



La arquitectura cognitiva de la educación inclusiva

The cognitive architecture of inclusive education
A arquitetura cognitiva da educação inclusiva

Aldo Ocampo González* 

Resumen

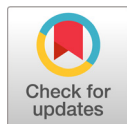
Tipo de artículo:

Informe de investigación y ensayos inéditos

Doi: 10.17533/udea.unipluri.355270

Cómo citar este artículo:

Ocampo González, A. (2024). La arquitectura cognitiva de la educación inclusiva. *Uni-Pluriversidad*, 24(1), 01-16. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.355270>



Recibido: 2023-10-21 / Aprobado: 2024-11-11

El presente trabajo parte de la afirmación que cualquier analítica que incurra en el empleo de la sustantivación 'inclusión' ha de garantizar un marco de interpretación para entender cómo determinados individuos y grupos se encuentran subordinados al interior de diferentes sistemas del poder específicos. La educación inclusiva como proyecto de conocimiento en resistencia recupera algunas de las premisas de mayor alcance de diversos proyectos intelectuales que emergen por vía de la tradición teórico-crítica occidental. Su focalización posiciona la mirada en torno al tipo de argumentos y premisas que ensamblan su construcción, cautelando que determinadas ideas y cuerpos conceptuales que apelan a la justicia social evitan incurrir en la proliferación de nuevas formas de desigualdad. El objeto del presente trabajo consiste en explorar algunos de los elementos definitorios que participan en la construcción de la arquitectura cognitiva de la educación inclusiva. La educación inclusiva nace de un campo de múltiples raíces teóricas y epistemológicas en resistencia. Si bien estas raíces son herederas de ciertos puntos de análisis propios de la teoría crítica y social occidental, sus finalidades y propósitos difieren en cuanto a sus lenguajes, objetos teóricos y proposiciones. Es el tipo de gestos, especialmente menores, los que aquí comienzan a desterritorializar sus ejes de trabajo. El método empleado es el de revisión documental crítica. Entre sus principales conclusiones, se observan: a) tanto el contextualismo radical como las relaciones exteriores se convierten en constructos imprescindibles para entender la construcción del conocimiento de la educación inclusiva y b) la teoría de la educación inclusiva consolida una estructura de conocimiento abierta y un horizonte en permanente reconstrucción, permitiendo a sus sujetos ubicarse y reposicionarse de manera completamente diferente. La educación inclusiva es un horizonte abierto. Su pensamiento paradigmático es su punto de apertura en la construcción de su teoría y epistemología.

Palabras clave:

educación inclusiva, epistemología, contextualismo radical, alter-disciplinarietà, nomadismo teórico, proyecto de conocimiento en resistencia.

* Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile
E-mail: aldo.ocampo@celei.cl



Keywords:

*inclusive education,
epistemology, radical
contextualism,
alter-disciplinarity,
theoretical
nomadism,
knowledge project in
resistance.*

Palavras chave:

*educação inclusiva,
epistemología,
contextualismo
radical,
alterdisciplinidade,
nomadismo
teórico, projeto de
conhecimento em
resistência.*

**Abstract**

This work is based on the statement that maintains that any analysis that involves the use of the substantive 'inclusion' must guarantee a framework of interpretation to understand how certain individuals and groups are subordinated within different specific systems of power. Inclusive education as a knowledge project in resistance recovers some of the most far-reaching premises of various intellectual projects that emerge through the Western theoretical-critical tradition. Its focus positions the gaze around the type of arguments and premises that assemble its construction, cautioning that certain ideas and conceptual bodies that appeal to social justice avoid incurring in the proliferation of new forms of inequality. The purpose of this work is to explore some of the defining elements that participate in the construction of the cognitive architecture of inclusive education. Inclusive education is born from a field of multiple theoretical and epistemological roots in resistance. Although they are heirs of certain points of analysis typical of Western critical and social theory, their aims and purposes differ in terms of their languages, objects theorists and propositions. It is the type of gestures, especially minor ones, that begin to deterritorialize their axes of work. The method used is critical documentary review. Among its main conclusions: a) Both radical contextualism and external relations become essential constructs to understand the construction of knowledge of inclusive education and b) the theory of inclusive education consolidates an open knowledge structure, a horizon in permanent reconstruction, allowing its subjects to locate and reposition themselves in a completely different way. Inclusive education is an open horizon. His paradigmatic thinking is his opening point in the construction of his theory and epistemology.

Resumo

Este trabalho parte da afirmação que sustenta que, qualquer análise que envolva o uso do substantivo "inclusão" deve garantir um quadro de interpretação para compreender como certos indivíduos e grupos estão subordinados dentro de diferentes sistemas específicos de poder. A educação inclusiva como projeto de conhecimento em resistência recupera algumas das premissas mais abrangentes de vários projetos intelectuais que emergem através da tradição teórico-crítica ocidental. O seu enfoque posiciona o olhar em torno do tipo de argumentos e premissas que compõem a sua construção, alertando que certas ideias e corpos conceituais que apelam à justiça social evitam incorrer na proliferação de novas formas de desigualdade. O objetivo deste trabalho é explorar alguns dos elementos definidores que participam na construção da arquitetura cognitiva da educação inclusiva. A educação inclusiva nasce de um campo de múltiplas raízes teóricas e epistemológicas de resistência, que, embora sejam herdeiras de certos pontos de análise típicos da teoria crítica e social ocidental, seus objetivos e finalidades diferem em termos de suas linguagens, objetos. proposições. É o tipo de gestos, sobretudo os menores, que aqui começam a desterritorializar os seus eixos de trabalho. O método utilizado é a revisão documental crítica. Entre suas principais conclusões estão: a) Tanto o contextualismo radical quanto as relações externas tornam-se construtos essenciais para compreender a construção do conhecimento da educação inclusiva e b) a teoria da educação inclusiva consolida uma estrutura aberta de conhecimento, um horizonte em permanente reconstrução, permitindo que seus sujeitos localizar-se e reposicionar-se de uma maneira completamente diferente. A educação inclusiva é um horizonte aberto. Seu pensamento paradigmático é o ponto de abertura na construção de sua teoria e epistemologia.

1 Introducción

Cualquier analítica que incurra en el empleo de la sustantivación ‘inclusión’ ha de garantizar un marco de interpretación para entender cómo determinados “individuos y grupos que están subordinados dentro de diferentes sistemas del poder podrían sobrevivir y resistir su opresión” (Collins, 2019, p. 89). En la medida que cualquier forma existencial es oprimida despliega una singular modalidad de resistencia (Lugones, 2021). Un proyecto de conocimiento en resistencia no se anda con rodeos, focaliza su interés en atender al tipo de argumentos y premisas que ensamblan su construcción, cautelando cómo determinadas ideas y cuerpos conceptuales que apelan a la justicia social pueden incurrir en la proliferación de nuevas formas de desigualdad. Esta es la base de una micropolítica analítica de la educación inclusiva. Al objeto de cristalizar tal analítica, recupera algunas de las premisas de mayor alcance de diversos proyectos intelectuales que emergen por vía de la tradición teórico-crítica occidental.

