

El estudio de las imágenes de la educación inclusiva

Aldo Ocampo González¹ 

¹ Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) - Chile

*Autor de correspondência: aldo.ocampo@celei.cl

RESUMO

O presente trabalho analisa algumas tensões-chaves no estudo das imagens da educação inclusiva. Sua dimensão estética encontra uma alta fertilidade analítica através do sintagma 'estética do discurso'. Este rótulo desempenha um papel central no pensamento de Rancière, cujos significados estéticos se jogam nos dispositivos de reorganização da experiência sensata, explorando a naturalidade dos gestos, dos olhares e dos sussurros das palavras e dos registros imagéticos com aqueles que entramos em contato para interagir com um determinado fenômeno. O poder da imaginação da educação inclusiva é altamente configurado, o que ajuda a diversificar os tópicos que informam parte de seu pensamento sensato. Outras das potencialidades de sua imaginação envolvem sua capacidade de criar diversos tipos de imagens. Além disso, a educação inclusiva é uma imagem composta de muitas outras imagens. É através da imaginação que, esta, é a forma específica do mundo e dos processos educativos. O trabalho apresenta uma metodologia de revisão documental crítica. Entre suas principais conclusões, destaca-se a necessidade de assumir o estudo estético da educação inclusiva, implantar um processo de reconsideração e/ou tradução do atributo 'político' no mais profundo de nosso aparelho imaginativo e/ou perceptivo. Se observarmos, além disso, a educação inclusivamente constrói um código intelectual que tende a desestabilizar sua ordem de dominação ou aparelho de ficção que subjogou a compreensão autêntica de seus signos. Trata-se de aprender a desvendar o regime específico de pensamento que ele constrói, para poder entrar nele, para utilizar outras formas de ver e pensar sobre algo.

ABSTRACT

This work analyzes some key tensions in the study of images of inclusive education. Its aesthetic dimension finds a high analytical fertility through the phrase 'aesthetics of dissent'. This label plays a central role in Rancière's thinking, whose meanings about aesthetics are played in devices for reorganizing sensible experience, exploring the naturalness of gestures, glances and whispers of words and image records with those we come into contact with to interact with a certain phenomenon. The power of the imagination of inclusive education is highly configurative, therefore, it supports the diversification of topics that inform part of his sensitive thinking. Another of the potentialities of his imagination underlies his ability to create different classes of images. What's more, inclusive education is an image made up of many other images. It is through imagination that, in this way, specifically relates to the world and educational processes. The work presents a critical documentary review methodology. Among its main conclusions, it highlights the need to take on the aesthetic study of inclusive education, to launch a process of reconsideration and/or translation of the 'political' attribute into the deepest depths of our imaginative and perceptual apparatus. Furthermore, inclusive education constructs an intellectual code that tends to destabilize its order of dominance and the apparatus of fiction that has subdued the authentic understanding of its signs. It's about learning to reveal the specific thinking regime that it constructs, the object of being able to enter it, to separate other ways of seeing and ways of thinking about something.

RESUMEN

El presente trabajo analiza algunas tensiones claves en el estudio de las imágenes de la educación inclusiva. Su dimensión estética encuentra una alta fertilidad analítica a través del sintagma 'estética del disenso'. Esta etiqueta desempeña un papel central en el pensamiento de Rancière, cuyos significantes sobre lo estético se juegan en los dispositivos de reorganización de la experiencia sensible, explorando la naturaleza de los gestos, las miradas y los susurros de las palabras y de los registros imagéticos con los que entramos en contacto al interactuar con un determinado fenómeno. El poder de la imaginación de la educación inclusiva es altamente configuradora, puesto que, apoya la diversificación de los tópicos que informan parte de su pensamiento sensible. Otra de las potencialidades de su imaginación subyace en su capacidad de crear diversas clases de imágenes. Es más, la educación inclusiva es una imagen compuesta de muchas otras imágenes. Es a través de la imaginación que, esta, le da forma específica al mundo y a los procesos educativos. El trabajo presenta una metodología de revisión documental crítica. Entre sus principales conclusiones, destaca la necesidad de asumir el estudio estético de la educación inclusiva es, desplegar un proceso de reconsideración y/o traducción del atributo 'político' en lo más profundo de nuestro aparato imaginativo y/o perceptivo. Se observa, además, educación inclusiva construye un código intelectual que tienden a desestabilizar su orden de dominación o aparato de ficcionalización que ha subyugado la comprensión auténtica de sus signos. Se trata que aprendamos a develar el régimen de pensamiento específico que ella construye, a objeto de poder ingresar en él, para desplegar otras formas de ver y modos de pensar sobre algo.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação inclusiva
Estética
Imagens performativas
Regime de visibilidade
Partilha da sensibilidade

KEYWORDS:

Aesthetics
Distribution of sensible
Inclusive education
Performative images
Visibility regime

PALABRAS-CLAVE:

Educación inclusiva
Estética
Imágenes performativas
Régimen de visibilidad
Reparto de lo sensible

