

# DESAFÍOS TRANSFORMADORES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ALGUNAS CONSIDERACIONES DESDE Y LA PERSPECTIVA CRÍTICA Y LA INTERSECCIONALIDAD<sup>1</sup>

## TRANSFORMATIVE CHALLENGES IN INCLUSIVE EDUCATION: SOME CONSIDERATIONS FROM AND CRITICAL PERSPECTIVE AND INTERSECTIONALITY

## DESAFIOS TRANSFORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E DA INTERSECCIONALIDADE

 **Margarita María Arroyave Palacio**  
<https://orcid.org/0000-0002-8585-253>  
Universidad de Antioquia  
margarita.arroyave@udea.edu.co  
Medellín, Colombia

Diagramación e ilustración portada  
Andrea Sarmiento Bohórquez



<sup>1</sup> Este artículo de reflexión se deriva de la investigación posdoctoral Realidades educativas locales que desafían el sentido de la educación inclusiva ejecutado en el marco del programa de posdoctorado en Teoría Crítica de la Educación Inclusiva “Perspectivas teórico-políticas y metodológicas para una educación inclusiva transformadora en el Sur Global”, cohorte 2023-2024, impartido por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

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

**Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:**  
Arroyave, M. M. (2024). Desafíos transformadores en la educación inclusiva: algunas consideraciones desde y la perspectiva crítica y la interseccionalidad. *Inclusión y Desarrollo*, 11(1), pp. 55-65.

Recibido/Received/Recebido: 9 de abril de 2024  
Aceptado/Accepted/Aceito: 15 de julio de 2024  
Publicado/Published/Publicado: 1 de agosto de 2024

Artículo de revisión / Review Article / Artigo de revisão

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



## RESUMEN

Este artículo tiene el propósito de exponer por qué es necesario complejizar el sentido de la inclusión en la educación desde las transformaciones que deben guiar la educación escolar, debido a que cada vez toma mayor fuerza ver la inclusión como lenguaje políticamente correcto. En este sentido, se presenta un conjunto de argumentos que analiza la importancia de la interseccionalidad como elemento armonizador en las investigaciones sobre educación inclusiva. Estas contribuyen a superar la concepción difusa de la inclusión desde su capacidad emancipatoria para comprender la realidad local. Se empleó el método de revisión documental descriptivo y análisis crítico para sostener esta articulación, orientada desde una perspectiva crítica, alejada de identidades marginales, de la práctica derivada de prescripciones, de la normatividad cortoplacista y de especificidades didácticas y metodológicas regidas por el modelo tradicional de educación especial. En los resultados se señala la importancia de sobrepasar algunos errores en la comprensión de la inclusión. La investigación en educación inclusiva, además de romper las linealidades canónicas de los contextos escolares, necesita de la interseccionalidad para ampliar la mirada, las formas y los objetos que se utilizan para mirar al otro, destacando ángulos que pasan inadvertidos en los estándares académicos tradicionales.

**Palabras clave:** educación inclusiva; epistemología; investigación; perspectiva crítica; interseccionalidad.

## ABSTRACT

The purpose of this article is to explain why it is necessary to complexify the meaning of inclusion in education from the transformations that should guide school education, due to the fact that inclusion is increasingly seen as a politically correct language. In this sense, a set of arguments is presented that analyzes the importance of intersectionality as a harmonizing element in research on inclusive education. These contribute to overcome the diffuse conception of inclusion from its emancipatory capacity to understand the local reality. The descriptive documentary review method and critical analysis were used to support this articulation, oriented from a critical perspective, away from marginal identities, from the practice derived from prescriptions, from short-sighted normativity and from didactic and methodological specificities governed by the traditional model of special education. The results point out the importance of overcoming some errors in the understanding of inclusion. Research in inclusive education, in addition to breaking the canonical linearities of school contexts, needs intersectionality to broaden the gaze, the forms and objects used to look at the other, highlighting angles that go unnoticed in traditional academic standards.

