

Presentación del Dossier

# *Investigar la educación inclusiva en el mundo actual: tensiones, opacidades y contingencias*

Investigating Inclusive Education in the Current World:  
Tensions, Gray Areas and Contingencies

ALDO OCAMPO-GONZÁLEZ  
aldo.ocampo@celei.cl

CENTRO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA (CELEI), CHILE

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

GENOVEVA PONCE-NARANJO  
gponce@unach.edu.ec

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO (UNACH), ECUADOR

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9631-5474>

**Para citar este artículo | To cite this article**

Ocampo-González, A. & Ponce-Naranjo, G. (2023). Presentación del Dossier *Educación de la primera infancia y la ciudadanía*. *magis, Investigar la educación inclusiva en el mundo actual: tensiones, opacidades y contingencias*, 16, 1-13. 10.11144/Javeriana.m16.ieim



La mejor frase que describe los propósitos del presente dossier es: “A menudo descubro que, aunque estoy trabajando en una idea sin saber exactamente qué es lo que pienso, estoy pensando una idea que lucha para que yo la piense” (Bollas, 1997, p. 26). Sin duda alguna, el territorio imaginativo denominado *educación inclusiva* encarna un singular *disenso crítico*, esto es, aquello que define lo político de su naturaleza. Lo político alude al conjunto de tensiones que cristalizan un determinado conflicto en la sociedad (Mouffe, 2007), mientras que la política se imbrica en los más diversos ejes de funcionamiento de las estructuras institucionales. La educación inclusiva en sus propios términos es un complejo político, que no siempre proporciona respuestas estables para quienes disfrutan de este tipo de interacciones. A pesar de que estamos en presencia de un fenómeno político por donde se le mire, este se encuentra atravesado por múltiples sentidos, trivialidades y otras formas de banalización propias del relativismo académico que nos mira y que miramos. Debemos aprender a desplegar una mirada recelosa al interactuar con problemas altamente contingentes y sensibles que se albergan en el centro crítico de lo que conocemos como educación inclusiva. Mucho de lo que creemos conocer como parte de sus bloques de racionalidad no es más que una peculiar política de laxitud. No porque un determinado tema de análisis nos impacte profundamente o disfrutemos al interactuar con este quiere decir que lo conocemos.

Los practicantes de este género (decimos género, ya que alude a la naturaleza y a los modos de vivificación del campo) necesitan mirar más allá de los fundamentos cognitivos miopes con los que habitualmente dialogan y focalizan sus análisis. Necesitamos aprender a cuestionar el estatus, la retórica y la autoridad de dominio, promoviendo especialmente un aparato filosófico del rechazo al orden discursivo que guía sus desarrollos. Esto no es más que un sistema de cuestionamiento a los mecanismos de estabilización que delimitan el orden del discurso de aquello que denominamos “educación inclusiva”. La expresión que describe de mejor manera la naturaleza política del sintagma es la idea de *intervención polémica*, que a pesar de actuar siempre en situaciones particulares, no deje de interpelar a los desarrollos estructurales de las formas sociales que habitamos y que nos habitan. Las intervenciones polémicas se caracterizan por resistirse a establecer algún sistema de dependencia con algún modelo teórico específico, y más bien corresponden a un conjunto de ideas que activan su potencial en situaciones específicas: responden siempre a *ideas-en-proceso*. El carácter específico de cada una de estas escenas nos informa acerca del tipo de entendimientos que asumen acerca de la política, pues se trata ahora de “un desacuerdo o disenso que interrumpe y redistribuye

ese sistema de lugares —la distribución de lo sensible— que asigna a cada uno su propio papel y función” (Bowman & Stamp, 2011, p. xii).

