

RECIBIDO EL 25 DE AGOSTO DE 2023 - ACEPTADO EL 28 DE NOVIEMBRE DE 2023

# EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN TERRITORIO DE MÚLTIPLES ERRORES DE APROXIMACIÓN<sup>1</sup>

## INCLUSIVE EDUCATION: A TERRITORY OF MULTIPLE APPROACH ERRORS

**Aldo Ocampo González<sup>2</sup>**

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI),

Chile<sup>3</sup>

**Resumen:** la sustantivación 'inclusión' se ha convertido cada vez, con mayor fuerza, en un lugar común dentro de la Pedagogía, las políticas públicas, la formación del profesorado y el

escenario internacional. Estamos en presencia de un lugar común de carácter obligatorio en el discurso de lo políticamente correcto hoy. Su significado de mayor difusión, no es más que

<sup>1</sup> Parte de las reflexiones que se exponen en este trabajo, han sido abordadas en las diversas sesiones formativas del Diplomado de Postgrado sobre Estudios Críticos de la Educación Inclusiva: tensiones epistémicas y políticas, impartido por la Escuela Latinoamericana de Postgrado (ELP) de CELEI, durante el periodo académico 2023-1.

<sup>2</sup> Chile, 1987. Teórico de la educación inclusiva y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Se formó como Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención "Cum Laude" por la Universidad de Granada, España. Posee, además, un Postdoctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil, Postdoctorado en Descolonización del Lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia por la Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia y Postdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: tensiones onto-políticas y metodológicas en el Sur Global, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), México. Dirige el Grupo de Investigación Latinoamericano sobre Educación Inclusiva (GILEI). Profesor de Postgrado (Postdoctorado, Doctorado y Maestría) en diversas universidades de Latinoamérica. Correo: [aldo.ocampo@celei.cl](mailto:aldo.ocampo@celei.cl) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

<sup>3</sup> Primer centro de investigación creado en Chile, América Latina y el Caribe, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva interdisciplinaria, postdisciplinaria y paradisciplinaria. Centro miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

un *cliché* de carácter progresista-liberal. Sus interlocutores, a menudo, hablan de inclusión desconociendo su verdadero significado y contenido. El propósito del presente trabajo consiste en describir algunos de los principales errores de aproximación a los múltiples objetos de análisis del territorio imaginativo denominado 'educación inclusiva'. El método empleado es el de revisión documental crítica. El trabajo concluye observando la necesidad de alterar los regímenes ontológicos a través de los cuales determinados grupos sociales son estratégicamente cooptados sellando su devenir. Sumado a ello, su incapacidad para lidiar con la naturaleza plural del mundo y de los procesos educativos. Del mismo modo, se identifica que los problemas de inteligibilidad de la alteridad, en cierta medida, pueden ser explicados a través de la metáfora del 'espíritu de abstracción', entendida como una forma de razón cognitivamente dislocada; especialmente de rasgos que pueden inducir a una determinada superioridad o inferioridad. La teoría en el caso específico de la educación inclusiva queda definida como un juego de herramientas de pensamiento, es siempre un constructo provisional, algo que describe de forma muy asertiva la especificidad de una estructura de conocimiento en permanente devenir. La educación inclusiva es una teoría que ofrece múltiples respuestas sobre una multitud de estructuras e interacciones específicas.

**Palabras clave:** educación inclusiva; epistemología; ontología; errores; objetos de análisis.

**Abstract:** The substantive 'inclusion' has become increasingly commonplace within Pedagogy, public policies, teacher training and the international scene. We are in the presence of a commonplace of an obligatory nature in the discourse of political correctness today. Its most widespread signifier is nothing more than a progressive-liberal cliché. Their interlocutors

often talk about inclusion without knowing its true meaning and content. The purpose of this work is to describe some of the main errors in approaching the multiple objects of analysis of the imaginative territory called 'inclusive education'. The method used is critical documentary review. The work concludes by observing the need to alter the ontological regimes through which certain social groups are strategically co-opted, sealing their future. Added to this, their inability to deal with the plural nature of the world and educational processes. In the same way, it is identified that the problems of intelligibility of otherness, to a certain extent, can be explained through the metaphor of the 'spirit of abstraction', understood as a form of cognitively dislocated reason; especially traits that can induce a certain superiority or inferiority. Theory in the specific case of inclusive education is defined as a set of thinking tools; it is always a provisional construct, something that very assertively describes the specificity of a knowledge structure in permanent evolution. Inclusive education is a theory that offers multiple answers about a multitude of specific structures and interactions.

**Keywords:** inclusive education; epistemology; ontology; mistakes; objects of analysis.

### 1.-Introducción. Advertencias sobre la pre-fabricación de múltiples regímenes ontológicos

A pesar del sólido potencial crítico que subyace en el nominalismo<sup>4</sup> de la sustantivación 'inclusión', esta se ha convertido cada vez, con mayor fuerza, en un lugar común dentro de la Pedagogía, las políticas públicas, la formación del profesorado y el escenario internacional. Estamos en presencia de un lugar común de carácter obligatorio en el discurso de lo políticamente correcto hoy. Su significante de mayor difusión no es más que un *cliché* de carácter progresista liberal. Sus interlocutores,

<sup>4</sup> Alude la pregunta por el nombre, específicamente, qué encontramos en el corazón de su sustantivación, sintagma y adjetivación.

a menudo, hablan de inclusión desconociendo su verdadero significado y contenido. Debemos evitar incurrir en difusión de los significantes de la inclusión como un tráfico de influencias y promesas vacías de contenido (Thomas y Loxley, 2007). Su interés sociopolítico no negocia con las necesidades educativas especiales, más bien reconoce que este eufemismo resulta impropio en su regulación ontológica. Sabemos de sobra que tal determinación nada comparte con la educación inclusiva. Su ontología se dirige a comprender los múltiples modos existenciales del ser humano, cuya apelación se centra en mecanismos de inter-existencia. Nunca su propósito consiste en encapsular sus significantes en los signos de la defectología, la anormalidad, etc. La educación inclusiva asume la pregunta por la existencia, particularmente por alterar los regímenes ontológicos a través de los cuales determinados grupos sociales, culturales, raciales, etc., son asimilados; sellando de este modo su experiencia existencial en parámetros pre-definidos generalmente por una matriz de individualismos-esencialismos, que constituyen la base de lo que Bal (2021) denomina: 'imaginación binaria'. Lo espinoso es que las necesidades educativas especiales, así como gran parte de las categorías explicativas proporcionadas por la defectología, ubican a determinados grupos en regímenes ontológicos ya pronunciados. La imaginación hace el resto.

