



Folios

ISSN: 0123-4870

ISSN: 0120-2146

Universidad Pedagógica Nacional

Ocampo-González, Aldo; Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)
Descolonizar la educación inclusiva, producir otros hábitos mentales
Folios, núm. 57, 2023, Enero-Junio, pp. 237-253
Universidad Pedagógica Nacional

DOI: <https://doi.org/10.17227/folios.57-16793>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345975322016>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Descolonizar la educación inclusiva, producir otros hábitos mentales

Decolonize Inclusive Education,
Produce other Habits of Mind

Descolonizar a educação inclusiva,
produzir outros hábitos mentais

Aldo Ocampo-González* <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) CHILE**



Para citar este artículo

Ocampo-González, A. (2023). Descolonizar la educación inclusiva, producir otros hábitos mentales. *Folios* (57). <https://doi.org/10.17227/folios.57-16793>

* Teórico de la educación inclusiva. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado sobresaliente mención Cum Laude por unanimidad por la Universidad de Granada, España. Posdoctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, impartido por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil. Correo: aldo.ocampo@celei.cl

** Primer centro de investigación creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva; articula su actividad desde una perspectiva inter-, post- y paradisciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

Artículo recibido
06/06/2022

Artículo aprobado
12/07/2022

Resumen

Este artículo analiza cómo las configuraciones proporcionadas por la matriz moderno/colonial informan que los argumentos más difundidos como parte del espacio multiposicional denominado educación inclusiva y su aparato cognitivo, son consecuencia directa, pero encubierta, de un lenguaje, de una estructura y de una cultura propiedad del sistema mundial moderno. El objetivo de la investigación consiste en develar cómo el discurso sancionado a nivel mundial sobre educación inclusiva ha sido transferido sin ninguna clase de medición a la zona geopolítica definida como Sur Global. Este punto, nos informa acerca de un sistema de racionalidad elaborado por el Norte Global, reproduciendo los intereses de la zona del ser que impone una pseudo-racionalidad que opera sin referencias objetivas sobre su verdadero índice de singularidad. El método empleado es el de revisión documental crítica. El trabajo concluye identificando que, gran parte del conocimiento *mainstream* producido y significado bajo el sintagma 'educación inclusiva' corre de forma paralela con la racionalidad del colonialismo, esto quiere decir que posee una fuerte impronta teleológica, geopolítica y onto-política propia de la consciencia epistemológica colonial/imperial.

Palabras clave

Educación inclusiva; descolonización; aparato cognitivo engañoso-engañado; régimen onto-político esencialista; proyecto político en resistencia

Abstract

This article analyzes how the configurations provided by the modern/colonial matrix inform that the most widespread arguments as part of the multipositional space called inclusive education and its cognitive apparatus are a direct but covert consequence of a language, a structure, and a culture owned by the modern world system. The objective of the research is to reveal how the world's most widespread discourse on inclusive education has been transferred without any kind of measurement to the geopolitical area defined as the global South. This point informs us about a system of rationality elaborated by the global North, reproducing the interests of the zone of being that imposes a pseudo-rationality that operates without objective references on its true index of singularity. The method used is critical documentary review. The work concludes by identifying that a large part of the mainstream knowledge produced and signified under the phrase 'inclusive education' runs parallel to the rationality of colonialism, this means that it has a strong teleological, ego-political, and onto-political imprint typical of the colonial/imperial epistemological consciousness.

Keywords

Inclusive education; decolonization; deceptive-deceived cognitive apparatus; essentialist onto-political regime; political project in resistance

Resumo

Este artigo analisa como as configurações proporcionadas pela matriz moderna/colonial informam que os argumentos mais difundidos como parte do espaço multiposicional denominado educação inclusiva e seu aparato cognitivo, são consequência direta, mas encoberta, de uma linguagem, de uma estrutura e de uma cultura de propriedade do sistema mundial moderno. O objetivo da pesquisa é revelar como o discurso mais difundido a nível mundial sobre educação inclusiva foi transferido sem nenhum tipo de mensuração para a área geopolítica definida como o Sul global. Esse ponto, nos informa sobre um sistema de racionalidade elaborado pelo Norte global, reproduzindo os interesses da zona do ser que impõe uma pseudo-racionalidade que opera sem referências objetivas sobre seu verdadeiro índice de singularidade. O método utilizado é a revisão documental crítica. Por meio do qual, o trabalho conclui identificando que, grande parte do conhecimento *mainstream* produzido e significado sob a expressão 'educação inclusiva' corre de forma paralela à racionalidade do colonialismo, ou seja, tem uma forte marca teleológica, geopolítica e ontopolítica típica da consciência epistemológica colonial/imperial.

Palavras-chave

Educação inclusiva; descolonização; aparelho cognitivo enganoso-enganado; regime ontopolítico essencialista; projeto político em resistência

Introducción

Quisiera inaugurar este trabajo sosteniendo que la descolonización es uno de los principales proyectos políticos y epistemológicos que participan en la configuración del conocimiento auténtico de la educación inclusiva. Como tal, es entendido en términos de una de sus principales hebras genealógicas. Asimismo, la descolonización, el feminismo, la interculturalidad, etc., no solo comparten la tarea de producir sistemas de razonamientos y conceptos que nos permitan leer críticamente el presente, sino que también constituyen enredos genealógicos cruciales para develar la naturaleza epistemológica de la educación inclusiva. Sin duda, su manifestación más significativa consiste en que junto a la inclusión comparten el estatus de ser poderosos proyectos políticos. Quisiera argumentar que gran parte del conocimiento *mainstream* producido y significado bajo el sintagma *educación inclusiva* corre de forma paralela con la racionalidad del colonialismo y el capitalismo global; esto quiere decir que posee una fuerte impronta teleológica, egopolítica y ontopolítica propia de la consciencia epistemológica colonial/imperial. Esto se observa fundamentalmente en las atribuciones ontológicas que en la historia intelectual del campo han sido utilizadas para significar las diferencias y su relación con la multiplicidad de modos existenciales del ser humano –lo que requiere de una examinación neomaterialista–.

El sentido del verbo ‘incluir’ introducido por el *mainstream* pedagógico-discursivo no puede constituirse en un universal abstracto, ni mucho menos en una apelación acerca del funcionamiento de las estructuras abstractas de la democracia. La inclusión establece una relación sin relación con la justicia, ambas no son universalizables, han de superar el impulso *kantiano* de trascendentales, aquellas cosas que no pueden ser palpadas. La tarea es dejar que la singularidad hable para que sea capaz de rastrear lo universalizable dentro de esta, no volverla universal (Spivak, 2018). Volver universal la singularidad es cometer el mismo epistemicidio legitimado por la matriz del humanismo clásico: un sistema ontolo-

gizador especular y negativo o la *potesta* del ser. La pregunta por la educación inclusiva en el mundo actual no es otra cosa que una respuesta significativa a las múltiples formas existenciales de lo humano.

¿Qué implica pensar cada uno de estos proyectos políticos en términos de praxis? Lo cierto es que cada uno de ellos son proyectos de conocimiento en resistencia e insurgentes. Examinemos en detalle cada una de estas ideas. Tal tarea exige que asumamos una comprensión situada acerca de sus coordenadas analíticas y ontopolíticas que atraviesan cada uno de sus engranajes. Son bloques culturales con ideas diferentes que van entrelazándose íntimamente en diversos aspectos. Lo que me interesa es develar los puntos de entendimientos entre cada uno de estos proyectos. Otro atributo político que comparten tales proyectos es la redefinición de las formas de contractualismo social, específicamente, las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad. No debemos olvidar que estas reglas condicionan las configuraciones de los engranajes de funcionamiento del sistema educativo. Lo político de la inclusión y la descolonialidad habita en la producción de otros dispositivos de la subjetividad, en la pregunta por la redefinición de la existencia, en la creación de otro esquema ontológico coherente con las múltiples formas pasionales de sus habitantes. La multiplicidad es el principal conector entre ambos movimientos críticos.