Introducción. Educación inclusiva: una estética del disenso

La dimensión estética de la educación inclusiva encuentra una alta fertilidad analítica a través del sintagma 'estética del disenso'. Esta etiqueta desempeña un papel central en el pensamiento de Rancière, cuyos significantes sobre lo estético se juegan en los dispositivos de reorganización de la experiencia sensible, explorando la naturaleza de los gestos, las miradas y los susurros de las palabras y de los registros imagéticos con los que entramos en contacto al interactuar con un determinado fenómeno. Es la reorganización de la experiencia sensible, la que, desarma los problemas tradicionales de estudio de la Estética, coincidiendo con los propósitos epistémicos y ontológicos de lo inclusivo, esto es, "un reparto que concierne a lo que se ve y lo que no se ve, a lo que se expresa y lo que no se puede expresar, porque simplemente no se percibe" (CERECEDA, 2018, p. 47). Una estética del disenso es, una peculiar forma de reparto político. Aquí, el atributo 'político' que indexa tal categoría, se juega en la posibilidad jurídico-simbólica y ético-ontológica de expresar algo y de ser escuchado.

El acto de hablar constituye una de las principales preocupaciones analíticas de la postcolonialista, Gayatri Chakaraborty Spivak, quien, denuncia las imposibilidades de hablar plenamente, por parte del subalterno –posición, no una identidad–, cuya tradición se sustenta en un acto de representación sociopolítica que siempre es objeto a través de quienes ostentan el poder de hablar. En el pensamiento de Rancière (2019), la idea de reparto de lo sensible debe evitar ser capturada por una interpretación de orden simplista que inscriba sus propósitos en las clásicas modalidades analíticas del binarismo ontológico, como, por ejemplo, la dicotomía entre ricos y pobres. La tensión es aquí: quien tiene el derecho a hablar y sí, efectivamente, existen las condiciones de escuchabilidad adecuadas para que dicha enunciación pueda encarnarse en la realidad. El problema es aquí, el acceso al uso de la palabra. Es una disputa ontológica y estética en estricto sentido de su actividad comprensiva. El reparto de lo sensible es, en palabras de Rancière (2019), la condición de posibilidad de la política.

[...] El reparto de lo sensible, atendiendo a su carácter de condición de posibilidad, poco tiene que ver con lo que se entiende tradicionalmente por "política", esto es, la gestión y conducción de los asuntos públicos, que

Rancière comprenderá más bien bajo el nombre de "policía". Pues mientras la política es para él una disputa con respecto al derecho que los excluidos tienden de ser reconocidos y admitidos en el juego de la polis –en otros términos, la revelación de su propia existencia – (CERECEDA, 2018, p. 49).

El reparto de lo sensible es clave en la creación de la actividad disensual, la que, se convierte en un constituye significativo de la estética de la política (CERECEDA, 2018). El reto es aquí, develar la articulación estética que efectúa la educación inclusiva para develar el tipo de prácticas y dispositivos de visibilidad que participan estratégicamente en la división de lo sensible y en su transformación. No olvidemos que, el género indexado como educación inclusiva existe en el registro de lo sensible, pues, ella trabaja con lo que Rancière (2019), nombra como *formas de división de lo sensible*, las que, en palabras de Cereceda (2018), dependen de un mismo régimen de identificación. El interrogante por la dimensión estética de la educación inclusiva exige que describamos cuál es el régimen de percepción que este territorio de investigación produce. Es necesario aprender a develar los signos constitutivos de tal régimen de percepción. Y, es este, el que no siempre ha existido. Debemos aprender a ingresar en él. Es, justamente, dicho régimen estético el que nos permite entender a la inclusión como inclusión, esto es, en sus propios términos. La fertilidad de concebir a la educación inclusiva en tanto régimen estético que emerge de un singular reparto de lo sensible, se manifiesta en tanto modos de ver y de dividir el mundo, uno que es configurado entre admitidos y oprimidos y dominados. Esta es la escisión que demarcó la exterioridad ontológica de la modernidad e inauguró una línea de pensamiento abismal propiedad de un espacio biopolítico y de homogenización.

La dicotomía por excelencia de Occidente: admitidos y excluidos, instaura un régimen de comprensión que no hemos sabido comprender en su profundidad. ¿Cómo entender este nuevo sistema de partición de lo sensible? Si bien, buena parte de la matriz discursiva que encarna la educación inclusiva describe diversas clases de denuncias sobre una multiplicidad de atributos opresivos y excluyentes que afectan la experiencia educativa de diversas colectividades sociales en su interacción con las diversas estructuras que componen los actuales sistemas educativos. Tales manifestaciones, observan la presencia de un régimen de lo

sensible que no permite reconocer la existencia plena –o la diferencia radical¹– de grupos contruidos al margen de la historia o de quienes fueron intencionalmente ubicados al interior de la exterioridad ontológica de la modernidad, especialmente, por no coincidir con el *corpus* de imputaciones sancionadas por el canon proporcionado por el Humanismo clásico –responsable de la opresión de la naturaleza humana de múltiples colectividades–. En ello, confluyen dos problemas. El primero, circunscrito el acceso de los excluidos al uso de la palabra y, el segundo, nos muestra la incapacidad para reconocer la autenticidad del material existencial de aquellos grupos subalternizados. Todo ello, permite reconocer a la educación inclusiva en tanto “dispositivo de reconocimiento, de visibilidad y de emancipación” (CERECEDA, 2018, p. 53).

