

Claves teórico-metodológicas para entender la investigación en educación inclusiva

Theoretical and methodological keys to understanding research in inclusive education

Chaves teóricas e metodológicas para entender a pesquisa sobre educação inclusiva

 **Aldo Ocampo González**

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

Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad de Granada - España.

Director

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)
aldo.ocampo@celei.cl
Chile

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



Encuentre este artículo en <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:

Ocampo González, A. (2023). Claves teórico-metodológicas para entender la investigación en educación inclusiva. *Inclusión y Desarrollo*, 11(1), pp. 4-17

Publicado/Published/Publicado: 19 de diciembre de 2023.

Artículo de reflexión / Reflection Article / Artigo de reflexão

Conflicto de intereses: Los autores han declarado que no existen intereses en competencia



RESUMEN

El presente trabajo expone algunas claves teórico-metodológicas para comprender los modos de concebir la investigación en educación inclusiva. El método empleado ha sido el de revisión documental crítica. La educación inclusiva impone una estructura de conocimiento que opera en el registro de la heterogénesis y la interreferenciación. Es, a su vez, un terreno políticamente comprometido. Es, justamente, lo político, lo que define su existencia en el mundo. Para que la educación inclusiva cale profundamente, necesita un *corpus* de ideas brillantes y sofisticadas, pero, ante todo, necesita consolidar una intervención a nivel de las relaciones institucionales. Este atributo, junto a la definición del objeto y otros tantos problemas, se torna crítico e imaginativamente álgido. Una idea brillante y clara no es sinónimo de una intervención consecuente en las estructuras del sistema-mundo que habitamos. Lo que se pone en juego es la advertencia que nos insta a comprender el corazón ético-político de la responsabilidad que encierra cada uno de los argumentos centrales que este campo indexa. El trabajo concluye observando que, si tuviésemos que pensar acerca del tipo de investigación que esta construye, sin duda, tendríamos que sostener que es de carácter crítico. Crítico en la senda del interés de conocimiento que fabrica, ya que sus herencias genealógicas, que participan en la creación y emergencia de su conocimiento especializado, demuestran un marcado carácter poscrítico que incluye algunas herencias y legados de la teoría crítica occidental.

Palabras clave: educación inclusiva; alterdisciplinariedad; ámbitos de formalización académica; epistemología; metodología de la investigación.

ABSTRACT

This paper presents some theoretical and methodological keys to understand the ways of conceiving research in inclusive education. The method used has been that of critical documentary review. Inclusive education imposes a structure of knowledge that operates in the register of heterogeneity and interreferencing. It is, in turn, a politically committed terrain. It is precisely the political that defines its existence in the world. For inclusive education to penetrate deeply, it needs a corpus of brilliant and sophisticated ideas, but, above all, it needs to consolidate an intervention at the level of institutional relations. This attribute, together with the definition of the object and many other problems, becomes critically and imaginatively critical. A brilliant and clear idea is not synonymous with a consistent intervention in the structures of the world-system we inhabit. What is at stake is the warning that urges us to understand the ethical-political heart of the responsibility that each of the central arguments that this field indexes contains. The paper concludes by observing that, if we had to think about the type of research it builds, we would undoubtedly have to maintain that it is of a critical nature. Critical in the path of the interest of knowledge that it manufactures, since its genealogical inheritances, which participate in the creation and emergence of its specialized knowledge, demonstrate a marked post-critical character that includes some inheritances and legacies of critical theory.

Keywords: inclusive education; alter-disciplinarity; fields of academic formalization; epistemology; research methodology.

SUMARIO

Este artículo presenta algunas claves teóricas e metodológicas para comprender las formas de concebir a pesquisa em educação inclusiva. O método utilizado foi o da análise documental crítica. A educação inclusiva impõe uma estrutura de conhecimento que opera no registro da heterogeneidade e da interreferência. Ela é, por sua vez, um terreno politicamente comprometido. É precisamente a política que define sua existência no mundo. Para que a educação inclusiva crie raízes, ela precisa de um corpo de ideias brilhantes e sofisticadas, mas, acima de tudo, precisa consolidar uma intervenção no nível das relações institucionais. Esse atributo, juntamente com a definição do objeto e muitas outras questões, torna-se crítica e imaginativamente agudo. Uma ideia brilhante e clara não é sinônimo de uma intervenção consistente nas estruturas do sistema-mundo em que vivemos. O que está em jogo é o alerta que nos impele a entender o cerne ético-político da responsabilidade que está no centro de cada um dos argumentos centrais que esse campo indexa. O artigo conclui observando que, se fôssemos pensar sobre o tipo de pesquisa que ela constrói, sem dúvida teríamos que sustentar que ela tem um caráter crítico. Crítico no caminho do interesse do conhecimento que fabrica, já que seus legados genealógicos, que participam da criação e do surgimento de seu conhecimento especializado, demonstram um caráter marcadamente pós-crítico que inclui alguns legados e heranças da teoria crítica.

Palavras-chave: educação inclusiva; alterdisciplinaridade; campos de formalização acadêmica; epistemologia; metodologia de pesquisa.

Introducción

Ninguna de las expresiones ontológicas traducidas como sujetos de base y sujetos en construcción son, necesariamente, sujetos politizados. La demarcación que efectúa tal definición enfatiza en la noción de *intervención situada*, determinando cómo podemos actuar a la hora de enfrentar determinados problemas relacionales, existenciales, estructurales, políticos, culturales, éticos y pedagógicos que afectan a múltiples colectividades. El sustrato de la noción de *intervención* trabaja en directa relación con la herencia de pensamiento de Gramsci. Se trata de rescatar el valor político y crítico de tal noción. Recordemos que una de las dimensiones del pensamiento crítico reside en la capacidad de interrogación de aquellos cuerpos de conocimientos con los que interactuamos. Especialmente, refuerza su carácter imaginativo, caracterizado por deformar —trasladar a otros modos de pensar acerca de algo— nuestros desempeños epistemológicos. Si trasladamos este interés a mi campo de trabajo, sostendré que, el poder político de la «crítica» es subteórica, de carácter metafísico, centrada exclusivamente en el retorno de las teorías de lo político desde el punto de vista del post-estructuralismo.