Recurrentemente observo en la comunidad académica afirmar que, si bien, la educación especial es diferente a la educación inclusiva, no basta con detener la afirmación en este punto. Una posible sugerencia consistiría justamente en preguntarnos, cómo conversan ambos campos. Asimismo, será necesario explorar el tipo de debates intelectuales y culturales que atraviesan para develar dónde reside el choque de sus reglas de inteligibilidad (Ocampo, 2021). El problema de tal disputa reside en este punto de análisis.

En cierta medida, aquí me interesa develar cómo el discurso más difundido a nivel mundial sobre educación inclusiva ha sido transferido sin ninguna clase de medición a la zona geopolítica definida

como Sur Global. Este punto nos informa acerca de un sistema de racionalidad elaborado por el Norte Global, el que reproduce los intereses de la zona del ser al imponer una pseudor-racionalidad que opera sin referencias objetivas sobre su verdadero índice de singularidad.¹ Tal consciencia discursiva ha sido transferida a diversas regiones del Sur Global, sin ninguna clase de mediación político-cultural. En este punto de la argumentación, es factible de observar la presencia de un material de extensión y dominación colonial. Para descolonizar la educación inclusiva se requiere que reconozcamos que la colonialidad no es solo colonialismo. Más bien, su aparato cognitivo más conocido es una consecuencia directa, pero encubierta, de un lenguaje, de una estructura y de una cultura propiedad del sistema mundial moderno. A pesar de que su discurso instituido ha interpelado la diversidad de discursos ontopolíticos y epistemológicos sancionados por Occidente, no siempre logra develar las estructuras profundas que regulan tal discurso, llevándonos a la reproducción de rasgos hegemónicos. Observo necesario disponer un análisis acerca de la naturaleza, el alcance y el sentido de la educación inclusiva a la luz de tres atribuciones centrales en el estudio de la colonialidad: el ser, el saber y el poder, a fin de identificar cómo las reglas de comprensión *mainstream* del campo reproducen silenciosamente tales connotaciones.

El giro decolonial de la educación inclusiva se convierte en una renuncia y deviene en la producción de una consciencia de oposición que se niega a considerar determinados efectos del colonialismo en un discurso y en una praxis críticamente esperanzadora y transformadora. Tal giro consolida un efecto cuestionador sobre las relaciones de producción de los diversos sistemas-mundo, asumiendo

[...] una posición que implica no solo un escepticismo sobre la superioridad *a priori* de Europa, sino también una duda radical sobre la falta de humanidad plena de los colonizados. Como resultado de este giro, el sujeto colonizado emerge

1 En mi trabajo teórico alude a la comprensión de la verdadera identidad científica del campo. En términos de un psicoanálisis epistemológico, sugiere una comprensión acerca de la voz-consciencia de este.

no solo como un interrogador sino también como un ser encarnado que busca convertirse en agente. De ahí las dos dimensiones básicas del giro decolonial: la identificación del colonialismo como problema fundamental (ver Césaire 2000, p. 32), y la idea de la descolonización como proyecto continuado e inacabado (Grosfoguel *et al.*, 2005; Maldonado-Torres, 2017). (Maldonado-Torres, 2017, s. p.)

Descolonizar la educación inclusiva es una invitación conscientemente crítica a revisar las ideas dominantes sobre lo que cuenta como justicia social y justicia educativa, equidad, transformación social, injusticias como opresiones y desigualdades, derechos humanos, igualdad de oportunidades, etc., producidas por la razón colonial. Es desafiar las regulaciones ideológico-semánticas capturadas por cada una de las nociones antes mencionadas, al tiempo que estas ofrecen un llamamiento sobre una nueva definición de *humanidad*. La concepción de educación inclusiva extendida por todo el globo es consecuencia de un proyecto humanista más amplio que reproduce ciertas líneas de extensión entre ellos y nosotros, una praxis que propaga de forma encubierta una serie de regulaciones ontopolíticas que reproducen acciones de diferenciación y diferencialismo social, y agudizan el problema ontológico de los grupos sociales.² Acciones que mantienen en un estatus de cosificación la diversidad como principal propiedad inherente a la condición humana, mientras que las diferencias obedecen a regulaciones imaginarias construidas socialmente; pueden, en cierta medida, ayudar a develar la potencia del ser.

Antes de avanzar, quisiera efectuar una *nota bene*. No tengo la pretensión, con este argumento, de incurrir en el error posmodernista de proponer

2 A efectos de esta intervención, entenderemos la noción de *problema ontológico de los grupos sociales* en cuanto concepción en la que las personas son descritas en términos de “una clase específica de colectividad con consecuencias específicas respecto de cómo las personas se entienden a sí mismas y entienden a las demás” (Young, 2002, p. 77). Para Young (2002), un grupo social queda determinado por el significante que inscribe a un “colectivo de personas que se diferencia de al menos otro grupo a través de formas culturales, prácticas o modos de vida” (p. 77). En efecto, “las personas deberían ser tratadas como individuos, no como miembros de grupos, permitiéndoseles que hagan su vida libremente sin estereotipos ni normas grupales” (p. 83).

ideas de forma laxa o desinhibida y, con ello, reducir el problema simplemente al espacio imaginario denominado Europa.³ En esta trama argumental, no aparece el deseo de pensar el mundo de forma diferente. La pregunta sigue siendo ¿cómo hacer posible esto? Esta interrogante debe tratar de ser respondida considerando las configuraciones ontológicas de colectivos de ciudadanos subordinados o construidos al margen de la historia, a través de los engranajes del escenario mundial actual. Además, de develar cómo son configuradas las faltas de responsabilidad éticas de la provisión educativa al respecto. Este hecho constituirá un punto nodal para ilustrar los efectos de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, pues reconoce que parte de su naturaleza es de carácter neomaterialista. Pero ¿en qué medida, tal formación heurística puede correr de forma paralela al propio colonialismo?, ¿crea un ideal abstracto propio para una formación histórica específica? La inclusión en términos heurísticos nos enfrenta a un problema de orden catacrésico.⁴ Hablamos de un concepto móvil y de base mutante, algo que es producido a partir de fuerzas desiguales en cuanto a la magnitud de autoridad de sus dominios de configuración.

Una advertencia antes de avanzar en la argumentación. No se trata de ofrecer un sistema especulativo teñido como epistemología, ni mucho menos, una elaboración práctica sin reflexión concebida como epistemología, ni mucho menos, sostener que esta deba ser practicada. Es altamente imperioso tener claro que este territorio produce su conocimiento en su versión *mainstream* mediante un acto de subrepción y suplementación, deviniendo en una práctica intelectual que opera en proximidad

a la noción de *engañador/engañado*.⁵ Por tanto, observo la necesidad de aclarar su naturaleza para delinear una praxis-de-lo-posible, evitando de este modo incurrir en un acto de pseudoactivismo intelectual. Se trata de erradicar las diversas clases de ficciones universales abstractas. La tarea es producir un conocimiento, un sistema de relacionalidad y dispositivos de producción de la subjetividad por fuera del centrismo occidental. Incluso, este propósito aplica a la razón que es instituida por la justicia social, esto es, producir una perspectiva de pensamiento que emerja desde una multiplicidad de “territorios y geografías; de diferente narración de geocuerpos, historias, sus historias y trans-historias; y de diferentes trans-localidad subjetividades, luchas, cosmovisiones y sentidos del mundo, muy especialmente de esos que han vivido y vive la diferencia colonial” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 2). La epistemología de la educación inclusiva posee profundas implicaciones ético-políticas en esta dirección.

Una de las tareas epistemológicas que enfrenta la educación inclusiva consiste en superar la creación de proyectos globales fingidos de liberación, ni mucho menos promover universales abstractos. Estas han sido, en gran parte, algunas de las principales críticas en las que la interpretación posestructuralista y posmodernista ha incurrido. No se trata de afirmar que la educación inclusiva se encuentra atravesada por un *corpus* de verdades universales –lo que, hasta cierto punto del argumento, permite el beneficio de la duda, puesto que su escaso ensamblaje de análisis se erige sobre una verdad universal que, en el contextualismo pedagógico, ha sido reproducida a través de la errónea imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial (travestización heurística). Tal engranaje ha sido responsable de la legitimación de una persistente matriz de esencialismo-individualismo-. Este es un argumento que permite sostener que lo

3 Espacio de análisis multiposicional. También puede ser concebida en términos de espacio imaginario-político de regulación.

