

# **Educación inclusiva: interpelaciones al paradigma occidental, nuevas configuraciones onto- epistémicas.**

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2021). *Educación inclusiva: interpelaciones al paradigma occidental, nuevas configuraciones onto-epistémicas*. *RUNAE*, 6 (1), 115-130.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/83>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puOs/RHe>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# Educación inclusiva: interpelaciones al paradigma occidental, nuevas configuraciones onto-epistémicas

## Inclusive Education: Interpellations to the Western Paradigm, New Onto-epistemic Configurations

**Aldo Ocampo González**  
Centro de Estudios Latinoamericanos de  
Educación Inclusiva (CELEI)  
aldo.ocampo@celei.cl

**Recibido:** 30 de agosto de 2021  
**Aceptado:** 6 de diciembre de 2021

### RESUMEN

La educación inclusiva y la descolonización como proyectos intelectuales y praxis críticas de transformación de los sistemas-mundo tienen como misión desvincularse de los supuestos onto-epistémicos comunes a todas las disciplinas y áreas de conocimientos del mundo occidental y que están regulados por el *logos* totalizador de la modernidad. La epistemología de la educación inclusiva en este sentido, se convierte en una praxis cognitiva que desafía al *logos* y a las dinámicas de producción del conocimiento sobre las que se erige el trabajo de múltiples territorios heurísticos. El objetivo de este trabajo es analizar los dispositivos de desestabilización del *logos* y entranar la compleja tarea de crear conceptos para leer críticamente el presente. El método empleado es el de revisión documental crítica, en clave de hacer descolonial y alterfilosofía. El trabajo concluye afirmando que la educación inclusiva, tal como la conocemos, se encuentra atrapada en la razón occidental: el *logos*, responsable de los sistemas intelectuales de la modernidad.

**Palabras clave:** educación inclusiva, dispositivo analítico, praxis descolonial, desestabilización del *logos* occidental, atrapamiento heurístico, reexistencia

### ABSTRACT

Inclusive education and decolonization as intellectual projects and critical praxis of transformation of world-systems, have the mission to dissociate themselves from the onto-epistemic assumptions common to all disciplines and areas of knowledge of the Western world regulated by the totalizing *logos* of modernity. The epistemology of inclusive education in this sense, becomes a cognitive praxis that challenges *logos* and the dynamics of knowledge production on which the work of multiple heuristic territories is built. The objective of this work is to analyze the devices of destabilization of the *logos* entails the complex task of creating concepts to critically read the present. The method used is the critical documentary review in the key of decolonial and alterphilosophy. The work concludes, stating that inclusive education as we know it is trapped in Western reason, the *logos*, responsible for the intellectual systems of modernity.

**Keywords:** inclusive education, analytical device, decolonial praxis, destabilization of the western *logos*, heuristic entrapment, reexistence, subjectivities

## INTRODUCCIÓN

Lo primero que me gustaría interrogar es el significado oculto que reside en el verbo *descolonizar* y en el sustantivo *descolonización* para alterar los modos de producción del conocimiento de lo que denominamos ‘educación inclusiva’. La descolonización posee diversas caras que son materializadas a través de diferentes escenarios y contornos por los que se ha movilizad este proyecto. Uno de sus principales atributos propicia la desvinculación de la epistemología occidental, derrumba los sistemas de enmarcamiento de las subjetividades y sus modos de relacionamientos, y se caracteriza por crear lugares de descolocación. *Descolonizar e incluir* constituyen dos verbos que trabajan en lo que Freire (1998) denominó: “inedito-viable”, dos mandatos cruciales de dislocación del mundo. Ninguno de ellos surge de un debate disciplinario específico, sino de las experiencias de múltiples colectividades que son profundamente azotadas por la desigualdad y diversas clases de frenos al autodesarrollo. Tanto la descolonización como la inclusión examinan cuestiones ligadas a la praxis del vivir y de la deliberación de los sistemas culturales y políticos.

Si bien, tal como sostiene Mignolo (2018), la descolonización, como proyecto intelectual y praxis crítica de transformación de los sistemas-mundo, tiene como misión desvincularse de los supuestos onto-epistémicos comunes a todas las disciplinas y áreas de conocimiento del mundo occidental regulados por el *logos*. La epistemología de la educación inclusiva, en este sentido, se convierte en una praxis cognitiva que desafía al *logos* y a las dinámicas de producción del conocimiento sobre las que se erige el trabajo de múltiples territorios heurísticos. Uno de sus propósitos consistirá en interrumpir estas dinámicas de producción y fabricación del conocimiento, ante lo cual recurre a la dinámica de la reexistencia ante la desvinculación, como sostiene Mignolo (2018). La reexistencia, en tanto dispositivo relacional, político y cognitivo, tiene como función reorientar nuestras comprensiones ontológicas, epistemológicas, categoriales, metodológicas y afectivas conformando una praxis desconocida que debemos aprender a decodificar

para leer el mundo y sus signos. La educación inclusiva no es una metáfora, ni una disciplina académica ni un nuevo método —a pesar que todo esto le interesa, va más allá de esto—. Si bien, puede ser promulgada en las estructuras académicas —lo que es un hecho—, configura un aparato onto-político desconocido. El problema es que, tal como se ha desarrollado su cuadrícula de inteligibilidad en las estructuras académicas, se convierte en un rehén de la epistemología moderna. ¿Cuál es el marco ético, epistémico y político que posibilita subvertir esta situación?

La educación inclusiva tal como la conocemos se encuentra atrapada en la razón occidental, el *logos*, responsable de los sistemas intelectuales de la modernidad<sup>1</sup>. La desestabilización del *logos* entraña la compleja tarea de crear conceptos para leer críticamente el presente, esta tarea crítica contribuye a salir de las arenas movedizas en las que se asientan los argumentos más conocidos sobre lo inclusivo que, sea dicho de paso, no es otra cosa que un argumento liberal de carácter esencialista y silenciosamente opresivo, elaborado en la interioridad de la matriz colonial del poder. Tal construcción impone un sistema de representación previamente elaborado por la hegemonía, es decir, los sujetos de la zona del ser, ciudadanos legitimados por la cultura oficial son quienes crean códigos de ordenación en nombre de los oprimidos, sin necesariamente, penetrar la vida de estos.

Cada una de las tensiones antes mencionadas, a juicio de Walsh (2007) fortalecieron la propagación de “la idea de una jerarquía racial y epistémica, en este caso, en torno a los pueblos negros, justificando su exclusión social, cultural, política y económica, como también su silenciamiento dentro de la construcción teórica y

<sup>1</sup> Este trabajo analiza los desafíos descoloniales que enfrenta el argumento más extendido y conocido sobre educación inclusiva. A tal efecto, sostengo que lo que más significamos como parte de esta no es otra cosa que una elaboración eurocéntrica transferida sin ninguna clase de mediación con el Sur Global. En este contexto, concibo la modernidad como una figuración histórico-relacional-política-ética que trazó diversas clases de violencias epistémicas que contribuyeron a la subalternización de diversas expresiones ontológicas, educativas, culturales y sociales en Latinoamérica, neutralizando y cosificando la naturaleza humana a una única política figura del ser —legado del humanismo clásico—. En su dimensión pedagógica, la modernidad produjo diversas clases de jerarquizaciones raciales y epistémicas que circulan con gran preeminencia hasta nuestros días.

discursiva de la modernidad (p. 105). Insiste la investigadora señalando que,

Es en esta ligazón entre humanidad y razón la que apunta a una tercera dimensión de carácter ontológico, la colonialidad del ser, que ocurre cuando algunos seres se imponen sobre otros, ejerciendo así un control y persecución de diferentes subjetividades como una dimensión más de los patrones de racialización, colonialismo y dominación que hemos discutido. En este sentido, lo que señala la colonialidad del ser no es la violencia ontológica en sí, sino el carácter preferencial de la violencia que está claramente explicado por la colonialidad del poder; es decir, la cuestión del ser colonizado tiene un arraigamiento en la historia y el espacio: “La concepción del espacio invita a la reflexión no solamente sobre el Ser, sino más específicamente sobre su aspecto colonial, el que hace que los seres humanos sientan que el mundo es como un infierno ineludible” (Maldonado-Torres, 2006: 103). (Walsh, 2007, p. 105).

