

Editorial. Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2018). *Editorial. Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa*. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 16-46.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/29>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pyNR/98w>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



TRABAJO ARBITRADO

[Cierre de edición: 01 de agosto, 2018]

Sección: Editorial

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

polyphonia@celei.cl

ORIGINAL



Vol. 2, (2), Agosto-Diciembre 2018, págs.16-46

ISSN: 0719-7438

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

Fecha de envío: 29 de junio, 2018

Fecha primera revisión: 05 de julio, 2018

Fecha segunda revisión: 12 de julio, 2018

Fecha de aceptación: 21 de julio, 2018

Publicada: 15 de agosto, 2018

EDITORIAL

Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa

Dr. Aldo Ocampo González

Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva (CELEI), Chile

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

Profesor del Máster en Creatividad, Educación y Bienestar de la
Universidad de Barcelona, España

Profesor Invitado al Magíster en Educación desde la Diversidad,
Universidad de Manizales, Colombia

Doctor (Ph.D.) en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por
Unanimidad, mención Cum Laude, por la Universidad de Granada, España.
Doctorando adscrito al Programa Oficial de Doctorado en Filosofía impartido
por la Universidad de Granada, España.

E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com – aldo.ocampo@celei.cl



<https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, en sí misma, eje de reformulación de amplio alcance de las bases teórico-metodológicas de la Ciencia Educativa, estructura su actividad analítica a partir del principio explicativo de negatividad (Hegel, 1969; Benjamín, 2008 y 2009). La negatividad en tanto máxima filosófica consagra

un espíritu cuestionador, orienta su propósito hacia la dislocación (Derrida, 2000), la reconceptualización (Grieshaber y Cannella, 2005), la reformulación (Sousa, 2010) o la deconstrucción (Foucault, 1973). Me parece más oportuno insistir en la idea que sostiene el principio de negatividad como talante de transformación educativa.

La negatividad como principio explicativo de la Educación Inclusiva

El *principio de negatividad* (Hegel, 1969; Benjamín, 2008 y 2009) –condición de transformación, dislocación, refutación, cuestionamiento y cambio– se convierte en una modalidad tropológica, es decir, gira significados, dirige sus mecanismos de producción y contenidos hacia otros rumbos. En tal caso, la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva se convierte en una *estrategia tropológica* y en un *mecanismo de negatividad*. Mediante el principio de negatividad es posible visibilizar los pliegues de enunciación. En términos hegelianos, denota fallas, déficits o paradojas. Todas ellas, albergadas en una *estructura específica de contradicción* (Matus, 2017).

Caracterizado por un espíritu que todo lo cuestiona, consolida un movimiento incesante de carácter radical, en él, se ponen en juego elementos de reestructuración del saber y de la práctica educativa. Razón por la cual, afirmaré que, la *negatividad* se convierte en una estrategia de configuración significativa a nivel tropológico, así como, una de las condiciones clave de producción de la Educación Inclusiva. Su vincularidad de carácter tropical expresa la capacidad de girar, invertir, dislocar o transformar sus sistemas de razonamientos hacia comprensiones otras –promueve marcos de imaginación epistemológica y política–, cuya acción implícita se encuentra en un *movimiento incesante*. Como condición de producción, inscribe su actividad a través de su orden de producción – en el caso de la Educación Inclusiva, opera en la *diseminación*, es decir, en la dispersión– en el vuelco, nunca en la continuidad. Consolida un concepto complejo sin retorno, caracterizado por saltos. Recurriendo a la contribución hegeliana, es posible afirmar que, su campo de conocimiento es articulado en referencia a una *totalidad dinámica*, cuyas posiciones y elementos de confluencia –objetos, métodos, teorías, influencias, sujetos, territorios, marcos teóricos y políticos mediante los cuales se moviliza la categoría de inclusión– se entrelazan y engendran unos con otros. Al afirmar que, epistemológicamente, la Educación Inclusiva emerge de un conjunto de enredos genealógicos de dispersión, refiero a una estructura dinámica de entrelazamiento discontinuo, consagra una *práctica analítica y metodológica abierta*.

Si la Educación Inclusiva, a nivel epistemológico, articula su actividad en torno al principio explicativo de negatividad, ejerce constantemente una capacidad cuestionadora y transformadora, ¿cómo entender, entonces, una Educación Inclusiva negativa? El *principio de negatividad* de ninguna manera será concebido como ausencia o carencia de algo, más bien, articula un mecanismo de rechazo, quebrantamiento, desprendimiento de aquello que ha sido institucionalizado, o bien, progresivamente se ha desgastado de acuerdo a la especificidad de cada encuadre cultural (Lecourt, 1970). Articula un sistema de desprendimiento sobre sus concepciones heredadas. Su actividad se funda en el *ideal de transformación social y educativa*. La naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva expresa una *fuerza performativa* (Ocampo, 2018), es decir, altera los modos dominantes de escolarización, los vocabularios y los regímenes de verdad que los sostienen. ¿Cómo se configura la Educación Inclusiva en el horizonte de la transformación social?

El estudio de las condiciones analíticas y metodológicas de la Educación Inclusiva orienta su actividad a la comprensión de la conciencia de catástrofe humana desde una perspectiva de positividad. En ella, se articula un signo equívoco de inclusión transformadora, de un sujeto que adquiere forma y figura predeterminada. Desde la perspectiva hegeliana concibe al sujeto a través del nombre –categoría–, hace emerger una síntesis reflexiva que alberga modos que determinan socialmente el reconocimiento y un conjunto de acontecimientos marcados por un reconocimiento de la individualidad y la negatividad. El sentido de positividad sustenta la proliferación de sistemas adaptativos y de acomodación cuya actividad se sustenta en el centro crítico de las *estrategias de regulación del capitalismo*, es decir, aquello que actúa como regla común para una amplia multiplicidad de sujetos. Gracias a dichos sistemas de regulación del capitalismo, es que la Educación Inclusiva deviene en una práctica social mutilada, especialmente, porque articula mecanismos de readaptación o reinserción de sujetos a las mismas estructuras que han propiciado sus mecanismos de exclusión, avalando sus condiciones de desigualdad. Las condiciones de regulación del capitalismo inciden en la cristalización de una determinada espacialidad y arquitectura educativa, trazan una ruta semántica para comprender al sujeto. Epistemológicamente, la Educación Inclusiva asume el desafío de reformular de sujeto educativo concebido como un sujeto difuso (Matus, 2016). El sentido acrítico de la inclusión se reduce a una comprensión basada en el individualismo metodológico, es decir, explica y asume al sujeto a partir de un conjunto de fallas o problemáticas convertidas en diagnósticos sociales. En él, los sujetos emergen a través de una *categoría analítica determinada* –etiquetas sociales, marcas de desigualdad, etc.–, los nombra a partir de un fenómeno social que los comunica, cuyo fenómeno, posteriormente, deviene en una política compensatoria de cuotas para determinados colectivos significados como sujetos minoritarios, descuidando el *carácter relacional* que alberga un análisis multinivel respecto de la producción de desigualdades.

Hasta aquí, es posible afirmar que, las regulaciones del capitalismo y su incidencia en la visión de Educación Inclusiva y de justicia educativa alojada al interior de este, inscriben las problemáticas del sujeto en relación a las teorías del riesgo. Sobre este particular, Matus (2016) señala que esta modalidad inscribe al sujeto en una figura vulnerabilidad. Las teorías del riesgo en el marco de la justicia social se convierten en políticas afirmativas, cuya orientación articula una concepción universalista del reconocimiento sustentado en un valor idéntico entre las personas. Su ámbito de intervención queda sujeto a mecanismos de ajuste y acomodación, contribuyendo a la reproducción del orden dominante de las estructuras sociales y de escolarización. A nivel ontológico actúa mediante una dinámica de estigmatización de las identidades, reproduciendo silenciosamente el problema ontológico de los grupos sociales, en el que las diferencias se convierten en mecanismos de devaluación social. Las políticas de acción afirmativas son incapaces de deshacer el conjunto de problemáticas vinculadas a la comprensión de la ontología social, específicamente, al concepto de grupo social –problemática permanente en la filosofía contemporánea–. La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, asume un enfoque relacional vinculado al estudio de los diversos sistemas de desigualdades y sus tecnologías de actuación, inspirado en la contribución de la corriente interseccional. Perspectiva que no debe confundirse con las críticas efectuadas por algunos de los enfoques contemporáneos de las Ciencias Sociales y, específicamente, del Trabajo Social, quienes conciben *lo relacional*, como una ingeniería de mecanismos de desprotección social, asumiéndose normativamente desde la configuración de redes de apoyo (Matus, 2017).

Defiendo la potencialidad del enfoque relacional aplicado al estudio de las condiciones de aseguramiento del derecho ‘en’ la educación y al mapeo de los distintos niveles de actuación y regeneración de los sistemas de desigualdad múltiples, se propone crear condiciones de reconocimiento –justicia cultural– y redistribución –justicia social– evitando reducir la intervención a un ‘Otro generalizado’, efectuando una abstracción de la individualidad y de la identidad concreta del Otro tal como indica Benhabid (2008). Un examen con estas características demanda un reconocimiento recíproco del sujeto educativo en el marco del derecho *en* la educación, a través del argumento proporcionado por Arendt (1951), respecto del ‘derecho a tener derechos’.

El enfoque relacional aplicado al estudio de las desigualdades educativas se propone develar las formas específicas y las complicidades que el derecho en la educación establece con los marcos de valores dominantes y sus regímenes de verdad. En él, desaparecen metodológicamente el centro, los márgenes y la periferia, conceptos que al decir de Brah (2011) se convierten en ficciones eurocéntricas en el estudio de las desigualdades y mecanismos de opresión educativa. Se opone al pluralismo liberal devenido en una *pseudo* inclusión, igualdad, ampliación cultural y equidad. Uno de sus principales desafíos analítico-metodológicos consiste en crear categorías específicas que nos ayuden a pensar relacionamente mediante un análisis multinivel, el conjunto de patologías sociales crónicas que se entrecruzan, permean y cooptan la tarea educativa. En este apartado me propongo desarrollar una *constelación crítica* estructurada por los siguientes aspectos:

- Comprender que el principio explicativo de la Educación Inclusiva se fundamenta en la negación filosófica, emerge de un espíritu cuestionador incesante. Se propone romper con las concepciones heredadas, su actividad intelectual se funda en la transformación educativa y social. El principio de negatividad reafirma la fuerza performativa de la Educación Inclusiva, su capacidad para alterar los vocabularios, sus sistemas de razonamientos y sus prácticas, interesándose por aperturar nuevos focos analíticos capaces de construir un saber que permite *leer críticamente el presente*. Todo ello, permite visualizar la inclusión como un *dispositivo performativo*. La conducta performativa es asimilable a una acción transformadora de las prácticas educativas, razón por la cual, la inclusión ha de ser comprendida en términos de *performatividad del dispositivo*, es decir, “*la capacidad de los dispositivos de (re)configurar los actores y sus prácticas y los espacios de negociación y de juego que ellos abren*” (Beuscart y Peerbaye, 2006, p.4).
- El principio de negatividad introduce elementos dislocativos para entender las formas discursivas, ideológicas, críticas y políticas que sustentan la actividad de la Educación Inclusiva en tanto movimiento de transformación. Introduce elementos que cambian la forma de entender la acción pedagógica, sus marcos de valores y sus regímenes de verdad históricamente legitimados. Se convierte en una estrategia de configuración del tropismo, su propósito consiste en alterar y modificar para girar hacia otras comprensiones. *La negatividad es talante de re-estructuración*.
- El principio de negatividad nos inscribe en la acción del cambio, se convierte en una malla de conexión de diversos tipos de negatividades que confluyen en la configuración del sentido performativo de la Educación Inclusiva. La negatividad no debe confundirse erróneamente con la noción de destrucción erróneamente vinculada a los planteamientos sobre deconstrucción (Derrida, 2000). Observo esto, pues, en cierta medida, no implica destruir algo para crear una cosa completamente nueva. Se propone más bien, modificar lo existente evitando reproducir implícitamente un conjunto de contenidos e ideas que confirman aquello que no es. Ejemplo de ello, es el clásico error

de inscribir el lugar teórico, analítico, léxico y metodológico de la inclusión en la reproducción de los contenidos propios de la Educación Especial. Tal como he señalado en trabajos anteriores, el objeto de la Educación Inclusiva se ubica en la 'educación', por tanto, sus axiomas no constituyen elementos de una práctica especializada, sino más bien, son acciones inherentes al sentido intrínseco de la misma. ¿Qué ha sucedido que estas ideas se han difuminado, o bien, han perdido su eficacia simbólica?

