agentes de movimiento. La educación inclusiva no se limita a una sola convergencia heurística, sino que acontece en la confluencia de múltiples transposiciones de este tipo. Es necesario apostar, entonces, por condiciones específicas de teorización a partir de cada colectividad ontológica a la que esta busca responder. Todos estos argumentos dan cuenta de las dificultades para teorizar y vislumbrar sus contornos.

El sintagma trabaja a partir de una gran constelación de problemáticas, no de disciplinas, es esta particularidad la que define el movimiento como condición heurística primordial en la construcción de su conocimiento. La gran constelación de objetos que integran la morfología de sus territorios se mueve no solo en relación a sujetos y colectividades particulares en permanente devenir, sino que una de las expresiones de sus movimientos, en cuanto forma constructiva, ilumina sus trayectorias conectando de forma más amplia una variedad de geografías epistémicas y sub-campos académicos, proyectos de conocimiento, metodologías de investigación, proyectos políticos, compromisos éticos, sujetos, etc., todas ellas singularidades epistemológicas que ensamblan un nuevo saber. La inclusión, como fenómeno heurístico, es el resultado de una amplia gama de intereses de investigación, es decir, se fabrica un nuevo conocimiento “a partir de datos que inicialmente no están enmarcados a través de un prisma” (Carbardo et al., 2014, sp) exclusivamente ligado a sus principales ejes de tematización.

La educación inclusiva no es la importación del legado de la educación especial, argumento que con frecuencia omite la pregunta por los rasgos definitorios del pensamiento de lo inclusivo; ambas constituyen regionalizaciones atravesadas por diferentes prácticas cognitivas y tradiciones discursivas. Al sobre-imponer erróneamente el rostro de lo inclusivo como extensión de lo especial se limita la comprensión del fenómeno a la matriz de producción esencialista-individualista en la que proliferan diversas clases de binarismos. La educación inclusiva debe ser concebida como una “intervención contrahegemónica y transformadora en la producción de conocimiento” (Carbardo et al., 2014, sp) que responsablemente atiende a las diferencias contextuales y emergentes dando cuenta de compromisos alterativos en el desarrollo de su teoría. Esto nos permite dar cuenta que las concepciones disponibles son el resultado de elaboraciones limitadas acerca de su objeto. Lo cierto es que la inclusión se mueve más allá estas discusiones. Ninguno de los argumentos que he sostenido en diversos trabajos para explicar que la educación especial es una forma de inclusión –mientras que la inclusión no es una forma de lo especial– tiene como función des-discapacitar la consciencia argumentativa de lo inclusivo, y con ello, superar una de sus reducciones más evidentes. Si bien la investigación de la educación inclusiva compromete una multiplicidad de preocupaciones vinculadas a una variedad infinita de colectividades, persigue superar el excepcionalismo ontológico que subordina a determinados grupos producto de la matriz occidentalocéntrica a un último lugar en diversos índices de desigualdad.

En este sentido, el excepcionalismo ontológico permite comprender cómo determinadas figuras de alteridad son inscritas en un lugar inferior e inaceptable en la intimidad del efecto multi-categorico que erige los planteamientos esencialistas y opresivos sobre educación inclusiva. Esta condición de excepcionalidad es propiedad de singulares mecanismos producción de desdenes ontológicos propios de la zona del ser, lo que en Fanon (2009) inaugura como una zona compuesta por el no-ser o no existente, es decir, una espacialidad multiposicional en la que se agudizan las formas de opresión y dominación, tratando a ciertos grupos como especialmente

diferentes. La condición de excepcionalidad ontológica es una consecuencia teórico-práctica del problema ontológico de los grupos sociales, parte de un monopolio ideológico que se reproduce sistemáticamente en las políticas de inclusión a nivel mundial.

