



[Cierre de edición el 18 de octubre, 2017]

*Sección: Editorial*

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>  
[polyphonia@celei.cl](mailto:polyphonia@celei.cl)

Vol. 1, (2), Agosto-Diciembre 2017, págs. 12-30

ISSN: 0719-7438

*Polyphônia. Revista de Educación Inclusiva  
Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de  
Educación Inclusiva de Chile*

## EDITORIAL

### **La concepción de Educación Inclusiva alojada al interior del capitalismo: discutir sobre su contextualismo, las estrategias organizativas de la transformación educativa y la fabricación de su conciencia crítica**

**Aldo Ocampo González**

Fundador y Director

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva  
(CELEI), Santiago de Chile

Profesor Titular del Programa de Magíster en Educación  
Inclusiva, Universidad Santo Tomás, La Serena, Chile

[aldo.ocampo@celei.cl](mailto:aldo.ocampo@celei.cl)



[Orcid.org/0000-0002-6654-8269](https://orcid.org/0000-0002-6654-8269)

El pensamiento intelectual que sustenta el entramado actual de relaciones ideológicas, políticas, pedagógicas y éticas, así como, el sentido diaspórico en la fabricación de sus cuerpos de saberes y el conjunto de mecanismos poliangulares de teorización de la Educación Inclusiva, ratifican la presencia de estrategias de condicionamiento de su racionalidad, mediante las operaciones cognitivas del *capitalismo hegemónico* y de la *colonialidad*; efectos performativos

materializados en el detenimiento de los denominados formatos de la justicia social, es decir, el conjunto de expresiones y actuaciones, entrecruzadas por un patrón común sobre conceptos de luchas transversales, cuyo único propósito consiste en la reducción de la multiplicidad de actuaciones del poder, requiere por tanto, de un *contra-poder*. Un aspecto interesante en términos metodológicos consiste en la débil o nula denuncia por parte de los investigadores, activistas y profesionales al interior del campo, para develar los efectos que ambas racionalidades generan en la lucha por la inclusión, especialmente; la investigación disponible es incapaz de describir y develar los modos de acceso a dichos efectos.

Se constata así, la incapacidad de investigación sobre Educación Inclusiva y, en especial, de sus diseños metodológicos, para ofrecer nuevas vías de comprensión acerca de la naturaleza *regenerativa* (de Jouvenel, 1998) y *performativa* del poder (Sandoval, 2001), de ahí que, Ocampo (2017), propusiera el concepto de *formatos del poder*, expresándose a través de una multiplicidad medios visibles, materializados mediante formatos que a su vez, funcionan a partir de una naturaleza particular. En tal caso, los sistemas de razonamientos empleados a través del movimiento de hibridación que configura la lógica pre-constructiva de la Educación Inclusiva, –la cual opera desde la omisión de su episteme–, ha impuesto un análisis que sobre-representa discursivamente los efectos del poder y los conceptos de ‘lucha’ y ‘proyección’ (Bödeker, 2009) que tematizan sus ámbitos de trabajo. En tal caso, recurriendo a los aportes de Jouvenel (1998), se constata que, la naturaleza del poder no cambia, sólo se modifican sus formatos de expresión/operación mediante un efecto performático. Abre paso a una comprensión analítica basada en un conjunto de esencialismos epistémicos incapaces de develar bajo qué lógicas es configurado y cómo se expresa su mecánica de producción. Su funcionamiento actual, expresa además, la incapacidad para instalar nuevos horizontes teóricos y metodológicos en la materia.

En efecto, la explicitación de éstas y otras tensiones, tiene por objeto interrogar críticamente, en qué medida, la racionalidad y los trasfondos epistémicos, sociopolíticos e ideológicos empleados en la fabricación de los discursos de lucha y promoción de la Educación Inclusiva, ofrecen una visión reducida y estrecha para comprender el conjunto de problemáticas estructurales que configuran su objeto de conocimiento de carácter post-disciplinar–corresponde a la naturaleza epistémica de sus saberes–, así como, el conjunto de conceptos constitucionales que actúan como estrategias de designación en los principales ámbitos analíticos requeridos para construir justicia social y educativa a través de este enfoque, en tanto, *categoría de análisis*. La naturaleza post-disciplinar de la Educación Inclusiva, esto es, empresa intelectual destinada a producir un nuevo conocimiento en la materia, exige concebirla en términos de Mignolo (2002), como una *teoría sin disciplina*<sup>1</sup>. En tal caso, la naturaleza post-disciplinar de la inclusión, en tanto, construcción de saberes auténticos, es configurada a través de una ecología de saberes, un sistema de traducción y un exhaustivo examen topológico sobre los sistemas de vinculación de cada una de sus geografías epistémicas; implica además, profundizar en las trayectorias históricas de dichos saberes –se emplea así, la noción de performatividad (Lyotard, 1990), en tanto, recurso de legitimidad del saber– y el tipo de proyectos entrecruzados con los nuevos conflictos sociales que afectan al pensamiento educativo post-moderno. La producción de los nuevos saberes de la Educación Inclusiva, sólo

---

<sup>1</sup> Afirmación directamente vinculada a su naturaleza post-disciplinar, es decir, al mecanismo de producción del conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva, ya que, desde esta perspectiva, implica recoger lo mejor de sus saberes dispersados por diversos campos de conocimiento, con el objeto de someterlos a un proceso de traducción y ecología de saberes, para crear sus verdaderos conocimiento de su programa científico.

podrán resultar fecundos, en la medida que, la investigación sobre epistemología profundice en los intersticios e intersecciones entre sus campos y micro-campos de configuración de su trama teórica. La necesidad de asumir la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva en referencia a una *epistemología heterotópica*, se orienta a superar los ejes de normalización, opresión y restricción de la potencia de determinados cuerpos de saberes, tematizados a través de la *epistemología monotópica* que plantea la imposición del sustrato epistémico tradicional de Educación Especial —que actualmente organiza la racionalidad cognitiva y pedagógica del enfoque en discusión—, conllevando a la instalación de diversos *fracasos cognitivos* en la fabricación de su conocimiento. El interés por las condiciones de producción y fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017), no converge únicamente en la producción de un contra-discurso, sino más bien, en la consolidación un corpus de mecanismos de dislocación, orientados a la construcción de un nuevo saber, un nuevo léxico y una nueva gramática —rejilla de ideas, a través de la cual, en períodos particulares de la lucha por la ampliación de los derechos sociales y educativos, se forman determinados objetos de conocimiento y se definen estrategias de acceso a éstos—. La epistemología de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017) —principal línea de trabajo en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva—, se concibe así, como un pensamiento fronterizo, radical y revolucionario, es decir, una *frontera intelectual*.

Una Educación Inclusiva de tipo '*revolucionaria*' y '*radical*' tematiza su tarea intelectual sobre la construcción de herramientas metodológicas orientadas a determinar la proliferación de diversos tipos de ficciones políticas y epistémicas, en referencia a sus sistemas de reflexividad dominantes y contra-hegemónicos, así como, a través de los conceptos más significativos que estructuran el funcionamiento de su praxis. Por otra parte, una Educación Inclusiva de tipo '*revolucionaria*' y '*radical*', atiende a las actuaciones silenciosas de las *ideologías instrumentalizadoras* que hoy, circulan en un espacio privilegiado al interior de su *locus de producción*. Esta situación se convierte así, en un dispositivo de examinación relevante en la construcción de un marco teórico de tipo post-disciplinar —compuesto por nuevos saberes— sobre Educación Inclusiva, específicamente, sí, la organización de éstos, se orientan a la promoción de una estrategia de fractura sobre los tentáculos propios del capitalismo y de la colonialidad, que oprimen el poder subversivo de la inclusión, en tanto, dispositivo macro-educativo y metáfora orientada a la creación de un nuevo orden sociopolítico, económico, ciudadano y educativo. Para transformar la Educación Inclusiva es necesario que la investigación y sus diversos sistemas de reflexividad, propongan estrategias conceptuales, sociopolíticas y epistémicas —principales ejes de constitución de la *praxis liberadora de inclusión*— que determinan los conceptos implicados en la cristalización de su praxis, deben orientarse a la liberación de la inclusión —especialmente de sus modos de razonamiento— del *centro capitalista de tipo supremacista*.