Gran parte de sus fuentes de análisis no presentan límites claros, ya que son compartidos por diversos enfoques críticos contemporáneos y, muchos de ellos, disfrutan de un estatus de proyectos políticos, como es el caso del feminismo y la interculturalidad. A pesar de ello, la educación inclusiva nos ofrece un panorama conceptual, político e intelectual mucho más amplio. Incluso, esta recupera el legado de muchos proyectos políticos para fortalecer sus análisis y determinaciones prácticas. El conocimiento de la educación inclusiva está alerta para criticar cualquier forma de opresión, dominación, desigualdad, etc. Un proyecto de conocimiento en resistencia interroga las diversas formas de racismo, opresión, dominación, etc., que se imbrican sistemáticamente en el conocimiento occidental. Estas son formas de apelar crítica y alterativamente a cada una de estas desviaciones. Sin tener la pretensión de

incurrir en un *slogan* progresista liberal, sostendré que muchos de estos formatos del poder han afectado a diversos colectivos estudiantiles en su paso por la educación occidental. Su teorización crítica debe guiarnos hacia la materialización de un cambio social positivo.

¿Qué es lo que hace que el conocimiento que fabrica la educación inclusiva en términos epistémicos y políticos sea caracterizado como en ‘resistencia’? Antes de proporcionar cualquier argumento que posicione la mirada, es necesario aclarar que la educación inclusiva puede ser leída como una constelación teórica que posee vínculos con múltiples proyectos de conocimientos más amplios y con un férreo compromiso con un sistema intelectual de orden micropolítico. Esto queda claramente documentado a través de sus múltiples enredos genealógicos encargados de nutrir sus herencias y legados, así como de modelizar sus desarrollos. La educación inclusiva en términos estrictamente imaginativos trabaja para construir un espacio diferente. No se trata aquí de agrupar una lista de proyectos intelectuales que en su corazón epistémico asuman un trabajo resistente, pues puede inducir a errores de diverso tipo, especialmente, de posicionalidad de la mirada y de sus focalizadores analíticos. Incluso, puede dar lugar a una política de todo vale, cuya laxitud argumental conduzca a nuevas formas de interpretación equívocas sobre su objeto. No se trata de homogeneizar conocimientos intelectuales y metodológicos en resistencia y homologarlos con el estatus epistemológico de lo inclusivo. Esta lógica es propia del aplicacionismo.

La educación inclusiva nace de un campo de múltiples raíces teóricas y epistemológicas en resistencia. Si bien estas raíces son herederas de ciertos puntos de análisis propios de la teoría crítica y social occidental, sus finalidades y propósitos difieren en cuanto a sus lenguajes,



objetos teóricos y proposiciones. Es el tipo de gestos, especialmente, menores, los que aquí, comienzan a desterritorializar sus ejes de trabajo. Lo que convierte a la educación inclusiva en un proyecto de conocimiento en resistencia es algo muy sencillo: su agencia heurística, es decir, aquella acción reiterativa que su saber empela para interrogarnos acerca de la forma que adopta su resistencia ante las articulaciones de los múltiples rostros del poder. Lo que convierte a la sección 'en resistencia' es la acción que en ella reside, no un simple malestar contra determinadas lógicas del poder, de carácter regenerativas y performativas. El poder a través de sus diversos formatos ratifica medios de expresión infinitos. Ningún grupo es afectado por una mecánica similar de un determinado formato del poder. Cada actuación presenta su propia acción, intención y mascarada. Esto es lo que define su carácter performático.

De este modo, al identificar su cuna de nacimiento a través de diversas epistemologías en resistencia, devela una estructura atravesada de diversas clases de compromisos teóricos y políticos de base amplia. La educación inclusiva es un repertorio amplio de ideas críticas y post-críticas, lo que devela diversas clases de compromisos éticos, políticos, estéticos y epistémicos críticos. Quienes nos dedicamos a este género habitamos en una espacialidad atravesada por diversas clases de influencias e intereses que no son fácilmente determinables. Estamos en presencia de un campo de múltiples gestos menores. Justamente, en la sección 'menor' del argumento sigue la lógica de Kafka propuesta por Guattari y Deleuze (1975), cuyo potencial micropolítico se torna visible en la medida que grupos minoritarios van trazando un nuevo esquema pasional-afectivo en estructuras gobernadas por la lógica de lo mayoritario. Se encarna de este modo un esquema de alteración. En ello reside el poder de la educación inclusiva. Se trata ahora de perturbar nuestra mente.

Los enredos genealógicos de la educación inclusiva, es decir, sus múltiples raíces y herencias que se inscriben en los legados de la teoría crítica occidental, además de informarnos acerca de la naturaleza genealógica que la precede, enriquecen potencialmente la teorización crítica de su discurso, facilitando

su comunión con la contribución de las teorías sociales contemporáneas. Si bien, la educación inclusiva es profundamente un enfoque teórico y político en resistencia, su argumento no se agota allí. Esta posee gran incidencia de los estudios post-estructuralistas y anti-humanistas del siglo XX. En cierta medida, los ángulos de visión que crea retoman algunas de las preguntas y premisas fundamentales aportadas por la teoría crítica contemporánea occidental, reafirmando su adscripción a formas metodológicas más amplias.

La educación inclusiva necesita aprender a identificar cuáles de sus conocimientos han desplegado un tipo particular de resistencia, que se convierten en ejes de tematización cruciales para su comprensión epistémica. Recordemos que el discurso *mainstream* de lo inclusivo manifiesta con gran insistencia la denuncia superficial sobre determinadas formas de desigualdad que están presentes en las distintas capas y estructuras del sistema educativo. No obstante, su estructura discursiva y cognitiva es bastante débil a la hora de articular una crítica –situada y posicionada– en torno a las injusticias sociales. Es necesario superar tal naturalización y trivialización analítica para hablar de educación inclusiva, especialmente, de los nudos críticos que la estructuran. Se trata ahora de que su arquitectura discursiva nos informe crítica y creativamente acerca de cuáles podrían ser las formas de resistir ante la multiplicidad de formatos, orgánicas y estructuras de las diversas formas de injusticias que desafían su imaginación. La tarea es comprender la naturaleza de la propia resistencia al objeto de conectar con las demandas pasionales, relacionales y estructurales de cada colectividad.

Ontológicamente, la educación inclusiva es un campo atravesado por múltiples territorios y sujetos; sus formas de acceso a sus reglas de inteligibilidad acontecen con exclusividad en el registro de la multiplicidad de formas existenciales de lo humano. Estas y otras características definen a la educación inclusiva en términos de un proyecto teórico amplio y de difícil definición. Esta afirmación nunca debe ser confundida ni homologada con ninguna clase de esencialismo epistémico, ni mucho menos de relativismo intelectual. La educación inclusiva es



un argumento epistémico que siempre se prueba en la acción, puesto que apela permanentemente a la integración del saber teórico con el saber encarnado en la realidad. Esto es lo que define la doble consciencia de su saber. Ningún proyecto de conocimiento en resistencia podría obviar esta sección del argumento. Esta es la base del espíritu mismo de la educación inclusiva.