Los estudios críticos de la educación inclusiva exigen de un compromiso con una identidad que se construye a través de la expresión 'yo múltiple'. Otro desafío consistirá en observar críticamente las diversas marcas de autorreferencialidad del yo, lo que se convierte en una solución estratégica que busca desestabilizar las diversas formas de representación sociopolíticas de diversos grupos sociales capturados por la matriz del diferencialismo. Se trata entonces de apostar a "discursos que incluyan argumentos sobre la relación subversiva de la autorreferencialidad con el poder y su relación emancipadora con

la verdad, que se relacionan con la idea de la Ilustración, más que con un giro introspectivo hacia el yo es emancipador" (Chow, 2006, p.56).

La interrogante que se desprende del pensamiento de Chow (2006) es: ¿cómo representamos a los demás?, ¿cuáles son los efectos de esto, en la política ontológica de la educación inclusiva que reconoce que su corazón nace de la multiplicidad?, ¿cuál es la representación que hacemos de determinados grupos en sus actuales desempeños epistemológicos? Al respecto, la teórica cultural sostiene que "la respuesta que se da aquí es: no es así. Deberían representarse a sí mismos. Aquí, la autorreflexividad de la autorreferencialidad no se considera como algún *apartheid*, sino como una forma de eludir los problemas de representar a los demás: dejando abierta la opción para que todos digan la verdad de sí mismos" (Chow, 2006, p.56). Es más, el deseo de referirse a sí mismo, es un impulso ilustrado. La cuestión de la representación siempre está ligada a un conjunto de meta-narrativas reconocibles. De ahí, el llamamiento de Spivak (2013), a someter a escrutinio crítico las narrativas con las que explicamos la experiencia de determinados colectivos sociales. La cuestión de la representación en el caso específico de grupos subordinados o grupos culturalmente construidos al margen de la historia, en ocasiones puede jugar en contra de los propios propósitos de emancipación, esto, se expresa mediante la afirmación que constata que, al expresarse sobre sí mismos, no se estarían separando de los poderes que los subordinan, permitiéndoles a estos poderes trabajar de forma más íntima sobre su experiencia vital. Esto se vuelve complejo para la semiótica social y la política cultural, ya que se hace difícil que las personas puedan ser incluidas en una determinada imagen previamente establecida o que selle su devenir. Nos encontramos en presencia de una falta de inversión institucional que dé vida a nuestra propia enunciación.

Todo ello impone diversas clases de fronteras al momento de ver y visualizar la experiencia ontológica de determinados grupos sociales. Tal llamamiento

[...] no tiene que ver con yuxtaposiciones taxonómicas positivistas de identidades y tradiciones en la forma de “este eres tú” y “ese somos nosotros”, sino más bien, ¿Quién “ve” a quién y cómo? ¿Cuáles son las relaciones de poder entre los “sujetos” y “objetos” del “ojo” culturalmente sobredeterminado? (Chow 1991: 3) ¿Reconocerlo podría hacerme “bastante atractivo para ser un hombre blanco”? Como han señalado pensadores como Robyn Wiegman y Rey Chow: el sujeto blanco que hoy se esfuerza por compensar el “mal” histórico de ser blanco asumiendo agendas políticamente correctas (como la abolición de la segregación) y distanciándose así de su propia historia étnica, rara vez, o nunca, se le acusa de ser desleal a su cultura; la mayoría de las veces, tiende a ser aplaudido por ser políticamente progresista y moralmente superior (Chow, 2002, pp.116-117).

El desafío es aprender a documentar la profundidad de la experiencia existencial a objeto de evitar la representación mimética de los estereotipos automatizados que pueden indexar cada grupo cultural en específico. Los procesos de estigmatización, normalización y disciplinamiento se colocan en juego, al estar sistemáticamente obligados a representar e imitar una forma existencial que no le pertenece. “Este esencialismo toma la forma de evocar una esencia que nadie puede vivir, precisamente porque está vivo y como tales contaminados, diluidos o corrompidos” (Chow, 2006, p.61). El discurso dominante de la educación inclusiva sanciona múltiples clases de deslealtades ontológicas en la inmensidad de la experiencia existencial de cada forma de lo humano.

De ninguna manera, la educación inclusiva en tanto dispositivo heurístico (Ocampo, 2023) reduce su potencial axiológico a un *corpus* de valores ilustrados para justificar su relación con la justicia social. En adelante, focalizaré mi análisis en torno al pensamiento y, específicamente, a los fundamentos intelectuales subyacentes a la educación especial, reconociendo en ellos, un cierre teórico que castra el acceso a la verdadera identidad científica del campo del que soy practicante asiduo. Su relación con la diversidad, la diferencia, la singularidad, la heterogeneidad y la pluralidad constitutiva del mundo, así como las preocupaciones y los intereses de la justicia social, constituyen un hecho indiscutible para quienes trabajamos a favor de un cambio socioeducativo positivo, no son del todo claras sus exigencias y, mucho menos, sus ámbitos de concreción pragmáticas. Henos aquí, enfrentados a dos problemas fundamentales: lo *epistémico* –ausencia de un conocimiento especializado del que ya he develado buena parte, también concebida como una forma específica de verdad– y lo *pragmático* –un sistema de encarnación de su racionalidad epistemológica en la realidad o la pregunta por las formas condicionales exigidas por este territorio–. Estos dos nudos críticos, sumados al problema ontológico, morfológico –naturaleza de los conceptos ordenadores del campo– y semiótico –múltiples clases de obstrucciones ligadas a la producción de un modo visual para reconocer los signos de territorio en cuestión– se convierten en lo que he denominado: problemas fundamentales de la educación inclusiva<sup>5</sup>.

Lo que habitualmente se toma como pensamiento y práctica de inclusión no es más que conjunto de habladorías con una fuerte carga de un intuicionismo desmedido. Esta praxis no es muy diferente a la tónica convencional emprendida por la estructura educativa, dando paso, de este

<sup>5</sup> Para mayores detalles, véase el capítulo número 1, del libro “Estudios sobre educación inclusiva en Latinoamérica”, editado por el Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI), en 2023.

modo, a la metáfora de ‘inclusión a lo mismo’ (Ocampo, 2017).