La exploración de los ejes de configuración de la Educación Inclusiva alojada en el centro capitalista y en los presupuestos cognitivos del colonialismo, sugiere la cristalización de un dispositivo (Agamben, 2006) metodológico, capaz de articular los principales '*axiomas*' de su epistemología con la puesta en marcha de un proyecto político de transformación dirigido a reducir dichas tensiones. La cristalización de un '*proyecto político*' en la materia, no sólo se restringe únicamente a la lucha por la reforma al funcionamiento societal, sino más, a la consolidación de argumentos convertidos en recursos metodológicos empleados como sistemas de vigilancia ante los efectos regenerativos y silenciosos de operación de los fascismos societales. Como sistema de combate ante tales efectos, la denuncia por parte de diversos

segmentos de la sociedad civil, el mundo académico e incluso, la investigación, que circunda los espacios de mayor periferia sobre éstas temáticas, han sido incapaces de ofrecer nuevos estilos de reflexividad al respecto, contribuyendo significativamente, a promover una simplicidad retórica, traducida como la ampliación de dichas problemáticas, más que la solución concreta de las mismas.

En efecto, considero relevante asumir la propuesta de McLaren (2012), respecto de la necesidad de enfrentar éstas tensiones desde la consolidación de un *esfuerzo práctico para transformar el mundo*. ¿Qué significa esto?, básicamente, supone atender al tipo de sistemas intelectuales y nuevos oportunismos políticos que actúan como mecanismos de reproducción de las relaciones sociales capitalistas desde el interior del campo de lucha explicitado por la inclusión. Un aspecto clave, consiste en la configuración de un *programa político, epistémico, pedagógico y ético sobre Educación Inclusiva de tipo combativa, revolucionaria y radical*. De lo contrario, será condicionada por los efectos de la racionalidad del colonialismo y del capitalismo supremacista, tal como ha sido denunciado en líneas anteriores. La puesta en marcha de un *esfuerzo práctico* para combatir la dominación capitalista a través de la racionalidad híbrida y prefabricada de la Educación Inclusiva, sugiere evaluar en qué medida la investigación en este campo, se convierte en un agente de transformación social y cuáles son los obstáculos que enfrenta en la construcción y/o consolidación de una *praxis revolucionaria*. ¿Qué implica pensar la Educación Inclusiva en referencia a una praxis revolucionaria, radical, anticapitalista y anti-colonialista?, o bien, ¿cuáles podrían ser sus principales limitaciones políticas?

La configuración de un proyecto político, epistémico, ético y pedagógico sobre Educación Inclusiva anti-capitalista, anti-colonialista, revolucionaria, radical y heterotópica<sup>2</sup>, debe responder a la interrogante: ¿de qué manera, esta nueva constitución ideológica, permite crear nuevos horizontes políticos y teóricos para responder, desde la escolarización a los diversos antagonismos que se cruzan en dicha espacialidad? y, por otro lado, ¿qué fuerzas intelectuales inciden en la comprensión reduccionista de un único tipo de antagonismo para formular la lucha acomodacionista por la inclusión? Sobre este particular, McLaren (2012) insiste en “que es necesario tomar a la educación como un lugar de transformación política en donde los oprimidos adquieran un compromiso político en la construcción de un mundo sin opresión” (p.10). Un aspecto interesante que expresan la políticas de igualdad al interior de la racionalidad dominante de la Educación Inclusiva, consiste en imponer un *esencialismo estratégico* basado en la comprensión del logro de la igualdad desde la interioridad del sistema, es decir, desde el *centro del capitalismo*; sumado a ello, el interés por un valor colectivo, basado en la universalidad de la totalidad, según esto, concibe el logro de los formatos de la justicia social (Ocampo, 2017), basado en la tradición política occidental de la totalidad en bloque, es decir, *dar a todos lo mismo –valor colectivo, expresado en términos de totalidad y universalidad–*. Por tanto, mediante este tipo de argumentos se constata el conjunto de fisuras ideológico-políticas que al interior del campo actual de la Educación Inclusiva, dan paso a la implantación de nuevas estrategias de homogenización, sujeción de la subjetividad revolucionaria y del disciplinamiento del ser y del saber, evidenciando la circulación de una ideología instrumental, que debe asumirse según la naturaleza micropolítica de la inclusión, esto es, como una *distopía*. Frente a lo cual, cabe preguntarse: ¿cuáles son hoy, los argumentos críticamente democráticos que

<sup>2</sup> Para mayor profundización véase: “*Micropolítica de la Lectura: aproximaciones desde la Epistemología de la Educación Inclusiva*”, capítulo de la conferencia magistral impartida por invitación en la Universidad Nacional del Chimborazo, Ecuador, Junio de 2017.

permiten pensar y a la vez, actúan como sistemas de sustentación de este enfoque? La creación de una epistemología de la Educación Inclusiva plantea por el autor de este ensayo, comprende la capacidad para organizar un pensamiento y una lucha constante por sentar las bases de una educación que supere los diversos obstáculos antes explicitados. En otras palabras, es una forma de pensar la realidad social y educativa, en referencia a la producción de un nuevo orden político, societal, económico, ciudadano y estructural.

Un aspecto de gran trascendencia en la comprensión de los modos de acceso al centro capitalista que aloja la noción actual de Educación Inclusiva, sugiere evaluar qué ideas del marxismo se alinean con el sentido post-disciplinar de este enfoque, a objeto de poner en evidencia qué ideas expresan determinadas limitaciones políticas, especialmente si, los investigadores y especialistas del campo, no han logrado sintonizar con el conjunto de ideas más relevantes que posibilitan avanzar en la promoción de otros formatos de críticas. Ofrecer respuestas a estas tensiones es sin duda, propender al cuestionamiento de los supuestos básicos de la teoría social crítica en beneficio de la construcción de otros mundos posibles. En términos de construcción del conocimiento, sería plausible evaluar cuál es el lugar de los supuestos marxistas en la constitución de un nuevo marco teórico y programa científico para pensar la Educación Inclusiva. Otro aspecto clave en la investigación de la Educación Inclusiva capitalista, implica atender a las configuraciones que dan paso a las violencias epistémicas de la diversidad, es decir, al corpus de sistemas y/o mecanismos de devaluación, omisión, subalternización y marginación de determinadas identidades complejas y opuestas a los cánones tradicionales de la Psicología del Desarrollo, es decir, sujetos cuya carga semiótica los ubica dentro de la diversidad y las diferencias, condicionadas desde la ideología de la normalidad, como sujetos abyectos, raros o anormales, en tanto, dentro de este mismo espectro, son convertidos en objetos de exclusión y neutralización al interior de las políticas de producción de la diversidad<sup>3</sup>. Esta situación, denuncia los *llamados vacíos de la diversidad*, es decir, el conjunto de mecanismos de atracción de dichos colectivos al centro capitalista sin atender sus reales necesidades, conformándose con la *incorporación a las mismas estructuras* educativas y societales gobernadas por la multiplicidad de expresiones de los formatos del poder. En efecto, el colectivo concebido en términos de minoría que, por lo general, es mayoritariamente excluido de las agendas de investigación dominantes sobre Educación Inclusiva, o bien, si forma parte, es abordado desde la simplicidad, el reduccionismo y la fetichización, es la comunidad LGBTIQ. ¿Cuáles son los significados que adopta la perspectiva marxista en la comprensión radical, revolucionara y heterotópica de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se expresan el conjunto de significados más llamativos al interior de las prácticas de investigación de este enfoque? y ¿cuáles son las principales limitaciones que enfrenta la corriente marxista y post-modernista en la cristalización de un programa político, epistémico, ético y pedagógico revolucionario en materia de inclusión social y educativa?