- El principio de negatividad demanda una comprensión hegeliana tal como indica Matus (2016). Bajo ningún punto de vista sugiere destrucción o aniquilación, sino atención estratégica a los medios que en el paso de un sistema a otro reflejan aperturas de verdad. Demanda una comprensión situada acerca del conjunto de mediaciones interiores y exteriores que tienen lugar en su estructura analítica. El trabajo negativo se convierte en un punto de rotación de algo, lleva implícita la capacidad tropológica. Sobre este particular, me parece plausible distinguir dos elementos centrales para el debate. El primero de ellos, afirma que el saber epistemológico de la Educación Inclusiva constituye un saber en permanente movimiento, mientras que, el segundo, establece que el principio de negatividad deviene en una praxis tropológica, cuyas fuerzas poseen la capacidad de girar o mover las concepciones y sus vocabularios vigentes hacia otras comprensiones. Organiza su actividad mediante una trama estratégica compuestas por saltos, por sistemas de discontinuidad. Es un saber que se sostiene epistemológicamente en la no-detención. Tal como explica Matus (2016, p.18) refiere, “*no a un principio generador sino a una totalidad dinámica en donde las proposiciones se engendran unas a otras en virtud de su contradicción*” (Adorno, 1981, p.27).
- La dialéctica negativa aplicada a la comprensión de la multiplicidad de elementos que confluyen, crean y garantizan el campo de producción y el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, otorga herramientas que permiten examinar la singularidad de cada objeto, método, disciplina, discurso, teoría, influencia, conceptos, etc., promoviendo un marco analítico capaz de “*articular los matices que señalan las diferencias cualitativas concretas entre fenómenos aparentemente similares*” (Buck-Morss, 1981, p.208).
- El principio de negatividad y la cualidad tropológica de la Educación Inclusiva fabrican elementos para explorar las nuevas configuraciones sobre el tipo de constelaciones que cristalizan su episteme. La condición tropológica ha de concebirse en términos de un *procedimiento compositivo*, articula elementos de naturaleza heterogénea, que logran girar el sentido y alcance de la Educación Inclusiva hacia otros lugares de análisis. La condición tropológica opera mediante una *lógica de juxtaposición*, es en sí misma, un sistema de inversión, recurre a aquello no-relacionado, al conjunto de elementos no idénticos que definen su función.
- El principio de negatividad introduce elementos que permiten formular nuevas categorías para leer la realidad social y educativa a través de los planteamientos epistemológicos de la Educación Inclusiva. La negación se convierte en un punto de partida significativo para el reconocimiento activo del Otro, desafía la incompatibilidad ontológica tradicional que sostienen los sistemas de razonamientos de inclusión. Es menester reflexionar sobre actos educativos concretos, con el objeto de promover un nuevo marco ontológico que conciba al ser como una *multiplicidad infinita de diferencias*.

La inclusión como práctica social

El concepto de *práctica social* se define como un conjunto de actos a través de los cuales se modificada la realidad. Los actos devienen en puntos clave en los sistemas de transformación. Sin embargo, me interesa en esta oportunidad, analizar el papel de los actos concebidos como tecnologías en permanente movimiento, que logran alterar los regímenes de verdad legitimados como parte sustantiva de la Educación Inclusiva. ¿Qué supone concebir la inclusión como práctica social? Ofrecer una respuesta significativa a esta interrogante, supone atender a dos niveles de análisis. El primero, devela una actividad/intervención de la conciencia, mediante formas particulares de producción del conocimiento –en este caso, de la Educación Inclusiva–. El segundo, por su parte, actúa sobre un objeto real, transformándolo, satisfaciendo necesidades humanas específicas. La especificidad epistemológica de la inclusión, demanda condiciones de alineación entre el nivel de conciencia y el nivel práctico. En efecto, la práctica social deviene en una actividad transformadora del ser –en este caso, un ser de la ‘multiplicidad de diferencias’– atendiendo a un encuadre cultural particular (Lecourt, 1970). ¿Constituye la Educación Inclusiva un tipo específico de práctica social?, ¿qué tipo de acción transformadora persigue?, ¿a través de qué lenguaje es posible develarla?, ¿es, posible, a través de los vocabularios disponibles lograr un análisis de estas características?, o bien, ¿cuáles son los temas de análisis para examinar la dinámica de la práctica social en el contexto de la Educación Inclusiva?

Una primera aproximación consistirá en reconocer que, la noción de ‘práctica social’ expresa una condición topológica –giro–, respecto de su significado. En otras palabras, la condición epistemológica de la Educación Inclusiva incide en la dislocación de las formas de aproximación al estudio de las prácticas. El tropismo posee la capacidad de girar las comprensiones hacia otros rumbos, promueve la dislocación y/o transformación de los regímenes de verdad dominantes, haciendo emerger nuevas comprensiones respecto de un determinado fenómeno y/o significado. A través de la condición topológica es posible observar la fuerza performativa que contiene el discurso de la inclusión, esto es, capacidad para alterar el orden dominante e introducir modificaciones significativas en la realidad. Topología y performatividad sólo alcanzan su propósito si, éstas, se anclan a un compromiso social particular. De lo contrario, corren el riesgo de convertirse en sistemas de dislocación, ruptura y transformación de naturaleza absolutista, poseen únicamente la capacidad de enunciar algo, jamás acontecer en la realidad. En tal caso, la capacidad de acontecer queda definida como algo que actúa en el evento (De Mussy y Valderrama, 2009). Al decir de Žižek (2014 y 2016) el acontecimiento posee la capacidad de alterar o modificar sustantivamente algo. La inclusión es en sí misma un acontecimiento, orienta y funda su intención en la transformación educativa. Razón por la cual, la he denominado una expresión de la transformación y de la performatividad. El acontecimiento se convierte un marco explicativo que sustenta el sentido y el alcance de esta, “*no es algo presente, sino algo que busca darse en lo que está presente. Un acontecimiento no es un hecho, sino algo que actúa en un hecho*” (De Mussy y Valderrama, 2009, p.43). De este modo, la inclusión es aquello que actúa en un hecho, es lo que subvierte el orden dominante, rompe, emancipa, disloca, remueve, jamás desde una falsa salida de transformación que da cuenta de la reproducción implícita de contenidos, metodologías y valores que confirman aquello que no es. Sin duda, este es el principal punto ciego de Educación Inclusiva, especialmente, desde la formación del profesorado y de las prácticas de investigación científica.

La inclusión concebida como acontecimiento reafirma una de sus propiedades epistemológicas, el carácter móvil e incesante de su saber, forja un conocimiento en permanente movimiento, refleja un carácter provisional y modificable. A pesar que “los

acontecimientos sin estar nunca presentes parecen reclamar un presente, buscándolo y desbordándolo” (De Mussy y Valderrama, 2009, p.43). Otra idea que permite afirmar que la noción de acontecimiento se encuentra implícita en la categoría de inclusión, consiste en reconocer que ambas forjan una estructura de la promesa o en términos derridianos aquello que está por venir. La relación ‘acontecimiento-inclusión’ demarca una lógica narrativa y una lógica intelectual, que altera sus sistemas de significación, es decir, “*los hechos son una función del significado asignados a los acontecimientos y no un dato primario que determina que significados pueda tener un acontecimiento*” (De Mussy y Valderrama, 2009, p.44).

En el estudio de las teorías de las prácticas sociales (TPS) tal como afirma Ariztía (2017, p.223), se identifican tres grandes corrientes explicativas, tales como: a) la actividad como un aspecto constitutivo del mundo social y estrategia de solución a la relación ‘estructura-agencia’. En ella se incluye la visión bourdesiana que explica las determinantes estructurales y las actuaciones particulares de sus actores. b) La contribución etnometodológica y pragmatista cuyo compromiso intelectual redundaba en la comprensión de lo social a partir de condiciones empíricas específicas. Desde una perspectiva microsocia focaliza en la comprensión de sistemas relacionales, promoviendo el estudio situado de sus formas de producción del conocimiento, abordadas y comprendidas en el marco de su propia naturaleza. Finalmente, un tercer núcleo temático se sustenta en la contribución de las filosofías post-subjetivistas y, en particular, con la Filosofía del Lenguaje. “*El sentido y el significado como algo situado en el ámbito de la praxis y no en significados y no preexistentes a estados mentales subjetivos*” (Ariztía, 2017, p.223).

La inclusión como práctica social cristaliza nuevos marcos de valores, una espacialidad ética, política, social y educativa de naturaleza heterotópica, es decir, un tercer espacio, concebido como zona indeterminada fuera de todo tiempo y lugar, incidiendo en las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y en sus modalidades de vinculación con el sistema educativo. Incide en la consolidación de nuevas políticas ontológicas, en modalidades de reconocimiento y redistribución complejas, según necesidades de cada colectivo coherentes con la multiplicidad de diferencias. Modifica la gramática, el encuadre cultural, reorganiza conceptos, etc. En suma, posee la capacidad de alterar la cotidianeidad explicitada por visión hegemónica y falsificada de Educación Inclusiva.

Toda comprensión epistemológica articula un sistema de *prácticas de trueque* concebidas como maneras conscientes e inconscientes de actuar de las personas al interior de un determinado campo paradigmático, sujeto a principios de intercambios particulares. La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, si bien, traza condiciones específicas de análisis y producción en torno a su naturaleza, bajo ningún punto de vista se constituye como una práctica cerrada o única, sino más bien, cristaliza un conjunto de prácticas propiedad de la multiplicidad. Hablamos así, de una *racionalidad de proceso*. En tal caso, la práctica social –sustentada en el acontecimiento y en la fuerza performativa que demanda la inclusión– no sólo cristaliza una modalidad de transformación, sino más bien, un mecanismo de regulación del espacio social y educativo. Por tanto, concebir la inclusión como mecanismo de regulación social y escolar sugiere atender a los sujetos que se vuelven protagonistas de esas prácticas. La concepción de práctica social se convierte en un dispositivo de regulación de “*campos de prácticas conectadas entre ellas, y que producen sus mismos sujetos y objetos*” (Pasqui, 2005, p.33). La inclusión concebida como práctica social se cristaliza mediante una multiplicidad de formas de acción que atraviesan, delimitan y trastornan su campo, explicitando el conjunto de razones habitadas por pasiones que tienen sentido al interior de prácticas localizadas. “*Las prácticas son los umbrales determinados dentro de*

los cuales se da el hábito de la *praxis*, es decir las acciones que nos caracterizan como seres vivientes y operantes. Práctica es, entonces, “la acción en la cual el sujeto está inmerso en su momento” (Pasqui, 2005, p. 33).

Recurriendo a la concepción hegeliana de *totalidad dinámica*, es posible afirmar que, no existe una práctica única legitimada a través del lente epistemológico de la Educación Inclusiva, sino más bien, un mecanismo que entrelaza y engendra diversas prácticas, cuyo objeto no existe previamente a ella, sino que tal como indica Gatti (2007) emerge mediante la combinación, la (re)articulación y la (re)significación de elementos procedentes desde otras prácticas. Epistemológicamente, los elementos confluyentes –de diversa naturaleza– en este campo son objetos de rearticulación, es decir, arriban y se dislocan produciendo algo completamente nuevo. Por tanto, si tuviésemos que describir algunas estrategias metodológicas vinculadas a la construcción del conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva, la *rearticulación* constituye una herramienta analítico-metodológica crucial. Los sujetos se definen a través de la misma práctica. Tradicionalmente, la Educación Inclusiva fundamentada en referencia a un campo falsificado y mixto consagra un tipo de práctica social propiedad de la positividad, es decir, un sujeto y una *praxis* configurada por mecanismos de regulación del capitalismo hegemónico, interesado por la re-adaptación, la asimilación, la acomodación, la inserción arbitraria de diversos colectivos a estructuras sociales, culturales y escolares de las cuales *supuestamente* no han formado parte. Considero estéril y vago este tipo de análisis. Particularmente, conllevan a una lectura y a un análisis ficticio de la realidad, omitiendo una comprensión situada acerca de los mecanismos de funcionamiento de dichos sistemas de captura, cooptación y arrastre. Los sujetos sociales siempre habitan una determinada estructura, la cual se caracteriza por operar funcionalmente mediante tecnologías de captura y arrastre a las fronteras del derecho a la educación. Son estructuras que enmascaran diversas formas de opresión, plantea el desafío de reconocer cómo las desigualdades estructurales dentro de la sociedad configuran el acceso y la calidad de las instituciones educativas. Sobre este particular, las políticas públicas y educativas son incapaces de ofrecer una respuesta significativa al respecto. El problema no se resuelve aumentando las tasas de matrículas en los establecimientos educativos –el derecho ‘en’ la educación no se mide desde esta concepción–, sino más bien, atendiendo a los dispositivos que aseguran diversas matrices de participación. Se debe procurar complementar un análisis de tipo interseccional, develando de forma multinivel las operatorias de las diversas formas de desigualdad. En síntesis, las formas preconstructivas de Educación Inclusiva confirman la configuración de una práctica social y educativa propiedad de la positividad.