4 Un problema de orden catacrésico alude a un campo de fenómenos móviles en el que entran en contacto una diversidad de aspectos que pueden ser estudiados de forma multinivel. Es un concepto móvil y de base mutante.

5 Metáfora introducida por Ocampo, para explicar cómo ha operado la racionalidad sobre educación inclusiva sin poseer referencias objetivas sobre sí misma, una operación que actúa capturando una identidad que no le pertenece pero que posee la fuerza y audacia de imponerla como parte de su identidad. El engañador/engañado es una metáfora analítica para explicar cómo su consciencia se encuentra engañada en sí misma.

que conocemos como educación inclusiva es una elaboración moderna/colonial. El desafío consiste en examinar cómo podemos articular procesos de escolarización y de justicia más allá del carácter universal típicamente asumido por la investigación educativa. La educación inclusiva es un mecanismo de perturbación empática de la totalidad cognitiva sancionada por Occidente. Otra tensión crítica consiste en evitar reducir el poder político de la inclusión y la justicia social a imperativos e ideales naturalizados. Cuando incurrimos en esta práctica convertimos su trama argumental en un *cliché*. Y esto es lo que más pulula en los circuitos académicos, en la formación de pre- y posgrado, los cursos de capacitación docente y en los debates de su comunidad de práctica. Es una invitación a ir más allá del monologismo teórico y ontopolítico, es destruir toda clase de dispositivo de pensamiento ficcional.

El punto de interés consiste en producir un análisis que nos ilumine acerca de los remanentes coloniales que se imbrican y pasan inadvertidos en la configuración de lo que denominamos educación inclusiva. Tampoco pretendo ofrecer una visión ontológica que tenga la intención de sellar a Occidente, sino que disponer de matrices críticas que permitan comprender cómo parte de la voz-consciencia discursivo-política de la inclusión reproduce parte del régimen epistémico occidentalocéntrico. Esta empresa sustenta su actividad en la búsqueda de otras prácticas de relacionalidad; como sostiene Mignolo y Walsh (2018), tienen como misión “construir entendimientos que atraviesen la geopolítica, alquileres y las diferencias coloniales, y cuestionar los reclamos totalizadores y político-epistémicos de violencia de la modernidad. La relacionalidad no significa que hay una manera de hacer y concebir la decolonialidad” (p. 1). Su trabajo heurístico se modeliza a través de un sistema de vincularidad integral. No limita su trabajo intelectual a la simple incorporación de diversos argumentos, conceptos, perspectivas, métodos, etc., con el objeto de producir un dispositivo de creación que opere en diversos niveles de análisis. Analítica-metodológicamente es algo que opera a través de múltiples capas –un metalogo–. Es un problema de

orden catacrésico. Llegados a este punto, debiésemos reflexionar acerca de las implicaciones existenciales que captura el sentido nominal del sintagma.⁶

Si partimos de la aceptación que la colonialidad es un patrón de conexión mundial, exige una revisión de la modernidad concebida como su cara más oculta. De acuerdo con Quijano (1989), la matriz moderna/colonial se consolida a través de la colonialidad del poder, agudizando una multiplicidad de frenos al autodesarrollo y a la autoconstitución –concibe las injusticias como diversas clases de dominaciones y opresiones–. Su poder se materializó a través de la producción de nuevas subjetividades e identidades constituidas en desdenes ontológicos, es decir, formas expulsadas por la modernidad ontológica cuyo régimen sanciona una única comprensión legítima de ser humano. Nos enfrentamos a otra tensionalidad crítica: al humanismo clásico. Tal esquema ontopolítico ha sido el responsable de transferir a la comprensión de la educación inclusiva un énfasis esencialista-individualista, cristalizando una praxis de individualismo metodológico y ontológico. En términos materiales, legitima una operación analítica para examinar la producción de diversas clases de desigualdades, segregaciones, exclusiones y opresiones en términos de *centro-periferia*. A juicio de Brah (2011), tal metáfora constituye una ficción eurocéntrica. La jerarquización de sujetos, corporalidades y vidas es algo que actúa de forma heterogénea, multiescalar y discontinua, devenidas en prácticas de racialización

6 Es fundamental reconocer que no está claro el formato que el discurso de la inclusión adoptaría, ni mucho menos, que es una revolución que no tendría un modelo previamente determinado, ni un contexto de proliferación específico. La pregunta por el nombre es una necesidad metodológica. El nombre define, en parte, las condiciones de inteligibilidad del campo, afectando principalmente a sus dimensiones ontológicas, políticas, analíticas y sociales implicadas en su naturaleza y alcance. No nos dice con exclusividad que es lo que es, sino hacia dónde mirar. “El nominalismo no puede permitirse el lujo de ignorar las implicaciones empíricas de un determinado nombre” (Spivak, 1996, p. 144). El nombre del territorio crea una red de inteligibilidad en el orden social fomentando determinados hábitos de pensamiento, usos y formas de interacción en la vida social y escolar. El nombre educación inclusiva hoy, está cargado de viejas denominaciones.

y minorizaciones ontológicas sistemáticas,⁷ las que restringen la emergencia de otros criterios de legibilidad del ser. No olvidemos que la educación inclusiva necesita, ontológicamente, articular un espacio de intercomprensión para aprehender a aproximarse a los múltiples modos de existencias presentes en nuestra cotidianeidad. No se trata de justificar la existencia como la conocemos por vía del humanismo clásico, sino que, es aprender a entrar en la complejidad que imputa la multiplicidad del ser. Dimensión clave en la descolonización del espacio sociocultural y pedagógico. Las aproximaciones más persistentes en la escena escolar son el resultado de una comprensión global de subjetividades moderno/coloniales, la integración perfecta del *ego cogito*⁸ y del *ego conquiro*.⁹

La educación inclusiva necesita rehacer su red ontológica a partir del redescubrimiento de la multiplicidad de modos existenciales de cada ser humano. Premisa que desafía las regulaciones espaciotemporales instituidas por la modernidad pedagógica. Comparte, además, del cuestionamiento al conocimiento instituido, mecanismos a través de los que nos señale “las vías de futuros posibles más allá de las vías agotadas y de las posibilidades que ofrecen el pensamiento moderno y sus críticos desde el renacimiento hasta el posmodernismo” (Mignolo, 2003, p. 22). Uno de los vínculos más poderosos que habita entre la educación inclusiva y la descolonialidad reside en la construcción de otros hábitos de pensamiento capaces de reorganizar los deseos de múltiples colectividades que habitan nuestro

mundo. Es, también, superar las múltiples formas de empobrecimiento existencial que cristaliza la educación en tiempos de una extraña mutación del neoliberalismo. Otra intersección es que ambas trabajan a favor de la creación de nuevas formas existenciales. La “reexistencia significa el esfuerzo sostenido de redirigir nuestra humana praxis comunitaria de la vida” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 106). Ambas, además, tienen como misión desvincularse de los supuestos universales-normativos comunes a todas las disciplinas y prácticas de investigación. Este hecho no puede ser entendido como un simple acto de actualización, sino más bien, a través de un doble impulso de creatividad. La epistemología de la educación inclusiva crea un desconocido halo ontológico. Este es un atributo sustantivo en el redescubrimiento de su aparato cognitivo.

Teóricamente, la educación inclusiva y la descolonialidad no constituyen una disciplina académica, ni pueden definirse de esta manera en la intimidad de sus estructuras, ni mucho menos explorar su naturaleza epistemológica en torno a las designaciones que imputa el trabajo disciplinar –o el dogma metodológico que explica que cada territorio define su objeto a partir de sus propias coordenadas de constitución. Ningún objeto de investigación acontece aisladamente–. Ambas son el resultado de complejas trayectorias rizomáticas. Lo cierto es que, a pesar de que la descolonización no pretenda ser promulgada en términos académicos, ha tenido un impacto significativo en este contexto, alterando lenguajes, hábitos de pensamiento, etc. A la fecha es una tendencia de pensamiento académico, activista, político y relacional. A diferencia de lo que sucede con la educación inclusiva. Esta no es un método, ni posee una sólida comprensión epistémica y ontológica que nos permita derribar los múltiples ejes problemáticos del mundo que habitamos. En cierta medida, su pseudorracionalidad trabaja en torno a un patrón de ficcionalización incapaz de deshacer las múltiples formas de opresión que nos afectan a nivel subjetivo y material.

