

TRILOGÍA

CIENCIA · TECNOLOGÍA · SOCIEDAD

ARTÍCULOS

■ PRESENTACIÓN

> ARTÍCULO

■ DEVELOPMENT A PATHOPHYSIOLOGICAL MODEL FOR MULTI-CLAAA CANCER CLASSIFICATION, BASE DON BIOMEDICAL IMAGING OF PATIENT POPULATION USING AL TECHNOLOGIES.

■ SUPERVISED CLASSIFIER MODEL TO IDENTIFY HATE SPEECH AND PERFORMSENTIMENT ANALYSIS IN TEXTS. USE CASE: YOUTUBE, REDDIT, AND TWITTER NETWORKS.

> ENSAYO

■ UN PROYECTO DE CONOCIMIENTO EN RESISTENCIA LLAMADO EDUCACIÓN INCLUSIVA

> NOTA TÉCNICA

■ ELEMENTOS BÁSICOS PARA EL ANÁLISIS EN MERCADOS DE ACTIVOS DE RIESGO

> RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

■ APROXIMACIÓN A LA FILOSOFÍA CHILENA: UNA RESEÑA DE MARIO BERRIOS CARO A LA BIO-BIBLIOGRAFÍA DE LA FILOSOFÍA EN CHILE DESDE EL SIGLO XX HASTA 1980.

DOSSIER ESPECIAL DE HOMENAJE A HÉCTOR HIDALGO GONZÁLEZ (SAN FERNANDO, 25 DE JUNIO DE 1947 – SANTIAGO, 13 DE MARZO DE 2021)

■ HOMENAJE A HÉCTOR HIDALGO: UNA VIDA ENTRE LIBROS

■ PRESENCIA DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL DE HÉCTOR HIDALGO GONZÁLEZ EN YOUTUBE



UTEM

UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

DICIEMBRE 2024

Aldo Ocampo González*

Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva, Santiago de Chile.



<https://orcid.org/0000-0002-1209-5700>

Ensayo

UN PROYECTO DE CONOCIMIENTO EN RESISTENCIA LLAMADO EDUCACIÓN INCLUSIVA.

A KNOWLEDGE PROJECT IN RESISTANCE CALLED INCLUSIVE EDUCATION

Recibido: 22 de noviembre de 2024 | Versión final: 4 de diciembre de 2024 | Publicado: 31 de diciembre de 2024

Cómo citar este artículo:

Ocampo González, A. (2024).
Un proyecto de conocimiento
en resistencia llamado educa-
ción inclusiva. Trilogía (Santi-
ago), 40(51), 58-73. Santiago de
Chile: Ediciones UTEM.



* Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Posdoctorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educação de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (Ufrj), Brasil. Posdoctorado em 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. Posdoctorado em 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. Correo electrónico aldo.ocampo@celei.cl. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Santiago Chile.

RESUMEN

Este trabajo aborda un corpus de implicancias para comprender el sintagma educación inclusiva en términos de proyecto de conocimiento en resistencia. Lo que hace que un análisis pueda ser concebido como análisis inclusivo no es la ubicación de un corpus de objetos de análisis o problemas de investigación en una genealogía particular, sino la manera de pensar sobre un determinado tema. Esta es la base del acto imaginativo que exige pensar epistemológicamente tal género académico. La adopción de una forma particular de pensar es sinónimo de desempeños epistemológicos o hábitos de pensamiento sobre un determinado objeto. La metodología empleada para la construcción del presente trabajo es la de revisión documental crítica. Entre sus principales conclusiones se observa que el análisis de las desigualdades no puede ser entendido sin, necesariamente, atender a las configuraciones de la relación. Cada uno de estos fenómenos opera en esta lógica; aunque esto parezca una obviedad, no lo es para todo el mundo. El argumento va más allá de la simple interconexión entre diversas formas de poder que son configurados al interior de una formación social específica.

Palabras clave: inclusión, educación inclusiva, proyecto de conocimiento, investigación, producción del conocimiento, desigualdades, múltiples ejes de dominación

ABSTRACT

This work addresses a corpus of implications for understanding the phrase 'inclusive education' in terms of a knowledge project in resistance. What makes an analysis conceivable as 'inclusive analysis' is not the location of a corpus of objects of analysis or research problems in a particular genealogy, but rather the way of thinking about a given topic. This is the basis of the imaginative act that requires thinking epistemologically about this academic genre. The adoption of a particular way of thinking is synonymous with epistemological performances or habits of thought about a given object. The methodology used for the construction of this work is that of critical documentary review. Among its main conclusions, it is observed that the analysis of inequalities cannot be understood without necessarily attending to the configurations of relationality. Each of these phenomena operates in this logic, although this may seem obvious today, it is not so for everyone. The argument goes beyond the simple interconnection between various forms of power that are configured within a specific social formation.

Key words: Inclusion, inclusive education, knowledge project, research, knowledge production, inequalities, multiple axes of domination

INTRODUCCIÓN

En esta sección, expondré algunas de las premisas centrales que nos permiten comprender la epistemología¹ que fabrica el sintagma *educación inclusiva* en términos de *proyecto de conocimiento en resistencia*. Haciendo uso de esta afirmación, en 2021 publiqué un artículo² con este mismo nombre, en el que expuse primera vez algunas de sus manifestaciones más trascendentales. La sección *en resistencia* es clave para develar una de sus propiedades epistemológicas de mayor relevancia. Su potencia analítica se juega en la observación que nos informa acerca de cómo determinados argumentos críticamente democráticos pueden inducir a la proliferación de singulares alianzas y/o compromisos imperceptibles con la desigualdad. Sin duda que la sección *en resistencia* del sintagma proyecto de conocimiento hace mucho más. Veamos por qué.