La naturaleza del registro ontológico de la educación inclusiva acontece en la multiplicidad e impone un signo de carácter procesal y relacional. La intervención siempre implica la elaboración de una pragmática, es decir, un saber que encarna la realidad de carácter multidimensional y multidinámica. Epistemológicamente, la educación inclusiva es el resultado del ensamblaje, la traducción y la (re)articulación de recursos constructivos de base extradisciplinar. Lo que intento describir es la copresencia de recursos constructivos de diversa naturaleza, procedentes, en ocasiones, de geografías académicas completamente diferentes, unos de otros. Podemos identificar la confluencia de diversas disciplinas, interdisciplinas, antidisciplinas, etc. Tal grado de complejidad demuestra que estamos en presencia de un territorio configurado a partir de múltiples convergencias heurísticas. Todo ello se presenta como un enclave cognitivo de ininteligibilidad mutua y desarticulación permanente. La educación inclusiva es un espacio de alterdisciplinariedad.

La *alterdisciplinariedad* emerge de la contribución de la deconstrucción. Se caracteriza por alterar los discursos que nutren genealógicamente —y, hasta cierto punto, posiciones diferenciales y, muchas veces, desiguales— las matrices de constitución del campo, al tiempo que, poseen la capacidad de alterar las dinámicas de producción del conocimiento de cada una de las formaciones intelectuales con las que dialogan. La educación inclusiva es vista como un dispositivo de transformación —en adelante, sinónimo de *alteración/alteratividad*— de las condiciones de producción del conocimiento y de sus respectivos procesos de legitimación.

La educación inclusiva impone una estructura de conocimiento que opera en el registro de la heterogénesis y la interreferenciación. Es, a su vez, un terreno políticamente comprometido. Es, justamente, lo político, lo que define su existencia en el mundo, tal como lo conocemos. Se caracteriza por irrumpir fuertemente en él. A diferencia de los estudios culturales, la educación inclusiva sí experimenta un límite teórico que lo podría hacer retroceder y confundir. Esta es la preminencia de su razón farisaica, aquella que nutre los desarrollos del éxito de su fracaso cognitivo. Me refiero a la imposición/travestización del modelo epistémico y didáctico de educación especial para fundamentar la naturaleza teórica, metodológica y lexical de lo inclusivo. Tal grado de error produce una obstrucción en sus sistemas semióticos. Para deslindar la profundidad que define tal problema, es necesario construir un interrogatorio de las ideas teóricas y las narrativas fundacionales que determinan sus modalidades de enunciación y escuchabilidad, aquellas que, posteriormente, condicionan las interacciones con sus objetos de análisis. La educación inclusiva necesita agudizar su compromiso con la teoría. De lo contrario, será sistemáticamente objeto de un sistema de trivialización discursiva. La peligrosidad de esto subyace a la

imposición de una estructura de análisis que trabaja sin referencias objetivas sobre su naturaleza. El compromiso con la teoría es, sin cuestionamiento alguno, un compromiso político.

“La educación inclusiva impone una estructura de conocimiento que opera en el registro de la heterogénesis y la interreferenciación.”

Antes de determinar bajo la lógica de la normatividad cuáles serían los potenciales compromisos políticos de la educación inclusiva, es necesario examinar el posible aparataje que definiría sus potenciales modalidades de teorización. Es necesario, además, explicar de qué manera la educación inclusiva se podría convertir en una política trascendental para leer la realidad. Recordemos que uno de sus propósitos es la comprensión de los signos del presente, así como, determinar cuáles son las diferencias políticas que marca, cómo las marca y el impacto de sus repercusiones. Parte del problema de la teoría es constitutivo de las tradiciones de pensamiento en lo que denominamos *pedagogía y ciencias de la educación*, pues se privilegia un falso sistema de intuicionismo que descuida los detalles empíricos de lo que se analiza. En efecto, a lo que aludo, en la literatura *freiriana* se le conoce bajo el sintagma *curiosidad ingenua*, un repertorio de declaraciones fundamentalmente articuladas sobre un aparato intuicionista. Frecuentemente, en la pedagogía y en las ciencias de la educación, las personas están en contra de la teoría. Se refieren a ella de forma despectiva, caricaturesca, simplificando la labor de quienes nos dedicamos a ella. No faltan quienes sostienen que hacer teoría es un trabajo de escritorio. Esto es totalmente equívoco. Hacer teoría es estar en la realidad misma, es ser un interpretante de sus problemas. Tal grado de simplificación que entrañan tales argumentos, no tiene lugar.

La banalización de la teoría en el territorio que examino, en esta oportunidad, es algo común. Puede ser descrita bajo la expresión popular extensamente difundida por el globo: *es pan de cada día*. Este pan de cada día es resultado de elaboraciones arbitrarias, heredadas por el progresismo intelectual y político liberal que descuida la proliferación de una trama de hábitos de pensamiento más sofisticados para explicar los problemas de la desigualdad, la opresión, la segregación, la falta de responsabilidad ética de la provisión educativa, etc. Lo diré de forma clara, directa y sencilla: la educación inclusiva no admite ninguna clase de *clichés*. Necesitamos una revolución teórica a objeto que ella pueda intervenir con claridad en las reglas institucionales de la sociedad y, por consiguiente, del sistema educativo.

Para que la educación inclusiva cale profundamente en el mundo, necesitamos un *corpus* de ideas brillantes y sofisticadas, pero, ante todo, necesitamos consolidar una intervención a nivel de las relaciones institucionales. Este atributo, junto a la definición del objeto y otros tantos problemas, se torna crítico e imaginativamente álgido. Una idea brillante y clara no es sinónimo de una intervención consecuente en las estructuras del sistema-mundo que habitamos. Lo que se pone en juego, a través de la advertencia de Mowitt (1992), es el corazón ético-político de la responsabilidad que encierra cada argumento que indexa el campo de la educación inclusiva. La tensión es aquí, quien escucha y, en especial, cómo se configuran las condiciones de audibilidad de sus fenómenos de aquello que conocemos bajo la etiqueta de *educación inclusiva*. En efecto:

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

La teoría nunca debe ser objeto de manipulaciones inescrupulosas, ni mucho menos, incurrir en declaraciones y/o posicionamientos arbitrarios a favor o en contra: se trata de promover otros modos de relacionarnos y de pensar acerca de un determinado tema. Un intelectual políticamente comprometido con la educación inclusiva rechazará cualquier banalización analítica y discursiva promovida por el progresismo liberal que fuertemente ha secuestrado parte significativa de sus discusiones más trascendentales.