Justamente, su razón de ser se materializa en torno a la tarea de crear un régimen estético a través del cual aquellas colectividades cuya existencia es cooptada por un singular régimen ontológico pre-fabricado, que reduce y contrala sus modalidades existenciales, los obliga a vivir en torno a un diseño de vida que no les pertenece. Es, a esto, a lo que, la educación inclusiva se enfrenta: la pregunta por la existencia. La principal razón de su existencia toma fuerza a través de la premisa que busca crear un determinado régimen estético, por medio del cual, aquellas figuraciones de lo humano que han sido excluidos por vía del canon imputado por el Humanismo clásico.

La educación inclusiva necesita encontrar su potencial emancipador y un conjunto de racionalidades que cuestionen el orden social y hasta el propio material de autenticidad ontológica de la infinita multiplicidad de formas de lo humano. Aquí, entra a jugar la función social y/o política del arte, la cual es fundamental para consagrar el régimen estético que la inclusión se propone articular. La dimensión política del arte le transfiere a la inclusión un potencial para visibilizar aquello que no es visible y, es en ello, donde se despliega el su potencial actancia emancipadora. El potencial de visibilidad es clave para superar parte del dilema definitorio particular que enfrenta este campo, esto es, desestabiliza la red de producción de representaciones culturales de las que participa y de las relaciones de poder que afectan dichas figuraciones. El régimen estético de la

¹ La educación inclusiva es un campo de heterogeneidad radical.

educación inclusiva tiene que crear mecanismos de reconocimiento para aquellos colectivos de estudiantiles que permanecen excluidos. Esta es una tarea política del arte, aquella que, busca identificarse con la vida misma,

[...] o hacer de la vida una obra de arte, suprimiéndose entonces a sí misma como campo de existencia separada, y, por otro lado, busca hacer de la vida misma una obra de arte, persiguiendo la realización de una sociedad verdaderamente emancipada y, por tanto, desapareciendo en cuanto arte bajo la forma de acción política (CERECEDA, 2018, p. 55).

Parte de la labor epistemológica y estética de este género analítico subyace en su capacidad de escenificar a la inclusión como inclusión, y, con ello, demostrar la complejidad de su articulación político-visual. El trasfondo crítico de las imágenes y prácticas imagético-visuales de la educación inclusiva consagran una actividad que sea capaz de ayudar a sus practicantes y espectadores para que sean conscientes de la multiplicidad de tecnologías de dominación que afectan y/o restringen la transformación del mundo. Su fuerza performativa se juega en el mirar y en el actuar. La imaginación hace el resto. Mirar y actuar son verbos de acción: performan, transforman y despliegan un singular potencial imaginal. Es, en ello, donde se despliega la capacidad performativa de la educación inclusiva. Se abre, entonces, el desafío en torno a la caracterización de la política de la estética de lo inclusivo con la finalidad de demostrar cómo sus prácticas y dispositivos de visibilidad intervienen en su diagrama de división de lo sensible. En lo más profundo de su corazón coexiste una multiplicidad de formas específicas de visibilidad y discursividad, ligadas específicamente a la experiencia subjetiva y material de diversas colectividades.

Si la tarea consiste en reorganizar su experiencia sensible y visible, entonces, su afectación recae "sobre imágenes, relaciones, entre gestos, reapropiaciones de palabras" (RANCIÈRE y VEGA, 2018, p. 193), cada una de las cuales, devela la naturaleza que encarna la forma de la experiencia de la educación inclusiva, la que se juega en un complejo de transformaciones del yo y de nuestra subjetividad. La educación inclusiva es un territorio integrado por preocupaciones estéticas heterogéneas. No obstante, las reglas que definen aquello que puede ser representado o no, no son del todo claras ni plenamente conscientes por parte de sus practicantes y adherentes. Sobre lo que existe plena consciencia es sobre un

corpus de representaciones que no necesariamente poseen la forma apropiada para explicar la complejidad existencial del Otro. Nuevamente, retorna la discrepancia entre la naturaleza de las representaciones culturales y de la autenticidad definitoria de la existencia de múltiples grupos. Estamos en presencia de un régimen que opera silenciosamente delimitando lo que puede ser representado y qué no, o bien, “qué forma es apropiada para un tema y quien es apto para juzgar sobre ello” (RANCIÈRE y VEGA, 2018, p. 195). El reto consiste en dejar de legitimar espectadores ignorantes. Cada régimen dispone las formas de oír, pensar y ver un determinado fenómeno, incluso, la reacción ante un determinado registro imagético depende de la articulación que profese dicho régimen.