Lo que hace que un análisis pueda ser concebido como *análisis inclusivo* no es la ubicación de un corpus de objetos de análisis o problemas de investigación en una genealogía particular, sino la manera de pensar sobre un determinado tema. Esta es la base del acto imaginativo que exige pensar epistemológicamente tal género académico. La adopción de una forma particular de pensar es sinónimo de desempeños epistemológicos o hábitos de pensamiento sobre un determinado objeto. Un proyecto de conocimiento en resistencia somete a escrutinio crítico los marcos de valores sobre los que se erigen determinadas prácticas de investigación

1. La construcción epistemológica de la educación inclusiva ha sido ampliamente desarrollada por el autor de este trabajo desde hace más de una década. Una porción significativa de las ideas centrales de esta epistemología fueron planteadas en la tesis doctoral del autor, desarrollada entre 2013 y 2017 en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, España.

2. Para mayores detalles véase el manuscrito titulado: La educación inclusiva como proyecto de conocimiento en resistencia. Recuperado de: <https://www.espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/253>.

de esta singular circunscripción específica de verdad. En palabras de uno de mis principales maestros, Roger Slee, en su magna obra *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*: “la investigación sobre educación inclusiva es verdaderamente ecléctica y encuentra el equilibrio en un compromiso con el reto de no replicar la opresión en las relaciones de inclusión y justicia educativa y social” (Slee, 2012 p. 239). El reto está en comprender que la educación inclusiva constituye un nuevo término aplicado a un conjunto diverso de prácticas, interpretaciones, metodologías y orientaciones políticas, no podemos asumir que estamos estudiando un cuerpo fijo de conocimiento (Ocampo, 2024).

Si la educación inclusiva consolida otras modalidades de teorización; entonces, esta construye una respuesta ante la identificación de nuevos problemas particulares ligados con la constitución del sistema-mundo que habitamos. Esta nueva forma de teorizar los desarrollos de la educación inclusiva busca abrir otros ángulos de visión que posean la capacidad de alterar las dinámicas de producción del conocimiento y sus respectivos ejes de tematización sobre los que tradicionalmente articula su función. Un buen punto de arranque consiste en ser conscientes de las aspiraciones que la educación inclusiva nos muestra a través de sus argumentos y apelaciones. Sin duda, el más significativo de ellos nos invita a pensar sobre uno de sus dilemas claves: el problema de la igualdad y la diferencia y su relación con el poder. Así, la educación inclusiva aborda aquello que no se percibe, especialmente porque en su práctica determina aquello que puede ser visto o aquello que queda dentro o fuera de una determinada espacialidad, aquello que puede ser expresado de aquello que no.

Si la consigna es cristalizar nuevos ángulos de visión, entonces pondrá en movimiento diversos significantes instituidos, con el objetivo

de privilegiar y atender a las necesidades de grupos oprimidos y/o subordinados, ubicadas al interior de expresiones globales de opresión y desigualdades. De allí que la premisa sea *construir una educación globalmente inclusiva*³. Este último desafío se deriva de una conversación sostenida con la gran poscolonialista, Gayatri Spivak Chakravorty, con motivo de su visita al Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Celei), en marzo de 2023. Nos planteó el reto de pensar en globalmente a este género académico con el único propósito de desarticular las dinámicas de poder que afectan al ejercicio del derecho en la educación —perspectiva de aceptabilidad del derecho—. Tal llamamiento es, sin duda alguna, de naturaleza geopolítica. La sección *pensar globalmente* es, además, crucial para interpelar los mecanismos de regulación de las prácticas sociales y culturales en el Sur Global, un espacio geopolítico estratégicamente ideado, producto del imperialismo y el colonialismo, caracterizado por el empobrecimiento existencial y la castración de la consciencia. En efecto, se trata de un espacio de relaciones fantasmáticas que oprimen sistemáticamente la naturaleza humana de aquello que nombramos como Otro o, a través del latinismo, alteridad, invitándonos a reconocer que la multiplicidad de registro de la otredad se escribe a través de un poder social específico que a su vez es desigual. La educación inclusiva necesita entender al otro a través de la propuesta de Rousseau, referida la gran Otro, esto es, “una definición más general de diferencia sin esencializar ni privilegiar ninguna forma específica de alteridad” (Chow, 2014, p.4).

3. Este es uno de los seminarios permanentes que imparto anualmente en el marco de la Cátedra Abierta sobre Epistemología de la Educación Inclusiva, alojada en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Celei) de Chile. Esta cátedra fue creada con el propósito de sistematizar un conjunto de acciones que contribuya a sus practicantes interesados en comprender los diversos modos de conocer asociados con este territorio.

Cualquier analítica que incurra en el empleo de la sustantivación *inclusión* ha de garantizar un marco de interpretación para entender cómo determinados “individuos y grupos que están subordinados dentro de diferentes sistemas del poder podrían sobrevivir y resistir su opresión” (Collins, 2019, p. 89). En la medida que cualquier forma existencial es oprimida despliega una singular modalidad de resistencia. Siguiendo a Lugones (2021), en *Peregrinajes. Teorizar la coalición contra múltiples opresiones*, es posible reconocer muy claramente, gracias a su prologuista, Gabriela Veronelli—académica de origen argentina radicada en EE. UU.—que, en la medida que somos oprimidos o experimentamos diversas clases de frenos en nuestro autodesarrollo, cristalizamos una singular práctica ontológica de resistencia.