Un ámbito relevante en la teorización de la educación inclusiva para comprenderla en sus propios términos es la propia acción social. Esta es una forma de teorización que se encarna en muchas de sus premisas definiendo una porción sustantiva de su fuente rica de conocimientos. La centralidad de su elaboración teórica en la acción social le permite ser cautelosa con algunas afirmaciones de larga tradición dentro de la teoría crítica occidental, por ejemplo, aquella que sostiene que el conocimiento por sí mismo podría suscitar, de alguna manera, un cambio en la realidad. Esta afirmación es rápidamente desmoronada con la contribución de Spivak (2003), al sostener que el poder de las ideas más

revolucionarias carecería de poder si no involucra un cambio profundo de mentalidad. Muchas ideas de gran riqueza son devaluadas por sus receptores, en parte, porque no las entienden o bien no logran seducirlos o, simplemente, son sometidas a un epistemicidio permanente producto del tipo de tradiciones de pensamiento que informan sus esquemas cognitivos. Se debe aprender a romper el lazo metafísico que atrapa el poder de cambio de discursos críticamente transgresores en lo social y educativo. No perdamos de vista que la consciencia pedagógica mayoritaria es bastante conservadora. Se trata de analizar críticamente los detalles que propenden a documentar la intención práctica que verdaderamente pueda fomentar un cambio social y educativo positivo. Esto no se limita aquí. Tal como sostiene Collins (2019), un proyecto de conocimiento en resistencia interroga aquello que es considerado teoría crítica, especialmente, “porque su familiaridad con la praxis cataliza un análisis crítico de la teoría social tradicional y sus vínculos con las relaciones de poder” (p. 118).

2. La dimensión heurística de la educación inclusiva

La heurística desempeña un papel significativo en la construcción del conocimiento especializado de la educación inclusiva. Tal premisa exige reconocer que aquello que estudiamos, enseñamos y practicamos en nombre de la educación inclusiva no es la verdadera inclusión, sino, más bien, un dispositivo que se funda en la obstrucción de su verdadera identidad científica. Esta es la base de la falsificación epistémica sobre la que se erige buena parte de su conocimiento dominante. Frente a este dilema, nos enfrentamos al reconocimiento de que la verdadera inclusión encarna el deseo de otra cosa. Lo cierto es que el conocimiento más extendido y conocido en materia de educación inclusiva no se conoce ni comprende en su inmensidad. Estamos en presencia de un saber que nace engañado y produce múltiples formas de engaño. Uno de sus propósitos imaginativos consiste en ofrecer fundamentos estructurales distintivos para pensar sobre una multiplicidad de problemas de gran alcance para nuestras vidas.

Si aplicamos el sentido heurístico de la educación inclusiva a sus prácticas de

investigación, reconoceremos que esta no especifica un número peculiar de las categorías, en este sentido, es mucho más flexible que otros modelos de investigación. A pesar de no especificar un número particular de categorías, sí necesita ofrecer una configuración específica de sus nociones epistemológicas fundantes a objeto que su analítica evite ser confundida y secuestrada por otros modelos teóricos. Recordemos que el cuarto problema fundamental¹ de este campo describe profundamente esta obstrucción. Este es el problema morfológico dedicado a documentar sobre los problemas de la naturaleza de sus instrumentos conceptuales. La interrogante por la naturaleza de sus conceptos epistemológicos es clave para comprender sus articulaciones ontológicas y epistemológicas. Sus conceptos nacen del centro crítico de la multiplicidad.

La relevancia epistemológica de los conceptos nos informa acerca de la necesaria distancia que debemos tomar al emplear la educación inclusiva como una herramienta genérica de pensamiento crítico, lo que omite la pregunta por comprender aquello que habita en



los detalles de cada uno de sus conceptos. Esto es realmente problemático. Tal gramaticalidad es, en buena parte, responsable de sus problemas de comprensión. Esta orgánica se encuentra en la base de regulación del paralelismo arbitrario con la morfología de la educación especial, en particular con sus categorías ordenadoras, desempeños epistemológicos y formas condicionales o prácticas. Cada uno de los conceptos epistemológicos de una educación inclusiva auténtica se encuentran inter-conectados, esto es, al comprender uno podemos comprender al otro. Este supuesto analítico de equivalencia e intercambiabilidad facilita su uso heurístico. Cuando cada uno de sus significados son configurados a través de la creatividad, el potencial teórico de la educación inclusiva evita ser normalizado y/o limitado. La evidente confluencia de conceptos y significados heterogéneos y polivocales, incluso su procedencia genealógica de tradiciones críticas, por más que parezcan pertenecer a un mismo registro y propósito, debe evitar colapsar el nominalismo que subyace al sintagma educación inclusiva. El llamado hasta el momento es a reconocer que estas “deben estudiarse y teorizarse empíricamente, no simplemente asumirse por conveniencia heurística” (Collins, 2019, p.40).

Hasta aquí es posible sostener que la educación inclusiva, independiente de la enorme tradición crítica que la precede –cuando la pensamos en sus propios términos–, ha sido empleada bajo el denominador de un dispositivo heurístico acrítico. Como practicantes comprometidos con cada uno de sus objetivos, debemos velar por entenderla “como una

herramienta de investigación comprometida críticamente con la resolución de problemas sociales, a pesar de ello, es posible que ya no pueda provocar ninguna clase de innovación” (Collins, 2019, p. 41). La educación inclusiva debe aprender a comprender y justificar su potencial analítico, a pesar de ser una teoría/epistemología en resistencia o de naturaleza micropolítica, tal como he sostenido en otros trabajos. También se hace necesario que nos presente su propio entendimiento acerca de la transformación social a la que apela, al objeto de evitar que dicha afirmación devenga en un performativo absoluto². La educación inclusiva al ser concebida como un proyecto epistemológico común que amalgama diversas tradiciones críticas por (re)articulación y traducción devela una intención que busca atender a una amplia heterogeneidad de problemas sociales. En su corazón mismo, cada uno de sus proyectos de conocimiento que ensamblan y modelizan sus desarrollos analítico-metodológicos se interpenetran mutuamente. Por consiguiente, su heurística:

[...] ofrece reglas generales provisionales para repensar una variedad de problemas sociales, así como, las estrategias empleadas para criticar cómo es comprendida por sus académicos. En este sentido, el pensamiento metafórico y heurístico de la interseccionalidad proporciona importantes herramientas conceptuales para la resolución de problemas (Collins, 2019, p. 41)

que significamos como parte de la constelación de fenómenos que conocemos bajo la etiqueta de ‘educación inclusiva’.

3 La educación inclusiva como teorización crítica

La educación inclusiva en tanto dispositivo heurístico se convierte en un disruptor de la mente de sus usuarios. Este argumento nos informa que uno de sus propósitos de análisis consiste en preguntarnos cómo ella misma crea diversas imágenes para leer la multiplicidad de nudos problemáticos que definen la morfología –evanescente– del presente. Se incluye, además, la tarea de perturbar las tradiciones de pensamiento que fundan sus esquemas intelectuales. A esto llamaremos ‘alter-disciplinarietà’, un fenómeno que no solo

altera la consciencia de sus practicantes, sino que toca lo más profundo de sus lenguajes, objetos y tradiciones de investigación con las que dialoga, afectando especialmente sus dinámicas de producción del conocimiento. Ahora bien, si sus unidades de pensamiento no son desafiadas profundamente, el territorio signado bajo la etiqueta de ‘educación inclusiva’ puede convertirse en un *slogan* o en un uso retórico que sirve para unos determinados fines, pero su trasfondo interpretativo real seguirá eclipsado. Uno de sus propósitos heurísticos la describe



como un dispositivo que asume el reto creativo y contingente de “desafiar el poder opresivo, reflexionar sobre la arquitectura completa de las desigualdades estructurales y oportunidades de vida asimétricas y buscar un mundo más justo” (Collins, 2019, p. 143). Su trabajo no se detiene aquí. La producción de su conocimiento especializado debe punzar la emergencia de un cambio social positivo.

