

## Descolonizar a educação inclusiva: tarefas críticas para a desestabilização de um projeto neocolonizador

*Decolonize inclusive education: critical tasks for the destabilization of a neo-colonizing Project*

*Descolonizar la educación inclusiva: tareas críticas para la desestabilización de un proyecto neocolonizador*

**Aldo Ocampo González**

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Santiago de Chile, Chile  
[aldo.ocampo@celei.cl](mailto:aldo.ocampo@celei.cl) | <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

### Resumo

A política de inclusão e descolonização reside na produção de outros dispositivos de subjetividade, na questão da ressignificação da existência, na criação de outro esquema ontológico coerente com as múltiplas formas de seus habitantes. A multiplicidade é o principal conector entre os dois movimentos críticos. Aliás, uma de suas principais tarefas críticas consiste em interromper os modos canônicos de produção do conhecimento, contribuindo para lê-lo criticamente ou presentemente, tarefa que desde uma posição nenhuma é politicamente potente. O objetivo do trabalho é desenvolver, como discurso mais difundido mundialmente, a educação inclusiva foi transferida sobre uma classe de mensuração sem nenhuma para a geopolítica definida como Sul Global. Nesse ponto, não informa de um sistema de racionalidade elaborado pelo Norte Global, reproduzindo os interesses da zona do ser que impõe uma pseudo-racionalidade que opera sem referências objetivas em seu verdadeiro índice de singularidade. A educação inclusiva é uma elaboração conceitual que não é mais profunda que o eurocentrismo. Esse vínculo é baseado na metáfora da diferença colonial que consolida seu aparato cognitivo por meio de arcabouços epistemológicos normativos ocidentais. Meu trabalho concluiu identificando que o desejo descolonizador pela educação inclusiva assume o propósito ético de documentar um ato singular de redefinição ontológica, é produzir outras formas existenciais. Abre-se à imprevisibilidade do ser a partir da multiplicidade de singularidades, desafiando as subjetividades produzidas no curso da colonização. Além disso, para focalizar seu compromisso temos: a) solidariedade relacional, b) solidariedade transitiva e c) solidariedade criativa.

**Palavras-chaves:** Educação. Inclusão. Epistemologia. Descolonialidad. Transformação.

### Abstract

*The political of inclusion and decoloniality dwells in the production of other devices of subjectivity, in the question for the redefinition of existence, in the creation of another coherent ontological scheme with the multiple passionate forms of its inhabitants. The multiplicity is the main connector between both critical movements. In fact, one of its main critical tasks consists in interrupting the canonical modes of production of knowledge, contributing to a critical reading of the present, a task that from no one position is an agenda for the political. The objective of the work is to reveal how the most widespread discourse worldwide on inclusive education has been transferred without any measurement class to the geopolitical zone defined as Global South. This point informs us about a system of rationality developed by the Global North, reproducing the interests of the zone of being that imposes a pseudo-rationality that operates without objective references on its true index of singularity. Inclusive education is a conceptual elaboration that resides in the deepest depths of Eurocentrism. This link rests on the metaphor of the colonial difference that consolidates its cognitive apparatus through normative western epistemological frameworks. The work concludes by identifying that the decolonizing desire for inclusive education assumes the ethical purpose of documenting a singular act of ontological redefinition, and producing other existential forms. It opens up to the unpredictability of being from the multiplicity of singularities, challenging the subjectivities produced in the course of colonization. In addition, to focus your commitment in terms of: a) relational solidarity, b) transitive solidarity and c) creative solidarity.*

**Keywords:** Education. Inclusion. Epistemology. Decoloniality. Transformation.

Artigo recebido em: 22/01/2022 | Aprovado em: 10/04/2022 | Publicado em: 20/04/2022

### Como citar:

GONZÁLEZ, Aldo Ocampo. Descolonizar a educação inclusiva: tarefas críticas para a desestabilização de um projeto neocolonizador. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 12, n. 1, p. 1-27, e35016, jan./jun. 2022. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2022.v12.35016>.

## Resumen

*Lo político de la inclusión y la descolonialidad habita en la producción de otros dispositivos de la subjetividad, en la pregunta por la redefinición de la existencia, en la creación de otro esquema ontológico coherente con las múltiples formas pasionales de sus habitantes. La multiplicidad es el principal conector entre ambos movimientos críticos. En efecto, una de sus principales tareas críticas consiste en interrumpir los modos canónicos de producción del conocimiento, contribuyendo a leer críticamente el presente, tarea que desde ninguna posición es ajena a lo político. El objetivo del trabajo consiste en develar cómo el discurso más difundido a nivel mundial sobre educación inclusiva ha sido transferido sin ninguna clase de medición a la zona geopolítica definida como Sur Global. Este punto, nos informa acerca de un sistema de racionalidad elaborado por el Norte Global, reproduciendo los intereses de la zona del ser que impone una pseudo-racionalidad que opera sin referencias objetivas sobre su verdadero índice de singularidad. La educación inclusiva es una elaboración conceptual que reside en lo más profundo del eurocentrismo. Este vínculo se sostiene en la metáfora de la diferencia colonial que consolida su aparato cognitivo a través marcos epistemológicos occidentales normativos. El trabajo concluye identificando que, el deseo descolonizador de la educación inclusiva asume el propósito ético de documentar un singular acto de redefinición ontológica, es producir otras formas existenciales. Se abre a la imprevisibilidad del ser a partir de la multiplicidad de singularidades, desafiando las subjetividades producidas en el curso de la colonización. Además, de focalizar su compromiso en términos de: a) solidaridad relacional, b) solidaridad transitiva y c) solidaridad creativa.*

**Palabras clave:** Educación. Inclusión. Epistemología. Descolonialidad. Transformación.

## 1 Introducción

La descolonización es una categoría que expresa múltiples significados y énfasis en diversas latitudes del mundo. A efectos de esta intervención, entenderé por descolonización a un sistema de desconexión, alteración e irrupción sobre el *logos* en sus diversas expresiones: lo político, lo económico, lo socio-cultural, lo epistémico, lo relacional, etc. En este sentido, la epistemología de la educación inclusiva creada por Ocampo (2017), consolida un marco de análisis para desafiar e interrumpir los modos canónicos de producción del conocimiento heredados por el *logos*, comparte con el feminismo la necesidad de crear conceptos que contribuyan a leer críticamente el presente, tarea que desde ninguna posición es ajena a lo político.

El énfasis descolonial en este trabajo, se posiciona en torno a una praxis de resistencia a la intelectualidad occidentalocéntrica, no intenta asumir ingenuamente una posición temporal de término del proceso colonial, sino, atender a los efectos, a las regeneraciones y a las nuevas encarnaciones que el legado político-material y subjetivo del colonialismo produce en nuestras vidas. Es, este hecho, el que me ha llevado a sostener en diversos trabajos que la educación inclusiva construye un proyecto de conocimiento en resistencia, interesado por interrogar cómo determinados cuerpos de conocimiento que abogan por la justicia, la transformación del mundo, la esperanza social, el bien común, etc., se colocan al servicio de la dominación, o en su defecto, establecen alianzas imperceptibles con la desigualdad. Disfruto mucho más entendiendo el término no como una especie de concepto normativo y administrativo-académico para funcionar en las estructuras del sistema-mundo, sino que, en proximidad a lo que Fanon (2009), denomina proceso de “reestructuración de sujetos de la historia en agentes de la historia” (KOHN; MCBRIDE, 2011, p.69). Soy consciente que la liberación de los pueblos constituye un hito histórico normativo, no así, una praxis de penetración y alteración de sus estructuras institucionales y reglas de funcionamiento de la sociedad. El colonialismo con todas sus mutaciones es algo que está muy presente en nuestras vidas afectivas, cuerpos, experiencias educativas y espacialidades de habitabilidad cotidianas.

En este marco, la educación inclusiva como dispositivo heurístico se convierte en una herramienta teórica y en una praxis crítica para luchar en contra cada una de las expresiones regenerativas del colonialismo. Se preocupa por entender cómo funciona el poder, nos da luces para imaginar cómo construir una arquitectura social, política, educativa y relacional que ofrezca un nuevo significado sobre la libertad, la justicia y la equidad, por ejemplo. La educación inclusiva construye una relación particular sobre el presente y el futuro. En efecto, comprende que “la educación opera como un sitio para el poder colonial, mediante el cual las aulas, los planes de estudio y las comunidades educativas están profundamente implicadas en la reproducción de las hegemonías coloniales” (GATIMU, 2009, p. 67). La epistemología de la educación inclusiva comparte con la descolonización, el interés por la transformación del sistema sociopolítico y educativo, ambos objetivos enmarcados en la alteración de las estructuras de funcionamiento del sistema-mundo. En efecto, se propone “transformar activamente el conocimiento en lugar de consumirlo” (KOHN & MCBRIDE, 2011, p.7), mientras que, Battiste (2000, p. xvi), sostiene que, la descolonización pretende lograr sus objetivos primordiales, tales como, curar, restaurar la dignidad y aplicar los principios fundamentales de los derechos humanos” (MACKINLAY & BARNEY, 2014, p.2) de múltiples colectivos de ciudadanos que ingresan a las estructuras educativas y claman otros criterios de emergencia, visibilización y legibilidad.

La educación inclusiva construye una compleja estructura de concientización, resistencia y transformación del mundo, es algo que punza el cambio social; es esto lo que la define como un proyecto político y un proyecto de conocimiento en resistencia, no en una práctica de asimilación y compensación. Cuando es entendida bajo esta racionalidad despliega el tentáculo de un proyecto neo-colonizador. Lamentablemente, esta es una de las principales manifestaciones del discurso instituido por el Norte Global en todo el mundo, un pensamiento educativo creado por la zona del ser y la hegemonía, los que son incapaces de ofrecer un discurso multiposicional para combatir y erradicar diversas formas de injusticias endémicas al funcionamiento del sistema-mundo.