Un proyecto de conocimiento en resistencia no se anda con rodeos, focaliza su interés en atender al tipo de argumentos y premisas que ensamblan su construcción, cautelando cómo determinadas ideas y cuerpos conceptuales que apelan a la justicia social, pueden —potencial o fácticamente— incurrir en la proliferación de nuevas formas de desigualdad. Esta es la base de una micropolítica analítica. Con el objetivo de cristalizar tal analítica, recupera algunas de las premisas de mayor alcance de diversos proyectos intelectuales que emergen por vía de la tradición teórico-crítica occidental, entre ellos el multiculturalismo crítico, el feminismo, los estudios de género, los estudios *queer*, la interseccionalidad, los estudios críticos de la discapacidad, etc.; todos ellos de base anti-humanista. Es más, muchas de sus fuentes de análisis no presentan límites claros; si bien son compartidos por diversos enfoques críticos contemporáneos, muchos de ellos disfrutaban de un estatus de proyectos políticos. Ejemplos de ello son el feminismo, la interculturalidad y la inclusión.

A pesar de ello, la educación inclusiva nos ofrece un panorama conceptual, político e intelectual mucho más amplio. Incluso, esta recupera el legado de muchos proyectos políticos para fortalecer sus análisis y determinaciones prácticas. El conocimiento de la educación inclusiva está alerta para criticar cualquier forma de opresión, dominación, desigualdad, etc. Un proyecto de conocimiento en resistencia interroga las diversas formas de racismo, opresión, dominación, etc., que se imbrican sistemáticamente en el conocimiento occidental. Estas son formas, de apelar crítica y alterativamente a cada una de estas desviaciones. Sin tener la pretensión de incurrir en un eslogan progresista de orden liberal, sostendré que diversas expresiones del poder han afectado a diversos colectivos estudiantiles en su paso por la educación occidental. Sin duda, la teorización crítica que elabora la educación inclusiva debe guiarnos hacia la materialización de un cambio social positivo.

¿QUÉ ES LO QUE HACE QUE EL CONOCIMIENTO QUE CONSTRUYE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EN TÉRMINOS EPISTÉMICOS Y POLÍTICOS, SEA CARACTERIZADO A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN ‘EN RESISTENCIA’?

Antes de proporcionar cualquier argumento que posicione la mirada, es necesario aclarar que la educación inclusiva puede ser leída como una constelación teórica que posee vínculos con múltiples proyectos de conocimientos más amplios, confirmando un férreo compromiso con un sistema intelectual de naturaleza micropolítica. Esto queda claramente documentado a través de sus múltiples enredos genealógicos encargados de nutrir sus herencias y legados, así como de modelizar sus desarrollos. La educación inclusiva, en términos estrictamente imaginativos, trabaja para construir un espacio diferente -un tercer espacio-. No se trata aquí de agrupar una lista de proyectos intelectuales que en su corazón epistémico asuman un trabajo

resistente, lo que puede inducir a errores de diverso tipo, especialmente de posicionalidad de la mirada y de obstrucción de sus focalizadores análisis. Incluso puede dar lugar a una política de *todo vale*, cuya laxitud argumental conduzca a nuevas formas de interpretación equívocas sobre su objeto. No se trata de homogeneizar conocimientos intelectuales y metodológicos en resistencia y homologarlos con el estatus epistemológico de lo inclusivo. Esta lógica es propia del aplicacionismo. La educación inclusiva nace de un campo de múltiples raíces teóricas y epistemológicas en resistencia, las que, si bien son herederas de ciertos puntos de análisis propios de la teoría crítica y social occidental, sus finalidades y propósitos difieren en cuanto a sus lenguajes, objetos teóricos y proposiciones. Es el tipo de gestos, especialmente menores, los que aquí comienzan a desterritorializar sus ejes de trabajo.

Lo que convierte a la educación inclusiva en un proyecto de conocimiento en resistencia es algo muy sencillo: su agencia heurística; es decir, aquella acción reiterativa que su saber empela para interrogarnos acerca de la forma que adopta su resistencia ante las articulaciones de los múltiples rostros del poder. Lo que otorga poder a la sección *en resistencia* es la acción que en ella reside. No un simple malestar contra determinadas lógicas del poder, las que, sin duda, son de carácter regenerativas y performativas. El poder a través de sus diversos formatos presenta medios de expresión inconmensurables. Ningún grupo es afectado a través de una mecánica homogénea o de la misma manera por una determinada expresión del poder. Cada actuación presenta su propia acción, intensión y mascarada -forma de presentación y actuación-. Esto es lo que define su carácter performativo. De este modo, al identificar la educación inclusiva, su cuna de

nacimiento⁴ a través de diversas epistemologías en resistencia, devela una estructura atravesada de diversas clases de compromisos teóricos y políticos de base amplia.

La educación inclusiva es un repertorio heterogéneo de ideas críticas y poscríticas, es esto lo que devela diversas clases de compromisos éticos, políticos, estéticos y epistémicos críticos. Quienes nos dedicamos a este género, habitamos en una espacialidad atravesada por diversas clases de influencias e intereses, los que no son fácilmente determinables. Estamos en presencia de un campo de múltiples gestos menores. Justamente, la sección *menor* del argumento, sigue la lógica de Kafka, propuesta por Guattari y Deleuze (1975), cuyo potencial micropolítico se torna visible en la medida que grupos minoritarios van trazando un nuevo esquema pasional-afectivo en estructuras gobernadas por la lógica de lo mayoritario. Se encarna, de este modo, un esquema de alteración en el que lo minoritario construye un espacio otro al interior de lo mayoritario. En ello, reside el poder de la educación inclusiva.