La educación inclusiva en tanto dispositivo heurístico enfrenta el reto de aprender a sortear las diversas clases de embrutecimiento forzado en las que deviene, producto de su ordenamiento teórico-metodológico por falsificación. Referimos de este modo a la consolidación de su razón farisaica, como un bloque de pensamiento que opera sin referencias objetivas sobre su verdadera cognición. Esta es la base de la metáfora del engañador-engañado, de un aparato cognitivo que nace engañado y produce múltiples formas de engaño entre sus practicantes, agudizando una racionalidad miope sobre su verdadera naturaleza heurística. La metáfora del engañador-engañado es un éxito en el fracaso, un error empleado en términos de un entendimiento que resulta altamente utilizado en tanto explicación prominente por sus practicantes. Las formas de embrutecimiento forzado reafirman diversas clases de distancias y mecanismos de distinción entre sus cadenas de significantes. La educación inclusiva es un fenómeno polémico convertido en objeto de pensamiento al que es solo es posible ingresar desde fuera y más allá de los entendimientos habituales proporcionados por cada uno de los proyectos académicos que informan su desarrollo. Hablamos de este modo de enredos genealógicos. El embrutecimiento de la educación inclusiva habita en el registro del calco y la mímesis, en la imitación y en la subyugación de los signos que definen el verdadero rostro y voz de la propia educación inclusiva según el legado edipizado de lo especial-céntrico. Es un embrutecimiento que castra las posibilidades emancipatorias del campo.

En la naturaleza política de la educación inclusiva habita un imperativo transgresor, el cual no asume más que la pretensión de revocar la multiplicidad de formas de autoridad de determinados modos de producción del conocimiento. Esto lo define en términos de un patrón de interferencia de diversos proyectos académicos y políticos en resistencia. La interrupción acontece afectando a las dinámicas sancionadas de creación del conocimiento que son legitimadas por determinadas tradiciones de pensamiento. Se cuestionan los límites disciplinarios, con el objeto de producir conocimiento que nos informe sobre otras posibilidades para comprender las formas de re-imaginar el mundo. Entender las articulaciones de la educación inclusiva, en tanto pensamiento del disenso, no es más que poner en escena las formulaciones de la política, a fin de desplegar un aparato analítico que tome distancia crítica de sus entendimientos para observar la rareza de la misma política. Esto es algo que se escenifica a través de diferentes posiciones y grupos sociales conectados por medio de un singular sistema de contingencia, el cual da forma a lo político del sintagma, aunque reconozcamos

que no puede existir política pura. Es necesario pues aprender a identificar cómo funcionan las reglas de uso del conjunto de atributos políticos que definen a la educación inclusiva. ¿Qué es lo que distingue los usos, los intereses y los móviles políticos del sintagma, a diferencia de otros proyectos de conocimiento con preocupaciones y orientaciones similares?

El sentido de contingencia que encarna la dimensión política abandona la hiperutilización del sentido de la resistencia, y con ello la rescata, evitando que sea capturada por un énfasis que banalice su función. La escasa identificación de este atributo es propia de un postmodernismo globalista que actúa produciendo diversas clases de relativismo. Otra limitación del término reside en la ceguera que encarna la suciedad política del mismo, en tanto que lo político se convierte en un ejercicio que busca interrogar el presupuesto emancipador de la inclusión en su relación con la justicia social, la equidad y la igualdad. La tarea crítica es evitar que la educación inclusiva sea habitada y suplementada por los mismos objetos de análisis disciplinarios. El disenso como intervención siempre actúa en situaciones particulares. Si la educación inclusiva encarna una singular forma de disenso, entonces es factible asegurar que articula un sistema de texturación de diversas clases de sentidos encarnados en un escenario teórico, estableciendo formas en las que la misma pueda ser pensada, así como el tipo de relaciones que proliferan de sus objetos. El disenso no es más que una diferencia dentro de lo mismo.