**Keywords:** inclusive education; epistemology; research; critical perspective; intersectionality.

## RESUMO

O objetivo deste artigo é explicar por que é necessário complexificar o significado de inclusão na educação a partir das transformações que devem orientar a educação escolar, uma vez que está se tornando cada vez mais importante ver a inclusão como uma linguagem politicamente correta. Nesse sentido, é apresentado um conjunto de argumentos que analisa a importância da interseccionalidade como elemento harmonizador nas pesquisas sobre educação inclusiva. Esses contribuem para a superação da concepção difusa de inclusão a partir de sua capacidade emancipatória de compreender a realidade local. O método de revisão documental descritiva e a análise crítica foram utilizados para apoiar essa articulação, orientada a partir de uma perspectiva crítica, afastada das identidades marginais, da prática derivada de prescrições, de regulamentações de curto prazo e de especificidades didáticas e metodológicas regidas pelo modelo tradicional de educação especial. Os resultados apontam para a importância de superar alguns mal-entendidos sobre a inclusão. A pesquisa em educação inclusiva, além de romper com as linearidades canônicas dos contextos escolares, necessita da interseccionalidade para ampliar o olhar, as formas e os objetos utilizados para olhar o outro, destacando ângulos que passam despercebidos nos padrões acadêmicos tradicionais.

**Palavras chave:** educação inclusiva; epistemologia; pesquisa; perspectiva crítica; interseccionalidade.

## Introducción

La educación inclusiva como modelo educativo en la sociedad actual ha tenido una evolución constante en los últimos años, caracterizada por perspectivas, en ocasiones efímeras, derivadas de marcos normativos que establecen acciones sin fundamentación. Es así como ha dejado de ser un discurso especializado y restringido y se ha convertido en un tema indispensable que ahonda en la retórica de las políticas, la academia y las agendas de investigación.

En Colombia, actualmente, se debate un proyecto de ley estatutaria para regular el derecho fundamental a la educación en todos los niveles, con un estatus de protección constitucional. La perspectiva de la educación como un derecho fundamental continúa en discusión y enfatiza que las instituciones educativas garanticen el acceso y la permanencia para todos con criterios de diversidad, inclusión y equidad, manteniendo la calidad y pertinencia territorial. Cuando se habla de todos, se hace alusión a mujeres, personas racializadas, indígenas, personas con discapacidades, comunidad LGBTIQ+, desplazados y víctimas del conflicto (Ministerio de Educación Nacional, 2023).

La rápida expansión de la educación inclusiva casi siempre se ha hecho desde prescripciones mecánicas y normativas, lo cual amerita mantener una actitud cuidadosa y crítica para evitar que la inclusión quede reducida a un eslogan o a un reclamo por prácticas y/o actividades pasajeras, superficiales y complacientes en nombre de transformaciones cifradas en expresiones retórico-políticas (Ocampo, 2021, 2022; Barton, 2011; Quiceno y Peñaloza, 2011). Es necesario detenerse e interpelar lo que sucede más allá del lenguaje de tipo gerencial y técnico que existe alrededor de la inclusión.

La educación inclusiva en sus inicios se centró en la educación especial. El objetivo era integrar determinados colectivos y/o grupos poblacionales clasificados como vulnerables, haciendo énfasis en instituciones escolares. Luego se observaron procesos más amplios y se plantearon formas de educación centradas en la presencia, la participación y la consecución de logros, lo que dio lugar a barreras y facilitadores para determinados contextos de aprendizaje.

Ainscow (2007, 2016, 2020, 2024) ha sido reconocido por su amplia trayectoria investigativa en el contexto internacional. En sus obras, ha planteado la necesidad de enfatizar en algo que él ha denominado *giro inclusivo* (2007), desde el cual cuestiona el papel de la investigación en la promoción de sistemas educativos inclusivos (Calderón et al., 2020). Frente a estas preocupaciones, Ocampo (2017, 2021, 2023) ya había planteado que la educación inclusiva cuenta con un dudoso estatus científico de explicación en su naturaleza, autenticidad e identidad. El estatus epistemológico de la inclusión ha sido una pregunta que este autor refiere contundentemente en sus postulados. Él logra cuestionar y desestabilizar algunas de las “verdades” que se han dado alrededor del sintagma *inclusión* y del concepto *educación inclusiva*. Precisamente, define lo inclusivo como algo incompleto, inacabado y en permanente transformación.