Descolonialidad y educación inclusiva actúan como un disruptor académico, social, relacional, ontológico y político; con grados y matices diferentes,

7 Superar este nudo crítico no solo exige de *justicia cognitiva*, sino de justicia ontológica. Véase parte del trabajo desarrollo por Ocampo al respecto, presentado en el III Seminario Latinoamericano de Estudios Interculturales, organizado por la Universidad Autónoma de Baja California (Uabc), México; el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile, y la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales (Solei), en marzo de 2022.

8 Noción de origen cartesiana, es uno de los temas más estudiados por la filosofía occidental. “La idea de *cogito*, a través de la concepción de sustancia e identidad, modificó la idea de conocimiento. Es decir, el sujeto fuerte que permeó la Modernidad aun hasta antes del siglo xx, al menos en lo que refiere a la racionalidad científica, cambió toda una forma de comprender el mundo y el lugar del hombre en el mismo” (Santos, 2019, s. p.). Este es el sujeto moderno que conoce el mundo desde sí mismo, con fuerte énfasis en la sustancia.

9 Expresión ontológica que define al sujeto premoderno.

por supuesto. La educación inclusiva, tal como está planteada y practicada, es heredera de la epistemología moderna. ¿Cuál es el marco político, ético y epistemológico que construye la educación inclusiva?; ¿qué es lo que estudia realmente la educación inclusiva?; ¿para qué la estudiamos? Cuando recurrimos a la ecuación “es” para delimitar la naturaleza de lo inclusivo, incurrimos en un dictamen teórico y en la producción de un aparato universal de comprensión. La pregunta por la naturaleza y alcance de la educación inclusiva gira en torno al pensamiento de los futuros de la educación, más específicamente, reflexiona sobre las potencialidades y desafíos que esta enfrenta. Disfruto entendiendo su quehacer a través de la metáfora *arquitecturas de la educación*, un conmutador analítico que trabaja a partir de la visibilización de praxis de resistencias, la acción política y la filosofía de la diferencia. Inaugura, de este modo, nuevas prácticas de producción del conocimiento, cristaliza una plataforma de subjetividades compartidas, pero desconocidas ante el canon universal de la mente. Este es otro dilema sobre el que este campo debe trabajar.

Los verbos transitivos *descolonizar e incluir* y su sustantivación *descolonialidad e inclusión* comparan un mismo propósito: la reinención del mundo, cuya capacidad de creación reside en la acción del esperar. Ambas están

[...] trabajando académicamente en el análisis conceptual y cambiando, alejándose (desvincularse) de la epistemología occidental y participar en actividades no académicas de trabajo donde la epistemología occidental se ha filtrado enmarcando subjetividades, educación, formas de comer, salud y convivencia destruida (cómo). Más específicamente, explico cómo entiendo y actúo la analítica de la colonialidad e imaginar lugares decoloniales. (Mignolo y Walsh, 2018, p. 178)

La educación inclusiva es una opción, un tipo diferente de pensamiento y de praxis. En su propósito epistemológico más profundo nos ofrece un esquema de otras posibilidades para pensar, sentir, existir, convivir y conocer el mundo que habitamos. Es una invitación al desarrollo de la creatividad

en plural. En esta dirección, cabría sostener que la educación inclusiva no busca ser concebida como una condición de iluminación que ciertos grupos poseen sobre otros, sino más bien, ha de ser conceptualizada como una profunda operación política cuya tarea consiste en desafiar las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad –en esto reside su carácter estructural y micropráctico–. Tal llamamiento nos invita a reconocer que no podemos construir otro mundo si aquello que significamos como inclusión es el resultado de una elaboración político-cognitiva de asimilación. Cuando ubicamos parte de este argumento, en esta dirección, incurrimos en diversas clases de simplificaciones, generalizaciones, esencializaciones y sobresubjetivaciones. Son estas configuraciones las que deberán desafiarse al yuxtaponerse a las configuraciones proporcionadas por la matriz moderno/colonial del ser, del saber y del poder.

La inclusión no intenta “hacer que la máquina funcione de manera más eficaz con aquellos que antes estaban excluidos por la máquina” (Davis, 2018, s. p.), sino que, se propone articular procesos que trabajen en contra de mecanismos retóricamente complacientes que conducen a un perverso efecto de asimilación cuando entienden la diversidad como ideal de asimilación –esta ecuación fortalece el problema ontológico de los grupos sociales, operación en la que la diferencia se convierte en un atributo negativo y especular del ser, agudizando formas y condiciones de daño cognitivo y ausencia de reciprocidad–. La inclusión en la que estoy comprometido hace mucho tiempo busca derribar las estructuras de asimilación inclusiva, cuando las estructuras sociales y educativas mantienen intactas sus estructuras de opresión y dominación, etc. La inclusión como educación enfrenta el imperativo ético de resolver los problemas que la sociedad crea en diversos frentes.

Estos argumentos tienen como función visibilizar la falta de responsabilidad ética y social de los sistemas educativos a través de un argumento que impone la legitimación de un fraude inocente sobre las supuestas reparaciones de la estructura educativa

a través del lente de la justicia y la exclusión. De este modo, contribuye a reconocer que la fuerza argumental de la colonialidad ha legitimado una singular perspectiva ontológica de la diferencia colonial, en gran parte responsable de la producción de diversas clases de desdenes ontosemiológicos que legitiman una concepción peyorativa y opresiva de la diferencia –*potesta* (visión negativa que funda parte del canibalismo metafísico y del problema ontológico de los grupos sociales)–. En el discurso *mainstream* de lo inclusivo las personas emergen a través de categorías opresivas y formas universales ligadas a la diferencia. Otro coletazo de la colonialidad del poder en la regulación de este campo explica que uno de los fracasos de la educación inclusiva es el resultado de “una combinación de recursos limitados y la manipulación externa de la política educativa por parte de agencias de financiamiento externas que persiguen agendas que surgen en el mundo desarrollado” (Armstrong *et al.*, 2011, citado por Walton, 2018, p. 35).

La educación inclusiva como proyecto moderno/colonial

La educación inclusiva y su consciencia discursiva, ontopolítica y teórico-metodológica demuestran un *corpus* de dependencias a perspectivas y racionalidades proporcionadas por países centrales en la formación geopolítica de la zona imaginaria denominada Norte Global. Es un espacio intelectual atravesado por diversas manifestaciones de un colonialismo intelectual. La educación inclusiva como expresión moderno/colonial se aleja de la interrogante por el estatus teórico, ya que he documentado con fuerza en diversos trabajos que este es un campo que carece de debates teóricos, metodológicos y políticos internos. Lo que intento significar es que, en cierta medida, la elaboración conceptual que más conocemos y practicamos como parte del sintagma, devela diversas manifestaciones que son inherentes a la razón moderno/colonial. ¿Cuáles son los patrones de dominación colonial que pueden ser observados en la intimidad de este

discurso? Tal vez, intento hacer ver un esfuerzo epistemológico teñido de un efecto liberal-colonial que justifica un desconocido resultado de *voyerismo* epistemológico que bloquea, en parte, el acceso y la comprensión a su verdadera identidad intelectual. Este *voyerismo* se expresa a través de la forma constructiva *engañador/engañado* (Ocampo, 2021) y a la *imitación por suplementación* de algo que no le pertenece, pero que edipiza su saber devenido en un sistema de engatusamiento teórico que tiene por función alejarnos del real índice de singularidad del campo. La educación inclusiva no es descendiente de la educación especial. Este trabajo es una invitación a romper con esta comprensión y abrir nuevas rutas de pensamiento.