La educación inclusiva desde mi posición teórica y política es un dispositivo de producción de otras expresiones ontológicas y otros mecanismos de producción epistemológicas, construye un mundo desconocido que aún no hemos sido capaces de decodificar. Para alcanzar esta empresa es necesario recuperar una de las tareas constructivas del conocimiento de lo inclusivo sobre la que Ocampo (2018, 2019 & 2020) ha insistido con fuerza: la traducción y los enredos genealógicos a partir de la confluencia de múltiples raíces intelectuales críticas y post-críticas que ensamblan su conocimiento auténtico. Esta construye una perspectiva de investigación más avanzada de su herencia post-crítica, también puede ser lecturada como un salto mutativo de la misma. Si concebimos los enredos genealógicos como múltiples hebras que participan en la formación del campo, entonces, es plausible sostener que, su campo de producción construye un espacio diaspórico en el que convergen genealogías de diversa naturaleza. De este modo, la educación inclusiva queda constituida como un espacio de diáspora en la que se entrecruzan diversos espacios diaspóricos o geografías intelectuales, etc. En efecto, “los discursos de la pedagogía antirracista, anticolonial y crítica se entrelazan y son desenredados por eruditos, cada uno se encuentra inextricablemente en diálogo con el otro” (MACKINLAY; BARNEY, 2014, p.2). ¿Cómo puede la educación inclusiva

subvertir los imperativos coloniales tan arraigados en las configuraciones del sistema educativo? Atender a esta interrogante, sugiere advertir que, la descolonización

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

insisten los investigadores, señalando que, la noción 'descolonización' es objeto de un uso inflacionario convirtiéndose en una metáfora que restringe la *potentia* de su significado. Sus usos en educación tienden, en la mayoría de los casos, a extender el poder neocolonizador, cuyas consecuencias devienen "sin mencionar, los pueblos indígenas, nuestras/sus luchas por el reconocimiento de nuestra/su soberanía, o las contribuciones de intelectuales y activistas indígenas a las teorías y marcos de descolonización" (TUCK; YANG, 2012, p. 3). No es mi interés asumir la operación común de incluir un verbo y un sustantivo y, con ello, significar que el problema está resuelto; refiero a las clásicas operaciones que designa el trabajo investigativo cuando utiliza los términos 'descolonizar' –verbo– y 'descolonización' –sustantivo– como meros eufemismos retóricos, sino, producir un doble marco de acción que contribuya a superar el simple injerto de los términos en una diversidad de discursos y proyectos de conocimiento. La descolonización como categoría de análisis no es fácilmente injertada en ningún marco teórico, no opera bajo la técnica de partícula agregativa, ya que interrumpe las lógicas de pensamiento, investigación y las categorías a través de las cuales leemos el mundo y los múltiples agenciamientos a través de los cuales se aterrizan sus planteamientos. Es, esto, lo que la vuelve compleja. Para alcanzar cada uno de estos propósitos, es necesario materializar un sistema de concientización encarnada, política y reflexiva; un profundo trabajo de la consciencia. Luchar por la educación inclusiva es sinónimo de producción de otros desempeños epistemológicos.

La educación inclusiva es una carta de navegación en el presente, un territorio que se encuentra en "una proliferación infinita, en un juego de ajustes y desajustes en el que los múltiples flujos viven una metamorfosis constante de unos a otros, sin detenerse un solo instante" (CASTILLO, 2019, p.236). Su red heurística materializa una "perpetua mutación, aunque a ritmos dispares, irreductibles a una medida común –en ese sentido es que operan como hiatos cósmicos, propiciando así todo tipo de interpenetraciones y contagios" (LEE & FISHER, 2009, p.13). Es un espacio atravesado por múltiples trayectorias en movimiento y dinamismos constantes.

El campo epistemológico de la educación inclusiva no trata exclusivamente de la discapacidad, la educación especial, las necesidades educativas, los colectivos de estudiantes en situación de tránsito migratorio, en situación de enfermedad o atravesados por variables materiales y subjetivas de desigualdad, luchas ligadas al feminismo, al antirracismo, a la interculturalidad, etc. Si bien, todas ellas le interesan, su red objetual y luchas ético-políticas se ensamblan más allá de estas. Epistemológicamente, entraña la idea de curso, movimiento y recorrido

rearticulador y fuerza imaginativo-tropológica por diversas latitudes del conocimiento, un sistema de mediación que posibilita “la permanencia y la continuidad como también el dislocamiento y la transformación” (ORLANDI, 2012, p.22).

La educación inclusiva como dispositivo heurístico (re)articula de un modo singular los conocimientos de una infinidad de campos –espacialidad heurística con múltiples filiaciones–, tales como: el feminismo, los estudios de la mujer, los estudios de género, los estudios *queer*, los estudios del *black power*, los estudios de la subalternidad, los estudios visuales, la filosofía de la diferencia, la interculturalidad crítica, el post-humanismo, el anti-, de- y post-colonialismo, la interseccionalidad, etc. Articulación que busca la transformación de su práctica cognitiva al afectar/fracturar la teoría educativa contemporánea. La epistemología de la educación inclusiva descentra la metáfora que da legitimidad al rostro y voz de lo inclusivo como parte de lo especial, produciendo un objeto relativizado y subyugado a las coordenadas de constitución del régimen normo-céntrico. Es muy probable que los argumentos que presento en este trabajo funcionen en aquellas personas adherentes a sistemas ya clasificados. Cada uno de ellos, a su forma, buscan consolidar modos alterativos para aproximarse al sentido y alcance de la educación inclusiva desde una perspectiva más amplia.

## 2 Método

El método empleado es el de revisión documental crítica (Flick, 1998). Como tal, constituye una de las principales expresiones metodológicas de base cualitativa, dedicada a examinar múltiples perspectivas, especialmente teóricas, ligadas a un ámbito de estudio especializado, documentando posturas, corrientes y escuelas de pensamiento procedentes de diversos campos de investigación destinadas a enriquecer la comprensión de sus objetos teóricos y de análisis. La dimensión referida al análisis documental externo se articuló en torno a un análisis bibliométrico de carácter internacional, iniciando con la determinación de las bases de datos observadas bajo el criterio de relevancia y significatividad científica en la intimidad de la comunidad investigativa. El foco de búsqueda estuvo centrado en investigaciones científicas, dichos trabajos fueron ubicados en bases de datos digitales y bibliográficas, tales como: Scielo, Scopus, Open Science, Proquest, Redalyc y Ebsco y bibliotecas electrónicas especializadas en Latinoamérica y Europa.

## 3 Desestabilizar el *logos*: una de las principales tareas críticas de lo inclusivo

La desestabilización e interrupción del *logos* constituye una de las primeras tareas críticas de la educación inclusiva. Tal como he sostenido en diversos trabajos, la epistemología de la educación inclusiva no solo produce nuevos conocimientos y ángulos de visión, sino que, se convierte en un dispositivo de interrogación y perturbación empática de diversos marcos epistemológicos y ético-políticos de lo que cuenta como parte de la educación y del conocimiento que permite pensar los dilemas del presente. Hasta aquí, considero oportuno sostener que, la educación inclusiva que más conocemos es el resultado de una elaboración eurocéntrica para pensar el lado maloliente de la escolaridad: la exclusión y sus múltiples frenos al auto-desarrollo. Por elaboración eurocéntrica entiendo a un repertorio de

argumentos que son elaborados por la zona del ser, noción clave en la obra del pensador francés-caribeño, de origen martiniqués, Frantz Fanon, en la que explica, cómo parte del sistema dominante construye explicaciones y bloques de reflexividad para abordar y denunciar una multiplicidad de problemas de la subalternidad, sin necesariamente, crear dispositivos que subviertan tal situación. Este hecho es el que convierte al discurso *mainstream* de lo inclusivo en un argumento neocolonizador, una elaboración del Norte Global. Retomaré este punto en líneas posteriores. Lo cierto es que, la educación inclusiva que más conocemos es una elaboración eurocentrada, su transformación necesita ser entendida desde múltiples direcciones, es algo que Ocampo (2018), define en proximidad a la noción de *metálogo*<sup>1</sup>; una imbricación en los discursos globales a favor de la ayuda, el bienestar social y la accesibilidad, cuyas debilidades se traducen en la escases de formas que redefinan su pragmática epistemológica acorde a sus demandas de autenticidad. Esto es clave para develar sus reglas de uso e inteligibilidad.

La educación inclusiva como campo de estudio almacena complejas influencias y demandas, se convierte en un espacio multiposicional, multidireccional y multicapa que actúa por rearticulación y giro de cada uno de sus elementos, construyendo un nuevo objeto y conocimiento que no le pertenece a nadie. Es una elaboración conceptual que reside en lo más profundo del eurocentrismo. Examinemos, a continuación, en qué se funda dicho argumento. La multiplicidad de problemas éticos, políticos, sociales, culturales, estructurales, microprácticos, relaciones, inter-subjetivos, pasionales, afectivos, etc., que confluyen en el espacio intermedio que habita entre ambos términos del sintagma, informa que ya no es posible dar respuesta a cada una de estas tensiones desde el canon filosófico proporcionado por el eurocentrismo. En cierta medida, es esto lo que define a la epistemología de la educación inclusiva como arquitectura desafiante, edificadora e imaginativa. Al pensar su campo de fenómenos desde la red heurística legada por el *logos*, entraña una empresa parasitaria y, en cierta medida, infértil, restringiendo la emergencia del verdadero potencial político del enfoque.

La educación inclusiva por naturaleza es contra-hegemónica, una de sus principales características epistemológicas reside en su naturaleza micro-política de carácter analítica y heurística<sup>2</sup>. Solo una advertencia a considerar. La sección 'contra-' no debe ser utilizada como un mero eufemismo retórico, sino más bien, como un sistema de interrogación empática de resistencia evaluando cómo determinados cuerpos argumentales y bloques de reflexividad contribuyen a establecer alianzas imperceptibles con la desigualdad. Su epistemología se encarga de producir un nuevo conocimiento más allá de múltiples recursos constructivos confluyentes, interviniendo en las lógicas de producción del conocimiento sancionadas por diversos campos de investigación. Una de las principales tareas heurísticas de la educación inclusiva es pensar-de-otro-modo el sistema-mundo.