Para Ocampo (2021), los proyectos intelectuales y políticos críticos y poscríticos como el anticolonialismo, el decolonialismo y el poscolonialismo, la filosofía de la diferencia, la filosofía política, los estudios queer, los estudios antirracismo, los estudios de las mujeres, los estudios de género, la negritud y el feminismo contemporáneo, la teoría crítica de la raza, la interseccionalidad y muchos más forman planos heurísticos de lo inclusivo que configuran su rostricidad. La postura crítica de este autor invita a salir de las ataduras y reduccionismos que encierran su comprensión. Por tanto, y siguiendo a Ocampo (2023), la inclusión es mucho más que un enfoque

banal de la diferencia; no es una práctica de asimilación que supone un cambio para contrarrestar la lógica hegemónica. Es un enfoque complejo que, como dispositivo de transformación del mundo, supone una estructura teórica, epistemológica y metodológica compleja, polisémica, polifónica, dialéctica, dilemática, contingente, postdisciplinar y “está caracterizada por una nebulosa que afecta los modos de aproximación de su objeto” (Ocampo, 2018, p. 4).

La alianza analítica derivada de la investigación busca comprender su objeto de estudio desde los modos presentes de habitar los contextos educativos, tratando de identificar condiciones cercanas para analizar la complejidad de la singularidad. Además, los problemas superan las dimensiones técnicas y metodológicas y es así como “las dimensiones sociales y políticas son las más significativas. Estas, cuando son tomadas en serio, nos invitan a reconocer los peligros de la complacencia y de la superficialidad con respeto a nuestro pensamiento y a nuestra práctica” (Barton, 2011, p. 74).

Luego de plantear la necesidad de ampliar y complejizar la inclusión en la educación a partir de las transformaciones que la educación escolar debe realizar, se exponen algunas condiciones analíticas enfocadas en renovar el sentido de la educación inclusiva, alejándose de intereses particulares centrados en categorizaciones que refuerzan las identidades marginales, de la praxis derivada de las prescripciones y de la normatividad cortoplacistas, y de especificidades didácticas y metodológicas para el abordaje del fenómeno, los cuales se rigen principalmente por el control de la diferencia anclado al modelo tradicional de educación especial (Arroyave, 2024b).

## Metodología

Para aportar argumentos que ayuden a superar la concepción difusa de la inclusión desde su capacidad emancipatoria de comprender la realidad local y para analizar la importancia de la interseccionalidad como elemento armonizador de dicha comprensión, el presente estudio se basa en una revisión documental descriptiva y de análisis crítico (Galeano, 2018). Lo anterior implicó la revisión cuidadosa y sistemática de fuentes primarias y secundarias con la intencionalidad explícita de reconocer y comprender las articulaciones y aperturas imaginativas que se pueden dar a partir de la interseccionalidad como paradigma en las investigaciones en educación inclusiva.

En primer lugar, se realizó una aproximación a la interseccionalidad a la luz de los postulados de Collins (2009, 2005), la primera en reconocer la interseccionalidad como un paradigma alternativo en el campo del feminismo estructuralista. Ella señala que la educación es un parámetro fundamental para perpetuar o romper con el racismo estructural y otras formas de desigualdad social.

En segundo lugar, se tomaron algunos postulados de Ocampo (2017, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023), teórico de la educación inclusiva que sustenta su trabajo desde la comprensión de la interseccionalidad, la justicia educativa, la educación antirracista, las teorías postcoloniales, entre otros. Él define este tipo de educación como un campo de investigación emergente y creativo que desafía las configuraciones de la producción del conocimiento.

Con el fin de cumplir con el objetivo, se plantea una ruta de reflexión y conexión, delimitando voces, posiciones y asuntos que, a su vez, emergen como tensiones metodológicas. Entre ellas se destacan la comprensión/traducción del saber local derivado de la práctica cotidiana y el análisis multidimensional del problema como estrategia para interrumpir o interpelar los discursos tradicionales, en consonancia con la idea de educación inclusiva como teoría viajera, que forma una constelación de fenómenos, saberes, conceptos y métodos en constante mutación (Ocampo, 2023).