Como teoría educativa general, la inclusión “lleva adelante las dinámicas a menudo ocultas en orden para transformarlos” (Carbardo et al., 2014, sp). La inclusión es siempre imperativo de transformación y alteración de lo conocido, asumiendo la necesidad analítica de crear “formas entrelazadas en las que las estructuras sociales producen y afianzan el poder y la marginación, y llamando la atención sobre las formas en que los paradigmas existentes que producen conocimiento y política a menudo funcionan para normalizar estas dinámicas” (Carbardo et al., 2014).

Ahora, la complejidad que supone el rastreo del origen del término, del objeto y del campo devela que no existe un lugar a priori para la inclusión en las estructuras académicas, ni en sus enredos genealógicos, ni en sus comunidades de práctica; debido a su ambivalencia, será algo que se refina, rearticula, traduce y transforma en su interacción con diversas clases de recursos constructivos que ensamblan sus territorios de trabajo. El tipo de debates, instrumentos conceptuales, formas metodológicas y modalidades de teorización expresan que la inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia va más allá de las humanidades, las ciencias sociales, la educación, la filosofía, los estudios de género, la psicología y las ciencias políticas, entre otras. No es solo un repositorio de cuerpos de conocimientos (post)críticos, sino que en ella se produce nuevos ángulos de visión para intervenir la realidad.

Así pues, la teoría de la educación inclusiva se convierte en un dispositivo heurístico cuando logra capturar una multiplicidad de proyectos de conocimiento en resistencias y formas metodológicas que visibilizan diversos hilos de análisis para examinar las complicidades imperceptibles con la desigualdad. Esta forma teórica construye una contra-teoría y un contra-espacio epistemológico conformado por intersecciones, traducciones y rearticulaciones de diversos recursos constructivos, inaugurando así un ensamblaje aléctico², caracterizado por singulares mecanismos de interconexión entre diversas clases de recursos epistemológicos que juntos crean a través de la traducción, la examinación topológica y la rearticulación un nuevo figural. De este modo, la construcción de conocimiento de la educación inclusiva avanza por diversas convergencias heurísticas.

Entonces, ¿qué se entiende exactamente por educación inclusiva? Tal como he sostenido en diversos trabajos, una de las dificultades permanentes que enfrenta este dominio describe un índice de singularidad –identidad del campo– de baja intensidad, para ser más preciso, este adopta un estatus de desconocimiento. Si bien muchos investigadores dedicados al género creen saber o conocer la inclusión, al momento que deben explicarla no saben definirla o abordarla en profundidad. El debate acerca de cómo conceptualizar y utilizar la inclusión y la educación

² Expresión que alude a territorios ensamblados por múltiples convergencias heurísticas y recursos constructivos de diversa naturaleza.

inclusiva no es del todo claro; es esta ambigüedad e ininteligibilidad lo que, en cierta medida, la hace atractiva. Sin embargo, es necesario avanzar en comprender cabalmente su índice de singularidad, ambos son conceptos que estimulan la imaginación, la lucha sistemática por la creación de otros mundos, modos de relacionamiento y coordenadas de alteridad. Sus tensiones, presiones y obstrucciones metodológicas quedan definidas por el carácter abierto, el movimiento permanente y el devenir, es lo que inscribe sus desarrollos metodológicos en términos de dificultad creciente. Lo abierto, al igual que la interseccionalidad, dificulta que los contornos del campo sean delimitados en la centralidad de una única forma metodológica. Esto enfrenta otro problema definitorio: no explica con exactitud cómo estudiar su campo de fenómenos heurísticos, metodológicos, conceptuales, visuales, político-éticos, etc. La inclusión y la educación inclusiva reafirman un estatus de metáfora, esto es, una explicación creada por diversos grupos y empleada con diversos propósitos y fines. Si bien su surgimiento no está claro, así como tampoco sus usos heurísticos y metodológicos, lo cierto es que estas han surgido entremedio de una gran variedad de espacios discursivos, proyectos de conocimiento y debates, explicitando tres grandes compromisos: a) debates discursivos y ético-políticos sobre el alcance y contenido de la inclusión y la educación inclusiva, ambas categorías demuestran un estado hipónimo como proyecto teórico y metodológico; b) intervenciones políticas con lente inclusivo y; c) prácticas de investigación con un marco imaginativo para fundamentar el diseño teórico y ético del futuro.