Entender lo *político* de la educación inclusiva en términos de *disenso* es reconocer que esta no puede ser reducida a ninguna clase de esencialización o fundamentalismo de cada grupo social y cultural. Lo político está implícito en la naturaleza del fenómeno porque las estructuras del mundo son interrogadas y se divide lo común de la realidad de sus interlocutores. Visto así, “el disenso político no es la apariencia o la forma que sería la manifestación de un proceso social y económico subyacente” (Rancière, 2011, p. 2). El disenso aparece en el terreno de la educación inclusiva producto de que ni siquiera hay un acuerdo sobre lo que significa su sentido y sus modalidades de interacción/intervención con la multiplicidad de estructuras del sistema-mundo. El disenso nunca es sinónimo de confrontación de ideas o marcos de valores, sino que sugiere aprender a reconocer una obstrucción “sobre quién habla y quién no lo puede hacer, hay que escuchar como voz de dolor y de lo que hay que ser escuchado como un argumento sobre la justicia” (Rancière, 2011, p. 3). El disenso puede ser entendido en el argumento post-colonial y, en particular, de los estudios de la subalternidad en tanto sistema de incompletud del otro. Es la interrogante por “el conflicto sobre lo que es un ‘interés’, la lucha entre esos quienes se erigen en capaces de gestionar los intereses sociales y quienes se supone que solo pueden reproducir su

vida" (Rancière, 2011, p. 3). El desacuerdo es un objeto y un método en sí mismo. Se trata entonces de evitar "la sujeción de lo político a lo social, a los intereses sociales, a los conflictos sociales y a las utopías sociales. Hemos vuelto así al verdadero sentido de la política como acción sobre el escenario público, la manifestación de un 'estar-juntos'" (Rancière, 2011, p. 4). La educación inclusiva encarna una forma política específica y una forma de vida política. Es este atributo lo que nos parece más relevante.

La política solo se expresa cuando existe un sistema de desacuerdo sobre esta, una forma de diferenciación entre lo político y a lo apolítico, algo que siempre acontece en un lugar que por definición no se estima como político. En particular, se interroga "la idea de que la política, como conjunto de prácticas, tiene que ser regulada por la ética concebida como la instancia que pronuncia valores o principios de acción en general" (Rancière, 2011, p. 5). El problema es que lo que conocemos como bloques de racionalidad de lo inclusivo no sugiere una reflexión en torno a la contingencia del conflicto ético al que se enfrenta, el cual, sin duda, es más violento y radical que lo político. "Un mal es político cuando promulga la base de acción, que es la mera contingencia de la igualdad" (Rancière, 2011, p. 5). La dimensión política de la educación inclusiva alberga un conjunto de posiciones provocativas y el acto mismo de hacer afirmaciones provocativas, caracterizándose por romper la lógica establecida que permite que determinados engranajes del mundo funcionen. Una de sus estrategias consiste en desplegar un aparato re-cognoscitivo de los términos que ensamblan los contornos de definición del campo. La pregunta sigue siendo: ¿cuál es la lógica que interrumpe en términos políticos? Es una invitación a pensar sobre la naturaleza, el alcance y la estructura, así como sobre sus debilidades estructurales. En este punto retorna otra interrogante: ¿con qué se compromete la política y lo político de la educación inclusiva? Lo que entendemos por inclusión, al igual que la democracia, no es un régimen, sino más bien una profunda ficción que se torna cómplice con el consenso neoliberal, lo que, en parte, sanciona un régimen de legitimidad al sesgo del capacitismo en lo más profundo de la estructura discursiva de lo inclusivo. Su gramática se articula a través de la determinación de un marco de valores que aparece contradictorio a la propia intención del fenómeno.

Otro atributo político ligado a la sustantivación "inclusión" habita en la propia inmanencia del término, en el hecho de que es su autenticidad lo que no distingue de lo que define o no la comprensión de su enunciación. En efecto, en tal "capacidad de indistinción radica el poder transformador y potencial para generar una nueva humanidad" (Chow & Rohrhuber, 2011, p. 45). En este argumento es que reside la idea de la transformación y la transgresión: necesitamos aprender a interrogar el sentido de lo que puede

funcionar como inclusión y educación inclusiva, y cómo esto puede habitar un halo de ambigüedad —su situación actual—. Tal sistema de indistinción no es más que el intento de encontrar un lenguaje crítico que represente a los otros excluidos en el otro lado de la línea. La educación inclusiva es un terreno de complejas disputas y enfrentamientos entre diversos tipos de sujetos y marcos epistemológicos, que no hacen más que cosificar a determinadas formas existenciales. Es esto lo que la define en términos de un contenido y de una forma de lo ético. La profundidad de la afirmación nos conduce a examinar sus vínculos con lo que Gaztambide-Fernández *et al.* (2002) denominan *pedagogía de la solidaridad*. Pareciera que, en lo más profundo del corazón de la educación inclusiva, habita el llamamiento por la solidaridad.