La inclusión significa el proceso y el campo, mientras que, Educación Inclusiva la circunscripción intelectual. Si la inclusión es el proceso entonces deviene en un estilo de práctica, determina modos de ver y de focalización de la realidad –hablamos así, de un régimen epistemológico visual–, recurre a conceptos que delimitan sus modos de comprensión. La práctica social y educativa delimita un modo de hacer particular, opera en función de ‘sistemas de manipulación técnica’ y obedece a unas ‘reglas determinadas’. La práctica de la inclusión hegemónica, cristalizada de forma casi homogénea –debido a la ausencia de argumentos claros y específicos propios de este enfoque– un conjunto de reglas propias de la positividad, que avalan y legitiman el problema técnico, referido a la absorción de colectivos minoritarios al interior de estructuras de escolarización propias de la cultura dominante. El carácter de absorción deviene en sistemas acrílicos y acomodacionistas, en palabras de Young (2002) en un proceso de inclusión arbitraria en el que las diferencias se convierten en sistemas de diferenciación –injusticia cultural–, agudizando el problema ontológico de los grupos sociales, restringe el potencial subversivo de las políticas de

reconocimiento en el marco de un llamamiento esencialista del mismo. El campo de producción de la Educación Inclusiva debe dar cuenta de los modos de hacer a través de un complejo de relaciones y cuestiones teóricas, metodológicas y categoriales que sostienen dicha práctica. Se accede a un determinado tipo de práctica social a través de los modos de interacción que estos establecen, garantizando una incidencia significativa en la producción de la política de Educación Inclusiva y en los modos de producción de su conocimiento. La práctica social vinculada a este enfoque enfrenta el desafío de crear posibilidades democráticas para practicar la Educación Inclusiva focalizando su punto de interés en la atención de la multiplicidad de diferencias.

La inclusión sustentada en una práctica social positiva restringe la inscripción del análisis en un nivel estructural. En este marco, la praxis social se propone hacer cosas para alterar el orden dominante e incluso alternativo de las cosas –pragmática epistemológica–. ¿Por qué lo alternativo?, comparto con Sousa (2010) que la noción de ‘alternativas’ se ha desgastado y es necesario revisar hasta qué punto su eficacia simbólica logra tal propósito. La inclusión como práctica social debe crear condiciones institucionales necesarias para el desarrollo de la justicia, el reconocimiento, la redistribución, el desarrollo de las capacidades individuales, etc. En sí, es una actividad atenta a los modos de restricción que incapacitan a los sujetos. Comparto con Young (2002) la necesidad de *“incorporar un discurso político en el que la opresión sea una categoría central implica adoptar un modo general de analizar y evaluar las estructuras y prácticas sociales, que es incommensurable con el lenguaje del individualismo liberal que domina el discurso político”* (p.72). En una determinada práctica social la multiplicidad de sujetos no es oprimida de la misma manera, es esa multiplicidad de formas de opresión la que debe ser analizada, observada y comprendida en términos metodológicos, demostrando cómo determinados colectivos experimentan formas de restricción de su (auto)desarrollo. ¿Cuáles son entonces los conceptos que permiten leer este tipo de prácticas sociales? Tomando prestados de Young (2002) los conceptos de explotación, violencia, marginación, entre otros, es posible develar las injusticias distributivas que tiene lugar al interior de una determinada práctica social, define un conjunto de condiciones –multiaxiales– para diversos grupos, como consecuencias de presupuestos y reacciones en el marco de un sistema de relaciones particulares.

Sobre este particular agrega Young (2002) que, *“el carácter sistémico de la opresión determina que un grupo oprimido no necesite tener un grupo opresor correlativo. La opresión estructural implica relaciones entre grupos; estas relaciones, sin embargo, no siempre responden al paradigma de opresión consciente e intencional de un grupo por otro”* (p.75). Una práctica es aquello que la gente demarca como un modo de hacer colectivo, frecuente y repetitivo, se sustentan en una intención particular. La inclusión se propone reconfigurar, incluso, erradicar determinados modos de hacer rutinarios cuyas implicancias en la vida cotidiana reproducen imperceptiblemente acciones opresivas. En efecto,

[...] no se trata de acciones individuales, aisladas: una práctica no es la suma de acciones singulares que son coordinadas entre ellas, de manera intencional, por los que las cumplen. Ni se trata de una acción coyunta, es decir, basada en la ‘división del trabajo’ entre varios agentes, que luego lo hacen, cada uno por su lado, cooperando, porque comparten los objetivos. La práctica es colectiva no porque está construida intencionalmente como tal, sino porque se construye a través de una serie de interacciones en las cuales y a causa de las cuales un conjunto de agentes – humanos y no humanos: artefactos, organismo y cosas- se combinan entre ellos, acomodándose, formando una red de relaciones, y adquiriendo identidades y sentidos en cuanto partícipes de la práctica- y no independientemente de esa (Crosta, 2006, p.7).

La comprensión de la práctica social delimita los modos de hacer y de utilizar el concepto de 'inclusión' alojándolo en la actualidad en una perspectiva de positividad. Incide en los modos de practicar y experimentar el discurso de la justicia y la inclusión. La práctica social traza un sistema de manipulaciones técnicas, incidiendo en el abordaje y configuración del fenómeno, deviene en una forma de modelamiento de la realidad. De modo que, las nociones de 'inclusión', 'equidad', 'justicia', entre otras, se convierten en estrategias clave en la configuración de una práctica social centrada en la multiplicidad de diferencias infinitas que definen la experiencia humana. El *modo de generación de la práctica* desde la perspectiva bourdesiana permite examinar los modos de constitución de la interioridad y la exterioridad, ámbitos que en mi trabajo epistemológico se convierten en núcleos analíticos clave. Es significativo comprender bajo el concepto de práctica, el conjunto de acciones que esconden tras ella y demarcan una determinada lógica, automatizándose, trazando estrategias de coordinación, emergen del encuentro dialéctico entre el conjunto de disposiciones del habitus y un estilo específico de coyuntura –eventos– (Gatti, 2007). La práctica queda definida a partir del entrecruzamiento de diversos habitus (Bourdieu, 1972). Sobre este particular, agrega Gatti (2007) *“las prácticas, en todos los casos, producen, reproducen o transforman la estructura, y aunque los agentes parecen inconscientes, se trata de acciones históricas”* (p.18). Cada práctica legítima estrategias objetivamente organizadas. Es *“a través del tiempo involucrado en la interacción a conferir incertidumbre a los resultados de la misma. La temporalidad de la acción explica la realización de estrategias menos probables y ayuda en no reificar las prácticas”* (Gatti, 2007, p.19).

La naturaleza tropológica de la Educación Inclusiva

En este apartado me propongo efectuar una lectura minuciosa –herencia hermenéutica– sobre los elementos que explican la condición tropológica de la Educación Inclusiva. Tropología designa un vocablo vinculado esencialmente al giro y al cambio. Implícitamente, consiste en modificar, restringir o alterar de algún modo el significado de algo. Etimológicamente, la noción trópico o tropológico deriva de *tropikos*, *tropos*, que en griego clásico significaba "giro" y en koine "manera" (White, 1978). La tropología formaliza una lógica basada en un conjunto de estrategias propias del cambio y la transformación. Si lo que se pretende es comprender las estrategias que organizan la transformación educativa, será menester indagar en la fuerza tropológica. El concepto de desplazamiento en la comprensión tropológica constituye modalidades de descentramiento, consolida nuevas comprensiones a partir de un sistema de virajes o desviaciones *“desde un posible significado propio, pero también hacia otro significado, concepción o ideal de lo que es correcto, propio y verdadero en realidad”* (White, 1978, p.24).

A través de ella, emergen sus principios explicativos y el conjunto de deficiencias de sus formas de análisis históricamente validas como parte del campo de conocimiento aquí discutido. Metodológicamente, emerge la interrogante: ¿cómo se observan estas ideas? Afirmar que la naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva es tropológica, es decir, consolida un saber que posee la capacidad de girar, mover y dislocar sus sistemas de razonamientos y dispositivos de lectura hacia otros rumbos. El estudio de la condición tropológica es propiedad de la filosofía analítica, su interés consiste en explorar los mecanismos de *re-estructuración* y *re-articulación* del conocimiento. Su saber reestructura los vocabularios, las formas metodológicas y analíticas, sus conceptos, proporciona nuevos marcos de análisis para entender los regímenes de verdad que sustentan su actividad pedagógica, entre otras. *Tropología* y *principio de negatividad* se convierten en estrategias de configuración analítica de la fuerza performativa y la transformación educativa. La condición tropológica es también concebida como un *punto de fuga*, incide en la

configuración de sus sistemas de razonamientos, formas condicionales y mecanismos de producción epistemológicos. Sin duda, ello exige la adopción de un nuevo método. Debido a la fuerza extra-disciplinar que caracteriza la organicidad de campo de conocimiento, es posible afirmar que, a raíz de la incidencia de los Estudios sobre la Mujer, Estudios sobre Feminismo Contemporáneo, Estudios Culturales, Post-coloniales, Queer, entre otros, han sido responsables de la re-estructuración del campo de producción y léxico de la Educación Inclusiva. En este marco, la tropología se convierte en una estrategia de producción y/o construcción del conocimiento, actúa de manera similar a la condición de *re-articulación*.

La inclusión plantea una modalidad tropológica particular. Como tal, deviene en la desviación de los usos del lenguaje y de los métodos, disloca saberes, deslinda modos de apropiación, cambia los modos convencionales de abordar su objeto. Un tropo es una expresión de la variación. Emplea su fuerza de desviación hacia otro significado, concepción o ideal respecto de la comprensión de los procesos educativo. ¿Qué es lo que se pone en juego cuando hablamos realmente de Educación Inclusiva? La condición tropológica posee la particularidad de actuar como una estrategia de intermediación, permite la conexión de conceptos que son diferentes o se conectan de forma diferente a lo que históricamente hemos denominado inclusión. Tropismo es sinónimo de movimiento permanente. Ocampo (2017) explica que el saber epistemológico que forja la Educación Inclusiva se constituye como propiedad de la historicidad del presente, es decir, es un *saber en permanente movimiento*, capaz de lecturar críticamente el presente.

El movimiento –propiedad epistemológica central de la Educación Inclusiva– sostiene implícitamente una comprensión de sentido particular, jamás ausente de intencionalidad. Cada movimiento y eje de movilidad es previamente definido. La lógica tropológica demuestra que un movimiento en el marco de un análisis particular, puede ser de carácter prelógico, antilógico, analógico o dialéctico. Resguardando la especificidad epistemológica de la Educación Inclusiva de carácter post-disciplinar, es decir, orientada a la construcción de un nuevo saber que emerge de las intersecciones –dinámicas– de sus diversos métodos, objetos, teorías, influencias, disciplinas y discursos, explicita un movimiento de intención analógico interesado en la deconstrucción y reconceptualización de algo que progresivamente se ha ido endureciendo y/o desgastándose. Un campo de conocimiento puede moverse de un lugar a otro, asimismo, sus saberes, métodos y conceptos, según White (1978) a partir de sistemas de “*codificaciones de experiencias recibidas y el desorden de los fenómenos que rechazan la incorporación a las nociones convencionales de "realidad", "verdad" o "posibilidad"*” (p.7). En este contexto, el giro moviliza formas alternativas de codificación condicionadas por asociaciones e incidencias ideológicas de diversa naturaleza. Su saber epistémico y su discurso demuestra un *movimiento diatáctico*, determina la capacidad de establecer modos de vinculación otros o diferentes entre dos más discursos, disciplinas, saberes, conceptos, métodos, influencias, etc. Alejándonos del análisis sobre el conjunto de marcos que inscriben el giro en relación a la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva y concentrándonos explícitamente en su momento actual –pre-constructivo– es posible observar debido al nivel de ininteligibilidad y dispersión de sus instrumentos conceptuales y de sus condiciones *tropicalmente negativas*, un *discurso paratáctico*, es decir, indeterminado conceptualmente. La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva demanda la cristalización de un espacio intermedio, un tercer espacio, un no-lugar, denominado según Ocampo (2016) de naturaleza heterotópica. Para White (1978) un lugar discursivo con estas características forja un pensamiento sintácticamente adecuado.

Toda acción tropológica despliega su actividad a partir de tácticas que rigen su propia formación. La condición tropológica puede analizarse según Ocampo (2018) a partir

de un *tropismo negativo* y un *tropismo positivo*. En Biología la condición tropical alude a movimiento, expresando en términos positivos y negativos. Inspirado en los planteamientos de Bal (2002) respecto del estudio de los conceptos, afirmaré la existencia de una modalidad tropológica de tipo positiva cuando los conceptos a través de los cuales se explica el objeto de la Educación Inclusiva permiten comprenderlo en función de su naturaleza epistemológica. En otras palabras, el tropismo positivo consiste en la consolidación de un giro que permite atender la autenticidad del fenómeno que se analiza. Por el contrario, el tropismo negativo opera a la inversa, es decir, posee la capacidad de alejar, distorsionar y comprender erróneamente un concepto y un objeto de conocimiento. En la actualidad la Educación Inclusiva inscribe su actividad en una fuerza tropológica de tipo negativa, distorsionando su objeto de conocimiento y sus conceptos, es decir, girar los conceptos y sus significados hacia una comprensión distorsionada e incomprensible del fenómeno. La condición tropológica de la Educación Inclusiva posee la capacidad de girar las comprensiones hacia la producción de nuevos significados –particularmente, hacia la reestructuración del fenómeno–, razón por la cual, su objeto de conocimiento se encuentra en constante movimiento y en continua transformación. Los conceptos a juicio de Bal (2002) nos ayudan a describir las principales características de un objeto de conocimiento, cuando estos son empleados de forma injustificada, expresan un patrón de difusión, es decir, aplicación ligera, carentes de fuerza conceptualizadora. Carecen por tanto, de un nuevo significado para acompañar a cada concepto. El estudio de los conceptos constituye una empresa fundamental en el trabajo epistemológico. Los conceptos poseen la capacidad de describir específicamente un objeto, afectando la realidad y enmarcando la praxis investigativa. En tal caso, su actividad en el quehacer epistemológico deviene en una *epistemología posicionada*, más que en una mera proyección de ideas sueltas. ¿Cuáles son los conceptos que se emplean para describir y fundamentar el objeto auténtico de la Educación Inclusiva?