“ La perspectiva de la educación como un derecho fundamental continúa en discusión y enfatiza que las instituciones educativas garanticen el acceso y la permanencia para todos con criterios de diversidad, inclusión y equidad. ”

El análisis crítico permite identificar una red temática vinculada a tensiones ontológicas y epistemológicas, principalmente. La memoria metodológica se delimita por una interpretación exhaustiva en torno al contenido que demarca la estructura de este manuscrito, derivado de un ejercicio de acercamiento a algunas prácticas (de investigación y docencia) que buscan conectar la educación inclusiva desde la perspectiva interseccional, “entendiéndola en términos analíticos como una teoría y un enfoque metodológico para examinar la producción de diversos sistemas de desigualdad y opresión material y subjetiva” (Ocampo, 2021, p. 983). Es así cómo después de un proceso de reflexión e interpelación a prácticas convencionales en el campo de la educación, emergen algunas consideraciones para investigar la educación inclusiva desde realidades más cercanas a Latinoamérica.

## Resultados y discusión

La interseccionalidad como proyecto político y de conocimiento en resistencia se configura como una herramienta de pensamiento que ayuda a la comprensión de la estructura disciplinaria de la educación inclusiva. Se libera de antiguos saberes teóricos anclados al dilema de las diferencias, muy propio de la educación especial, ya que las relaciones entre el empoderamiento, la autodefinition y el conocimiento amplían significativamente la arquitectura cognitiva de la educación inclusiva. Collins (2015, 2016) se acerca a la comprensión multidimensional de la discriminación y propone comprender la complejidad de problemas profundos (tales como la opresión), a partir de la raza, el género, la clase, la capacidad, la edad y el estatus de ciudadanía, entre otros factores. Estas divisiones sitúan de forma distinta a todas las personas y, de modo especial, configuran la desigualdad social global. Además, la autora examina cómo las relaciones de poder se entrelazan y se construyen mutuamente en torno a cuatro ámbitos (el interpersonal, el disciplinario, el cultural y el estructural).

“ La inclusión se vive de manera individual (al igual que la discriminación), bajo condiciones subjetivas cargadas de emoción. ”

La postura de Collins abre la posibilidad de percibir y entender muchos más espacios de intereses intersectoriales, lo que posibilita la apertura a perspectivas de continuo cambio. Ella plantea que todo conocimiento es político y que se puede utilizar para servir a los intereses de grupos específicos. La interseccionalidad como instrumento analítico propicia una mejor comprensión de la creciente desigualdad global y, a su vez, propone un mapa mucho más complejo, ya que, como estrategia analítica, proporciona nuevos ángulos de visión sobre los fenómenos sociales, y como praxis crítica, informa los proyectos de justicia social. Esto encaja con las necesidades investigativas de la educación inclusiva en Latinoamérica.

Collins (2015) propone trascender la política de un grupo y, para ello, explica que la ciencia yuxtapone lo eurocéntrico y lo positivista, y es susceptible de cosificar a los sujetos y de negar deliberadamente la validez de la experiencia vivida. Además, propone formas intencionadas de validar los conocimientos (que desafían el estado de las cosas); plantea el uso del diálogo en vez del debate contradictorio, así como la ética del cuidado, la empatía y la emoción como formas de aprobarlo, y señala la importancia de la responsabilidad personal.

Estos principios, por su plasticidad, abren otras posibilidades en el pensamiento y ayudan a la comprensión de proyectos intelectuales, como hallar el sentido de la educación inclusiva mediante la validación de otras formas de investigación científico-social desde perspectivas decoloniales para comprender cómo funciona y se estructura la injusticia social. A su vez, advirtiendo cómo las instituciones perpetúan la hegemonía y el privilegio en sus prácticas y analizando cómo el saber disponible en su concepción tradicional y dominante contribuye a la expansión cómplice y silenciosa de condiciones de desigualdad que se prolongan en el tiempo.

La interseccionalidad permite asumir la experiencia y la práctica social como fuentes de conocimiento. La experiencia vivida hace alusión al conocimiento situado, propio de aquel que conoce desde su experiencia (Viveros Vigoya, 2016). Este principio resulta clave para despojar el sentido de la inclusión (desde el punto de vista de una educación globalizada) como un concepto absoluto y completo que busca forzar un mismo sentido de educación para todos.

Continuando con Collins (2015), la experiencia vivida reivindica las realidades educativas del sur global como realidades que deben ser estudiadas y comprendidas en su complejidad. El uso del diálogo en lugar del debate contradictorio implica la presencia de, al menos, dos sujetos; por lo tanto, no se considera que el conocimiento tenga una existencia objetiva aparte de las experiencias vivenciales. Desde la perspectiva de este principio, se exalta la legitimidad de la voz de los actores educativos por encima del razonamiento jurídico y se permite problematizar realmente el lugar y el sentido de la inclusión en los contextos educativos desde distintas voces y territorios.