La inclusión se convierte en una forma de navegación teórica que fomenta la exploración de formas creativas para comprometerse afirmativamente con el presente; asimismo, reconoce que las nociones de ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’ develan una naturaleza poliédrica, elástica y nomadista. En su vinculación con el estudio de las desigualdades e injusticias, varias concebidas en términos de opresiones y dominaciones, brinda un marco analítico que va más allá de la mera superposición de ejes diferenciales, pues consolida una analítica y una praxis críticas de carácter multinivel y dinámico destinadas a superar las teorías sociales existentes con el objeto de profundizar el análisis de las desigualdades.

La inclusión es, pues, un concepto y un significante popular en diversos campos de estudio y movimientos, en su configuración convergen diversas tradiciones filosóficas y alberga una amplia variedad de cuestiones políticas y tensiones teóricas. El dominio de la educación inclusiva es un campo ensamblado por rearticulación de múltiples prácticas teórico-metodológicas heterogéneas que tensionan las formas liberales en las que han sido inscritas las funciones de dicho dominio.

Premisas cruciales para comprender epistemológicamente la educación inclusiva

- ▶ La educación inclusiva no posee un punto de partida claro, esta, más bien, se encuentra atravesada por un corpus de influencias que viajan y se movilizan por una amplia diversidad de geografías académicas, proyectos políticos, compromisos éticos, etc. Ninguno de estos recursos constructivos posee un estatus de orden particular.
- ▶ La educación inclusiva no pertenece con exactitud a la regionalización signada como educación especial, este error de aproximación a su objeto se debe a la incapacidad de los investigadores para comprender la profundidad y multidimensionalidad del propio término. En cierta medida, producto de esta relación comprensiva es que el sintagma se convierte en un eufemismo y en una noción elástica que puede albergar cualquier cosa dando paso a una silenciosa política del todo vale. Sin duda, es un término eufemístico y con exceso de significado; cuando confundimos la educación especial con la inclusiva se asume la superficialidad de la representación errónea sancionada como régimen de verdad ampliamente celebrado al momento de presentar una versión más actualizada.
- ▶ La educación inclusiva no posee teoría propia coherente con su índice singularidad. Lo que circula en las estructuras académicas bajo la denominación de teoría no es otra cosa que un pastiche de ideas tomadas que develan una operación paratáctica, es decir, una simple ubicación de ideas y argumentos unos al lado de otros sin conexiones entre ellos. La educación inclusiva es un constructo provisional cuyos contornos teóricos-metodológicos no son fáciles de delimitar, producto que trabajan más allá de sus recursos heredados –lo post-disciplinar–. La teoría de la educación inclusiva no presenta un punto de partida claro, sino un conjunto de influencias que han contribuido a expandir sus bloques de reflexividad hacia otros horizontes de sentido. Una posible teoría de la educación inclusiva emerge desde un salto postcrítico inaugurando una desconocida forma teórica. El sintagma hoy es un espacio de alta incertidumbre teórico-metodológica devenida en la ausencia de debates más radicales sobre sus principios teóricos fundamentales.
- ▶ La educación inclusiva como territorio heurístico, estrategia analítica, praxis crítica y proyecto político no puede definir con precisión su índice de singularidad –identidad científica– puesto que cruza multiaxialmente una infinidad de proyectos de conocimiento y campos de trabajo. La mejor forma de explorar sus contornos definitorios es a través del principio de heterogénesis.