Este sistema de vinculación acontece a través de un sentido superficial del argumento, pero su real sistema de vinculación subyace al compromiso ético que esta encarna. Tanto la solidaridad como la inclusión parecen estar de moda, se las encuentra en todas partes, estamos en presencia de dos conceptos altamente populares y vagos, con gran presencia en el mundo contemporáneo. Los entendimientos que nutren los desarrollos de la solidaridad se encuentran profundamente permeados por una concepción ilustrada —este también es el caso de la alteridad que, posteriormente, inaugurará una política de la diferencia centrada en el cosmopolitismo— en la que se promueve una concepción de carácter asistencial. En palabras de Freire (1979), esto no es otra cosa que la encarnación de una falsa o maléfica solidaridad, un aparato comprensivo que reproduce el *statu quo* de las opresiones y las múltiples clases de desigualdades que afectan en distintos niveles a diversos grupos. Para el educador brasileño, la verdadera solidaridad consiste en promover un esquema relacional y pasional, en el que grupos privilegiados puedan abandonar su estatus al objeto de transformar las condiciones opresivas que afectan material y subjetivamente a determinados grupos. Es la invitación a unirse a la lucha de los oprimidos en su lucha por la libertad. Se trata de aprender a interrogar las dinámicas de poder que definen la relación entre diversos actores. Tanto la solidaridad como la inclusión asumen un compromiso con un proyecto político específico y particular de alteración de los signos del mundo que conocemos. La encarnación de tal deseo y energía psíquica no es más que el compromiso por aprender a leer las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad que legitiman diversas clases de opresiones. La inclusión y la solidaridad definen una forma particular de estar en el mundo. Debemos aprender a leer los significantes de tal mandato. En efecto:

[...] la falta de una definición clara, así como las formas en que los llamados a la solidaridad se han convertido en expresiones de privilegios particulares, ya sea dentro de la educación o de manera más general, han

dado lugar a críticas constantes e incluso al rechazo de la solidaridad como un concepto importante en la búsqueda de la justicia social. (Gaztambide-Fernández *et al.*, 2022, s.p.)

La solidaridad y la inclusión, además de enfrentar un dilema de definición sustantivo, son percibidas en el mundo de las relaciones sensibles como un mero gesto simbólico, atravesado por articulaciones irónicas propias de una autoconstrucción individualista —la contraposición de marcos de valores antagónicos para justificar su tarea crítica— que enflaquecen la acción política y fortalecen un sentido de superioridad moral arbitraria. Otra tarea crítica consiste en aprender a pensar en torno a las trayectorias de solidaridad como un aspecto consustancial al cambio político-social. A tal efecto, necesitamos volver a valorar el hecho de que

[...] tales esfuerzos se basan en diversas tradiciones políticas revolucionarias, movimientos sociales y de pensamiento intelectual y nacen de luchas a través del tiempo y el espacio. En estos contextos, los llamados a la solidaridad no son meras expresiones simbólicas o gestos performativos que se abstraen de las relaciones sociales patriarcales coloniales capitalistas. (Gaztambide-Fernández *et al.*, 2022, s.p.)

La educación inclusiva, como proyecto de conocimiento en resistencia (Ocampo, 2021b), entiende que la producción del conocimiento por sí sola es una cuestión estéril. En su contraparte, necesita consolidar articulaciones contextualmente específicas e históricamente fundamentadas en torno a la inclusión. Necesitamos expandir sus fundamentos cognitivos y, con ello, recomponer sus compromisos ético-políticos, por sobre el romanticismo de inventar sistemáticamente revoluciones que funcionan muy bien en el papel, pero que difícilmente encarnan la realidad. La educación inclusiva “no es una orientación o afirmación generalizada, sino un conjunto de prácticas dirigidas hacia objetivos políticos específicos y enraizadas en las especificidades de las relaciones” (Gaztambide-Fernández *et al.*, 2022, s.p.).