Se puede afirmar que la teoría triunfa sobre algo llamado no teoría porque si se compara una obra bien teorizada y políticamente comprometida con una obra poco teorizada y políticamente comprometida: es el análisis teórico [...] el que probablemente demostrará ser más 'políticamente' eficaz, al menos en la medida en que sea más consciente de los factores político-institucionales que afectan su operación y desarrollo y, por lo tanto, son menos propensos a ser moldeados y controlados ciegamente por ellos. (Hall, 1992, p. 5)

La construcción de la teoría de la educación inclusiva no busca subordinar su campo de significantes a determinados fines políticos —esto, es, hasta cierto punto, partidista—. Los fenómenos que la constituyen son, profundamente, políticos. La teoría es altamente relevante para sus debates. En efecto, «cualquier esfuerzo de descripción empírica tiene lugar dentro de una esfera teóricamente delimitada, y el análisis empírico en general no puede ofrecer una explicación persuasiva de su propia constitución como campo de investigación» (Bowman, 2008, p. 20). Esta es una invitación a pensar de todos modos. Se trata de comprender que «el conocimiento sin una justificación que lo acompañe para su constitución y existencia es contraintelectual y, en última instancia, contraracional» (Bowman, 2008, p. 23). Este es el caso de la circunscripción intelectual o circunscripción específica de verdad denominada *educación inclusiva*. Los hábitos de pensamiento que circundan en la tradición de pensamiento de este campo muestran un marcado interés antiintelectual. Esto es lo que funda la razón farisaica. ¿Cuáles es la necesidad teórica de la educación inclusiva? En muchos casos, es una condición de posibilidad. La educación inclusiva debe desplegar un mecanismo de interrogación crítico acerca de la naturaleza de su compromiso político, especialmente, cuando la apelación se convierte en un compromiso ciego por luchar a favor de hegemonía de un paradigma particular dentro de un espacio disciplinario narcisista (Bowman, 2008). Tal ceguera acontece en el registro del desconocimiento.

¿Qué relación existe entre *teoría crítica* y *educación inclusiva*?

Para cualquier practicante crítico de este género, esta relación es más que obvia. No obstante, esta interrelación a nivel teórico exige un análisis atento a sus detalles. Lo cierto es que, en la inmensidad de su argumento, es posible observar un oxímoron. A pesar que muchas instituciones educativas y profesores utilicen algunos de los argumentos a favor de la inclusión para favorecer la transformación de las comunidades educativas, no siempre este propósito es encarnado por completo. Es frecuente, además, observar cómo diversas personas utilizan el término en sus diversos proyectos políticos e intelectuales. Las obstrucciones ligadas a su índice de singularidad se expresan a través de respuestas de diverso tipo, muchas de ellas, contradictorias.

Si partimos de la afirmación de que la educación inclusiva nos ofrece una triple consciencia que interrumpe las estructuras de funcionamiento del sistema-mundo, esta triple consciencia queda definida por: a) una dimensión política que describe sus propósitos en términos de proyecto político interesado en alterar las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y, por consiguiente, del sistema educativo; b) una dimensión que la describe en términos de un proyecto de conocimiento en resistencia, una epistemología y una estrategia analítica en resistencia, lo que plantea un sistema de afectación creativa para redefinir las estructuras de conocimiento que nos ayudan a leer la multiplicidad de problemas que constituyen su campo de análisis y c) un sistema relacional oposicional de consciencia diferencial que reconoce que el centro ontológico de este movimiento reside en la multiplicidad, en la copresencia de múltiples yoes.

La educación inclusiva es una forma de entender y analizar la complejidad del sistema-mundo que habitamos. Nunca reduce su significativo a la mera consolidación de estructuras de asimilación inclusiva, las que mantienen intactas las estructuras opresivas que atraviesan múltiples grupos de ciudadanos. Dentro de su analítica, considera el estudio de las circunstancias de la vida social y política que se van amalgamando al quehacer educativo y al ejercicio del derecho en la educación. Reconoce que muchas de las dificultades que afectan a diversas colectividades se deben a ejes que actúan de manera conjunta y se influyen entre sí. Esta es una premisa

que comparte con la interseccionalidad en el estudio de la diversidad de fenómenos constitutivos de la opresión, la dominación y las desigualdades. Nos guste o no, el sintagma *educación inclusiva* está asentado profundamente en las ciencias de la educación. Ahora, cuál sea la dirección y la intencionalidad que adopte, es otra cosa.

Una de las características de este sintagma describe su potencial en términos de instrumento analítico. Por norma general, la inclusión se utiliza para resolver los problemas que enfrentan diversos grupos estudiantiles en su interacción con las estructuras educativas, de las que resultan diversas formas de desigualdad. Esto es lo que la convierte en un recurso para lidiar con la multiplicidad de desigualdades, violencias en plural, discriminaciones silenciadas, etc. que afectan diversos grupos y, con ello, construir espacios más justos e inclusivos. A pesar que los diversos colectivos estudiantiles exijan cada vez, con mayor intensidad, un trato igualitario, lo cierto es que arriban a las estructuras educativas con experiencias y necesidades muy disímiles. Abordar las diferencias del estudiantado a través de la gramaticalidad del individualismo-esencialismo impone un efecto multicategorico conveniente para la reproducción de diversas clases de injusticias sociales y educativas. Se enflaquece la discusión cuando se niega a entender que cada experiencia educativa puede ser posicionada en más de una categoría o en más de un marcador de opresión. La pregunta es, ¿de qué manera la inclusión puede convertirse en un instrumento de análisis para pensar en torno a la diversidad de problemas constitutivos del mundo imbricados en el ejercicio del derecho en la educación y, con ello, asegurar estrategias de igualdad y equidad respetando la realidad ontológica de cada colectividad? Se trata de ser conscientes de que las dificultades específicas de múltiples grupos continúan estando subordinadas. Tal consciencia solo puede alcanzarse en la medida en que somos conscientes de la denuncia que manifiesta tal argumento.