La comprensión sobre los ejes de configuración de las violencias epistémicas de la diversidad y la diferencia en el contexto y campo de lucha de la Educación Inclusiva, remite a un examen detallado sobre los mecanismos de tematización de las políticas de representación

---

<sup>3</sup> En la actualidad no es clara la distinción entre diversidad y diferencia. Si bien, ambas producen un efecto diferencialista, Ocampo (2017) sugiere someter a traducción ambas nociones, enfatizando que, la diversidad es una propiedad estructuradora e intrínseca de la experiencia humana, expresando por tanto, un énfasis macro-, mientras que, la diferencia constituye un sistema de inscripción y expresión de la singularidad de cada persona –lo micro-. De acuerdo con esto, diversidad es una capacidad estructuradora de la especie humana y es común a todos ellos, mientras que la diferencia es una tecnología de inscripción de nuestras particularidades.

del Otro (en oposición al discurso hegemónico, derivando en la producción de alteridades acrílicas y restringidas), la cristalización de políticas de la imagen (status visual que adquieren determinados colectivos de sujetos al interior de este discurso, producto de las cargas semióticas y los múltiples significados y significantes institucionalizados), obligan a reconocer estas tensiones, antes de articular cualquier cambio en la estructura que sustenta las limitaciones ideológicas y estructurales en el desarrollo de las *políticas de la diferencia*. Frente a esto, habrá que preguntarse, ¿en qué sentido, las políticas de la diferencia, son capaces de subvertir la racionalidad de la política universalista occidental y, con ello, dejar de producir sistemas de razonamientos ubicados desde la interioridad del modelo capitalista, cuyos tentáculos han condicionado silenciosamente los efectos de las prácticas de inclusión educativa?. Otro aspecto interesante en esta discusión, refiere a la articulación de estrategias de producción de identidades opuestas a los cánones tradicionales estipulados por la Psicología del Desarrollo y Evolutiva (Burman, 1994), tendiendo a operar dentro de un matriz que a juicio de McLaren (2012) “se construyen dentro de formaciones institucionales y sociales variadas dentro de la sociedad capitalista de consumo” (p.25). Desde los desafíos que enfrenta la formación de los investigadores para la Educación Inclusiva, exige avanzar en la creación de diseños metodológicos que posibiliten la integración de formas de investigación sobre el poder al interior del discurso y la incidencia de las relaciones sociales en la cristalización de las políticas de la imagen, el significado y significante de la singularidad, la diversidad y los razonamientos implicados en la configuración de las políticas de la diferencia. En otros términos, exige un examen estructural acerca del funcionamiento societal y la multiplicidad de destinos sociales que instala. Sobre este particular, McLaren (2012) comenta que,

el problema con la comprensión de los discursos como epistemologías de opresión es que demasiado a menudo son desnudados de su especificidad histórica por los teóricos burgueses/posmodernos; lo que es de singular importancia para el educador crítico no es su vínculo formal al eurocentrismo, sino la forma en que han sido utilizados por los capitalistas para explotar el mundo objetivo (como opuesto al universo léxico) de la clase trabajadora (p.25).

Tanto los llamados vacíos de la diversidad, las políticas de la diferencia y los dispositivos de configuración de sus principales violencias epistémicas, se caracterizan por un esfuerzo retórico más que práctico por cambiar el mundo, debido a la ausencia de racionalidades que superen la docilización y creen posibilidades emancipatorias para la totalidad de sujetos significados como minoritarios, quienes en sí mismos, constituyen en términos de Guattari y Rolnik (2006), mayorías en el mundo. En efecto, McLaren (2012) insiste en que,

debido a la falta de oposición a la explotación capitalista que ha sido fomentada por las políticas neoliberales a lo ancho del mundo, la educación multicultural continúa docilizando sus mayores posibilidades emancipatorias al iniciar lo que yo creo son, en su mayoría, llamados políticamente vacíos por la diversidad, llamados por la diversidad llevados a cabo en un aislamiento antiséptico de un cuestionamiento al centro capitalista (p.27).

En este sentido, el *materialismo histórico* (Rikowski, 2006) aporta un conjunto de ideas relevantes que ofrecen la posibilidad revolver dicho atrapamiento desde la cristalización de una conciencia crítica, la puesta en marcha de mecanismos de sororidad entre los investigadores del campo y desde la superación de los efectos opresivos que la investigación sobre inclusión genera. Por tanto, pensar la Educación Inclusiva para *transformar el mundo*, constituye sin duda, una fractura sobre las fragilidades del capitalismo, específicamente de su centro y con ello, la

instauración de una filosofía de la praxis (McLaren, 2010), es decir, ¿mediante qué sistemas intelectuales, es posible, poner en marcha una praxis revolucionaria y marxista en términos de para cimentar las bases de una *espacialidad de tipo heterotópica*? En efecto, cristalizar este propósito al interior de sus agendas de investigación, sugiere concebir los dispositivos de sustitución de la lucha de clase por aquellos ejes que posicionan en un lugar central las políticas de identidad. ¿En qué medida el campo intelectual y el discurso político de la Educación Inclusiva es capaz de transformar el mundo efectivamente?, ¿en qué fracasa su campo de lucha para lograr articular dichas proposiciones? Será entonces, necesario denunciar el conjunto de contradicciones que expresa la investigación, en torno a la aplicación de un lenguaje analítico al respecto –lo cual sigue siendo inexistente–. Ello inquiere en la exploración del contextualismo lingüístico que sugiere la Educación Inclusiva de tipo revolucionaria. Es menester destacar que, en esta oportunidad, el interés por describir los ejes de configuración del contextualismo lingüístico que expresa en términos epistémicos la Educación Inclusiva, no se reduce a una mirada fetichizada y simplificadora sobre el conjunto de contradicciones sociales, en tanto, problemas semánticos, sino más bien, ofrece la posibilidad de profundizar en el tipo de decisiones que inciden en la formación ideológica y adscripción a determinados significados y conceptos, sobre los cuales se organiza toda praxis de Educación Inclusiva. Hago esta aclaración, con el objeto de posicionar en un nivel central de la discusión, la importancia por comprender las determinaciones estructurales de lo social (McLaren, 2012).

Las contradicciones de la política de Educación Inclusiva institucionalizada en su versión acrítica y crítica, imponen una *racionalidad basada en lo mismo*, es decir, incapaz de mirar hacia otras latitudes y con ello, destruir las racionalidades antes cuestionadas. De alguna manera dicho funcionamiento da continuidad a los intereses de la supremacía blanca capitalista. La Educación Inclusiva capitalista es incapaz de ofrecer nuevos modos de construcción de justicia educativa y social, debido a la imperceptibilidad de su papel real y del conjunto de tensiones que enfrenta este enfoque, en tanto, proyecto político, dirigido a reformar el funcionamiento de las relaciones estructurales y societales sobre las que se articula las bases del conflicto social y, restringen las luchas por la progresividad y el cambio social. Rikoswki (2006) sugiere al respecto, re-posicionar la trascendencia del análisis marxista, concebido como un dispositivo analítico y epistémico clave en la articulación de los nuevos ejes de tematización del marco teórico de la Educación Inclusiva, así como, en la proyección de políticas de la resistencia. En tal caso, la noción de resistencia sugiere la necesidad de interrogar qué significados adopta dicha noción en este contexto, así como, contribuir a develar qué ideas propuestas por el marxismo permiten indisciplinar el campo de producción de la inclusión, al tiempo que reconozca el conjunto de desgastes que expresan algunas de sus ideas más relevantes y, sus principales limitaciones políticas, con el objeto de intencionar una *conciencia revolucionaria*. De ahí, el problema que se luche por conseguir un mundo más esperanzador, pero, no se logre transformar la matriz que sustenta dichas barbaries. Es menester avanzar hacia la configuración de diseños metodológicos que permitan poner entre signos de interrogación, en qué medida los sistemas intelectuales y las acciones del activismo por alcanzar la justicia social y educativa, intervienen cuando se afirma que la Educación Inclusiva es para todo el mundo, cabría preguntarse, cuáles es el potencial que tiene este enfoque para combatir, cambiar y transformar el sistema educativo, sus praxis y las bases rectoras de su pensamiento en beneficio de la totalidad de estudiantes, concebida como una *totalidad basada en la multiplicidad* –eje clave para avanzar hacia la redefinición didáctica y curricular del enfoque en análisis–.

En tanto, el pensamiento y la praxis de la Educación Inclusiva concebida como categoría de análisis del devenir mayoritario y minoritario, sugiere no sólo reconocer que, las minorías son a su vez las nuevas mayorías, sino más bien, comprender de qué manera la racionalidad capitalista ha condicionado imperceptiblemente el campo de batallada de este enfoque, al tiempo que, ha implantado un dispositivo analítico denominado por McLaren (2007) como llamados *vacíos de la diversidad*, a través de los cuales, se instauran condiciones para atraer al centro del capitalismo a aquellos colectivos históricamente significados como vulnerables, sin atender a sus reales necesidades y con ello, suscitar una transformación real de las relaciones estructurales sobre las cuales se anida el fenómeno. Entender la Educación Inclusiva en referencia al centro capitalista, sugiere la formación de una conciencia crítica para la liberación, ya que los sujetos a través de esta visión, son cosificados a un significado y a una política de las imágenes que reinstala nuevas lógicas de subalternidad, cuyo repertorio semiótico explicitan una visión estrecha de sujeto educativo.