- ▶ La construcción del conocimiento de la educación inclusiva comienza por interrogar el efecto heurístico que reside entre ambas sesiones del sintagma, es decir, la y-cidad o la lógica de los múltiples entres que entran en contacto y se activan al momento de ensamblar la acción copulativa de ambos términos.
- ▶ La educación inclusiva no posee método. Esta afirmación debe entenderse en el marco de un singular doble vínculo: no posee un método para explorar la conformación de su red objetual, ni tampoco un conjunto de metodologías para desplegar su aparataje investigativo.
- ▶ La educación inclusiva expresa un marcado carácter viajero, condición que no solo ilustra la particularidad de producción del conocimiento referida al movimiento incesante –criterio que la define como una epistemología neo-materialista–, sino que permite dar cuenta de las mutaciones, interpenetraciones y giros inesperados –a través de su interacción y aterrizaje por diversas regionalizaciones su red objetual se ve alterada, nunca queda atrapada en el dogma de sus principales fracasos cognitivos–.
- ▶ La construcción de su conocimiento acontece en el diaspórismo, el nomadismo y las transposiciones. Estas, a su vez, delimitan una parte sustantiva de las leyes de funcionamiento interno del campo –su orden de producción–. Entre sus principales condiciones de producción destacan: a) el diasporismo, b) la traducción, c) la ecología de saberes, d) la examinación topológica, e) lo micropolítico, f) su naturaleza post-disciplinar, entre otras.
- ▶ Los conceptos epistemológicos de la educación inclusiva surgen del centro crítico de la multiplicidad, no del esencialismo ni del binarismo introducido por el legado humanista clásico.
- ▶ La educación inclusiva devela un férreo compromiso con el antihumanismo. Particularmente, construye bloques de reflexividad y una posición epistemológica que deshace y borra el esencialismo en sus diversas expresiones –estratégico, ontológico, metodológico, etc.–.
- ▶ La base epistemológica de la educación inclusiva presenta una naturaleza post-disciplinar. No obstante, la configuración y ensamblaje del campo se compone a través de múltiples convergencias heurísticas. El campo epistemológico de la educación inclusiva alcanza la figura de un ensamblaje desconocido atravesado por trayectorias rizomáticas en la producción de su saber.
- ▶ La educación inclusiva trabaja para descentrar las formas conocidas sobre ella y producir otros mundos, otros modos de relacionamientos y subjetividades.

La pregunta por el estatus epistemológico de la educación inclusiva

Otro aspecto clave en la construcción epistemológica de la educación inclusiva refiere a la pregunta por el estatus, si bien esta es una interrogante polémica y espinosa puesto que los debates más subversivos y críticos del campo tienden a omitir las reflexiones al respecto. Al no existir con claridad escuelas y corrientes de pensamiento en la intimidad del campo, suelen confundirse con gran recurrencia conceptos, tópicos de análisis y objetivos de lucha, demostrando un alto componente de homogeneidad en sus planteamientos. Otra tensión refiere al grado de banalidad y ligereza con la cual se define constantemente al sintagma ‘educación inclusiva’; para algunos es un paradigma –cosa que yo pondría entre signos de interrogación y subrayaría acerca de la escasa pertinencia de delimitar sus desarrollos científicos en torno a esta noción–, para otros se trata de un enfoque o perspectiva. Lo cierto es que, epistemológicamente, la educación inclusiva no es ni lo uno ni lo otro; producto de sus características, esta solo puede ser definida hoy en términos de metáfora, es decir, una explicación creada y empleada por diferentes colectivos con múltiples fines, cuya singularidad es que no le pertenece a ningún de ellos.

La epistemología de la educación inclusiva de Ocampo (2017) puede ser concebida a través de un triple vínculo. Por un lado, es el resultado de una elaboración crítica para pensar la educación, especialmente porque despliega una función reconocitiva que altera los vocabularios y modos de practicar y pensar la educación para responder a la multiplicidad de singularidades –desdenes ontológicos inhabilitados sistemáticamente en las políticas y prácticas educativas–; por otro, efectúa una ecología a los sistemas intelectuales, metodológicos y categoriales empleados para leer el mundo. Este autor comparte la premisa de Bal (2009) acerca de que los conceptos ordenan el mundo y es a través de ellos que se interviene en él.