No resulta prudente ofrecer un examen epistemológico que redunde en argumentaciones esencialistas que entiendan a la epistemología como un sistema de producción del conocimiento de carácter universal. Tampoco basta con recuperar y dar cierta legitimidad a determinados saberes subyugados, oprimidos y devaluados. Si bien esta estrategia es clave, debe ser cuidadosamente analizada para materializar un impacto epistémico significativo en su comunidad de práctica. Sin duda, la educación inclusiva comparte con la descolonialidad el propósito de producir una forma áurica otra de conocer, relacionarnos, existir y producir la subjetividad. Cada una de estas categorías aparecen con alta frecuencia en diversos discursos críticos contemporáneos, los que no siempre logran producir un desplazamiento de sus signos. No se trata de yuxtaponer exclusivamente diversos marcos epistemológicos, sino más bien, de asumir el reto *spivakiano* de producir un análisis de intimidad crítica para darle la vuelta a cada uno de estos enfoques. Es actuar desde adentro de ellos para producir un destello imaginativo otro que nos permita producir otros hábitos mentales. Todo trabajo epistemológico persigue este objetivo. Otro nudo crítico reside en la objetualización de los sujetos de investigación como abyectos de conocimiento, un sistema de supresión del yo. Trabajar a favor de su subversión es un reto ontoepistémico crucial.

La educación inclusiva si quiere ser *auténticamente inclusiva* deberá asumir el desafío de constituirse en un proyecto de edificación del mundo a través de la producción de sus propias categorías distanciándose de los engranajes analíticos de la modernidad. Tarea que lleva implícita una crítica a la colonialidad epistémica que funda sus argumentos más conocidos en una racionalidad moderno-ontológica de funcionamiento de los engranajes pedagógicos. De este modo,

[...] acercarse a la *doxa* implica que todos los conocimientos del Otro deben ser considerados legítimos y deben ser tenidos en cuenta en la configuración de conocimientos “otros”, tan válidos como el conocimiento moderno/occidental. Esto no significa que tengamos que negar la ciencia moderna ni superarla por otra ciencia mejor. Debemos configurar otras categorías de análisis con el fin de ir más allá de la epistemología moderna, que es insuficiente e incompleta, por cuanto en la configuración de conocimientos científicos soslaya e ignora el sentido común, la intuición, la emocionalidad, la corporalidad y los conocimientos ancestrales. Proponemos entonces un pensamiento configuracional (Ortiz y Salcedo, 2014) que entrelace la ciencia occidental con formas “otras” de configurar conocimientos. Esta propuesta recuerda la idea de Dussel (2018), quien afirma que la estética de la liberación inaugura “la irrupción de diversas estéticas que comienzan a dialogar en un pluriverso transmoderno donde cada cultura estética dialoga y aprende de las otras, incluyendo la misma modernidad” (Ibíd., p. 34). (Ortiz, 2019, p. 95)

¿Cuál es el territorio que habita hoy la educación inclusiva? Como elaboración moderna/colonial, ha restringido sus signos a la superposición de un falso esquema de pensamiento: la montura del modelo epistémico y didáctico de educación especial. Nos enfrentamos aquí a una de sus incapacidades más importantes para pensarse a sí misma. Esta transferencia intelectual nos conduce a la reproducción de un régimen relacional de carácter normocéntrico de regulación pedagógica cómplice con la ideología de la normalidad. Es algo que profundiza en la consolidación del binarismo estructural y ontológico.

Cuando la educación inclusiva es tomada como sinónimo y un dispositivo alter-epistémico de la educación especial, incurrimos en un cierre teórico absoluto. Este hecho nos informa acerca de una insatisfacción epistemológica y ontológica aplicada a la superación de las desigualdades y las exclusiones, las que son endémicas a la formación de nuestro sistema-mundo. Esto no es otra cosa que un singular efecto de represión y convencionalismo teórico. La educación inclusiva epistemológicamente nos invita a la creación de otra ciencia educativa, una que hable en su propia lengua y, de este modo, evite incurrir en un acto discursivo-semántico de orden eurocentrado. Si bien no tengo la pretensión de cuestionar arbitrariamente a Europa, en esta ocasión, es necesario señalar que este movimiento –prefiero situar sus reglas de comprensión en torno a esta categoría– es heredero de su racionalidad. A través de sus conceptos/metáforas se observa parte de su génesis intelectual colonial, la que “debería abandonar la camisa de fuerza de la sociedad, dejar de limitarse a cosas humanas, a relaciones y a conflictos sociales, y convertirse en una más de las ciencias de la vida” (Rivera-Cusicanqui *et al.*, 2016, s. p.). Insten los autores, señalando que resulta “central reconocer que la teoría no basta, la ciencia social no basta, la universidad y la academia no bastan para comprender el mundo que nos ha tocado vivir hoy. Y creo que, en todo *Abya Yala*, este proceso de “entrar y salir de la academia” está permitiendo la renovación del pensamiento y su mejor articulación con las prácticas comunitarias, populares, colectivas” (Rivera-Cusicanqui *et al.*, 2016, s. p.).

Un argumento crucial que avala la afirmación que la educación inclusiva es, en parte, una elaboración racional de carácter moderno/colonial, se traduce en concepciones corporales-políticas, identitarias, culturales, pedagógicas, etc., que son traducidas en el espacio social y escolar como desdenes ontológicos, mecanismos de devaluación y jerarquización del ser. En contraste a la presencia de un patrón imaginario global de pensamiento que sanciona una forma homogénea existencial. Hablamos del predicamento fundado en el humanismo clásico, un sistema de desprecios solapados

sobre los múltiples modos existenciales del ser humano. Otra consecuencia de esta racionalidad se expresa a través de la consolidación de obstrucciones sistemáticas ligadas a los criterios de legibilidad del ser en la escena educativa. Recordemos que la pluralidad de colectivos estudiantiles históricamente cooptados por el discurso *mainstream* de lo inclusivo emerge a través categorías instituidas por la matriz de esencialismos-individualismos, lo que cristalizó una política ontológica regulada por el problema ontológico de los grupos sociales. A pesar de que este sea un problema persistente en la filosofía analítica, es clave analizar sus ramificaciones e implicancias en las que la diferencia se convierte en una atribución negativa y especular, una alteridad abyecta. Necesitamos develar los signos de la potencia creativa del ser, aquello que reside en la multiplicidad de singularidades o múltiples modos existenciales del ser humano (Ocampo, 2018, 2020; 2021).

Otro punto de tensionalidad crítica informa que no existe una perspectiva latinoamericana para pensar las problemáticas genealógicas y actuales de la educación inclusiva. Una teoría y praxis de esta es algo en proceso, al igual que lo que sucede con la descolonización, es algo que debe construirse y, como tal, se enfrenta al desafío del nomadismo y de la dispersión heurística. No está claro el formato que su discurso adoptaría, ni mucho menos es una revolución que tendría un modelo previamente determinado, ni un contexto de proliferación específico. Esta última tensión, suelo describirla en términos de un sistema de apertura ambivalente. Examinemos, a continuación, en qué consiste esto. La multiplicación de

[...] nuevos espacios de producción de teoría/praxis social: espacios marginales y fronterizos, pero a la vez proliferantes. Iniciativas callejeras, luchas contra la impunidad, plataformas en torno a los derechos sexuales y una diversidad de iniciativas prácticas en defensa del medio ambiente constituyen escenarios ideales para la “investigación acción” o la “investigación militante”, además de resultar útiles para las propias comunidades y

organismos de base. (Rivera-Cusicanqui *et al.*, 2016, s. p.)

Finalmente, cabría reflexionar acerca de otro mecanismo de distancia crítica que emprende nuestra propuesta. Esta, asume que

[...] no es convertir la política indígena en una doctrina occidental de liberación; no es un proceso filantrópico de “ayudar” a los en situación de riesgo y aliviar su sufrimiento; no es un término genérico para luchar contra condiciones y resultados opresivos. En el amplio paraguas de la justicia social puede haber espacio para todos estos esfuerzos, pero nada de esto es descolonización. (Tuck y Yang, 2012, p. 21)

Los sustantivos *inclusión* y *decolonialidad* coinciden en el argumento que apela a la cristalización de un sistema de *acción-pensamiento-política-intervención-alteración* del mundo. Sus implicancias tocan lo más profundo de las liberaciones ontológicas de sus usuarios. Su materialización sugiere considerar tres elementos centrales propuestos por Gaztambide-Fernández (2012), en torno a la praxis de la decolonialidad: a) solidaridad relacional, b) solidaridad transitiva y c) solidaridad creativa.