La organización subversiva de la inclusión en el capitalismo supremacista, apuesta por la ruptura de los imaginarios colonialistas disfrazado los mecanismos de organización de los procesos de escolarización, las estrategias de construcción curricular, los mecanismos de formación del profesorado para la inclusión, la interculturalidad, la justicia social y educativa, a fin de eliminar las formas de regeneración del diferencialismo y la reimplantación de nuevas estrategias de homogenización al interior de la espacialidad educativa, política y ética de la inclusión, con el objeto de reconocer metodológicamente cómo operan las lógicas de escolarización e investigación, en y desde, marcos de valores y estéticas proporcionadas por la racionalidad de la colonialidad, el imperialismo, el capitalismo y los formatos del poder.

Pensar en la noción de inclusión como categoría de análisis, involucra describir el nuevo contexto lingüístico que traza y el tipo de concepto sobre los cuales se estructura dicho cambio epistémico. El reconocimiento del contextualismo lingüístico ofrece la posibilidad de identificar cuáles son los conceptos sobre los que se organiza la praxis de la inclusión, es decir, introduce la necesidad de explorar las intersecciones epistémicas que posibilitarían pensar la inclusión en términos de una *filosofía de la praxis*, rescatando el legado del materialismo histórico. El estudio del contextualismo lingüístico y los ejes de producción de la formación de conceptos al interior del campo epistemológico de la Educación Inclusiva, debe estudiarse según cada una de las periodizaciones establecidas por Ocampo (2016b), ya que, en cada período intelectual es posible reconocer diversos objetos de conocimiento y modos de acceso a los mismos.

Una de las metáforas más trascendentales de la Educación Inclusiva, explica este enfoque como un *dispositivo macroeducativo* (Ocampo, 2017), es decir, un campo de transformaciones radicales de todas las dimensiones constitutivas de la educación en el siglo XXI, –actualización de sus campos y micro-campos, así como, de sus principales ejes de tematización, reafirmando la necesidad de construir nuevos modos epistémicos y pragmáticos para dislocar las bases del pensamiento educativo post-moderno de tipo hegemónico y capitalista que afecta a la construcción actual de la inclusión. Según esto, el objetivo finalístico de la Educación Inclusiva no se reduce al aumento de niños matriculados en la escuela, sino que más bien, a iniciar un proceso de transformación de todos los campos y dimensiones de la Ciencia Educativa, reconociendo que, para desarrollar una nueva visión de la educación amparada a través de ese enfoque, es preciso proporcionar nuevos sistemas intelectuales, saberes y contenidos críticos que nos digan cómo concebir el currículo, la didáctica, la



evaluación, el funcionamiento de la escuela y los choques que experimenta la ideología de la inclusión, la justicia social y educativa al momento de ingresar y anidarse en las estructuras de escolarización. Desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) concebimos la inclusión como una transformación radical de la intelectualidad y de la praxis educativa, no así, como un conjunto de reformas parciales que débilmente permiten destruir y deshacer la visión de la inclusión alojada en el centro capitalista, representando una limitante al momento de conseguir cambios reales en beneficio de la población en su totalidad. Así, la construcción de una teoría de la Educación Inclusiva debe concebirse en términos de una *estrategia de teorización contra la sociedad*, al respecto Rikowski (2006) comenta, una nueva visión sobre Educación Inclusiva debe alinearse con los supuestos marxistas, con la finalidad de lograr destrabar el corpus de tensiones descritas en párrafos anteriores. El legado marxista aporta la capacidad de comprender el sentido anti-capitalista y el tipo de intersecciones epistémicas y políticas que comparten con la Pedagogía Crítica (Allman, 1999; Giroux, Kincheloe, McLaren, Grande, Bartomolé, 2010; Rikowski, 2006 y 2007), emergiendo nuevas interrogantes críticas sobre el legado fundacional del enfoque y sus campos de confluencia que apoyan la tarea intelectual de dislocación del mismo. De acuerdo con esto, la Educación Inclusiva, en tanto, proyecto político debe concebirse como una transformación radical y revolucionaria de la sociedad y del Estado. Esto remite a asumir la *inclusión como una distopía*, mientras que la utopía consiste en operar desde la interioridad epistémica, es decir, desde el círculo de reproducción que sirve al fortalecimiento del centro capitalista donde se ubica hoy, la lucha y pre-comprensión del enfoque en discusión.

¿Cuáles son hoy, los requerimientos que enfrenta la racionalidad epistemológica de tipo post-disciplinaria y micropolítica (epistémica y analítica) de la Educación Inclusiva para consolidar un proyecto distópico y anti-capitalista? Ofrecer una respuesta a ésta interrogante, no es una tarea intelectual, política y ética fácil, exige pensar poliangularmente la cristalización de un análisis radical y revolucionario. Por otra parte, involucra desarrollar investigaciones acerca de la naturaleza e historia de los sistemas educativos y de sus procesos y prácticas de escolarización. Frente a lo cual, cabe preguntarse: ¿cuál es el punto de partida para ofrecer un análisis crítico radical, revolucionario, heterológico y anti-capitalista en materia de Educación Inclusiva?, ¿qué entenderemos, entonces, por una Educación Inclusiva anti-capitalista?, ¿cómo se reforma el modelo societal en mediación a la praxis educativa desde la creación de formatos heterotópicos de vida y educación? En tal caso, reconocer que, la investigación de avanzada, así como, gran parte de los trabajos de reflexión en la materia, son incapaces de reconocer la fragilidad de los formatos de dominación, más bien, lo único que hacen es mirar donde mismo y con ello, no resolver los problemas educativos más trascendentales, sino que, tal como afirma Palti (2014), se agrandan los problemas y se restringen la capacidad desde la investigación y la innovación para crear nuevos horizontes teóricos y políticos. Otra dimensión a destacar, consiste en la determinación y caracterización de los puntos débiles del imperio capitalista (Negri, 2008). Para Rikowski (2004), el desafío debe ser más específico y radical, es decir, ofrecer luces que no sólo contribuyan a reconocer las opresiones capitalistas articuladas al interior de la praxis de la Educación Inclusiva, sino que más bien, opera performativamente como contradicciones de dichas opresiones. El desafío consiste en avanzar en la creación de diseños/repertorios metodológicos que permitan poner en evidencia aquellas contradicciones del poder y la opresión capitalista, siendo este, un aspecto clave para la estructuración de los programas de formación de investigadores para la Educación Inclusiva y la acción política y revolucionaria de la misma. De estas tensiones emergen algunas interrogantes críticas, dirigidas a ampliar el espectro de reflexión y a tensionar el círculo de reproducción epistémica que afecta

a la investigación en este campo, entre las cuales destacan: ¿cuáles son hoy, las fragilidades que no logran ser cubiertas por la Educación Inclusiva, en términos de transformación?, ¿cuáles son los elementos que permiten pensar la validez anti-capitalista de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son los efectos de la Educación Inclusiva capitalista en la construcción de políticas educativas y en la gestión de las instituciones educativas?

Una de las principales consecuencias que explicita el alojamiento de la noción de inclusión al interior del centro capitalista, expresa una intención silenciosa por aumentar los márgenes de competitividad y renovar las semánticas de exclusión a través de la extraña configuración de la que es objeto el sintagma *'inclusión y calidad'*, donde la primera, plantea una transformación a los modos opresivos de la educación, cristalizados en sus principales agendas de investigación, mientras que, la segunda, reinstala nuevas estrategias de homogenización y miseria social, actuando a favor de la restricción de un proyecto radical y orientado a la liberación. La Educación Inclusiva alojada al interior del centro capitalista, es incapaz de deshacerse de los efectos competitivos de la globalización, en tal caso, el legado marxista según Rikowski (2006), puede ayudar a comprender como opera este proceso. ¿Cuál es la crítica que la Educación Inclusiva (como la entendemos hoy, en ausencia de una episteme), puede proporcionar a los sistemas educativos existentes? Sobre este particular, Rikowski (2004) sugiere que, la crítica —en tal caso, concebida en términos foucaultianos y butlerianos— implica colocar entre signos de interrogación los diversos sistemas de enunciación y argumentación implicados en determinados campos analíticos, puesto que, deviene en la cristalización de un dispositivo crucial para la educación y el cambio social progresivo, temáticas soterradas por el pensamiento que piensa la tarea intelectual de la misma. En efecto, el legado marxista, según Rikowski (2006) puede ser empleado para “descubrir las construcciones, tensiones y los vínculos débiles dentro del dominio capitalista, la educación para el cambio social progresivo es crucial” [traducción propia] (p.10).