La tropología acontece según White (1978) sobre la singularidad de los objetos que componen una temática particular. De esta forma, insiste el filósofo norteamericano señalando que, todo discurso deviene en una estrategia de modelamiento de “*los procesos de conciencia por el cual un área de experiencia dada, originalmente aprehendida como simplemente un campo de fenómenos que exigen comprensión, se asimila por analogía a aquellas áreas de experiencia sentidas Para ser entendidos ya en cuanto a sus naturalezas esenciales*” (p.9). White (1978) agrega insistentemente que,

[...] la comprensión es un proceso de hacer que lo desconocido, o lo "extraño" en el sentido de Freud de ese término, familiar; de eliminarlo del dominio de las cosas que se consideran "exóticas" y no clasificadas en uno u otro dominio de la experiencia codificada lo suficiente como para que se sienta humanamente. Útil, no amenazador, o simplemente conocido por asociación. Este proceso de la comprensión solo puede ser de naturaleza tropológica, por lo que está involucrado en el la conversión de lo desconocido en lo familiar es un troping que generalmente es lograr articular lo desconocido en lo conocido (p.10-11).

Epistemológicamente, la tropología se convierte en una condición de producción de la Educación Inclusiva. Para Ocampo (2018) las condiciones de producción remiten al conjunto de elementos que crean y garantizan la proliferación y el funcionamiento de un saber en el marco una temporalidad particular. La tropología como herramienta constructiva del conocimiento toma prestada del pensamiento piagetiano la *acción combinatoria* estableciendo mecanismos de vinculación entre elementos de naturaleza heterogénea. La acción combinatoria se convierte en una estrategia clave en la comprensión del orden de producción de la Educación Inclusiva de naturaleza diseminal, evitando

reducirlo a un mero acto de dispersión, pues, su fuerza se alcanza en el vuelco, en la discontinuidad. Forja así, una práctica analítica abierta, una totalidad dinámica en términos hegelianos. La capacidad tropológica analiza la lógica de las proposiciones e identificada varios tipos de desviaciones que se desprenden de este tipo de estructura y de sus proposiciones entrelazadas unas a otras. Articuladas mediante estrategias de reciprocidad o inversión. La especificidad del giro que propone la Educación Inclusiva respecto de su estructura auténtica consolida una *intención imetalógica* que va en contra de la lógica de pensamiento establecida. En otras palabras, (dis)loca, (des)sedimenta. La tropología demarca estrategias de orientación en el pensamiento epistemológico de la Educación Inclusiva, establece condiciones de creatividad y evolución de su campo intelectual. Las formas interpretativas y analíticas de la educación y, en particular, de la Educación Inclusiva siempre tienden a deslizarse, especialmente, sus estructuras de consciencias.

La 'inclusión' como punto de fuga

La condición tropológica de la Educación Inclusiva cristaliza un punto de fuga, se propone efectuar un cambio de lógica. Puede ser leída en términos de una estrategia de re-estructuración de los ámbitos epistemológicos, metodológicos, léxicos, políticos, ideológicos, culturales que sustentan y permean sus ámbitos de actividad. Concebida como un dispositivo macro-educativo, es decir, una estrategia de actualización y transformación de la Ciencia Educativa, de sus regímenes de verdad y modalidades de escolarización. La tropología se convierte en un mecanismo de re-estructuración de lo existente. Cuando afirmo que el discurso de la Educación Inclusiva expresa un carácter tropológico, signifique su capacidad para dislocar y movilizar sus ámbitos dominantes –mutilados–, hacia otras comprensiones. No debe confundirse con la noción de desplazamiento, bajo ningún punto de vista alberga un simple transitar, sino que, se propone consolidar una *nueva lógica de sentido sobre el quehacer educativo*. Es, sobre este particular que, la fuerza performativa de la Educación Inclusiva cobra sentido, no sólo concebida como capacidad de alteración, sino, en tanto recurso que movilizar otras formas de experimentar y practicar la educación. La noción de *punto de fuga* invita a reconocer otros caminos para comprender y practicar la Educación Inclusiva y su relación con la justicia. La tropología opera a través de una trama de relaciones de reestructuración.

La Educación Inclusiva como fuerza tropológica consolida un giro en la comprensión de su estatus ontológico, epistemológico, metodológico y conceptual. A nivel ontológico, es decir, la comprensión del ser se reestructura dislocando la fuerza de abyección que reside en el concepto de 'necesidades educativas especiales' modificándose por los elementos analítico-metodológicos que explican la noción de 'multiplicidad de diferencias'. El primero, es propiedad del individualismo metodológico, mientras que, el segundo refleja parte de la multiplicidad infinita de la naturaleza humana. Tal como señala Matus (2017) todo giro consolida una imagen dialéctica de la realidad, al decir de Bal (2004 y 2016) una manera particular de focalizar la realidad que, hasta cierto punto, es distinto de ver y mirar. La lógica tropológica en tal caso, cristaliza un régimen epistemológico de la mirada que no sólo afecta a la comprensión del sujeto educativo, incide en la construcción de sus cuerpos de saberes, de sus recursos metodológicos y en la producción de su universo conceptual. La lógica tropológica permea todos los campos de desarrollo del enfoque, articula sus operaciones en el movimiento, en la relación y en la constelación.

La Educación Inclusiva demanda una comprensión socioeducativa y sociopolítica compleja, en tanto punto de fuga expresa un mecanismo de apertura hacia otras formas de análisis de los problemas educativos. Demanda otras modalidades de escolarización, de

abordaje del aprendizaje, de la gestión de la escuela, del diseño de las estructuras educativas a partir de una multiplicidad infinita de sujetos, entre otras. La lógica de análisis se cristaliza en lo otro, no como un efecto retórico, sino como la posibilidad de instaurar un nuevo orden, al que he denominado espacio heterotópico, es decir, un tercer espacio, abierto a lo uno y lo múltiple, a relaciones complejas de singularidad, al entrecruzamiento de temporalidades, a la acción pedagógica fuera de todo tiempo y lugar, a la presencia immanente de la multiplicidad de diferencias.

La noción de 'crítica' como punto de fuga

La topología nos permite acceder a las lógicas de conocimiento que sustentan la actividad de la Educación Inclusiva. Metodológicamente nos conduce al develamiento de modos de observar la realidad. La crítica y el estatus como condiciones para el debate en el marco de la Educación Inclusiva, serán pensadas en términos de imágenes dialécticas tal como sugiere Matus (2017).

La Educación Inclusiva funda su actividad intelectual y propósito social y educativo en el espíritu de la transformación, esto es lo que le permite ejercer una función crítica, interrogando diversos ámbitos de análisis y justificación. El ejercicio subversivo de la crítica aplicado al estudio de los fenómenos educativos sugiere el desplazamiento y deconstrucción de sus modalidades de enmarcamiento. Para De Mussy y Valderrama (2009), los sistemas de enmarcamientos son definidos en función del conjunto de elementos que incluyen/excluyen dentro de un determinado campo. Mediante los sistemas de enmarcamiento se delimitan los elementos internos y externos a la propia crítica. Desde una perspectiva foucaultiana, la crítica se convierte en un elemento que permite colocar entre signos de interrogación aquello que observamos y vivenciamos. Constituye un *ejercicio de visualización de puntos ciegos* (Matus, 2017) y de sus principales *paradojas* (Benjamin, 2008). La crítica favorece a la dinámica conceptual, se convierte en una estrategia de intermediación que lectura críticamente el presente. El saber que fabrica epistemológicamente la Educación Inclusiva, se convierte en una historicidad del presente, es decir, orienta su actividad a la creación de conceptos y saberes capaces de superar la crisis de representación que afecta a los mapas cognitivos, consolidando nuevos modos de lectura de la realidad –capacidad de atender a las particularidades del tiempo actual–.

La construcción de una historicidad del presente demanda al saber pedagógico la consolidación de un análisis anti-opresivo, atento a los modos de producción y regímenes de la mirada a través de la multiplicidad de diferencias. Todo ello demanda, la construcción de un nuevo mapa para concebir la inclusión y la justicia en tanto sistema de distinciones analítico-metodológicas propias de un fenómeno estructural. En este sentido, la condición topológica de la Educación Inclusiva consagra un modo particular de visión, explicitando que, las formas de ver tradicionalmente aceptadas en este campo, se han vuelto dilemáticas, a-temporales y mutiladas respecto de la complejidad de fenómenos que son albergados al interior de lo que hemos denominado como Educación Inclusiva –campo elástico–. La visión en tanto condición topológica despliega una figura dialéctica capaz de observar puntos ciegos, concebidos como acciones, problemas y fenómenos no esclarecidos en su totalidad. Por medio de las paradojas es posible observar los mecanismos de travestización del saber y de la crítica educativa, lo que en palabras de Matus (2017) significa que el sistema capitalista posee la capacidad de cooptar la crítica, restringiendo su poder de subversión y transformación. En efecto,

[...] cuando la crítica se plantea como oposición directa al capitalismo, éste se ve obligado a responder a los ataques de la crítica. Sin embargo, y esto es lo relevante, a pesar de incorporar en ese mecanismo algo de los valores o de las enunciaciones usadas por la crítica, las transforma en parte de sus propios dispositivos. Ejemplar es el uso de semánticas asociadas al cambio, a la revolución, a la diversidad, en partidarios de las derechas surgidas en los últimos diez años. En consecuencia, el capitalismo consigue renovar su semántica, sin mover un ápice sus principios basales de acumulación (Matus, 2016, p.6).

Los problemas de la crítica no son meras abstracciones. En ella, se ponen en juego dificultades temporales y espaciales, elementos de movilización del cambio sustituidas por fuerzas performativas de carácter absolutista. Coincidiendo con Marcuse (1998) observo la necesidad de examinar las tácticas a través de las cuales se sirve el capitalismo para restringir el poder subversivo de la crítica y, especialmente, de la inclusión. Cuando afirmo que, coexiste una visión de inclusión y justicia social y educativa alojada al interior de capitalismo hegemónico, refiero a los mecanismos de regulación imperceptibles que utiliza para fagocitar ambos discursos. No cambia sus modos de acción, los somete a sujeción y a opresión. Ejemplo de ello, son la proliferación de discursos que significados bajo la elasticidad del discurso de la inclusión, reviven neoconservadurismos, formas conservadoras y anacrónicas de entender la diferencia, la redistribución y el reconocimiento desde una perspectiva relacional y de multiplicidad. La crítica en el contexto de la Educación Inclusiva se propone revisar los marcos y los vocabularios existentes, intentando develar si estos, son capaces de leer el presente, de no ser así, se proponen acciones para su transformación. En tal caso, la crítica demarca un giro enunciativo sustentando su actividad en mecanismos que propicien el debate en torno a la posición hegemónica, institucionalizada y objetivista de inclusión, demostrando qué elementos la convierten en una praxis acrítica o funcional, mostrándose ignorante a los temas críticos o bien, al conjunto de elementos que permiten analizar profundamente los mecanismos de reproducción de la hegemonía capitalista.

La crítica en el contexto de la Educación Inclusiva sugiere estar atentos a las múltiples formas en las que se pone en riesgo la diferencia, el pluralismo crítico, la heterogeneidad, los derechos humanos, la ampliación del destino social, etc. Se propone develar las alianzas opresivas que sutilmente la investigación colabora con la fuerza capitalista y su carácter opresivo. La crítica se coloca al servicio de la denuncia de la injusticia y la multiplicidad de tecnologías por las cuales actúan los formatos del poder. Según Ocampo (2017) los *formatos del poder* explicitan dos propiedades centrales. La primera, demuestra una capacidad regenerativa, mientras que la segunda, describe una visión performativa que determina diversos modos de actuación en la realidad. Bajo el concepto de formatos del poder se albergan diversas expresiones tales como la opresión, la discriminación silenciada, la exclusión, la dominación, la violencia estructural, en otras palabras, un largo etcétera. Se propone examinar mediante qué argumentos “*se ocultan los privilegios de raza y clase tras un oscuro lenguaje ideológico y político, que no deja para satisfacer las necesidades materiales de los marginados*” (McLaren y Farahmandpur, 2006, p.22). ¿Qué es lo que hace realmente ‘crítica’ a la Educación Inclusiva? Observo la necesidad de identificar las causas subyacentes de la explotación capitalista en los distintos planos de la vida social y escolar. En suma, trasciende su carácter arbitrario y su compromiso con las epistemologías patriarcales que sustentan sus desarrollos a través de los planteamientos del individualismo metodológico. Comparto con McLaren (2004) la insistencia respecto de agudizar la comprensión de las relaciones capitalistas acompañadas de una crítica de las formaciones culturales en las que la inclusión actúa como parte de relaciones de producción. Es tarea

crítica de la Educación Inclusiva liberar a los sujetos a través de lo social, mediante la transformación de los discursos y el afianzamiento de políticas de resistencia (Rikowski, 2004) en sus proyectos educativos.