Finalmente, la epistemología de la educación inclusiva puntualiza en el estudio de las condiciones de producción de su conocimiento, las que develan un férreo compromiso con la elaboración de una pragmática epistemológica micropolítica y neo-materialista. Micropolítica en el sentido de constituir un proyecto de conocimiento en resistencia que evalúe sistemáticamente cómo algunos de sus argumentos producen aleaciones imperceptibles con la desigualdad y otras patologías endémicas a la constitución del sistema-mundo conocido; neo-materialista en lo más intrínseco de la naturaleza de su conocimiento, un fenómeno en permanente devenir que crea una historicidad del presente para lidiar con una gran constelación de problemas emergentes que trabajan en la entridad de muchas cosas, rompiendo así con la artesanía cognitiva legada por la dialéctica hegeliana. La construcción de su conocimiento opera en el movimiento –en la relación dialectal de lo *dado-dándose-por-dar*–, en el pensamiento de la relación, en la constelación, en el encuentro, en la plasticidad y en la traducción de cada uno de sus principales recursos cognitivos. No es una visión exclusivamente especulativa, intenta elaborar un mensaje sofisticado para tensionar responsablemente un conjunto de problemas apremiantes que erigen los rumbos del mundo contemporáneo de naturaleza compleja y poliédrica, para mirar más allá de la intimidad

de estos y recoger cuestiones más amplias que delimitan la configuración y performatividad de determinadas prácticas sociales en las que opera. La educación inclusiva epistemológicamente deviene en una praxis posicionada.

La epistemología de la educación inclusiva sienta las bases de la teoría educativa contemporánea, actúa en el doble impulso de revisión y remoción de lo visto, aquello que debemos codificar para alterar el mundo, razón por la cual su propósito terminal es pragmático, trabaja incansablemente para producir un cuerpo de conocimientos que penetre la vida de las personas. La entridad que conforman los términos ‘epistemología’ y ‘pragmática’ interroga el tipo de estructura de la práctica educativa y sus modalidades cognitivas en clave de una gran constelación de problemas que escapan al purismo conservador y normativo del canon disciplinar. Otra acción pragmática se interesa por comprender las trayectorias discursivas que construyen y participan a lo largo de su historia intelectual delimitando singulares redes objetuales en la producción de sus entendimientos. El problema es que muchas de las categorías empleadas con alta eficacia por el discurso de propaganda, o como suelo denominar, *mainstream*, son incapaces de pensar cuestiones más sofisticadas y profundas ligadas a la producción estructural del fenómeno, conduciendo a la imposición sistemática de prácticas de asimilación a lo mismo, un mecanismo de inclusión a través de las desigualdades. Estas categorías no logran explicar con claridad los dominios de lo que se puede decir y hacer, validando una singular política de todo vale o de un pastiche acrítico. Para ello se propone revisar las explicaciones disponibilizadas por la educación inclusiva más allá de los términos en los que es sistemáticamente proyectada. Su estructura de conocimiento da cuenta que muchos de sus sistemas de razonamientos, bloques de reflexividad, conceptos e ideas, no le pertenecen en su especificidad, puesto que el calificativo inclusivo, sin denominarse de esta manera, ha estado presente desde hace muchas décadas en diversos discursos y movimientos críticos contemporáneos, por lo que la constelación de ideas que configura ha operado dentro y fuera de su dominio.

Partiendo de la advertencia: el estatus de la educación inclusiva no está claro, intentaré caracterizar, aunque de forma parcial, el nivel de alcance del dominio. Esta afirmación exige de unas preguntas punzantes: ¿qué es exactamente la educación inclusiva?, ¿es un concepto, un paradigma, una metáfora, un dispositivo heurístico, una metodología, o bien, una teoría? Enmarcar la educación inclusiva a través de la noción de ‘teoría’ sugiere determinar cautelosamente qué tipo de teoría designa. Sin la intención de ofrecer una respuesta precipitada, como lo haría un investigador apresurado, sostendré que el tipo de argumentos que designan sus territorios transgrede, rearticula y va más allá de los planteamientos post-críticos, es algo que no sé cómo significar a efectos de esta intervención. Si examinamos cada uno de los niveles de implicación señalados en la pregunta, observo inviable definir sus desarrollos actuales en términos de paradigma, ya que no presenta con claridad sus niveles de formalización científica –lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico–.