Otro punto de conexión entre descolonización e inclusión reside en la noción de *teoría*, expresión intensamente logocéntrica. El contextualismo epistémico que designan ambos términos asume una concepción de teoría que emerge de la filosofía de la praxis o tal como comentan Mignolo y Walsh (2018), surge del hacer que es una cualidad del pensar y del sentir. Posee un sustrato de carácter micropolítico analítico un proyecto de conocimiento en resistencia. Se convierte en una definición que resiste y desobedece a las ataduras definitorias de lo que cuenta como teoría, suscitando un efecto de desesencialización sobre sus significantes. Su concepción de teoría se posiciona en torno a un significante que

[...] está enraizada en la praxis del vivir y en la idea de teoría-y-praxis y praxis-como-teoría, y en la interdependencia y flujo continuo de ambos. Es en este movimiento donde la decolonialidad está promulgada y, al mismo tiempo, hecha posible. La

descolonialidad, en este sentido, está envuelta en la reexistencia; ambos reclaman un terreno que se esfuerza por desvincular de los principios teóricos y los instrumentos conceptuales del pensamiento occidental. Si “otro mundo es posible”, no se puede construir con las herramientas conceptuales heredadas del Renacimiento y la Ilustración. No se puede construir con las herramientas del maestro, como Audre Lorde nos recordó hace algunos años, “porque las herramientas del maestro nunca dismantlarán la casa del maestro. Que puede permitirnos vencerlo temporalmente en su propio juego, pero nunca nos permitirán lograr un cambio genuino”. (Mignolo y Walsh, 2018, p. 7). (Traducción propia)

Una razón edipizada o construida a través del efecto engañador/engañado

La principal tarea intelectual de los últimos años ha consistido en rastrear diversas clases de argumentos que posibiliten desestabilizar la concepción dominante sobre educación inclusiva ampliamente difundida a nivel mundial. La dominación de lo especial se convierte en un dispositivo que evita que emerjan los signos definitorios del índice de singularidad de lo inclusivo. Este peculiar proceso de subyugación heurística se denomina *edipización del objeto de lo inclusivo*, metáfora que es mucho más compleja. Mi interés en los desarrollos epistemológicos de la educación inclusiva asume la tarea reordenadora de sus deseos, cuestión que, en cierta medida, toma parte de la influencia de Gramsci (2016). Actividad que destaca las contradicciones y ambivalencias de los procesos sociales, políticos y educativos. Regresemos a la pregunta por la razón teórica del territorio en discusión: ¿Qué es exactamente la educación inclusiva?; ¿es un concepto, un paradigma, una metáfora, un dispositivo heurístico, una metodología o, bien, una teoría? Enmarcar la educación inclusiva a través de la noción de *teoría* sugiere determinar cuidadosamente qué tipo de teoría designa. La *inclusión* como categoría de análisis enfrenta un problema definitorio particular: participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga.

El trabajo que se presenta debe entenderse como una *crítica* en la medida que examina las estructuras de producción del conocimiento y de la razón de lo inclusivo. El problema es que nos encontramos atrapados en un marco que no posee ninguna clase de imaginación teórica capaz de desafiar la diversidad de problemas que estructuran los engranajes del sistema-mundo y, por otro, la incapacidad para reconocer que el argumento más difundido es infértil en sí mismo para producir la transformación educativa. Este es un argumento que se mueve entre la mimesis y la mascarada, entre el calco y la imitación y la resistencia al cambio, en cuanto a la fluctuación de sus ideas. La intención radica en infringir las reglas de la estructura falsificada de conocimiento sobre inclusión que hoy es legitimada con gran fuerza por la sabiduría académica convencional. Esta es una de las formas de sabotaje encontrada para interferir en sus reglas.

La educación inclusiva como dispositivo heurístico enfrenta cuatro problemas fundamentales, que oscilan entre lo ontológico, lo epistémico, lo metodológico y lo morfológico. Sumado a ello, podemos identificar que este es un espacio configurado a partir de múltiples influencias, cada una de ellas se desplazan incesantemente sin un rumbo fijo, conformando un desconocido *figural* y un espacio de metarceptividad heurística. Este efecto de movimiento incesante –un devenir de aceleración– reside en lo más profundo de su orden de producción:¹⁰ lo diaspórico.

El interrogante por la naturaleza de su razón teórica focaliza estrictamente en la función de su objeto, noción que, sea dicho de paso, no actúa siguiendo los presupuestos epistémico-normativos sancionados por los canónicos. Más bien, este constituye un objeto involuntariamente desconocido, incomprendido y perdido en las discusiones del campo, producto de la ausencia de debates más radicales en cuanto a sus formas metodológicas y heurísticas; por ello, enfrentan la compleja tarea de inscribirse en un marco más general de pensabilidad de sus dilemas definitorios. La comprensión de la

¹⁰ En adelante, leyes internas que trazan el funcionamiento del campo.

educación inclusiva cuando se centra exclusivamente en la figuración ontosemiológica heredada por lo especial –régimen especial-céntrico– corre el riesgo de convertirse en un argumento neocolonial, que ha sido elaborado por el Norte Global y transferido arbitrariamente a diversas realidades fenoménico-estructurales-relacionales constitutivas del Sur Global. Estas son, sin duda, manifestaciones de la cooptación efectuada por la imaginación binarista¹¹ consecuencia del humanismo clásico, en cuanto forma de producción del ser occidental. Cuando incurrimos en el error de travestir lo especial con lo inclusivo, o bien, asumir que esta última, es una mutación más avanzada de la educación especial, nos encontramos en presencia de un argumento aparentemente cristalino que comienza a enturbiarse intensamente cuando nos interrogamos acerca de los verdaderos contornos de este terreno de investigación. Aquí, nos encontramos en presencia de una razón farisaica. En efecto, “lo cierto es que por la corriente mayoritaria [*mainstream*] nunca han circulado aguas claras y tal vez nunca puedan hacerlo. Parte de la educación mayoritaria [*mainstream*] comporta aprender a ignorar por completo tal circunstancia, con una ignorancia sancionada” (Spivak, 2010, p. 14).

La epistemología de la educación inclusiva no tiene el propósito de desechar el ordenamiento teórico-conceptual de lo especial –más bien, se convierte en un *palimpsesto heurístico*,¹² algo que jamás podrá borrarse y aquello de lo que jamás podremos librarnos, por lo tanto, esta expresión se usa a la inversa de la retórica ordinaria. Su efecto trabaja para explicar que será algo que retornará una y otra vez. Por consiguiente, existe total desacuerdo en que en aras de lo inclusivo (tal como sostiene parte del argumento liberal del campo) desaparezca la educación especial–, sino criticarlo para desestabilizar sus regulaciones y referencias cognitivas, para interrumpir en sus lógicas de producción, las que

11 Se recurre a la técnica del préstamo en esta oportunidad. Esta noción es acuñada por Mike Bal (2021), en su reciente libro publicado al español por la Editorial Akal, titulado *Lexicón para el análisis cultural*.

12 Palimpsesto heurístico es un concepto desarrollado por Ocampo.

trabajan en estrecha sintonía con las articulaciones del *logos*. Lo inclusivo nunca es el desplazamiento de los significantes de lo especial. Llegados a este punto, debemos preguntarnos acerca de los mecanismos de complicidad negativa y constructiva que de esta operación pueden emerger. Interesa encontrar el cambio de *alteración* de los signos, no de desplazamiento. Tomar lo especial como lo inclusivo es poner de manifiesto una singular represión heurística interna y externa en cuanto a su grilla de inteligibilidad, la que condiciona mediante una retirada de su significante. Un repudio que opera a nivel simbólico y lo real-formal de su estructura, operatoria que lleva implícita dos operaciones complementarias: la introducción de un argumento falso y la expulsión de este, mediante un peculiar movimiento de sentidos por desedimentación.