Tales exploraciones deben impactar en los ejes implicados en las condiciones de producción y/o fabricación del conocimiento, esto es, reconociendo inicialmente cuáles son los aportes y/o transferencias concretas de saberes —incluso, los patrones de movilidad de conceptos— que expresan las principales regiones o geografías estructuradoras del conocimiento de la Educación Inclusiva, se convierten en aportes relevantes para destrabar la principal tensión analizada brevemente en este documento —ausencia de una episteme—. Frente a esto, cabe preguntarse: ¿qué aporta la teoría feminista?, ¿qué aporta el materialismo histórico?, ¿qué aporta teoría del anarquismo?, ¿la teoría antirracista?, ¿qué aportan a esta discusión los Estudios Culturales, Subalternos, Postestructurales, los Estudios sobre lo Queer, la Postcolonial, entre otras?

De acuerdo con Giroux (2004), es posible afirmar que, la intelectualidad que sostiene el campo de lucha de la Educación Inclusiva, expresa una ideología de tipo instrumental y un cierto grado de neutralidad política para pensar su campo de comprensión y desarrollo. Bödeker (2009), inspirado en Koselleck (1979), señala que, para develar tales contradicciones es necesario, explorar cuáles son los conceptos sobre los que se organizan dichos supuestos, es decir, toda praxis es organizada a través de conceptos particulares que determinan su identidad y acción política. El mapeo de conceptos de *lucha*, *acción*, *perspectivas* y *finalidad* son, a juicio de Bödeker (2009) claves para aproximarnos al contexto lingüístico, filosófico, ideológico y epistémico que encierran dichas contradicciones, ya que, expresan “posibles funciones de los

conceptos en contextos sociopolíticos y ponen de relieve que ellos no sirven exclusivamente al conocimiento teórico” (Bödeker, 2009, p.146).

El sentido instrumental de la ideología implicada en la concepción de la *acción y praxis* de la Educación Inclusiva, opera por medio de una visión lineal de causalidad sobre los principales fenómenos que organizan su campo de lucha. La ideología instrumentalizadora de la Educación Inclusiva, se caracteriza eminentemente por ignorar un conjunto de problemas centrales a nivel estructural en la comprensión de su fenómeno. Por otra parte, cabría puntualizar que, el sentido instrumental de este enfoque, se articula sobre un conjunto de violencias epistémicas, es decir, decisiones investigativas que dejan fuera o bien, omiten temáticas relevantes para indisciplinar su campo cognitivo. A esto Giroux (2004) agrega,

detrás de la fachada neutral se encuentra una lógica reduccionista que no muestra interés en los terrenos del conocimiento (Habermas, 1971). El silencio de la ideología instrumental respecto de los fundamentos normativos del conocimiento deriva en un discurso que suprime la noción de ética y el valor de la historia. Ya que el conocimiento en esta perspectiva es valorado por su utilidad y aplicación prácticas, hay poco espacio para preguntas relacionadas con la naturaleza y consecuencias éticas del uso del conocimiento (p. 264).

En efecto, es posible afirmar que, en la actualidad, los sistemas intelectuales que permiten acceder a una ideología instrumental en materia de Educación Inclusiva, expresan en términos metodológicos que el conocimiento disponible para examinar sus principales contradicciones es incapaz de acceder y examinar la gramática profunda que estructura tal efecto ideológico; explicitando una relevancia de gran trascendencia en la gestión de políticas públicas, ámbitos adoptados por la investigación y la formación del profesorado. El carácter performativo y la fuerza analítica de la ideología instrumental, ha sido documentado en los diversos trabajos editados por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y, profundamente arraigados en las prácticas de escolarización denominadas por el autor de este trabajo como *teorías acriticas* de la Educación Inclusiva<sup>4</sup>, justificadas mediante la presencia de efectos acomodacionistas, es decir, la *incorporación a lo mismo* que genera exclusión para diversos colectivos estudiantiles. El énfasis funcionalista de la Educación Inclusiva enfatiza en un proceso que apela a la cristalización de una mismidad de tipo homogeneizadora (Lazzarato, 2006), es decir, que no modifica sus marcos de valores para pensar la inclusión en referencia a la multiplicidad de sujetos que pretende incorporar a las mismas estructuras de escolarización gobernados por los formatos del poder, articulándose de este forma con un corpus de intenciones capitalistas que estructuran las relaciones sociales más amplias.

El fracaso cognitivo en el que inquiera la política de Educación Inclusiva –concebimos política, como un conjunto de decisiones implicadas en la producción de su conocimiento– omite los ejes de formación sobre su práctica política reiterativa y las tecnologías de cuestionamiento requeridas para subvertir los efectos regenerativos del canon hegemónico empleado por la intelectualidad dominante en este campo de especialización. Es menester indisciplinar las formas de investigación tradicionales en inclusión –ausencia de una construcción metodológica del enfoque, suplida por un aplicacionismo metodológico basado en modelos externalista a su objeto post-disciplinar– hacia la caracterización de los ejes de constitución de la experiencia desde donde cada investigador se posiciona para abordar el

<sup>4</sup> Para mayores consultas véase el capítulo: “Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la Educación Inclusiva”, Ocampo (2016a).

fenómeno de la Educación Inclusiva, así como, las incidencias grabadas en sus procesos de biografización, que llevan a aproximarse a la comprensión de este fenómeno desde una amplitud y multiversalidad ideológica. Es decir, ¿en qué sentido, los investigadores del campo, consideran la experiencia como autoridad analítica y crítica para comprender realmente el objeto político, epistémico y ético que demarca la Educación Inclusiva? Una dimensión analítica y epistemológica clave consistiría en superar los *prejuicios* (hook, 2017) y los *fetiches* (Žižek, 1994) en torno a la Educación Inclusiva, esto es, superar los efectos reduccionistas que actualmente expresan los discursos académicos, activistas y las políticas públicas en la materia. Entre los principales prejuicios de la inclusión se observan: a) el reduccionismo centrado en la discapacidad, la anormalidad, la alteridad restringida y acrítica, las necesidades educativas, los grupos vulnerables, colectivos semiológicos que re-instalan silenciosamente nuevas estrategias de homogeneización, dando continuidad al efecto capitalista supremacista y al funcionamiento de una espacialidad –realidad relacional de producción (Jiménez y Novoa, 2014)– cuyos sustratos axiológicos y estéticos operan mediante una *zona de abyección*. Otro error de común acuerdo entre los investigadores consiste en luchar por ampliar los márgenes de justicia social y educativa y la calidad de las oportunidades educativas, sin referir a las operaciones performativas del centro capitalista, o bien; en términos de Quijano (1989), la presencia de una matriz colonial de poder, cuya máxima expresión, se define en función de uno de los principales formatos del poder: *la exclusión*. De esta forma, cabría preguntarse: ¿con qué sentido se ocupa la referencia a la exclusión al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son los conceptos que organizan el campo de lucha de la inclusión referida a la erradicación de cada una de las expresiones del poder?, ¿por qué, a pesar que la Educación Inclusiva expresa un potencial y naturaleza sociopolítica, los debates vigentes, son incapaces de crear nuevos movimientos políticos?, ¿cuáles son las pasiones políticas que encierra el campo de lucha de este enfoque?

Un punto de inflexión que enfrenta la Educación Inclusiva, a través del pensamiento intelectual pre-fabricado, fuertemente arraigado en la *visión individual* y en la *zona de abyección*, obliga a pensar todo proceso y praxis educativa, en función de un sistema de acoplamientos y ensamblajes en las mismas estructuras hegemónicas y dominantes de educación, sin ofrecer un cambio real de las estructuras sociales y de escolarización. Efecto de ello, deviene en la omisión de un análisis y una acción política que haga explícita éstas y otras tensiones. Un aspecto interesante al interior de la literatura más progresista e indisciplinadora en materia de Educación Inclusiva, ha sido incapaz de ofrecer sistemas de razonamientos más amplios para responder a la pregunta: ¿por qué la Educación Inclusiva es para la totalidad de ciudadanos cruzados por la experiencia común denominada escuela? Si bien, variadas respuestas proporcionadas por las declaraciones de Jomtiem y Dakar, reflexionan sobre este tema, a su vez, son incapaces de ofrecer una ecología de saberes (Sousa, 2009) que permita justificar dicha adscripción en términos teóricos y políticos, preferentemente. Inspirado en los aportes de grandes autores, tales como, Butler (1999), Rikowski (2004), Guattari y Rolnik (2006), Spivak (2008), McLaren y Kincheoloe (2010), Brah (2011), Lazzarato (2013) y hook (2017), fue posible mapear algunas respuestas tentativas y provisionales a este nuevo objeto de investigación que se inicia con la redacción de este documento.

