

Puentes de interés en el estudio de la educación inclusiva¹

Bridges of Interest in the Study of Inclusive Education

ZACARÍAS GUTIÉRREZ, Mauricio²

Zacarías Gutiérrez, M. (2025). Puentes de interés en el estudio de la educación inclusiva. *RELAPAE*, (23), pp. 155-166.

Resumen

El presente trabajo estudia los puentes de interés que construyen investigadores educativos en torno a la educación inclusiva. Para ello, se parte de la lectura de investigaciones empíricas que la han tenido como objeto de estudio. Se ocupó la hermenéutica analógica para comprender la intención epistemológica, teórica y metodológica del investigador, haciendo análisis de contenido de los documentos estudiados. Se encontró que los hilos que tejen el puente de interés de la educación inclusiva, están en función de los intereses institucionales en torno a la generación de conocimiento del investigador. Ontológicamente la pregunta por la cosa llamada educación inclusiva se configura en un ente que se debe al ser de la estructura política a la que se circunscriba. Epistemológicamente las formas de hacerse del conocimiento fraguan hilos de diferentes nudos. Teóricamente, la educación inclusiva se nombra desde el acervo teórico con el que se ha formado el investigador. Finalmente, el puente que se tiende para seguir profundizando en el estudio de la educación inclusiva, expone el performance que se diseña desde la perspectiva del estudiante para captar el objeto.

Palabras Clave: Educación inclusiva, escuela, interés, investigador, teoría de la educación.

Abstract

This paper examines the bridges of interest built by educational researchers around inclusive education. To do so, it begins by reading empirical research that has considered inclusive education as its object of study. Analogical hermeneutics was used to understand the researcher's epistemological, theoretical, and methodological intentions, conducting content analysis of the documents studied. It was found that the threads that weave the bridge of interest in inclusive education are based on the researcher's institutional interests regarding the generation of knowledge. Ontologically, the question of what is called inclusive education is configured as an entity that owes itself to the political structure to which it is circumscribed. Epistemologically, the ways of acquiring knowledge forge threads from different knots. Theoretically, inclusive education is named from the theoretical foundation with which the researcher has been trained. Finally, the bridge built to further deepen the study of inclusive education exposes the performance designed from the scholar's perspective to capture the object.

Keywords: Inclusive education, school, interest, researcher, educational theory.

¹ El documento deriva de los estudios realizados en el Programa de Post-doctorado en Teoría Crítica de la Educación Inclusiva: perspectivas teórico, políticas y metodológicas para una educación inclusiva transformadora en el Sur Global, cohorte 2024-2025.

² Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, México / mazag50@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-4564-5673>

Introducción

Profundizar en el estudio de la educación inclusiva es una tarea que ocupa a varias disciplinas científicas del campo de las ciencias sociales. Todas, en cierta manera abonan a la diferencia, unicidad del sujeto, el sujeto al centro para la mejora social, y sujetos juntos, haciendo algo para su contexto. Las perspectivas que han estudiado a los sujetos defienden una verdad, en ello, hay un círculo de personas académicas que están de acuerdo que, así como se estudia a la persona en las relaciones sociales es la correcta. Desde ahí se han trazado verdades y creencias, las cuales, se posicionan, incidiendo en las ideas de la colectividad (Restrepo, 2007). Encontrando la comprensión de la cosa, la manera de acercarse a ella y las formas de relacionarse a partir de ese posicionamiento.

La relevancia de este estudio se encuentra en seguir aportando al objeto de la educación inclusiva en un enfoque de convergencias disciplinarias, puesto que todas le han apostado a la construcción de sujetos que aportan a su contexto y que el contexto le aporta. La convergencia en este caso, se sitúa en estudiar cómo se asume al sujeto, que más allá de las tradiciones de enfoques epistemológicos positivistas, hermenéuticos interpretativos, sociocríticos, es evidenciar que la educación inclusiva no está adherida a un solo círculo de pensadores, sino que, es un concepto que se alimenta constantemente de los enfoques epistémicos que se siguen cultivando o que se nombran como emergentes. En esta perspectiva, al tomar las ideas de Young (2011), se abren hilos de cómo se piensa la educación inclusiva a partir del poder académico y de las interacciones que se señalan para vivir en un espacio social más justo, donde el interés y la capacidad colectiva converjan.

La originalidad de la investigación está en la convergencia de disciplinas, puesto que, algunos posicionamientos teóricos no han considerado como eje central dentro de su discurso a la educación inclusiva, y en otros, la han hecho su objeto y se posicionan como defensores de la misma. Entonces, encontrar ideas de considerar al sujeto como diferente, que no es igual al otro, a los otros y al nosotros, ha sido el interés de la investigación. Se destaca en este caso, que el investigador problematiza la realidad y el fenómeno para explicar, comprender o intervenir en los contextos sociales y geopolíticos (Mignolo, 2010).

Investigar la investigación es incorporarse al sentido del sujeto que ha investigado el objeto de la educación inclusiva. Un objeto que se problematizó para ampliar el conocimiento de la investigación educativa, el cual tiene su raíz en las dudas que el investigador se ha puesto para entender, explicar, comprender, interpretar, entre otros. Tal idea nace de un paradigma como lo ha situado Kuhn, o un grupo de investigación como lo ha mencionado Lakatos o bien, del campo, como señaló Bourdieu. En sí, la investigación que se realiza ya trae consigo la tradición de pensamiento que los cultivadores del mismo le señalan como la impronta que hay que seguir generando. Que más que ponerse a falsear (Popper, 1991) la perspectiva teórica, la investigación educativa ha tenido cambios en el devenir de la configuración social.