La lógica representativa del *mainstream* discursivo de la educación inclusiva, se fortalece a través del paradigma mimético al presuponer una relación causa-efecto que consagra una “correspondencia entre una manera de hacer y una manera de sentir; hay métodos característicos para producir” (RANCIÈRE y VEGA, 2018, p. 197) una determinada emocionalidad o trama relacional. El régimen estético² de lo inclusivo existe en lo que Rancière (2019), llama la suspensión en relación a un propósito particular. Ello sugiere que, un singular “efecto estético ya no puede ser pensado según los modelos de transmisión donde se supone que el efecto que es producido es la impronta de la causa productora” (RANCIÈRE y VEGA, 2018, p. 198). La inclusión altera los marcos de sensibilidad, las condiciones de escuchabilidad y enunciabilidad y los dispositivos de visión, “cuyo efecto está mediado por la capacidad del espectador para integrarlo en un proceso propio de alteración al que contribuyen tanto las experiencias personales como las alteraciones propuestas por otras obras o actuaciones” (RANCIÈRE y VEGA, 2018, p. 198).

¿Cómo dislocar el modo de visión que es promovido por el *mainstream* discursivo de lo inclusivo³? La idea que más conocemos y divulgamos sobre educación inclusiva es, sin duda, equívoca. Conocemos justamente, lo que esta, no es. En este régimen, el corazón heurístico de la educación inclusiva no posee la

² Ofrece sus específicas condiciones de posibilidad.

³ El *mainstream* discurso de lo inclusivo corresponde a una espacialidad simbólico-interpretativa que contempla a todos quienes tomar la educación inclusiva como educación especial.

capacidad plena de crear por sí mismas reglas de adecuación de la visión a sus tensiones epistemológicas y ontológicas, esto, en parte, queda obstruido por la dictadura de los signos de la educación especial, responsable de la subyugación de sus significantes y, por consecuente, su voz y rostricidad. Es, más, su modelo representativo altamente legitimado por sus practicantes ha sido capturado por medio de la proliferación de un *corpus* de errores de aproximación a su objeto. No olvidemos que, lo que más conocemos sobre inclusión no es otra cosa más que, la imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial, confirmando de este modo, un saber que opera sin referencias objetivas sobre sí mismo, develando la presencia de un saber engañado que produce múltiples formas de engaños entre sus practicantes.

El modelo representativo formado en este esquema, establece normas de análisis e intervención produciendo seguridad metodológica, complicidad con el esencialismo y placer con determinadas imágenes de pensamiento. El ejercicio reflexivo es aquí, aprender a interrogar las normas que gobiernan este género. El tipo de revolución estética que imputa la educación inclusiva no es, el de “una revolución en las prácticas artísticas, sino una revolución en su percepción y su pensabilidad” (RANCIÈRE y VEGA, 2018, p. 199). Se trata de consolidar una estética que promueva transformaciones jerárquicas de lo visible y, con ello, liberar a cada una de las representaciones culturales que produce y de las que participa, con el propósito de deshacer los criterios jerarquizantes del orden representativo que, es, también, opresivo en cierta medida. Incluso, muchas de las tensiones claves de la educación inclusiva habitan en el registro de lo irrepresentable –categoría empleada para dar continuidad a la mezcolanza de diversas clases de normatividades– lo que es subyugado por el régimen representativo, específicamente, a través de la determinación normativa de aquello qué y cómo puede ser representado, queda sujeto al dictamen de la jerarquía de los géneros de lo humano –construcciones mentales cuya supremacía blanca nos obliga a la jerarquización y/o racialización–. La edificación jerárquica es la base del régimen estético falsificado de la educación inclusiva.

¿Cuál es la potencia sensible de lo inclusivo? La potencia de lo sensible es clave para que la escena de lo visible acontezca, es una operación que traduce y apertura otras formas de sensibilidad. Lo inclusivo se convierte en un signo de

sublime al confirmar un desacuerdo fundamental entre una representación sensible y una determinada elaboración mental. Hay que denunciar los ideales estético-políticos sobre el que se erige el régimen normo-céntrico de la diferencia. El interés no-jerarquizante a nivel ontológico y epistemológico que asume este género actúa en palabras de Rancière (2019), bajo una atención flotante. Asumir el estudio estético de la educación inclusiva es, desplegar un proceso de reconsideración y/o traducción del atributo 'político' en lo más profundo de nuestro aparato imaginativo y/o perceptivo.

Epistemológicamente, la educación inclusiva producto de su naturaleza diaspórica⁴ puede ser leída en términos de una estructura de conocimiento no fundante, esto es, una estructura de naturaleza móvil. La naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva confirma una orgánica propia de dinámicas sin fundación. Se trata de romper las fuerzas de saturación del logos. Cognitiva e intelectualmente, la educación inclusiva no posee un "principio de fundación que determine las categorías de cada cosa y asigne una significación que les permita ser nombradas de una vez y para siempre" (SOTO, 2018, p. 138). Las dinámicas sin fundación fomentan un entendimiento más agudo acerca de lo que ha sido legitimado al interior de un campo perceptivo y aquello que aún permanece en estado de opacidad. Es, por ello que, tanto a nivel estético, político e intelectual la educación inclusiva encarna prácticas de repartición cuya fuerza se despliega a nivel de lo liminal. Su existencia se juega en el registro de lo indeterminado. Poniendo en diálogo estas tensiones con el estudio de las imágenes de este género, es posible sostener que, su comprensión nos informa acerca de cómo grupos históricamente marginados, sin derecho a ocupar el mismo lugar y el acceso al uso público de la palabra, logran habitar una misma imagen.