En tal trama argumental, la voz de lo inclusivo como expresión de su índice de singularidad queda edipizada, mientras que su comprensión heurística será constituida en un espacio en blanco altamente generador. El descubrimiento de la voz de lo inclusivo solo puede oírse por fuera de sus entendimientos y audibilidades habituales sancionadas por sus estructuras de pensamiento. Este problema no es sencillo, especialmente, cuando los contextos de recepción y las gramáticas de educacionismo pedagógico nos han familiarizado irreflexivamente con este tipo de elaboración cognitiva que, para mí, no es más que habladurías triviales, sin una cognición aparente –ausencia de consciencia heurística–. Se presentan las disculpas ante la crudeza de la expresión, pero cansan las simplificaciones que se hacen una y otra vez del sintagma. Quedan al descubierto las reglas de inteligibilidad y las manifestaciones de su red objetual por fuera de tales argumentos. Retorna una vez más la fuerza de la expresión: “exterioridad del trabajo teórico”, que tomo prestada de Chambers. Es necesario “modificar nuestros presupuestos en función del texto que estemos abordando” (Spivak, 2010, p. 21).

El problema de la razón de la educación inclusiva habita un registro en el que el proceder de su razón no se comprende, ni conoce. Una obstrucción en la razón que conoce su naturaleza teórica. En tal

caso, se construye una razón sin una cognición de sí misma, un objeto aparentemente sin ninguna referencia objetiva –es necesario encontrar las modalidades de control cognitivo sobre su red objetual–, que legitima una grilla de inteligibilidad que “representa un objeto de cognición sin la referencia necesaria para la verdadera cognición” (Spivak, 2010, p. 22). Es el reino de su razón teórica lo que debemos cuidadosamente encontrar, “al conmemorar involuntariamente un objeto perdido” (Spivak, 2010, p. 14). A esto se agregan los objetos que sirven para delinear la cognición de lo inclusivo. Pero ¿cómo hacer que el objeto o, mejor dicho, su red objetual sea presa de un momento sublime y acceda a su voluntad racional? El estudio de la razón teórica del territorio impone un sentimiento de inadecuación sobre su imaginación al intentar superar el efecto de subrepción, esto es, una estructura cognitiva que actúa por suplementación –modalidad de ocultamiento de la verdadera esencia del campo–. El problema es que el argumento que permite comprender a la educación inclusiva en su verdadera inmensidad teórica carece de una comprensión acerca de su deseabilidad heurística adecuada a su índice de singularidad. En efecto, la educación inclusiva es un fenómeno educativo, que no es producido epistemológicamente por la educación, sino que, tal como se documenta en trabajos anteriores, es informada por proyectos de conocimientos que escapan a la lógica intelectual sancionada por lo educativo.

Finalmente, la reflexión gira en torno al siguiente interrogante: ¿Educatización de lo inclusivo? En el trabajo intelectual de Ocampo (2017) se emplea este término por primera vez para examinar las formas de dictadura del significante y de la fuerza heurística de lo psico- como forma de regulación del dominio de lo psicopedagógico, estableciendo mecanismos de dominación. La educatización es siempre una forma de castración, de restricción o de control de algo, es, también, un sentimiento de inadecuación, de sentirse incomprendido, o bien, la posesión de una imagen desajustada, negativa o contradictoria. Para develar las formas de educatización de lo inclusivo a la sobreimposición del legado de lo especial se

necesita de una insurrección conceptual contra las matrices genealógicas que establecen esta singular vinculación. Incluso el intento de liberar dicha trama de cadenas de vinculación suscita un mecanismo de desobediencia a sistemas de razonamientos restrictivos de su supuesta figura de autoridad genealógica. ¿Es posible sostener que lo especial marca una cierta clase de respeto edípico a lo inclusivo?, si esto fuese así, ¿de qué depende? Me interesa explorar formas que posibilitan la educatización de lo inclusivo como sustrato medular de lo especial. La epistemología de la educación inclusiva propuesta por Ocampo (2017) asume esta empresa; es decir, la consolidación de una práctica de educatización de sus formas genealógicas para encontrar su autenticidad y sus múltiples modos de existencia. Se observa que tanto las formas de deconstrucción y educatización consolidan estrategias alterativas para remover los rígidos patrones de imitación impuestos por la racionalidad del régimen especialcéntrico, también conocido como *proceso de educatización*.

Conclusiones: acerca del deseo descolonizador de la educación inclusiva

Tal como he documentado anteriormente, cuando reducimos el alcance de la educación inclusiva al reconocimiento de ciertos grupos vulnerables, corremos paralelamente con las configuraciones del paternalismo proporcionado por el neoliberalismo. Esta analítica da cuenta de cómo el discurso instituido tiende a oscurecer el sentido político, epistemológico, sociocultural, relacional, ontológico y creativo que expresa su verdadera naturaleza, reproduciendo luchas existenciales de violencia a través de categorías como personas en situación de discapacidad, sectores marginales, identidades sexuales no normativas, estudiantes en situación de tránsito migratorio, necesidades educativas especiales, estudiantes en situación de enfermedad, etc. Si bien muchas de estas categorías le interesan a la educación inclusiva, su objeto de investigación se ubica más allá de sus propósitos esencialistas y etnocentristas. “Estas simplificaciones, generalizaciones y esencializaciones también dejan de

ocultar y oscurecer las relaciones de poder dentro de tales comunidades” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 81).

Quisiera proponer no solo des-discapacitar el sentido de lo inclusivo y sus configuraciones pedagógicas devenidas en sistemas de individualismo ontometodológicos, sino más bien asumir que cada una de las formas de categorización antes indicadas son categorías de lucha en la reinención del mundo conocido. Tal afirmación refuerza un compromiso antihumanista y antiesencialista estratégico, dos dimensiones cruciales en la desestabilización de la política ontológica legitimada por este campo. Son todas formas categoriales que buscan la libertad y la emancipación, en sí mismas, una revolución de las minorías las que siempre han sido mayorías en el mundo. Un propósito decolonial de la educación inclusiva consiste en promover nuevos desempeños epistemológicos, si no existe un profundo cambio en nuestros hábitos de pensamiento nada de esto podrá cristalizar la tarea de producir otro mundo, por más que tengamos muchísimas leyes que trabajen insistentemente para su materialización.

La lucha por la inclusión no se reduce exclusivamente a las personas en situación de discapacidad, este hecho constituye su principal reduccionismo ontopolítico. Más bien, es una perspectiva emergente, mientras que como praxis no puede reducir su tarea política a ciertas formas de racialización, sexualización y generización, etc., pues reconoce que constantemente proliferan diversas modalidades de estas. Tampoco ostenta la pretensión de convertirse en un canon académico al tiempo que muchos investigadores la utilizan para circular por las estructuras académicas. Este hecho es parasitario, pues no falta quienes incurrir en una falsa homología al asumir que inclusión y transformación social es levantar banderas, sin asumir que esto implica un esquema de acción/reflexión más profundo. Otro peligro al que se expone la educación inclusiva a través del *mainstream*, es decir, un discurso sin referencias objetivas sobre sí misma, inaugura una práctica retórica que es empleada por diversos grupos de poder, devenida en formas de cooptación y utilización en estructuras del Estado, siempre con la intención de producir estructuras de asimilación inclusiva.

Cada una de estas expresiones es el resultado del uso desmedido de la fuerza adjetival *inclusiva* como alternancia supuestamente transformadora, la que es incapaz de combatir las regulaciones que estructuran parte significativa del sistema-mundo. Lo que significamos como educación inclusiva a través de su corriente *mainstream* no es algo que logre alterar la red de relaciones estructurales y microprácticas que habitamos. Más bien, fortalece parte del argumento a través de una consciencia liberal. En efecto, “su creciente ligereza adjetival como reemplazo de la alternativa y crítica, demasiado a menudo desprovisto de significado, praxis y lucha” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 82).