Otro aspecto clave consistirá en analizar los mecanismos de actuación y los patrones de institucionalización a través de los cuales opera la justicia social liberal y la inclusión liberal. En palabras de Freire (1997), estas acciones devienen en mecanismos de domesticación de la radicalidad educativa. Son expresiones de una inclusión liberal aquellas que defienden desde una perspectiva normativa el paradigma distributivo, omitiendo sus efectos, al tiempo que refuerzan un sistema de acumulación capitalista. Desde otra mirada, la visión objetivista de la inclusión y la justicia social, explica que, aquellos colectivos significados como oprimidos, vulnerables, excluidos, etc. son definidos como diferentes. En efecto,

[...] los grupos privilegiados son neutrales y muestran una subjetividad libre y maleable, los grupos excluidos están marcados con una esencia, encerrada en un conjunto dado de posibilidades. En virtud de las características que se alega que el grupo tiene por naturaleza, las ideologías alegan que los miembros del grupo tienen disposiciones específicas que los hacen aptos para algunas actividades y no para otras. En estas ideologías diferencia significa siempre oposición excluyente respecto de una norma (Young, 2002, p.286).

En la visión objetivista de Educación Inclusiva las diferencias cristalizan un sistema de alteridad restringida y absoluta, omite su naturaleza común respecto de aquellos grupos que escapan a su mecanismo de significación. De este modo, es posible observar que, las políticas educativas en este campo han contribuido a esencializar la comprensión de los grupos sociales –principal problema de la filosofía analítica y contemporánea– reprimiendo las diferencias, negándola como propiedad inherente a nuestra naturaleza humana. El funcionamiento de las políticas educativas a través de una justicia liberal, recurre a un sistema de categorización que esencializa a cada colectivo con el objeto de asignar cuotas específicas, en vez de procurar el diseño de herramientas metodológicas que subviertan las estructuras sociales, políticas, económicas, educativas y culturales que sostienen tales efectos opresivos. Young (2002) agrega que, *“también niega la diferencia en el sentido de que sus normas universalizadoras imposibilitan, reconocen y afirman la especificidad de grupo en sus propios términos”* (p.287). Se requiere de un diseño metodológico capaz de abordar la complejidad que instaura la política de la diferencia en el contexto de la Educación Inclusiva, especialmente, si esta, es capaz de enfrentar el

[...] temor y se propone lograr un entendimiento de la diferencia de grupo como realmente ambigua, relacional, cambiante, sin límites claros que mantengan a la gente en regla, es decir, entender que la diferencia no supone ni una unidad amorfa ni pura individualidad. Al afirmar un significado positivo para su propia identidad, los grupos oprimidos intentan hacerse con el poder de definir la diferencia en sí misma, y refutar la definición implícita de diferencia como desviación en relación con una norma que encasilla a algunos grupos en una naturaleza cerrada en sí misma. Así la diferencia pasa ahora a significar no alteridad, oposición excluyente, sino especificidad, variación, heterogeneidad (Young, 2002, p.287).

Una comprensión relacional atiende al reconociendo no sólo de los grupos significados equívocamente como diferentes, sino, concibe a la totalidad de la población como una estructura infinita de diferencias. Las diferencias constituyen mecanismos de expresión de la naturaleza humana. El enfoque relacional instaura una función comparativa

entre grupos, colocando a diferentes colectivos en planos de igualdad y equidad analítica, a través de la cual, es posible describir el conjunto de funciones de relación entre determinados grupos y sus modalidades de interacción. Así,

[...] una comprensión relacional de la diferencia de grupo rechaza la exclusión. La diferencia ya no implica que los grupos se excluyan mutuamente. Decir que hay diferencias entre los grupos no implica que haya experiencias no susceptibles de ser superpuestas, o que dos grupos no tengan nada en común. El presupuesto de que las diferencias reales en las afinidades, la cultura o el privilegio implican una categorización oposicional, debe ser cuestionado. Los distintos grupos son siempre similares en algunos aspectos, y siempre comparten potencialmente algunos atributos, experiencias y objetivos (Young, 2002, p.288).

Desde el punto de vista de la pedagogía crítica, la visión objetivista e institucionalizada de inclusión, no posee armas para desafiar sus acciones liberales. Reconoce que la especificidad de las relaciones de igualdad, equidad, inclusión y justicia social y educativa se encuentran profundamente arraigadas según McLaren y Farahmandpur (2006) en relaciones sociales, políticas y económicas particulares. A través de ellos, podemos evaluar las prácticas sociales y, en cierta medida, el desarrollo de los sistemas educativos. Las múltiples formas de desigualdad, opresión, desventaja, exclusión, entre otras, constituyen un tipo específico de prácticas sociales inscritas en relaciones materiales de producción. ¿Cuáles son los valores sociales instrumentales que configuran los actuales debates sobre Educación Inclusiva?, responder a esta interrogante sugiere asumir los debates internos del enfoque preocupados por aclarar su naturaleza teórica y política (Ocampo, 2017). Se entrecruzan en él, el análisis en torno a la vigencia de los modos de sostener y plantear la Educación Inclusiva desde una perspectiva histórica. Observo con fertilidad dejar ver y pronunciar otras formas de asumir significado, específicamente, cómo a través de su base epistemológica auténtica se ilumina lo no-dicho como parte de las condiciones de ecologización de su universo conceptual y marco teórico. Su construcción epistemológica emerge tal como indica Matus (2017) de aquellos pliegues que dan sonidos a sus disonancias, en ella, la crítica se convierte en un punto de fuga, en un eje de dislocación, en una tecnología de aperturación. En suma, forja condiciones para el debate. En sí misma, se expresa como un mecanismo posconvencional en el estudio de las prácticas educativas, sus racionalidades y regímenes de verdad, promueve un cambio de lógica –tropismo–, se propone hacer emerger una nueva forma de comprensión y una nueva gramática educativa. La Educación Inclusiva se inserta en el capitalismo, reclamando estrategias para comprender los mecanismos de travestización del capital. Se observa en este campo un conjunto de influencias y líneas conservadoras, liberales y pragmáticas.

En diversos trabajos he incorporado la noción de historicidad del presente, empresa que, en cierta medida, orienta su actividad a la creación de saberes y conceptos que permitan leer críticamente el presente. La inversión analítica sobre temporalidad en el marco de su comprensión epistemológica resulta clave. Recurriendo a la noción bejaminiana de imágenes dialécticas, observo un recurso metodológico que fomenta un *“acercamiento de la experiencia presente con el horizonte de expectativas no cumplidas en el pasado, para provocar desde ellas, un despertar en el futuro”* (Matus, 2017, p.332). Imágenes dialécticas e historicidad del presente coinciden la capacidad de reenfocar temas del pasado para observar la complejidad que configura el presente. Una de las debilidades que expresa la tarea crítica de la Educación Inclusión, consiste en la incapacidad para articular un concepto de crítica capaz de interrogar lo social, lo político, lo cultural y lo educativo de forma más consciente. Requerimos de la potencia analítica de la crítica para desafiar la ficción dialectal que sustenta los procesos de inclusión en marcos de movilidad definidos

por el centro y la periferia. Adscribo a la afirmación de Brah (2011) al señalar que, el centro y la periferia se convierten en una explicación ficticia de tipo regulativa eurocéntrica. Es, esta noción, la que hace posible pensar un proyecto ético-político en materia de inclusión, abandonando el corpus de intereses que sitúan sus (re)articulaciones en mecanismos de acomodación y asimilación de sujetos a estructuras mutiladas. Un proyecto ético-político en el marco de una inclusión real emerge desde una crítica significativa a las relaciones estructurales, a las prácticas sociales y al funcionamiento de las estructuras sociales y escolares en el marco de determinados regímenes de verdad. De lo contrario, corre el peligro de inscribir su lucha en lo que he denominado como ‘esencialismos de la Educación Inclusiva’. No se trata de promover un marco analítico que dé cuenta de cuáles concepciones fracasan cognitivamente, no interesa promover una pugna por las totalizaciones. Es, a través de la visión crítica donde son resignificadas y reconceptualizadas las formas de focalización preexistentes para aproximarnos a su estudio. Frente a esto, cabe preguntarse, ¿cuáles son las inversiones invisibles que participan de su empresa topológica?, ¿cuáles de ellas van renovando el sentido y alcance de la Educación Inclusiva?

La tabla que se presenta a continuación, tiene como propósito sintetizar los principales elementos de la visión ‘esencialista’ y ‘crítica’ de la Educación Inclusiva.

Educación Inclusiva Esencialista	Educación Inclusiva Crítica
<ul style="list-style-type: none"> ● Acrítica y funcionalista. ● Sustenta su actividad en los principios del individualismo metodológico. ● Sujeta a una invasión positivista. ● Preeminencia de una visión tecnológica. ● Al ser acrítica articula su actividad sobre mecanismos de asistencialismo y estrategias de acomodación, a través de las cuales, se reproduce el orden dominante legitimando los marcos de valores de la cultura dominante. ● Los sujetos emergen a partir de categorías analíticas específicas, propias de sistemas de regulación capitalista. ● Su centro crítico intelectual se encuentra contenido en el déficit, asume el sujeto desde la teoría del riesgo. ● Las diferencias son esencializadas. ● Énfasis en políticas de afirmación positiva. ● Visión objetivista de la democracia, la igualdad y la justicia social. ● Reproduce la ideología liberal de justicia e inclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Crítica, emancipadora y deconstruccionista. ● Dependencia a movimientos sociales críticos contemporáneos. ● Su centro crítico contenido en la noción de multiplicidad, reemplaza los conceptos de necesidades educativas especiales por multiplicidad de diferencias. ● Las diferencias son concebidas como propiedades inherentes al ser humano. Rechazan las medidas de ficticias de comparación entre grupos. Se interesa más bien, por abordar las diferencias en un plano de equidad e igualdad analítica. ● Énfasis en políticas de transformación. ● Sujeta a una invasión post-estructuralista y anti-opresiva. ● Otorga pautas para la resignificación de las prácticas sociales, de sus mecanismos de reconocimiento de los sujetos y de sus modalidades de categorización. ● Orienta su actividad a la construcción de categorías propias de la multiplicidad, pues sus conceptos epistemológicos surgen de esta gramática.

	<ul style="list-style-type: none">• Énfasis relacional en la comprensión de las múltiples desigualdades y expresiones del poder.
--	--

Tabla 1: Características de la visión esencialista y crítica de la Educación Inclusiva.
Fuente: Elaboración propia.

Se observa así, la coexistencia de diversas posturas críticas que intentan apropiarse del concepto, se declaran luchar contra las injusticias y el esencialismo, mientras contribuyen a su regeneración en los patrones institucionales que definen el funcionamiento de la sociedad y de la vida cotidiana. Es menester fortalecer la práctica analítica Educación Inclusiva¹. En esta misma línea, Matus (2017) señala que, “*hay existen diversas corrientes que se intentan apropiarse de la noción de crítica, todas se declaran críticas, cuestionando el pasado como visiones ortodoxas y planteando una disputa por su hegemonía*” (p.88). El sentido de la crítica cristaliza una praxis educativa anti-opresiva. Entonces, ¿cuáles son los conceptos que organizan este tipo de práctica social, política, económica, cultural y educativa?, ¿Es posible afirmar que el campo de la Educación Inclusiva ha avanzado?, me atrevo a afirmar que, levemente se ha diversificado. Únicamente, las propuestas teóricas revisitan temáticas clásicas abordadas por diversos campos y disciplinas, que a su vez, actúan como campos singulares de confluencias. Se observa un sistema de obstrucción relativa incapaz de levantar otro punto de vista que su propia facticidad. En tanto campo de conocimiento, reclama la necesidad de develar sus temas de análisis y mecanismos de discusión coherentes con su autenticidad epistemológica. ¿Por qué razón, el campo de producción de la Educación Inclusiva no puede ser analizado desde el eclecticismo?, ¿cuál es la modalidad de focalización que requiere la crítica en el contexto de la Educación Inclusiva para abrirse al presente?