En palabras de Soto (2018), es una invitación a alterar los repartos de luz que se asignan a grupos históricamente marginados o contruidos al margen de la historia. El reparto de la luz hace mucho más que una mera afirmación a favor del sentido más profundo de la democracia. En cierta medida, actúa en términos de un dispositivo de traducción ontológica y de reparación existencial, a objeto de suprimir cualquier tecnología de diferenciación onto-política y cultural. Esto es

⁴ Principal característica de su orden de producción o leyes internas que delimitan el funcionamiento de su objeto.

clave para reconocer que, no porque las personas compartan un mismo espacio social, cultural y/o educativo, quiere decir que construyan parte de la misma escena. En términos visuales, “no se trata de igualdad de condiciones de quién y cómo captura una imagen. Se trata más bien de un intento por salir de aquel círculo según el cual el que está detrás del aparato domina activamente la toma, mientras que el que está delante recibe pasivamente esa toma” (SOTO, 2018, p. 140).

La teoría estética de Rancière (2019), es clave para la resignificación ontológica de la educación inclusiva, pues, ofrece herramientas para fijar diversos puntos de luz y, con ello, desestabilizar los puntos de sombra que atraviesan la experiencia material y subjetiva de la multiplicidad de modos de lo humano. Al respecto, insiste Soto (2018, p. 137), al sostener que, “las imágenes que creamos, esos procesos de documentación espontáneas, esa escritura de la luz, sea hoy la posibilidad común. por supuesto, no es común más que conflictivamente, pero abre una capacidad para decir una situación, para friccionarla”. Es un llamado a re-pensar las condiciones de representación, a objeto que, puedan emerger “otros modos de presentación que vuelvan inteligibles y perceptibles las cosas” (SOTO, 2018, p. 141). Finalmente, quisiera sostener que, todo practicante informado de la educación inclusiva necesita aprender a resistir a la fijeza de cualquier significante unívoco para referir explicativa y comprensivamente a la naturaleza humana portadora de cada grupo cultural. Necesitamos aprender a ingresar en la naturaleza irreductible de la singularidad de cada individuo. La dimensión estética de la educación inclusiva se juega en su capacidad para desprenderse y des-sujetarse, producir su propia circulación, pero, a la vez, resistir materialmente, una imagen no es infinitamente reapropiable” (SOTO, 2018, p.147).

Dos mandatos cruciales: deshabituarse la mirada, apostar por la imaginación material

El estudio de las formas visuales de la educación inclusiva exige que aprendamos a desplegar una cierta mirada recelosa para examinar su diversidad de nudos de constitución. No olvidemos que sus imágenes son flotantes (OCAMPO, 2021 y 2022). La visualización de la gran constelación de problemas del género

indexado como educación inclusiva, nos invita a pensar cómo y de qué manera, podemos visualizar la opresión, la dominación, la exclusión, las desigualdades educativas, el sufrimiento escolar, el horror del mundo, etc. Al interactuar con una determinada imagen activamos nuestra memoria cultural, aquella que está informada por un conjunto de contenidos pre-programados a nivel mental. “Por esto resulta importante la memoria cultural, específicamente, en tanto que su visualidad la convierte en un asunto de la contemporaneidad” (BAL, 2021, p. 142). El dominio de los objetos visuales de la educación inclusiva cuya existencia se despliega en su visualidad, esto es, fenómenos y “cosas que tienen una visibilidad particular o una cualidad visual que aglutina las constituyentes sociales que interactúan con ellas” (BAL, 2021, p.142-143). La teórica cultura holandesa, Mieke Bal, sugiere que, el estudio de la visualidad de un determinado fenómeno implica estudiar la vida social de las cosas, los problemas y los fenómenos visibles. ¿En qué consiste el acto de mirar de la educación inclusiva? La naturaleza transitiva, imaginativa y alterativa que acarrea el acto de mirar nos informa que todo “evento visual como objeto y acaece a la imagen visual, pero como una imagen que es fugaz, fugitiva, subjetiva y que recae sobre el sujeto” (BAL, 2021, p.143). Insiste la autora, sosteniendo que, el suceso y la imagen experimentada se unen en el acto de mirar –el que es profundamente impuro–. Todo acto de mirar esta fuertemente afectado por afectos.