## 2.-Imprecisiones, mayores fracasos exitosos

De acuerdo con Thomas y Loxley (2007), “gran parte de las ideas teóricas que subyacen a la educación especial pueden conducir a sus seguidores a búsquedas completamente inútiles” (p.9). Lo espinoso de este problema subyace en la configuración de los hábitos de pensamiento sobre los que se erigen sus aparatajes intelectuales, los que, devienen en singulares tradiciones de pensamiento entre sus actores. La interrogante sigue siendo: ¿cómo son reinterpretadas cada una de estas formas a la luz del talante político, ontológico y teórico-conceptual de sus diversos enredos genealógicos de la educación inclusiva, es decir, sus múltiples raíces intelectuales que crean y garantizan la producción de su saber? Lo que subyace al telón de fondo de la interrogante, no es otra cosa que, los sistemas de credibilidad que respaldan el estatus de la educación inclusiva como movimiento epistemológico y político completamente diferente a su supuesta genealogía basal que, por lo demás, es un error pretender que su genealogía se sitúe con gran especificidad en lo que conocemos como el modelo epistémico y didáctico de educación especial. Esta determinación es altamente exitosa en la producción de diversas clases de errores de aproximación a sus objetos. Es, además, la que más ha calado fondo en las estructuras institucionales del sistema educativo y, en especial, de la formación del profesorado.

La educación especial no participa de su genealogía intelectual, ni política. Seamos francos: la educación inclusiva nada comparte en su genealogía y naturaleza epistemológica con la educación especial. Su confusión es el resultado de un conjunto de errores de aproximación a sus objetos de investigación por parte de sus adherentes. Lo que creemos conocer no es otra cosa que el secuestro, la

edipización y/o castración del verdadero rostro, voz y morfología de la educación inclusiva por parte de los fundamentos intelectuales de lo especial.

Tal motín epistémico trabaja para mantener en cautiverio sus auténticas modalidades de control cognitivo. ¿Por qué a pesar de saber que la educación especial constituye una errónea forma de lectura de los problemas que imponen la imaginación de lo inclusivo, sus fundamentos disfrutan de gran credibilidad y respaldan tal estatuto? Parte de esta respuesta reside en la propia gramática escolar y, particularmente, en las configuraciones de la provisión educativa, al sancionar un conjunto de intereses institucionales y estructurales que entran en contacto y desbordan las preocupaciones relacionadas con las demandas exclusivamente epistemológicas que median tales determinantes. No olvidemos que, para que la educación inclusiva cale profundamente en el mundo, no sólo necesitamos un *corpus* de ideas brillantes y sofisticadas, sino, de la consolidación de una intervención estratégica a nivel de las relaciones institucionales del sistema-mundo que habitamos. Este atributo junto a la definición del objeto y otros tantos problemas, se tornan críticos e imaginativamente álgidos. Una idea brillante y clara no es sinónimo de una intervención consecuente en las estructuras del sistema-mundo que habitamos. Lo que se pone en juego a través de la advertencia de Mowitz (1992), es el corazón ético-político de la responsabilidad que encierra cada argumento que indexa este campo. La tensión es aquí, quién escucha y, en especial, cómo son configuradas las condiciones de audibilidad de los fenómenos de aquello que conocemos bajo la etiqueta de ‘educación inclusiva’. En efecto,

[...] La creencia en la necesaria eficacia o significado de “hablar claro”, clara y popularmente, se basa en fundamentos teóricos muy endeble y altamente

idealistas. Con demasiada frecuencia, la política, la fuerza política y la agencia parecen interpretarse al estilo de una tribuna, como si tuviéramos un orador sosteniendo un micrófono hablando ante una audiencia, interpretada como si la audiencia escuchara y deseara aprender y seguir, de modo que cuando lo escuchan, lo siguen de alguna manera programáticamente predecible. Pocas cosas son menos seguras hoy. Sin embargo, los intelectuales críticos continúan preocupándose casi exclusivamente por *lo que* debería decirse, sin prestar atención al hecho de que a menudo no son escuchados, o audibles, oídos, oíbles, capaces o incluso inteligibles. Obviamente, los académicos e intelectuales no pueden interpretar fácilmente que sus responsabilidades exigen algo más que descubrir y decir la verdad. Pero también hay verdades secundarias y complementarias que tampoco deberían ignorarse, como las relativas a cómo se “escucha” lo que se dice en cualquier sentido significativo o consecuente. Como señaló Spivak, una cuestión ético-política clave no es sólo la de quién debería hablar, sino “¿quién escuchará?” (Spivak y Gunew, 1993, pp.193-202).

Las condiciones de escuchabilidad de los fenómenos de la educación inclusiva poseen grandes implicancias en la formación de sus propios objetos, incluso muchos de sus determinantes, “no están simplemente arraigados en la conciencia: se relacionan “directamente”, por así decirlo, con la hegemonía, con la articulación. y a la relación” (Bowman, 2022, p.8).

¿Puede encontrarse y ser establecido algún punto de conexión epistemológico entre lo especial y lo inclusivo? La confianza intelectual en su error fundacional más exitoso subyace en la edificación de su conocimiento. Tanto los

conceptos epistemológicos de la educación especial como los de la educación inclusiva han sido tratados como si tuviesen un conjunto de significados razonablemente sencillos – *logois*– e incluso, un estatus de para-sinónimos. Esta gramaticalidad ha sido reforzada en sus discursos posteriores, especialmente, en la consolidación de su cuadrícula de inteligibilidad de mayor aceptación. La presencia de los *logois* se encuentra en la base de los procesos de contaminación lingüística de la educación inclusiva. Este punto, lo he examinado en trabajos relativos al aparataje conceptual de esta última. Parte del problema reside en el compromiso de determinadas posiciones teóricas comprometidas con lo especial y con la asunción de la inclusión como nuevo rostro de esta. En la profundidad de su trama discursiva se observa un conjunto de errores epistemológicos que no han sabido ser visibilizados por sus practicantes. Incluso, se podría pensar que han sido estratégicamente omitidos. El problema no queda resuelto con la inclusión de ciertos grupos históricamente marginados o construidos al margen de la historia en las diversas modalidades y estructuras del sistema educativo, sino que, documenta un problema mayor: cada representación cultural participa de singulares dinámicas de poder. Este proceso a menudo, obliga a los usuarios a “aceptar categorías lingüísticas, raciales/étnicas y de género que no reflejan sus complejidades” (Wei & García, 2022, p.318); documentando de este modo, un problema de entendimiento sobre los procesos de inclusión en las diversas modalidades ofertadas por el sistema educativo, cuya imaginación ha sido incapaz de resolver varios problemas educativos de afectación sistemática de la provisión educativa.

Asimismo, coexiste una incapacidad progresiva para recuperar la educación especial a pesar de que sus herramientas, enfoques y categorías disfruten de un lugar destacado en los debates pedagógicos a la luz de la travestización

epistemológica con lo inclusivo<sup>6</sup>. Lo cierto es que, esta, se encuentra profundamente olvidada. No perdamos de vista que, “la existencia de la educación especial aparece relacionada con el mantenimiento y la reproducción del orden social existente, en beneficio de quienes tienen poder y capital cultural” (Thomas y Loxley, 2007, p.19). Este argumento establece un punto de quiebre respecto de los propósitos de la educación inclusiva.