“La educación inclusiva es una forma de entender y analizar la complejidad del sistema-mundo que habitamos.”

La educación inclusiva es una praxis crítico-deliberativa que, como tal, exige que comprendamos mejor de qué se trata. La inclusión en cuanto instrumento de análisis se utiliza de formas muy diferentes al abordar una diversidad de asuntos y problemas sociales, políticos y pedagógicos. Quienes la practican seriamente sostienen que una de sus ideas fundamentales reconoce que cada una de las formas de desigualdad que afectan las trayectorias de múltiples colectivos estudiantiles y sus marcadores, nunca funcionan como entidades independientes, sino que se construyen mutuamente en el interior de una formación social específica y, por consiguiente, actúan juntos. El uso que yo hago de la educación inclusiva desde hace varios años es de carácter analítico y/o heurístico, principalmente, dedicado a la resolución de problemas —materiales y subjetivos— con un interés común en las tensiones, opresiones y aperturas creativas que enfrenta la diversidad, concebida en términos de múltiples singularidades. El uso de la educación inclusiva como dispositivo heurístico significa que puede adoptar muchas formas distintas. Lo que convierte a lo que hacemos en términos realmente inclusivos no es la imposición del término educación inclusiva, ni su esquema genealógico familiar, ni sus temas de análisis o citas de textos, sino la manera en la que enmarcamos nuestra relación con determinados objetos de análisis, es decir, la forma en la que pensamos acerca de algo. Esto es lo que insistentemente denomino *desempeños epistemológicos* o *hábitos de pensamiento*.

La base de la educación inclusiva es lo que hace y no tanto lo que es. Puede parecer contradictorio este argumento, ya que buena parte de mi trabajo intelectual se enmarca en lo que conocemos como la búsqueda del *índice de singularidad epistemológico*. La distancia que marca la ecuación es constituye un llamamiento a evitar la normatividad de cualquier sistema de definición que restrinja sus grandes posibilidades de creatividad. Sin duda, saber qué es la educación inclusiva es apremiante para reorientar cada uno de sus puntos de contradicción. No debemos perder de vista su capacidad creativa y deformadora del pensamiento. Aquí, la sustantivación *deformación* es empleada en términos de transformación creativa, lo que permite rescatar la génesis lexical de la propia palabra —esto es, acción y efecto de *desfigurar*—. Su carga epistémica indica un sistema de alejamiento de remoción, dislocación. Esta es la base de marca de la prefijación de la palabra, mientras que el potencial de acción es acompañado por la fuerza de su sufijo.

¿Cuáles son algunos de los usos analíticos de la educación inclusiva? Para responder a este interrogante, es necesario recuperar uno de los dilemas definitorios de la inclusión, aquel que nos informa de que esta participa de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que cuestiona. De este modo, algunas de sus

dimensiones puntualizan en el ámbito interpersonal, disciplinario, estructural y cultural del poder. Cada una de estas dimensiones son claves para examinar cómo sus contornos teóricos responden a determinados problemas que encarnan los modos de existir de múltiples colectivos sociales. El análisis de los patrones de funcionamiento del poder, bajo ningún punto de vista, constituyen un capricho académico, sino que, representan un propósito central que debemos aprender a documentar en nuestros análisis, más allá de las determinantes analíticas agotadas en su función histórica, aportadas por el marxismo clásico. Las cuatro dimensiones se encuentran intrínsecamente interconectadas. No perdamos de vista que las relaciones de poder nos informan acerca de cómo las personas se relacionan entre sí, enfatizando qué grupos o quiénes serán (des)favorecidos al interior de determinadas interacciones socioeducativas y sociopolíticas.

El uso de la educación inclusiva en términos de lente analítico destaca la naturaleza múltiple de las identidades individuales atravesadas y posicionadas de formas únicas frente a determinadas actuaciones del poder. Cada uno de estos marcadores de opresión y desigualdad se influyen mutuamente para configurar la biografía de cada individuo. Esto es lo que permite sostener que no existe una única forma de entender la inclusión y sus usos culturales y políticos. En efecto, la educación inclusiva puede ser leída como «una forma de entender y analizar la complejidad del mundo, de las personas y de la experiencia humana» (Hill Collins, 2019, p. 34).

¿Qué es lo que convierte a la educación inclusiva en un instrumento analítico? Fundamentalmente, su forma de pensar acerca de fenómenos altamente complejos que se resisten a cualquier forma de determinismo analítico o interpretativo. Al menos, reconoce dos cosas: la complejidad de la vida de las personas y la complejidad de los contextos sociales en los que se insertan dichos problemas. Un ámbito de análisis históricamente instalado entre sus practicantes es el relativo a la desigualdad social y, por consiguiente, educativa. Es común observar que la mayor parte de los trabajos críticos o *mainstream* indexados en la etiqueta de *inclusión* o *educación inclusiva* ponen el acento en esta cuestión. Incluso muchas de sus definiciones actuales redundan en este punto. Su gramática analítica enfatiza y «añade capas de complejidad adicionales a las interpretaciones de la desigualdad social, y reconoce que la causa raramente está en un único factor» (Hill Collins, 2019, p. 35). El llamamiento que encierra esta afirmación se sitúa en el reconocimiento de interacciones de diverso tipo, mayoritariamente de carácter neomaterialistas.