El estudio de la mirada será abordada desde la identificación de puntos ciegos concebidos como elementos críticos capaces de esclarecer diversos puntos de vista. El estudio de la mirada remite a implicaciones propias del Análisis Visual (Bal, 2016). Comprende los actos de mirar. En ellos, hay que distinguir estratégicamente el objeto de su visualidad. En tal caso, tomo prestada de Bal (2016, p.31) la siguiente interrogante: “¿qué sucede cuando la gente mira y qué surge de ese acto?” Lo que emerge es un evento visual, es decir, “*algo dado en lo que ocurre, algo que ha sido expresado o realizado, o a lo que se le ha dado forma en lo ocurrido*” (De Mussy y Valderrama, 2009, p.42). El evento visual en tanto recurso de análisis epistemológico emerge de un sistema de mediación entre el acontecimiento y la experiencia de la imagen. Estos dos puntos dan paso al acto de mirar y a sus consecuencias. El acto de mirar no es una acción eminentemente visual, más bien, es corporal (Bal, 2016). A través de él, encuadramos e interpretamos, está sujeto a sistemas de contaminación. ¿Cuáles son los medios de contaminación de la mirada en el contexto de la Educación Inclusiva? Sobre este particular, insiste la teórica cultural neerlandesa indicando que la mirada puede ser contaminada a través de acciones como la escucha, la información disponible en los medios masivos de comunicación y en la literatura científica. “*Corremos menos riesgo de caer presa del impero maligno de la mirada, de permanecer fijos en el estadio del espejo o en una fase determinada de desarrollo, o de ser petrificados por la mirada medusa y ontologizadora del otro*” (Jay, 2007; citado en Matus, 2017, p.93).

¹ Véase Ocampo, A. (2019). La práctica analítica de la Educación Inclusiva. *En prensa*.

El papel de la 'crítica' en el contexto de la Educación Inclusiva

No es que la Educación Inclusiva no posea un mapa, bajo ningún punto de vista es posible afirmar esto. La Educación Inclusiva es un saber en permanente movimiento, viaja por amplios, disímiles y heterogéneos territorios. Es más, quedan entrelazadas mediante proposiciones engendradas unas con otras. ¿Bajo qué recursos es posible develar el presente las propuestas sobre Educación Inclusiva? Al concebir su campo de producción en términos de una *red reticular* (Mercklé, 2012) se observa la captura y confluencia de diversas propuestas críticas y radicales contemporáneas. La crítica se convierte en un elemento clave en la construcción de un marco teórico otro u heterotópico. La confluencia de diversos tipos de singularidades –objetos, métodos, teorías, influencias, sujetos, disciplinas, discursos, marcos teóricos y políticos– bajo ningún punto de vista consagra un cierto eclecticismo, pues, se impondrá con ello, una acción positivista del no-lugar. Tampoco deviene en la consolidación de un campo gobernado por una visión metafísica, insistiendo en la búsqueda de errores y mecanismos de devaluación de determinadas posiciones teóricas y metodológicas. En relación a la dimensión crítica de la Educación Inclusiva, cabe señalar que, a pesar que sus matices y formas analíticas han permeado el enfoque desde su génesis, a la fecha no se observan cuerpos de conocimientos diferenciados que den cuenta de su especificidad en el marco de su autenticidad epistemológica. Más bien, en él, confluye una constelación compuesta por múltiples enfoques de carácter crítico que preconstructivamente van modelando un discurso y conciencia a favor de una educación antirracista, anti-opresiva y anti-discriminatoria. Sin embargo, qué especificidades contextuales, discursivas y metodológicas asumen cada una de estas expresiones 'anti' en la singularidad epistemológica de la inclusión, es decir, cómo se configura una Educación Inclusiva anti-opresiva, a pesar de ser esta, uno de sus principales objetivos de lucha. Tales configuraciones, observo, emergen desde el legado proporcionados por enfoques, tales como, el Feminismo, el Marxismo, la Teoría anarquista y radical de la educación, la Pedagogía crítica, la Acción multicultural, antirracista, anti-opresiva, la Corriente Interseccional, las Teorías Post-coloniales, el Post-modernismo crítico, el Post-estructuralismo, etc. El desafío consiste en encontrar la especificidad de estos aportes a la construcción de una Educación Inclusiva compuesta por cada una de las diversas expresiones de lo 'anti', a fin de evitar caer en la reproducción implícita del *problema de la aplicación*, es decir, atrapar la construcción en una modalidad de teorización en un lenguaje externo al fenómeno que se intenta construir y consolidar.

La crítica desde una perspectiva post-estructuralista focaliza en la comprensión del poder, la identidad y el cambio, en él, convergen intereses vinculados a la reconstrucción crítica de discursos y prácticas de la Educación Inclusiva. Proporciona elementos que configuran una práctica crítica y anti-opresiva sustentada en las Teorías del género, feminista, de la discriminación y en la Corriente Interseccional. Un aspecto interesante consiste en observar que los ámbitos de analíticos del trabajo en la multiplicidad de diferencias, la inclusión y la interculturalidad florecen a través de una praxis anti-opresiva. Los fundamentos intelectuales y metodológicos que sustentan el campo de actividad de la Educación Inclusiva explicitan una configuración anti-opresiva sobre su funcionamiento escolar, cultural, social y político. La crítica al interior de una práctica social y educativa anti-opresiva se propone identificar sus paradojas, sus principales fracasos cognitivos y consolidar una mirada que dé cuenta de sus deficiencias de base más significativas mediante un examen detallado a partir de los principales marcos teóricos y políticos por los que esta se moviliza. Recurriendo a la gramática proporcionada por el movimiento post-estructuralista es posible reexaminar los problemas prácticos que enfrentan educadores y

estudiantes a través de configuraciones particulares del poder y de los procesos de cambio. Se confirma así, la necesidad que la Educación Inclusiva –enfoque en construcción– consolide un nuevo pragmatismo que inspirada en la microfísica del poder sea capaz de ofrecer respuestas más oportunidades a la multiplicidad de actores que bajo su concepto son albergados. En este marco, cabe preguntarse, ¿cuáles son las estrategias para un nuevo pragmatismo en materia de Educación Inclusiva –incluso pueden aplicarse al desarrollo de la justicia educativa y social–?, ¿es posible reflexionar de un modo diferente sobre las posibilidades críticamente democráticas que enfrenta la Educación Inclusiva y su relación con el estudio del poder, la identidad, la producción discursiva, la corporalidad, etc.?

¿Cuáles son las afirmaciones fundamentales que orientan la actividad de una Educación Inclusiva crítica? Como primer elemento de análisis observo necesario analizar el potencial emancipador de los modelos críticos considerados singularidades epistemológicas que confluyen y configuran su campo de producción. Por otro lado, pienso que el develamiento de los ejes que conforman una praxis crítica en materia de Educación Inclusiva resulta fundamental, especialmente, que dé cuenta de sus supuestos implícitos, sin cometer con ello, el error de pasar por alto el potencial emancipador de las prácticas educativas que cotidianamente se significan como parte de este enfoque, devaluando el papel del cambio. La inclusión conduce a un significado emancipador poco ortodoxo y diametralmente diferente con los históricamente validados –específicamente, sus regímenes de verdad–. Una praxis crítica en materia de Educación Inclusiva atenderá de manera subliminal al conjunto de razonamientos que colocan en riesgo su significado emancipador. Además, reconocerá cómo determinados conceptos se convierten en estrategias de legitimación de la expansión capitalista, de la ideología de la normalidad y de sus patrones de regeneración, de los múltiples sistemas de llamamiento esencialista de la Educación Inclusiva.

La teoría post-estructuralista de este modo, proporciona elementos para desestabilizar y reorganizar la teoría educativa a través de los principios epistemológicos de la Educación Inclusiva, sin perder su orientación hacia una práctica política progresiva. Discutirá sus principales aproximaciones y distancias ontológicas, metodológicas, epistemológicas y conceptuales con el postmodernismo crítico y celebratorio (Sousa, 2010). Comprende que el problema común que enfrenta la Educación Inclusiva no es comprensible a través de sus vocabularios y propuestas vigentes, pues, carecen de elementos que permitan explicar la praxis de la transformación educativa. Perfecciona un sistema analítico sobre las opresiones y sus modalidades de funcionamiento a través de la actividad pedagógica cotidiana y del enredo de perspectivas ideológicas que en ella tienen lugar. Si esto sucede, se debe exclusivamente a la incapacidad para *“proporcionar un marco de referencia para una práctica progresista porque es incapaz de “especificar posibles mecanismos de cambio y...de manifestar por qué es mejor cambiar que no cambiar”* (Parton, 1994, p. 110). Comparto con Kenway (2001) la necesidad de *“dar nombre a las nuevas condiciones y desarrollar nuevas formas culturales con el fin de entender y comprometerse con estos tiempos inseguros”* (p.121). Es tarea crítica de la Educación Inclusiva consolidar *“formas imaginativas y creativas de resistencia positiva a los diversos tipos de dominación”* (Healy, 2001, p.18). ¿Cuáles son las limitaciones de la teoría post-estructural respecto a la práctica analítica y práctica de la Educación Inclusiva?, ¿cuál es la crítica que la Educación Inclusiva puede consolidar a través del post-estructuralismo?

Determinar un sistema de disonancias entre las teorías de la emancipación y las prácticas educativas en el contexto de la Educación Inclusiva, permite observar uno de los diversos problemas que he venido describiendo hace algún tiempo respecto del problema pragmático y su relación con la ausencia de un saber pedagógico apropiado a las demandas

de este enfoque. Básicamente, pone en evidencia la falta de teorías relevantes para la praxis y la ausencia de conocimientos formales sobre la praxis educativa, evidenciando un conjunto de articulaciones progresistas que tienen lugar en contextos convencionales de la educación.

En tal caso, es necesario documentar los antecedentes claves que fundamentan la praxis de la Educación Inclusiva crítica, reconociendo la diversidad de teorías, discursos, disciplinas, ideologías y campos de luchas que en ella confluyen. Su propia naturaleza reafirma un sentido crítico. En tanto campo de conocimiento, configura una red de relaciones de tipo reticular compuesta por una diversidad epistemológica de saberes críticos que modelan su trabajo y función. Un punto crítico clave consistiría en develar cuáles son las formas de injusticias, racismos y opresiones que operan al interior de los discursos críticos de la Educación Inclusiva. Una inclusión crítica se propone metodológicamente develar los métodos que configuran su práctica, sus deficiencias y grados de afectación en la formación del profesorado. ¿Qué demandas teórico-metodológicas explica la crítica a la post-crítica, reconociendo que la tarea de la inclusión y su singularidad epistemológica se fundan en esta expresión?, ¿cuál es la clave fundamental que articulan las teorías de la Educación Inclusiva crítica?

A nivel epistemológico observo la necesidad de develar la dimensión ‘interna’ y ‘externa’ de la Educación Inclusiva, claves en la comprensión de su núcleo analítico, las que podrán ser clarificadas atendiendo del conjunto de legados organizados mediante proposiciones que se enredan unas a otras, que inscriben y fundamentan su naturaleza post-disciplinar. De este modo, el campo de producción de la Educación Inclusiva plantea una configuración diferente a la filosófica, puesto que, se caracteriza por consolidar un conjunto de actividades, no sólo por ideas sueltas –a pesar de ser esta su configuración actual. De ahí, que Ocampo (2016) explique que, el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente, es decir, mediante una dispersión creciente de saberes–. Es tarea crítica de la Educación Inclusiva promover una reducción analítica sobre sus modos de configuración y producción intelectual. Su carácter diseminal devela la naturaleza de su orden de producción –leyes internas que definen el funcionamiento de un campo de conocimiento–, deviene en una unidad relacional configurada a partir de voces contextualizadas y de enredos genealógicos de dispersión –totalidad dinámica–, en él, cada uno de sus elementos es descrito en términos de singularidades epistemológicas. Por esta razón, afirmo que la Educación Inclusiva *no suscribe a ninguna práctica teórica ni metodológica en particular* –a pesar de reclamar la necesidad del método– Si bien esta surge a partir de una práctica de teorización diversa –no un bricoleur, práctica analítica parasitaria–, consagra una práctica teórica abierta y discontinua.

La práctica teórica de la Educación Inclusiva surge del diaspóricismo, de la diseminación y de la incompletud. Esto no supone un enfoque acrítico, lo acrítico se encuentra fundamentalmente determinado por el aplicacionismo epistémico. Emerge nuevamente el problema de la rearticulación. ¿Cuál es el aporte de las teorías post-estructurales crítica en el contexto de la Educación Inclusiva?, ¿es posible a través de ellos establecer modalidades críticas para fundamentar y pensar los desarrollos éticos, políticos, metodológicos y epistémicos de este enfoque?

La utilidad del concepto de paradoja

Retomando la contribución de Matus (2017) es posible definir la noción *paradoja* en términos de una estructura de contradicción específica. El potencial que guarda me permite

fundamentar de forma más certera lo que he venido enunciado hace varios años como sistemas de contradicciones que expresa el discurso y el campo pre-construido de la Educación Inclusiva. Por tanto, afirmaré que la estructura de conocimiento disponible, sus modalidades metodológicas y ontológicas, así como, sus vocabularios e incidencias ideológicas develan una *estructura de contradicción específica*. Tal como sugiere Matus (2017), un campo de conocimiento se vuelve contrario, cuando su quehacer práctico se orienta mediante propósitos normativos, o bien, su realización asume un estado de probabilidad. El estado de probabilidad genera un cierto grado de incertidumbre, cristaliza un ámbito de escasa claridad respecto de aquello que se plantea. Organiza su actividad mediante un sistema de ambivalencias, de sistemas de razonamientos paradójicos y opuestos entre sí. El estatus de probabilidad determina aquello que puede o no ser efectuado. La singularidad epistémico-política de la Educación Inclusiva articula su fuerza en la performatividad. No obstante, el sentido de cambio, transformación y alteración de lo existente, se convierte en una acción paradójica, en la medida que constituye una unidad de regulación discursiva sin impacto en la realidad. Hablamos así, de un sistema de transformación cerrada. Desde la teoría del discurso este tipo de enunciados es descrito en términos de *performativos absolutos*, es decir, acciones discursivas o ideológicas incapaces de materializar aquello que enuncian.