Una segunda tensión epistemológica subyace a la herencia del funcionalismo, lo que, legitima una burocracia mecánica en las instituciones educativas. El funcionalismo es responsable de la “reaparición del pensamiento y de la práctica antigua con nuevos ropajes, aunque las escuelas estén moviéndose, en el terreno de las ideas, hacia la inclusión” (Thomas y Loxley, 2007, p.20). Sin derecho a dudas, esto es lo que más abunda: la preminencia de respuestas tácitas que llevan a perpetuar respuestas excluyentes a determinados colectivos estudiantiles. Este es uno de los principales coletazos del funcionalismo. Una tercera tensión epistemológica subyace en el registro y reconocimiento que muchos de los instrumentos conceptuales, analíticos y metodológicos procedentes de las principales disciplinas con las que, tanto la educación especial y la inclusiva dialogan, demuestran serias limitaciones para leer, analizar e interactuar con sus propios objetos. Esta dificultad reside en el movimiento de sus campos de confluencia y en los mecanismos que crean y garantizan dichos sistemas de vinculación. Una cuarta tensión puede ser hallada en los marcos analíticos de aplicación para justificar el sentido de lo inclusivo y sus extrañadas cadenas de vinculaciones con

lo especial. Recordemos que, las interacciones analíticas de la educación inclusiva acontecen en la orgánica del metálogo o sobre-legible.

Una quinta tensión nos informa acerca del precario trabajo conceptual y analítico que esta fábrica respecto de cada uno de sus objetos. El primero, coloca de manifiesto cómo entender a cada uno de sus objetos, mientras que, el segundo, nos informa, de qué manera cada uno de estos, pueden hablar y revelarnos sus secretos. Una sexta tensión describe un problema ontológico que posiciona la primacía de la individualidad como núcleo articulador de sus posiciones discursivas. La tendencia liberal de la educación inclusiva se caracteriza por la presencia de un enfoque racionalista e individualista que es incapaz de lidiar con la naturaleza plural del mundo y de los procesos educativos. Ontológicamente, esta asume una concepción de individualismo que toma la multiplicidad como punto de arranque, lo que, da paso a una extraña forma de esencialismo liberal, esto es, la articulación de propuestas que, por un lado, apelan a la diversidad, la heterogeneidad, la pluralidad, al tiempo que, contraponen una pragmática que beneficia al individualismo-esencialismo y al racionalismo-mecanicismo. Esta es la tónica habitual en las políticas públicas de educación inclusiva. Sumando a ello, la insistencia analítica y, hasta cierto punto, parasitaria, que subyace a la oposición binaria que oscila entre lo particular y lo general (Bal, 2021). Lo singular deviene así, en un terreno generalizable.

### 3.-(O)presiones ontológicas

Otra tensión subyace es el problema ontológico de los grupos sociales, un problema de larga data en la filosofía analítica (Young, 2002). Esta concepción nos informa acerca de cómo determinadas identidades –especialmente, las constituidas por la modernidad ontológica– adquieren un estatuto de negatividad –*potestas*– producto de su pertenencia a un determinado

<sup>6</sup> *Este énfasis se regenera sistemáticamente a nivel pragmático, muchas de las respuestas educativas, otorgan un lugar privilegiado a dicha ingeniería. Aunque buena parte de sus posicionamientos intelectuales haya mutado (lo retórico), una porción significativa de las soluciones (lo sintagmático) continúan reafirmando dicha herencia, sustentada, principalmente, en respuestas individuales (matriz de individualismos ontológicos). Esta es una de sus contradicciones más inmediatas.*

grupo social y/o cultural. Tal atribución negativa y especular da paso a diversas formas de diferencialismo y diferenciación social. Como resultado de ello, es posible observar la presencia de lo que Mouffe (2007), denomina: ‘enemigos’, especialmente, a través del argumento clásico otorgado por el atributo iluminista de la diversidad y de la alteridad que establece claras diferencias entre ‘ellos’ y ‘nosotros’. Esta analítica es la base del diferencialismo social. Los primeros, son inscritos en términos de enemigos a combatir con fuerza, explica Bal (2021), a objeto de evitar cualquier forma de asimilación de su existencia. De este modo, el *mainstream* discursivo del campo solidifica una perspectiva esencialista asumiendo que las diferencias de cada persona subyacen a una patología individual. El individualismo-esencialismo reconoce, por su parte, que toda forma de diferencialismo social es el resultado de un constructo artificial, obedeciendo a constructos ahistóricamente opresivos. El problema es que, las formas de categorizar a determinados grupos trazan una singular forma de pensar sobre el material de inteligibilidad del Otro.

La alteridad en este discurso es siempre una elaboración ilustrada y cosmopolitista. Es una alteridad sin potencia. Veamos, por qué. La otredad que es la expresión latina de alteridad, lo que, a juicio de Bal (2021), impone una palabra semánticamente deíctica<sup>7</sup>. En la intimidad discursiva de la inclusión, la alteridad aparece como carente de potencia – *potentia*– ligada exclusivamente a la *potestas* – lo propio del esencialismo–. Aunque muchos de sus practicantes sostengan que todos los Otros son verdaderos Otros, estos, nunca logran constituirse enteramente en el Otro. ¿Cómo son abordados, estudiados y problematizados los atributos de la alteridad cuando alguien es distinto de uno mismo? Tal interrogante se encuentra atravesada de un cierto egocentrismo que

eclipsa el encuentro del Otro como un verdadero Otro. La educación inclusiva necesita sostener una acción afirmativa respecto de la imposición de cierta personificación de una alteridad absoluta, tal como sostiene el postmodernismo, en su vertiente deconstructivista. Una de sus tareas críticas nos informa acerca de la necesidad de reevaluar la noción de alteridad relativa a la luz de la crítica postmoderna. Se requiere de una explicación que resignifique a sus principales organizadores cognitivos, políticos y existenciales. La alteridad nunca es absoluta en sí misma.