Por su parte, la ética del cuidado propone que todo conocimiento está intrínsecamente cargado de valores y debe ser aprobado por la presencia de la empatía y la compasión. Este principio representa para la educación inclusiva un modo de poner en voz alta y en el mismo lugar de importancia la afectividad, el amor, la emoción, la solidaridad, la enseñanza y el aprendizaje, y de dejar a un lado el binarismo eurocéntrico que separa la emoción del intelecto.

La inclusión se vive de manera individual (al igual que la discriminación), bajo condiciones subjetivas cargadas de emoción. La generalización aquí es un error de principio; puesto que la individualidad, la identidad, la vivencia y la realidad local son condiciones pertinentes e interdependientes para comprender el sentido (o, si se quiere, los sentidos) de la inclusión en la educación.

La educación inclusiva entendida desde la perspectiva del reconocimiento y la individualidad es inviable sin el relacionamiento, el amor, los cuidados y la reflexión. Esta encara oposiciones binarias y reivindica la individualidad de la colectividad o del ser, más allá de la categorización bajo la cual algunas instituciones escolares reconocen a sus alumnos. En este punto, se habla de la responsabilidad personal, otro principio que propone Collins (2015). Al estar construido el conocimiento sobre la experiencia vivencial, su evaluación es simultánea con la evaluación del carácter, los valores y la ética del individuo que conoce.

Por último, la interseccionalidad ayuda a comprender la profundidad, complejidad y multidimensionalidad de la educación inclusiva, explicitando espacios de intereses intersectoriales que amplían la visión a partir de una multiplicidad de factores.

Los profesionales suelen ser actores de primera línea para resolver problemas sociales que están claramente vinculados a desigualdades sociales complejas, una ubicación social que las predispone a responder a la interseccionalidad como praxis crítica. Docentes, trabajadores sociales, padres, defensores de políticas, personal de apoyo universitario, organizadores comunitarios, el clero, los abogados, los estudiantes de posgrado y las enfermeras a menudo tienen una visión cercana y relación personal con la violencia, la falta de vivienda, el hambre, el analfabetismo, la pobreza, la agresión sexual y fenómenos similares. (Collins, 2015, p. 15).

La educación inclusiva se sostiene a partir de un saber en permanente movimiento, sin punto de llegada, derivado del saber local, presente, cuyo análisis debe generar transformaciones legítimas en la educación, la pedagogía, la cultura y en nuestras prácticas. “Las realidades educativas tienen aristas complejas y elementos disruptivos en los cuales el dominio de la inclusión no puede pensarse única y exclusivamente en poblaciones categorizadas por diagnósticos” (Arroyave, 2024a, p. 406).

En esta misma línea, Ocampo (2018) se refiere a la *historicidad del presente*, que permite analizar el cómo de las cosas y amplía nuevos saberes en uso y marcos metodológicos heredados, a partir de nuevos modos de lectura y nuevas imágenes provenientes de la conexión entre el pasado y el presente sobre los fenómenos educativos.

Al presentar otras formas de pensamiento y al reconocer otras voces, otras verdades relacionadas con el entrecruzamiento de sistemas de opresión se hacen visibles, y con mayor fuerza las particularidades del territorio, el envejecimiento de las poblaciones, la aceleración de los cambios climáticos, tecnológicos y sociales, los conflictos, el terrorismo, la pobreza, que cuestionan los aspectos macrosociales preestablecidos y llevan a pensar en mejorar la pertinencia de las agendas políticas, teniendo en cuenta que estas particularidades son variables y continúan siendo una pregunta empírica abierta.

“ La investigación en educación inclusiva debe tener en su agenda un lugar principal para la interseccionalidad como una alternativa a través de la cual se puede iluminar y estructurar la experiencia vivida de las personas y los actores educativos. ”

Uno de los problemas del sur global es la reivindicación de la diferencia, asociado directamente a descolonizar la conciencia, al rechazo de prácticas hegemónicas de poder-dominación y al desafío de las oposiciones binarias, asuntos directamente imbricados en la comprensión de la educación inclusiva desde la concepción de grupos o lugares que pasan desapercibidos a los estándares académicos e investigativos. La teoría de la inclusión derivada del saber local, lejos de ser inútil y particular, alejada del estatus universal y de su sentido de utilidad, tiene una importancia promisorio. De acuerdo con Ball (2003), la posibilidad de ver, hacer y pensar más allá de lo frecuente, lo habitual o lo común, es gracias a la teoría. Teorizar sobre inclusión permite pensar, imaginar y actuar de otro modo.