Una primera aproximación consistiría en asumir la Educación Inclusiva, como un dispositivo macro educativo<sup>5</sup> (Ocampo, 2017), es decir, una empresa intelectual y analítica, destinada a asegurar un conjunto de transformaciones revolucionarias en todos los campos que configuran la Ciencia Educativa, en respuesta a la complejidad que define la naturaleza de su fenómeno, los tiempos actuales y la exponencial emergencia de nuevos sujetos educativos, cada vez más opuestos a los mapas abstractos del desarrollo dominantes en los procesos de escolarización. Una segunda idea, consistiría en concebir la inclusión y sus dimensiones epistemológicas, políticas y éticas, en tanto, capacidad de aumentar las condiciones y oportunidades educativas de todas las personas, especialmente al ofrecer claves para poner en práctica las transformaciones radicales que hoy la educación y las sociedades requieren, particularmente, la consolidación de una espacialidad de tipo heterotópica, alejada de los residuos del capitalismo y los coletazos de la colonialidad. Una tercera idea consistiría en comprender la necesidad de concebir la inclusión como *conciencia de transformación*, más que un contra-discurso, ya que, al ser concebida en términos de este último, se corre el riesgo agrandar el problema sin resolverlo. Recurriendo a los aportes ofrecidos por la Escuela Latinoamericana de Historia Intelectual, liderada por Elías Palti (2014), el gran problema que enfrenta la investigación al promover de análisis es, la no-resolución de los mismos, contribuyendo a expandir su neblina analítica y ambigüedad metodológica. Ello, sugiere superar los modos tradicionales, opresivos y alojados al interior del capitalismo hegemónico para referirse al conjunto de factores que estructuran la relación sociedad-educación en el contexto de la Educación Inclusiva. El desafío consiste en crear nuevos instrumentos conceptuales y analíticos para explorar desde una racionalidad radical y revolucionaria la relación sociedad-educación.

La Educación Inclusiva no sólo busca maximizar el papel de las oportunidades educativas y sociales para grupos históricamente excluidos, sino que, evitar acercar a dichos colectivos a los mismos escenarios de socialización gobernados por la cultura dominante, así como destruir dichas opciones políticas y sus marcos de valores que apelan por una mismidad en bloque (Lazzarato, 2006), –siguiendo la lógica de los todos hegelianos, durkheimianos, marxianos–, sino más bien, debe concebirse en términos de un valor distributivo, al tiempo que, posibilite la creación de formatos de vida más vivibles para la población en general. Esto, sin duda alguna, representa un desafío estructural que, lamentablemente, el pensamiento intelectual que hoy sustenta la inclusión, es incapaz de modificar. De ahí la necesidad de crear un nuevo orden político, ético, pedagógico, pedagógico, ciudadano y económico, a fin de evitar el enfrentamiento permanente entre lo mayoritario y lo minoritario, o lo que es más grave, la vigencia de un efecto acrítico, acomodacionista (Da Silva, 2000; Ocampo, 2016a) que tiende a resolver el problema incorporando lo minoritario en las mismas lógicas de funcionamiento de lo mayoritario; en vez de intencionar de su entrecruzamiento la proyección de otros mundo posibles y horizontes ciudadanos. Este enfrentamiento puede describirse como una amenaza esencialista en la comprensión de los nuevos ejes de tematización del marco analítico requerido por la Educación Inclusiva en el siglo XXI.

Pensar que la Educación Inclusiva es un movimiento político y un enfoque epistemológico (Ocampo, 2017) exclusivamente para los colectivos en riesgo –definidos a

---

<sup>5</sup> Para mayores consultas véase el documento: “Desafíos e implicancias para la Construcción de una Teoría Curricular y el desarrollo de la Investigación Didáctica de la Educación Inclusiva. Apostar por la totalidad concebida como multiplicidad”, capítulo del taller impartido por invitación en el II ELIJ, organizado por la Universidad Nacional de Chimborazo y la Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo, Ecuador, de Ocampo (2017).

través de la zona de abyección—, es un error, puesto que, exige asumir metodológicamente cómo dichas identidades son condicionadas, interpretadas y oprimidas por la visión de inclusión propia del capitalismo. En otras palabras, este análisis sugiere la disposición de un programa analítico, investigativo y teórico que transite desde la simplicidad a la complejidad del fenómeno. Estas tensiones son garantes en la toma de conciencia crítica y transformadora por parte de los investigadores.

De acuerdo con las ideas antes explicitadas, cabe destacar que, la Educación Inclusiva, en tanto, *dispositivo macro educativo y epistemología*, es un enfoque supra-paradigmático, es decir, cruza todos los campos y dimensiones de las denominadas Ciencias de la Educación, cuyos conceptos de lucha (Bödeker, 2009) se organizan en torno a la erradicación de las directrices performativas y regenerativas de cada uno de los formatos del poder. Esta idea, elimina de sus ejes analíticos el enfrentamiento entre lo mayoritario/minoritario, lo normal/anormal, lo que está dentro/fuera, es decir, el conjunto de sistemas de razonamientos dicotómicos que producen enemigos ficticios en la comprensión de este enfoque. Lo central es, cómo las múltiples expresiones del poder, definen el funcionamiento de los diversos campos del desarrollo societal. Por tanto, el desafío que emerge, consiste en visualizar el pensamiento y la acción del poder y su naturaleza que, en palabras de Jouvenel (1998), el *poder jamás desaparece*, sino que se transforma permanentemente.

Uno de los fracasos cognitivos más significativos en los que incurre la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, consiste en detentar una política de inclusión, donde gran parte de sus investigadores y activistas desconocen cómo opera la exclusión y el resto de formatos del poder. Por otra parte, un conglomerado significativo de los estudiosos del campo, piensan —esto se demuestra a través de sus escritos—, que la inclusión consiste única y exclusivamente en la igualdad entre la totalidad de ciudadanos (visión normalizadora y restrictiva de las subjetividades revolucionarias), la ampliación de oportunidades a colectivos vulnerables en pleno centro capitalista o bien, en las mismas estructuras sociales y educativas gobernadas por los formatos del poder. A esto es posible agregar, un análisis sobre el *nosotros* desde la restricción y la mismidad en bloque. Esta falta de comprensión respecto de la política de inclusión es lo que comúnmente el profesorado aprende, mediante un efecto de permeabilidad e incidencia del colonialismo. La carga semiológica que más reciben los ciudadanos a través de los medios masivos de comunicación, así como, los profesionales del área, se encuentra comprometido con la incorporación a las mismas estructuras de desarrollo social y educativo para colectivos vulnerables, dando paso a una errónea visión sobre Educación Inclusiva, sus propósitos y alcances.