El interés investigador por aprender a visualizar los problemas de análisis de la educación inclusiva constituye el impulso por acceder al poder que habita en la alteridad radical que subyace a cada uno de ellos y, especialmente, al material de comprensión existencial de múltiples grupos sociales y formas de lo humano. Se trata de desplegar un *corpus* de tecnologías imagético-visuales que sean capaces de deshacer los usos normativos ligados al abordaje de la diferencia. Necesitamos aprender a interrogar la matriz de poder y de verdad que informa nuestros desempeños epistemológicos. El reto es, “cómo intervenir nuestros aparatos para liberar sus potencialidades” (SOTO, 2022, p. 41). La educación inclusiva crea una constelación de imágenes que inauguran otros modos de ver. Para que sus prácticas imagéticas puedan separarse de su falsa y errónea vinculación con la educación especial, es necesario disponer de espacios que fomenten la oposición de otros modos de reducción. “Es algo que se teje desde múltiples operaciones de

montaje, no para que la verdad aparezca, sino para que se compongan nuevas figuras" (SOTO, 2022, p. 42). Necesitamos un desajuste y/o un sistema de desidentificación con los signos definitorios de lo especial. Desconocemos profundamente cómo se deben entender sus problemas desde el punto de vista visual, a objeto de la real naturaleza de las estructuras de sus imágenes. El interrogante sigue siendo aquí: cómo ver.

Si la tarea es aquí, consolidar un dispositivo de extrañamiento de la mirada y, con ello, cristalizar una fisura de lo visible a nivel simbólico (SOTO, 2022), entonces, el estudio imagetico-visual tendrá entre sus propósitos subvertir nuestras rutinas visuales. Es, en ello, donde se juega la forma epistemológica de la visualidad, cuyo interrogante comienza a desmenuzarse en torno a las cualidades definitorias de la potencial visual y de la visualidad de lo inclusivo. El estudio de sus imágenes, se juega, en palabras de Soto (2022), en la superficie, esto es, el lugar en el que se develan las potencias de cada uno de sus signos e imágenes. Las superficies son siempre un espacio de conversión y/o transformación. Examinemos a continuación, el potencial vínculo entre la fuerza imaginal de la educación inclusiva y la superficie de sus imágenes.

¿En qué consiste la imaginación material? Este sintagma de análisis es introducido por Soto (2022), en su obra titulada: "Imaginación material", en ella, sostiene que, la problemática de la percepción no está exclusivamente condicionada por lo biológico, sino que, profundamente, por lo histórico. Entonces, la sección del sintagma 'material' es concebida en términos de un singular neo-materialismo. La idea de imaginación material es tomada de la obra de Bachelard (2012). Para la autora, "nuestras estructuras perceptivas necesitan adaptarse a las exigencias requeridas por los nuevos modos de acumulación capitalista" (SOTO, 2022, p. 75). La imaginación material en tanto sintagma analítico opera en términos de creación, invención, acontecimiento. No perdamos de vista que, una de las razones de existencia de la educación inclusiva – aunque no declaradas, ni mucho menos de plena claridad entre sus practicantes – es asumir la pregunta por la existencia, por la diferencia radical, la que, en los discursos *mainstream* confirma un exceso deflacionario para pensar y/o abordar la diferencia. En lo más profundo del corazón de la educación inclusiva habita el llamamiento por la producción de otras formas de vida y de existencias. Y, es este propósito, el que disfruta de un

estado de vacancia y opacidad entre sus principales agendas de investigación. En efecto, se requiere entender que, “la construcción del imaginario de una época no colabora solo los medios hegemónicos, sino también prácticas sociales y artísticas. Son ellas las que pueden torcer perspectivas y arrancar lo inimaginable” (SOTO, 2022, p. 76).

El sintagma ‘imaginación material’ desempeña un papel crucial para desmontar la transferencia de signos definitorios de lo especial hacia la morfología de lo inclusivo, incurriendo así, en un ensamblaje que enturbia y/o contamina sus ejes de inteligibilidad. La tarea es aquí, disponer de un dispositivo de reorganización que deforme las formas que han sido adoptadas. Se trata de encontrar otras potencialidades de otras modalidades que develen su trabajo imaginal, especialmente, comprender la gramática de funcionamiento de fuerzas imaginantes. Y ello, abre la puerta hacia la comprensión de una poética específica. La educación inclusiva en tanto género académico debe enfrentar un complejo

[...] debate sobre las herencias conceptuales que pesan en la comprensión de los procesos de transformación, así como en el borrado que se hace de los procesos formativos de las imágenes y las fuerzas generativas que bajo la petición de coherencia interna se orientan clausurando los procesos. Trabajar con una materia que resiste y cede acumulando ambivalencias requiere en cada caso articular sus modos de cura, proveerse las maneras en las que tener la capacidad de estar atentos a las alteraciones del pulso de la vida (SOTO, 2022, p. 77).