Si bien ha habido una disputa por el conocimiento educativo que se ha generado respecto a cómo asumir el objeto, es un hecho que, hay una data de qué conocimiento es el que valora la academia y cuál no es digno de llamarse conocimiento científico. Trabajos como los de Mignolo (2010) y Dussel (2013), han dado importancia a la generación de conocimiento que no está directamente relacionado con el tradicional método científico, del cual existen manuales de cómo debe realizarse.

En esta idea, comprender el objeto de estudio implica salirse del bullicio del sentido común y preguntarle a la realidad a estudiar y cuestionarla en tanto objeto que puede dar cuenta de otras situaciones. Las universidades como espacios en los que las personas se forman para la investigación son un referente del conocimiento que se valora al generar la investigación. Bourdieu (2000) al respecto ha señalado que hay muchas maneras de entrar, mantenerse y salir de la investigación. Se reparte en cierta manera la estructura de estar en el campo de la investigación. Problematicar en la perspectiva dominante, redunda en ampliar la retórica de la modernidad en la ciencia, como ha señalado Mignolo (2010), y, evadiendo la lógica de la colonialidad en los resultados que esas investigaciones generan.

Más, como se ha señalado en párrafos arriba, el proceso de formación de quien se forma para investigador es contundente a la hora de estudiar la realidad, la verdad y la creencia que hay en un objeto de estudio. Restrepo (2007) al respecto hace dos caracterizaciones de la investigación: la que se da en la universidad, que la nombra como formativa y la que se asume como investigación científica en sentido estricto. Esta última es la que echa mano de varios criterios de la comunidad científica internacional, puesto que, reconoce características válidas de esta investigación. Si bien Dussel (2013) ha señalado cómo debe partir un modelo de ciencia, es un hecho, que en la comunidad científica hay criterios ontológicos, epistemológicos y metodológicos que se validan para comprender el objeto. Sin embargo, como

señala Restrepo (2007), las maneras de hacer investigación científica están en función del conocimiento que se alimenta: empírico positivista, hermenéutico, histórico, teórico o crítico.

Por lo tanto, quien se adentra a estudiar la educación inclusiva como oficio, la realiza en las perspectivas que ha señalado Restrepo, o bien, inventa otras maneras de comprender la realidad (Ocampo, 2019), puesto que, la educación inclusiva se mantiene en movimiento, no está sujeta a algo, sino que, se va dando en el cambio que la sociedad presenta. Otro señalamiento que hace Ocampo es que, metodológicamente, la educación inclusiva “implica defabricar determinadas formas de construcción de saberes” (p. 49). La perspectiva del autor sitúa que hay que pensar en lo que aún no se ha nombrado de la educación inclusiva. La valoración del sujeto que profundiza en el objeto, se encuentra obligado a reconocer que en el camino va encontrando la ruta de cómo nombrar las singularidades de la vida diaria, de traspasar lo bien asumido y exponer que hay cosas no dichas, por lo que, es necesario que se construyan conceptos para fortalecer la ontología del concepto de educación inclusiva.

Volverse estudioso de la educación inclusiva implica tener el interés por profundizar en el objeto. El cual ha sido estudiado por corrientes teóricas que aluden al mantenimiento del sistema como, del proceso de resistencia y pensar de otras maneras el interés. En este sentido, Ocampo (2021) nos ofrece un acercamiento al objeto de la educación inclusiva, el cual asume como en movimiento y en sus palabras como nomadismo. La asunción que él tiene de la educación inclusiva está más allá de reducirla a un sector poblacional, la encamina a un postulado teórico de cómo vivir juntos donde la diferencia sea la parte nodal de las relaciones sociales.

Otra perspectiva de Ocampo (2022), está situada que, al estudiar la educación inclusiva, quien investiga debe estar consciente de que hay que producir “nuevos hábitos mentales y de un poderoso cambio intelectual” (p. 21). Tarea que implica repensar la idea que sostiene Restrepo y leer entre líneas el planteamiento de Dussel cuando señala la interpretación del hecho cotidiano de quien investiga. Entendiendo la investigación seria, la que produce conocimiento para anticipar el futuro de la sociedad. Asumiendo que ésta se mueve constantemente en el ámbito jerárquico, por tomar las ideas de Perlo, De la Riestra, y López Romorini (2012), respecto a que, las decisiones de pocos inciden en la masa, ello incluye al investigador, que en cierta manera depende de financiamientos para llevar a cabo el trabajo de investigación que le han encargado, o bien, porque sus intereses no están en la sintonía de la modernidad, sino que, en la perspectiva de comprender y cambiar la vida cotidiana del país en el que habita.

En este hilo de ideas que problematiza los puentes de interés para el estudio de la investigación de la educación inclusiva, es oportuno destacar las ideas de Casanova (2004), quien señala que las intersecciones de la investigación científica en el siglo XXI implican reconocer los objetos que se han construido socialmente para ordenar la vida cotidiana, a la vez, la articulación de conocimientos que se generan.

Tomando como referencia todo el planteamiento que se ha realizado de las implicancias que tiene ser investigador de las ciencias humanas, en específico de la educación inclusiva, lleva considerar que independientemente al conocimiento que se genere y se pondere en revistas académicas de alto impacto, de hipotetiza que hay una tradición de pensamiento que se cultiva, donde hay valores que se vigilan a lo largo de la investigación. Por consiguiente, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los puentes teóricos metodológicos que se han tejido en torno a los estudios de la educación inclusiva?, la cual atiende el siguiente objetivo: Comprender los puentes teóricos metodológicos que se han tejido entorno a los estudios de la educación inclusiva en Latinoamérica.