Los enredos genealógicos de la educación inclusiva –esto es, sus múltiples raíces y herencias– confirman un corpus de genealogías y trayectorias imbricadas que se inscriben en los legados de la teoría crítica occidental, además de informarnos acerca de la naturaleza genealógica que la precede, enriqueciendo el potencial crítico de su teorización y, con ello, facilitando su comunión con la contribución de las teorías sociales contemporáneas. Si bien la educación inclusiva es profundamente un enfoque teórico y político en resistencia, su argumento no se agota aquí. Esta posee una gran incidencia de los estudios posestruc-

turalistas y antihumanistas del siglo XX. En cierta medida, los ángulos de visión que crea retoman algunas de las preguntas y premisas fundamentales aportadas por la teoría crítica contemporánea, reafirmando su adscripción a formas metodológicas más amplias, tal como he sostenido en párrafos anteriores. La Tabla que se presenta a continuación sistematiza de algún modo, tales ideas.

4. Véase el artículo: Sobre la noción de enredos genealógicos de la educación inclusiva: tensiones analítico-metodológicas, publicado en 2021, en la *Revista De Propuestas Educativas*, 3(6), 97–119. Para mayores detalles: <https://propuestaseducativas.org/index.php/propuestas/article/view/704>

Tabla 1. Proyectos de conocimiento en resistencia confluyentes en la comprensión de la educación inclusiva

Algunos proyectos de conocimiento en resistencia confluyentes en la comprensión de la educación inclusiva	Lo común en estos enfoques:
<p>Colonialismo</p> <p>Interseccionalidad</p> <p>Teoría crítica de la raza</p> <p>Teoría feminista</p> <p>Teoría descolonial</p> <p>Teoría poscolonial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estos enfoques facilitan el diálogo y la interacción con los fundamentos intelectuales de las teorías sociales críticas y la desestabilización del <i>logos</i> totalizador que satura el conocimiento. • Fomentan la construcción de un sistema de investigación crítica que resiste a un amplio espectro de expresiones y lenguajes, a través de los cuales el poder opera. • Cada una de sus ideas ensambla una constelación de ideas críticas que transforman el mundo, interviniendo en sus reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad. • La copresencia de cada uno de estos enfoques contribuye a visibilizar su potencial como teoría social crítica y su compromiso onto-político con el anti-humanismo. • Todos ellos son proyectos políticos. Cada uno en su forma, contribuye a forjar políticas sociales críticas. • Forjan una regulación singular entre teoría y praxis, van trazando los contornos de una filosofía específica de la praxis. Todas, por lo menos de manera discursiva, reafirman un compromiso con la praxis. Esta crea una relación más expansiva para la teorización crítica, no se limita a una dimensión discreta de un determinado proyecto, sino que lo afecta por completo. El compromiso con la praxis encarna una singular forma de producción del conocimiento. Visto así, “todas las formas de teorización crítica discutidas aquí reconocen la importancia de la posibilidad de praxis dentro de sus respectivos proyectos de conocimiento, aunque expresan, por diversas razones, diferentes sensibilidades en relación con él” (Collins, 2019, p. 117). • Cada uno de estos argumentos permite reconocer que la educación inclusiva es un concepto socioeducativo y teórico crítico. Mientras que, la categoría <i>Inclusión de naturaleza contingente, estructural y relacional</i>, se presenta como un concepto político y sociocultural crítico. Sustantivo y sintagma comparten un marcado carácter de alteración. • Comprender las relaciones de poder resulta clave para acceder a las definiciones que esta hace de la lucha para transformar aquellas cosas que se propone.

Fuente: elaboración propia.

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

Ontológicamente, la educación inclusiva es un campo atravesado por múltiples territorios y sujetos, sus formas de acceso a sus reglas de inteligibilidad acontecen con exclusividad en el registro de la multiplicidad de modos existenciales de lo humano. Estas y otras características definen a la educación inclusiva en términos de un proyecto teórico amplio y de *difícil definición*. Esta afirmación nunca debe ser confundida ni homologada con ninguna clase de esencialismo epistémico ni mucho menos de relativismo intelectual. La educación inclusiva es un argumento epistémico que siempre se prueba en la acción, es algo que apela permanentemente a la integración del saber teórico con el saber encarnado en la realidad. Esto es lo que define la doble consciencia de su saber. Ningún proyecto

de conocimiento en resistencia podría obviar esta sección del argumento. En ello reside el espíritu de la educación inclusiva.

Un ámbito relevante en la teorización de la educación inclusiva es la propia acción social, invitándonos a reconocer que está cristaliza una forma de teorización que encarna, en muchas de sus premisas, parte sustantiva de una fuente rica –pero, profundamente desconocida– de conocimientos. La centralidad de su elaboración teórica en la acción social le permite ser cautelosa con algunas afirmaciones de larga tradición dentro de la teoría crítica occidental; por ejemplo, aquella que sostiene que el conocimiento por sí mismo podría suscitar, de alguna manera, un cambio en la realidad. Esta afirmación es rápidamente desmoronada con la contribución de Spivak (2003), al sostener que las ideas más revolucionarias de nuestra época carecerían de poder, si estas no involucran un cambio profundo de mentalidad. Muchas ideas de gran riqueza son devaluadas por sus receptores, en parte, porque no las entienden, o bien, no logran seducirlos o, simplemente, son sometidas a un *epistemicidio* permanente, producto del tipo de tradiciones de pensamiento que informan sus esquemas cognitivos. Se debe aprender a romper el lazo metafísico que atrapa el poder de cambio de discursos críticamente transgresores en lo social y en lo educativo. No perdamos de vista que la conciencia pedagógica mayoritaria es bastante conservadora. El reto subyace en analizar críticamente los detalles que propenden a documentar la intención práctica que verdaderamente pueda fomentar un cambio social positivo. Esto no se limita aquí. Tal como sostiene Collins, un proyecto de conocimiento en resistencia, interroga aquello que es considerado teoría crítica, especialmente “porque su familiaridad con la praxis cataliza un análisis crítico de la teoría social tradicional y sus vínculos con las relaciones de poder” (Collins, 2019, p. 118).