Otra dimensión de análisis se refiere al poder. Sabemos que este presenta una naturaleza regenerativa y performativa (Ocampo González, 2017). Para autores como Hill Collins (2019), este es endémico al sistema-mundo, mientras que, para Foucault (1970), presenta una naturaleza que sigue la lógica del virus. El interés analítico de la inclusión en las relaciones de poder subraya la organización particular de algunas de ellas. El esquema inclusivo siempre debe tener en cuenta esta configuración. La comprensión de las desigualdades en un grupo ha de examinarse a través de lo que Lugones (2021) denomina *política de coaliciones*. Las relaciones de poder son siempre el resultado de una construcción mutua. Esto permite documentar cómo las trayectorias educativas y sociales del estudiantado se encuentran influenciadas por múltiples factores que inciden en ellas de forma diversa y mutua. En cierta medida, el esquema analítico que ofrece la educación inclusiva debe enseñarnos a comprender cómo funcionan de manera entrelazada los diversos sistemas de poder. Es necesario que estas relaciones se aborden a través de sus intersecciones. Como dispositivo heurístico, la educación inclusiva sirve para examinar cada una de las dimensiones antes indicadas.

“La distancia que marca la ecuación es constituye un llamamiento a evitar la normatividad de cualquier sistema de definición que restrinja sus grandes posibilidades de creatividad.”

Una tercera propiedad reside en la relacionalidad que construye la educación inclusiva. La relacionalidad es la base de la política de coalición. Entraña, de este modo, un compromiso histórico con diversos grupos y divisiones sociales. La relacionalidad es una demanda ontológica dirigida a la creación de otros modos de relacionamientos, de convivencia y coexistencia. Esta es la principal demanda ontológica que enfrenta la educación inclusiva junto a la recomposición de los criterios de legibilidad de ciertos grupos amalgamados en la exterioridad ontológica propia de la modernidad. La relacionalidad es lo que define la necesidad de concebir la educación bajo el entendimiento de «globalmente inclusiva». En efecto, la «idea de conexión o relacionalidad es importante, sea la relacionalidad

de las múltiples identidades dentro del ámbito interpersonal del poder, o la relacionalidad del análisis necesario para entender de qué modo la clase, la raza y el género determinan colectivamente la desigualdad social global» (Hill Collins, 2016, p. 36). No perdamos de vista que el poder siempre constituye una relación. El pensamiento relacional rechaza cualquier forma de disyunción; más bien, se enmarca en la conjunción estratégica del uno y del otro. Su interés reside en que «el objeto de análisis pasa de ocuparse de lo que distingue a los distintos elementos al examinar sus interconexiones» (Hill Collins, 2016, p. 36). La relacionalidad adopta diversas formas dentro del género y modo llamado *educación inclusiva*.

Una cuarta dimensión de análisis se inscribe en torno al contexto social, cuya analítica «subraya la importancia de los contextos históricos específicos en la producción del conocimiento» (Hill Collins, 2016, p. 36). En efecto, sostiene la teórica norteamericana que este análisis se «[...] deriva del impulso que considera la desigualdad social, la relacionalidad y las relaciones de poder dentro de un contexto social» (Hill Collins, 2016, p. 37).

“El uso de la educación inclusiva en términos de lente analítico destaca la naturaleza múltiple de las identidades individuales atravesadas y posicionadas de formas únicas frente a determinadas actuaciones del poder.”

Una quinta propiedad sitúa la complejidad como una herramienta crítica que analiza «[...] cómo la desigualdad social, el poder, la relacionalidad y el contexto social están entrelazados, e introducen un elemento de complejidad en el análisis» (Hill Collins, 2019, p. 37) de los problemas sociales. No olvidemos que es la propia inclusión una forma de analizar la complejidad del mundo que habitamos. A pesar de tener claridad al respecto, es importante reconocer que la justicia social por sí sola no constituye un cometido de la inclusión. Incluso, su relación no es el todo aparente. La justicia social, si bien, es un instrumento analítico que otorga pistas para leer las complejidades del mundo —cada vez más incierto— y actuar en él, no garantiza por sí solo su propósito. La educación inclusiva nunca constituye un proyecto intelectual cerrado, sino que tiene diferentes formas de aplicarse y múltiples medios que lo informan. Es algo que puede emplearse de muchas maneras. Es un proyecto en permanente construcción. Dicha imputación es una manifestación clara de los campos abiertos o sistemas intelectuales en permanente construcción.

Si tuviésemos que pensar en el tipo de investigación que esta construye, sin duda, tendríamos que sostener que es de carácter crítico. Crítico en la senda del interés de conocimiento que fabrica, ya que sus herencias genealógicas —que participan en la creación y emergencia de su conocimiento especializado— demuestran un marcado carácter poscrítico, incluyendo algunas herencias y legados de la teoría crítica. A pesar de su intensidad investigativa, se consagra un fenómeno empleado con alta frecuencia dentro y fuera de la academia; uno que la define en términos de un discurso alterdisciplinario, esto es, que al entrar en contacto con diversas geografías académicas produce un mecanismo de interrupción a sus dinámicas de producción del conocimiento. Por tanto, contribuye al descentramiento de sus lenguajes y objetos teóricos, empíricos y analíticos.

Lo que hace que la educación inclusiva enmarque sus propósitos e intereses investigativos en términos críticos es, en parte, el deseo de asumir una crítica profunda a determinados marcos conceptuales, lógicas disciplinarias, formas metodológicas y esquemas de racionalidad ligados en algún punto a sus principales preocupaciones y advocaciones ético-políticas. Las invocaciones y llamamientos en los que incurre este singular género intelectual buscan desafiar la imaginación que explica la desigualdad y, especialmente, el tipo de desigualdades que pueden emerger de argumentos críticamente democráticos. Esta es la base de una micropolítica analítica, atribución sustantiva que define la educación inclusiva como proyecto de conocimiento en resistencia.

Otra de sus características derivadas de su impronta crítica consiste en reconocer que esta construye una praxis crítica referida a la forma cómo las personas y los colectivos sociales y culturales construyen un esquema inclusivo, un diagrama de posiciones móviles y transitivas cuyas manifestaciones se aplican en el día a día. Este tipo de praxis es clave para combatir cualquier clase de injusticia u opresión social. Tal reconocimiento permite sostener que tanto su investigación como su praxis crítica pueden encontrarse en todas partes. Esta interconexión siempre debe estar en nuestra mente. «La investigación y la práctica pueden ser efectivas sin que cada una tenga

en cuenta explícitamente a la otra. Pero la unión de las dos puede generar beneficios mayores que los de cada una por separado» (Hill Collins, 2016, p. 41).