Los problemas de inteligibilidad de la alteridad, en cierta medida, pueden ser explicados a través de la metáfora del ‘espíritu de abstracción’, entendida como una forma de razón cognitivamente dislocada; especialmente de rasgos que pueden inducir a una determinada superioridad o inferioridad. En efecto, “el espíritu de abstracción puede convertir a las personas en objetivos impersonales a los que se les conceden menos derechos o se les reducen como si no fueran otros seres humanos” (Ketcham, 2018, p.1). Esta metáfora es clave para entender la oposición binaria entre grupos humanizados *versus* deshumanizados. De modo que, nos encontramos en presencia de un dispositivo de adición o sustracción de la humanidad a determinados grupos, acción que es objeto de un singular tipo de atravesamiento ideológico. La metáfora del espíritu de abstracción es uno de los atributos basales de la política ontológica definida a través del humanismo clásico. Toda forma de humanización o deshumanización se encuentra atravesada por sistemas pasionales de intercambios. Vista así, “el espíritu de abstracción es una razón cognitivamente disociada porque desvía a alguien de la noción evidente de que este otro es humano, a este otro es distinto de humano, e incluso menos que humano debido a alguna condición arbitraria” (Ketcham, 2018, p.1). Tal proceso de diferenciación funciona en la abstracción,

<sup>7</sup> Alude a una operación analítica a través de la que entran en contacto diversos niveles de análisis. da cuenta cómo diversas cosas entran en relación.

convirtiéndose así, en un atributo necesario para lograr lo que se propone. Esta es la matriz intelectual del diferencialismo social, cultural y pedagógico. Es una forma de pre-categorización que omite al individuo que tenemos en frente.

Una educación inclusiva crítica y transformadora (Ocampo, 2017), ha de promover sistemas de reconocimiento que permitan a cada persona ser concebidas a través de “categorías merecedoras de diferentes derechos humanos hacia una conversación que pregunte qué derechos humanos deberían aplicarse a todos los humanos” (Ketcham, 2018, p.1). Recordemos que es imposible abstraer a las personas en categorías debido a su alteridad infinita individual. A través de la abstracción nunca podemos construir Otro infinitamente diferente. Este es el problema con el que debe luchar sistemáticamente la matriz de esencialismos-individualismos, aunque esta, sea intensamente creativa para esconder y escabullir tal propósito.

El diferencialismo es ampliamente cuestionado por los practicantes de este género, quienes regularmente omiten la intencionalidad del espíritu abstracto que siempre opera desde el más allá. En efecto, muchos de los atributos que se consideran claves en la diferenciación no son factores que definan en sí mismos la alteridad. Estamos en presencia de una obstrucción clave que, a menudo, pasa inadvertida en los debates, en las agendas de investigación y en las políticas de formación de sus investigadores. Estas últimas, constituyen un atributo vacante. A menudo, los criterios de reconocimiento de la alteridad han sido objeto de un cierto determinismo que sobre-representa los marcadores de opresión y desigualdad. El espíritu de la abstracción se activa cuando ofrecemos una definición arbitraria sobre un determinado *corpus* de características existenciales de un sujeto o colectivo social. Uno de sus propósitos consiste en totalizar a una persona o a un grupo de personas dentro de una forma categorial

específica, las que, en ocasiones conectan con un extraño funcionalismo que perpetuar ciertos problemas, como, por ejemplo, los relativos a la exclusión. De este modo,

[...] el yo y el otro no son simples correlatos, es decir, no podemos leer el yo y el otro de izquierda a derecha y viceversa como si fueran reversibles. Si lo fueran, dice Levinas, “se completarían entre sí en un sistema visible desde el exterior”. La trascendencia pretendida sería así reabsorbida en la unidad del sistema, destruyendo la alteridad radical del otro”. Por lo tanto, si bien podemos conceder al otro una diferencia que el otro tiene en infinita abundancia, no podemos abstraer a la persona de ser infinitamente diferente. Diferente porque eso totalizaría al otro en una categoría que ya no posee una alteridad infinita (Ketchman, 2018, p.8).

Desde la posición filosófica de Marcel (2002), una de las imposibilidades de aplicar a las personas tal determinación, reside justamente en el reconocimiento que estos, no son, objetos –abyectos de conocimiento–. Se privilegia de este modo, una concepción abstracta involucra de derechos de las personas, pero, no las personas en su registro existencial auténtico. Esta es una de las claves contextuales necesarias para comprender el tratamiento de la naturaleza política de la inclusión. La igualdad es un concepto abstracto no una condición de las personas.

[...] No tenemos que dar el paso erróneo de abstraer a las personas en categorías para considerar la igualdad; sólo necesitamos definir qué derechos se deben conceder a las personas. Si todas las personas son humanas, aunque sean infinitamente diferentes, la tarea es determinar cuáles son los derechos de los humanos (Ketcham, 2018, p.9).

El predicamento ontológico de la justicia social al que adhiere la educación inclusiva nos invita a distanciarnos de un erróneo sistema de reversibilidad que explica “que lo mismo va al otro de manera diferente que el otro a lo mismo” (Ketcham, 2018, p.12), lo que puede ser leído en términos de disyunción esencial de los términos ‘sujeto-objeto’ y del ‘yo-otro’. La abstracción del otro representa una imposibilidad primaria. El espíritu de abstracción comienza con la creencia en la simple correlación de las personas entre sí. La imaginación más difundida acerca de lo que creemos conocer cómo educación inclusiva estructura su campo de lucha a partir de la identificación de múltiples Otros categorizados por la abstracción, es decir, el Otro de la abstracción es Otro individual que se vuelve invisible y, por consiguiente, objeto de un pseudo-interés político. Esta arista inaugura lo que conocemos bajo la premisa del ‘efecto multicategorial’. Ketcham (2018), aclara que, este nunca es el resultado de un objeto de resentimiento de la naturaleza humana. La educación inclusiva en su interés por deshacer el esencialismo-individualismo y, por consiguiente, el espíritu de abstracción que la funda, necesita, una cierta dislocación conceptual, un lugar donde los términos se lean de manera indiferentemente de su lugar de ubicación para visibilizar su material desde el exterior. La dislocación conceptual que requiere la educación inclusiva exige de un sistema de “correlación reversible del resentimiento y de la admiración difícil de aplicar a la racionalidad humana” (Ketcham, 2018, p.11). La educación inclusiva no podrá encontrar su material ontológico auténtico si continúa insistiendo en la reducción del Otro a lo mismo. Recordemos que la mismidad es un sistema de homogenización, por lo menos, así lo comenta Lazzarato (2014).

En el pensamiento de Levinas (1974), la responsabilidad hacia el Otro es pre-original, esto es, anterior a la consciencia. Aquí prolifera otro nudo crítico no resuelto. Lo que el autor informa

no es otra cosa que la normatividad moral que atraviesa todas nuestras vidas. El espíritu de abstracción no puede ser estudiado sin referir a las diversas clases de supremacías ontológicas, las que, son, sin duda alguna, la amalgama entre diversas clases de mentiras y abstracciones. Esto hace que la dimensión político-jurídica de la educación inclusiva es casi imposible de descifrar producto del contenido metafísico que en ella confluye. “Cuando uno abstrae a Otros en categorías, a una categoría siempre se le asignará una primacía arbitraria o cualquier primacía arbitraria conduzca directamente al conflicto” (Ketcham, 2018, p.12). El tipo de abstracciones en las que incurre la educación inclusiva a través del argumento *mainstream* son arbitrarias y moralmente erróneas. La dimensión pasional que las sostiene es, el desprecio y el resentimiento. Tales sistemas categoriales se convierten en un sutil mecanismo de ataque a la integralidad del ser. Sus problemas son siempre de orden pasional. De este modo, cada sistema abstracción funciona neutralizando/cosificando la consciencia del Otro individual, lo que se expresa mediante la negación y/o la incomprensión de su verdadera naturaleza humana. Este punto es clave para documentar cómo lo que creemos conocer como parte del material de autenticidad ontológica de determinados grupos, no es tal.