Marco teórico

Al ocupar la metáfora del puente de interés para seguir hilando en el estudio de la educación inclusiva, implica reconocer que no hay un solo enfoque epistemológico para estudiarla, puesto que, la posición metodológica de quien investiga está adherida a patrones del deber ser de la investigación y del ámbito canónico que ha sido instaurado en la academia, o bien, al imaginar otras maneras de comprender la realidad y entender el mundo. Por lo tanto, la teoría que se ha ponderado en el ámbito del estudio de la educación inclusiva no se supedita a una disciplina (Ocampo, 2018), sino que, se ha ido alimentando de otras, de ahí que, dentro de los textos que se escriben para entender, explicar, comprender, entre otros el objeto de la educación inclusiva resuenen ideas que ha aportado el positivismo lógico y la hermenéutica, así como el enfoque sociocrítico, en sí, el alimento y la perspectiva teórica que cada uno de los enfoques ha generado para construir teoría, hoy es insumo para seguir debatiendo el objeto, continuar en la producción de referentes para comprender la realidad y explicarse el mundo.

El proceso de consolidarse como investigador educativo y para el caso, de la educación inclusiva, quien investiga se representa la realidad en función de su interés de conocer, si bien el mundo es amplio, el ente que se recorta del mismo pertenece al cuestionamiento y al asombro del investigador. De ahí que se construyan puentes que acercan a la comprensión y explicación del fenómeno social, a la vez, se movilicen y se crucen fronteras de conocimiento. Cabe señalar que en la movilidad se llevan enfoques de investigación, mas no se lleva todo, puesto que, los conceptos que se asumen en el estudio de la educación inclusiva se tornan viajeros (Bal, 2014), puesto que, en el cruce teórico metodológico que realiza el estudiioso, se generan nuevas acepciones para nombrar la cosa en sí y el fenómeno que estudia.

Al enunciar que se cruzan y movilizan fronteras en el estudio de la educación inclusiva, se subraya que, para efectos del estudio en cuestión, se dialoga con la hermenéutica analógica que propone Beuchot, dado que, el objeto teórico de la investigación se centra en el pensamiento que ha construido el investigador de las ciencias humanas, en específico aquellas que están tejiendo la realidad de la educación inclusiva. En tal caso, se asume que el conocimiento se acompaña de otras disciplinas, por lo que, se admite una perspectiva posdisciplinaria. Cabe señalar que los conceptos teóricos que orientarán la comprensión del objeto se ubican en la teoría crítica decolonial, por lo que se entiende que “la totalidad es puesta en cuestión por la interpelación provocativa (apocalíptica) del otro” (Dussel, 2013, p. 186). Así entonces, el objeto de estudio documentado expresa el sentir del investigador respecto a los principios epistémicos en el que genera conocimiento.

El comprender la postura del investigador del objeto que estudia, sitúa que “la colonialidad del poder remite a la compleja matriz o patrón de poder sustentado en dos pilares: el conocer (epistemología), entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (*aesthesia*)” (Mignolo, 2010, p. 12). Así entonces, estudiar la realidad es asumir que “nadie detenta la verdad y la razón absoluta y, por lo tanto, ninguna persona (ningún colectivo, ninguna iglesia ni ningún gobierno) de izquierda o de derecha, puede ofrecer una solución para la población del planeta en su conjunto (Mignolo, 2010, p. 30). Bajo esta idea, al leer entre líneas el planteamiento del investigador respecto a su objeto, permite descubrir la incorporación de conceptos de las disciplinas que pone a diálogo para construir el conocimiento.

Bajo esta idea, Schumpeter (2015) hace referencia de que todo el mundo debería saber qué es lo que quiere defender. Sin embargo, esto solo es posible, dependiendo de la profundidad de reflexión que se genere del objeto. No se puede pensar una investigación sin defensa, puesto que, la sistematización de la misma, es ya un proceso de defensa, más como señala Restrepo (2009), es posible que la defensa que se genere del objeto esté en función de una investigación formativa, situada en el aula; no en la lógica de la investigación científica que realiza el investigador de oficio, a quien la reflexión a profundidad le implica considerar la ontología, la epistemología, la perspectiva teórica y la metodología del objeto de estudio, simultáneamente, la incidencia que tendrá la misma en el espacio geopolítico donde fue realizada y la trascendencia de la misma a otros escenarios.

Asumir la responsabilidad del conocimiento generado implica sumergirse en el bosque (Martín, 2012), cuestionar la realidad que se documenta, ver más allá del canon válido para la estética del buen escribir para revistas indexadas. Compromete al investigador a ser consciente que hay una “diversidad compleja en transformación” (Martín, 2012, p. 158). Por consiguiente, estudiar la investigación que se ha generado de la educación inclusiva a partir del enfoque teórico de la decolonialidad, orienta el camino para comprender al sujeto que investiga.

Orientar el camino de cómo comprender el texto, inicia por reconocer que la lectura que se haga del mismo “es una transacción difícil entre la competencia del lector (el conocimiento del mundo compartido por el lector) y el tipo de competencia que un determinado texto postula para ser leído de forma económica” (Eco, 1992, p. 125). Compartir el mundo del autor como del lector, no es cosa menuda cuando se procura la interpretación de lo dado en lo dándose. La competencia del lector no solo está en la comprensión literal del texto, sino, en la metodología que ofrece para la comprensión de la verdad que se expone.

La verdad expuesta es un hecho, la cual se ha construido con la documentación de la realidad estudiada. Por lo que ha habido una colocación del problema y una o muchas maneras de encararlo (Knorr, 2005). El problema entonces está en problematizarla; preguntarnos por cómo, cuál, qué, quién, nos lleva a la relación conceptual y a la intención de la innovación a ponderar a partir de la sistematización del hecho que se ha encontrado. Al respecto Knorr señala que,

Las cuestiones de autoría y del momento de la innovación son el campo de batalla de los historiadores de la ciencia, y en ese sentido no interesan al teórico interesado en la lógica de la interacción conceptual. Sin

embargo, *sí* incumben en cierta medida al científico social que observa un proceso de investigación (2005, p. 167).