El dossier “Investigación de la educación inclusiva” articula su actividad analítico-reflexiva en torno a tres dimensiones altamente contingentes en el estudio académico del territorio, las cuales forman parte de lo que Ocampo (2021a) denomina *problemas fundamentales de la educación inclusiva*. Cada uno de los problemas que describimos en este apartado bajo el adjetivo de *fundamentales* a menudo no constituye un foco de interés para los investigadores, ni es objeto de discusión en programas de pre y postgrado. Lo llamativo es que todos ellos afectan profundamente al campo y a sus modos y hábitos de pensamiento. Al ser identificados con sofisticación, los problemas fundamentales de la educación inclusiva fomentan el encuentro

con su verdadera naturaleza, voz y rostricidad. De no afrontarlos, es posible que la educación inclusiva, en tanto circunscripción intelectual, y la inclusión como fenómeno estructural-relacional-contingente-histórico continúen siendo objeto de edipización por parte de la ambigua discursividad impuesta a partir de su errónea asociación con la educación especial.

El sintagma analítico *educación inclusiva* es mucho más que esto: implica también una peculiar sensibilidad crítica y una zona de contacto de diversas hebras de pensamiento, que al entrar en interacción construyen un ensamblaje epistemológico capaz de derribar las formas normo-céntricas de enmarcar las discusiones de la diferencia. En tanto territorio de análisis, opera entre muchos discursos, proyectos académicos, teorías, métodos, sujetos, conceptos, compromisos éticos, proyectos políticos, etc., pero obligadamente debe aterrizar en un terreno duro y pantanoso, referido a su errónea vinculación con la educación especial. El término *educación inclusiva* encarna una noción que debe encontrar su verdadera existencia. Recordemos que lo que conocemos no es más que un aparato de falsificación heurística. No obstante, el sintagma cubre una multiplicidad de posibilidades que alteran nuestra comprensión, y algunos de sus ejes de tematización son asociados a los “estudios de subcultura y marginales o de cultura ‘subalterna’; estudios centrados en cuestiones y temas de clase, género, etnia e identidad” (Bowman, 2010, p. 239). La educación inclusiva se centra en innumerables detalles de la vida cotidiana. A pesar de que se trata de un campo compuesto por múltiples recursos constructivos y problemas difusos, no fácilmente determinables en los marcos de ninguna disciplina actual, todos ellos se encuentran profundamente interconectados e interimplicados. De allí que sea posible sostener que este es un territorio de investigación integrado por fenómenos que surgen de peculiares formas de interreferenciación cruzadas. “A pesar de ser tan divergentes y dislocados, estos fenómenos heterogéneos a menudo parecen converger” (Bowman, 2010, p. 239). Estamos pues en presencia de un ámbito de relaciones, conexiones y separaciones, con una lógica de campos abiertos, una en la que solo es posible acceder a la comprensión de sus objetos por fuera y más allá de sus herencias.

La educación inclusiva construye un objeto que no le pertenece a nadie, argumento que nos conduce al reconocimiento de que esta no circunscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular. ¿Es la educación inclusiva una disciplina? La respuesta es evidentemente no, producto de que su objeto no puede ser delimitado dentro de los paradigmas de ninguna de las disciplinas actuales. En parte, esta afirmación define la contingencia política de su red objetual. Se trata de objetos que se performatean sistemáticamente, que se encuentran en constante devenir. Son



objetos políticos por donde se les mire. La pregunta por el/los objeto/s de la educación inclusiva no admite ninguna clase de consenso. Esta regulación está en la base de la misma pregunta. No pertenece con exactitud a la región signada como educación especial, ni mucho menos encuentra alguna clase de herencia genealógica. Si este error ha proliferado en sus debates, se debe en parte a la incapacidad de sus practicantes e investigadores para comprender el término y la complejidad de sus objetos. El erróneo vínculo entre lo especial y lo inclusivo se convierte en una operación dogmática y, a su vez, encubre un singular sistema de edipización de su objeto. Tomar la educación inclusiva como especial sería condenarla a repetir el mismo fallo. Tampoco necesita incorporarse a otras disciplinas; más bien las actualiza, en un doble impulso de creatividad. A pesar de estos argumentos, la falta de claridad sobre su objeto es lo que nos interesa resaltar aquí. Estas son algunas de las preguntas que cualquier proyecto epistemológico de carácter programático debe asumir.