En la actualidad el discurso de lucha por la inclusión puede ser descrito en términos de un *conjunto de contradicciones paradójicas*, justificando la proliferación de nuevas formas de desigualdad a través de un lenguaje crítico. A esto he denominado inclusión liberal. Su regulación discursiva, recurre al capitalismo hegemónico, el que *“recurriendo a un vocabulario existente de autodescripción normativa, ha logrado formular nuevas justificaciones de desigualdad, injusticia o perjuicio social”* (Matus, 2017, p.72).

El alojamiento de la visión de inclusión y de justicia social y educativa al interior del capitalismo hegemónico, no genera en sí misma efectos paradójicos, más bien, son los procesos de transformación y sus gramáticas asociadas las que son permeadas y reguladas por la matriz neoliberal, modificando su forma y sus consecuencias teóricas, léxicas, ideológicas, culturales y sociales. Dichos sistemas de regulación en el discurso hegemónico de la Educación Inclusiva son objetos de producción a través de los patrones institucionalizados por el individualismo metodológico, a pesar de reconocer que, este es un campo de la multiplicidad, las respuestas desde la política pública y sus consecuencias pedagógicas, sostienen una interpretación paradójica que se regenera bajo un esencialismo encubierto. En tanto estructura de conocimiento paradójica, se observa presencia de un sistema de regulación denominado *esencialismo liberal*, es decir, una racionalidad, un estilo de argumentación o una cualidad analítica que articula su actividad a través de discursos, ideas y valores contradictorios entre sí. Ejemplo de ello es, la afirmación por el pluralismo, la diversidad, la multiplicidad de diferencias acompañada de valores antagónicos derivados de acciones normativas reproducidas en las políticas públicas. La estructura de contradicción específica persigue el propósito de retardar o restringir la lucha política sobre la que articula su actividad la inclusión.

De este modo, para Matus (2017) los efectos paradójicos

[...] se caracterizan precisamente porque en ellos se mezclan momentos positivos y negativos, porque en ellos ciertas mejoras de una circunstancia o situación se conjugan de manera compleja con ciertos deterioros. Algunas de las contradicciones que hemos expuesto tienen exactamente esta estructura: los elementos de un vocabulario emancipador o de una transformación o de una trasformación de instituciones sociales emprendida con un propósito emancipador pierden su contenido original bajo el influjo de un capitalismo expansivo,

favoreciendo con ello de manera complicada el desenfreno de una lógica de acción referida al aprovechamiento, al tiempo que su función era precisamente impedir ese desenfreno (p.72).

La estructura de contradicción específica permite observar repercusiones a nivel epistemológico. Recurriendo al concepto de focalización propuesto por Mieke Bal (1991) en Narratología, los fenómenos son abordados de una determinada concepción, el investigador opta por una manera de ver las cosas. De modo que, la focalización se convierte en una estrategia de enfocar la realidad o el análisis de los fenómenos. La especificidad de la Educación Inclusiva demuestra dificultades para determinar con pertinencia sus ámbitos de acción más allá del posicionamiento legado por el individualismo metodológico que pareciera inscribir sus ámbitos de acción en un efecto de riesgo y vulnerabilidad, al tiempo que se reconoce desde otros centros críticos de su análisis, que la totalidad de sujetos concebidos como singularidades múltiples son afectados/atrayados por múltiples sistemas de desigualdad. Se observa así, un *equivoco de lugar* para pensar los ámbitos de intervención en el marco político y cultural de la Educación Inclusiva. Observo la necesidad de explorar los regímenes de verdad que sostienen y conducen dichos sistemas de contradicciones. El ámbito de intervención de la Educación Inclusiva queda mediado por un sistema de positividad, demarcando un problema vinculado a la lógica de sentido producto de la travestización epistémica y metodológica que este campo experimenta debido al cruce de saberes, perspectivas, disciplinas, discursos, conceptos y recursos metodológicos que participan en la configuración de su saber. Nuevamente, nos enfrentamos a dos problemas no identificados y no resueltos, como son, la *aplicación* y la *articulación*. Sus condiciones que crean y garantizan su funcionamiento dependen de una condición *extra-teórica* y de una estrategia de *rearticulación*.

Consecuencias de la estructura de contradicción específica que expresa el actual desarrollo de la Educación Inclusiva devienen en una visión reduccionista de la intervención social y pedagógica. Coincidiendo con Ocampo (2017) la intervención en materia de Educación Inclusiva reclama un carácter crítico y micropolítico. En tal caso, es necesario según Matus (2017)

[...] derribar la lógica en que un concepto se coloca, es una de las tareas más importantes sobre todo si se quiere ir hacia un mejoramiento sustantivo de la calidad en gestión de la intervención: La primera de ellas es creer que la intervención es una acción práctica que no guarda relación con la teoría. De este modo, la intervención es reducida a un conjunto de acciones colocadas en un cronograma a seguir. Desde aquí es imposible remontar el límite de lo empírico, cuestión clave para saber intervenir hoy. A diferencia de esa postura que dicotomiza teoría de práctica y que en el mejor de los casos le atribuye a la intervención un horizonte de aplicación distanciada de sus fundamentos, la intervención es una forma de ver, un régimen de la mirada, un sistema de enunciación, que se traduce en diversas dimensiones operativas (p. 87).

¿Cuál es el punto de partida de una escolarización crítica y de una intervención político-educativo crítica para la multiplicidad de diferencias? Antes de ofrecer cualquier respuesta, cuyo sentido pueda cerrar el debate, quisiera insistir en la necesidad de comprender la *inclusión* como una expresión de la crítica –en su sentido más amplio–. Es decir, una categoría de intermediación. En tal caso, cabe preguntarse, ¿cuáles son los lenguajes de la crítica que permite explorar la praxis de la inclusión?, ¿qué conceptos acompañan dichos procesos? y ¿cuáles son los compromisos críticos que adopta la inclusión en la educación? Una primera aproximación consistiría en reconocer que, a través

de la categoría de inclusión se abre una forma crítica de entender los procesos educativos, articula una nueva modalidad de leer la realidad. Reclama una interpretación dialéctica estructural, no mecánica sobre la heterotopicalidad de fenómenos que alberga. Si tuviese que remitirme a la afirmación de McLaren y Giroux (1998) y Freire (1973) respecto del potencial transformador de la educación sobre el mundo, me atrevería a afirmar que, hoy, la escuela ni la educación logran cambiar el mundo, a pesar de los esfuerzos significativos que realizan diversos profesores en diversas latitudes del mundo. La inclusión no refiere a una polarización ideológica como erróneamente se ha planteado desde su fundación. En su desarrollo existe una lectura errada e incluso distorsionada en torno a las reales víctimas del capitalismo a través de sus diversas formas devenidas mediante patologías sociales crónicas. Por esta razón, he venido insistiendo en la superación de las diversas formas de esencialismos que afectan al desarrollo de la categoría y praxis de inclusión, apostando por un pensamiento relacional que nos haga conscientes acerca de los movimientos y desplazamientos que afectan a cada persona y grupo social y al tipo de complicidades e inercias que son establecidas respecto de los sistemas políticos vigentes.

La comprensión de la Educación Inclusiva en tanto fenómeno estructural, emerge en función del principio de anti-realidad. En él, se colocan en juego diversos elementos de naturaleza transontológica, obligándonos a cuestionarnos acerca de ¿cuáles son los apoyos que la inclusión hoy presta al capitalismo? Tal como señalada McLaren (2004) es necesario fortalecer las formas imaginativas en el estudio de la educación y la sociedad y, especialmente, del ser humano. Las formas imaginativas inscriben sus luchas por un mundo más esperanzador y justo, en la emergencia de un tercer espacio, un no-lugar, una espacialidad heterotópica, una arquitectura educativa otra, fuera de todo tiempo y lugar. Emprende así, una crítica ontológica del presente. La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva se convierte en este sentido en una *forma crítica* de interpretar la experiencia social y, especialmente, educativa. ¿Qué supone comprender críticamente la ‘educación’ y la ‘inclusión’?, ¿a qué lenguajes recurre la crítica en este contexto? Los lenguajes de la crítica han de demostrar cómo la experiencia de escolarización institucionalizada en las políticas públicas, es permeada silenciosamente por las intenciones de la cultura dominantes y por sus diversas formas de llamamientos esencialistas. Por tanto, creo necesario develar el tipo de regímenes de verdad que sostienen dichas acciones.

La *crítica* en los Estudios sobre Educación Inclusiva (Ocampo, 2018) bajo ningún punto de vista se expresa como un sistema de adjetivación, más bien, se convierte en un recurso que posibilita la emergencia de nuevas modalidades indagatorias. Otorga herramientas para demostrar los significados opresivos que tienen lugar al interior de su campo de producción. En este marco, la comprensión de los sujetos y su relación con la justicia se propone develar los modos específicos de valorización cultural y la búsqueda de condiciones democráticas requeridas por la educación, proponiéndose develar de qué forma, el racismo y la resistencia funcionan a través de una variedad de medios tácitos, afectando los procesos de subjetivación y a la escolarización. Es tarea crítica de la inclusión, visualizar y crear nuevas condiciones democráticas en la movilización de los procesos de escolarización y el abordaje de la diferencia. Sobre este particular, coincido con Hill Collins (2009), respecto de la necesidad de visualizar nuevas posibilidades democráticas para practicar la educación y la justicia centrada en la multiplicidad de diferencias. Es menester consagrar un análisis social con implicancias prácticas sobre la multiplicidad de condicionantes que afectan al ejercicio del derecho *en* la educación. Para lo cual, es necesario desmitificar, mediante un conjunto de distinciones analítico-metodológicas, las diversas formas de injusticia –cultural y social– y, especialmente, las operatorias de los

formatos del poder, creando un *nuevo lenguaje* para analizar cada una de estas tensiones, con especial énfasis en cuatro dominios, tales como: *estructural, disciplinario, cultural e interpersonal*.

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 23 trabajos recibidos desde diversas latitudes de Latinoamérica, procedió a publicar el volumen 2 número 2, con un total de 9 trabajos (39.13%), de los cuales, 2 corresponden a *artículos de investigación* (22.2%), 5 a *artículos de reflexión* (55.6%), 1 a *reseñas* (0.11%) y 1 a *entrevistas* (0.11%) a destacadas personalidades de investigación. De acuerdo con esto, un 39.13% de los trabajos remitidos para este número fue aprobado, mientras que, 60.87% 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 el presente número, con el trabajo titulado: *“El directivo escolar y la educación inclusiva: análisis desde el ángulo discursivo”*, de los autores doctores Cruz Vadillo y Tecaxco Tapia, profesores de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. El presente trabajo tuvo como objetivo responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo es entendida la educación inclusiva desde la perspectiva de la gestión que realizan los directores? Para responder a esta pregunta se presenta en este artículo la construcción de categorías intermedias que, con base en los datos, representan un aporte explicativo desde los discursos de los directivos. La investigación se realizó bajo la una perspectiva cualitativa, con alcance descriptivo e interpretativo, se utilizaron como técnicas la entrevista a profundidad y el cuestionario cualitativo.

El segundo trabajo de esta sección, titulado: *“Percepción de estudiantes de Secundaria acerca de la atención a la multiplicidad de diferencias”*, de los investigadores Medrano Madriles, investigadora del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo, Durango, Domínguez González, profesora de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango y Castañeda Delfín, académico de la Universidad Juárez del Estado de Durango, consolidan un proceso de investigación desarrollada en dos Escuelas Secundarias Generales del estado de Durango, México; con el objetivo de identificar la percepción que tienen los estudiantes acerca de los procesos de atención a la multiplicidad de diferencias dentro de sus escuelas de pertenencia. En el proceso de desarrollo de la investigación se hacen hallazgos en el campo de la conceptualización en lo relativo: a) la forma de abordar la *atención a la multiplicidad de diferencias*, término que surge de una asunción crítica, histórica, semiótica y epistémica en la que se incorpora la idea de lo individual como elemento de enriquecimiento y aprendizaje; b) la perspectiva crítica y acríca con la que los estudiantes se representan la inclusión y c) la certeza metodológica de abordar los proceso de investigación en este campo desde una perspectiva de complementariedad metodológica que dé cuenta de los elementos generales y particulares que dan forma a las prácticas educativas y sociales en las propias escuelas.