La *resistencia* aquí no debe ser confundida con el activismo, sino que debe asociarse con su potencial heurístico y activador; esto es, algo que nos interpela y nos mueve a la acción consciente. Nunca se reduce a un mero uso retórico inflacionario de algo. Esta siempre se orienta a modificar algo de la realidad. La resistencia habita en la senda de lo teórico y de lo político. Tomar la teoría crítica como activismo es repetir el mismo fallo y, particularmente, inducir a diversas formas de malinterpretación y/o tergiversación de sus funciones. Es habitual observar cómo en las estructuras académicas convencionales muchos practicantes a favor de la teoría crítica incurren en este error. No basta con sentirnos atraídos y que dichos argumentos conecten profundamente con nuestras experiencias previas. Se requiere algo mayor. ¡Qué no se confunda, por favor!: la teorización, que podemos hacer desde los márgenes y/o la periferia, trabaja en un registro muy diferente. Estos proyectos sí hacen teoría crítica.

La educación inclusiva implica una manera de “teorizar de manera diferente, recurriendo a múltiples fuentes de experiencia y formulando preguntas diferentes a las de la teoría social tradicional” (Collins, 2019, p. 120). La praxis que construye se encuentra profundamente informada por sus contornos teóricos, invitándonos a desafiar y subvertir las formas de opresión epistémicas e, incluso, superar las formas de violencias epistémicas arbitrarias que son sancionadas como acciones legítimas, muchas veces reguladas por sistemas de ignorancias sancionadas, que inducen al señalamiento que determinados argumentos no nos informan realmente sobre inclusión, cuando no es así.

La cuestión de la resistencia epistémica es crucial, dado su carácter descentralizado entre sus practicantes y estructuras académicas, lo que le otorga un valor añadido. A pesar de esto, lo que observamos en las prácticas de investigación es algo muy diferente. Se ignora

a la resistencia como tema de investigación, especialmente como una forma de organizar el trabajo intelectual.

UNA POTENCIA DISRUPTIVA

La educación inclusiva, en tanto dispositivo heurístico, se convierte en un disruptor de la mente de sus usuarios, perturba las tradiciones de pensamiento que fundan sus esquemas intelectuales. Si tales esquemas no son desafiados desde su profundidad más compleja, la educación inclusiva puede convertirse en un eslogan o en un uso retórico que sirve para determinados fines, careciendo de un trasfondo real. Uno de sus propósitos heurísticos la describe como un dispositivo que asume el reto creativo y contingente de “desafiar el poder opresivo, reflexionar sobre la arquitectura completa de las desigualdades estructurales y oportunidades de vida asimétricas y buscar un mundo más justo” (Collins, 2019, p. 143). Su trabajo no se detiene aquí. La producción de su conocimiento especializado debe punzar la emergencia de un cambio social positivo.

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

La complejidad del territorio aquí discutido queda definida, en cierta medida, por su capacidad para entrar en diálogo con múltiples proyectos de conocimiento y, en ello, insertar diversos conceptos e ideas. Es esto lo que la vuelve polémica. Su interés nunca es etiquetar un conglomerado amplio de proyectos intelectuales inscritos en la senda de lo crítico y lo resistente en uno solo. Se trata de aprender a dialogar epistemológicamente con cada uno de ellos. De este modo, es importante que preste atención a los detalles que traza cada una de estas influencias a nivel genealógico. Es necesario de examinar las narrativas con las cuales se cuenta este discurso. Esto es una urgencia intelectual, algo que se traduce en términos de una imposibilidad cognitiva que pasa inadvertida en su intimidad producto del efecto de falsificación intelectual que produce la sobreimposición de la racionalidad de la educación especial para justificar lo que sería el rostro de lo inclusivo -versión *neoespecial*-. Tal imposibilidad se traduce en un conjunto de narrativas que, producto de su interacción, dificultan la determinación de su punto de origen. A esto se suma el problema del punto de origen *hegeliano*. Existe una obstrucción en la determinación del punto de origen de este campo. Lo cierto es que la educación inclusiva nunca nace en la educación especial. Para muchos, la historia de la educación inclusiva comienza con este error. Esta es la historia que inserta a sus practicantes en una historia familiar que lastimosamente induce a diversos fracasos intelectuales, lo que encubre una relación de poder y dominación intelectual, aquello que denomino *edipización del objeto de lo inclusivo* o la subyugación de sus signos definitorios (Ocampo, 2024).

¿ES POSIBLE UNA RESISTENCIA EPISTÉMICA?

Uno de los interrogantes que la resistencia epistemológica de la educación inclusiva articula nos ofrece un examen para explicar por qué consideramos verdad la asociación de lo significativo con las fuerzas de regulación de lo especial. Para un practicante informado en la materia, esta debiese ser una pregunta epistemológica clásica, pero no lo es. La epistemología nunca es neutral⁵; más bien ha de informarnos críticamente acerca de su historia, conceptos ordenadores, diálogos e interacciones experimentales con otros campos, fronteras intelectuales, etc. Atendiendo al interrogante que titula esta sección, sostendré, inspirado en Collins (2019) que, la “resistencia epistémica proporciona una importante herramienta conceptual para el análisis crítico” (p.122). La educación inclusiva como epistemología se inscribe en un corpus de marcos intelectuales más amplios, los que, por regla general, pueden ser asociados con lo que conocemos como epistemologías de la dispersión. Recordemos que se trata del movimiento y el pensamiento de la relación. Todo ello plantea una regulación diferente de lo que es trabajar con una teoría social crítica como esta. Esta es una epistemología que recupera la relación recursiva planteada por Foucault (1970) acerca del saber/poder, es lo que organiza buena parte de sus fundamentos intelectuales, formas de plantear sus preguntas y respuestas y su despliegue metodológico. No olvidemos que una de las premisas de la epistemología de la educación inclusiva es el resultado de una singular constelación de saberes integrada por diferentes formas de conocimiento, lo que la convierte en un espacio de sistemáticos procesos de traducción. Epistemológicamente, se encuentra alineada

5. La apariencia de neutralidad en la educación inclusiva es intencional.

con la tradición crítica occidental a través de múltiples de conocimiento en resistencia, lo que queda claramente ejemplificado.