La inclusión de la que más hablamos, conocemos y practicamos supone una representación de una realidad previamente fabricada, incapaz de subvertir las reglas de funcionamiento de la sociedad. En efecto, no tiene por qué fundarse en la acción de inclusión a lo mismo, sino en destruir la matriz de funcionamiento del mundo y crear algo completamente diferente. La inclusión es un complejo proyecto político y una desconocida praxis relacional: un nodo histórico-contingente-estructural-heterogéneo. No debe ser confundida con un período histórico-ontológico. El problema es que la inclusión no es una categoría y una praxis que puede ser estudiada a través de un cuerpo fijo de saberes y recursos metodológicos heredados por las ciencias sociales y las ciencias de la educación, renuncia a las regulaciones instituidas por los marcos epistemológicos legitimados por las estructuras académicas proporcionadas por la filosofía, las humanidades, las ciencias sociales y el pensamiento móvil que imputa la pedagogía. La epistemología de la educación inclusiva cambia las reglas del juego afectando principalmente al

conjunto de condiciones que crean y garantizan la emergencia de su saber. Incluso su lengua es una propiedad de una ingeniería eurocentrada.

## MATERIALES Y MÉTODOS

El método empleado es el de revisión documental crítica (Flick, 1998) que constituye una de las principales expresiones metodológicas de base cualitativa y dedicada a examinar múltiples perspectivas, especialmente teóricas y ligadas a un ámbito de estudio especializado que documenta posturas, corrientes y escuelas de pensamiento procedentes de diversos campos de investigación destinadas a enriquecer la comprensión de sus objetos teóricos y de análisis. Esta metodología enfatiza en el valor del contenido analítico concebido en tanto estrategia multiposicional que cruza una gran variedad de tópicos de estudios contingentes (como son cada uno de los temas que ensamblan este artículo). La dimensión referida al análisis documental externo se articuló en torno a un análisis bibliométrico de carácter internacional, inicia con la determinación de las bases de datos observadas bajo el criterio de relevancia y significatividad científica en la intimidad de la comunidad investigativa. Las bases de datos seleccionadas para la datación de los trabajos vertebradores del estudio teórico presentado fueron: Scielo, Scopus, Open Science, Sage Journal, Proquest, Redalyc y Ebsco.

La metodología escogida en esta oportunidad, de naturaleza hermenéutico-crítica, fomenta el pensamiento descolonial, puesto que este es inacabado, abierto a nuevas interpretaciones, métodos y formas de análisis, además ofrece un complejo equilibrio metodológico a través del ‘hacer descolonial’ y la ‘alterfilosofía’ (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2019), cuya emergencia es producto de la migración de las ciencias histórico-hermenéuticas y sociocríticas. El hacer descolonial como la alterfilosofía invita a “no ignorar las urgencias que nos convocan y las emergencias que nos invitan a la resistencia epistemológica, a partir de la desobediencia epistémica” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2019, p. 204) que configura un esquema metodológico fronterizo/descolonial clave en la producción de otras formas de investigación

en y desde la micropolítica de cada territorio de lucha. Su propósito posibilita comprender-de-otro-modo algunas de las tensiones epistémicas, políticas y éticas más apremiantes que enfrenta la educación inclusiva. Esta empresa que nos ofrece un marco para “luchar contra la deshumanización, la existencia dominada y la no existencia. Puede apreciarse su similitud con la noción de colonialidad del ser” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2019, p. 211). Insisten los investigadores, agregando que

[...] despliega el cuestionamiento de la colonialidad del saber, el poder, ser y vivir, problematizando la subalternización de los saberes “otros” configurados en la exterioridad de la modernidad que, con su discurso totalizante y violento, invisibiliza los conocimientos del ser colonizado; y, por otro lado, se encamina hacia la configuración de un pensamiento fronterizo/decolonial como una epistemología “otra”, creada desde los márgenes, surgida y vivida en los bordes de la modernidad eurocentrada. Así, la titánica misión del pensamiento fronterizo es hacer emerger las categorías invisibilizadas y exterminadas por el eurocentrismo y el occidentalismo ante los ojos de la modernidad, que encubrió el genocidio epistémico y epistemológico, ocultando su otra cara: la colonialidad. Aquí se hace evidente que el concepto de pensamiento “otro” tiene un potencial epistémico extraordinario para cuestionar la modernidad y sus designios, problematizar sobre su cara oculta (la colonialidad) y proponer formas “otras” de conocer y vivir, formas otras de pensar, es decir, pensamientos “otros”, en este caso, decoloniales. (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2019, p. 211).

Cada una de las decisiones metodológicas emprendidas en este trabajo, responden a la tarea crítica que busca desafiar al paradigma dominante occidental, cuyas operatorias contaminan su racionalidad con otras categorías, matrices de pensamiento e historias. Es una operación analítica en resistencia que ofrece otros modos de pensar, especialmente desde los bordes de la geopolítica del conocimiento. La epistemología de

la educación inclusiva hace parte de esta empresa al disponer de un esquema de pensamiento que va en otra lógica, es decir, que cambia los términos de la conversación acerca de lo que hemos significado como parte de su aparato de comprensión.

## DISCUSIÓN Y RESULTADOS

### Explorando argumentos descoloniales para investigar la educación inclusiva de-otro-modo

La inclusión en la que estoy interesado construye otra praxis y sistemas de conocimientos y otro vocabulario para interactuar con una infinidad de problemas apremiantes del mundo que habitamos. La inclusión en la que estoy interesado asume la doble ecuación: por un lado, pensar-de-otro-modo las relaciones onto-políticas y epistemológicas y, por otro, hacer lo contrario a lo designado por el canon rector sobre el que se rigen las condiciones de producción del conocimiento. Es una renuncia a los marcos analítico-metodológicos heredados por el *logos*, es una acción alterativa que afecta las reglas, principios y los engranajes de funcionamiento, no reduce su tarea heurística a un simple acto de actualización de las disciplinas —si bien, en diversos trabajos he sostenido esto, creo que la sección referida a ‘actualización’ no se reduce a un simple acto de presentismo, sino, más bien, circunscribe a un doble acto de creatividad. Traigo a colación esta *nota bene* para resguardar la integridad del argumento, el que es fácilmente tergiversable—.