No disfruto definiendo *a per se* a la educación como una praxis excluyente, considero absurdo dar legitimidad a esta afirmación, sin atender cuidadosamente al conjunto de relaciones contractuales que definen el funcionamiento de las estructuras sociales y educativas a través de singulares reglas institucionales. Lo cierto es que, el sistema educativo que habitamos es una elaboración colonial que se encuentra profundamente desgastada. La educación inclusiva se abre a otras

formas de escolarización y a la producción de otro esquema existencial, reelaborando de esta forma, conceptos para leer el presente. Actividad profundamente política.

El vínculo entre eurocentrismo y producción del conocimiento de la educación inclusiva se sostiene en la metáfora de la diferencia colonial, la que subraya que, las articulaciones onto-epistemológicas son establecidas por los marcos epistemológicos occidentales normativos. Es, esto, lo que, en cierta medida, hace que los planteamientos vigentes sobre lo inclusivo corran de forma paralela con la matriz moderna/colonial. De ninguna manera, intento sellar a Europa y Occidente, sino más bien, desencianalar su función al abordar diversos problemas de orden contingentes. Es trabajar por fuera de la edificación metafísica occidental. Epistemológicamente, la educación inclusiva busca darle la vuelta a tal sistema de regulación.

Hasta cierto punto, este reconocimiento es necesario, pero insuficiente, pues, puede incurrir en la formulación de un nuevo enfoque epistemológico que sólo se base en la reescritura de ideas anteriores, empresa, en cierta medida, absurda. Su tarea consistirá en pensar más allá y en contra del logocentrismo, es una tarea crítica que busca derrumbar su encarnación en marcos epistemológicos heredados. Este reconocimiento nos conduce a un problema de contextualismo epistémico, pues, las elaboraciones de mayor alcance impulsadas a nivel mundial como parte de este campo de trabajo se sostienen en la transferencia directa de argumentos proporcionados por el Norte Global al Sur Global, sin atender a sus necesidades, tensiones y presiones contextuales. Nos encontramos en presencia de un argumento carente de mediación heurístico-política. Para ello, observo fundamental ofrecer un marco de acción que permita recomponer la totalidad ontológica y signica de Occidente, legitimando otros criterios de legibilidad del ser y de su agencia existencial. La educación inclusiva es sinónimo de justicia ontológica, especialmente si esperamos consolidar

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

La educación inclusiva desafía la universalidad en todas sus dimensiones, especialmente, del fundamentalismo que esto trae para la comprensión de las categorías de singularidad y diferencia y sus unidades de significación. Ambas, han sido enmarcadas en términos de un proyecto universal que siempre tiene que ser acomodado a la trama de significantes institucionalizados por la hegemonía, devenida en una praxis de acomodación molar sustentada en diferencias universales<sup>3</sup> que niegan la comprensión acerca de la naturaleza humana desde una perspectiva multicapa. Es combatir canibalismo metafísico en todas sus formas. Se trata entonces de reivindicar el legado fundamentalista de Europa en la comprensión de los múltiples rostros de la desigualdad promoviendo una nueva racionalidad de derechos humanos y de la democracia. Sin estos componentes es difícil sostener cualquier tipo de argumento al respecto.

La estructura conceptual que se reproduce en los planteamientos colonizadores a nivel cognitivo de lo inclusivo, confirma que, lo primero es que condiciona la estructura analítica de relación entre el centro-periferia –principal ficción eurocéntrica–, dicotomía propia de la dialéctica *hegeliana* sobre la cual se fundamenta la concepción del humanismo clásico. El estudio de las desigualdades no opera bajo esta lógica, sino que, en proximidad a un funcionamiento multinivel –una red de imbricaciones y concatenaciones–. En este punto, la educación inclusiva comparte con el feminismo crítico como herencia intelectual, el compromiso con el anti-humanismo<sup>4</sup>. La analítica centro-periferia debe ser recompuesta por parte del enfoque relacional<sup>5</sup> que asume una nueva racionalidad para explicar un problema histórico-estructural y relacional en la comprensión de las estructuras de funcionamiento de los sistemas educativos, debe ofrecer un entendimiento sobre los engranajes de la estructura misma de opresión del mundo conocido –moderno/colonial–. La inclusión es más que una herramienta analítica y política. ¿Cuál es la estructura conceptual que mejor describe el proyecto académico que tiene por objeto la descolonización de la educación inclusiva? Creo oportuno asumir la tarea de develar el esquema heurístico-conceptual que subyace/apoya esta metáfora. Incluso, este propósito aplica a la razón que es instituida por la justicia social, esto es, producir una perspectiva de pensamiento que emerja desde una multiplicidad de “territorios y geografías; de diferente narración de geocuerpos, historias, sus historias y transtories; y de diferentes translocal subjetividades, luchas, cosmovisiones y sentidos del mundo, muy especialmente de esos que han vivido y vive la diferencia colonial” (WALSH & MIGNOLO, 2018, p.ii). La epistemología de la educación inclusiva posee profundas implicaciones ético-políticas en esta dirección. La educación inclusiva necesita rehacer su red ontológica a partir del redescubrimiento de la multiplicidad de modos de existencia de cada ser.

#### 4 Un argumento neocolonizador

La educación inclusiva tal como está concebida da cuenta de un concepto propio del Norte Global que refleja fuertemente sus posiciones teóricas, políticas y éticas, construyendo de este modo un proyecto neocolonizador y de justicia social normativo. Sumada, su falta de claridad heurística y teórico-metodológica, es descrita como un concepto vago e impreciso que reproduce intenciones, influencias y preocupaciones heredadas directamente desde el Norte Global traducida en tres dimensiones: a) ideas, b) acciones y c) expectativas y conocimientos. El problema es que nada de esto permite transformar y resolver las tensiones de los sistemas educativos desgastados que habitamos. Nos enfrentamos a la mera importación de ideas del extranjero sin traducción a nuestras tensiones político-culturales. Una obstrucción reside en sus contextos de recepción. Examinemos en qué consiste esta afirmación.

La pregunta que erige esta sección, invita a examinar sí, efectivamente, estamos en presencia de un argumento neocolonizador, o bien, de un sistema de razonamiento y una matriz reflexiva neocolonizada. Me parece oportuno detenernos algunos instantes a depurar cuál es el camino que mejor explica la situación actual de sus territorios. Comencemos examinando qué es lo que significamos bajo el neologismo ‘neocolonizador’. Tal empresa puede encontrar su fertilidad en la delimitación del contexto histórico-teórico en el que este se inscribe;



especialmente, pretende ofrecer un marco de entendimiento capaz de delimitar concretamente lo que debe entenderse al respecto, en el discurso genealógico y actual de la educación inclusiva y en su política y teoría. El neocolonialismo puede concebirse cómo un dispositivo de supervivencia del poder colonial de forma silenciosa y regenerativa mediante argumentos políticos, sociales, culturales y pedagógicos que articulan formas sutiles e indirectas de dominación. Una adaptación de la racionalidad del colonialismo, pero más refinada, que puede ser fácilmente confundida debido a la ambivalencia de su lenguaje, entre la inmensidad de argumentos de lucha a favor del cambio y la justicia social, contribuyendo a mantener una relación de dependencia segregadora y esencialista a través que argumentos que abogan por la justicia social y un cambio estructural positivo.

El neocolonialismo nos permite observar el impacto continuo de los bloques de reflexividad del colonialismo cognitivo y político, aplicado a la estructuración de los sistemas-mundo que habitamos. Un marco de acción sustancial en el que devienen las sociedades y sus sistemas educativos. “El neocolonialismo es, en parte, una política planeada de países avanzados para mantener su influencia en los países en desarrollo, pero es también, simplemente, una continuación de prácticas pasadas (ALTBACH, 1971; citado en MACÍAS, 2015, p.7). Este es un punto clave para entender la afirmación: la educación inclusiva y su trama discursiva expandida a lo largo de todo el mundo, constituye una elaboración neocolonial de justicia social devenida en una praxis analítica y en una concepción ontológica que reproduce silenciosamente el marco epistémico colonial. Su control se hace patente en los triviales análisis proporcionados para leer los síntomas y engranajes de la exclusión, la dominación, etc.; en suma, diversas expresiones del poder. “Algunas de estas son las influencias ejercidas en los sectores educativos y culturales, lo cual significa que el sistema neocolonialista se puede ver reflejado y afectar incluso a esas áreas” (HAAG, 2011; citado en MACÍAS, 2015, p.8).

Cuando sostengo que el argumento *mainstream* de lo inclusivo expresa una naturaleza neocolonial, documenta cómo su consciencia ha sido penetrada por una invasión de elaboraciones intelectuales, concepciones e ideas producidas por el Norte Global y transferidas arbitrariamente a diversas geografías que integran el Sur Global, operando de esta manera “como un sitio para el poder colonial, mediante el cual las aulas, los planes de estudio y las comunidades educativas están profundamente implicadas en la reproducción de las hegemonías coloniales” (GATIMU, 2009, p. 67). Todo ello devela la falta de responsabilidad ética y social de los sistemas educativos a través de un argumento que impone la legitimación de un fraude inocente sobre supuestas reparaciones de la estructura educativa a través del lente de la justicia y la exclusión.

Finalmente, la educación inclusiva tal como está concebida, no entrega herramientas para combatir las desigualdades y los desafíos políticos culturales que enfrentamos en el Sur Global –a pesar de construir una nueva sensibilidad crítica carece de desempeños epistemológicos al respecto–. Son los discursos dominantes del Norte Global los que permean las políticas educativas y el funcionamiento de las estructuras de escolarización, producto de “la universalización de las teorías de la diferencia, las prescripciones de la política y las afirmaciones empíricas en gran parte sin fundamento” (KAMENOPOULOU, 2020, p.1797). Una tarea crítica consistirá en develar los métodos de dependencia y control que son continuamente consolidados a través de sus argumentos disponibilizados.