Sumado a lo anterior, la perspectiva de Rancière nos da ideas para teorizar el conocimiento de los investigadores de la educación inclusiva al señalar que la “ciencia que prometía la libertad era también la ciencia del proceso global cuyo efecto es producir indefinidamente su propia ignorancia” (2008, p. 47). Por consiguiente, acercarse al pensamiento del investigador obliga al estudioso reconocer que la modernidad ha ponderado el conocimiento que se gesta en las universidades y en centros de investigación, al mismo tiempo, los imaginarios de realidad que sostienen los investigadores en sus argumentos, por ejemplo: las ilusiones, el sometimiento y la miseria (Rancière, 2008).

Por otro lado, está la idea de Brah (2011), al señalar que los sujetos proclaman una identidad colectiva como proceso político, en tal caso, el investigador es un sujeto político que proclama una identidad colectiva como estudiante de la educación inclusiva, que en cierta manera, se posiciona a partir de la academia como sujeto político que puede decir otras formas de organización social con las investigaciones que realiza, aunque implique una disyunción psíquica y emocional para priorizar las intenciones de la investigación que produce en un marco político, que puede tender a la ilusión de la emancipación como ha señalado Rancière (2008), o bien, contestar desde el espacio político en el que tiene incidencia y construirse junto a los otros.

La idea anterior se teje con la que sostiene Guattari y Rolnik (2006), respecto a la posición de las personas al ser consumidoras de subjetividad, por consiguiente, el investigador de la educación inclusiva al profundizar en el estudio del objeto que alimenta el campo se alimenta de representaciones, sensibilidad, deseos, emociones, afectos, entre otros, que están a su alcance. Con la subjetividad que ha consumido en el espacio que se gesta como investigador novel o de oficio, informa cómo debe cambiar el sistema para crear otras existencias. Diferenciar qué se requiere y la ilusión de lo que se debe de hacer es la tarea del investigador de la educación inclusiva, puesto que, separarse de su realidad y entrar a la de otras personas, le implica comprender que hay intersecciones en la vida diaria que no se corresponden con las que él consume y reflexiona.

En este enfoque, el significado de la forma con la que se objetiva el conocimiento a partir del estudio de la realidad, posiciona el espíritu sobre el grafo (Spivak, 2010) de la educación inclusiva, puesto que, como señala la Spivak, la autoconsciencia que se genera de un proceso reflexivo emana hilos para seguir tejiendo entre los nodos que se encuentran en el grafo como en los vértices que llevan a otro puerto, frontera o cauce de implicancias para no solo pensar el objeto sino, intervenir en él. No como mero formalismo de la política en curso, sino que, como sujeto que se sabe consciente del espacio político en el que participa.

Método

El estudio centra su interés en investigaciones empíricas que han tenido como objeto a la educación inclusiva, por lo que, se asume documental. Al mismo tiempo, contribuye a la generación del conocimiento de las Ciencias Sociales y Humanas. Por lo que, se inscribe en recuperar el conocimiento que ha producido el investigador educativo respecto a la relación entre sujetos y con su entorno. Para tal fin, se considera el dispositivo al que refiere Deleuze (2007), de que éstos,

tienen como componentes las líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerza, líneas de subjetivación, líneas de hendedura, líneas de fisura, de fractura, que se entrecruzan y se entremezclan, surgiendo unas de otras o suscitándose a partir de otras, a través de variaciones o incluso de mutaciones de disposición (p. 308).

Pensar el objeto de conocimiento desde el dispositivo como lo define Deleuze, es asumir que no hay un campo que defina el objeto, sino que, se entrecruzan disciplinas que le dan vida. Se enuncia en este caso, que el objeto se posiciona en la postdisciplina (Ocampo, 2018). Puesto que, al entrecruzarse las disciplinas, se está en la oportunidad de trascenderlas y ponderar un objeto que se alimenta de ellas.

La forma de estudiar al objeto no está enmarcada en la disciplina, sino que, implica la innovación, entendiendo la innovación de Beuchot (2016), en el sentido de que, el texto escrito es ya un contexto que alude a un tiempo y enunciación de realidad. Es al interpretador al que le corresponde innovar para identificar y comprender el contexto donde se ha escrito el texto. No se obvia la disciplina, ni tampoco las disciplinas que invitan a la comprensión del texto, sino que, se asume que él corresponde a un contexto y un tiempo, el cual define la intención del autor respecto al objeto

que enuncia. Dejándole la tarea al lector de comprender: donde se escribió y el contexto con el que interpreta y comprende.

Por consiguiente, la metodología empleada en esta investigación es la hermenéutica analógica que propone Beuchot (2016), puesto que el estudio se dispone “a acoger las experiencias del hombre y darle una guía en medio de ellas” (p. 127). El tejido del conocimiento que se construye en la posición de la hermenéutica analógica, innova al comprender las experiencias del hombre, posicionándose al “aclararlas desde su fundamento esencial” (Husserl, 1982, p. 64). Para tal caso, en el sentido de lo enunciado. Por consiguiente, el texto a comprender, solo es una parte de la configuración del mundo de quien ha escrito, materializando en él, anhelos, deseos y aspiraciones.