Un atributo espinoso: los ámbitos de definición de la educación inclusiva

Una de las características principales de la educación inclusiva es la difícil definición de su índice de singularidad, esto es, su identidad científica, así como la afirmación que describe la consagración de un complejo proyecto político y un proyecto de conocimiento en resistencia. La educación inclusiva rechaza cualquier determinante ontológica que puntualice en formas esencialistas convertidas en patologías, trastornos o déficits de ciertos grupos. Más bien, se interesa por la pregunta acerca de los múltiples modos existenciales de lo humano. Al caracterizarse por su difícil definición, nos informa por qué a muchos de sus practicantes les cuesta articular un consenso sobre su potencial núcleo duro de acuerdos, problemas, categorías, etc. Incluso, la interrogante acerca de su base epistemológica constituye un tópico vacante entre sus agendas de investigación. Aun entre quienes se han hecho la pregunta, coexisten mayores incertidumbres que respuestas iluminadoras.

Gran parte del material de inteligibilidad que nos permite adentrarnos en la comprensión de su objeto auténtico proviene de cambios metodológicos de carácter postestructuralista y postmodernista en las humanidades, teniendo en común, en cierta medida, el predicamento antihumanista que afecta múltiples disciplinas en las humanidades y las ciencias sociales, preferentemente. Uno de los principales escollos que enfrenta este territorio se expresa a través de su delimitación epistemológica, en parte, producto de la heterogeneidad de tradiciones de pensamiento y objetos que no necesariamente comparten un mismo lenguaje ni un mismo propósito teórico y/o político. A ello se suma, la diversidad metodológica y la procedencia desigualdad de practicantes y recursos constructivos. Los estudios sobre educación inclusiva han de ser concebidos como una espacialidad en la que es fácil desubicarnos. Su constelación de fenómenos se resiste a ser leída desde los marcos disciplinarios tradicionales, en parte, porque la naturaleza de sus unidades de inteligibilidad se encuentra en permanente devenir. Es más, ninguno de sus recursos confluyentes disfruta de una ubicación específica, ni mucho menos de una delimitación específica al interior de un determinado marco paradigmático. Lo que encontramos en su centro de articulación epistemológica es la flexibilidad y la pluralidad.

La epistemología de la educación inclusiva es siempre una construcción cognitiva posicionada que fortalece su interacción con cuestiones más amplias sobre la localización de su saber en sitios múltiples y variados. La cultura epistémica de la educación inclusiva informa acerca de las dinámicas de las prácticas que subyacen en este campo. En palabras simples, son aquellos engranajes que crean y garantizan la emergencia de su conocimiento especializado. Siempre el proceso de fabricación del conocimiento es una tarea reflexiva. Tal interpretación de orden constructivista tiene como propósito comprender cómo se producen los objetos cognitivos. Tal proceso implica, en ocasiones, una acción deconstructiva.

Los estudios sobre educación inclusiva corresponden a lo que he llamado ámbitos de *formalización académica*, esto es, la definición de una matriz principalmente epistemológica y metodológica que ayuda a sus practicantes a focalizar la mirada sobre la multiplicidad de problemas que, de alguna manera, se vinculan a este campo, uno de naturaleza contingente, intensamente político y con complejos niveles de definición de su identidad científica. En su tarea crítica, esta trabaja para sustituir una imagen de pensamiento que induce a un significante universal destinado a comprender que la inclusión —fenómeno— y la educación inclusiva —la circunscripción específica de verdad— es un conjunto de imágenes que tiende a imponer una gramática centrada en la asimilación de ciertos grupos, sin alterar las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad, es decir, las configurantes del diseño de cada estructura societal. A esto me refiero cuando sostengo que la inclusión es un fenómeno

“Lo que hace que la educación inclusiva enmarque sus propósitos e intereses investigativos en términos críticos es, en parte, asumir una crítica profunda a determinados marcos conceptuales, lógicas disciplinarias, formas metodológicas y esquemas de racionalidad.”

estructural. Esta imagen de pensamiento nos ayuda a interrogar las relaciones de poder y las representaciones culturales en las que participa. La educación inclusiva, desde mí posición teórica y política, se expresa a través de una multiplicidad dispersa de raíces teóricas, conceptuales, ontológicas, éticas, políticas y metodológicas, y del reconocimiento de la apertura de su estructura de conocimiento y de su objeto hacia la exterioridad. Cada una de sus raíces corresponde a influjos críticos que articulan diversas prácticas de inclusión mediadas por el deseo psíquico de justicia social. La educación inclusiva informa que nos encontramos frente a un horizonte de transformaciones en cuanto al campo de las prácticas productoras de su significado cultural y político.

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

“La epistemología de la educación inclusiva es siempre una construcción cognitiva posicionada que fortalece su interacción con cuestiones más amplias sobre la localización de su saber en sitios múltiples y variados.”

La inclusión, en cuanto fenómeno, construye una forma de visualidad de carácter relacional y produce diversos significados culturales que afectan de forma directa e inmediata a diversas clases de construcciones epistemológicas y metodológicas de cada una de las geografías académicas dispersas con las que entra en contacto y que nutren sus desarrollos en términos genealógicos. Este fenómeno produce un determinado circuito de producción y transmisión de sus contenidos más trascendentales que afectan igualmente la significación de sus objetos teóricos, empíricos y de análisis, así como sus mecanismos de recepción social. La educación inclusiva como circunscripción intelectual nunca debe reducirse a un conjunto heterogéneo de prácticas teóricas y/o metodológicas. Debemos concebirla en términos de una constelación expandida de prácticas intelectuales que garantiza la inclusión al atender la diversidad de problemas que tienen lugar en determinadas prácticas culturales. Es por ello que la inclusión se encuentra comprometida con una multiplicidad de dimensiones de análisis. Entenderla exclusivamente en la dirección de su significante *mainstream* es condenarla al fracaso. Este llamamiento implica la renovación profunda de las metodologías de investigación y de análisis empleadas al interactuar con un determinado fenómeno.