Uno de sus principales síntomas es la importación desmedida de ideas procedentes de países integrantes del Norte Global y la emulación de códigos de ordenación a favor de los más necesitados, sin que estos, penetren la vida de las personas y contribuyan a transformar sus condiciones materiales y subjetivas. Este problema pragmático puede ser leído como una obstrucción permanente en los discursos a favor de la justicia relacional, los que cierran su acción en un discurso sin implicación en las estructuras de participación –legitimación de un orden social injusto–. Nos enfrentamos a una tensión ligada a los contextos de recepción y transferencia de sus argumentos. Cada uno de estos sistemas de razonamientos, “repercuten directamente en el sistema educacional, ya que los valores que se inculcan y la posibilidad de educación que existe para distintos sectores de la población del país en desventaja, mantiene el discurso dominante (Altbach, 1971)” (MACÍAS, 2015, p.9).

Otro síntoma neocolonizador del argumento más conocido de la educación inclusiva, refiere al persistente efecto de asimilación y absorción que cristaliza su praxis educativa, construyendo un mecanismo de dominación ontológica y un dispositivo de sujeción de las estructuras de participación a nivel escolar, política y cultural. Las políticas de absorción, acomodación y asimilación trabajan a partir de una analítica ciega que reduce sus problemas a la simple contraposición del centro y de la periferia –ficción eurocéntrica–, es decir, obliga a las estructuras de escolarización a aumentar el tránsito de personas ubicadas en los márgenes sin producir un cambio en las reglas de funcionamiento de sus estructuras. Es, este tipo de inclusión que Ocampo (2018), denomina ‘inclusión a lo mismo’, metáfora que trabaja para acomodar estudiantes en condiciones institucionales hostiles, obligándolos a mimetizarse con el orden cultural dominante –o la invariabilidad de las estructuras de escolarización–. La educación inclusiva no es sinónimo de producción de estructuras de asimilación inclusiva, ni mucho menos, hacer que la máquina funcione con los que antes estaban excluidos por la máquina. Cuando entendemos su poder transformador en esta dirección, sancionamos el sentido de la diversidad como índice de asimilación, atributo que es la base del problema ontológico de los grupos sociales.

## 5 Descolonizar la educación inclusiva

¿Qué implica descolonizar la educación inclusiva? Esta interrogante no asume lisa y llanamente los efectos de su significante directo, sino que trabaja para identificar las narrativas que configuran dicha metáfora. Antes de ofrecer cualquier tipo de argumento alrededor de la pregunta, permítanme ahondar en torno al poder de la descolonialidad que, en la singularidad de este trabajo, no se reduce exclusivamente a la excepcionalidad de un mundo definido estrictamente por Europa. Si bien, este reconocimiento es crucial, es clave pensar acerca de los efectos del logocentrismo. A lo que Macías (2015) agrega,

si la decolonialidad tiene una variada gama de manifestaciones (...), el pensamiento decolonial es, entonces, el pensamiento que se desprende y se abre (...), encubierto por la racionalidad moderna, montado y encerrado en las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales europeas modernas (p. 27)

La descolonialidad entraña una empresa emancipadora de la matriz de poder implicada en la comprensión de los engranajes de la desigualdad y de las patologías sociales endémicas a los sistemas-mundo, revisando cautelosamente los límites que impone la filosofía occidental. La tarea crítica es cómo desvincularse de supuestos epistemológicos que se asocian como parte de la red objetual de la educación inclusiva, que contribuyen a dar legitimidad a lo que Tuck y Yang (2012), llaman ‘movimientos de inocencia’ en su trama argumental.

Epistemológicamente, la educación inclusiva es una praxis, una estrategia analítica y un proyecto de conocimiento en resistencia y desobediencia, que busca oponerse a las estrategias de universalización de su saber a través de su principal fracaso cognitivo: la travestización de su índice de singularidad<sup>6</sup> con la fuerza, legado y rostricidad heurística de la educación especial, legitimando la regeneración sistemática de un epistemología normativa. Trama argumental que, valida ciegamente un “sistema de pensamiento humano ideal y global y el posicionamiento contemporáneo de los pueblos colonizados que ahora actúan “sabiendo que [ellos] han sido descritos como menos que humanos” (MIGNOLO, 2009, p. 174).

La desobediencia epistémica que asume la educación inclusiva actúa a través de una singular praxis de producción de conocimiento en oposición y más allá de los marcos epistemológicos (neo)positivistas heredados por las diversas expresiones del colonialismo hegemónico. Tal argumento desafía a las lógicas de producción del conocimiento heredadas por diversos marcos disciplinarios, interrumpiendo sus mecanismos de producción/constitución, creando una interfaz heurística compleja. De ninguna manera, la educación inclusiva puede ser entendida en términos disciplinarios ya que la complejidad de su objeto desborda los sistemas de enmarcamientos canónicos de producción, su actividad cognitiva apela a la transformación de las relaciones de producción del conocimiento en una multiplicidad de campos de indagación. La construcción del conocimiento en el “orden colonial impuesto siempre estuvo limitado por la inaccesibilidad de la organización subyacente del conocimiento “externo” impuesto, su lógica y sus prácticas” (NAKATA et al., 2012, p. 126). A lo que agregan, los autores señalando que, “para ello, se requiere una comprensión más clara de las políticas de producción de conocimiento y los efectos del posicionamiento del conocimiento en todos los aspectos” (NAKATA et al., 2012, p. 127).

La tarea de descolonizar la educación inclusiva no refiere exclusivamente a la irrupción y desestabilización del *logos*, si bien, este propósito es central, también se propone descolonizar la mente –conocimientos– y el imaginario –el ser y la subjetividad– para asaltar el conocimiento y dislocar los marcos epistemológicos heredados y/o impuestos. Concebida así,

la descolonialidad se convirtió en la expresión común emparentada con el concepto de colonialidad y se extendió la colonialidad del poder (económico y político) a la colonialidad del conocimiento y a la colonialidad del ser (de género, sexualidad, subjetividad y conocimiento); éstos fueron incorporados al vocabulario básico de los miembros del proyecto de investigación (MIGNOLO, 2004, p. 11).

Tal como está instituido el campo visual y heurístico de la educación inclusiva, niega, excluye y opaca la multiplicidad de singularidades —ontología de lo menor y procesual (OCAMPO, 2021) o tal como sostendrá Mignolo (2004), otras totalidades, legitimando un proyecto académico, político y ontológico cómplice con diversos signos neocoloniales. En efecto, “el concepto de colonialidad ha abierto la re-construcción y restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternizados por la idea de totalidad definida bajo el nombre de modernidad y racionalidad” (MIGNOLO, 2004, p. 14). A lo que agrega el semiólogo argentino,

las teorías críticas descoloniales emergen de las ruinas de los lenguajes, de las categorías de pensamiento y de las subjetividades (árabe, aymará, hindi, créole francesa e inglesa en el Caribe, afrikaan, etcétera) que han sido constantemente negadas por la retórica de la modernidad y la aplicación imperial de la lógica de la colonialidad (MIGNOLO, 2004, p. 27).

Al constituir la educación inclusiva un proyecto de conocimiento en resistencia y una pragmática epistemológica de carácter micropolítica, su componente descolonizador ofrece una crítica que desestabiliza el paradigma de racionalidad, se propone desestabilizar el *logos* y la instrumentalización que es empleada comúnmente para justificar su consciencia argumental, distorsionando sus dispositivos semiológicos, sus signos ontológicos, tareas políticas y fuerzas epistémicas. La educación inclusiva es un territorio caracterizado por una heterogeneidad histórico-estructural, relacional y cognitiva. Se concibe a sí misma como un acontecimiento de la multiplicidad. Su propósito descolonizador no es otro que lo que Ocampo (2017 & 2021), ha tratado de hacer: producir otra racionalidad y categorías para entender su propósito y alcance en el mundo actual. En suma, otras formas de conocer y entender desde un ángulo de visión multidireccional y multicapa que acontece en la exterioridad del trabajo teórico.

Los argumentos antes citados informan, cómo determinados cuerpos de conocimientos, más expandidos y aceptados sobre educación inclusiva, expresan complejas dificultades para formular alternativas teóricas y políticas, las que, en cierta medida, naturalizan un *corpus* de relaciones sociales patológicas endémicas del sistema-mundo. La educación inclusiva comparte con algunas de sus principales herencias y genealogías de dispersión, especialmente, con las filosofías post-estructuralistas, el antirracismo y el feminismo, la crítica al *logos* y la crisis que ha repercutido en los modos de producir el conocimiento. La desestabilización del *logos*, por su parte, asume la tarea de forjar “una creatividad conceptual renovada y de cartografías del presente que no sean ajenas a la política” (BRAIDOTTI, 2002, p. 21).

## **6 En torno al verbo ‘descolonizar’ la educación inclusiva**

Si partimos de la afirmación, que la descolonización es un acto político-heurístico inquietante y una praxis desafiante y edificadora para pensar la producción de otros mundos de posibles, entonces, la afirmación de Tuck y Yang (2012), cobra sentido, al asumir que, cuando esta se adopta fácilmente a través de eufemismos retóricos como descolonizar la mente o los métodos de investigación, esta se convierte en una metáfora.

Observo más bien, que tal trama de argumentos consolida un movimiento político-intelectual de descentración acerca de las perspectivas y de las concepciones metodológicas y pedagógicas instituidas por los colonos. Sobre este particular, insisten las investigadoras norteamericanas, agregando que, “la metaforización de la descolonización hace posible una serie de evasiones, o “movimientos de colonos hacia la inocencia”, que intentan conciliar de manera problemática la culpa y la complicidad de los colonos, y rescatar el futuro de los colonos (TUCK; YANG, 2012, p. 1).