[...] La mentira de la abstracción se origina en el hecho de que el infinito requiere más del lenguaje de lo que el lenguaje puede dar y como resultado uno siempre debe abstraerse de un infinito que excede lo que puede ser contemplado por los humanos. Sin embargo, lo restante o lo abstraído: aquello que Marcel abarca en su espíritu de abstracción, puede acercarse, pero nunca alcanzar el infinito en alcance o comprensión. Al omitir lo que es necesario pero lo que excede la abstracción (el infinito), se comienza en una mentira. Con la idea del Otro infinito de Levinas nos

queda una distribución de posibilidades de abstracción con colas infinitas en ambos extremos de la abstracción, resentimiento y admiración, hasta la co-estima desviación estándar. Nunca alcanzamos la unidad o la correlación en ninguna abstracción porque ambas son imposibles en un otro infinito. Por lo tanto, la abstracción (en el contexto del espíritu de abstracción de Marcel) es, en última instancia, un ejercicio inútil y una mentira (Ketcham, 2018, p.14).

#### 4.-Una epistemología de múltiples formas

Mi interés en la dimensión teórica y epistemológica de la educación inclusiva (Ocampo, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 & 2023), no persigue el propósito de crear una narrativa maestra que diga normativamente qué es y cómo deben hacerse las cosas. De ser este el propósito, estaría estableciendo algún sistema de complicidad con la impronta heredada del funcionalismo. Lo que guía mis intenciones es comprender cómo acceder a la cuadrícula de inteligibilidad de tal campo de fenómeno. Su comprensión no sigue la lógica de la parsimonia racional, sino que, emerge del diasporismo<sup>8</sup> y del nomadismo epistemológico. De lo que se conoce como epistemologías de la dispersión. Este tipo de formas constructivas del conocimiento nos brinda una “apreciación directa y detallada de lo que en realidad se le presenta” (Thomas y Loxley, 2007, p.22).

¿Qué es lo que fomentan cada uno de los campos de confluencia que crean y garantizan la emergencia de su saber? Una de las tensiones teóricas más importantes que enfrenta el dominio disciplinar llamado ‘educación especial’, ha contribuido insuficientemente a explicar por qué los estudiantes fracasan en la escuela. A pesar de los avances destinados a superar el carácter esencialista de sus propuestas, se observa que,

<sup>8</sup> Específicamente, lo que llamo *diaspora epistemológica*.

la eliminación del conductismo mecanicista que funda los desarrollos de la educación especial continua intensamente vivo. La presencia de un enfoque más humanista devela serias dificultades. Coexiste una cierta dificultad para deshacernos de determinados fundamentos filosóficos que median los desarrollos analíticos de la educación especial; incluso, la adopción de algunos de sus fundamentos permanecen fijos. Muchas de estas explicaciones son insuficientes para leer lo que dicen abordar. Incluso, muchas de ellas, inducen a diversas clases de errores. El problema aquí enunciado no solo subyace al *corpus* de teorías y modelos que justifican y orientan su racionalidad, sino que, afectan a los ensamblajes teóricos que orientan su crítica, esto es, “el problema es que las cosas se configuran de acuerdo con la lente teórica a través de la cual las vemos” (Thomas y Loxley, 2007, p.25). La teoría nunca debe contribuir a distorsionar sus cuestiones fundamentales a objeto de adaptarlas a un nuevo marco de inteligibilidad. Esta es la lógica del aplicacionismo epistemológico, un sistema de contaminación cognitiva. Tal advertencia nos informa acerca del carácter simplificador que hacemos desde dentro de la Pedagogía sobre la teoría. No es un secreto a voces, la existencia de diversas clases de animadversión al interior de este campo, respecto del trabajo con modelos teóricos. La teoría sí importa. Nunca es algo fácil y cómodo de construir. La teoría nunca es un capricho académico.

Gran parte de los moldes teóricos empleados para justificar la racionalidad de la educación especial, documentan problemas que no dicen directa relación con este campo, es más, Thomas y Loxley (2007), sostienen que, “la advertencia se refiere aquí a la tendencia simplificadora de la teoría en las ciencias sociales y simbólicas en general” (p.25). El problema documentado por los autores, no es otro que, el fracaso de los medios de aplicación de determinados modelos teóricos que, no hacen otra cosa que,

distorsionemos y percibamos erróneamente cada uno de estos mundos. ¿Se crea una camisa de fuerza de orden transhistórica? La teoría es siempre una herramienta de pensamiento, cuya función consiste en mostrar el camino y los grandes contornos de definición de un campo; nunca, tiene por función imponer ninguna clase de verdad. Seamos francos: a muchas personas le vas mucho mejor a través de la imposición de determinadas verdades o disfrutan mucho más a través de la ecuación normativa 'es' al interactuar con determinados fenómenos. La educación inclusiva escapa a este impulso.

La teoría en el caso específico de la educación inclusiva queda definida como un juego de herramientas de pensamiento, es siempre, un constructo provisional, algo que describe de forma muy asertiva la especificidad de una estructura de conocimiento en permanente devenir. Esto es lo propio de las estructuras de conocimiento abiertas, es algo que viene y va, que se encuentra en permanente movimiento. De este modo, el diasporismo epistemológico se convierte en su principal engranaje. Entender al *figural* teórico denominado educación inclusiva puede ser leído en términos de una metáfora o de la diseminación de un conjunto de ideas que viajan en diversas direcciones, creando otros círculos de pensamiento y experiencias para leer el mundo. Estos pueden ser unos de los propósitos de la posible forma de teorización de la educación inclusiva. La teoría nunca es sinónimo de dogma o de un conjunto de principios de tracen mecánicamente su funcionamiento. En efecto, lo que nunca debemos perder de vista es que, la teoría que asumamos –más bien, la posición teórica– influenciará de manera particular la legitimidad social, ética, política e intelectual de cada uno de sus objetos de análisis; especialmente, el de carácter teórico. Recordemos que el objeto teórico es aquel que nos informa imaginativamente cómo debemos comprender el fenómeno. Un punto de conexión que podemos observar a partir de los desarrollos

ligados al estatus epistemológico de la educación especial y de la educación inclusiva, es la precariedad para leer dicho estatus. Dicho de forma sencilla, ambos comparten un mismo problema: poseen un complejo de inferioridad para interpretar y comprender su estatus académico. Que quede claro: estoy afirmando un problema común a ambos campos, nunca, un cierto tipo de relación a través de su naturaleza epistemológica y/o metodológica.