Esta tarea no se limita a incorporar el verbo —incluir— y el sustantivo —inclusión— a diversos proyectos de conocimiento existentes, a pesar que la fuerza política de los mismos, ha estado presente en una infinidad de movimientos intelectuales y sociales críticos sin ser denominada de esta manera, se interesa por valorar otros marcos y otras praxis de conocimiento que este campo puede inaugurar. Lo que apertura es un singular espacio de relaciones onto-políticas creadas por las minorías que, sea dicho de paso, son mayorías en los sistemas-mundo, se opone a la creación de un afuera regulado por la matriz colonial. Este punto, junto al trabajo de desarme del *logos*,

constituye dos puntos de conexión fundamentales entre educación inclusiva y descolonialidad. No pretende la creación por fuera de esta matriz, pues, tal como informa Mignolo<sup>2</sup> (2018), “decolonialmente hablando no hay afuera y, por lo tanto, el pensamiento decolonial no pretende ser una versión moderna (o posmoderna) de Dios o de la ciencia/filosofía observadora” (p. 114). A lo que agrega, “la descolonialidad es el ejercicio del poder dentro de la matriz colonial para socavar el mecanismo que la mantiene en lugar que requiere reverencia. Tal mecanismo es epistémico y tan descolonial, la liberación implica desobediencia epistémica” (p. 114).

La inclusión va a responder a las experiencias onto-políticas expulsadas de las estructuras educativas y sociales a través del marco de legitimación impulsado por la modernidad. A este singular proceso denomino: *desdenes ontológicos*. En efecto, para Mignolo (2018),

[...] la modernidad es la mitad de la historia que esconde y reprime constantemente lo que no encaja en el imaginarios y deseos de los narradores que se legitiman en nombre de la ciencia, política y economía que brinde una garantía para el bienestar e intereses de los narradores. La implicación radical es que la colonialidad no se puede reducir a un concepto que podría aplicarse o una entidad que podría estudiarse en las ciencias sociales o humanidades existentes para investigar ciertos hechos históricos o problemas. (p. 111)

La inclusión se convierte en una matriz de regulación del mundo, es decir, un espacio donde se produce una sustancia desconocida donde la vida se origina, esta puede ser concebida como un corpus de relaciones, reglas y dinámicas de funcionamiento estructural y relacional, microprácticas y relaciones ontológicas enmarcadas en flujos constitutivos de una determinada entidad. Su analítica está interesada en la transformación del mundo —otro propósito descolonial—, especialmente, cuando su “objetivo es comprender la formación y transformación de

la matriz colonial de poder, de ‘comprender el pasado para hablar el presente’” (Mignolo, 2018, p. 115). En este punto, la construcción epistemológica de la educación inclusiva recupera la noción de historicidad del presente, como acción crucial en la fabricación de su saber. La descolonialidad es un sistema de desconexión y desvinculación con lo conocido, inaugura un dispositivo de creación de otro mundo, donde la sección ‘otro’, no se reduce a un mero eufemismo retórico, sino que traza la fuerza de la propia operación. La inclusión junto a la descolonización es una de las opciones más certeras para actuar en nuestro presente. En efecto,

la descolonialidad no es, no puede ser, proyectos estatales. Son proyectos de las personas que se organizan en sus historias locales y necesitan desvincularse de la matriz colonial. Además, también hay diferentes opciones entre las fuerzas liberadoras, y estas fuerzas se multiplican hoy en todo el mundo, pero no todos son decoloniales en el sentido que describí aquí. Y, por supuesto, no tienen por qué serlo. La descolonialidad, como se presenta aquí, permítanme repetir, no es afirmar la verdad sin paréntesis. Al contrario, está revelando que sin la verdad entre paréntesis no hay soluciones a los problemas creados por la verdad colonial / moderna sin paréntesis. La descolonialidad, como se presenta aquí, es una opción entre muchas. Cada opción (reglamentaria o liberadora) tiene sus propios imperativos. Los imperativos no son universales. Ellos son relevantes para la opción en y para la cual surgen y se promulgan imperativos. (Mignolo, 2018, p. 115)

Descolonización y educación inclusiva comparten la tarea de desvincular su campo de acción de los supuestos legados por la epistemología modernista o eurocentrada que son resultado de una compleja elaboración del *logos*. La modernidad constituirá un proyecto incluso de universalización y dominación del mundo. La educación inclusiva tal como está concebida reproduce y hace uso de los sistemas intelectuales legitimados por la modernidad, transfiere un encerramiento teórico-político elaborado por el Norte Global y aplicado sin mediación cultural a

<sup>2</sup> La traducción de las citas textuales de Mignolo se han realizado por el autor.

los diversos colectivos de ciudadanos atravesados por diversas formas de freno al auto-desarrollo y a la auto-constitución ubicadas en diversas zonas geopolíticas. El argumento más conocido sobre inclusión que ingresa en el Sur Global es una elaboración eurocéntrica sin mayor mediación y contextualización a sus necesidades, solo se remite a una bien intencionada normativa que apela por la justicia, la ampliación de oportunidades, pero, en el fondo de esto, nada es inclusión ni desestabilización del *logos*. La inclusión se abre a la multiplicidad de formas de (re)existencias y temporalidades que han sido marginadas por la razón político-pedagógica de la modernidad.

Si la inclusión se convierte en una forma de pensar, de sentir, de (re)existir y de vivir; su trama analítica se caracteriza por la acción de deshacer y rehacer las formas intelectuales, políticas y ontológicas rectoras del sistema-mundo. Es una operación heurístico-política que acontece en el deshacer, rehacer y reexistir. Es una forma de reconstitución epistémica y ontológica del mundo que habitamos, de sus modos de relacionamientos y dispositivos de producción de la subjetividad. La descolonización vista así, se convierte en un dispositivo de perturbación empática en el que no solo se interpela al paradigma europeo de racionalidad y se afectan las dinámicas de producción del conocimiento sobre las que erige el funcionamiento de diversos campos disciplinarios e interdisciplinarios específicos. Esta se propone consolidar un aparato cognitivo de interrogación sobre las matrices de vertebración de la política de totalización del conocimiento, lo que en el contextualismo epistemológico de la educación inclusiva se traduce en la ausencia de bloques de reflexividad incapaces de recuperar su índice de singularidad. También puede ser concebida como una praxis de organización de la vida del mundo, desvinculada de la economía neoliberal y del aparataje cognitivo de corte modernista. Retorna aquí una interrogante crucial: ¿quién(es) es(son) el(los) agente(s) de la inclusión y de la descolonización en la intimidad de los argumentos expuestos en esta sección? Como primera afirmación, sostendré que ambos documentan un campo heurístico-político atravesado por múltiples agenciamientos, así como, por la

construcción de proyectos de conocimiento en resistencia, reexistencia y revolucionarios. La sección re- no opera en términos de un sistema de revisión o articulación sobre lo mismo, sino que, actúa bajo la lógica del patrón alteratividad/ transformación. Descolonialidad e inclusión sugieren un cambio fundamental en la organización político-económica y las transformaciones culturales y de subjetividad.

La educación inclusiva tal como está concebida se convierte en un argumento neocolonial producido por el Norte Global y transferido, mediante un sistema de arbitrariedades de todo tipo, a diversas regiones constitutivas del Sur Global. Tal elaboración es el resultado de un corpus de errancias cognitivas que han pasado inadvertidas y son producto de permanentes vacancias intelectuales. La educación inclusiva, como objeto y campo de investigación, y praxis crítica y estrategia analítica, carece de sus propias posiciones epistemológicas y ontológicas a través de las cuales llega a conocer y comprender la realidad. En cierta medida, tales errancias/ vacancias pueden ser explicadas por la cooptación que el régimen normo-céntrico materializa a través de la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de educación especial, el que es responsable de la propagación de una imagen desajustada del campo y demuestra un sistema de edipización heurística, un sentimiento de extrañeza que anula la capacidad para explicar con certeza el índice de singularidad del campo. La inclusión que más conocemos es una extraña fusión con un territorio con el que nada comparte: lo especial.