La segunda sección de Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, dedicada a **Artículos de reflexión. Reflexividades Polyphōnías**, se compone de cinco trabajos. El primero de ellos, titulado: *“Historias y memorias del Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM): sembrando la palabra de resistencia y dulzura para una permanencia desde el buen vivir y la ancestralidad, 2009-2017”*, de los autores *Guapacha, D.C., Cuaical, W., Tunubalá, M., Cuchillo, S., Yarza, A.*, procedentes desde la Universidad de Antioquía, Colombia, articulan una contextualización latinoamericana sobre la situación de los pueblos indígenas, con énfasis en la educación superior, en tanto marco de comprensión de los procesos de

sistematización crítica y decolonial de las acciones, reflexiones, aportes y propuestas del Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM), entre 2009 y 2016, como una contribución para la co-creación de un modelo de acompañamiento y permanencia estudiantil desde la ancestralidad, el Buen Vivir y la interculturalidad crítica, y el fortalecimiento de los procesos organizativos, culturales, formativos y políticos de los indígenas estudiantes de la Universidad de Antioquia y, posiblemente, de otras instituciones de educación superior en Colombia. Los pilares y raíces conceptuales trenzan la perspectiva sobre las monoculturas, la interculturalidad crítica en educación superior, con la ancestralidad y el Buen Vivir, desde los saberes propios para pensar el acompañamiento y la permanencia en las universidades mono/multiculturales y convencionales.

Desde la Universidad de Lisboa la doctoranda Marília Carvalho Batista y el Magíster Yeris Gerardo Láscar Alarcón de la Universidad de Brasília, presentan el artículo *“Políticas Lingüísticas do Português Brasileiro: Uma Reflexão Curricular para a Formação Inicial de Professores”*, analizan la estructura curricular del *Curso de Letras* Portugués Lengua Materna (PLM) y *Curso de Letras* Portugués como Lengua Extranjera (PLE) de las universidades públicas brasileñas, buscando contribuir con las investigaciones académicas-científicas en el ámbito de las Políticas Lingüísticas. Como punto de partida para esta discusión, el trabajo presenta las visiones teóricas de Almeida Filho (2011); Castilho (2006); Mollica (2014); Pfeiffer (2011); Rajagopalan (2003); Sacristán (2007) y Teixeira (1989). Podemos verificar con esa discusión como la enseñanza de lengua materna es tratada por la disposición curricular. En consecuencia de esa verificación, se puede iniciar una reflexión sobre la formación de profesor y profesionalización de la carrera a través del análisis curricular y disposición de las disciplinas prácticas.

Las maestrantes del Programa Oficial de Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Santo Tomás, Sede La Serena, Prado, D., Díaz, N., Vásquez, C., presentan el trabajo titulado: *“Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas en Educación”*, analizan consideraciones significativas sobre la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva, revisando las ciencias a partir de las cuales se ha nutrido y el modo en que se ha conformado su cuerpo de conocimiento. Reafirmando así el hecho de que, al no contar con un fundamento epistemológico propio y delimitado, resulta de suma importancia la creación de un espacio otro para que la Educación Inclusiva pueda desarrollarse como tal. Se requiere, por tanto, trasladar las luchas ideológicas y los saberes epistémicos a políticas públicas, destinadas a reconocer a los individuos como participantes activos en el proceso de construcción social. Asimismo, resulta urgente revisar los actuales lineamientos de la formación docente, efectuando un análisis crítico, que permita reorientar el currículo en lo teórico-conceptual, prácticas educativas y visión de la educación. A partir de todo lo anterior, se concluye la necesidad de abrir espacios de debate e investigación con diversos agentes educativos y sociales, dando representatividad a sus visiones, intereses y voces en la construcción de un currículum docente coherente a los desafíos que supone una Educación Inclusiva. Se cree, además, fundamental la participación temprana de los docentes noveles en experiencias inclusivas, de manera que puedan desplegar y desarrollar no sólo competencias técnicas, sino también habilidades, aptitudes y principios coherentes a la valoración de la diversidad como propiedad inherente al ser humano y no, como un aspecto que se deba normalizar a estándares universales.

Desde la Universidad Federal do Espírito Santo, Brasil, la Magíster Ana Catarina de Pinho Simas Oliveira, presenta el trabajo de reflexión titulado: *“Violencia contra las mujeres: un problema cultural en Brasil”*, interroga críticamente la existencia de un vínculo entre la violencia contra las mujeres y el discurso milenarista orientado por el patriarcalismo y por

ideas preconcebidas de superioridad de los hombres sobre las mujeres. A lo largo del texto, se resaltan algunas de las tesis que fueron defendidas por grandes pensadores en el pasado, tales como Aristóteles, Platón y Freud, que fueron incorporadas por la cultura social dominante occidental y brasileña, mucho más por el respeto a dichos pensadores y por la preexistencia de un discurso patriarcal y machista, que las aceptó, que por el fundamento científico de tales tesis, que tuvieron su falsedad comprobada en el siglo XX.

La sección finaliza con el trabajo de Itzel Santiago y Pedro Augusto Cruz, través de artículo titulado: *“Diálogos sobre el cuerpo desde la sonoridad y el designo”*, reflexionan en torno al valor que se le ha dado a la diversidad corporal desde profesiones creativas como la música y el diseño, así como sobre los discursos y actores que los pronuncian y validan. Dichas reflexiones surgen a partir de los diálogos y conversaciones cordiales sobre Las diferentes caras de la discapacidad, producto de nuestra experiencia como investigadores en la temática y como profesionistas de estas disciplinas.

La sección de **Reseñas. Fractales Polyphōnales**, presenta el análisis crítico del maravilloso libro de bell hooks titulado: *“El feminismo es para todo el mundo”*, publicado en 2017 por Traficantes de Sueños. Trabajo elaborado por la Dra. María Leticia Moreno Elizalde, Profesora Investigadora de la Universidad Juárez del Estado de Durango, México.

La sección de **Entrevistas. Interacciones Polyphōnicas**, presenta en esta oportunidad la conversación con el renombrado epistemólogo argentino doctor Roberto Follari, Profesor titular de Epistemología de las Ciencias Sociales (Univ. Nacional de Cuyo, Fac. Ciencias Políticas y Sociales) sobre *“Pensamiento Crítico y Epistemología Latinoamericana”*, efectuada por el doctor Aldo Ocampo González, Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). La entrevista profundiza en los debates sobre pensamiento crítico y epistemología en Latinoamérica convergen sobre un funcionamiento diaspórico y pluralista, es decir, operan analítica y metodológicamente, en referencia a aportes de diverso tipo, tematizando sus intenciones con el propósito de adecuar sus sistemas de reflexividad a la singularidad de fenómenos que coexisten en esta latitud geopolítica. Para el doctor Follari, el pensamiento y la epistemología Latinoamericana, en tanto, sistemas de reflexividades, alcanzan su configuración en referencia a los legados de la teoría de Marx, de Foucault, de la Historia de las Ideas regional, agregándose, las nuevas discusiones impulsadas por el decolonialismo y las epistemologías del Sur, según la obra de Boaventura de Sousa Santos, así como, por la aplicación local de la sociología, del marxismo y del posestructuralismo, cuyo patrón común radica en la conexión de intereses concretos y por fuera de los universalismos abstractos. Si bien, Follari reconoce la potencialidad y riqueza que aporta la obra de Sousa, advierte sobre la insuficiencia de la *incommensurabilidad* entre lenguajes y sistemas de creencia mutuamente diferenciados. De igual forma, reconoce que, uno de los problemas metodológicos que expresan los debates sobre decolonialidad, se expresan mediante un conjunto de razonamientos que contradicen y afectan a la efectiva hibridez de las culturas, a la vez que reemplazan equívocamente lo social y lo político por lo cultural e identitario. En relación a otros ejes analíticos presentes en la entrevista, es menester destacar, las operatorias de los nuevos sistemas de positivities y los efectos sobre el pragmatismo en las Ciencias Sociales.

Invitamos cordialmente a nuestros lectores, a remitir sus manuscritos para ser publicados en **Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva** (ISSN: 0719.7438), 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>

Bibliografía

- Adorno, T. (1981). *Tres estudios sobre Hegel*. Madrid: Taurus.
- Arendt, H. (1951). *Los orígenes del totalitarismo*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta Moebio* 59, 221-234.
- Bal, M. (1991). *Teoría de la Narrativa (Una introducción a la narratología)*. Madrid: Cátedra. Estudios y Crítica.
- Bal, M. (2002). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Bal, M. (2016). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Akal.
- Benjamin, W. (2009). *Para una crítica de la violencia*. Fondo Cultura Económica: México.
- Benjamin, W. (2008). *Obras completas. Tomo II*. Editorial Herder: Madrid.
- Benhabib, S. (2008). “Otro universalismo: sobre la unidad y diversidad de los derechos humanos”, *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 39, 175-203.
- Beuscart, J. S., Peerbaye, A. (2006). “Histoires de dispositifs”, *Terrains & Travaux*, 11, 3-15.
- Buck-Morss, S. (1981). *Origen de la dialéctica negativa*. México: Edit. Siglo XXI Editores.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Crosta, P. L. (2006). “Interazioni: pratiche, politiche e produzione di pubblico. Un percorso attraverso la letteratura, con attenzione al conflitto.”, Dipartimento di Pianificazione, Università IUAV di Venezia, maggio/giugno.
- Derrida, J. (2000). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.
- De Mussy, L., Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae.
- Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Gatti, C. (2007). El rol del concepto de ‘prácticas sociales’ en el análisis de la producción del espacio común. Reseña teórica y

- perspectivas metodológicas. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Grieshaber, S., Cannella, G. (2005). *Las identidades en la educación temprana: Diversidad y posibilidades*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Healy, K. (2001). *Trabajo Social: perspectivas contemporáneas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hegel, G.W.F. (1969). *Fenomenología del espíritu*. Mexico: Edit. Siglo XXI Editores.
- Hill Collins, P. (1990). *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. London: Routledge.
- Jay, M. (2007). *The adventures of totality: de Lukács a Habermas*. California: University of Berkeley.
- Kenway, J. (1992). "Feminist theories of the state: to be or not to be?", en: Muetzelfeldt, M. (ed.), *Society, State and Politics in Australia*. NSW: Leichhardt, págs. 108-144.
- Lecourt, D. (1970). *Para una crítica de la epistemología*. México: Siglo XXI editores.
- Marcuse, H. (1998). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Editorial Tecnos.
- Matus, T. (2016). Ejercicios de unto ciego. Desafíos de innovación y gestión de calidad en los procesos de intervención social. Recuperado el día 22.04.2018 de <http://54.232.206.13/wp-content/uploads/docsGallery/Equipo/Teresa%20Matus/Publicaciones/Ejercicios%20de%20punto%20ciego.pdf>
- Matus, T. (2017). *Punto de Fuga. Imágenes dialécticas de la crítica en el Trabajo Social Contemporáneo*. Editorial Espacio: Buenos Aires.
- Mercklé, P. (2012). "Les réseaux: un nouveau concept, une vieille histoire. Sociologie des réseaux sociaux", in *Portail des Sciences Economiques et Sociales*.
- McLaren, P., Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Editorial: Miñó y Dávila Editores-Instituto Paulo Freire.
- McLaren, P. (2004). *La vida en las Escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- McLaren, P., Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- Ocampo, A. (2016). "Gramática de la Educación Inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico", en: Ocampo, A. (Coord.). *Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. Ediciones CELEI: Santiago, 73-159.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.

- Ocampo, A. (2018). "Conceptos Viajeros en Educación Inclusiva y sus tareas críticas: tensiones analítico-metodológicas", en: Román, E. (Eds.). Escenarios Educativos Latinoamericanos. Una mirada desde la Universidad. La Habana, REED. 30 págs.
- Pasqui, G. (2005). *Progetto, governo, società. Ripensare le politiche urbane*. Milan: Franco Angeli.
- Partón, H. (1994). 'Problematics of government', (post)modernity and social work", *British Journal of Social Work*, 24, págs. 9-32.
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo-Uruguay: Ediciones Trilce. Extensión Universitaria de la República.
- White, H. (1978). *Tropics of Discourse. Essays in cultural criticism*. London: The Johns Hopkins University.
- Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.
- Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Ciudad de México: Sexto Piso.
- Zizek, S. (2016). *La permanencia en lo negativo*. Ediciones Godot: Buenos Aires.

Cómo citar este trabajo:

Ocampo, A. (2018): Editorial. Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa, *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 16-46.

Sobre el autor:

Aldo Ocampo González

Chileno. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), primer centro de investigación creado en ALAC y Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Académico del Programa de Magíster en Educación Inclusiva de la Univ. Santo Tomás, La Serena. Profesor del Máster en Creatividad, Educación y Salud de la Universitat de Barcelona, España, profesor invitado al Programa de Maestría en Educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales, Colombia y Profesor del Doctorado en Educación de la UISEK, Chile. Doctor en Ciencias de la Educación aprobado sobresaliente por unanimidad, mención "Cum Laude" (UGR, España). Permanentemente imparte conferencias en congresos internacionales gracias a sus escritos, así como, capacita universidades extranjeras y docentes e imparte seminarios en sus principales líneas de investigación a nivel nacional e internacional.