Otra dificultad común que enfrentan ambos territorios, describe la sobre-utilización de categorías para describir y/o explicar ideas de escaso desarrollo. Este tipo de pensamiento restringe la concreción de un tipo particular de legitimidad heurística a cada una de sus proposiciones. El problema de la credibilidad es aquello que delimita lo qué es (in)correcto. La tensión aquí es mayor: en la pedagogía es casi imposible –debido a las tradiciones de pensamiento que informan los desempeños mentales de sus practicantes– la eliminación de lo falso de lo verdadero. Así, por lo menos, queda de manifiesto a través de lo que he presentado bajo la metáfora del 'engañador-engañado'. La teoría en estos campos, a diferencia, del falso logicismo científico, no es progresiva. ¿En qué consiste esto? Fundamentalmente, consiste en la eliminación del saber menos fiable por uno más fiable. Sin embargo, esto es mucho más complejo en las Ciencias de la Educación, dado el tipo de saber con el que interactuamos. El saber que constituye la Pedagogía nunca es progresivo –es más bien, un saber acumulado en la práctica mediado por una singular modalidad de intuicionismo–, el que, por lo demás, se caracteriza por presentar pocos avances discernibles.

Un llamamiento crítico que efectúan los estudios sobre educación inclusiva (Ocampo, 2019) consiste en atender cautelosamente a las consecuencias de su teoría o de la ausencia de la misma. Cada una de estas consecuencias se

encuentran inscritas en el mundo real. Muchos de los grandes aprendizajes que tienen lugar en la Pedagogía provienen desde otras geografías académicas. Hablamos de este modo, de una construcción teórica posicionada. Esta es una de las características de los estudios sobre educación inclusiva. La teoría nunca debe ser empleada para dominar un análisis, sino, más bien, para iluminar. Si la teoría que fabrican los estudios sobre educación inclusiva buscan consolidar una singular crítica social, han de evitar ignorar los contextos sociales o las formaciones sociales específicas en las que son articulados tales fenómenos. Además, de dejar en claro su postura política. Esta debe encarnar un proyecto político que aprenda a leer en sus propios términos un conjunto de realidades complejas. Se trata de aprender a documentar cómo la teoría de la educación inclusiva lucha para erradicar ciertos tipos de opresiones articuladas en formaciones sociales específicas. Necesitamos desmentir el cierre teórico forzoso que constituye un escándalo epistémico persistente al tomar la educación inclusiva como nueva forma de lo especial. No lo olvidemos, este es su principal fracaso cognitivo junto a la interrogante por su objeto. El problema es que lo que hemos legitimado como teoría de la educación inclusiva no alcanza a disfrutar de este estatus privilegiado, sino, más bien, se convierte en una mera habladería teórica, un aparato de trivialización de su contenido.

Una de sus tareas consiste en ofrecer un sistema de autorreflexión crítica a objeto de demostrar en que está interesada y que no está poseída por un interés específico. El problema es que la versión *mainstream* de lo inclusivo incurre en el error de promover diversas clases de apelaciones generalizadas que carecen de contenido concreto. Es necesario que esta teorización aclare el tipo de esfuerzos a favor de la justicia social que sustenta la inclusión. La teoría de la educación inclusiva que propongo no puede encasillarse a través de la expresión

‘marco fijo de referencia’. Toda teorización debe tener un sano equilibrio entre omisión y comisión. La primera expresión, documenta cómo a través de nuestras pasiones intelectuales podemos perder de vista nuestra capacidad de actuar creativa y estratégicamente en la realidad. Todo analista corre el riesgo de ser absorbido por su proyecto académico, distanciándose totalmente de la realidad. La segunda, por su parte, enfatiza en el activismo e intuicionismo desmedido, esto es, la sobre-imposición de lo que Freire (1996), llama ‘curiosidad ingenua’. Tal énfasis legítimo un timorato quietismo que desvía la atención de las cuestiones importantes y problemáticas. La educación inclusiva es una teoría que ofrece múltiples respuestas sobre una multitud de estructuras e interacciones específicas de los problemas que se amalgaman en su centro crítico. Esta es una forma adecuada de examinar las cosas.

## 5.-Conclusiones

Una de las características principales de la educación inclusiva es la difícil definición de su índice de singularidad, esto es, su identidad científica. Sumado a ello, la afirmación que describe la consagración de un complejo proyecto político y un proyecto de conocimiento en resistencia. La educación inclusiva rechaza cualquier determinante ontológica que puntualice en formas esencialistas convertidas en patologías, trastornos o déficits de ciertos grupos. Más bien, ella, se interesa por la pregunta por los múltiples modos existenciales de lo humano. La educación inclusiva se caracteriza por su difícil definición, esto es clave para comprender por qué a muchos de sus practicantes les cuesta articular un consenso acerca de su potencial núcleo duro de acuerdos. Incluso la interrogante acerca de su base epistemológica constituye un tópico vacante entre sus agendas de investigación, incluso, entre quienes se han hecho la pregunta,

coexisten mayores incertidumbres que respuestas iluminadoras.

Gran parte del material de inteligibilidad que nos permite adentrarnos en la comprensión de su objeto auténtico, proviene de cambios metodológicos de carácter post-estructuralista y post-modernistas en las Humanidades, teniendo en común, en cierta medida, el predicamento anti-humanista; el que, afecta a múltiples disciplinas en las Humanidades y las Ciencias Sociales, preferentemente. Uno de los principales escollos que enfrenta este territorio, se expresa a través de su delimitación epistemológica, en parte, producto de la heterogeneidad de tradiciones de pensamiento y objetos que, no necesariamente, comparten un mismo lenguaje ni un mismo propósito teórico y/o político. Sumado a ello, la diversidad metodológica y la procedencia desigualdad de practicantes y recursos constructivos.

Los estudios sobre educación inclusiva han de ser concebidos como una espacialidad, en la que, es fácil desubicarnos. Su constelación de fenómenos se resiste a ser leída desde los marcos disciplinarios, en parte, porque la naturaleza de sus unidades de inteligibilidad se encuentra en permanente devenir. Es más, ninguno de sus recursos confluyentes disfruta de una ubicación específica ni mucho menos de una delimitación específica al interior de un determinado marco paradigmático. Lo que encontramos en su centro de articulación epistemológica es la flexibilidad y la pluralidad. La epistemología de la educación inclusiva es siempre una construcción cognitiva posicionada, fortaleciendo su interacción con cuestiones más amplias sobre su localización de su saber en sitios múltiples y variados. La cultura epistémica de la educación inclusiva nos informa acerca de las dinámicas de las prácticas que subyacen en este campo. En palabras simples, son aquellos engranajes que crean y garantizan la emergencia de su conocimiento especializado. Siempre el proceso de fabricación del conocimiento es

una tarea reflexiva. Tal interpretación de orden constructivista tiene como propósito comprender cómo se producen determinados objetos cognitivos. Tal proceso, implica, en ocasiones, un proceso deconstructivo.