Una de las tareas críticas que enfrenta el campo de producción epistemológica de la educación inclusiva consistirá en desvincular las fuerzas de imbricación que producen tal edipización. Parafraseando a Mignolo (2018), tales fuerzas serán denominadas 'titiriteros', metáfora que alude a un sistema de transformación de las reglas de funcionamiento de los marcos y de las prácticas cognitivas legitimadas. Esto implica afectar al enunciador y a la dinámica de operación y vigencia de los enunciados, busca dislocar los contenidos de la conversación. Es este punto el que demuestra más obstrucciones en la compren-

sión de la cuadrícula analítica y de legibilidad de lo inclusivo e interpela las formas de regulación de los términos de la conversación y de sus principales ejes de tematización. El problema reside en el enunciado, en su contenido y en sus mecanismos de producción de sus sistemas de enunciación. Es urgente correr el marco en torno a las formas en las que nos relacionamos con los objetivos de lucha de la inclusión.

Tomar la educación inclusiva como educación especial sería condenarla a repetir el mismo fallo, tal analítica impone un conjunto de fallas y limitaciones epistemológicas que han sido extendidas por todo el mundo y han asumido un campo sin debates radicales sobre su quehacer heurístico y metodológico. Tal atrapamiento, la convierte en algo extremadamente difícil de pensar más allá de los propios contornos que imputa el régimen especial-céntrico. Esta es una tensión heurística y política central a este trabajo, así como una imposibilidad lógica que amenaza por socavarla. Cuando asumimos que la educación especial es el otro ascendiente de la educación inclusiva, no solo incurrimos en un fracaso cognitivo, sino en una argumentación paradójica que conduce a un encerramiento epistemológico o una arena movediza sin salida. Tal como está planteada la educación inclusiva en el argumento *mainstream* es particularmente convincente, pero ineficaz para transformar el mundo y para crear respuestas sólidas y transgresoras para erradicar un gran abanico de múltiples desigualdades, violencias, opresiones, etc., necesitamos inquietar las formaciones onto-epistémicas que sustentan tales nudos críticos.

Finalmente, si la educación inclusiva construye una comprensión alterativa del mundo, entonces, reafirma un cierto grado de proximidad a lo que Walsh (2018)<sup>3</sup> comenta:

[...] la vincularidad/relacionalidad desestabiliza la singular autoridad y carácter universal típicamente asumido y retratado en el pensamiento académico. Relacionalidad/vincularidad busca conexiones y correlaciones. Nuestra propuesta es crear e

iluminar pluriversal e interversal caminos que perturban la totalidad de la que lo universal y lo global son la mayoría de las veces se percibe. Con esta salvedad en mente, abrimos la serie con un Introducción local a la praxis, los conceptos y la analítica de la descolonialidad. Ciertamente no puede ser de otra manera ya que todas las teorías y marcos conceptuales, incluyendo aquellos que se originan en Europa Occidental y los Estados Unidos anglosajones, pueden apuntar en y describe lo global, pero no puede ser otro que local. La propuesta aquí y en la serie es avanzar en la destrucción de la afirmación y el marco totalizador del eurocentrismo, incluidos los legados eurocéntricos encarnados en el centrismo estadounidense y perpetuado en la geopolítica occidental del conocimiento. (p. 7)

La inclusión es una apertura a todo aquello que ha sido apresado por la idea occidental de epistemología, sujeto-ciudadano, temporalidad, etc., y se asume como una acción pluriversal que pretende la consolidación de una arquitectura en la que “el resurgimiento e insurgencia de la reexistencia hoy [...] abren e involucran lugares y caminos de convivencia descolonial, lugares y caminos que nos llevan más allá, al mismo tiempo que deshacen, la singularidad y linealidad de Occidente” (Walsh, 2018, p. 13). Descolonizar la educación inclusiva asume el reto de recuperar conocimientos, subjetividades, sentidos del mundo y visiones de la vida que han sido marginadas por la política de totalización del ser y del saber, es asumir la tarea de agudizar significativas conexiones entre regiones, territorios, luchas y pueblos. La educación inclusiva no es un sintagma sencillo de definir, generalmente se presenta de forma homogénea, elástica, vaga e imprecisa. Observo oportuno asumir una concepción de esta que esté atravesada por el sentido de lo múltiple, contextual y relacional.

La inclusión es una praxis, un proyecto político y de conocimiento en resistencia, un estilo de vida, una forma de pensamiento analítico y una forma de existir y reexistir. Epistemológicamente, la educación inclusiva desafía los presupuestos epistemológicos y ontológicos instituidos por el *logos* y se entenderá como un profundo proceso

<sup>3</sup> La traducción de las citas textuales de Walsh (2018) se han realizado por el autor.

de desvinculación del trabajo analítico-metodológico conocido como heredero de las ciencias sociales y las humanidades, preferentemente. Se trata de un territorio que opera a través de diversos contextos de velocidad, de un aparato que cruza diversos diagramas geopolíticos abrazando una multiplicidad de afirmaciones simultáneas. Para que esto acontezca, es necesario desconectar la trama visual y argumentativa de aquello que regula la conversación.

### **Descolonizar la educación inclusiva: el problema del *logos* y sus dinámicas de producción del conocimiento**

Si la inclusión es una lucha basada en la existencia y en la transformación de los marcos epistemológicos del mundo conocido, entonces, una de sus principales tareas consistirá en desestabilizar y desarmar la fuerza del *logos* en todas sus manifestaciones o la razón occidentalocéntrica. También, lucha en contra de los principales ideales occidentales dominantes de carácter supremacistas y violentos, sus concepciones hegemónicas y procesos de civilización, imputa una nueva praxis de relacionalidad que busca recomponer, curar o sanar diversas formas de reexistencias y pensamientos que han sido histórica e intencionalmente fracturados. La inclusión, en tanto fenómeno y campo, y la educación inclusiva, como circunscripción intelectual, comparten la complejidad constitutiva de una singular praxis. En este sentido, comparten con la descolonización un corpus de acciones que buscan resistir, sortear y destruir los remanentes del colonialismo interno o la gran empresa de los diseños globales del sistema mundo moderno/colonial, entre ellos, la razón de la equidad, la justicia y la inclusión. Sus formas vigentes se encuentran profundamente permeadas por el *logos* y han convertido en una elaboración político-ética que es propiedad de la zona del ser, un espacio multiposicional en el que son incrementados los privilegios de la hegemonía. La racionalidad que disfrutamos en materia de educación inclusiva, justicia, derechos humanos, bien común, democracia, justicia social y educativa, educación pública, etc. no es otra cosa que una elaboración eurocéntrica, incapaz de tocar

la vida psíquica, material, subjetiva y relacional de todos los ciudadanos que habitamos el gran Sur Global. Su razón no tiene nada en común con cada una de las singularidades múltiples que habitan en este espacio. Cada una de ellas, a su forma, han legitimado (in)conscientemente la deshumanización, la racialización, la desigualdad, la opresión en sus diversos planos.