El método a ocupar para la realización de la investigación es el análisis de contenido que propone Krippendorff (2002), puesto que se centra en el lenguaje que comunica el investigador del objeto que estudia, el cual, debe “estar específicamente vinculado con el contexto al que pertenezcan los hallazgos” (p. 35). El marco de interpretación se centra en revelar-descubrir un sentido subyacente a partir de un marco de referencia con el que se analiza el texto en cuestión (Bernete, 2014). Señala el autor que “el análisis comienza cuando nos disponemos a zarandear nuestras impresiones y aceptamos poner a prueba unas hipótesis forjando, para ello, conceptos operativos” (p. 231).

Los criterios que se tomaron en cuenta para seleccionar las investigaciones empíricas fueron: ser una investigación empírica; estar referenciada por al menos en otros 20 textos, estar publicada del año 2010 a la fecha; el enfoque de conocimiento se sitúa en: explicar, interpretar e incidir en el hecho. Ser de libre acceso en internet. Cada uno de los documentos se estudió bajo la siguiente lente: problematización del objeto, posición política, conocimiento que cultiva, teoría que enuncia, metodología que aborda y valores que se interpelan.

Para efecto del trabajo se realizarán los siguientes momentos:

1. Se seleccionaron 20 investigaciones empíricas. Las cuales se desarrollaron en países como: Chile, Colombia y México.
2. Despues de seleccionar los documentos, se organizaron en función del objeto estudio de esta investigación.

Resultados y discusión

Los estudios empíricos analizados continúan tejiendo el puente de interés en la profundización de la educación inclusiva. Todos alinean sus hallazgos en función de la norma editorial de la revista en la que han publicado. El descubrimiento que han dado está adherido al enfoque epistemológico del estudio: cuantificar, narrar la voz, incidir en el contexto de la investigación. A continuación, se presentan los resultados de los textos consultados. Cabe señalar que la información está agrupada por temas de estudio, los cuales se ilustran en el gráfico 1.

Gráfico 1. Puentes de interés en el estudio de la educación inclusiva.



Realidad problematizada

El estudiioso asume la realidad tras el referente que ha construido en el devenir de su indagación de la educación inclusiva, por tanto, al dar cuenta de ella, lo haga en base al interés que tiene para desarrollar conocimiento. En este caso, el centro de atención en todos los documentos analizados está centrado en la discapacidad, vulnerabilidad. La primera centrada tanto en la escuela como en el aula, la segunda, en las condiciones socioeconómicas y culturales que se enfrentan en las comunidades. Otros temas que han problematizado se enfocan a las políticas educativas y la práctica docente. Exponiendo la exclusión histórica y la necesidad histórica de reconocer la diversidad.

Por ejemplo, Beltrán Villamizar, Martínez Fuentes y Torrado Duarte (2015), problematizan la escuela y la política educativa. Dainez y Naranjo (2015), lo hacen sobre la base de las condiciones docentes. Ambas posturas dejan ver el mundo en el que se configura la verdad de la que parten para analizar y comprenderlo, el cual corresponde a sus entornos de generar el conocimiento, tal como señala Restrepo (2009) en relación a que el investigador de oficio posiciona su conocimiento en función de las experiencias que ha tenido para problematizar el fenómeno. Esta condición no es ajena en las investigaciones realizadas, puesto que, más allá de la adscripción epistémica en la que se inscriba el objeto, parte del contexto donde se ubica el sujeto de estudio, más, el cómo se analice, se adscribe a la contribución de asumirla como ajena al sujeto y en relación a la política educativa, o como posibilidad para hacer el cambio. En este sentido la idea de Rancière (2008) es importante señalarla, dado que la emancipación que se lee en cada estudio, es idealiza en algunos casos, para mantener lo ya dado, o bien, para generar el cambio en función de reconocerse como sujetos que construyen otras formas de comprender el contexto (Dietz, 2009; Beltrán Villamizar, Martínez Fuentes y Torrado Duarte, 2015).

La condición política

Al escribir se asume una posición política. El autor comunica la forma de ver la realidad y contribuye a seguirla configurando sea para mantener la posición vertical u horizontal de la estructura social. La intención que comunica no está sujeta a que se cumpla, puesto que, la idea puede germinar o confundirse con las otras ideas que ya se tejen en el entramado social.

En este caso, la posición crítica hacia las políticas públicas estuvo presentes en todos los textos consultados, se reconoce que el Estado y los gobiernos son ejes angulares para fortalecer los procesos de inclusión tanto en la formación de docentes, infraestructura en las escuelas y asistencia social a través de programas de becas. Mas, se destaca que en el hecho hay una separación entre lo que se hace en los centros escolares y los recursos que dota el Estado para la

atención de la diversidad, dado que, la incidencia se limita a la infraestructura con la que se cuenta y la asistencia que recibe el centro escolar.

La política que expone el investigador educativo en su texto está fincada en lo que es posible hacer en las condiciones del aula o de la escuela (Dainez y Naranjo, 2015; Naranjo, 2019; Romero y Ornelas, 2018). Imaginar otras formas de estar, no tiene al centro la ilusión de un mejor futuro en el autor, sino que, se construye en las reflexiones de cómo ve y valora al sujeto que se estudia. Así, en los textos los sujetos investigados son asumidos como consumidores de información (Burriel Valencia, Vera Noriega, Rodríguez Carvajal y Domínguez Guedea, 2025; Sevilla Santo, Martín Pavón y Jenaro Río, 2018). En otros casos, se les reconoce como constructores de su mundo e inciden a partir de la valoración que le dan (Dietz, 2009; Beltrán Villamizar, Martínez Fuentes y Torrado Duarte, 2015).

La forma y la manera de reconocer la participación política del sujeto en el contexto está en cómo la aprecia el investigador. Ante ello, el discurso de Dussel (2013) respecto a las ideas con las que la colonialidad se apodera de las conciencias de los habitantes del sur global, hace referencia a que el investigador no es ajeno a estas influencias que consume, como señala Brah (2011).