A pesar de que la inclusión constituye un hecho insoslayable en las estructuras académicas, ha encontrado diversas obstrucciones para promover un sistema de reorganización de sus dispositivos y prácticas de investigación que delimitan lo que son o serían los estudios sobre educación inclusiva. Es una tendencia sancionada a no pensar en esta dirección en la pedagogía. Recordemos que, como campo de estudio, la pedagogía es un espacio que consagra un saber acumulado en la práctica.

¿Cuáles son algunas de las dimensiones que abordan sus discusiones? Antes que nada, estas acontecen en el registro del desbordamiento de la posicionalidad de sus unidades de inteligibilidad. La comprensión de cada una de ellas se caracteriza por «abrir y señalar espacios de problematicidad, aportando los materiales para enriquecer los debates que en ellos pudieran producirse» (Brea, 2003, p. 6). La educación inclusiva es un terreno movedizo,

liminar, en el que muchos de sus «[...] fundamentos resquebrajan y tambalean dejando a la vista sus inconsistencias y flaquezas, sus líneas de inestabilidad y desmantelamiento» (Brea, 2003, p. 6). Los estudios sobre educación inclusiva discuten sobre su dimensión formativa atendiendo a sus implicancias sociales y políticas, así como a las formas de organización del poder y al tipo de representaciones culturales que produce. Problematisa, además, las condicionantes del giro ontológico que lleva implícito el acceso o comprensión de su autenticidad intelectual.

Entre algunos de los problemas de mayor recurrencia inherentes al campo se encuentra el marcado carácter de inflacionario ligado a la publicación de sus trabajos, atravesados por un círculo de reproducción epistémica, una cierta normalización temática que genera un estancamiento imaginativo. De ello se desprenden debates efímeros e inconsistentes producto de tal obstrucción. A esto se le agrega la falta de reflexión teórica y epistemológica debido a la incompreensión de su base intelectual de naturaleza postdisciplinar, las cualidades complejas de su objeto y la desorganización de sus instrumentos metodológicos. Ontológicamente, hay un conjunto de obstrucciones ligadas a las políticas de reconocimiento, especialmente, a los criterios de legibilidad de ciertos grupos culturales que se convierten en objetos sistemáticos de análisis. Surge entonces un doble desafío: ¿cómo evitar reducir a los sujetos a simples esquemas de objetualización? Se trata de convertirlos en sujetos de conocimiento. La objetualización siempre conduce a la creación de abyectos de conocimientos.

La educación inclusiva, en cuanto campo de prácticas sociales, políticas y culturales de naturaleza, en última instancia, educativa, está adscrita a un edificio de saberes cuya regulación morfológica opera en la heterogénesis y en la emergencia final de un nuevo campo de estudio, bajo una perspectiva crítica de naturaleza postdisciplinar. Todo ello sugiere comprender su campo de fenómenos en términos de: a) creencia práctica sociocultural, b) circunscripción específica de verdad que formaliza su contenido cognitivo y c) escenario de formalización académica que potencia la comprensión de su ensamblaje y regulaciones metodológicas críticas.

Tabla 1. Ámbitos de definición de la educación inclusiva

Creencia práctica	Circunscripción específica de verdad que formaliza su contenido cognitivo	Escenario de formalización académica que potencia la comprensión de su ensamblaje y regulaciones metodológicas críticas
Inclusión	Educación inclusiva	Estudios sobre educación inclusiva
Concebido como fenómeno y campo que atraviesa todos los campos del desarrollo humano y altera cada uno de los territorios con los que interactúa. Es trasrelacional y alterdisciplinar, además de ser de tipo político, estructural y relacional.	Corresponde al tipo de grilla de inteligibilidad de naturaleza postdisciplinar dedicada a la producción de un nuevo objeto que no le pertenece a nadie, a pesar de surgir de múltiples enredos genealógicos de dispersión. Su orden de producción acontece en el nomadismo y el diasporismo epistemológico. No se suscribe a ninguna práctica teórica o metodológica en particular. Es un fenómeno que solo es audible a la exterioridad de cada uno de sus recursos constructivos.	Corresponde a los ámbitos de formalización del campo y, por consiguiente, de sus prácticas de investigación. Las prácticas de la educación inclusiva generan siempre un significado cultural.

Fuente: elaboración propia.

Los estudios sobre educación inclusiva develan una desconocida triple consciencia heurística: estudios sociales, culturales y políticos. Estos buscan intervenir cognitivamente dentro del campo de presuposiciones que atraviesan al fenómeno, así como orientar sus análisis acerca de cómo cada una de sus presuposiciones se convierten en hechos sociales relevantes. Lo anterior facilita la descripción de su objeto o, en adelante, su red objetual, una malla de comprensión epistemológica integrada por fenómenos de múltiples naturaleza y textura. Salta aquí un interrogante: ¿Cómo se establece la dinámica de relación crítica con su objeto? La dificultad es la identificación de las determinantes de comprensión de su objeto, lo que no es localizable fácilmente a través de la operación de centramiento de este en determinadas geografías académicas. Ciertamente, la constitución de este objeto se encuentra regulado por una articulación social y cognitiva que viene acompañada de un asentamiento afectivo de sus prácticas socialmente instituidas. El asentamiento afectivo es lo que describo bajo el denominador de *principio escultórico* y de *audibilidad de la inclusión*, cuya afectación impacta poderosamente la mente de cada

“Entenderla exclusivamente en la dirección de su
significante *mainstream* es condenarla al fracaso. Este
llamamiento implica la renovación profunda de las
metodologías de investigación y de análisis empleadas
al interactuar con un determinado fenómeno.”

uno de sus usuarios o practicantes. La red objetual de la educación inclusiva desmitifica el muro infranqueable que imponen las disciplinas, aquellas que profesan dogmáticamente la separación de los objetos de otros que determinan su potencial político, estético, ético, etc.