A juicio de Walsh (2018), la descolonialidad “necesariamente sigue, deriva y responde a la colonialidad y al proceso y condición colonial en curso. Es una forma de lucha y supervivencia, una respuesta y práctica epistémica y basada en la existencia” (p. 17). Otro punto de imbricación entre inclusión y descolonización reside en la lucha y resistencia contra las estructuras jerárquicas que delimitan los sentidos y significantes de la raza, del género, del sexo, de la vida cívica, de la escuela, de lo real y de lo posible, los que se encuentran estrechamente entrelazados con la lógica del capitalismo global. Ambas comparten el ideal que busca “visibilizar, abrir y avanzar en perspectivas radicalmente distintas y posiciones que desplazan la racionalidad occidental como único marco y posibilidad de existencia, análisis y pensamiento” (Walsh, 2018, p. 17). Para que la analítica que promueve la inclusión se convierta en un acto epistemológico relevante y en un acto de justicia, enfrenta el reto de cristalizar una multiplicidad de formas relacionales de ver el mundo. Aunque los actos de visión constituyan acciones ontológicas y políticas preprogramadas, es imprescindible asumir otras formas de focalización de los fenómenos para comprender sus engranajes y mecánicas de constitución. Su fuerza reside en el carácter afirmativo de su praxis-pensamientos-acciones-reflexiones-acción que desestabilizan el mundo significado. Estos constituyen a su vez, actos afirmativos de carácter tropológico. El poder de la inclusión reside en su praxis de relacionalidad, en ella camina y se hace carne la transformación o la creación-de-otros-mundos.

La epistemología de la educación inclusiva, en su interés por desafiar, desestabilizar e interrumpir la razón del *logos* y sus consecuentes implicancias en las dinámicas de producción del conocimiento adoptadas por diversos marcos disciplinarios e interdisciplinarios específicos, describe su

función en términos de un dispositivo heurístico que no solo tiene como propósito perturbar sus textos constitutivos de regulación cognitiva, sino que confronta y transgrede dichas acciones. Este propósito puede significarse en términos de una

[...] estrategia de cuestionamiento y visibilización de las prácticas de racialización, exclusión y marginación, procurando la redefinición y resignificación de la vida en condiciones de dignidad y autodeterminación, mientras que al mismo tiempo se enfrenta a la biopolítica que controla, domina y mercantiliza los objetos y la naturaleza. (Walsh, 2018, p. 18)

Bajo esta lógica describe su tarea en términos de un vector de interrupción de los conocimientos y las prácticas establecidas en la interioridad del sistema-mundo. Un rasgo singular del pensamiento de la inclusión es que posibilita acercarnos a una gran variedad de objetos políticos, culturales, visuales, éticos, sociales, económicos, etc.; tiene éxito en la interacción con estos, si, y solo si nos aseguramos de ofrecer un análisis que circunscriba a la pregunta: ¿cómo estos objetos se relacionan en lo más profundo con nuestra vida? Los objetos con los que interactúa la grilla de inteligibilidad de los territorios de la educación inclusiva se resisten a respuestas obstinadas. Al respecto, Bal (2021), comenta que los objetos “aportan detalles reveladores; pero para verlos, y ver tal resistencia, debemos comprometernos a *mirar* de verdad. Los objetos admiten interpretaciones significativas y relevantes al facilitarnos más percepciones sobre ellos conforme avanzamos” (p. 19).

Regresando a la pregunta por las condiciones de producción del conocimiento de la educación inclusiva —que sea dicho de paso, constituyen una de mis primeras pasiones intelectuales—, estas encuentran su ensamblaje a través de principios que reafirman un marco cognitivo situado, contextual y relacional, y una praxis fundamentalmente estructurada en torno a lo vivido, considerando aspectos espirituales, emocionales e, incluso, existenciales. Todo ello, le interesa a la praxis analítica de lo inclusivo. Es una teoría que es entendida “como praxis, como caminar, preguntar, reflexionar, analizar, teorizar y actuando—en continuo movimiento, contención,

relación y formación” (Walsh, 2018, p. 19). Es una teoría que surge de la praxis y del diálogo rearticulador de una gran multiplicidad de proyectos intelectuales que informan sus desarrollos; y entraña una singular, pero compleja y desconocida actividad praxística del pensar-hacer. No es solo un pensamiento al revés, sino que tiene como función penetrar la grilla de legitimidad del *logos* para desestabilizar cada uno de sus engranajes. En ella, teoría y praxis se desafían mutuamente, cada una, a su forma, trabaja en torno a la transformación del sistema-mundo conocido. Es una escritura que no se encuentra inscrita en los códigos de vertebración institucionalizados ni en sus vocabularios disponibles ni mucho menos en sus dispositivos intelectuales y políticos.

La epistemología de la educación inclusiva rechaza abiertamente la estructura de dominación intelectual impuesta arbitrariamente por el *logos*, una elaboración neocolonial transferida sin mediación a diversas latitudes del mundo. Sus formas de producción del conocimiento asumen posiciones imaginativas desafiantes para leer el presente, agudizando el compromiso de producir una teoría y praxis que no dialoga ni reproduce ni reescribe ni trae al presente aquello en contra de lo que lucha. Cuando tomamos posición en torno a estas premisas somos capaces de dismantelar las estructuras analíticas, político-éticas y pedagógicas de opresión que habitan silentemente diversas formas de complicidad con la desigualdad. Aquí, lo praxístico es la base del propio método de la inclusión. Cuando Ocampo (2021) afirma que la educación inclusiva construye una epistemología neomaterialista no solo releva la fuerza del feminismo y su lucha en contra del *logos*, sino que, recupera una de sus principales tareas: la creación de conceptos para leer críticamente el presente. Lo neomaterialista comparte algunas de las principales premisas del materialismo subjetivo. Heurísticamente, delimita su función a través del movimiento, es decir, algo dado-dándose-por-dar. Asume que el conocimiento de la educación inclusiva se encuentra en permanente movimiento, cambio y devenir, es un saber que puede ser significado como un corpus de saberes en devenir-relacional, involucra un pensar-hacer, una forma de sentir-intervenir y examina crítica-

mente su relación con las formas de universalización o totalización del saber —epistemológicas eurocentradas—.

La epistemología de la educación inclusiva recupera, en cierto grado, una premisa crucial de la descolonialidad a través de la que fortalece “un pensar-hacer que desvincula, que deshace la centralización unificada y universalizadora de Occidente como mundo y que empieza a impulsar otras preguntas, otras reflexiones, otras consideraciones y otros entendimientos” (Walsh, 2018, p. 21). Esto es lo que le interesa por sobre todas las cosas. Construye un nuevo código heurístico. A pesar de que la educación inclusiva se compone a partir de múltiples enredos genealógicos de dispersión y trayectorias rizomáticas en su composición heurística y metodológica, sus territorios se interesan por aquellas prácticas, dispositivos intelectuales, subjetividades y resistencias que la desafían permanentemente, a tal punto de dismantelar sus estructuras cognitivas de tipo opresivas. La inclusión, tal como la concibo, se convierte en un *figural*, retomaré esta idea en párrafos posteriores con más detalle. Los sustantivos *inclusión* y *descolonización* vuelven a coincidir en la tarea crítica orientada al “descubrimiento de nuevos paradigmas, que desafían la teoría teórica existente conceptos y categorías que rompen las construcciones mentales... como el descubrimiento de otras cosmologías... otros conocimientos que se han ocultado, sumergido, silenciado” (Walsh, 2018, p. 18). Inclusión y descolonización se convierten en dos mandatos cruciales de transformación del mundo, en dos praxis analíticas que dismantelan las estructuras cognitivas legadas por las epistemológicas modernas, cada uno a su forma, trazan nuevos imaginarios políticos y un nuevo sistema de agenciamiento.