A pesar de cada uno de los argumentos expuestos, al concebir la educación inclusiva como teoría crítica no debe luchar por cualquier clase de modalidad de aceptación epistémica, puesto que trasciende las fronteras académicas al desafiar la política, lo político, la sociedad, la cultura, la economía, etc. La educación inclusiva desafía cualquier forma de contención epistemológica y metodológica. Este es uno de sus atributos de mayor complejidad junto a su imposibilidad de definición. “Cada proyecto de conocimiento resistente también debe evaluar sus estrategias para formar coaliciones con otros proyectos de ideas afines” (Collins, 2019, p. 139). Tal argumento, nos induce a prestar atención a los mecanismos que garantizan consenso en su comunidad de práctica a través de su núcleo de acuerdos duros y premisas centrales.

La relacionalidad como categoría de análisis no solo ha sido adoptada por la interseccionalidad y la educación inclusiva, sino también por otros enfoques de base post-estructuralista y anti-humanistas. Incluso, tiene repercusiones en el análisis conversacional y en el pensamiento complejo. La relacionalidad es una categoría de análisis que habita en el corazón de los desarrollos teóricos que nos ofrece la investigación acerca de la desigualdad y la opresión –y de sus otros formatos del poder–, aunque esto no sea del todo claro para sus practicantes. La relacionalidad es clave en la construcción de su conocimiento al comprender las diversas y desconocidas formas de interconexión entre cada una de las singularidades constructivas que nutren sus desarrollos intelectuales. La interconexión que nombro acontece a través del redoblamiento, la rearticulación y la traducción. Ninguno de sus recursos puede estar en contacto, así como sus modalidades de interacción son siempre estratégicas y el tipo de interacciones que de ello se desprenden inauguran nuevas unidades

de inteligibilidad. La orgánica epistemológica de la educación inclusiva conjuga el nomadismo epistemológico –movimientos en direcciones desconocidas–, el diasporismo epistemológico –la dispersión y orden de producción del territorio– y el contextualismo radical –principio de heterogénesis–. Este último nos permite comprender cómo son articuladas diversas realidades específicas al interior de su constelación. Estas tres dimensiones citadas, hacen parte de su política intelectual. Recordemos que la educación inclusiva rechaza cualquier forma de encanto esencialista y universalista. Este es un propósito intelectual y político que comparte con prácticas críticas orientadas a la transformación y a la descolonización, preferentemente.

No porque los estudios sobre educación inclusiva (Ocampo, 2023) organicen su campo de problemas de orden contingentes-estructurales-relacionales-políticos a partir de su interacción con la multiplicidad y la diferencia, lograrán deconstruir las bases intelectuales que nutren sus desarrollos. Lo digo sin rodeos: la deconstrucción no es ninguna clase de fetiche académico, ni muchos menos un estado orgiástico intelectual; hace mucho más que esto. La deconstrucción implica la remoción de los sentidos de aquellos fenómenos con los que interactuamos y que exigen una cierta modificación. De esta forma, la deconstrucción nunca se orienta a la destrucción de algo, sostener esto es continuar avalando un singular sistema de ignorancia sancionada. La deconstrucción a través de la intimidad crítica –una estrategia que debe ser leída en términos de positividad, edificación y creatividad– coloca en movimiento los sentidos de aquello que busca alterar. Deconstruir nunca es sinónimo de destrucción, la fuerza de su sinonimia opera en la reinención, en la concreción de un sistema creativo sin límites. Se trata de amar profundamente aquello que deseamos mejorar, para lo cual es necesario comprender sus luces y sombras.

Los estudios sobre educación inclusiva nos invitan a tomar una posición respecto de determinados fenómenos visuales, demandas ontológicas, obstrucciones categoriales, problemas políticos, tensiones éticas y epistemológicas. La toma de posición se convierte en una invitación abierta para ubicarnos



estratégicamente al interior de un campo de fenómenos móviles, por lo que toda postura podrá ser provisional, pero fuertemente atravesada por un mecanismo de concienciación agudo con aquello que se compromete. Lo provisional acontece en el movimiento, en el pensamiento del encuentro, en el pensamiento de la relación y en las transposiciones heurísticas (Ocampo, 2021). Una de las tareas críticas que enfrenta la educación inclusiva en términos estrictamente metodológicos consiste en describir el *corpus* de relaciones en las que se inscribe la autenticidad de su objeto o su red objetual. Ahora bien, ninguna de estas relaciones está garantizada de ante mano, ni mucho menos puede ser concebida en términos de universal. A pesar de ello, son reales y poseen efectos complejos. La invitación está en cómo se organizan:

[...] sitios de contestación en los cuales las realidades históricas son construidas, deconstruidas y reconstruidas. Esto significa abandonar las asunciones gemelas de necesidad y universalidad – de las organizaciones sociales, de las estructuras de poder, de las definiciones de normalidad y humanidad, de los modos de racionalidad, etc.- que legitimaron las barbaridades llevadas a cabo en el nombre de varias versiones de la razón ilustrada y la civilización moderna. (Grossberg, 2016, s.p.)

La construcción del conocimiento crítico siempre ha de resistirse a la búsqueda de un punto final. El conocimiento de la educación inclusiva nunca es armonioso, ni tranquilo ni unificado, es más, es contingente y caótico. El significativo al que nos induce la adjetivación de lo ‘caótico’ se distancia significativamente de un uso superficial, para informarnos acerca de una profundidad heterogénea de movimientos y ritmos desconocidos de aceleración que experimentan cada una de sus singularidades constructivas, rompiendo con la coalescencia de las estructuras binarias de producción del conocimiento proporcionadas por las epistemologías normativas. Tanto la educación inclusiva como sus ámbitos de formalización académica abrazan la multiplicidad. Si bien este propósito no es un objeto abiertamente compartido entre sus practicantes, teóricos e investigadores, su presencia obedece a una determinación ontológica clave para reconfigurar

sus unidades de comprensión. Producto de la heterogeneidad de raíces intelectuales y compromisos éticos y políticos es que la educación inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular. Una de las imposibilidades que enfrenta es su incapacidad de ensamblar un todo unificado. En su intimidad se observan diversas nuevas clases de relaciones que se activan a partir de la interacción entre cada uno de sus recursos constructivos. Esta es la lógica de las relaciones exteriores a la que he dedicado buena parte de mi trabajo intelectual. En efecto, sus “nuevos elementos entran en la mezcla que compone la realidad del presente, bien sea por su emergencia, su transformación radical o invención. Estos nuevos elementos no solo producen efectos nuevos e inesperados, sino que también transforman los efectos de elementos y relaciones anteriores” (Grossberg, 2016, s.p.). Una propiedad importante en su intelectualidad:

[...] se niega a definir su propia responsabilidad apelando a intereses pre-constituidos, a perspectivas de una circunscripción política específica o a la posición social. Se niega tanto el individualismo y universalismo del liberalismo, como el particularismo demasiado común del comunitarismo, con sus impermeables límites de diferencia, comprometidos únicamente con los hechos después de haber vestido a la coyuntura de raza, género, clase, etc., una unidad frágil de multiplicidades en las relaciones. (Grossberg, 2016, s.p.)