De acuerdo con lo anteriormente explicitado, la noción de fracasos cognitivos<sup>6</sup> (Spivak, 2008), es decir, el conjunto de desplazamientos discursivos que operan como explicaciones válidas, pero que, conducen a la producción de errores en un determinado período particular del pensamiento, ofrecen la posibilidad de develar el tipo de ficciones implicadas en la construcción del conocimiento. Se necesita entonces que, los investigadores del campo sean

---

<sup>6</sup> Ocampo (2017) diversifica este concepto en su tesis doctoral, concebido como un conjunto de desplazamientos discursivos, políticos y epistémicos que se emplean como ejes claves en la comprensión de un determinado fenómeno —especialmente sobre construcción del conocimiento—, los cuales alcanzan con una alta eficacia, convirtiéndose en explicaciones de alta recurrencia, pero que conducen a determinados errores. Ejemplo de ello, es la forma en que el saber de experto entiende los procesos epistémicos asociados a la Educación Inclusiva. Para profundizar en esta última idea, consulte: “*Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*”, UGR, España.

conscientes que, la transformación de la sociedad y la educación jamás serán conseguidas desde dentro del capitalismo existente. ¿Cuál podría ser la diferencia entre Educación Inclusiva reformista y Educación Inclusiva transformadora? Una respuesta tentativa a esta interrogante podría ser que, en la primera visión, según sus características correspondería a su momento actual, es decir, a un actuación pseudo-crítica desde el centro capitalista, es decir, espera alcanzar la igualdad, la equidad, la inclusión, la participación, la aceptación, el respeto por el otro, el abordaje de las diferencias en el currículo, la enseñanza para todos y la justicia educativa y social desde dentro del sistema existente. Esta visión reformista, también puede ser denominada como una dimensión acrítica. Me gustaría enfatizar que, en varios de mis trabajos he empleado la noción de reforma asociada a la Educación Inclusiva –no he referido a lo que antes he explicitado–, ocupándose como sinónimo de transformación. En este escrito se esboza una diferencia en torno a estas disputas, propias del contextualismo lingüístico, en este campo de investigación. En esta visión, se apela al cambio sin modificar el sistema que alberga todas las contradicciones antes descritas. En cambio, la Educación Inclusiva *transformadora*, es concebida en términos de revolución y cambio radical sobre los ejes de ensamblaje del modelo societal. En esta visión los investigadores no se conforman con la simple modificación retórica de argumentos que aluden a la reforma del sistema, sino más bien, pretenden la erradicación y/o destrucción de cada uno de los formatos del poder y los principales fascismos societales. Es menester destacar que, la formación de los educadores y la nulidad de propuestas para avanzar en la formación de investigadores en este campo, expresan un desinterés por esta visión radical y revolucionaria, demostrando una vez más que, ambos niveles de formación, operan desde la mecánica imperceptible de la colonialidad cognitiva, es decir, profesores, investigadores e incluso activistas, son socializados en cada una de las temáticas descritas en este trabajo.

La tabla que se ofrece a continuación, tiene por objeto, sintetizar las principales características que expresa el *pensamiento reformista y transformacional* de la Educación Inclusiva, desde la modernización de su discurso y ecología de saberes. Es menester destacar que, tanto una inclusión funcional, acrítica y reformista, expresa un concepto limitado y estrecho sobre lo que sería el cambio social, político y educativo, estructurado desde una racionalidad e ideología de tipo instrumental. Mientras que, la visión transformacional, subversiva, crítica y macro-educativa de la inclusión, apela por el desarrollo de una ecología de saberes que ofrezcan la capacidad de superar la timidez política, destruir los patrones de interioridad epistémica –reproducción– y los modos de construcción de una sociedad y educación más esperanzadora desde adentro del sistema, gobernado por la racionalidad capitalista.

<b>Educación Inclusiva reformista</b>	<b>Educación Inclusiva transformadora</b>
<p>-Concibe el cambio desde adentro del sistema, es decir, expresa un efecto expansionista de la problemática, sin ofrecer pistas para su resolución.</p> <p>-Organiza su campo de lucha y producción desde la interioridad epistémica, es decir, desde un efecto acomodacionista, concentrando sus esfuerzos en la consecución de la igualdad de colectivos históricamente excluidos de la educación desde el interior del centro capitalista.</p>	<p>-Concibe el cambio desde la puesta en marcha de una visión radical y de ruptura sobre los principales ejes de configuración y funcionamiento del sistema societal.</p> <p>-Los investigadores, activistas y maestros luchan por la implantación de una Educación Inclusiva, puesto que, están convencidos que, a través de ella, se facilita el logro de la igualdad, la equidad, la justicia social y educativa, sólo sí, se rompe y emancipa con el corpus de condicionamientos capitalistas que definen las políticas de inclusión.</p> <p>-Se busca crear un nuevo orden y la cristalización de</p>

<p>-La lucha de los investigadores se desarrolla desde adentro del sistema capitalista y enfatiza fuertemente en la cristalización de una <i>mirada individual</i> y en una <i>zona de abyección</i>, reafirmando así, el sentido acomodacionista de la misma.</p>	<p>nuevos mundos. Otras especialidades de tipo heterotópicas.</p> <p>-El pensamiento revolucionario de la Educación Inclusiva, lamentablemente, en la actualidad, no es tan aceptado por los educadores, las escuelas y el mundo académico, ya que rompe con las discusiones esencialistas que acostumbran a orientar el trabajo educativo en este contexto.</p> <p>-Explicita una visión sobre la necesidad de comprender el poder y la potencia de la inclusión y, especialmente, aquellos sistemas de razonamientos sobre los cuales se permite responder acerca del por qué la Educación Inclusiva es para todo el mundo, rompiendo de esta forma, los efectos acomodacionista que hoy reafirma su discurso dominante –híbrido basado en la imposición del modelo tradicional de la Educación Especial–.</p>
--	--

Tabla 1: *Principales características de la Educación Inclusiva según sentidos y alcances de su diáspora ideológica e intenciones sociopolíticas. Aproximación inicial. (Ocampo, 2017).*

La *toma de conciencia* y la *formación de la conciencia crítica* para la Educación Inclusiva, no han estado ajenas al poder performativo de la multiplicidad de expresiones antes descritas, siendo este tema, un aspecto débilmente explorado por las agendas de investigación y sus respectivas políticas de producción del conocimiento. Un aspecto clave en la configuración y/o comprensión de la *conciencia crítica* en este campo, refiere a una visión situada de los elementos sobre los cuales se organizan los posicionamientos políticos, las cargas de elección y los ejes de acción a los que adscriben determinados investigadores, activistas y maestros, en el marco de una política particular de Educación Inclusiva. Un aspecto crucial será entonces, entender de qué manera, los ejes de tematización sobre el campo de lucha de la inclusión, socializan un pensamiento basado en los efectos opresivos de la investigación y se obliga a creer en una visión capitalista de la misma, ejemplo de ello, es el resultado de emparejar el propósito de la inclusión con la noción de calidad, agudizando el sentido competitivo de la misma e imponiendo nuevos dictámenes de exclusión. Para destruir tales lógicas de producción, creo necesario, que la ecología de saberes que colabora en la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva, debe facilitar la toma de conciencia por parte de todos sus implicados, acerca de este tipo de cuestiones que, en sí mismas, son claves en la redefinición del sentido y alcance en la construcción de su ideología.

La Educación Inclusiva como *dispositivo macro-educativo* (Ocampo, 2017), es decir, empresa intelectual destinada a producir lo nuevo, promueve la fractura de los supuestos que orientan el pensamiento educativo post-moderno. Por tanto, una *conciencia revolucionaria* implica aprender a reconocer cómo operan las diversas expresiones del poder, así como, determinados saberes y acciones comprensivas, cristalizan sistemas de dominación y, como éstas y otras tensiones fueron creadas, institucionalizadas y sostenidas en el tiempo. En otras palabras, la formación de una *conciencia crítica* en este campo, implica aprender a reconocer cómo la formación de los maestros, la conformación de las prácticas de escolarización y los ámbitos de interés de los investigadores, son permeados, socializados y condicionados por la racionalidad capitalista supremacista y las nuevas prácticas del colonialismo. La ruptura de estas tensiones no sólo debe ser de tipo teórica, reflexiva y discursiva, sino más bien, metodológica. Esto es, avanzar en la construcción formatos heterológicos de investigación.



La creación de formatos heterológicos de investigación y su relevancia en la configuración de una conciencia crítica sobre Educación Inclusiva, sólo interseccionan en la medida que sus principales actores aprenden a leer el mundo, mediante la examinación del pensamiento alojado al interior del capitalismo y son capaces de ofrecer estrategias y políticas del acontecimiento, al tiempo que dislocan nuestro compromiso –adherencia inconsciente– con dichas tensiones. Un aporte relevante para avanzar en la creación de otras racionalidades y espacialidades desde la cuales puedan florecer los principios reales de la inclusión, materializados a través de su construcción epistemológica<sup>7</sup> (Ocampo, 2017), encuentran soporte en los aportes de los Estudios sobre la Mujer y, más específicamente, en el pensamiento de Ángela Davis y bell hooks<sup>8</sup>, quienes sostienen la necesidad de comenzar a desarrollar espacios de sororidad y grupos de concienciación, preferentemente, mediante los cuales, investigadores, maestros, activistas y miembros de la sociedad civil sean capaces de comprender la naturaleza de la inclusión y la naturaleza del conjunto de patologías sociales descritas incipientemente en este documento. La Educación Inclusiva debe concebirse, en tanto, categoría de análisis, en un dispositivo de crítica cultural acorde a las tensiones y contradicciones de nuestro tiempo, a fin de crear un mundo más esperanzador –por fuera de las lógicas aquí descritas– y una reformulación sobre la historia de la conciencia del pensamiento educativo a través de este enfoque.