La educación inclusiva interpela la autoridad epistemológica de múltiples tradiciones de pensamiento, alterando significativamente sus unidades de sentido. La epistemología de la educación inclusiva, a diferencia de otros modos epistemológicos occidentales de posicionar su razón de ser en un alto valor teórico—lo que es indiscutible e implícito a ella misma—, asume la tarea de informar a cada uno de sus desempeños epistemológicos a través de una pragmática que emerge de la posicionalidad de múltiples grupos oprimidos. Esto la define en términos de una epistemología de carácter política, al articular un sistema de contestación ante la toma de consciencia de los desafíos que aborda. Este proyecto epistemológico no se agota aquí. Nos informa acerca de las diversas clases de vínculos entre una multiplicidad de raíces que van informando progresivamente su estructura de conocimiento. Estamos en presencia de un múltiples matices y acentos epistemológicos. Desde la perspectiva que la educación inclusiva es presentada en este trabajo, ella misma se posiciona en una vía de escape de cualquier clase de compromiso normativo, implícito y/o explícito. Esta es, sin duda alguna, la base de todo proyecto de conocimiento en resistencia: evitar establecer cualquier forma de vinculación con la desigualdad a través de argumentos que profesen un compromiso con las demandas de signos críticamente democráticos.

¿Cómo es que la educación inclusiva enfrenta las condiciones sociales injustas? Al respecto, Collins (2019), sostiene que, “el poder epistémico está profundamente entrelazado con la dominación política [...] ejercer el poder epistémico es una forma de política” (p. 126). Este argumento es el resultado de una articulación mucho mayor, que sostiene que el poder epistémico es heredero de relaciones/configuraciones

específicas de poder. La relación entre el poder político y epistémico forma una estructura que subyace en lo más profundo de su arquitectura cognitiva, regulando las unidades de significación de sus categorías, de sus contornos teóricos y la posicionalidad de cada uno de sus recursos cognitivos. El quehacer epistemológico no se reduce a afirmaciones exclusivas sobre el conocimiento. Si bien esto representa una afirmación sustantiva, su interés se posiciona entorno al reconocimiento que señala cómo “las interpretaciones de la epistemología que la sitúan fuera y por encima de las relaciones de poder enmascaran cómo la epistemología misma contribuye a reproducir o desafiar la desigualdad social” (Collins, 2019, p. 128), a lo que agrega la teórica social crítica y feminista, reforzando que “una comprensión más amplia de la epistemología apunta no sólo a cómo se reproducen las desigualdades sociales en la aplicación de reglas aparentemente objetivas, sino también cómo en el fondo de las reglas mismas fomentan la injusticia social” (Collins, 2019, p. 128). El problema es mucho mayor que lo descrito aquí.

Si transferimos estricta y literalmente este argumento al contextualismo teórico de la educación inclusiva, sostendremos que el marco intelectual vigente suprime las herramientas para analizar sus problemas dentro de una matriz de poder mucho más extensa, la que es atravesada por la colonialidad, por ejemplo. Las formas *mainstream* de pensar sobre lo inclusivo se encuentran profundamente arraigadas en este sistema. Otra singularidad de este problema, es que muchos de sus practicantes son portadores de entendimientos diferentes acerca de lo que se considera legítimo al interior de este territorio. Nada de esto es sometido a escrutinio por parte de sus practicantes.

Un proyecto de conocimiento en resistencia organiza su intelectualidad para luchar en contra de sistemas organizados que afectan a

determinadas metáforas interpretativas que son esenciales en la producción de su conocimiento. Cualquier enfoque acrítico y asimilacionista construye su imaginación a través de la búsqueda de la igualdad epistémica. El propio análisis al que esta afirmación conduce es parte del problema. Fundamentalmente, el problema se reduce al corpus de unidades ideológicas que nutren sus marcos de valores. La educación inclusiva *mainstream* articula su batalla cultural a través de un conjunto de premisas idealizadas de orden modernistas. En efecto, “dentro de las comunidades interpretativas con un compromiso declarado con la justicia y la igualdad, todos los miembros aparentemente tienen acceso equitativo a ser tratado con igualdad, hablar libremente y ser escuchado” (Collins, 2019, p. 130). Además, estas incurrir en el error que todas sus premisas sean aceptadas *a perse*. Tal falta de cuestionamiento es síntoma de una cierta peligrosidad epistémica y política, pues, buscan que sus ideas sean aceptadas a raja tabla. La comunidad interpretativa *mainstream* de la educación inclusiva no piensa como tal, sino que más bien lo hace en términos de un compromiso grupal disfrazado de consenso. Esta es una forma de organización de lo (i)legítimo de sus premisas, ya que cada practicante entiende lo que quiere. Todos actúan en un registro completamente diferente de lo que sería la inclusión. El problema aquí descrito no puede homologarse con el sentido que encarna el propio sintagma en tanto concepto maleta, esto es, un núcleo analítico que puede emplearse de diferentes maneras, sino que, responde a algo mucho más profundo: un sistema de comprensión que eclipsa el verdadero alcance de lo inclusivo en el mundo actual.