Los estudios sobre educación inclusiva corresponden a lo que he llamado ámbitos de formalización académica, esto es, la definición de una matriz, principalmente epistemológica y metodológica que ayude a sus practicantes a focalizar la mirada sobre la multiplicidad de problemas que, de alguna manera, se vinculan a este campo; uno de naturaleza contingente, intensamente político y con complejos niveles de definición de su identidad científica. En su tarea crítica, trabaja para sustituir una imagen de pensamiento que induce a un significante universal destinado a comprender que la inclusión –fenómeno– y la educación inclusiva –la circunscripción específica de verdad– es un conjunto de imágenes que tienden a imponer una gramática centrada en la asimilación de ciertos grupos, sin alterar las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad, es decir, las configurantes del diseño de cada estructura societal. A esto me refiero, cuando sostengo que la inclusión es un fenómeno estructural. Esta imagen de pensamiento nos ayuda a interrogar las relaciones de poder y las representaciones culturales de las que participa. La educación inclusiva desde mi posición teórica y política se expresa a través de una multiplicidad dispersa de raíces teóricas, conceptuales, ontológicas, éticas, políticas y metodológicas, así como, el reconocimiento de la apertura de su estructura de conocimiento y de su objeto hacia la exterioridad. Cada una de sus raíces son influjos críticos que articulan diversas prácticas de inclusión mediadas por el deseo psíquico de justicia social, informándonos de cada una de los territorios que contribuyen al afianzamiento de tales proposiciones. La educación inclusiva nos informa que nos encontramos ante un horizonte de transformaciones en cuanto al campo de las

prácticas productoras de su significado cultural y político.

No perdamos de vista que, la inclusión – fenómeno estructural y relacional– expresa una naturaleza marcadamente estructural, relacional, política y una ontología relacional y procesal, que, al dialogar con muchos campos de investigación y de pensamiento, despliega una acción *alter-disciplinar*, lo que repercute no solo en el movimiento de los sentidos de cada uno de sus campos, sino que, altera, modifica e interrumpe sus lenguajes, concepciones, objetos teóricos, etc. La principal tarea de la alter-disciplinariedad es la interrupción y/o modificación creativa de cada uno de los campos con los que esta entra en contacto. Por su parte, la educación inclusiva –circunscripción específica de verdad– responde a una matriz de organización cognitiva que está interesada en disponer de los medios de comprensión de su saber y quehacer ético, político y metodológico, reconociendo que, dada la complejidad de sus fenómenos, esta reconoce que, estos nos pueden ser delimitados con exclusividad en los paradigmas de cada una de las disciplinas que nutren sus desarrollos. Esta condición permite observar que estamos dialogando con un cuerpo de fenómenos de difícil definición, pero, ante todo, que construyen progresivamente un objeto cuyas formas de control cognitivo solo pueden ser comprendidas en la exterioridad de su objeto, es decir, por fuera y más allá de sus imputaciones tradicionales. Tal ejercicio deja en claro una posición post-disciplinar al describir el tipo de articulaciones intelectuales que de ella se desprenden. La naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva es de carácter post-disciplinar.

## Referencias bibliográficas

- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.
- Bowman, P. (2022). The Task of the Transgressor. Recuperado el 12 de octubre de 2023 de: <https://culturemachine.net/deconstruction-is-in-cultural-studies/the-task-of-the-transgressor/>
- Chow, R. (2002). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. New York: Columbia University Press.
- Chow, R. (2006). *The Age of the World Target: Self-Referentiality in War, Theory and Comparative Work*. Durham, NC: Duke University Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ketchamn, C. (2018). Levinas on Forgiveness. Recuperado el 23 de agosto de 2023 de: <https://sryahwapublications.com/journal-of-philosophy-and-ethics/pdf/v1-i1/3.pdf>
- Levinas, E. (1974). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Madrid: Ediciones Sígueme.
- Marcel, G. (2002). *El misterio del ser*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Mowitt, J. (1992) *Text: The Genealogy of an Antidisciplinary Object*. Duke: Durham and London.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, Vol. 29, N°. 2, 83-111.
- Ocampo, A. (2015). Los Usos de la diversidad: estigmas, resistencias y nuevas formas de marginación a la luz de un enfoque en contradicción epistemológica. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 47, 145-158.
- Ocampo, A. (2016). Comprensiones generales sobre las condiciones de producción

del conocimiento y la investigación en el pre-discurso de la Educación Inclusiva: de los sistemas de acomodación/ajuste estructural a las posibilidades de subversión de su campo. *ODEERE*, 1 (2), 198-252.

- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones UGR.
- Ocampo, A. (2018). Educación inclusiva: una teoría sin disciplina. legados y recuperación de saberes diaspóricos para una epistemología pluritópica. *Bol. Redipe*, 8(9), 42-88.
- Ocampo, A. (2019). Claves heurísticas de la Educación Inclusiva. *Lepage Em Revista*, v. 6 (2020): Sept/Dec. (Especial)-Educação e Desafios, 71-87.
- Ocampo, A. (2020). Esporas de inclusión: Produciendo ángulos de visión alterativos y claves heurísticas en la comprensión de su dominio. *Horizontes Pedagógicos*, 22 (1), 2020, 1-12.
- Ocampo, A. (2021). Inclusion as a knowledge project in resistance. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, Vol. x, N° 26, 27-67.
- Ocampo, A. (2022). Epistemología de la educación inclusiva y sus condiciones de producción. *Revista Educação em Foco*, Vol.27, 1-22.
- Ocampo, A. (2023). Inclusive education as a heuristic device. *Region-Educational Research and Reviews*, 5 (3), 27-41.
- Spivak, G., & Gunew, S. (1993) 'Questions of Multiculturalism' in S. During (ed.), *The Cultural Studies Reader*. London: Routledge.
- Spivak, G. (2013). *Educación estética en la era de la globalización*. London: Harvard University Press.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2007). *Deconstruir la educación especial para construir la inclusiva*. Madrid: Narcea.
- Wei, L. & García, O. (2022). Not a First Language but One Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project. *RELC Journal*, Vol. 53(2), 313–324.
- Young, I. M. (2002). *Justicia y política de la diferencia*. Valencia: Cátedra.