La educación inclusiva necesita promover una ética de la inconmensurabilidad para atender a la multiplicidad de problemáticas que conforman su centro de análisis. Esta concepción ética y su práctica de eticidad tiene como propósito la generación del reconocimiento de lo singular como acto de multiplicidad, un acto heurístico cuya capacidad trasciende los proyectos de justicia social, las relaciones contractuales y los proyectos políticos que abogan por el cuidado de los derechos humanos. La ética de la inconmensurabilidad se convierte en un dispositivo crítico de vigilancia para la emergencia de un espacio-lugar atravesado por coordenadas de dicha naturaleza. Se convierte en un mecanismo clave para desbloquear los aspectos confusos de la educación y su vinculación con diversos proyectos de justicia, sacando de la invisibilidad las estructuras del colonialismo educativo, reconoce que, habrán “partes del proyecto de descolonización que no son fácilmente absorbidas por enfoques de equidad educativa basados en los derechos humanos o los derechos civiles” (TUCK; YANG, 2012, p. 4).

Cuando afirmo la necesidad de descolonizar los argumentos de mayor difusión de la educación inclusiva, tal opción se fundamenta en la tarea de observar cómo la colonización ha moldeado y penetrado en los modos de pensar e investigar la educación y, por consiguiente, el sintagma educación inclusiva. Documenta con especial interés, cómo el colonialismo no alude en la literatura especializada del campo, a un período histórico, sino a un fenómeno de carácter procesal que afecta a todos nuestros planos y dimensiones de desarrollo, informando cómo sus visiones marcan la organización de los modos de comprender los fenómenos que regulan las estructuras del sistema-mundo y sus modalidades investigativas dando legitimidad a determinadas formas que definen lo que cuenta como educación e inclusión.

¿Qué significa realmente descolonizar la educación inclusiva? Un primer aspecto consistirá en reconocer que no basta con cambiar las categorías, a pesar que este ha sido un propósito central en mi investigación sobre epistemología de la educación inclusiva, considero oportuno destruir los significantes instituidos por el Norte Global a cada uno de los principales conceptos que comúnmente se emplean para significar la potencia comprensiva de su objeto. Otra tarea consiste en ser conscientes de la fácil adaptación, ensamblaje e injerto con el que el lenguaje de la descolonización es adoptado en las prácticas investigativas en educación. Mi intención intenta apartarse de esta tónica. Como consecuencia de esta singular política de todo vale, Tuck y Yang (2012, p. 2), comentan que, este proceso ha contribuido a omitir

formas anteriores de hablar sobre justicia social, metodologías críticas o enfoques que descentran las

perspectivas de los colonos. La descolonización, que afirmamos es un proyecto distinto de otros proyectos de justicia social basados en los derechos civiles y humanos, se subsume con demasiada frecuencia en las directrices de estos proyectos, sin tener en cuenta cómo la descolonización quiere algo diferente a esas formas de justicia.

El propósito descolonizador de la educación inclusiva se convierte en un proyecto político y de conocimiento en resistencia, un espacio intelectual-investigativo que se nutre de otras categorías de análisis para leer el presente. Epistemológicamente, se encuentra preocupado por desestabilizar la impronta del *logos* y con ello, aprehender a leer las lógicas de producción del conocimiento legitimadas por diversos proyectos académicos, socio-culturales y políticos, a objeto de intervenir en ellas y dislocar sus formas históricamente sancionadas.

Desde mi posición teórica y política asumo una concepción de descolonización caracterizada por asumir de forma diferente las luchas por la justicia educativa y social. Es sinónimo de transformación educativa. Lo que estoy discutiendo sucintamente es que, la descolonización no es exclusivamente una metáfora, ni tampoco puede reducir su campo de significantes a una política indígena o una política socio-estructural de buenas intenciones. Es algo más, algo completamente diferente. Cualquier argumento que desee apoyar la descolonización de la educación inclusiva, inaugurará su campo de actividad reconociendo el contexto de transferencia inmediato que el colonialismo ha suscitado en su trama argumentativa y en las diversas latitudes del Sur Global, concebido como su principal espacio de apropiación político-cultural.

Tampoco, mi argumentación busca domesticar la descolonización, ni dar vigencia a las teorías dominantes del cambio social, sino que, asumir uno de los propósitos rectores de mi pensamiento sobre epistemología de la educación inclusiva: la producción de un nuevo saber, la creación de otro mundo y de nuevos dispositivos de producción de la subjetividad. Para alcanzar tal empresa, es necesario limpiar las cadenas del colonialismo cognitivo-político. Cuando esta se convierte en una metáfora sostienen Tuck y Yang (2012), corre el peligro de dar paso a una especie de epistemicidio sobre su función y alcance. Al apropiarse de la metáfora de la descolonización, esta mata sus posibilidades legitimando la pseudo-inocencia de los argumentos logocentristas y los tentáculos de un proyecto neocolonizador de transformación del mundo. De este modo,

la descolonización (un verbo) y la descolonización (un sustantivo) no pueden injertarse fácilmente en discursos / marcos preexistentes, incluso si son críticos, incluso si son antirracistas, incluso si son marcos de justicia. La fácil absorción, adopción y transposición de la descolonización es otra forma de apropiación de los colonos. Cuando escribimos sobre descolonización, no lo estamos ofreciendo como una metáfora; no es una aproximación de otras experiencias de opresión. La descolonización no es un término intercambiable por otras cosas que queremos hacer para mejorar nuestras sociedades y escuelas. Descolonización no tiene sinónimo (TUCK; YANG, 2012, p. 3).

Descolonizar la educación inclusiva inhiere en dos tareas claves. La primera de ellas, despliega un mecanismo de observancia crítica acerca de lo que esta necesita para actuar positivamente en el mundo actual y en sus múltiples estructuras y capas. La segunda, por su parte, interroga las propuestas de cambio destinados a reducir diversas problemáticas producidas en el marco del colonialismo y sus formas de regeneración sistemáticas en las estructuras del sistema-mundo. Lo cierto es que, cuando el discurso de la descolonización es adoptado mediante una silenciosa política de todo vale y con un uso bastante extendido, esta se convierte en una metáfora. Para develar los síntomas que definen a la educación inclusiva como un proyecto neocolonizador de transferencia directa del Norte Global al Sur Global, sin interpelar la pertinencia de su red argumental, es necesario identificar una serie de tropos a destrabar. Además, de interpelar los giros de inocencia encubiertos que su consciencia discursiva más extendida ha legitimado. Una de las tareas de más largo alcance que entraña la educación inclusiva apela a un profundo cambio en el orden del mundo y en el funcionamiento de sus estructuras de funcionamiento, lo que supone romper la triada colono-colonial a la que alude Fanon (1963) y Memmi (1991). En este punto, comenzamos a navegar en la inmensidad de la empresa que persigue la descolonización de la educación inclusiva. La educación inclusiva es sinónimo de alteración del orden del mundo conocido. No posee sinónimo, ni mucho menos es algo intercambiable o algo que tenga una forma previamente determinada.

La descolonización en cualquiera de sus dimensiones de aplicación asume la tarea antes enunciada, cuyo propósito consiste en romper con la matriz colono-colonial (TUCK; YANG, 2012) o la matriz colonial del poder (MIGNOLO, 2003). “La descolonización no es equívoca con otras luchas anticoloniales. Es inconmensurable. Hay tanto que es inconmensurable, tantas superposiciones que no se pueden calcular, que no se pueden resolver” (TUCK; YANG, 2012, p.31). La inconmensurabilidad es otra característica epistemológica de la educación inclusiva que he abordado en detalle en algunos de mis trabajos sobre la temática; es un territorio atravesado por múltiples argumentos y problemas que no son fácilmente identificables en su campo de tematización. Esto es lo que hace que la descolonización sea entendida como algo material y no metafórico, asumiendo que, la “ética de la inconmensurabilidad, es lo que permite reconocer lo que es distinto, lo que es soberano” (TUCK; YANG, 2012, p. 28). Concluyo sosteniendo que, la inclusión y la educación inclusiva son dos nociones heurístico-políticas de naturaleza inconmensurables, cada uno a su forma, atiende a singulares tecnologías de colonialismo interno devenidos en modos de control particularizados en diversos escenarios del quehacer educativo a objeto de asegurar el predominio de una élite, afectando a múltiples capas de funcionamiento estructural y relacional.

¿Cuáles son los modos neo-colonizadores que se imbrican en la consciencia argumental *mainstream* de lo inclusivo? Sin duda, “basarse únicamente en las literaturas poscoloniales o las teorías de la colonialidad que ignoran el colonialismo de colonos no ayudará a imaginar la forma que debe tomar la descolonización en los contextos coloniales de colonos” (TUCK; YANG, 2012, p. 5). Para responder a esta interrogante, será necesario cautelar las profundas y significativas formas de violencias epistémicas y ontológicas que han sido legitimadas en la intimidad de los bloques de reflexividad de lo que significamos como parte de la educación inclusiva.

Por lo que le interesa, en cierta medida, a la tarea descolonizadora de lo inclusivo, aprender a comprender la inconmensurabilidad de engranajes de la estructura colonial, no de la secuencia de eventos que periten reconocer sus signos de continuidad en el presente. En la comprensión de la educación inclusiva se encuentran enredadas una multiplicidad de relaciones epistémicas, cosmológicas, ontológicas y relacionales desconocidas. Son estas formas las que debemos aprender a reconocer para destrabar los efectos del colonialismo educativo hecho a su modo.

Si asumimos que la “descolonización como metáfora permite a la gente confundir estos deseos descoloniales contradictorios porque convierte la descolonización en un signifiante vacío que debe ser llenado por cualquier camino hacia la liberación” (TUCK; YANG, 2012, p. 6). En efecto,

la fácil adopción de la descolonización como metáfora (y nada más) es una forma de esta ansiedad, porque es un intento prematuro de reconciliación. La absorción de la descolonización por los marcos de justicia social de los colonos es una forma en que el colono, perturbado por su propia condición de colono, trata de escapar o contener el insoportable foco de la complicidad, de haber hecho daño a los demás con sólo ser uno mismo (TUCK; YANG, 2012, p. 7).