Los estudios sobre educación inclusiva pueden concebirse en términos de un espacio de intercomprensión ligado a la producción de un significado cultural, político y relacional. Como tal, esta tipología de estudios consagra un campo de investigación postdisciplinar —atravesado por múltiples convergencias heurísticas— y, probablemente, multimetodológico. El estatus metodológico aquí sostenido tiene como misión reclamar alguna justificación empírica. Ocupo tal forma adverbial para posicionar la discusión en el juego imaginativo, cuyo interés no solo se dirige a producir un nuevo conocimiento, sino también a someter a reconsideración alguno de los problemas más peliagudos que circulan en la intimidad de este campo desde otros ángulos de visión. Todo esto permite dismantelar discusiones que proceden de otros campos de investigación. Ahora bien, ¿cuál es la distancia crítica que establece con la circunscripción intelectual denominada *educación especial*? Dar respuesta a este interrogante supone aceptar la invitación no menos ortodoxa de analizar los fundamentos y relaciones de la disciplina signada como educación especial, su historia y sus contenidos.

Se puede dar inicio a esta reflexión preguntándose por las raíces de los conocimientos de la educación especial. Como puntapié inicial, sostendré que la racionalidad dominante que define lo que se conoce como educación especial es objeto de una teoría vacua y de interpretaciones carente de sentido. He sostenido de sobra en este documento la importante de evitar confundir los propósitos de la educación en términos de constructos generales y pomposos. La afectación que regula la orgánica de tales problemas reconoce que «las estructuras intelectuales, académicas, comerciales y profesionales que han rodeado la expansión de la especial han sido las responsables de la creación de unos campos estériles de estudio y práctica» (Thomas y Loxley, 2007, p. 42). Sumado a ello, existe un problema ligado a la comprensión del significado, el alcance y la naturaleza de la educación especial. Su conocimiento es objeto de una falsa legitimidad y de una inadecuada e innecesaria cosificación del conocimiento científico. Muchos de los avances experimentados por la disciplina obedecen a cambios del clima político y social, más que al propio quehacer del pensamiento disciplinario de sus practicantes. Esto mismo sucede con la educación inclusiva. Se instala, de este modo, la supremacía de la regulación extrateórica sobre la intrateórica. A pesar de ello, no se observa un sistema de eliminación significativa acerca del tipo de conocimiento que tenemos sobre otros seres humanos.

Conclusiones

Lo diré sin rodeos: el predicamento por excelencia que observo en el corazón ontológico de la educación inclusiva, al estudiarla en sus propios términos, nos informa acerca de un cántico de naturaleza antiesencialista que nace del centro crítico del antihumanismo. Esta es la forma dominante que debe encarnar su poder. Cuando este canta al antiesencialismo, nos encontramos en presencia de la salutación óptica de la diferencia, un sistema semiótico que evita ser capturado por cualquier tecnología de operación del régimen normocéntrico de la diferencia. La educación inclusiva destruye toda expresión de binarismos esencialistas que solidifican el sostén del *mainstream* discursivo. La crítica conceptual y la agencia política que elabora la educación inclusiva trabaja para contrarrestar el avance progresivo de la revolución capitalista, la cual cristaliza diversas clases de anominación y atomización social. Se trata de garantizar condiciones de perturbación ininterrumpidas en los diversos frentes de la sociedad. El antiesencialismo es, por tanto, la base de la política de la diferencia, una que ratifica un registro ontológico completamente desconocido.

Dicho sin rodeos, la educación inclusiva es la demanda infinita de justicia y, con ello, la tarea de modificar las reglas del discurso dominante. A esta propiedad, inspirados en Bowman (2022) y Laclau y Mouffe (1985), la llamaremos *transformacionalidad* del pensamiento que los practicantes de una singular geografía académica cristalizan. La perspectiva antiesencialista puede ser explicada en términos de un movimiento de transformación múltiple que punza un cambio dentro y fuera de las estructuras académicas. El conocimiento de las cosas o de las esencias se encuentra obsoleto. Las articulaciones epistemológicas de la educación inclusiva acontecen a través del diásporismo y el nomadismo teórico, cuyas articulaciones se encarnan a través de la «transformación, deformación, alteración, sustituibilidad, combinación, reciprocidad, traducibilidad, efectividad y performatividad» (Bowman, 2022, p. 5). La educación inclusiva es sinónimo de alteración de las prácticas intelectuales y se opone sistemáticamente a la constitución de territorios paralógicos, esto es, un territorio intrincadamente variado que, en su propia naturaleza, es homogéneo.

El llamamiento antiesencialista sostiene que las identidades se construyen discursivamente y que, junto a sus agencias, son plurales y transitorias. El devenir es su principal propiedad. Se trata de evitar que tanto las identidades y sus agencias se vean afectadas por criterios inspirados en racionalidades esencialistas. Es más, el antiesencialismo no niega las cosas reales —es decir, la existencia del referente—, sino que más bien estructura sus análisis a partir de ello a objeto de promover un análisis de las lógicas formales y de evitar el apego a cualquier sistema de fijación/fetichización de las esencias o de las formas de reduccionismo implícitas en cualquier unidad interpretativa.

Referencias

- Bowman, P. (2008). *Deconstructing Popular Culture*. Palgrave MacMillan.
- Bowman, P. (2022). *The Task of the Transgressor*. Culture Machine. <https://culturemachine.net/deconstruction-is-in-cultural-studies/the-task-of-the-transgressor/>
- Brea, J. L. (2003). Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad. En J. L. Brea (Ed.), *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp. 5-14). Akal.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. FCE.
- Hall, S. (1992). Cultural Studies and Its Theoretical Legacies. En L. Grossberg, C. Nelson y P. Treichler (Eds.), *Cultural Studies* (pp. 277-294). Routledge.
- Hill Collins, P. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Duke University Press.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Verso.
- Lugones, M. (2021). *Peregrinajes. Teorizar la coalición contra múltiples opresiones*. Ediciones del Signo.
- Mowitt, J. (1992). *Text: The Genealogy of an Antidisciplinary Object*. Durham and London.
- Ocampo González, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Ediciones UGR.
- Spivak, G. y Gunew, S. (1993). Questions of Multiculturalism. En S. During (Ed.), *The Cultural Studies Reader*. Routledge.
- Thomas, G. y Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Morata.