Llegado a este punto, emerge la respuesta: la relevancia que inviste a la imaginación en el estudio académico y epistémico-metodológico de la educación inclusiva no queda circunscrita únicamente acerca de cómo pensamos sobre un determinado fenómeno. Si bien, esta acción constituye un propósito central en la comprensión del tipo de hábitos de pensamientos o desempeños epistemológicos, la imaginación, desde el punto de vista, sugiere aprender a develar cómo se forman las imágenes de la inclusión, esto es, prácticas imagéticas que sobrepasan la realidad, la interpelan, la alteran. Son imágenes que despliegan un poder de visualización que no solamente nos muestra algo, sino que, nos permite alterar su lógica de sentido. El núcleo imaginativo de la educación inclusiva acontece en el registro de lo inventivo, esta es la lógica de sentido que

apertura posibilidades que no forman parte del registro habitual de sus prácticas. Tal operación, sostiene Soto (2022), irradia su fuerza en el contacto con un material singular. Agrega la autora, cada material tiene su propia agencia. En efecto, “la imaginación material marca una posición que no entiende al sujeto por encima del mundo y sus circunstancias, es un elemento más, con un grado de organización diverso entre otros con los que colabora o de los que es solidaria” (SOTO, 2022, p. 78). Debemos adentrarnos en su naturaleza actancial. Esta es una forma que simplemente actúa. La educación inclusiva es una revolución que no posee un modelo predeterminado. Su morfología se juega en el acontecimiento.

[...] Una imagen en el sentido fuerte no es una idea previa que se materializa. Por su origen y su función constituye un sistema de nexo entre quien la configura y su medio, es una vía de relación entre individuos y formas individuantes. En ese sentido, la actividad de invención es un pinto de reorganización de una relación existente con un resto no elaborado en ese medio. Desde luego, no todas las invenciones tienen la misma relevancia, también existen reorganizaciones menores, no por ello sin importancia (SOTO, 2022, p. 82).

Cuando sostenemos que, los gestos son claves en la trama relacional de la educación inclusiva, confirmamos su potencia en la cristalización de determinados imaginarios. Los gestos que este género intelectual crea, habitan en el registro de lo menor. La educación inclusiva no puede ser reducida a lo que es percibido, puesto que, limitaría su función analítica. Su estructura de pensamiento sensible emerge entre una multiplicidad de gestos. La resonancia de sus imágenes es afectiva. Para que su trama cognitiva cristalice otros desempeños epistemológicos, es necesario desplegar una mirada recelosa en torno a la gestualidad en la cual sus practicantes han sido formados. El llamamiento es, entonces, desplegar un proceso de “desfuncionalización de nuestros gestos imaginantes” (SOTO, 2022, p. 83).

El proceso genético de las imágenes de la educación inclusiva desarma el régimen oculo-centrista, reconociendo que no siempre sus imágenes tienen que ver con un proceso de aparición consciente, su fuerza se materializa en la organización de lo cotidiano. Las imágenes poseen la capacidad de disponer estratégicamente la singularidad radical de un determinado fenómeno. En el actual discurso a favor de este género político e intelectual, se confirma la incapacidad de sus

practicantes para otorgar una cierta existencia imaginaria a un cúmulo de fenómenos para darles cierta nitidez. Esta nitidez es clave para determinar su posicionalidad y pertinencia al interior del universo simbólico e intelectual que lo inclusivo construye. Se trata de entender los rasgos particulares de los registros visuales que forman parte de su régimen estético, a objeto de suministrar información clara para reconocer sus formas y matices. El interrogante sigue siendo: ¿cómo activar la memoria y los modos de organización sensibles al momento de determinar que formas imagético-visuales forman, potencialmente, parte del universo imaginal de lo inclusivo? Cada fenómeno en su interacción con los practicantes de este género, activan un *corpus* de contenidos pre-programados a través de los cuales interpretamos los significados potenciales de cada fenómeno. El desafío continúa siendo: ¿cómo se activa la memoria visual de la educación inclusiva? “La invención opera un cambio de orden, atraviesa las percepciones personales para entrar en relación con el medio que ella organiza, es una tendencia a sobrepasar al individuo” (SOTO, 2022, p. 87).

Las imágenes de la educación inclusiva producen diversas clases de alteraciones cruciales para que la agencia de la transformación del mundo haga lo suyo. Su fuerza se juega en aquello que no existe, en las formas que no conocemos. Su imagética se encarna en hipótesis visuales (SOTO, 2022), creando imágenes alterativas de pensamiento. Las hipótesis visuales son claves en la conformación de los mecanismos de visualización de determinados fenómenos, pues, estos, materialmente, explicitan el interrogante acerca de cómo develar aquello que no tiene una forma determinada y, más aún, lo que no tiene lugar. La función del verbo transitivo y alterativo-imaginal ‘mirar’, en el contextualismo epistemológico y onto-político de la educación inclusiva se distancia del imperativo dictatorial que norma acerca de cómo debemos ver un determinado fenómeno o un *corpus* de ellos. El ejercicio de mirar la multiplicidad de sus problemas asume el deseo de “abrir los márgenes para que el propio pensamiento acontezca” (SOTO, 2022, p. 146). Estamos en presencia de una actividad dislocadora. Es, en ello, donde subyace la sustancia más elemental del sentido alterativo de lo inclusivo. Es una invitación a cuestionar profundamente las formas de enmarcar visualmente los problemas de este campo. Sabemos de sobra que, la educación inclusiva necesita encontrar sus signos definitorios, a objeto de alterar

su régimen de visibilidad, apariencia y representación. Sus imágenes siempre se encarnan en el registro de lo potencial, más específicamente lo que Soto (2022), llama: imágenes potenciales. Esto es, “imágenes que están pendientes de resolverse, que proponen una manera de ver, una posibilidad, una posición. Pero este tipo de imágenes necesita ceder a la prefiguración basada en la idea previa” (SOTO, 2022, p. 146).