La descolonización crea un proyecto de solidaridad, aspecto que no queda claramente definido en la actual matriz reflexiva de los territorios de lo inclusivo. Esta afecta a todos cuando muta. El proyecto académico post-disciplinar denominado educación inclusiva se convierte en un proyecto político cómplice con el colonialismo al observar cómo sus argumentos y su campo de fenómenos, significados como parte de su red objetual, han excluido históricamente cualquier análisis de las múltiples expresiones políticas, éticas y pedagógicas colonialismo impulsado por los colonos. A desgracia nuestra, los argumentos más extendidos por el mundo gracias a diversas agencias internacionales agudizan dicha complicidad. Este argumento es un hecho político-heurístico inconmensurable, pero profundamente problemático.

Otro signo neo-colonizador de la educación inclusiva puede ser explicado a través del deseo de inocencia de sus argumentos al entrañar un cierto halo de misericordia y una falsa preocupación por los problemas ligados a la desigualdad. En este punto, regresa otra característica definida por mí en cuanto a las expresiones epistemológicas de la educación inclusiva: proyecto de conocimiento en resistencia. Al ser concebida de esta manera, analiza cautelosamente cómo determinados cuerpos de conocimiento se colocan al servicio de la desigualdad en campos discursivos a favor de la igualdad, la justicia y la equidad. Este argumento permite documentar cómo múltiples proyectos de conocimiento (incluido el objeto de conocimiento de este trabajo) luchan por cambiar el mundo y erradicar diversas expresiones de desigualdad, al tiempo que son cómplices de la regeneración sistemática de privilegios en proyectos significados a favor del antirracismo, el feminismo, la interculturalidad, la inclusión, etc. Todos ellos, proyectos políticos complejos de constitución del mundo contemporáneo.



Develar los signos de un proyecto neocolonizador sobre educación inclusiva comprende la examinación de los movimientos y los giros hacia la inocencia, idea que recupero de Mawhinney (1998) y Tuck & Yang (2012). Otro signo de este proyecto es el fracaso en la construcción de relaciones solidarias. En efecto, debemos aprender a examinar cuidadosamente cómo

los múltiples usos del concepto de solidaridad, revelan algunas de las formas en que el concepto reinscribe las lógicas coloniales y opera para oscurecer la complicidad y la colonización continua. Al mismo tiempo, es posible articular un conjunto de parámetros de relación solidaria a través de los cuales construir imaginativamente nuevas formas de relacionarse con los demás (TUCK; YANG, 2012, p. 20).

La descolonización de la educación inclusiva exige una nueva política de solidaridad social y educativa, esta constituye un objetivo común dentro de las diversas propuestas descolonizadoras, según sostiene Gaztambide-Fernández (2012). La descolonización de la educación inclusiva devela un poderoso compromiso con la solidaridad humana, informado por nuevos criterios de desarrollo de una poderosa estrategia transitiva, creativa y desafiante del mundo tal como lo hemos conocido. Uno de los objetivos que persigue la educación inclusiva consiste en producir nuevas subjetividades, formas pasionales y afectivas, reformular las relaciones humanas y resignificar los criterios de legibilidad del sujeto educativo y social –precisión que amerita una advertencia mayor: la presencia de un sujeto de base y un sujeto en construcción, tal como sostendrá Zemelman (1991) –. ¿Qué otras implicancias toman en consideración una pedagogía de la solidaridad en el contexto descolonizador de la educación inclusiva? Uno de sus propósitos persigue la reformulación de las relaciones humanas, un espacio de intensos encuentros con la diferencia, cuya analítica “desafía la oportunidad de repensar activamente los modos de interacción humana y reformular la diferencia que marca la diferencia” (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, 2012, p. 42).

La educación inclusiva más conocida es el resultado de dinámicas complejas de la colonización, especialmente, cognitivas; cuando superpone su voz y rostricidad heurística como parte de una extensión lineal de lo especial. Sin embargo, existen más elementos complejos para describir este singular efecto de legibilidad que atañe a los criterios de referencia del ser humano y los patrones de legibilidad de la diferencia cultural. Aquí otro punto importante. Las formas de comprender los engranajes de la desigualdad y los múltiples frenos al autodesarrollo, son el resultado de elaboraciones propias del régimen heteropatriarcal que fabrica posiciones de sujetos entrelazados a través de múltiples ejes diferenciales, tales como, la raza, la clase, el sexo, la (dis)capacidad, etc.; una larga lista de excepcionalismos ontológicos expulsados por la matriz de referencia hegemónica sancionada por el humanismo clásico.

De este modo, la educación inclusiva es un llamamiento imaginativo y desafiante a construir modos de relacionalidad humana, subjetividad y expresiones ontológicas que aprendan a resistir creativamente ante los devastadores efectos del colonialismo intelectual y político que impregnan buena parte de la conciencia argumental de lo que hemos validado y significado como ‘educación inclusiva’.

Incluso, sus argumentos más difundidos a nivel internacional articulan en cierto punto, una praxis opresiva y esencialista.

En efecto, desempeña

un papel central en la construcción de las condiciones para un tipo diferente de encuentro, un encuentro que se opone a la colonización en curso y que busca sanar los estragos sociales, culturales y espirituales de la historia colonial. Esta convocatoria requiere abandonar las lógicas tradicionales de la escolarización formal que han definido los proyectos educativos durante los dos últimos siglos. También requiere ir más allá de las cansadas concepciones de la autonomía individual y la conciencia racional. Estas concepciones reconstituyen al individuo como el lugar del cambio social y, en última instancia, se basan en la misma concepción del conocimiento - y del humano / “Hombre” - que sirvió de base para justificar la esclavitud, el genocidio y las guerras de conquista (Grande, 2004; Wynter, 1995, 2003). La “razón”, en sus múltiples y contradictorias manifestaciones, hasta ahora no ha logrado producir un modo de ser ético que pueda contrarrestar satisfactoriamente las fuerzas de la colonización. Los educadores críticos comprometidos con la descolonización y la crítica antirracista deben esforzarse por imaginar qué relaciones humanas podrían surgir de las condiciones actuales, condiciones marcadas principalmente por una mayor migración e inestabilidad económica, ecológica y política (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, 2012, p. 43).

La educación inclusiva es un encuentro multicapa e intenso con la diferencia cultural y la multiplicidad de variaciones del ser –múltiples modos de existencias–. El compromiso descolonizador, anti-opresivo y anti-esencialista de este proyecto político y académico, crea nuevas posibilidades para una educación comprometida con otras expresiones de solidaridad. A lo que agrega Gaztambide-Fernández (2012, p. 44), señalando que,

si bien la solidaridad a menudo se evoca en el contexto de proyectos políticos comprometidos con la descolonización, también provoca escepticismo como un concepto que puede movilizarse para oscurecer la dinámica misma de la colonización que prepara el escenario para las relaciones solidarias, y a veces se reproduce a través de ellas (ver Tuck & Yang, 2012). Esto se debe en parte a que la solidaridad rara vez se teoriza y su genealogía, como un concepto que evolucionó dentro del contexto de la construcción de la nación europea, se ignora en gran medida. Esta genealogía presenta un desafío para la forma en que pensamos y nos involucramos en proyectos solidarios comprometidos con la descolonización.

El cuadro que se expone a continuación, sintetiza las principales características de la pedagogía de la solidaridad propuesta por Gaztambide-Fernández (2012), para comprender el potencial descolonizador de la educación inclusiva.

**Tabla 1:** Las tres características de la pedagogía de la solidaridad propuestas por Gaztambide-Fernández

<p><b>Solidaridad relacional</b></p>	<p>Caracterizada por asumir un compromiso deliberativo que reconoce al ser como una entidad de co-presencia en permanente devenir, irrumpiendo las tramas ontológicas generalizadas y sancionadas por el canon del humanismo clásico. Reconoce que los puntos de formación del sujeto se componen a través de relaciones entre personas, por tanto, devela una trama ontológica de carácter procesual tal como sostendrá Braidotti (2018). Estas premisas avalan lo que Ocampo (2018, 2019, 2020 y 2021), ha sostenido en relación con la política ontológica de la educación inclusiva, fundamentada en la noción de ser singular múltiple o multiplicidad de singularidades o pluralidad individual. Todas ellas, expresiones de una ontología compleja, monista y procesual. Tales definiciones ontológicas son claves para una comprensión situada y multidimensional de la solidaridad relacional, sintagma que se compone del reconocimiento del ‘estar-con’, es decir, que ninguna existencia se construye por fuera de la coexistencia. Pensar la educación inclusiva de-otro-modo no es otra cosa que pensar de manera alterativa las formas de relacionarnos. En esta comprensión hablamos de un ser como entidad en permanentes devenires encarnados.</p> <p>En efecto, para Gaztambide-Fernández (2012), “la pregunta entonces es cómo tener relaciones basadas en un compromiso solidario con los demás, con y a través de quienes se constituye el yo, y en cambiar las condiciones económicas y los órdenes simbólicos a través de los cuales tanto el yo como el otro se constituyen como tales” (p.52).</p> <p>De acuerdo con los planteamientos anteriores, existiría una obstrucción en las formas de encuentro entre el yo y el nosotros, es decir, en la materialidad e intersubjetividad de sus interacciones, lo que hace necesario estar alerta a las condiciones de encuentro, a las coordenadas</p>
--------------------------------------	---

de alteridad y a las matrices de participación. Todo ello, exige una recomposición de los dispositivos de producción de la subjetividad. Además, “destaca el "doble vínculo" de ambos, reconoce y, al mismo tiempo, socava las mismas construcciones de diferencia que hacen inteligibles las relaciones y, por lo tanto, el sujeto (véase Spivak, 1999)” (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, 2012, p.53).

**Solidaridad transitiva**

El acto de entablar una relación solidaria con los demás es por naturaleza un acto transitivo, devela una relación contingente. Es transitiva por que toma acciones concretas hacia determinadas personas, tal como insiste Sandoval (2000), se convierte en la “voz media, en la que la acción del verbo no solo se dirige a otro, sino que también modifica al sujeto que realiza la acción” (p.s/r). De este modo, es capaz de liberarse de cualquier tipo de movimientos hacia la inocencia tan característicos de la colonialidad. El carácter transitivo de la solidaridad encarna un modo diferencial de consciencia, alternado las formas de producción de las subjetividades. La inclusión y la pedagogía de la solidaridad se convierten en movimientos sociales diferenciales.