El equilibrio al que apela la estructura de conocimiento auténtica de la educación inclusiva es más bien frágil, ondulante y siempre en movimiento entre cada una de sus partes, esto es lo que la define en términos de un campo de fuerzas en tensión. Tal determinación es la base del diasporismo, un orden de producción que se resiste a una orgánica coherente y homogénea. En el movimiento interno de su estructura de conocimiento cada una de sus singularidades constructivas es reformada. A través del diasporismo epistemológico ella toma distancia del caos que suscita la acumulación de particularidades. La presencia de todos sus elementos constructivos crea un ensamblaje que es regulado a través de una organización concreta. Este es un ensamblaje atravesado por relaciones de diversas naturalezas que delimitan sus contornos de regulación.



La singularidad de cada uno de estos elementos describen a la educación inclusiva en términos de una práctica epistemológica propiedad del contextualismo radical; una comprensión que opera en términos de contextos contingentes. De hecho:

[...] un contexto aquí no se refiere a un fragmento espacio-temporal aislado, o a un fondo más bien amorfo, sino a un complicado y contradictorio conjunto de relaciones, unidades diferenciadas, multiplicidades organizadas. Esta dialéctica de complejidad y organización significa que los contextos existentes de la realidad vivida, como en cualquier relación, nunca son garantizados de antemano; sus estructuras nunca son necesarias e inevitables; sus efectos y expresiones nunca son ineludibles. Hubo y siempre habrá otras posibilidades. Las realidades en las que vivimos son contingentes, producto de procesos y luchas, naturales y sociales, de las diversas formas de la agencia, que forjan relaciones y condicionan sus efectos. Los seres humanos son sin duda parte de esta historia continua, pero eso no quiere decir que los seres humanos están de alguna manera en control. (Grossberg, 2016, s.p.)

Un punto ciego en la teorización ofrecida mayoritariamente por los practicantes de este género devela que estos son incapaces de ofrecer una confrontación seria y significativa entre teoría y política. Cuando pensamos en sus propios términos, la teoría de la educación inclusiva nunca descuida este detalle. Más bien, establece un diálogo fructífero con una multiplicidad de realidades empíricas. Es esto lo que le quita el piso edipizador al fetiche de la teoría por la teoría. Lo diré de manera simple: la teoría no es ningún fetiche, ni mucho menos puede ser homologada con una cierta especie de comodidad/banalidad analítica. La pregunta sería entonces, aquellos que dicen tener calle o bien conocer la realidad, ¿qué es lo que están realmente significando? A menudo, es posible observar que muchas de las intervenciones efectuadas en la realidad la dejan en el mismo estado. Hay un problema mayor no considerado: muchas de las propuestas sobre las cuales articulan su intención están construidas con los mismos conceptos que critican. Esta denuncia de naturaleza post-colonial debe atenderse de forma cautelosa. No confundamos la pragmática epistemológica

—un saber encarnado en la realidad— con un *pseudo*-activismo intelectual. La comprensión del mundo exige la confrontación activadora —adscribo al sentido activador ya que nos informa acerca de cómo sus instrumentos conceptuales nos interpelan de diversas maneras. Es el propio sentido de interpelación o de una intervención polémica lo que me interesa recuperar aquí de los conceptos y de las realidades empíricas concretas que participan de su ensamblaje. Los conceptos siempre ordenan la realidad. Es más, “son herramientas para mapear, para organizar, la de alguna manera impenetrable complejidad del mundo empírico” (Grossberg, 2016, s.p.). Lo que llamamos realidad y los problemas que ocupan buena parte de nuestra imaginación no son más que conceptos que encuadran nuestros entendimientos acerca de ella y ordenan parte significativa de su cuadrícula de inteligibilidad. Incluso los conceptos determinan la filosofía de la praxis. En efecto:

[...] la teoría sirve como un conjunto de herramientas que nos permite escuchar las preguntas realizadas, y comenzar a responderlas en formas que hacen visibles algunas cosas, incluyendo posibilidades; de lo contrario no vistas. Pero la figura de la caja de herramientas tal vez oscurece el hecho de que, como dijo Marx, incluso las categorías más abstractas [...] son [...] ellas mismas producto de relaciones históricas y poseen toda su validez solo para y dentro de estas las relaciones (Hall, 2003). (Grossberg, 2016, s.p.)

A diferencia de los eruditos culturales —aquellos que se construyen en la articulación mutua de la reflexión teórica y del momento histórico (Grossberg, 2016)—, los intelectuales de la educación inclusiva demuestran en su mayoría una cierta incapacidad significativa para leer las articulaciones del presente y, a través de ello, conectar con una reflexión teórica capaz de incidir en el encuadre cultural que interrogan. El trabajo crítico siempre conecta la imaginación, la acción política y la producción del conocimiento; tres ejes centrales en la comprensión epistemológica de lo inclusivo.

Sabemos que el objeto de la educación inclusiva se expresa a través de un complejo de definición. Del mismo modo, sabemos que este no se expresa en el registro de ninguno de los



objetos habitualmente proporcionados por las disciplinas. No olvidemos que su condición de indefinición reside justamente en este dilema. Su *corpus* de fenómenos desborda a los paradigmas de las actuales disciplinas. Es más, su objeto no puede ser definido con exactitud en ninguno de ellos. Este es un objeto de una naturaleza desconocida que carece de un repertorio de traducción directa. A su vez, es un objeto que tiene sus propias formas específicas de abstracción y de complejidad, al tiempo que consolida una estructura de dominación de dichos sistemas de abstracción y/o complejidad. Las coyunturas con las que este dialoga se resisten a ser capturadas por la complejidad de una formación social/intelectual particular.

La heurística de la educación inclusiva establece diversas clases de diálogos experimentales con múltiples y heterogéneas escenas intelectuales, proyectos políticos y compromisos éticos, cuya orgánica los inscribe en el registro de lo creativo. Ella se interesa por crear un desconocido campo de acuerdos al interior de la pedagogía, siempre resistiéndose a la homogeneidad de la labor intelectual normativa. Tal equilibrio es siempre temporal y nunca pasivo, es algo que reorganiza nuestra comprensión, agencia e interacción en el presente. Lo que caracteriza al trabajo intelectual de la educación inclusiva es la inestabilidad de su arquitectura cognitiva. Aquí, lo 'inestable' no es sinónimo de débil, sino todo lo contrario. Esta es específica y cambiante; esta es la base del diasporismo. Sentí mucho placer cuando me iluminé con la imagen de pensamiento que impone la metáfora del diasporismo en la construcción del conocimiento del género, pues muestra con claridad todas sus cadenas de ramificaciones. Su lógica puede ejemplificarse como algo que:

[...] es en sí misma una construcción de la articulación, desarticulación, rearticulación de las relaciones, que no es ni simplemente determinada por la agenda del analista ni está objetivamente a la espera de ser descubierta por un observador imparcial. Tiene que ser tallada como si fuera una configuración de fuerzas que produce un "lugar" temporal dentro de una geografía más complicada de lugares y espacios vinculados entre sí. (Grossberg, 2016, s.p.).