Para algunas voces, la educación inclusiva constituye una mutación lineal de la educación especial, a momentos fallida, dando paso a un sistema de reposicionamiento y emparejamiento de lo especial con lo inclusivo, legitimando un ideal de diversidad concebido en términos de asimilación, acomodación y compensación. Estas paradojas y confusas aseveraciones dan vida y sentido a los diferentes aspectos de su historia intelectual. Este bloque de reflexividad contribuye a la legitimación y circulación de alta intensidad del problema ontológico de los grupos sociales, problema de larga data en la filosofía analítica en la que la identidad de las personas asume un atributo negativo devaluándolas permanentemente. Algunas consecuencias teórico-prácticas de esto son el persistente efecto multicategorico de las políticas educativas y su énfasis compensatorio, los sistemas de diferenciación y diferencialismo y la matriz de esencialismos-individualismos que fundan la gramática binarista con la que se estudian los problemas de inclusión y exclusión, reducidos a una ficción eurocentrada.

Para otras voces, se trata de una perspectiva o enfoque para investigar problemas educativos ligados a la producción material y subjetiva de las injusticias, los frenos al autodesarrollo y a la auto-determinación, etc. Estas discusiones contribuyen a correr el marco acerca del reduccionismo permanente de situar la inclusión en el signo de la discapacidad. La inclusión se convierte en un singular lazo conectivo entre las fuerzas de desarrollo estructural y microprácticas de la realidad, es decir, un dispositivo de intermediación entre las reglas institucionales de funcionamiento, la sociedad y la red de relacionamientos, pasiones, afectividades y modos de subjetivación singularizantes en las que nos movemos. Por tanto, la educación inclusiva altera los modos institucionalizados de funcionamiento de las estructuras sociales y escolares, y permite investigar una diversidad de problemas educativos, políticos, éticos, culturales, sociales, etc., de carácter general atendiendo a la especificidad de cada uno de ellos. De acuerdo con esto, puede estudiar, rearticular y dislocar todos los dominios y subdominios que integran las ciencias de la educación; por tanto, su unidad de desarrollo investigativa es variable, heterogénica y multidimensional, lo que hace que su objeto no pueda ser fácilmente delimitado en los paradigmas de ninguna de sus disciplinas y proyectos de conocimiento que contribuyen a ensamblar su aparato cognitivo. La inclusión cruza y altera todos los campos del desarrollo científico y humano, mientras que la educación inclusiva, a pesar de dialogar mediante un singular efecto de bisagra entre diversos proyectos y compromisos teórico-político, restringe su ámbito de trabajo a lo educativo. Para develar estas tensiones es necesario redescubrir su índice de singularidad –identidad científica–.

Regresando a la advertencia que inaugura esta sección, sostendré que, en ocasiones, emergen voces que señalan que se trata de una perspectiva o enfoque para investigar problemas educativos generales, no obstante, se puede observar un dilema definitorio crucial inadvertido en la intimidad de la comunidad de práctica: la educación inclusiva no puede ser definida en términos de perspectiva, método, metodología, solo alcanza estatus de metáfora al día de hoy.

Lo inclusivo en el mundo contemporáneo desborda los significantes canónicos sobre los que se erige la función edipizante del calificativo a la fuerza subordinante, dominadora y normativa de lo especial. Nada comparte en su base genealógica, función, alcance y naturaleza la educación inclusiva con la educación especial. Si este error de proximidad objetual ha sido establecido, se debe, en parte, a la incapacidad de comprender la diversidad de objetos que en ella participan, así como las debilidades de comprensión del término. Es un campo heurístico que actualiza a las disciplinas, lo que explícita una “nueva energía metadiscursiva por parte de las disciplinas” (Braidotti, 2018, p. 13).