**Solidaridad creativa**

El componente creativo de la solidaridad se interesa por explorar su poética. Su interés consiste en otorgar herramientas para reorganizar los componentes y los ordenes simbólicos de relación a partir de las diferencias de cada colectividad y singularidad. “La solidaridad creativa se preocupa por la multiplicidad de prácticas culturales que podrían evolucionar en tales encuentros, como una forma de contrarrestar las versiones de “cultura” e “identidad” que impone el proyecto colonial de modernidad” (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, 2012, p.57).

**Fuente:** Elaborado a partir de Gaztambide-Fernández (2012).

**7 Consideraciones finales**

La interrogante que inaugura cualquier tipo de debate en torno a los mecanismos de imbricación entre los términos ‘descolonización’ y ‘solidaridad’, refiere al tipo de modos de relacionamientos que exige la alteración de los engranajes del mundo conocido. Sumado a ello, emerge la pregunta por los dispositivos de producción de la subjetividad que participan de este nuevo encuadre. Tanto la educación inclusiva como la pedagogía de la solidaridad construyen formas imaginativas poderosas (OCAMPO, 2020) para transformar las condiciones existenciales de los seres humanos, su potencial para repensar lo humano sostiene parte sustantiva de lo

explicitado por Gaztambide-Fernández (2012), como proyecto descolonizador cuyo móvil busca “repensar las relaciones humanas, lo que siempre ha sido un problema educativo” (p.59). La descolonización de la educación inclusiva se abre al encuentro con la emergencia de una desconocida energía social concebida “como hermenéutica, como un conjunto de prácticas y procedimientos, hacia un modo diferencial de conciencia y sus tecnologías de método y movimiento social que lo acompañan” (SANDOVAL, 2000, p. 140). Inclusión y solidaridad son dos formas de participar activamente en las prácticas de descolonización.

La descolonización que persigue la educación inclusiva trabaja para amalgamar armónicamente a diversas colectividades sociales afectadas por el problema ontológico de los grupos sociales<sup>7</sup> a través de sus luchas solidarias. Al constituir lo inclusivo un espacio multiposicional, inconmensurable y relacional, añade Gaztambide-Fernández (2012, p. 60) que,

la solidaridad, parafraseando a Lorenzo Veracini (2011), no es descolonización, si bien comprometida en principio con el interés común de la descolonización, la pedagogía de la solidaridad no puede determinar a priori qué tipo de afirmaciones son relevantes para una instancia dada porque depende de las particularidades y complejidades de los deseos y necesidades locales (ver Tuck, 2009). En otras palabras, debido a que es relacional, la pedagogía de la solidaridad requiere que exploremos “las realidades fundamentadas que pueden ayudar a aclarar las relaciones” (Amadahy & Lawrence, 2009, p. 106). Esto requiere un cambio, un conjunto diferente de términos para abordar las diferencias que no llevan el “lenguaje conciliador vacante y el desfile de la diferencia étnica” del multiculturalismo (Sehdev, 2011, p. 273), ni el racionalismo individual eurocéntrico del cosmopolitismo (Bhimani y Gaztambide-Fernández, 2011). El lenguaje de “tratados y relaciones de tratados”, por ejemplo, proporciona “la base de las relaciones y la pertenencia de no aborígenes a esta tierra” (Sehdev, 2011, p. 272). Como explica Robinder Kaur Sehdev: el giro hacia el tratado es importante también en términos de formación de solidaridad entre aborígenes y no aborígenes de color porque presenta la posibilidad de desarrollar espacios discursivos donde podemos comenzar a explorar nuestra relación entre nosotros dentro de un colono y estado racista.

Una de las tareas críticas de la educación inclusiva como praxis de solidaridad relacional exige “que reconozcamos las historias personales complejas y a veces contradictorias que nos unen en relaciones convencionales basadas en un compromiso con la descolonización” (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, 2012, p. 61). La inclusión se abre a nuevos mecanismos de consciencia e inaugura singulares formas de subjetividades compartidas entre diversos agentes sociales y educativos. Examinamos a continuación, cada una de las principales manifestaciones de la solidaridad social en el contexto de descolonización de la educación inclusiva. Si esta entraña un compromiso transitorio de acciones, es esto lo que define de forma más sofisticada su capacidad transformadora, establece formas creativas de

relacionamientos entre los seres humanos; una forma de dar existencia a la invención. Argumentos que agudizan la definición que Ocampo (2018), ofrece en torno a la inclusión como acontecimiento. Sin duda, este es uno de sus puntos más dilemáticos.

Si bien, la solidaridad constituye uno de los eufemismos retóricos de más amplio alcance en la intimidad del campo discursivo de la educación inclusiva. Un término inflacionario muy mal empleado, al no “estar definido de manera vinculante y, en consecuencia, de ser utilizado de formas muy diferentes y a veces contradictorias” (BAYERTZ, 1999, p. 3). A lo que agrega Gaztambide-Fernández (2012, p. 46), se encuentra

idealizada, la noción general de solidaridad se moviliza por una amplia gama de proyectos sin un conjunto consistente de parámetros. “El contenido teórico del concepto de solidaridad”, dice Bayertz, “parece estar eclipsado por su función apelativa” (p. 4). La solidaridad se moviliza a menudo como una forma conveniente de expresar ciertos ideales políticos sin ninguna preocupación por articular lo que se entiende precisamente por solidaridad, confundiendo a menudo múltiples significados.

En lo que sigue, exploraré las principales manifestaciones de una pedagogía de la solidaridad en el contexto descolonizador de la educación inclusiva, inspirado en los planteamientos de Gaztambide-Fernández (2012), respecto de prácticas de solidaridad mediadas por relaciones de interdependencia inconmensurable. No forma parte de mi campo de interés, asumir un significante descriptivo acerca de la solidaridad y su vínculo con determinados problemas sociales, culturales, políticos, éticos, etc., como es de costumbre. Tal término, en el campo de producción de la educación inclusiva asume diversos niveles de implicación, busca distanciarse de las lógicas a través de las cuales “las formas en que las nociones de solidaridad quedan atrapadas dentro de las concepciones de humanidad, ciudadanía, pertenencia social y obligación moral. Estos son los mismos conceptos en torno a los cuales también operan la colonización y otras dinámicas de opresión, señalando cómo la solidaridad siempre opera en tensión con las lógicas de dominación” (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, 2012, p. 47).

La solidaridad debe desafiar las formas de reciprocidad y reconocimiento normativas sancionadas en diversos proyectos de Estado-nación y, por consecuente, en sus reglas de contractualismo social. Las formas históricamente aceptadas de solidaridad social a juicio de Gaztambide-Fernández (2012), se caracterizan mayoritariamente por la aplicación de los órdenes coloniales imperantes por sobre diversas luchas a favor de la descolonización, trazando un itinerario que va desde resistencias a favor de una cohesión social de carácter universalista que define desde alteridades generalizadas a una que puntualiza en los deseos de la colectividad desde una perspectiva de complejidad –reposiciona el concepto de grupo social, una de las principales obstrucciones de la filosofía analítica, según Young (2002)–. Inaugura una nueva concepción de grupo social, formas de redistribución y solidaridad entre una multiplicidad de colectividades. Es una consciencia solidaria que siempre posee un relato político, “esto también apunta al hecho de que las relaciones solidarias pueden mobilizarse para múltiples

objetivos políticos, en relación con los intereses de grupos particulares, incluidos los extremistas de todas las tendencias” (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, 2012, p. 48).

Finalmente, para el investigador del OIS de la Universidad de Toronto,

una pedagogía descolonizadora de la solidaridad debe desviar el enfoque de explicar o mejorar los arreglos sociales existentes, buscando en cambio desafiar tales arreglos y su lógica colonial implícita. En particular, la solidaridad en relación con la descolonización consiste en desafiar la idea misma de lo que significa ser humano y, por extensión, las lógicas de inclusión y exclusión que refuerzan las fronteras sociales, incluidas las nociones de solidaridad social, política y cívica. Se trata de imaginar relaciones humanas que se basan en la relación entre diferencia e interdependencia, en lugar de similitud y un cálculo racional de los intereses propios. Esto no significa que la teorización previa de la solidaridad no sea útil; de lo contrario. Aunque difusa, la solidaridad no acepta todas y cada una de las definiciones, y la tarea de definir lo que entendemos por solidaridad descolonizadora requiere una consideración de exámenes previos y de las muchas preguntas que plantea acerca de qué es precisamente la solidaridad (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, 2012, p. 49).

Si una de las principales tareas críticas de la educación inclusiva es repensar los modos de relacionamientos entre los seres humanos, entonces, será necesario entender su compromiso descolonizador en términos de tres elementos centrales propuestos por Gaztambide-Fernández (2012): a) solidaridad relacional, b) solidaridad transitiva y c) solidaridad creativa. Cada uno de estos componentes, configuran un proyecto educativo transformador y anti-opresivo. Se abre a una praxis que lucha para cambiar el orden de los sistemas mundos a través del antirracismo, la descolonización y toda forma de freno al auto-desarrollo. Es una empresa que

destaca el proceso por el cual somos hechos por otros a través y en la diferencia. La pedagogía se da en un encuentro entre sujetos, que también se hacen —y por tanto se transforman— en y a través del encuentro como sujetos. La pedagogía, por lo tanto, depende de un giro hacia la ética, ya que promulga la “violencia que acompaña a la constitución misma de la subjetividad” (Todd, 2001, p.431) (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, 2012, p. 51).

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

“están ligadas al problema ético de aprender a dar cuenta imaginativamente de las formas de vida que deja

en ruinas” (Tarc, 2011, p. dieciséis). Para esta tarea, la pedagogía de la solidaridad aporta un compromiso con tres modalidades de trabajo solidario que se entrelazan en su tejido, cada una de las cuales puede describirse como un aspecto o un tipo de solidaridad: relacional, transitiva y creativa (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, 2012, p. 52).