La educación inclusiva se convierte en un sistema de perturbación de los ensamblajes analíticos y heurísticos rectores del mundo que operan a través del *logos*. Tal propósito implica la destrucción de la política ontológica impuesta por el régimen/matriz esencialista-individualista de reconocimiento de múltiples diversidades devenidas en prácticas de acomodación e incluidas, muchas veces, a lo mismo que articula sus diversas

clases de exclusiones, opresiones y dominaciones —complicidad ontológica—. La inclusión también interrumpe la política de reconocimiento ontológica —rompe con el reduccionismo que comprende a todo lo que queda fuera de la visión ontológica de la modernidad como abyectos de conocimiento (convertidos en objetos de estudio), recompone dicha trama curando heridas y resignificando sus criterios de legibilidad en la experiencia social y educativa, convirtiéndolos en sujetos de conocimiento—, conduce a la creación de un orden socialmente diferente, especialmente fundado en una concepción ontológica de carácter procesal; es decir, en permanente devenir: las singularidades múltiples. Esta concepción ontológica no solo lucha en contra del régimen onto-político propugnado por el *logos*, sino que, asume “la necesidad de tomar en serio la fuerza epistémica de las historias locales y pensar la teoría desde la praxis política de los grupos subalternos” (Walsh, 2018, p. 27). Sin duda, el discurso más difundido sobre inclusión es una elaboración que reproduce silenciosamente los riesgos del logocentrismo y las limitaciones de la intelectualidad académica de nuestra época.

La epistemología de la educación inclusiva sugiere un cambio en los modos de concebir la construcción y sentido de la teoría, cuya función heurística se piensa con los sujetos de la revolución molecular, altera las reglas de representación sociopolíticas rectoras en todas las agendas de investigación que atraviesan los dilemas de los derechos humanos, el antirracismo, la justicia social y educativa, la equidad, la democracia, etc. La teoría de la educación inclusiva sobre la que trabajo está encarnada y situada. Sobre este particular, insiste Walsh (2018) agrega que, la

[...] teoría —como conocimiento— deriva y se forma, moldea y forma en y por actores, historias, territorios, y lugar que, sean reconocidos o no, están marcados por el horizonte colonial de la modernidad, y por los sistemas de poder, conocimiento, ser, civilización y vida racializados, clasificados, genéricos, heteronormativizados y occidentales-euro-estadounidenses que dicho horizonte ha construido y perpetuado. La producción de conocimiento y teoría a través de práctica

y desde cero, es decir, por sujetos, identificados o no como mujeres y hombres, que viven la diferencia colonial, da la vuelta al precepto dominante de la razón y su geografía y geopolítica. El interés entonces, y parafraseando a Escobar, es prestar atención a las formas en que quienes viven la diferencia colonial piensan la teoría desde la praxis política, teorizan su propia práctica y toman (muy) en serio los episodios. (p. 28)

### **Educación inclusiva y praxis descolonial crítica-dislocadora: la fuerza del figural**

La teoría de lo inclusivo que defiende y divulga surge de múltiples “consideraciones, construcciones, producciones, creaciones, prácticas y acción-reflexión basadas en la existencia y la resistencia, políticas insurgentes, epistémicas” (Walsh, 2018, p. 29). Esto es lo que la conecta, en sus propósitos y luchas, con la descolonialidad y le exige la producción de otros marcos de conocimientos y categorías para leer la realidad. ¿Cuál es el lente teórico-conceptual al que conduce esta peculiar teoría? La epistemología de la educación inclusiva es un acto-acción, es un sistema de codificación de signos, una praxis, un conjunto de estrategias analíticas y categorías que no han sido decodificados aún y producen algo desconocido, pero que es viable en su realización, algo que apunta hacia direcciones que se encuentran en proceso de creación.

Si la inclusión es un régimen político que atraviesa todas las relaciones presentes en nuestro mundo (sociales, culturales, éticas, pedagógicas, geográficas, económicas etc.), es algo completamente diferente al argumento celebratorio o más difundido que busca incluirse en el sistema instalado o como disfruto denominando: *inclusión a lo mismo*. Considero necesario acabar con el régimen político que no hace otra cosa que incluirnos a medidas compensatorias en las que nunca desaparecen las expresiones regenerativas y performativas del poder. La inclusión tal como la concibo no busca incorporarse en las estructuras liberales de justicia y participación sociopolítico-relacional, sino que persigue una necesaria

destrucción de dicha matriz, en tanto modelo y régimen político.

La diferenciación que contiene este argumento es crucial para avanzar en entendimientos más complejos acerca de un cambio social positivo. La teoría de la inclusión que practico

[...] refiere a aquellos procesos y posibilidades de análisis colectivo, teorización colectiva y práctica colectiva, todos entrelazados, que ayudan a engendrar un ser relacional, pensar, sentir, hacer y vivir en un lugar marcado por los extremos de la violencia, el racismo y el patriarcado en la matriz actual del capitalismo/modernidad/colonialidad global. (Walsh, 2018, p. 37)

La inclusión es una praxis político-epistémica que al igual que la descolonialidad construye un pensamiento fronterizo para desafiar las regulaciones ontológicas, políticas y éticas proporcionadas por el *logos*, cuyo interés busca descentrar las dinámicas y lógicas de producción del conocimiento legitimadas por diversos campos de investigación. Su naturaleza epistemológica construye un figural (Lyotard, 1979; Rodowick, 2001) y una frontera, cuyo poder teórico-ético surge de fuerzas imaginativas y desafiantes implicadas en la creación-de-otros-mundos. *Frontería y figural* comparten el interés por la emergencia de un campo, de una praxis crítica y una estrategia analítica de alteración de las bases ontológicas y políticas del mundo, deviene en una espacialidad fuera-de-serie, cuyo interés rector es descentrar las imágenes y los signos habitualmente empleados para significar la tarea de lo inclusivo en el mundo actual, en tanto proyecto político de reconocimiento de los sistemas-mundo.

La tarea crítica dirigida a interpelar al *logos* afecta a la cuestión de la totalidad del conocimiento. Epistemológicamente, la inclusión promueve una nueva concepción de inconmensurabilidad que está articulada en proximidad al sintagma propuesto por Tuck y Yang (2012): *ética de la inconmensurabilidad*, la que es caracterizada por la presencia de recursos de naturaleza diferentes que, al entrar en contacto e interactuar, poseen la capacidad de producir algo completamente nuevo. La naturaleza política y la capacidad

analítica de la educación inclusiva se encuentran atravesadas por la subalternidad, la historia de la conciencia y lo político. Este es un argumento activador y alterativo de las estructuras constitutivas de los diversos sistemas-mundo. Si la inclusión no interviene en las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad, que son las que, en sí mismas, regulan las bases del contractualismo social, ninguno de los fenómenos estructurales, relacionales y micro-prácticos que históricamente son denunciados, podrán desaparecer. La educación inclusiva epistemológicamente fomenta una concepción-otra del conocimiento, se resiste a la totalización del saber en los parámetros proporcionados por el *logos*, construye un conocimiento que resiste ser capturado por los marcos normativos legitimados por el trabajo articulado por diversos proyectos disciplinares e interdisciplinares, y promueve una ruptura de racionalidades, metodologías y conocimientos que buscan desautorizar tales dinámicas de producción del saber.