¿Qué significa descolonizar la educación inclusiva a través de tales sistemas de razonamientos? Lo primero es asumir la necesidad de consolidar una consciencia, una praxis y una lucha que logre sustentar su perspectiva y proyecto, el que, a su vez, sea capaz de asumir tales luchas no solo desde afuera de la matriz moderno/colonial. “Tal pensamiento y visión no solo limitan las esferas de acción, pero también ciegan la visión de lo decolonial grietas que existen dentro de esta matriz y sistema y que, en esencia, complementan y empujan hacia los bordes” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 85). La educación inclusiva decolonialmente puede ser significada como una grieta –idea intensamente persistente en el pensamiento de Walsh–, una zona de otras formas de esperar, de otras posibilidades de existencias; nos brinda un espacio de profundas reconfiguraciones sobre el sujeto por fuera y más allá de la imaginación binaria –binarismo ontológico–, es algo que cristaliza la construcción de nuevos caminos, nuevas topografías, es una invitación a examinar el mundo desde otras energías y parámetros existenciales.

La educación inclusiva como grieta asume parte de la tarea poscrítica que habita entre sus raíces genealógicas, esta es, la producción de otros-modos-de-existencias y otros entendimientos sobre la vida. En suma, es la producción de otros hábitos mentales, modos de relacionamiento y dispositivos de producción de la subjetividad. Aquí, el interrogante es ¿cómo cambiar la mirada para abordar

cada uno de los problemas endémicos del mundo que habitamos?, ¿cómo producir hábitos mentales que no se cierren ante el orden dominante?, ¿cómo producir esquemas de investigación-intervención capaces de actuar sobre cada una de las formas de injusticias sin incurrir en reproducir las armas del maestro para justificar su acción? En cierta medida, esta última pregunta nos permite entender que cualquier acción decolonial será consciente que mucho del trabajo crítico es heredero de los mismos conceptos del maestro, entonces, otra tarea crítica consistirá en trabajar a la inversa de esta racionalidad. En efecto, agrega Mignolo y Walsh (2018),

[...] la reconstitución epistémica no se puede lograr estableciendo una “nueva” escuela del pensamiento dentro de la cosmología occidental. Requiere dos tareas simultáneas: abrirse a la riqueza del saber y la praxis del vivir que la retórica de la modernidad demonizada y reducida a la tradición, la barbarie, el folclore, el subdesarrollo, la espiritualidad negada en nombre de la razón y los conocimientos construidos para controlar la sexualidad y todo tipo de bárbaros. En segundo lugar, y necesariamente, una reconstitución epistémica térmica requiere desvincularse de las burbujas de los pensamientos modernos. (pp. 228-229). (Traducción propia)

De este modo, el destacado teórico de la descolonialidad señala que

[...] la descolonialidad es una opción articulada en la analítica decolonial de modernidad/colonialidad. Su objetivo es la liberación descolonial del cmp¹³. Existen muchos otros proyectos de liberación que no son ni tienen por qué ser descoloniales. La liberación decolonial es una concepción particular de la praxis de vivir en sus esferas biológicas y culturales interrelacionadas (Mignolo y Walsh, 2018, p. 224). (Traducción propia)

El problema de la inclusión es mucho más complejo que estas cuestiones, requiere que consolidemos una postura crítica hacia las herramientas, los conceptos, los vocabularios y las prácticas organizativas que caracterizan los pasajes de lucha

13 Significa *colonialidad*.

de cada colectividad. Otra tarea crítica consiste en asumir la “responsabilidad de pensar con y desde las construcciones, creaciones, prácticas y sujetos-actores que, desde fuera, los bordes y las grietas, desafían y desafiar la modernidad/colonialidad. Esto significa desobedecer a lo dominante” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 92). En esta misma dirección, otra función sustantiva a lo inclusivo consiste rescatar la noción propuesta por Glissant acerca del *yo existencial*, es decir, aquella capacidad para movernos desde de aquello que queremos transformar. Observo en este punto un cierto entrelazamiento con los planteamientos de la deconstrucción, especialmente, cuando Spivak (UChile Indígena, 2016) sostiene la necesidad de entender la deconstrucción como un acto de trabajar desde adentro con aquello que buscamos transformar, es darle la vuelta al campo de fenómenos. El esquema heurístico que produce la educación inclusiva en la que estoy interesado y que practico “se esfuerza por provocar, alentar, construir, generar y hacer avanzar con otros cuestionamientos críticos, comprensiones, conocimientos y acciones; otras formas de pensar y de hacer” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 84).

Finalmente, la educación inclusiva se convierte en una carta de navegación del presente, un territorio que se encuentra en “una proliferación infinita, en un juego de ajustes y desajustes en el que los múltiples flujos viven una metamorfosis constante de unos a otros, sin detenerse un solo instante” (Castillo, 2019, p. 236). Su red heurística materializa una “perpetua mutación, aunque a ritmos dispares, irreductibles a una medida común –en ese sentido es que operan como hiatos cósmicos, propiciando así todo tipo de interpenetraciones y contagios–” (Lee y Fisher, 2009, p. 13). Es un espacio atravesado por múltiples trayectorias en movimiento y dinamis-mos constantes. Es un campo mutante, algo que se construye en el movimiento incesante.

Referencias

- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Akal.
Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora*. Traficantes de Sueños.

- Castillo, K. (2019). Claves teóricas en Manuel de Landa. *Andamio*, 40(17), 229-250.
- Davis, A. (2018). *Utopías planetarias, conversación con Gayatri Chakravorty Spivak y Nikita Dhawan*. <https://www.radicalphilosophy.com/article/planetary-utopias>
- Gaztambide-Fernández, R. (2012). Decolonization and the pedagogy of solidarity. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 41-67.
- Gramsci, A. (2016). *Odio a los indiferentes*. Ariel.
- Lee, M. y Fisher, M. (2009). *Deleuze y la brujería*. La Cuarentena.
- Maldonado-Torres, N. (2017). Sobre la colonialidad de los derechos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 114, 117-136. <https://doi.org/10.4000/rccs.6793>
- Mignolo, W. (2003). *Más allá de la postcolonialidad y subalternidad: Walter Mignolo y el giro decolonial*. <http://biblio3.url.edu.gt/Publi/Libros/2013/Cartografia/07.pdf>
- Mignolo, W. y Walsh, K. (2018). *On decoloniality. Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. UGR.
- Ocampo, A. (2018). Prólogo. Pedagogías de lo menor. En A. Ocampo (comp.), *Pedagogías queer* (pp. 11-24). Ediciones CELEI.
- 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 neomaterialistas para un mundo desconocido. *Revista Psicología Em Fase*, 2(2), 1-23.
- Ortiz, A. (2019). Altersofía y hacer decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(85), 89-116.
- Quijano, A. (1989). Colonialidad y modernidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Rivera Cusicanqui, S., Domingues, J., Escobar, A. y Leff, E. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. *Cuestiones de Sociología*, 14, e009. <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a09>
- Santos, S. (2019). El "ego cogito" cartesiano y el sujeto moderno. *Reflexiones Marginales*, 51. <https://revista.reflexionesmarginales.com/el-ego-cogito-cartesiano-y-el-sujeto-moderno/>
- Spivak, G. (1996). *The Spivak reader*. Routledge.
- Spivak, G. (2010). *Crítica a la razón postcolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Akal.
- Spivak, G. (26 de febrero de 2018). *Sabotaje afirmativo* [Conferencia inaugural]. European Roma Institute for Arts and Culture, Berlín, Alemania. <https://www.yth.wiki/european-roma-institute-for-arts-and-culture-M7GIWRDx94s.htm>
- Tuk, E. y Yang, W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
- UChile Indígena. (22 de noviembre de 2016). ¡Exclusiva! Entrevista a *Gayatri Chakravorty Spivak (parte 1)*. [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=L_OX2y4vuMs
- Walton, E. (2018). Decolonising (through) inclusive education? *Educational Research for Social Change*, 7(n.º esp.), 31-45.
- Young, I. (2002). *Justicia y política de la diferencia*. Cátedra.