La descolonización de la educación inclusiva se convierte en una solución clave para lidiar con la multiplicidad de problemas que enfrenta la cultura educativa y relacional y sus múltiples clases de esencialismos, es, ante todo, un movimiento poético de la conciencia que trabaja para invertir sus engranajes. En suma, una falta de lealtad a la ideología dominante sancionada por la provisión educativa en tiempos de exclusión.

## Referências

- ALTBACH, Philip. “Education and Neocolonialism: A Note”, 1971; citado en MACÍAS, Karla. El neocolonialismo en nuestros días: la perspectiva de Leopoldo Zea. **Universitas Philosophica**, v. 32, n. 65, p. 81-106, 2015.
- BRAIDOTTI, Rosi. **Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir**. Madrid: Akal, 2002.
- BRAIDOTTI, Rosi. A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. **Theory, Culture & Society**, v. 36, n. 6, p. 31-61, 2018. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>. Acceso: 13 jun. 2021.
- CASTILLO, Karla. Claves teóricas en Manuel de Landa. **Andamio**, 40(17), 229-250, 2019.
- FANON, Frantz. **Piel negra, máscaras blancas**. Madrid: Akal, 2009.
- FLICK, Uwe. **Introducción a la Investigación Cualitativa**. Madrid: Morata, 1998.
- GATIMU, M. W. RATIONALE for a critical pedagogy of decolonization: Kenya as a unit of analysis. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 7, n. 2, p. 67-97, 2009.
- GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén. Decolonization and the pedagogy of solidarity. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, v. 1, n. 1, p. 41-67, 2012.
- HAAG, Diana. “Mechanisms of Neocolonialism: Current French and British in Cameroon and Ghana”, 2011; citado en MACÍAS, Karla. El neocolonialismo en nuestros días: la perspectiva de Leopoldo Zea. **Universitas Philosophica**, v. 32, p. 65, p. 81-106, 2015.
- KAMENOPOULOU, Lida. Decolonising inclusive education: an example from a research in Colombia. **Disability and the Global South**, v. 7, n. 1, p. 1792-1812, 2020.
- KOHN, Margaret. & MCBRIDE, Keally. **Political Theories of Decolonization: Postcolonialism and the Problem of Foundations**. Oxford: Oxford Scholarship, 2011.
- LEE, Matt; FISHER, Mark. **Deleuze y la brujería**. Buenos Aires: La cuarentena, 2009.
- MACÍAS, Karla. El neocolonialismo en nuestros días: la perspectiva de Leopoldo Zea. **Universitas Philosophica**, v. 32, n. 65, p. 81-106, 2015.
- MACKINLAY, Elizabeth; BARNEY, Katelyn. Unknown and Unknowing Possibilities: Transformative Learning, Social Justice, and Decolonising Pedagogy in Indigenous Australian Studies. **Journal of Transformative Education**, v. 12, n. 1, p. 54-73, 2014.



MAWHINNEY, Janet. **'Giving up the ghost': Disrupting the (re)production of white privilege in anti-racist pedagogy and organizational change.** Masters Thesis, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 1998.

MEMMI, Albert. **The colonizer and the colonized.** Boston, MA: Beacon Press, 1991.

MIGNOLO, Walter. **Más allá de la postcolonialidad y subalternidad: Walter Mignolo y el giro decolonial,** 2003. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Publi/Libros/2013/Cartografia/07.pdf>. Acceso: 13 jun. 2021.

MIGNOLO, Walter. "Capitalismo y geopolítica del conocimiento"; En: DUBE, Saurabh, DUBE, Ishita & Mignolo, Walter (eds.), **Modernidades coloniales.** (pp.227-255=). México: Colegio de México, 2004.

MIGNOLO, Walter. La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). **CyE.** v. 1, n. 2, p. 1-26, 2009.

MIGNOLO, Walter. & WALSH, Catherine. **On decoloniality. Concepts, analytics, praxis.** Durham: Duke University Press, 2018.

NAKATA, Martín, NAKATA, Victoria, KEECH, Sarah & BOLT, Reuben. Decolonial Goals and Pedagogies for Indigenous Studies. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society,** v. 1 n. 1, p. 120-140, 2012.

OCAMPO, Aldo. **Epistemología de la educación inclusiva.** Granada: UGR, 2017.

OCAMPO, Aldo. "Prólogo. Pedagogías de lo menor"; en: Ocampo, A. (Comp.). **Pedagogías Queer.** Santiago: Ediciones CELEI, 2018.

OCAMPO, Aldo. Contornos teóricos de la educación inclusiva. **Revista Boletín Redipe,** v. 8, n. 3, p. 66-95, 2019.

OCAMPO, Aldo. En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. **Quaest. disput,** v. 13, n. 27, p. 18-54, 2020.

OCAMPO, Aldo. Sobre la noción 'enredos genealógicos' de la educación inclusiva. **Revista Propuestas Educativas,** p. 97-119, 2021.

ORLANDI, Eni. **Análisis del discurso. Principios y procedimientos.** Santiago: LOM/UMCE, 2021.

SANDOVAL, Chela. **Methodology of the oppressed.** Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2000.

TUK, Eve; YANG, Wayne. Decolonization is not a metaphor. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society,** v. 1, n. 1, 1-40, 2012.

YOUNG, Iris Marion. **Justicia y política de la diferencia.** Valencia: Cátedra, 2002.

ZEMELMAN, Hugo. **Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente.** México: Antrophos, 1992.

## Notas

<sup>1</sup> Concepto que posibilita entender cómo múltiples fronteras en la producción del conocimiento acontecen de forma multicapa y multidireccional, coincidiendo con la noción de enredos genealógicos y trayectorias rizomáticas de la educación inclusiva. Además, ofrece una comprensión multidimensional acerca del funcionamiento de los límites y fronteras de diversos proyectos académicos que confluyen en la producción de su saber.

<sup>2</sup> Preocupada por informar acerca de las múltiples alianzas y compromisos con la desigualdad o expresiones regenerativas del poder.

<sup>3</sup> Formas homogêneas de referir al potencial de la singularidad. Constituyen expresiones comunes a diversas manifestaciones culturales occidentalocéntricas.

<sup>4</sup> Caracterizado por romper con la impronta esencializadora ligada a la producción ético-cultural de la diferencia. Este constituye uno de los propósitos centrales del post-estructuralismo y de muchos otros campos críticos y post-críticos del mundo contemporáneo.

<sup>5</sup> Enfoque que propugna una analítica multinivel en la comprensión de las desigualdades, rompiendo con la matriz *hegeliana* de múltiples clases de binarismos. Ha de ser comprendida en términos de un figural analítico.

<sup>6</sup> En mi trabajo epistemológico actúa en términos de identidad del campo.

<sup>7</sup> Problema en el que la diferencia encarna múltiples formas de devaluación social.

## Informações complementares

### Financiamento

Não se aplica.

### Contribuição de autoria

**Concepção e elaboração do manuscrito:** Aldo Ocampo González.

**Coleta de dados:** Aldo Ocampo González.

**Análise de dados:** Aldo Ocampo González.

**Discussão dos resultados:** Aldo Ocampo González.

**Revisão e aprovação:** Aldo Ocampo González.

### Preprint, originalidade e ineditismo

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

### Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

### Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa

Não se aplica.

### Conflito de interesse

Não há conflitos de interesse.

### Conjunto de dados de pesquisa

Não há dados disponibilizados.

### Licença de uso

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](#). Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### Publisher

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da

UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

### Editores

Frederico Braidá; Liamara Scortegagna; Wagner Silveira Rezende.

### Formato de avaliação por pares

Revisão duplamente cega (*Double blind peer review*).

### Sobre os autores

#### Aldo Ocampo González

Chileno. 1987. Teórico, ensayista y crítico educativo, especializado en teoría crítica de la educación inclusiva, orienta su trabajo a la comprensión de la interseccionalidad, la justicia educativa, la educación antirracista, las teorías postcoloniales, los estudios visuales, la filosofía de la diferencia y las metodologías emergentes de investigación. Articula su actividad desde una perspectiva post-, inter- y para-disciplinar. Su trabajo intelectual ha sido reconocido por diversos países del continente. Creador de la Epistemología de la Educación Inclusiva, trabajo reconocido por diversos países y universidades de Latinoamérica. 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. Creó la primera Licenciatura en Educación Inclusiva impartida en Chile. Profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú en la asignatura de Neurociencia y Cognición, Profesor de Epistemología de la Educación Inclusiva en la ENLEF, Tuxtla, México y Profesor Visitante en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Profesor Invitado en la Maestría en Educación desde la diversidad impartido por la Univ. de Manizales, Colombia y profesor Invitado en el Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales, Colombia. Director de Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva, publicación científica de CELEI. 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. Actualmente, cursa el Programa Oficial de Doctorado en Filosofía y Ciencias de Lenguaje, impartido por la UAM, España. Es autor de 6 libros, capítulos de libros y actas científicas, así como de más de 100 artículos entre el período 2009 a 2019. Ha impartido más de 100 conferencias, conferencias magistrales y clases magistrales en casi todo Iberoamérica por invitación gracias a sus escritos y publicaciones para inaugurar congresos en España, Ecuador, México, Perú, Brasil, Colombia, Argentina y Chile, Venezuela, entre otros. En julio de 2017, tras su participación como conferencista invitado al II y en 2019 al III Encuentro de Literatura Infantil y Juvenil (ELIJ), organizado por la Universidad Nacional del Chimborazo y la Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo, le fue otorgado el reconocimiento de “Ciudadano Ilustre”, por el Distrito de Riobamba, Ecuador, por su trabajo sobre Epistemología de la Educación Inclusiva y, así también, por el Municipio de El Tambo, ciudad de Huancayo en Perú, tras su participación como conferencista en el VI Seminario Internacional de Investigación, Epistemología y Educación. En 2018 la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), le otorgó el Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva, entregado en Ecuador. Cuenta, además, con el reconocimiento del Congreso del Perú por su aporte a la educación y a la cultura.