La inestabilidad de este terreno nunca encontrará acogida en torno al significativo que imputa una cuadrícula veleidosa, sino que, un fenómeno en permanente devenir. Esta es la base del pensamiento móvil. Recordemos que parte sustantiva del conocimiento de la educación inclusiva se construye en el movimiento, en el pensamiento de la relación y del encuentro. A través de cada una de estas propiedades ella desestabiliza cada una de las estructuras intelectuales con las que interactúa, creando una especie de crisis que puede ser leída en términos de un esquema de 'alter-disciplinariedad', suscitando una perturbación cognitiva, metodológica y/o conceptual de la que proliferan diversas clases de relaciones de fuerza y actancias entre cada uno de sus recursos constructivos involucrados.

La producción de su conocimiento nunca está garantizada de antemano. Además del sintagma de análisis 'constructo provisional', se agrega a su analítica conceptual el de 'espacio problemático'. Dejar de entender este último es fracasar imaginativamente en torno a lo que este campo puede hacer en el mundo. La obstrucción subyace en la retirada de la definición normativa, esto es, dejar de abrir posibilidades creativas para interpelar e intervenir en el presente a través de sus objetos específicos. La praxis de la educación inclusiva acontece en proximidad a una 'intervención estratégica'. Este es un campo siempre provisional, incompleto y carente de certezas. Esto es lo propio de las estructuras de conocimientos abiertas que se encuentran siempre en permanente devenir. Es más, la educación inclusiva como proyecto intelectual o, mejor dicho, proyecto de conocimiento en resistencia "no dicta de antemano cómo podría llevarse a cabo en cualquier contexto específico" (Grossberg, 2016, s.p.). La imagen de pensamiento que impone su morfología heurística es asemejable a la de 'mega-rompecabezas', cada uno de sus recursos constructivos se rehacen sistemáticamente. Esta es la lógica del diasporismo.

El diasporismo epistemológico en tanto orden de producción de la educación inclusiva toma distancia de los clásicos sistemas de añadidura de los grupos de conocimientos y estrategias metodológicas que, bajo la fe del enriquecimiento del objeto que buscan comprender, agregan nuevos conocimientos disciplinarios. Esta intención se orienta a garantizar una integración de



naturaleza interdisciplinaria que es mayor que la suma de las partes. No se trata de tomar un determinado objeto que, por lo general, nos cautiva, pero, a menudo, no sabemos cómo ingresar en él. El desafío heurístico que emerge nos informa acerca del tipo de pedagogía que necesitamos consolidar en la formación de los investigadores del campo de la educación inclusiva en términos de un aprendizaje que evite la disposición de di-

versas clases de *collages* intelectuales por qué sí, y, en superación de ello, aprenda a hablar en la voz que sus dilemas de definición exigen. Se trata de aprender a entrar en la inmensidad del objeto de la educación, uno que es móvil, fluctuante y se encuentra en permanente movimiento, con la finalidad de aprender a interactuar con la complejidad de relaciones que lo definen y que participan de su desarrollo.

4 ¿Es posible pensar la educación inclusiva en términos de paradigma?

La interrogante que inaugura el presente intitulado nos remite a una de las dimensiones posibles de comprensión del estatus de la educación inclusiva. He sido enfático en trabajos anteriores, al sostener que este territorio de investigación no puede ser considerado estrictamente como un ‘paradigma’ según la herencia proporcionada por Kuhn (1970), en su clásica obra: *“La estructura de las revoluciones científicas”*. Siguiendo a dos de mis grandes maestras, Patricia Hill Collins y Mieke Bal, sostendré que todo paradigma nos proporciona un marco que nos permite describir e interpretar determinados problemas, acordes con la especificidad de la arquitectura cognitiva que el paradigma imputa.

De acuerdo con la especificidad de la educación inclusiva, no es posible hablar de un paradigma en estricto sentido, sino de una especie de pensamiento paradigmático. ¿Por qué es preferible hablar de pensamiento paradigmático? El beneficio analítico de esta afirmación se sostiene en su misma fertilidad, esto es, nos permite reconocer que, aunque este campo se encuentre fuertemente atravesado por un saber acumulado en la práctica –una tecnología–, esta fabrica un modelo mental o una explicación/metáfora que actúa en términos de un patrón de conceptos e ideas distintivas que van delimitando las regulaciones cognitivas del campo; son ideas que establecen un patrón típico de algo.

El pensamiento paradigmático, a diferencia de la concepción más ortodoxa de lo que es un paradigma, no da por sentada ni acabada ninguna premisa. Los paradigmas son siempre implícitos. El pensamiento paradigmático se encuentra estrechamente asociado a los desempeños

epistemológicos. En efecto, “cuando cambia el pensamiento paradigmático en un campo, las ideas y las relaciones dentro de ese campo también pueden cambiar dramáticamente” (Collins, 2019, p. 42). Esta afirmación se convierte en una rúbrica útil para denunciar que el centro de todos los males de la educación inclusiva es la forma en que la pensamos sobre ella. La crítica que la educación inclusiva debe emprender a la educación especial es lo que llamaremos ‘implícita’. Una crítica implícita se caracteriza por abordar cómo se gestan los cambios y desplazamientos conceptuales desde adentro del campo de residencia de sus practicantes –aunque este sea un terreno difícil de definir–.

[...] Un cambio de paradigma es un cambio no sólo de ideas, sino también de cómo se desarrolla un campo de estudio y reorganiza sus prácticas para facilitar sus objetivos de resolución de problemas. Cuando los campos encuentran anomalías o acertijos que ya no se pueden resolver dentro de las convenciones de su paradigma dominante, cambian, a menudo bastante dramáticamente. El viejo paradigma puede desaparecer rápidamente con uno nuevo emergiendo para ocupar su lugar. Un cambio de paradigma se produce en tres dimensiones: el nuevo paradigma (1) resuelve de manera convincente problemas previamente reconocidos; (2) tiene suficientes problemas sin resolver como para proporcionar acertijos para más consulta; y (3) atrae suficientes especialistas para formar el núcleo de nuevas y acordadas sobre explicaciones provisionales sobre el tema en cuestión. (Collins, 2019, p. 44)

La imposibilidad que precede a la definición de la educación inclusiva y su estructura de



conocimiento en términos de ‘paradigma’ se sostiene en la naturaleza y profundidad de sus argumentos, especialmente, en su incapacidad para responder a problemas sociales de alta complejidad que no solo se focalizan en el estudio de las desigualdades. Asimismo, considera nuevas vías de investigación para abordar cada uno de sus núcleos de tensión. Si bien esta no documenta con facilidad cambios internos al más puro estilo *kuhniiano*, algo de su aparatage discursivo está generando alteraciones y diálogos experimentales significativos en cada uno de los campos con los que esta interactúa. A esto lo denomino efecto de alter-disciplinariedad. El cambio necesario en nuestros paradigmas se hace explícito cuando no logran explicar con claridad las realidades que los convocan. Esto es lo que los vuelve inactivos. Tal manifestación nos informa acerca de la pérdida de la ventaja crítica que una teoría posee al leer e interpretar la realidad las que se ven afectadas por las nuevas explicaciones que se desplazan hacia rumbos desconocidos. Por lo tanto, surge la pregunta: ¿está emergiendo la educación inclusiva como un paradigma por derecho propio? Mientras esta regionalización académica sea incapaz de aclarar su contenido auténtico, cualquier forma definicional al respecto resultará infértil. Por lo menos, al concebirla en términos de metáfora observamos que esta no ofrece ninguna aclaración al respecto. Además, es necesario encontrar en su núcleo constructos y premisas rectoras para ir explorando sus contornos investigativos. El llamamiento en el que incurre esta tarea nos invita a avanzar en la determinación de un esquema provisional de las ideas paradigmáticas que conforman el contenido específico de la investigación que llamaremos, en adelante, de la educación inclusiva. Con seguridad, creo que este es el punto de mayor contingencia de este trabajo. Además, es necesario considerar premisas rectoras y constructos centrales de dicha propuesta de investigación. Los segundos, aluden al *corpus* de temas y/o premisas que guíen sus desarrollos metodológicos. En contraste, las premisas rectoras son las que informan la investigación y la praxis de la educación inclusiva en diálogo con proyectos académicos y/o políticos específicos.