La epistemología de la educación inclusiva posee un diferencial epistémico que vuelve a coincidir con las luchas a favor de la descolonialidad, construye un figural heurístico a partir de saberes, conceptos, concepciones, proyectos políticos, compromisos éticos, etc., caracterizados por desautorizar las lógicas de producción del saber a través de la herencia proporcionada por la razón occidental: “la totalidad del conocimiento”. Es en esta concepción que se funda gran parte de la filosofía de la ciencia y del conocimiento educativo disponible. Cuando asumimos, sin interrogar los supuestos que residen en lo más profundo del argumento más conocido sobre educación inclusiva, observamos una elaboración eurocéntrica que es una consecuencia de la racionalidad de la zona del ser, es decir, un espacio multiposicional en el que sujetos que habitan el Norte Global, con posiciones de sujetos materiales, políticos y subjetivos atravesados por la hegemonía, construyen marcos normativos a favor de los oprimidos que habitamos el Sur Global, sin penetrar sustantivamente nuestra vida. En este punto, cierta parte del argumento que presento, confirma la ambivalencia de uno que incurre en la fuerte denuncia efectuada por Spivak

(1988): “¿Puede hablar el subalterno” acerca de las condiciones de representación sociopolíticas elaboradas por sujetos que no comparten condiciones diferenciales de desigualdad? La representación sociopolítica es una de las principales tecnologías de la modernidad y de la razón colonial de la inclusión y de la justicia social. Si el interés es preguntarnos por las condiciones de descolonización de la inclusión, necesariamente tendremos que interrogar, en qué medida, los cierres argumentativos del campo responden a una elaboración de carácter (neo)colonial.

El pensamiento fronterizo y el figural heurístico permiten disputar estas tensiones. Otro problema que da continuidad al argumento neocolonial de lo inclusivo es su agudo compromiso con la imaginación binarista responsable de los engranajes de funcionamiento de la matriz de esencialismos-individualismos rectores de la conciencia argumental del campo. Es la imaginación binarista del régimen onto-político sustancialista en el que la diferencia establece una concepción de alteridad negativa y especular que legitima los intereses del humanismo clásico. Cuando privilegiamos al argumento neocolonial de base eurocéntrica, develamos una relación cognitiva que produce abyectos de conocimiento y una regulación que privilegia al hombre blanco inscrito culturalmente en el Norte Global, como único actante legítimo en la producción del saber. Un saber, desde mi posición teórica y política, bastante trivial, sin debates radicales que tengan como misión interpelar sus configuraciones metodológicas, epistemológicas, éticas y políticas. La máxima expresión analítica de este cierre argumentativo es lo que Ocampo (2020) denomina: *edipización de lo inclusivo*, una operación en la que se legitima la vacancia ética del campo y se agudiza una praxis cómplice con el *statu quo* y la indiferencia colectiva. Es incapaz de comprender e intervenir en la configuración de los engranajes de la exclusión, la dominación, la desigualdad, la violencia estructural, etc., a pesar de utilizarse, con un marcado énfasis en cada una de estas expresiones y en su trama discursiva, carece de una comprensión multidimensional acerca de su mecánica de configuración.

La *edipización de lo inclusivo* funda su trama argumental en un sentimiento de extrañeza y resentimiento producido por la incapacidad y ceguera de los argumentos con los que se justifican sus sentidos para comprender qué es realmente. Al quedar atrapada bajo el dictamen de lo especial, articula un sentimiento de tirantez y resentimiento al sentirse presa de una identidad que no le corresponde. *Inclusión* no es sinónimo de educación especial; ni mucho menos lo especial es el otro ascendiente directo de lo inclusivo. La educación inclusiva confirma una obstrucción ligada en la comprensión de su índice de singularidad atrapado en el legado, voz, rostricidad y racionalidad de la educación especial, vector argumental que se convierte en una modalidad de complicidad con la desigualdad, es a través de la imaginación binaria que dichos justificantes que alcanzan gran eficacia. No debe confundirse ni mucho menos interpretarse que la educación especial es responsable de la desigualdad. Solo sostengo que el atrapamiento heurístico que esta hace del índice de singularidad de lo inclusivo inaugura un fallo cognitivo con repercusiones de diverso tipo en la transformación del mundo.

Epistemológicamente, la educación inclusiva construye un saber para intervenir en el presente. Henos aquí, el principal justificante de su naturaleza analítica de carácter neomaterialista. Cuando tomamos lo especial como inclusivo estamos condenándola a repetir su mismo fallo, configurando una praxis atravesada por una gran vacancia ética. Este singular problema analítico se funda a través de la colonización de los signos del régimen especial-céntrico, una racionalidad unilateral, un marco epistémico y onto-político regional desprendido de la modernidad.

El proyecto de conocimiento denominado *educación inclusiva* se convierte en un argumento neocolonial cuando asume

[...] narrativas basadas en supuestos epistémicos en el marco de la epistemología occidental (lo que se conoce y los principios del conocimiento), y por tanto reproducen la colonialidad epistémica. Se esconden, en una pluralidad de trayectorias en las que nuestros antepasados aparecieron en el planeta y sobrevivieron hasta hoy y, por otro lado, ignoran la

transformación radical que un sector de los *antropos*, en un momento y lugar determinado, diseñó una estructura de gestión y una dirección estilo que formó las subjetividades de los actores involucrados y sometidos a sus propias creencias (Mignolo, 2018, p. 214).

Otra de las tareas críticas que enfrenta la educación inclusiva consiste en desesencializar la imbricación heurística entre educación especial y educación inclusiva, agudizando el potencial crítico de transformación respecto de su índice de singularidad. Es necesario renunciar al atrapamiento silencioso que captura la voz y rostro de lo inclusivo. Si bien, la educación especial es una forma de inclusión, la inclusión no es necesariamente una forma de lo especial; sino que se convierte en un dispositivo de fractura de las bases ontológicas, epistémicas y político-éticas de constitución del mundo. Altera lenguajes y categorías a través de los que significamos determinados fenómenos. Cuando se esencializa el índice de singularidad —la identidad— de lo inclusivo, se sostiene la idea de que esta es exclusivamente para personas en situación de discapacidad o necesidades educativas especiales y se promueve un discurso políticamente neutral que confirma el *statu quo* de la indiferencia colectiva, como ámbito rector de nuestros sistemas-mundo. Los deseos y los motivos de lucha que persigue la inclusión entienden que la educación especial no es el problema, esta se convierte en un nudo problémico cuando completa, a través de sus signos, la vacancia heurística de lo inclusivo.

Pensar y hacer inclusión para todo el mundo no solo sugiere pensar en las clásicas identidades y experiencias ontológicas legitimadas por el *mainstream* discursivo, sino que se propone pensar *junto con* múltiples singularidades que no son habitualmente consideradas por su trama argumental. Esta praxis conduce a la consolidación de una posición antiesencialista y antiopresiva. No quisiera cerrar este apartado sin sostener que el campo de argumentos que más conocemos y significamos, como parte de la fuerza heurística de lo inclusivo, confirma una razón profundamente esencialista, opresiva y liberal.

## CONCLUSIONES

Si atendemos a la afirmación que explica que la educación inclusiva surge de múltiples enredos genealógicos, construye un saber y una red objetual que viaja y se moviliza por una gran variedad de proyectos de conocimiento, métodos, conceptos, teorías, compromisos éticos y proyectos políticos, rearticulando cada uno de ellos, y ensamblando algo que no le pertenece a nadie, conservando parte de sus herencias; sin duda, que una porción significativa de los denominados enredos genealógicos que dan vida a la génesis del territorio explicitan una naturaleza post-crítica. Sin embargo, sería arriesgado y hasta apresurado significar su naturaleza en esta dirección. La educación inclusiva epistemológicamente construye un nuevo y desconocido espacio de recepción heurística, es decir, un paradigma que va más allá de lo postcrítico. El momento actual que vive la educación y, en gran medida sus agendas de investigación, es de corte postcrítico.