Hay un tipo de teorización que se basa en la complejidad, la incertidumbre, la reflexividad sobre su propia producción y sus pretensiones de conocimiento sobre lo social, siendo la base para pensar de otro modo y así proponer hipótesis disruptivas y modos de pensamiento distintos, alejados de prácticas y categorías dominantes. Mirar desde la interseccionalidad las condiciones epistemológicas, analíticas y metodológicas de la inclusión es fundamental para orientar las investigaciones, políticas y prácticas diarias, cotidianas, cercanas. Permite estar atentos a las demandas que surgen de sistemas sociales tan dinámicos y cambiantes como los que tienen la mayoría de países latinoamericanos.

Llegados a este punto, es importante referir la mirada como otro aspecto necesario para la articulación analítica, especialmente desde el punto de vista que Han (2017) propone en *La expulsión de lo distinto*. Hoy el mundo es muy pobre en miradas. “Hoy la mirada desaparece en muchos niveles, incluso el dominio se lleva a cabo sin la mirada” (p. 78). En este campo, la óptica, si parte desde una perspectiva central, deja puntos ciegos; mientras que la vigilancia desde el centro y la periferia hace que se vean iluminados por completo y desde todas partes, incluso desde adentro. La investigación en educación inclusiva, además de pretender romper las linealidades canónicas de los contextos escolares, necesita ampliar la mirada, las formas y los objetos que se utilizan para mirar al otro.

Algunos errores de aproximación a la comprensión de la educación inclusiva como objeto de estudio se deben a la relación sin mediación y traducción con la educación especial y a la imposibilidad de algunas estrategias metodológicas para estudiar dicha relación. Con la intención de superar los desaciertos, se plantea a continuación una serie de interrogantes abiertos y críticos, sostenidos en la concepción de Ocampo (2023), cuando explica que la educación inclusiva es un dispositivo heurístico, y Collins (2015, 2016), que presenta la interseccionalidad como un vasto terreno en el que se consideran percepciones y perspectivas diferentes, contrarias, variadas, que generan tensiones entre sí. Ello puede contribuir al giro, al cambio, a la práctica disruptiva en la mirada de procesos de investigación a fin para ampliar y complejizar el sentido de la inclusión en la educación a partir de la interseccionalidad.

Cabe preguntarse entonces: desde las concepciones de educación inclusiva, ¿quiénes siguen siendo destinatarios de la educación especial?, ¿cómo la educación y las instituciones escolares pueden desafiar estereotipos y prejuicios basados en la diferencia?, ¿por qué continúa prevaleciendo la etiqueta y la clasificación de la diferencia como condicionantes de la interacción educativa?, ¿por qué las instituciones escolares siguen asumiendo la discapacidad desde el lugar de inferioridad e incapacidad?, ¿qué les hace falta a las instituciones escolares para que reconozcan la existencia de todas las identidades?, ¿cómo experimentan las instituciones escolares el amor, la afectividad, la solidaridad y el cuidado en la interacción educativa?, ¿cuál es el sentido que tiene la educación inclusiva en las facultades de Educación, qué conocimiento emerge y cómo se visibiliza?, ¿cuáles son las formas de comprender nuestras realidades educativas?

Por su parte, los siguientes puntos emergentes del análisis pueden contribuir con la dimensión heurística de la educación inclusiva:

- Las tensiones ontológicas emergentes de la educación inclusiva se relacionan con el reconocimiento de miradas y voces, presentes y ausentes en los espacios áulicos y en las dinámicas institucionales.
- El conocimiento y la comprensión de los presupuestos teóricos y las prácticas locales tienen implicaciones en las propias creencias, perspectivas y modos de interacción. ¿Qué se valida como prácticas incluyentes?
- La interseccionalidad se basa en la interpretabilidad múltiple para identificar, describir y denunciar relaciones de poder, herramienta fundamental para resignificar las desigualdades o injusticias que se mantienen a lo largo del tiempo y se perpetúan bajo la complacencia de posturas tradicionales (Collins, 2015; Ocampo, 2019).
- Es preciso clarificar el sentido de la inclusión con respecto a todos y no solamente a grupos de personas etiquetadas. “La educación inclusiva no debería asumirse como una alternativa metodológica para unos determinados grupos poblacionales, sino como la razón de ser de los sistemas educativos” (Arroyave, 2018, p. 181).