Finalmente, cabría señalar que, las reflexiones y/o análisis vertidos en este documento, deben ser considerados como cartografías en la composición de nuevos formatos de intelectualidad y crítica para entender el sentido, alcance y finalidad de la Educación Inclusiva, intencionando la movilidad y dislocación entre fronteras intelectuales no comúnmente empleadas para debatir sobre su nueva tarea intelectual. En efecto, cada uno de los esfuerzos intelectuales desarrollados en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) son concebidos como una línea de fuga orientada a movilizar la construcción real de una *frontera intelectual, analítica, epistémica, política, ética y pedagógica*, cuyo único interés sea la creación de formatos de vida más vivibles para todos los colectivos de ciudadanos, exigiendo pensar la inclusión, en términos de un conjunto de políticas del acontecimiento y la *totalidad concebida en términos de multiplicidad o singularidad basada en la multiplicidad* (Lazzarato, 2013).

Cumpliendo nuestra política editorial, orientada a la publicación de trabajos amparados en criterios científicos de calidad, es que la presente edición, de un total de 12 trabajos recibidos desde diversas latitudes de Iberoamérica, procedió a publicar el volumen 1, número 2, con un total de 5 trabajos (41.66%), es decir, 3 artículos de investigación (25%) y 2 ensayos (16.66%). De acuerdo con esto, un 41.66% de los trabajos remitidos para este número fue aprobado, mientras que, 58.33% de los mismos, fue rechazado, a través de la modalidad de evaluación de pares o referato por doble ciego.

La sección de **Artículos de Investigación. Polyphōnías Topológicas**, inaugura este número, con el trabajo titulado: *“Efectos de las prácticas inclusivas en los centros educativos y su impacto en el estado emocional del profesorado”*, de los investigadores doctores Colás-Bravo, Reyes de Cózar y Conde Jiménez del Depto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la

<sup>7</sup> Véase el capítulo de la conferencia, titulado: *“Epistemología de la Educación Inclusiva”*, publicado en el libro de Memorias del I Congreso de Comunicación Inteligente organizado por la Universidad de La Sabana y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia. En este documento, pueden consultarse los axiomas que configuran el campo epistémico de la Educación Inclusiva, así como, los principales contenidos que tematizan su programa científico.

<sup>8</sup> Nombre construido por esta teórica feminista, que integra los nombres y apellidos de su abuela y madre, respectivamente.

Universidad de Sevilla, España, presentan los resultados de un estudio orientado a evaluar los efectos de la implementación de prácticas inclusivas en los centros escolares, desde el punto de vista del profesorado, así como el estado emocional percibido y asociado a las mismas, mediante el diseño y validación de un cuestionario *ad hoc* que consta de dos escalas. La población objetivo del estudio se compone de 21.606 sujetos, que se corresponde con el número de profesores que imparte docencia en los centros educativos de educación primaria y secundaria en la provincia de Sevilla (Andalucía, España).

La investigación titulada: *“Evaluación cognitiva, comportamental y afectiva del ser humano. Estudio de un caso”*, de la doctora Arroyo González, Profesora Titular del Depto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, España, analiza los resultados de aplicación de un corpus de instrumentos de evaluación que permitan indagar cómo el ser humano gestiona su afectividad y cómo esta interacciona con su mundo cognitivo y comportamental; a fin de orientar pedagógicamente su desarrollo hacia metas de humanización plena, o felicidad. Los antecedentes de los instrumentos de análisis e interpretaciones que se presentan en este documento se pueden encontrar en las investigaciones realizadas a través del “Test de Familia” (Corman, 1961; Arroyo 1999b), así como, en las últimas investigaciones de la Fenomenología sobre la intencionalidad humana (Sáez, 2009; Laguna, 2011) y de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995); y, todas estas perspectivas, integradas desde las investigaciones sobre la Teoría de Valores.

La sección cierra esta edición con el trabajo: *“Intervención en el ocio del alumnado de Altas Capacidades en un IES de Granada”*, de los doctores Cabrera Casares, Expósito López y Olmedo del Depto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, España, quienes exponen un estudio acerca del trabajo pedagógico con estudiantes con altas capacidades, tomando como contexto un IES de la ciudad de Granada en el que se atiende al alumnado agrupado que posee estas características intelectuales, se realiza un análisis diagnóstico sobre la necesidad de formación sobre este ámbito no curricular. A partir de esto y colaborativamente con los agentes implicados y destinatarios, se elabora una propuesta de intervención. Dicha intervención se planificó y evaluó mediante el modelo CIPP de Stufflebean.

La segunda sección de Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, dedicada a **Ensayos. Reflexividades Polyphōnicas**, se compone en esta edición de dos trabajos. El primero, titulado: *“Apartheid ocupacional de las diversidades trans: importancia y desafío para la Terapia Ocupacional Social”*, de la Terapeuta Ocupacional, Moraga Martínez, investigadora independiente de Chile, reflexiona acerca del conjunto de problemáticas e injusticias que viven las diversidades trans desde la terapia ocupacional. Se ofrece un análisis pormenorizado acerca de diversidad de manifestaciones de la violencia social e institucional que viven sistemáticamente las personas trans en el país, dadas por las concepciones normativas imperantes en el sistema social basadas en el género y la sexualidad, particularmente, el binarismo de género y la heteronorma.

El segundo trabajo, se titula: *“Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Chile”*, de las académicas de la Oficina de Inclusión y Equidad de la Universidad de Chile, las profesoras Mora Curriao y Núñez Rosas, analizan los fundamentos, alcances, obstáculos y desafíos que presenta la educación superior chilena en relación con los estudiantes

en situación de discapacidad (EsD), teniendo como contrapunto las experiencias e iniciativas que se han desarrollado en la Universidad de Chile en torno a la materia.

La sección de **Reseñas. Fractales Polyphōnales**, presenta un análisis sobre el libro “*Leer y escribir entre dos culturas: El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino (Programa YACHAY – OCLADE)*”, presentado por la doctoranda Mg. Marcela Amaya García, Investigadora Asociada al Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Académica Permanente de la Escuela de Castellano de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile.

La sección de **Entrevistas. Interacciones Polyphōnicas**, presenta en esta oportunidad la conversación con la experta brasileña y Premio Nacional de Educación de dicho país, Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan, sobre “*Dilemas y desafíos de la Educación Inclusiva en los primeros años del siglo XXI*”, efectuada por el Dr. Aldo Ocampo González, director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Académico Titular del Programa de Magíster en Educación, mención Gestión Inclusiva de la Universidad Santo Tomás, Sede La Sereana, Chile.

A pocos días de cerrar la edición del volumen 1, número 2 de *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) nos comunicó la aceptación de CELEI, en tanto, centro de investigación con estatus asociativo a dicha entidad, lo cual, representa un estímulo al trabajo emprendido por nuestro equipo, así como, a las rutas intelectuales que nos hemos trazado abordar, resignificar y revolucionar.

Invitamos cordialmente a nuestros lectores, a remitir sus manuscritos para ser publicados en *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, publicación Científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), así como, ampliar los debates que comienzan a emerger en cada uno de los trabajos incluidos en este número. Es menester recordar que, la recepción de trabajos es permanente y que la remisión de los mismos, debe efectuarse a través de la plataforma OJS de la revista, alojada en: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

Antes de concluir la presentación del nuevo número de *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), aprovecho de extender a nombre de todo el equipo de investigadores que componen este proyecto intelectual, a cada uno de los autores que gentilmente, han confiado en nuestra revista para difundir sus investigaciones y reflexiones, los cuales, han sido sometidos a una rigurosa política editorial y evaluación de pares mediante referato de doble ciego. Asimismo, extendiendo nuestro agradecimiento a nuestros árbitros internacionales especializados en metodología de la investigación y en cada de las temáticas de contenido. Finalmente, agradecer la colaboración editorial de las profesoras Marcela Amaya García, Concepción López-Andrada y de Anita Pabla, quiénes rigurosa y gentilmente hicieron posible la emergencia de este nuevo número.