La epistemología de la educación inclusiva se convierte en una epistemología neo-materialista al asumir una concepción ontológica y ética próxima a la noción de materialismo encarnado o materialismo nómada, por lo que es fundamental que cree su propia concepción acerca del presente. Una acción crítico-afirmativa con el presente sugiere que:

(...) todas las entidades humanas y no humanas son sujetos nómadas en proceso, en perpetuo movimiento, inmanentes a la vitalidad de la materia auto-ordenada. Acercarse al presente produce pues un efecto multifacético: por un lado, la aguda conciencia de lo que somos dejando de ser (el fin de lo actual) y por otro la percepción –en diferentes grados de claridad– de lo que estamos en el proceso de convertirnos (la actualización de lo virtual). Ambos fenómenos ocurren a la vez, de forma no lineal, tiempo-continuo. (Braidotti, 2018, pp. 6-7)

¿Orden de producción? La educación inclusiva es el resultado de varias diásporas intelectuales, éticas, políticas, identitarias y metodológicas. Al ser un territorio en permanente movimiento, sus leyes constructivas operan en lo que Ocampo (2016) denomina diáspora epistémica, es decir, un espacio de deslocalización de múltiples recursos constructivos que inauguran un campo aléctico. La teoría de la educación inclusiva es una teoría de la desubicación, un campo de fenómenos dispersos por diversas latitudes heurístico-metodológicas que no muestra centralidad exclusiva en ninguna de las disciplinas y paradigmas debido a su complejidad objetual, la cual los desborda. Sus tópicos de análisis, conceptos y herramientas analítico-metodológicas forman un singular figural; cada una de sus formas, a su modo, se encuentran esparcidas por diversas espacialidades intelectuales, forjando una singular malla de conexiones que opera mediante la fuerza de la performatividad de lo rearticulatorio.

El espacio de producción epistemológico de la educación inclusiva, al ser concebido como unidad relacional de deslocalización, inaugura un singular territorio inexplorado atravesado por cruces y desbordamientos insospechados entre dichos recursos constructivos de carácter cambiante y contextual, que se mueven entre formas de relocalización y dislocación. Uno de sus principales problemas describe la escasez de vocabulario disponible para asumir las problemáticas del campo en términos migratorios compuesto por “procesos de llegada y afincamiento en un lugar nuevo [que] no solo engloban el presente y el futuro” (Ang-Lygate, 2008, p. 295). Las políticas de deslocalización desempeñan un papel relevante en la comprensión de los movimientos y giros que experimentan cada uno de los recursos constructivos que participan del ensamblaje de la educación inclusiva en tanto objeto y campo de investigación, pues no se encuentran fijas en los

paradigmas de ninguna disciplina y tampoco saben a ciencia cierta a dónde pertenecen cada uno de sus conceptos, formas metodológicas, objetos circundantes, formas teóricas, entre otras; cada uno de estos recursos constructivos muchas veces no son del todo comprendidos y aceptados por las formas dominantes y objetivistas de concebir el campo de fenómenos de lo inclusivo. En consecuencia, nos enfrentamos a articulaciones heurísticas de carácter deslocalizado.

La diáspora, como categoría epistémica y analítica, permite explorar los movimientos de cada uno de los recursos constructivos que participan del ensamblaje del campo denominado educación inclusiva, sus entendimientos complejos describen las modalidades de desplazamiento, migración, aterrizaje y dislocación de diversas clases de singularidades epistemológicas. La diáspora posibilita entender las formas de movimiento inacabado, migración, reencuentro y transmigración que son establecidas específicamente a nivel heurístico, otorga herramientas para profundizar en el tipo de aleaciones, migraciones, forclusiones, injertos, interfaces, entre otras, a partir de cada uno de sus elementos confluyentes, conformando un nuevo diagrama de recepción móvil –en adelante, campo de producción y campo de investigación– denominado por Ocampo (2019) espacio de producción diaspórica, es decir, un espacio habitado por múltiples recursos que inaugura un singular campo aléctico. Una de las principales características de este espacio de producción epistemológica es que permite comprender las diversas formas de entrecruzamiento de las genealógicas o enredos genealógicos que participan en la formación del campo. Así, la educación inclusiva como disposición específica de verdad reconfigura la fuerza de lo múltiple.