Posicionamiento epistémico

El conocimiento que cada uno de los textos alimenta no es lineal, en la perspectiva que el autor o autores asumen la realidad, tienden los hilos para posicionar el conocimiento de la educación inclusiva. En este sentido, el conocimiento que han generado depende en algunos casos de las ideas de organismos internacionales, por ejemplo, la UNESCO, Declaraciones, entre otros, ideas que el país en el que han hecho la investigación ha ido adoptando.

El conocimiento inventado pone en diálogo esas ideas con las prácticas educativas y las prácticas docentes, a la par, con las subjetividades que se fraguan en la cotidianidad de la comunidad y del centro escolar. Por ejemplo, la mirada de Cruz Vadillo (2019), respecto a lo ontoepistémico y las dimensiones, macro, meso y micro social, da un referente de que el conocimiento se alimenta de las dimensiones estructurales y cotidianas que median en las relaciones sociales. En ellas, las personas dan sentido y nombran, aunque implique actitudes de discriminación, racismo, entre otros (Burriel Valencia, Vera Noriega, Rodríguez Carvajal y Domínguez Guedea, 2025; Sevilla Santo, Martín Pavón y Jenaro Río, 2018).

Se destaca que el pensamiento crítico y reflexivo está presente dentro de los textos, por ejemplo, Tinajero Villavicencio y Solís del Moral (2019), ponen en contexto las situaciones en las que se ve envuelta la población que migra. Los autores, piensan la acción para la mejora de la atención en cuestionar la simplificación de las políticas educativas respecto a la atención de la vulnerabilidad y los vacíos de los discursos oficiales respecto a: discapacitados, migrantes, indígenas, mujeres. Nombrar una perspectiva de conocimiento es reducir el trabajo que ha hecho el investigador, puesto que, la manera en que comprende el mundo está en la tesitura de saberse que es necesario cambiar algo. La representatividad y sensibilidad que asumen los autores a partir de la reflexión y construcción del conocimiento como señala Guattari y Rolnik (2006), está en función de pensarse que las personas tenemos derecho a un espacio justo e igualitario.

Teoría enunciada

La forma en que el autor asume el objeto de estudio de la educación inclusiva tiene como soporte las concepciones de su trayecto de formación en la investigación, de la cual, mantiene, modifica, cambia y construye a partir de los resultados que encuentra en las investigaciones realizadas. En este caso, todas las investigaciones tienen teoría con la cual comprender el fenómeno.

Para el caso que nos ocupa, la teoría que se asume está en la intención de la política educativa, por ejemplo, la investigación de Castillo-Acobo, Quispe, Arias-González y Amaro (2022). Ahí, explican los procesos de intervención para la atención de la incidencia en los centros escolares. Por ejemplo, los acuerdos internacionales que adoptan los gobiernos para la atención a la discapacidad, pero, también las que están centradas en la diferencia, la diversidad, la justicia social. En tal caso, la identidad colectiva (Brah, 2011) que construyen los autores, da los fundamentos para enunciar el fondo y la forma de la realidad. El campo de batalla como nombra Knorr (2005) para innovar en la teoría que problematiza no ha sido uniforme para el autor, puesto que, mientras unos continúan atrapados en las ideas de la política pública, otros, están en la posición de que el medio es el referente para imaginar otras formas de comprender el mundo y el entorno.

Imaginar la realidad en función del estudio del objeto de la educación inclusiva lleva a cuestionar los fines para los que se investiga. Así, por ejemplo, Morales, Pineda & Saucedo (2015), al dedicar un apartado de su trabajo a problematizar lo bueno y lo malo de las prácticas inclusivas, le anticipan al lector que la profundidad del objeto solo estará en esas vías, por lo que, el nombrar, está en función de la norma, principalmente cuando en esos dos conceptos pretenden aglutinar conceptos como: favorecer, impedir, actitud positiva; los cuales, encuadran a la teoría de la estructura del funcionamiento del sistema.

Se enuncian teorías sobre la educación inclusiva centradas en la diferencia, el respeto a la diversidad, la justicia social, y la importancia del reconocimiento del otro más allá del marco técnico-pedagógico. También se recurre a conceptos críticos como sistemas homogeneizantes, bien común articulado, resiliencia familiar, y se problematiza la filantropía. En algunos casos, se critica el romanticismo en la conceptualización de las prácticas docentes.

La teoría que enuncia el investigador y su proceso obtenido (información) alude a una definición recursiva, que es o resulta en algunos contextos teóricos, como en el de los lenguajes formales, si bien, las ciencias sociales no integran un lenguaje formal, muchas teorías o fórmulas se definen recursivamente. La recursión, es la forma en la que se ejecuta un proceso o una secuencia, pero para el fenómeno de la educación inclusiva, su teoría podría (existe la posibilidad) de que los investigadores educativos recurran al mismo proceso para constituir una teoría. En este sentido, toda teoría de las ciencias sociales se fundamenta en similitudes o formas de pensar similares, y como teoría, crea su propio cinturón protector (Lakatos) alrededor no de hipótesis, pero sí de proposiciones aisladas que describen la interacción entre sujeto y objeto; en este caso, las prácticas sociales de la investigación con el objeto de estudio.

Metodología

El objeto de la educación inclusiva se ha documentado a partir de metodologías cualitativas como cuantitativas. De la primera, están los trabajos de Naranjo (2019), Romero y Ornelas (2018), Santana Valencia (2019), Tinajero Villavicencio & Solís del Moral (2019). De la segunda, Burruez Valencia, Vera Noriega, Rodríguez Carvajal y Domínguez Guedea (2025), Sevilla Santo, Martín Pavón y Jenaro Río (2018). Los procesos para la documentación de la información de la educación inclusiva no tienen una técnica ni un instrumento en específico. Sin embargo, tampoco hay novedad en la sistematización, se siguen las viejas usanzas de cómo organizar lo recuperado.