Examinemos de qué tratan los constructos centrales del pensamiento paradigmático de la educación inclusiva. Estos no son del todo

claros, en parte, debido a las tensiones que se desprenden de sus tradiciones de pensamiento y su incidencia en sus prácticas de investigación. ¿Cómo se construyen los constructos centrales de la educación inclusiva? Algunos de estos atributos pueden aparecer en otros proyectos de conocimiento propios de la tradición crítica occidental, lo que no quiere decir que se desprendan de ellos. Nuevamente retorna la pregunta por la autenticidad epistemológica de este campo. Lo que comparte la educación inclusiva a nivel de constructos centrales con otros proyectos de conocimiento en resistencia es una singular sensibilidad. Gracias a la relacionalidad –que es uno de los atributos centrales para caracterizar la naturaleza del fenómeno– nos informa acerca de modos de vinculación heterogéneos entre diversas colectividades sociales y culturales. Esta propiedad es central para garantizar los procesos de inclusión. La educación inclusiva es un campo de interconexiones complejas. La relacionalidad no solo nos informa sobre los modos de relacionamiento y coexistencia entre diversas personas, sino que ofrece un análisis acerca de la articulación de cada una de sus posiciones sociales y cómo son habitadas por determinados grupos sociales. Este argumento es clave para denunciar cómo en la intimidad de determinadas posiciones sociales emergen sistemas de poder que se co-producen entre sí. Muchos de los males que esta busca erradicar se construyen mutuamente. Ninguna de sus expresiones ligadas a la desigualdad, a la opresión, a la dominación, etc., constituyen entidades separadas.

La educación inclusiva debe aprender muchas cosas de la sabiduría interseccional, entre ellas, la tarea crítica que nos invita a rechazar cualquier forma de normalización de la desigualdad en sus análisis, sosteniendo especialmente que es algo complejo de erradicar. Podríamos destacar que un constructo central a los estudios sobre educación inclusiva es la comprensión de toda injusticia y opresión educativa. Debe informarnos críticamente acerca de las relaciones de poder que van condicionando cada una de sus patologías sociales crónicas; su tarea consiste en “comprender cómo las ubicaciones sociales distintivas de los individuos y grupos dentro de las relaciones de poder que se cruzan dan forma a la producción intelectual” (Collins, 2019, p. 46). La complejidad de la educación inclusiva reside



en su naturaleza interactiva, ya que ensambla su gramática intelectual a partir de diversos elementos que entran en contacto formando una determinada aura analítica. Esta es la naturaleza de su compleja praxis de investigación. La

justicia social es otro constructo central en su comprensión. Es necesario que la educación inclusiva señale nuevas formas de pensar acerca de sí misma. Este punto insiste nuevamente en los desempeños epistemológicos.

Tabla 1 *Constructos centrales para comprender la educación inclusiva*

Constructos centrales para comprender la educación inclusiva
Estructural
Relacional
Complejo y contingente
Justicia social
Opresión y dominación
Alteratividad y alter-disciplinarietàad
Diasporismo y normadismo epistemológico
Post-disciplina y múltiples convergencias heurísticas
Multiplicidad de singularidades
Reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad y del sistema educativo

Los conceptos presentados en la tabla nos ayudan a consolidar una imagen de pensamiento sobre los contornos de definición de la educación inclusiva. Cada uno de ellos se convierten en instrumentos conceptuales centrales para comprender su propia consciencia intelectual y pretender su eliminación podría destruir silenciosamente su arquitectura cognitiva. Cada una de las categorías contenidas en la tabla se desprenden de la búsqueda de contornos metodológicos y/o teóricos auténticos del campo y son construcciones centrales a su epistemología. Además, estas proporcionan un vocabulario adecuado al contextualismo lingüístico y epistemológico exigido por la educación inclusiva, describiendo el desplazamiento temático que consolida un cambio de paradigma en la manera de interactuar e interpretar cada uno de sus fenómenos. Esta es la base del encuentro de su arquitectura cognitiva auténtica –red de contenido temático–. Esta queda integrada a partir de metáforas, planteamientos heurísticos y paradigmas de diversa textura. Cada una de estas categorías son claves para ver los límites del pensamiento paradigmático de la educación inclusiva y sus posibilidades de teorización.

De alguna manera, cada uno de sus conceptos centrales informan cada una de sus premisas rectoras afectando profundamente los desempeños epistemológicos que los nutren. Las construcciones centrales de este territorio tienen como propósito proporcionar herramientas para cartografiar el contenido específico de su conocimiento –cuya naturaleza epistémica es de orden post-disciplinar, mientras que, su naturaleza política confirma un carácter estructural-relacional–. Uno de sus principales retos metodológicos nos recuerda “que muchos de sus conceptos básicos son compartidos por muchos otros proyectos, especificando qué se entiende por estas construcciones y cómo se utilizarán dentro de la investigación” (Collins, 2019, p. 48). Por esta razón, insisto tanto en la traducción y en la rearticulación de las unidades de significación de sus principales conceptos ordenadores del campo. Por su parte, “las premisas rectoras constituyen un punto de partida para identificar los supuestos compartidos que organizan la base de sus conocimientos” (Collins, 2019, p. 48). La integración entre metáforas, pensamiento paradigmático y heurística configuran parte central de su pensamiento crítico. Tal relación



se afianza a través de la especificación de conceptos que actúan en términos de imágenes de pensamiento al especificar algunas de sus premisas rectoras. Los cambios de paradigmas únicamente se garantizan a través de fenómenos permanentemente abiertos que son afectados por nuevas condiciones históricas e incorporan elementos discursivos novedosos. La teoría de la educación inclusiva consolida una estructura de

conocimiento abierta, un horizonte en permanente reconstrucción, permitiendo a sus sujetos ubicarse y reubicarse de manera completamente diferente. La educación inclusiva es un horizonte abierto. Su pensamiento paradigmático es su punto de apertura en la construcción de su teoría y epistemología (Ocampo, 2017, 2019, 2021, 2022, 2023).