Nuestra premisa fundamental para rechazar la superposición del objeto, alcance y sentido de lo inclusivo como una mutación e hibridación con los fundamentos cognitivos de lo especial subyace al reconocimiento de que tal sistema de vinculación por suplementariedad es ciego. Nos encontramos en presencia de un aparato de subrepción que produce nuevas modalidades de tergiversación y contaminación acerca de su función. Ambos campos no poseen una genealogía directa y dicha afirmación trae consigo un conjunto de limitaciones. Tal grado de pureza en la naturaleza del campo no es real, sino una afirmación que se presta para múltiples formas de engaño. El reto es imaginativo, en el sentido de promover sistemas de enmarcamiento y recorte de sus objetos a fin de encontrar el diferencial entre ambos, recuperar sus modos existenciales y analizar sus genealogías imbricadas. Recordemos que el objeto es siempre lo primero en cualquier debate académico serio. Siempre nos plantea la pregunta, no solo por lo que conoce, sino por el estatus del territorio en cuanto al pensamiento y a su organización académica, discusión vacante en la intimidad de sus prácticas de investigación, lo que nos lleva a reconocer que, habitualmente, las personas creen comprender la educación inclusiva, pero son incapaces de explicarla con profundidad. El objeto de la educación inclusiva no es obvio, tampoco acepta una definición estable ni mucho menos normativa que pueda ser simplificada. Una pregunta crítica y espinosa que enfrenta este territorio es: ¿cómo se crea un nuevo objeto? Al respecto, consideramos necesaria la advertencia de Bal (2003), acerca de que “la falta de claridad sobre la naturaleza de dicho dominio sigue siendo el punto más crítico de su teoría” (p. 4). Necesitamos recuperar la invitación de esta autora, acerca de aprender a escuchar al objeto, dejar que se manifieste y que nos sorprenda, así:

[...] la relacionalidad se inscribe en esta definición: un objeto teórico no tiene existencia *a priori*; así lo instala el investigador curioso. En ese sentido, he estado muy relacionada con el filósofo e historiador del arte francés Hubert Damisch, quien es un gran defensor del anacronismo (de hecho, hice un breve documental sobre él haciendo ese alegato), pero también propuse el útil, aunque hoy un poco usado en exceso, concepto de “objeto teórico”. Este es un objeto que te obliga a hacer teoría, pero también te proporciona los medios para hacerlo. La relacionalidad se inscribe en esta definición: un objeto teórico no tiene existencia *a priori*; así lo instala el investigador curioso. (Bal, 2022, p. 9)

El dominio del objeto de la educación inclusiva consiste justamente en aquellas cosas que podemos ver, pero no las que están en relación con la metáfora del engañador-engañado, sino con las cosas que realmente permiten develar su visibilidad. Cada fenómeno en su red objetual —una extensa malla integrada por diversas clases de objetos— posee una cualidad visual singular que contiene las constituyentes sociales que fomentan su interacción. La presencia de cada objeto determina diversas clases de eventos. La dimensión metodológica de la educación inclusiva es algo en permanente proceso.