El texto dentro del contexto es ya el proceso metodológico de recuperación de información, la metodología de la sistematización es el pretexto para dar cuenta de que cada forma de atender el objeto desde la perspectiva inclusiva le implicó a los autores que el objeto para ser aprehendido debe estar ceñido a algo. Entonces, la posición que cada una de las investigaciones toma para descubrir la verdad o evidenciar qué es posible hacer les ha implicado una forma de sumergirse en el bosque como señala Martín (2012) para explicarse o comprender el fenómeno. En este sentido, la responsabilidad de lograr fines que dan cuenta de la intención, es tender la red de los grafos (Spivak, 2010) que van apareciendo para hacerse de la realidad que está presente en el objeto.

Entonces, la metodología del estudio de la educación inclusiva ya tiene en sí el escenario que quiere defender. Dentro de los textos, la investigación situada tanto a nivel escolar como en las familias, denuncian que los procesos de la investigación son los verdaderos, más, la realidad que se evidencia en cómo se lleva a cabo la investigación, posiciona que esa es la mejor forma de acercarse a la educación inclusiva, más allá de si el asunto que analiza es la discapacidad, la vulnerabilidad, el indigenismo, entre otros.

La metodología de los autores para documentar la educación inclusiva es asimismo la pedagogía que asumen para pensar los inacabados que hay en la política educativa y en la cotidianidad para llegar a la justicia y equidad. Otras formas de estarnos se sitúan en dos vértices, a partir de las dadivas de la política pública y las reflexiones en el territorio donde el sujeto crece. En los hilvanes por donde nos lleva cada texto va dando cuenta que, al hilvanar, los autores no solo están dando cuenta de la realidad que estudian, sino que, ponen al descubierto cómo podemos seguir construyendo esos hilos que tienen la estructura vertical u horizontal de la epistemología en la que se posicionan.

Valores interpelados

El sujeto que investiga no se desprende de los valores que ha construido en la cotidianidad, con ellos, estudia el objeto de la educación inclusiva. El respeto, la justicia, la empatía, la colaboración y la responsabilidad social son valores compartidos en los documentos. El valor que se da al sujeto investigado y los resultados que emanen, se combina con

la subjetividad de los investigadores, el resultado no es puro, entra el sentimiento respecto al hallazgo y de lo que se puede hacer para fortalecer los lugares donde la desventaja social se hace presente.

La justicia como valor es el principal valor de interpellación en los textos, puesto que, hay la aspiración a que esta se viva en los agentes escolares: profesores, estudiantes, padres de familia. Si bien en dos de los documentos estudiados se encuentran los conceptos bueno, malo, positivo, negativo (Burriel Valencia, Vera Noriega, Rodríguez Carvajal y Domínguez Guedea, 2025; Sevilla Santo, Martín Pavón y Jenaro Río, 2018) los estudiosos cierran cada documento de que es necesario procurar la empatía.

Los valores que se interpelan denuncian otras formas de relaciones sociales, los cuales deben venir al menos de dos frentes, de la política pública estructural, o bien, de las necesidades que el sujeto reflexiona junto al investigador. En este caso, el valor como posibilidad de cambio es imaginado por el investigador, pero no concretado en la acción en el contexto de los sujetos investigados, mas, queda en los autores el pensar diferente. Los valores que van reflexionando si bien se definen por quien los nombra, viajan en el tiempo como señala Bal (2014), porque se configuran en cada ejercicio de poner entre paréntesis la realidad, problematizar el objeto y generar conocimiento.

Conclusiones

El puente de interés en torno a la educación inclusiva se mueve en el plano teórico y metodológico. Los estudiosos no solo exponen su manera de comprender la realidad del objeto problematizado, sino que, también establecen un ideal de cómo vivir en la equidad y la justicia si el Estado y los gobiernos se hicieran cargo de los compromisos que se establecen en las normas y reglamentos para atender la diversidad que hay presente en las comunidades, en los centros escolares y en las escuelas.

Cada texto es una metodología que sistematiza la educación inclusiva, que más allá de tener como análisis a la discapacidad, vulnerabilidad, indigenismo, entre otros, dan cuenta del proceso como de la forma de hacerse espacios inclusivos en las escuelas. El potencial está centrado en lo que la política pública y educativa puede hacer si las prescripciones que establece se transformaran en acciones. Los textos, son una invitación metodológica como pedagógica de qué nos implica vivir la educación inclusiva en un espacio social donde lo bueno-malo y positivo-negativo están presentes en los sentires y las actitudes de los sujetos de estudio y que los estudiosos lo separan con fines de comprender los tejidos con los que se borda la realidad para potenciar espacios justos e igualitarios.

La política y los valores que están presentes en las investigaciones empíricas analizadas imaginan otras circunstancias, las cuales tienen como referencia el contexto sociopolítico y académico del investigador. Si bien quien investiga pocas veces regresa al lugar donde hizo el estudio, es un hecho que la percepción de la realidad al problematizarla para un nuevo emprendimiento investigativo se vea en otra lente. En este caso, refuerza o cambia el concepto de los valores con los que llega al objeto y los modifica cuando ha construido conocimiento para las ciencias de la educación.