5 Conclusiones

Todo practicante comprometido seriamente debe enfocarse en las posibilidades de transformación de este género académico indexado como educación inclusiva. Recordemos que en su intimidad confluyen una amplia gama de objetos teóricos de diferente textura que no necesariamente comparten un mismo lenguaje teórico común. En la intimidad del territorio llamado 'educación inclusiva' se hablan muchas lenguas. Su contextualismo lingüístico inaugural es asemejable a una babel, un espacio de muchas lenguas, algunas de ellas extremadamente subterráneas. Estamos en presencia de un campo en el que:

Hablan muchos idiomas, hacen muchas preguntas y abrazan muchas respuestas, todo al tiempo que va buscando las maneras de organizarlos, para ver los puntos en común a través de las diferencias, mientras se niega a subsumir o subordinar las diferencias con respecto a los puntos en común. (Grossborg, 2016, s.p.)

La educación inclusiva busca comprometer la responsabilidad política de sus practicantes. El contextualismo radical es una categoría analítico-metodológica central en los Estudios Culturales –en buena parte, esta constituye un legado sustantivo en la modelización del ensamblaje intelectual de la educación inclusiva–. Esta categoría se convierte en un recurso clave para explorar la especificidad de la educación inclusiva –circunscripción específica de verdad– y de los estudios sobre educación inclusiva –ámbitos de formalización académica–. El contextualismo radical es clave para comprender el tipo de abordaje contextual que podemos hacer de determinadas prácticas culturales y sociales, reconociendo que su creación es objeto de la integración de un conjunto variado de

elementos articulados sobre los que es posible intervenir. En cierta medida, es un enfoque metodológico que privilegia el contexto. Su premisa central nos informa acerca de una red de relaciones constitutivas de su campo de fenómenos. Cada una de estas relaciones no son anteriores ni independientes. Cualquier relación en este sintagma sugiere considerar una particular atención al contexto y a las coyunturas –especialmente, desde el planteamiento de Hall (1992)–.

¿Cuál es el beneficio teórico del contextualismo radical aplicado a la comprensión epistemológica de la educación inclusiva? Una primera forma analítica, de carácter sustantiva, nos informa que cada geografía académica es el resultado de una configuración de relaciones que, según la especificidad cognitiva de la educación inclusiva, se inscriben en el registro de las relaciones exteriores. Esta afirmación, permite reconocer que, en campos abiertos como el aquí discutido, no existe ninguna relación previamente determinada, no hay nada universalmente garantizado de antemano. Es esto lo que vuelve compleja la determinación de su potencial punto de origen. Un punto de coalescencia entre los estudios culturales y los estudios sobre educación inclusiva es el rechazo activo a cualquier modalidad de secuestro por parte de una multiplicidad cerrada/absoluta para interpretar los problemas del mundo. Sus políticas de la mirada o las formas de focalización de la realidad se ubican en el registro de la multiplicidad, reconociendo que la realidad es compleja y se encuentra determinada por un conjunto heterogéneo de relaciones en las que se encuentra inscrita. Si recordamos que el principio de heterogénesis desempeña un papel preponderante en la configuración del



conocimiento auténtico de la educación inclusiva, reconocemos que cada uno de sus recursos constructivos se encuentran en permanente cambio –algo *dado-dando-se-por-dar*–, y toman distancias de cualquier forma de ruptura absoluta.

Su campo intelectual se caracteriza por ofrecer una respuesta epistémica y política de carácter contextual y específica, cuya particularidad nunca es definitiva. Ello permite alejarnos del argumento que puede proliferar a favor de sostener que la educación inclusiva es una construcción teórica *a priori*. Su campo epistemológico resuena en términos de “un complicado y contradictorio conjunto de relaciones, unidades diferenciadas, multiplicidades organizadas” (Navarrete et al, 2021, p. 259). El contextualismo epistemológico y ontológico de la educación inclusiva está determinado por la consolidación de un terreno de multiplicidades heterogéneas. Esto hace que su objeto se exprese en términos de una presencia contextual específica, de base móvil, fronteriza y de una complejidad particular, nunca definitiva. Es un objeto que escapa a toda forma de novedosidad.

La constelación de fenómenos denominada educación inclusiva se expresa a través de la relación entre recursos constructivos de diversa índole o de naturaleza completamente diferentes. Esta es la base del diasporismo epistemológico.

Cada uno de estos recursos son diferenciados y heterogéneos, cuyos límites son objeto de una singular clausura arbitraria que queda determinada por las actuaciones del poder y sus grados de afectación en el registro de lo cultural. “El contexto es la abstracción analítica que se hace a partir de estos. La modalidad de su existencia es discursiva” (Navarrete et al, 2021, p. 260). El ‘contexto’ en estricto sentido refiere a un espacio de relaciones consolidadas, mientras que lo que Grossberg (2016) llama ‘coyuntura’ no es otra cosa que “una unidad articulada y compleja que no preexiste a la lucha política y al trabajo intelectual, y que tiene grados de estabilidad específicos y variables” (Grossberg, 2016, p. 223). El contexto siempre alude a un conjunto de relaciones con cierta estabilidad, mientras que las coyunturas son, de alguna manera, más creativas, puesto que surgen de la integración de diversas clases de agenciamientos. Esta es el lugar de la lucha del poder, es un espacio caracterizado por crear nuevos acuerdos, ubicándose en las zonas porosas de su orgánica para, desde allí, transformar las dinámicas del poder. Su orgánica escribe “la forma de conexión que *puede* crear una unidad de dos elementos diferentes, bajo determinadas condiciones” (Navarrete et al, 2021, p. 262). Tanto el contextualismo radical como las relaciones exteriores se convierten en constructos imprescindibles para entender la construcción del conocimiento de la educación inclusiva.

Notas al final

1. El problema morfológico de la educación inclusiva nos informa acerca de la naturaleza de los instrumentos conceptuales empleados para ensamblar su red objetual u objeto de estudio, confirmando que sus conceptos epistemológicos surgen de la multiplicidad y no, como equívocamente su comunidad de práctica ha insistido, en un compromiso ciego con diversas formas de esencialismos-individualismos.
2. O también concebida como apelación de un cambio vacío.

Referencias

- Collins, P. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Duke University Press.
- Guattari, F. y Deleuze, G. (1975). *Kafka. Por una literatura menor*. Ediciones Era.
- Grossberg, L. (2016). *We All Want to Change the World. The Paradox of the US Left. A Polemic*. Lawrence & Wishart.
- Hall, S. (1992). ‘Cultural Studies and Its Theoretical Legacies’ en L. Grossberg, C. Nelson y P. Treichler (Eds), *Cultural Studies*. Routledge.



- Kuhn, Th. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Lugones, M. (2021). *Peregrinajes. Teorizar la coalición contra múltiples opresiones*. Ediciones del Signo.
- Navarrete, M., Ossa, S., Rosas, G. y Yepes, R. (2021). Completando el contextualismo radical. *Tabula Rasa*, 37, 257-281.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Ediciones UGR.
- Ocampo, A. (2019). Claves heurísticas de la Educación Inclusiva. *Leplage Em Revista*, 6(2020): Sept/Dec. (Especial)-Educação e Desafios, 71-87.
- Ocampo, A. (2021). Inclusion as a knowledge project in resistance. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, X(26), 27-67.
- Ocampo, A. (2022). Epistemología de la educación inclusiva y sus condiciones de producción. *Revista Educação em Foco*, 27, 1-22.
- Ocampo, A. (2023). Inclusive education as a heuristic device. *Region-Educational Research and Reviews*, 5(3), 27-41.
- Spivak, G. (2003). *La muerte de una disciplina*. Ediciones U.V.