La educación inclusiva, como proyecto de conocimiento post-disciplinar, ofrece lecturas sobre diversas clases de objetos sin restricciones por demarcaciones rígidas y canónicas, siendo esto lo que posibilita la interacción de objetos de conocimiento inconmensurables, cuya operación entraña la presencia de “relaciones discursivas complejas, rearticulaciones, interconexiones implícitas y explícitas, así como brechas, hiatos, aporías y barreras a través de supuestamente reinos separados” (Bowman, 2010, p. 234), o campos que, en su estructura, racionalidad y lenguaje, parecería que nada comparten en común. La educación inclusiva es un dispositivo heurístico que emerge de la interacción a través, entre y más allá de muchos campos, proyectos de conocimiento, territorios e influencias, organizando su pensamiento en torno a tensiones éticas relevantes y problemáticas políticas, lo que no significa que “debamos renunciar a la teorización, al análisis extenuante y riguroso, e incluso al proceso tan lamentable de someter ideas y argumentos a la prueba interminable de lo indecible” (Bowman 2010, p. 234).

Lo cierto es que la inclusión es un fenómeno dinámico, variable, cuyos significantes cambian, mutan y se transforman sistemáticamente de acuerdo al contexto. Es esto lo que permite sostener que es un concepto maleta —metáfora que nos informa cómo algo puede servir para múltiples cosas—, con usos y aplicaciones diferentes, siendo un término que posee

múltiples funciones y puede ser valorado y devaluado de muchas maneras. Su naturaleza móvil y su carácter viajero es lo que define a la inclusión. No obstante, la descripción y determinación de su campo de fenómenos es algo espinoso y caliente, en parte, por la complejidad de determinación que lleva implícita tal tarea. Estamos en presencia de un campo de fenómenos que se resiste a un sistema de definición definitiva, algo que siempre está en movimiento. Tanto esta propiedad como la no-definición de su *corpus* de fenómenos y el relacionamiento heurístico habitan en el corazón de su red objetual. En esta editorial, exploramos algunos de los dilemas definitorios sobre educación inclusiva. A efecto de tal empresa, quisiéramos recuperar una pregunta central para iniciar una discusión académicamente seria: ¿qué es exactamente la educación inclusiva? Tal interrogante nos informa acerca de las cualidades de su índice de singularidad, lo que en el trabajo de Ocampo (2021a) nos sensibiliza en torno a un conjunto de preocupaciones ligado a la interrogante por su identidad científica, además de que encarna el interés por su voz.

El dossier sobre “Investigación de la educación inclusiva”, publicado por *magis, Revista Internacional de Educación*, editada por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, es una iniciativa que reúne voces disgregadas por diversas latitudes de Latinoamérica. Cada una de ellas encarna diversas clases de compromisos políticos, retos imaginativos y manifiestos existenciales. Asimismo, quisiéramos ofrecer un agradecimiento especial a las doctoras Catalina Roa y Alejandra Bolívar, editora jefe y asistente de edición de *magis*, por acoger la presente propuesta y, muy especialmente, por realizar un trabajo académicamente riguroso.

El artículo que inaugura la presente edición se titula “Epistemología de la educación inclusiva”, del Dr. Aldo Ocampo González, director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile. En él, Ocampo González sostiene que la educación inclusiva como proyecto intelectual y político focaliza su campo de trabajo en la atención a las relaciones de poder y las desigualdades sociales. El objetivo de este trabajo es explorar los engranajes que ensamblan parte de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva por fuera de las regulaciones intelectuales imputadas por lo especial. Se afirma que uno de los problemas de la razón de la educación inclusiva habita un registro en el que el proceder de su razón no se comprende, ni se conoce.

El segundo trabajo es desarrollado por el investigador chileno y académico de la Universidad Católica Silva Henríquez, Dr. Ricardo Sánchez Lara, y lleva por nombre “Inclusión y justicia simbólica en experiencias lectoliterarias escolares”. La reflexión presentada por Sánchez Lara analiza cómo