## Conclusiones

La investigación en educación inclusiva debe tener en su agenda un lugar principal para la interseccionalidad como una alternativa a través de la cual se puede iluminar y estructurar la experiencia vivida de las personas y los actores educativos, sin reforzar la posición objetivada desde el estructuralismo y el positivismo y abandonando los discursos de déficit que ignoran, opacan y/o invisibilizan condiciones y contextos sociales, económicos y políticos, propios de la riqueza y singularidad de los individuos. Lo anterior abre otras posibilidades imaginativas para conectar con dilemas ontológicos, epistemológicos y metodológicos en nuevas formas de pensar y comprender el sentido de la inclusión en la educación.

La idea matriz de la investigación que enmarca este artículo es comprender la reciprocidad de perspectivas teóricas y pragmáticas en las formas interpretativas y multidimensionales de la educación inclusiva para analizar sus procesos y desafíos al interior de diferentes contextos educativos y culturales, desde una perspectiva amplia y transformadora y bajo condiciones éticas, políticas y sociales, acordes con los cambios del mundo. Esto lleva a profundizar en asuntos como ¿quién está autorizado para nombrar y decidir qué y cómo se investiga en educación?, ¿qué y cómo ha de ser una práctica declarada como inclusiva? Estos aspectos plantean dilemas sobre cómo abordar los procesos educativos inclusivos y cómo reconocer a los participantes como poseedores de ese saber.

Las condiciones analíticas para abordar metodológicamente la educación inclusiva desde la interseccionalidad se sustentan principalmente en el problema epistemológico de quién, sobre quiénes y sobre qué se produce conocimiento. En este sentido, primero se debe ampliar la problematización del objeto de estudio, enfatizando en elementos de conexión con marcos y dinámicas relacionadas con desigualdades sociales, no tanto con la normatividad.

Segundo, al cambiar la comprensión de los límites visibles que tienen las categorías, se abren posturas epistemológicas, analíticas y políticas de los objetos de estudio, lo cual reconoce la urgente necesidad de realizar más investigaciones que privilegien lo cotidiano, lo local, atravesado por valores, precepciones y significados que se construyen en las interacciones de un complejo pensar y hacer. Se debe contar entonces con métodos y técnicas lo suficientemente sensibles para capturar y comprender mejor la multidimensionalidad de las experiencias vividas.

Tercero, propiciar la circulación real del conocimiento, desde distintos formatos y expresiones que rechacen la marginalización de cierta producción y recepción del conocimiento relacionada con la formación y la hegemonía de determinados discursos académicos, pone el acento en el principio de reciprocidad (tan olvidado en este tipo de



investigaciones) para provocar el diálogo y entender culturalmente el sentido de la inclusión. Son las facultades de Educación las llamadas a generar conocimiento pertinente frente a los desafíos que a diario maestros y estudiantes viven en las realidades educativas de países marcados por la desigualdad social. Se debe proponer en los planes de estudio y microcurrículos formas variadas de acercarse, leer, estudiar y comprender las realidades educativas.

Finalmente, las experiencias vividas deben ser protagónicas; por tanto, las preguntas y reflexiones respecto a la educación inclusiva deben trazar un mapa de condiciones analíticas que contemplen un amplio repertorio de situaciones y posibilidades entrelazadas con otras dimensiones que interpelen representaciones dominantes, universales o hegemónicas, no cuestionadas en algunas ocasiones por su carácter mayoritario. De acuerdo con Contreras y Pérez de Lara (2010):

Por eso pensamos que de lo que trata la investigación de la experiencia es de encontrar los hilos de sentido: aquellos ejes que nos orientan en lo vivido para encontrar el hilo del pensamiento. Hilos que pueden ser finos, sutiles, largos, a veces enmarañados, entretejidos con otros hilos. Son ejes de sentido que atraviesan la experiencia, que la acompañan, no que la desmenuzan o descomponen. Aunque estén entretejidos con otros, destacan porque no pierden sentido, no se quedan desangelados, como les pasa a las categorías de análisis, que sólo recuperan sentido en la reconstrucción. Encontrar el hilo —o los hilos— de sentido, intentar visualizarlos en sus recorridos, ver cómo atraviesan la experiencia, cómo la recorren por completo, pero con un sentido propio, es la tarea propia de la significación en el proceso de investigación, del despertar del pensamiento pedagógico que ella nos trae. (p. 82).