[...] Estas categorías no determinan privilegios ni desventajas, pero se alinean con jerarquías preexistentes que privilegian y derogan categorías enteras de personas como capaz de hacer teoría social. La mayoría de los grupos depende de una forma

acordada de opresión epistémica, que suprime la agencia epistémica de algunos miembros del grupo mientras eleva la de otros. Dicho de otra manera, a través de sus prácticas epistémicas, las comunidades interpretativas regulan y reproducen relaciones de agencia epistémica desigual entre sus miembros. Aunque Debido a sus compromisos ideológicos con la igualdad, la inclusión y la pertenencia, las comunidades interpretativas tienen prácticas programadas que, ya sean intencionales o no, replican las jerarquías sociales existentes (Collins, 2019, p. 132).

Criticar cada una de estas tensiones es clave para desmitificar sus errores más exitosos empleados en términos de agencias heurísticas en la producción del conocimiento. Si buscamos producir un efecto intensamente imaginativo es importante romper con las estructuras de dominio que anidan cada una de sus ideas. La capacidad testimonial es otra de las características centrales que permiten definir a la educación inclusiva en términos de proyecto de conocimiento en resistencia. El testimonio como capacidad epistémica nos informa del potencial que subyace en sus usuarios para hablar y ser escuchada. Esta propiedad se torna clave para subvertir las diversas clases de sujeciones que emergen por vía de la representación sociopolítica, la que es empleada para objetualizar a determinados grupos sociales y convertirlos en abyectos de conocimiento, no en sujetos con agencia propia de conocimiento. Aquí el testimonio va regulando de una manera particular un sistema pragmático. El carácter testimonial va afectando a los contornos de regulación de las reglas epistemológicas de cada comunidad. El testimonio es clave en este campo, el que no debe ser tergiversado con la impronta de la filosofía de la denuncia. “La determinación de las reglas de la verdad reside en las relaciones de poder epistémico de una comunidad interpretativa particular”

(Collins, 2019, p. 134). Reconocer la fertilidad del argumento es clave para luchar contra la condición de subalternidad; es decir, sacar a las personas de este estado y, con ello, empoderarlas a través de la palabra. La educación inclusiva exige un trabajo dialógico e intensamente imaginativo, lo que establece un guiño directo con la democracia, cuya fertilidad se muestra optima al ser concebida como “una metodología dialógica para situaciones críticas análisis entre comunidades interpretativas” (Collins, 2019, p. 153). No olvidemos que lo que hemos discutido en este apartado, bajo el sintagma *proyecto de conocimiento en resistencia*, surge de una variedad de proyectos de conocimiento dispares en diálogo, los que se amalgaman de forma singular para dar paso al *figural* llamado *educación inclusiva*.

Algunos de los antecedentes expuestos nos informan acerca de la incapacidad que experimenta la educación inclusiva para hacer frente a las diversas formas de injusticias sociales que se imbrican y afectan al sistema educativo, e imponen determinadas formas de interacción con usuarios particulares. Es una tónica tradicional observar que las estructuras discursivas que proliferan en su nombre se muestran críticas con las diversas clases de injusticias que tienen lugar en el seno de las configuraciones del sistema educativo. Esto nos hace pensar, sin ninguna clase de cuestionamiento mayor, que la inclusión está del lado de la justicia social. Lo cierto es que esta ha sido incapaz de aclarar esta relación. Esta relación se da por sentada a través de su diálogo con las diversas manifestaciones de la opresión y la desigualdad en la vida material y subjetiva de diversos grupos humanos; especialmente, recoge e integra algunas de las premisas fundamentales de diversos proyectos políticos a favor de la defensa de los derechos humanos o de grupos desempoderados. A través de cada uno de estos proyectos políticos, la educación inclusiva asume un vínculo sin mayor cuestionamiento con la justicia social.

Afirmar que el conocimiento de la educación inclusiva se encuentra fuertemente imbricado con la justicia social, se enfrenta con el reto explicativo de demostrar en qué se funda dicha aseveración, con el objetivo de evitar argumentos banales que descuidan los detalles empíricos de aquello que sostienen. Lo que debemos analizar cautelosamente es el sentido inherente de tal relación.

El sentido inherente de la relación entre educación inclusiva y justicia social es bastante general. Debemos comprender cómo ambas se comprometen mutuamente, así como examinar si esta puede ser una de sus propiedades definitorias. Por norma general, las apelaciones que efectúan sus practicantes al respecto descuidan este tipo de interrogantes, asumiendo que esto es así porque sí. Nuestro trabajo como eruditos es salvaguardar que la educación inclusiva sea secuestrada por los intereses del progresismo, que la emplea en el mero registro de la prostitución discursivo-política, mostrándose sensible a sus demandas y enunciados, los que les permiten circular por las estructuras sociales y políticas para captar votantes, tergiversando su fuerza intelectual, sometiéndola a la dictadura de la banalidad y de la evanescencia. A pesar de ello, el progresismo más avezado funciona en lo relacional. ¿Cómo lograr que todos los elementos nutritivos de la educación inclusiva encuentren algún punto para comprometerse con la justicia social? No porque necesariamente se abogue por la opresión, quiere decir que existe un compromiso con la justicia social. Una respuesta de lo posible a tal reto puede encontrarse en la dimensión ética de este territorio. Otro aspecto vacante, si lo examinamos desde su centro de autenticidad. La regulación ética de la educación inclusiva es presa de la política del cosmopolitismo occidental. Su cobertura comprensiva no solo bordea los ámbitos de una ética del Otro y de la reciprocidad. Tal red de inteligibilidad se extiende mucho más allá.