la lectura literaria escolar se convierte en una preocupación permanente y múltiple, si bien en Latinoamérica se han invisibilizado, en general, perspectivas científicas y analíticas que exceden, política y epistémicamente, su relación con la medición tecnificante y con la supuesta independencia entre el observador y la observación. En este contexto investigativo, es posible afirmar que existe un diálogo poco explorado: la relación entre la justicia simbólica y las prácticas lectoras, y más concretamente, la relación entre inclusión, exclusión y lectura escolar de textos literarios. El tercer trabajo se desplaza a Ecuador: es el artículo elaborado por la Ph.D. Ivonne Ponce Naranjo, titulado "Interculturalidad e inclusión: una mirada a las prácticas docentes". En él, la autora explora algunas de las premisas de atención a la diversidad cultural e inclusión, en la práctica docente, en una unidad educativa ubicada en un entorno multicultural dentro de la Amazonía ecuatoriana. El estudio se desarrolló desde la perspectiva del docente guía de prácticas preprofesionales en la institución, concluyendo que las concepciones docentes adscriben fuertemente a diversos compromisos normativos de la educación inclusiva y la interculturalidad, pero tienden a ignorar las realidades locales y pueden reafirmar la marginalidad estructural.

El dossier es clausurado por el artículo de la Dra. Natalia Duque-Cardona, académica de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia, Colombia, en coautoría con la psicóloga Natalia Andrea Espejo-Pérez, titulado "Biblioteca en casa, un programa de educación inclusiva", espacio en el que se presentan algunos resultados de la sistematización de Biblioteca en casa, programa de extensión bibliotecaria para personas con discapacidad, proponiendo un modelo para abordar la discapacidad en la biblioteca alrededor de la educación inclusiva. La autora expone la experiencia de las familias usuarias del programa y desarrolla los conceptos claves para su implementación.

La invitación que subyace en lo más profundo de cada uno de los trabajos que integran la presente edición del dossier no es otra que reconocer que la educación inclusiva se convierte en un territorio atravesado por múltiples argumentos y problemas, no fácilmente identificables en sus ámbitos de tematización. Esto es lo que hace que la misma sea entendida como algo material y no metafórico, asumiendo que la "ética de la inconmensurabilidad es lo que permite reconocer lo que es distinto, lo que es soberano" (Tuck & Yang, 2012, p. 28). La epistemología de la educación inclusiva no solo dialoga con múltiples proyectos de conocimiento, documentando diversas clases de filiaciones, sino que también los penetra, interrumpe y desestabiliza sus lógicas de producción del conocimiento. Esto es clave en la construcción de un espacio de conocimiento que vaya más allá de las clásicas designaciones del *logos* (Braidotti, 2018).

## Referencias

- Bal, M. (2003). El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales. *Journal of Visual Culture*, 2(1). <https://comunicacionymedios.uchile.cl/index.php/RCM/article/view/11547/32136>
- Bal, M. (2022). *El análisis cultural como un método*. Conferencia de inauguración de la Cátedra Mieke Bal sobre Cine, Neurodiversidad y Análisis Cultural, impartida el 22 de noviembre de 2022 en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Santiago de Chile, Chile.
- Bollas, C. (1997). *La sombra del objeto*. Amorrortu.
- Bowman, P. (2010). Rey Chow, postcoloniality and interdisciplinarity. *Postcolonial Studies*, 13(3), 231-238.
- Bowman, P. & Stamp, R. (2011). Introduction: A Critical Dissensus. En P. Bowman & R. Stamp (Eds.), *Reading Rancière*. (pp. xi-xiv). Continuum International Publishing Group.
- Braidotti, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 0(0), 1-31.
- Chow, R. & Rohrerhuber, J. (2011). On Captivation: A Reminder from the "Indistinction of Art and Nonart". En P. Bowman & R. Stamp (Eds.), *Reading Rancière*. (pp. 44-72). Continuum International Publishing Group.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. FCE.
- Gaztambide-Fernández, R., Brant, J. & Desai, C. (2022). Toward a pedagogy of solidarity. *Curriculum Inquiry*, 52(3), 251-265. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03626784.2022.2082733>
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. FCE.
- Ocampo, A. (2021a). Epistemología de la educación inclusiva. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 438-452.
- Ocampo, A. (2021b). La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 10(26), 28-71. <https://doi.org/10.31644/IMASD.26.2021.a02>
- Rancière, J. (2011). The Thinking of Dissensus: Politics and Aesthetics. En P. Bowman & R. Stamp (Eds.), *Reading Rancière*. (pp. 1-17). Continuum International Publishing Group.
- Tuck, E. & Yang, W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.