## Referencias

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education: the selected works*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315688213>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Education Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. (2024). Inclusión y equidad en la educación: una agenda global para la investigación y la comunidad investigadora. En I. Calderón y M. T. Rascón (Coords.), *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos: dificultades, propuestas y desafíos* (pp. 17-42). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/02/9788410054639.pdf>
- Arroyave, P. M. (2018). Entornos digitales como espacios de participación para personas excluidas del sistema escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 179-202. <https://doi.org/10.17151/ree.2018.14.2.9>
- Arroyave, P. M. (2024a). Enunciaciones locales para interpelar la educación inclusiva. En A. Ocampo González, M. L. Arciniegas Singüenza y S. Vercellino (Coords.), *Debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica* (pp. 401-414). CELEI. <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/11242>
- Arroyave, P. M. (2024b). Entre la educación inclusiva y la educación especial: una reflexión desde la formación inicial docente. En A. Ocampo González, M. L. Arciniegas Singüenza y S. Vercellino (Coords.),

*Debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica* (pp. 146-165). CELEI. <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/11242>

Ball, S. J. (2003). Educational studies, policy entrepreneurship and social theory. In R. Slee, S. Tomlinson y G. Weiner (Eds.), *School effectiveness for whom?* (pp. 76-89). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203209257-9>

Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 63-76. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147004.pdf>

Calderón, I., Ainscow, M., Bersanelli, S. y Molina, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: an analysis of the challenges. *Prospects*, 49, 169-186. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>

Collins, H. P. (2009). *Another kind of public education: Race, schools, the media, and democratic possibilities*. Beacon Press.

Collins, H. P. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual Review of Sociology*, 41, 1-20. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>

Collins, H. P. y Bilge, S. (2016). *Interseccionalidad*. Morata.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.

Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Fondo Editorial FCSH.

Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.

Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Aprobado en primer debate proyecto de ley estatutaria de educación*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/418157:Aprobado-en-primer-debate-proyecto-de-ley-estatutaria-de-educacion#:~>

Ocampo, G. A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio institucional UG. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128454>

Ocampo, G. A. (2018). *Educación inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica* [Ponencia]. I Congreso Iberoamericano de Docentes, Algeciras, España. <https://www.academica.org/aldo.ocampo.gonzalez/3.pdf>

- Ocampo, G. A. (2019). Interview with Patricia Hill Collins on critical thinking, intersectionality and educational: key objectives for critical articulation on inclusive education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 17(2), 151-170. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2019/08/17-2-6-pahi-2.pdf>
- Ocampo, G. A. (2020). La educación inclusiva como estrategia analítica. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação, Araraquara*, 15(1), 2-26. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13302/8792>
- Ocampo, G. A. (2021). Interseccionalidad, desdenes ontológicos e inclusión para otros mundos. tensiones neo-materialistas. *Formação docente, diferença(s) e diversidade(s)*, 3(7), 962-989. <https://www.academica.org/aldo.ocampo.gonzalez/87>
- Ocampo, G. A. (2022). La educación inclusiva no es un cliché, ni un mensaje de propaganda. *Revista La Clave* (Cuenca). [https://www.academia.edu/68876712/La\\_educaci%C3%B3n\\_inclusiva\\_no\\_es\\_un\\_clich%C3%A9\\_ni\\_un\\_mensaje\\_de\\_propaganda](https://www.academia.edu/68876712/La_educaci%C3%B3n_inclusiva_no_es_un_clich%C3%A9_ni_un_mensaje_de_propaganda)
- Ocampo, G. A. (2023). Claves teórico-metodológicas para entender la investigación en educación inclusiva. *Inclusión y Desarrollo*, 11(1), pp. 4-17. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.11.1.2024.4-17>
- Quiceno, H. y Peñaloza, M. L. (2011). *La cultura del otro y la escuela inclusiva*. Alcaldía de Santiago de Cali.
- Viveros Vígoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>