CONCLUSIONES

La discusión que disponibiliza la epistemología de la educación inclusiva en términos de proyecto de conocimiento en resistencia consiste en atender a las formas de desigualdad a las que puede inducir un determinado discurso científico. La educación inclusiva no es un proyecto explícitamente de justicia social, a pesar de que posea un peso importante en la configuración de su discurso, su centralidad analítica se extiende mucho más allá de esto. Muchos conceptos de disciplinas académicas de gran tradición crítica han incidido positivamente en la modelización de sus formas de producción; esta, en tanto singularidad analítica, altera las dinámicas de producción del conocimiento de diversas disciplinas académicas. En este campo no existe una única categoría de raza, capacidad, sexualidad, etc., sus matices son múltiples. La educación inclusiva presenta una deuda significativa con la comprensión de la diferencia. En el régimen especial-céntrico y en el régimen normocéntrico de la diferencia, esta última categoría se convierte un objeto polémico de discusión. Ambas corrientes efectúan una política de definición a las *potestas*—la encarnación negativa de todo sustrato ontológico ligado con el significante—; es decir, conciben el material de inteligibilidad de determinados grupos a través de la una asociación negativa y especular, a través de la identidad de cada persona con un respectivo grupo social. Las *potestas* son clave al garantizar el fortalecimiento de una naturaleza existencial única. Se construye, de esta forma, una naturaleza esencial única.

La constelación de proyectos de conocimientos de base antihumanista contribuye firmemente a desafiar esta imaginación, pues uno de sus principales propósitos consiste en desestabilizar, desde dentro, la matriz de individualismos-esencialismos que funda-

mentan toda forma de reduccionismo de lo humano o de las múltiples figuraciones de lo humano. Examinemos brevemente qué nos dice el predicamento antihumanista y por qué es importante en la comprensión ontológica de la educación inclusiva. Sin duda alguna, esta reflexión nos conduce a un análisis exhaustivo acerca de nuestra naturaleza humana, a sus modalidades que sancionan lo que puede, o no, ser considerado como humano o no-humano. Esta es la gramática que ubica a determinadas formas existenciales de lo humano en un espacio de no-existente o en la zona del no-ser, caracterizado como una unidad relacional de carácter compleja y multiposicional, en la que diversas formas de opresión, desigualdad, dominación, etc., son acrecentadas. El uso que este encuadre hace de las diferencias no es otro que legitimar diferencias de oposición. En ella, sus atribuciones son inmutables, cuyas garantías operan en estricta relación con las necesidades de una situación política específica, legitimando la exclusión y las diversas formas de jerarquías naturalizadas, a través de las que:

[...] los grupos racialmente contruidos como inferiores son a menudo similares a los aplicados a grupos débiles. Visto en este contexto, el salto de ver a personas con características supuestamente débiles: los “imbéciles, los mutilados y los enfermos” como categorías de discapacidad, por ejemplo, hasta ver grupos enteros o “razas” como inherentemente débiles (por ejemplo, las mujeres son emocional y físicamente más débiles que hombres y negros como intelectualmente inferiores a los blancos) se vuelve más fácil. Los cuerpos de Fe llevan el estigma de la capacidad o discapacidad que informa a una noción más generalizada de capacidad para los grupos (Collins, 2019, p. 261).

Algunas consecuencias de esto: a menudo los grupos desempoderados son objeto de una

pedagogía de la transmisión que, inconscientemente, los obliga a asimilar y aprender un conjunto de normas que les asigna un lugar dentro de las jerarquías que les imponen los significantes convencionales ligados con la raza, la capacidad, el sexo, el origen social, entre otras; como consecuencia, “simultáneamente aprenden ver tales jerarquías como arreglos sociales naturales más que socialmente” (Collins, 2019, p. 263). Esta es la base del problema ontológico de los grupos sociales, a través de él, tales sistemas de desigualdad son naturalizados y asumidos como aprendizajes naturales, que son reproducidos en cada una de las instancias de socialización y culturización. Esta es la base para comprender los sistemas de jerarquías presentes en la sociedad. El análisis de las desigualdades no puede ser entendido sin, necesariamente, atender a las configuraciones de la relacionalidad. Cada uno de estos fenómenos opera en esta lógica. Aunque esto parezca una obviedad, no lo es para todo el mundo. El argumento va más allá de la simple interconexión entre diversas formas de poder que son configurados al interior de una formación social específica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Collins, P. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Nueva York, Estados Unidos: Duke University Press.

Chow, R. (2014). *The Age of the World Target*. Nueva York, Estados Unidos: Duke University Press.

Foucault, M. (1970). *Defender la sociedad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Guattari, F. y Deleuze, G. (1975). *Kafka: por una literatura menor*. Ciudad de México: Ediciones Era S.A.

Lugones, M. (2022). *Peregrinajes. Teorizar la coalición contra múltiples opresiones*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.

Ocampo, A. (2024). Criticidad epistemológica para una educación más ‘inclusiva’: reorganización de sus deseos, otras reglas de inteligibilidad. En Vercellino, S.; Arciniegas, M. L. y Ocampo, A. (comps.). *Debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica*. Pp.21-49. Santiago de Chile: Fondo Editorial Celei.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, España: Morata.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional.
Atribución: debe otorgar el crédito apropiado
a la Universidad Tecnológica Metropolitana
como editora y citar al autor original. Compartir
igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el
material, debe distribuir bajo la misma licencia
que el original.



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

TRILOGÍA

CIENCIA · TECNOLOGÍA · SOCIEDAD



EDICIONES UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA METROPOLITANA