Si comprendemos simplemente que la inclusión es un movimiento para acabar con la opresión —freno al autodesarrollo—, la dominación —freno a la autoconstitución—, la exclusión y la desigualdad social, cultural y educativa; cuando especificamos sus luchas en torno a estas tensiones vamos directamente al corazón del argumento. Es un argumento que posiciona el problema que es el resultado de un corpus de pensamientos y acciones que son independientes de sí determinados ciudadanos se encuentran atravesados por la discapacidad, etc. Describe un fenómeno de funcionamiento estructural, relacional, directamente ligado al funcionamiento de las reglas instruccionales de la sociedad. Este argumento es lo suficientemente amplio para comprender cómo cada una de estas patologías sociales crónicas expresan un factor sistémico institucionalizado. La inclusión de la que más se habla está representada por diversos grupos de personas históricamente marginadas de diversas clases de derechos sociales básicos y puntualiza en las luchas de las personas en situación de discapacidad. Este compromiso ha impuesto sistemas de razonamientos anclados en una imaginación binarista.

Retomando la hebra analítica referida al régimen epistémico y político de la educación inclusiva extendida y reafirmada a través del globo por diversos estados-nación, estructuras académicas, facultades y centros de investigación, políticas públicas y agendas políticas, se confirma una complicidad silenciosa con un campo de trabajo que no le pertenece: lo especial. De esta confusión por supuestas ascendencias genealógicas de carácter heurísticas —que sea dicho de paso, son equívocas bajo cualquier término— se materializa un espacio de producción del conocimiento que es cómplice de la desigualdad, especialmente, con el régimen normo-céntrico.

La epistemología de la educación inclusiva comparte con la descolonización el interés por la transformación del sistema sociopolítico y educativo, ambos objetivos enmarcados en la alteración de las estructuras de funcionamiento del sistema-mundo. En efecto, se propone “transformar activamente el conocimiento en lugar de consumirlo” (Kohn y McBride, 2011, p. 7), mientras que, Battiste (2000, p. xvi) sostiene que, la descolonización pretende lograr sus objetivos primordiales, tales como, curar, restaurar la dignidad y aplicar los principios fundamentales de los derechos humanos” (Mackinlay y Barney, 2014, p. 2) de múltiples colectivos de ciudadanos que ingresan a las estructuras educativas y claman otros criterios de emergencia, visibilización y legibilidad. La educación inclusiva construye una compleja estructura de concientización, resistencia y transformación del mundo, es algo que punza el cambio social; es esto lo que la define como un proyecto político y un proyecto de conocimiento en resistencia, no en una práctica de asimilación y compensación. Cuando es entendida bajo esta racionalidad despliega el tentáculo de un proyecto neocolonizador.

La imaginación binarista es la que determina los efectos de funcionamiento de las estructuras del sistema-mundo e imponen una experiencia de marginación silenciosa a partir de las principales figuraciones ópticas y relacionales a través de las que cada colectividad emerge. La fuerza de la imaginación binarista recupera “el recuerdo de todas las acciones a lo largo del tiempo” (White, 1973, p. 23). Finalmente, el binarismo es una de

las estructuras mentales universales que, tal como sostiene Bal (2021), comienza por “una autodefinición indicativa por negación” (p. 55). El binarismo como estructura cognitiva se convierte en un “dispositivo que emplean los grupos humanos, ligados por la nacionalidad, la ciudadanía u otras identidades colectivas, para afirmar quiénes son sin tener que preocuparse de elaborar las descripciones que podrían ser objeto de refutación. Incluso el otro rechazado no necesita definición” (Bal, 2021, p. 55).

Finalmente, si nos preguntamos acerca de las posibilidades para promover la descolonización de la educación inclusiva, se asume un propósito ético al documentar un singular acto de redefinición óptica que no solo altera los signos de delimitación y legibilidad del ser en la experiencia escolar, sino también a sus imágenes. Se abre a la imprevisibilidad del ser a partir de la multiplicidad de singularidades y se desafían las subjetividades producidas en el curso de la colonización, tensiones que

[...] “están ligada al problema ético de aprender a dar cuenta imaginativamente de las formas de vida que deja en ruinas” (Tarc, 2011, p. dieciséis). Para esta tarea, la pedagogía de la solidaridad aporta un compromiso con tres modalidades de trabajo solidario que se entrelazan en su tejido, cada una de las cuales puede describirse como un aspecto o un tipo de solidaridad: relacional, transitiva y creativa. (Gaztambide-Fernández, 2012, p 52)

Si una de las principales tareas críticas de la educación inclusiva es repensar los modos de relacionamientos entre los seres humanos, entonces, será necesario entender su compromiso descolonizador en términos de los tres elementos centrales propuestos por Gaztambide-Fernández (2012): a) solidaridad relacional, b) solidaridad transitiva y c) solidaridad creativa. Tres claves cruciales para alterar la gramática social y pedagógica a favor de la producción de otro mundo. Como dispositivo heurístico construye un modelo abstracto y político para abordar una diversidad de problemas y, con ello, asume la tarea de forjar “una creatividad conceptual renovada y de cartografías del presente que no sean ajenas a la política” (Braidotti 2002, p. 21).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. AKAL.
- Battiste, M. (2000). *Indigenous Knowledge: Foundations for First Nations*. [https://www.researchgate.net/publication/241822370\\_Indigenous\\_Knowledge\\_Foundations\\_for\\_First\\_Nations](https://www.researchgate.net/publication/241822370_Indigenous_Knowledge_Foundations_for_First_Nations)
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Akal.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. FCE.
- Flick, U. (1998). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gaztambide-Fernández, R. (2012). Decolonization and the pedagogy of solidarity. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, Vol. 1, No. 1, 41-67.
- Liotard, J.F. (1979). *Discurso, figura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Kohn, M. & McBride, K. (2011). *Political Theories of Decolonization: Postcolonialism and the Problem of Foundations*. Oxford Scholarship.
- Mackinlay, E. & Barney, K. (2014). Unknown and Unknowing Possibilities: Transformative Learning, Social Justice, and Decolonising Pedagogy in Indigenous Australian Studies. *Journal of Transformative Education*, Vol. 12, 1, 54-73.
- Mignolo, W. & Walsh, K. (2018). *On descoloniality. Concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press.
- Ocampo, A. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Revista Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 27(13), 18-54.
- Ocampo, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva: tensiones neo-materialistas para un mundo desconocido. *Revista Psicología Em Fase*, 2(2), 1-23.
- Ortiz, A., Arias, M.I., y Pedrozo, Z. (2019). Pensamiento decolonial y configuración de competencias decoloniales. *Revista Ensayos Pedagógicos*, Vol. XIV, 1, 203-233.
- Tuck, E. & Yang, K.W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
- Spivak, G. (1998). *¿Puede hablar el subalterno?* <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>
- Rodowick, D.N. (2001). *Reading the figural*. Duke Press University.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas* (Col), núm. 26, 2007, pp. 102-113.
- White, H. (1973). *METAHISTORIA. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: FCE.