El estudio de la educación inclusiva se seguirá cultivando, los resultados y el análisis realizado suman a su estudio, esto porque, quien se sumerge en el objeto llega con sus referentes y a partir de ahí teje. Más que poner en duda si el conocimiento generado por los investigadores fortalece las relaciones sociales en los contextos inmediatos de él mismo como del investigado, se asume que, la aspiración es a una convivencia hospitalaria donde la diferencia sea el eje rector para tomar decisiones juntos y no un obstáculo como han evidenciado los textos que se han analizado para esta investigación, por tanto, investigar la educación inclusiva es reconocer el *performance* que se diseña para captar el objeto, pero, que los resultados a los que se llegan pueden estar en la idea de seguir exigiendo mejores políticas educativas, o bien, potenciar a los sujetos que han brindado información para cuestionar la estructura de la forma y gestionar sus propias incidencias.

Finalmente, cabe señalar que la práctica social de la investigación de las ciencias sociales y de la investigación educativa, en parte es determinada por condiciones previas: políticas, vínculos afectivos a un organismo o institución educativa, formación profesional (inoculación), pragmatismo recurrente por normativas académicas. A la vez, le da la oportunidad al investigador de irrumpir en el pensamiento normativo y posicionarse otras imaginaciones.

Referencias bibliográficas

- Bal, M. (2014). *Conceptos viajeros en las humanidades: Una guía de viaje*. CENDEAC.
- Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L., & Torrado Duarte, O. E. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: Una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Encuentros*, 13(2), 57–72. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/498/394>
- Bernete, F. (2014). Análisis de contenido (cuantitativo y cualitativo). En A. Lucas Marín & A. Noboa (Coords.), *Conocer lo social: Estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 221–261). Fragua.
- Beuchot, M. (2016). *Hechos e interpretaciones: Hacia una hermenéutica analógica*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos de las ciencias sociales*. Nueva Visión.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora: Identidades en cuestión* (1.^a ed.). Traficantes de Sueños.
- Burruel Valencia, M. A., Vera Noriega, J. Á., Rodríguez Carvajal, C. K., & Domínguez Guedea, R. L. (2025). La actitud como factor determinante para lograr la inclusión educativa a nivel medio superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30). <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/2457/5750>
- Casanova, P. G. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades: De la academia a la política* (Vol. 37). Anthropos.
- Castillo-Acobo, R., Quispe, H., Arias-González, J., & Amaro, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39(2), 587–596. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/39085/43810>
- Cruz Vadillo, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: Una mirada desde lo relacional. *Sinéctica*, (53), e0004. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n53/2007-7033-sine-53-00004.pdf>
- Dainez, D., & Naranjo, G. (2015). Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva: Casos de México y Brasil. *Pro-Posições*, 26(2), 187–204. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507710>
- Deleuze, G. (2007). *Dos regímenes de locos: Textos y entrevistas (1975–1995)*. Pre-Textos.
- Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 55–75. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/3_2_005/649
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación* (1.^a ed.). Editorial Docencia.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica: Cartografías del deseo*. Traficantes de Sueños.
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología: Cinco lecciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Knorr Cetina, K. (2005). *La fabricación del conocimiento: Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Paidós.
- Martín, J. C. G. (2012). Reflexiones críticas desde los márgenes sobre la producción de conocimientos para una acción transformadora. *CUHSO*, 22(2), 141–180. <https://cuhso.uct.cl/index.php/CUHSO/article/view/350/340>
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.

Morales, M. G. V., Pineda, J. M. M., & Saucedo, F. M. (2015). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/97>

Naranjo, G. B. (2019). Educar en y para la diversidad de alumnos en aulas de escuelas primarias de la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 209–225. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-209.pdf>

Ocampo, A. A. (2018). Comprensión epistemológica de la educación inclusiva. En A. A. Ocampo & CELEI, *Cuadernos de Educación Inclusiva* (Vol. II). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/15.pdf>

Ocampo, A. A. (2019). Condiciones de producción de la educación inclusiva. *Boletín Redipe*, 8(9). <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/800/826>

Ocampo, A. A. (2021). En torno al verbo incluir. *Quaestiones Disputatae*, 13(27), 18–54. <https://revistas.santotunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/2082/1809>

Ocampo, A. A. (2022). Epistemología de la educación inclusiva. *Magis*, 15, e34070. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/34070>

Perlo, C., De la Riestra, M. D. R., & López Romorini, V. (2012). *Aprendizaje organizacional y poder: Jerarquía, heterarquía y redes*. IRICE-CONICET-UNR. <https://core.ac.uk/download/pdf/61702076.pdf>

Popper, K. (1991). *Conjeturas y refutaciones: El desarrollo del conocimiento científico* (3.ª reimpr.). Paidós.

Rancière, J. (2008). *El espectador emancipado*. Manantial.

Restrepo, B. (2007). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa*. <https://webhistorico.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2017/03/Investigación-Formativa-Colombia.pdf>

Restrepo, B. (2009). Investigación de aula, formas y actores. *Educación y Pedagogía*, 21(53), 103–112. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9835/9034>

Romero, V. V., & Ornelas, J. L. A. (2018). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa. *Educación*, 18(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Santana Valencia, E. M. (2019). La construcción de la resiliencia familiar en la experiencia de la discapacidad. *Sinéctica*, (53), e0012. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n53/2007-7033-sine-53-00012.pdf>

Schumpeter, J. A. (2015). *Capitalismo, socialismo y democracia* (Vol. II). Página Indómita.

Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva. *Innovación Educativa*, 18(78), 115–141. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>

Spivak, G. C. (2010). *Crítica de la razón poscolonial*. Akal.

Tinajero Villavicencio, M. G., & Solís del Moral, S. S. (2019). Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 147–168. <https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v58n2/0718-9729-perseduc-58-02-147.pdf>

Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Morata & Fundación Paideia Galiza.

Fecha de recepción: 13-9-2025

Fecha de aceptación: 10-12-2025