Al concebir el campo de producción de la educación inclusiva como espacio de diáspora – punto de confluencia de diversas clases de recursos constructivos– nos enfrenta a un territorio compuesto por diversas clases de agenciamientos, un singular punto de confluencia de diversas cosas, un punto de mutación y agitación del pensamiento. El espacio de diáspora establece que la condición global heurística de la educación inclusiva es un lugar de complejas formas nomadistas, de migraciones y viajes sin itinerarios fijos, lo que inaugura un espacio habitado por recursos que han migrado y han sido rearticulados junto a sus descendientes o mutaciones, transitando por diversas convergencias heurísticas que enuncian y escuchan su campo de fenómenos en un singular y complejo más allá.

La educación inclusiva desarrolla un objeto post-disciplinar, un campo de fenómenos que escucha y enuncia sus fenómenos más allá de múltiples clases de problemas, discursos, conceptos, teorías, metodologías, territorios, proyectos políticos, proyectos de conocimiento y compromisos éticos, entre otras; ella configura un territorio atravesado por singulares agenciamientos heurísticos que, a pesar de inscribir su actividad más allá de cada uno de estos recursos, articula cuestiones específicas sobre objetos específicos. Es un campo de aperturas, saltos, traducciones y redoblamientos permanentes. La convergencia multidisciplinaria que participa del ensamblaje del campo se torna visible mediante el encuentro, el diálogo y la participación de diversas geografías intelectuales que aprovechan determinados aportes disciplinarios devenidos en un ensamblaje

superficial y un encuentro de baja intensidad. Hasta aquí, sus aportes no se imbrican en la centralidad de los territorios, sino que residen en planos parcializados y alejados en sus contornos definitorios. El carácter flotante de cada uno de sus recursos es lo que posibilita el movimiento, es el que posibilita la apertura y el redoblamiento hacia una convergencia inter-disciplinaria en la que arriban diversos métodos, conceptos y conocimientos de diferentes regionalizaciones epistémicas, incluso, se observa la presencia de diversos proyectos políticos como el feminismo y el antirracismo, entre otros. El flujo de transferencia de diversas clases de recursos constructivos habilita la pregunta por los mecanismos de comprensión, legibilidad, posicionamiento, relación a y traducción de cada uno de sus recursos, exigiendo ir más allá de una síntesis de cada uno de sus enfoques convergentes. Develar cada una de estas formas de síntesis constituye un punto nodal crítico para develar la naturaleza de los ensamblajes por rearticulación. La convergencia inter-disciplinaria en el terreno de lo inclusivo actúa a través de:

ciclos de retroalimentación, cuando las personas recuperan los conocimientos de otras disciplinas en su investigación disciplinaria individual, o cuando trabajan juntos en un proyecto que se superpone a múltiples disciplinas. Cuando ese trabajo cruza el límite difuso entre superposición y mallado, terminas con nuevas disciplinas (Biagioli, 2009, sp).

CONFLICTO DE INTERÉS

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

REFERENCIAS

- Ang-Lygate, M. (2008). Trazar los espacios de deslocalización. De la teorización a la diáspora. En M. Fabardo (Ed.), *Feminismos negros. Una antología* (pp.291-314). Traficantes de Sueños.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Cendeac.
- Braidotti, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 31-61. <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>

- Biagioli, M. (2009). Postdisciplinary Liaisons: Science Studies and the Humanities. *Critical Inquiry*, 35(4), 816-833. <https://doi.org/10.1086/599586>
- Cabardo, D., Crenshaw, K., Mays, V. M., & Tomlinsom, B. (2014). INTERSECTIONALITY: Mapping the Movements of a Theory. *Du Bois Rev.*, 10(2), 303-312. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25285150/>
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Ocampo, A. (2016). Gramática de la educación inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico. En A. Ocampo, (Comp.). *Ideología, discapacidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica* (pp. 73-159). Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. UGR.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 66-95. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/696>