Conclusiones

La pregunta por las imágenes de la educación inclusiva no incurre en el establecimiento de una explicación normativa que diga que es lo propio de las imágenes. Esta es la pregunta por el problema de la visibilidad, los dispositivos de visión y las prácticas imagéticas. Las imágenes de la educación inclusiva no sólo deben enfocarse en denunciar los problemas de la opresión y la dominación, sino, ante todo, forjar una política de emancipación que actúe a favor de la transformación de la vida. Tal como están pensadas, son registros visuales e imágenes que evidencian una cierta incapacidad para fracturar lo sensible. Las imágenes poseen la capacidad de organizar las cosas de una determinada manera. Su capacidad analítica depende del tipo de gestos que esta crea. Si su tarea analítica consiste en develar la orgánica epistémica sobre la que se organiza su actividad visual, entonces, es “necesario desfigurar, desincorporar ciertas imágenes de la crítica que no nos permiten atender a cómo se articula nuestro presente, del mismo modo que hay imágenes del movimiento que nos impiden movernos” (SOTO, 2020, p. 25).

La performatividad de las imágenes de lo inclusivo despliega su potencial en torno a la capacidad de acontecer, es decir, predisponen una realidad que no existe o de la que no somos plenamente conscientes. Es más, “lo fundamental de la performatividad es que no es el reflejo necesario de una realidad, no se somete a la lógica de la representación, sino que colabora con la conformación de una realidad específica” (SOTO, 2020, p. 70). El uso performativo de sus imágenes cobra fuerza en torno al funcionamiento de estas. Su performatividad se juega en la singularidad de lo que Soto (2018, p. 70), describe en torno al tipo de “relaciones que ellas construyen para desde ahí intentar orientarnos en ellas”. Tal trama de

alteratividad opera en estrecha relación con el sentido de mutualidad que Didi-Huberman (2020), nos habla, cuyo efecto imagético se despliega en algo que nos mira y que miramos, activando una fuerza que altera en el orden instituido. Recordemos que la educación inclusiva es una revolución que no posee un modelo predefinido.

La naturaleza performatividad que encarnan sus imágenes y modos de visualidad, hacen mucho más que, activar una fuerza dislocadora en sus practicantes. Para Soto (2020), la performatividad de las imágenes sugiere aprender a pensar y a observar cómo la multiplicidad de estas, adquieren una determinada forma. Lo performativo tendría que develarnos sus secretos en torno a la forma que cada registro visual produce. Lo performativo se juega en el devenir. Performar es transmutar, es ser objeto de una singular metamorfosis, cuya actividad acontece en “un trabajo que configura ciertas determinaciones pero no pretende cerrar el campo de la indeterminación” (SOTO, 2020, p. 71).

Las imágenes de la educación inclusiva se encuentran en proceso. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, la sección ‘en proceso’ nos informa de una multiplicidad de operaciones imaginantes cuya relevancia acontece en la articulación de giros y/o dislocaciones de nuestros desempeños epistemológicos. La imagen piensa, nos piensa. Pensamos a través de ella. La performatividad despliega su poder a través de situaciones contradictorias, cuya orgánica al decir de Soto (2020), confirma

[...] El hecho de que esta forma encuentre su modo de ser en un trayecto no quiere decir que sea una forma autónoma o pura, sino que el énfasis está en la formación de acontecimientos que hacen un lugar que no les preexiste. Diría que la función performativa tiene que ver con desgarrar el tiempo y los espacios hegemónicos, abrir brechas para lo imprevisto (p. 73).

El poder performativo de la educación inclusiva y, especialmente, de sus imágenes, se expresa mediante la construcción de mecanismos de interpelación de sus dispositivos de producción del conocimiento responsables de la cristalización de nuestros modos de mirar un determinado objeto. La forma de encuadrar nuestros modos de ver y, en especial, nuestra forma de interacción con un determinado fenómeno, es responsable de la articulación de una determinada forma de distribución sensible. Es, en ello, donde se juega el reparto de lo sensible.

La transformación del conocimiento producido por el territorio indexado como educación inclusiva sugiere un profundo cambio en sus dispositivos de visibilidad. A nivel onto-político, nos invita a interrogar la lógica de representación e intencionalidad de aquello que vemos y organizamos determinados significantes. Tal operación que despliega su poder a través de lo pensable, lo decible y lo visible.

Finalmente, quisiera clausurar este ejercicio reflexivo, sosteniendo que, el poder de la performatividad en el cotextualismo epistémico, metodológico, ontológico y visual de la educación inclusiva, acontece en la alteración de los modos de representación, reproducción, proyección o relación de los dispositivos de visión" (SOTO, 2020, p. 76) que de ella participan. La educación inclusiva construye un código intelectual que tiende a desestabilizar su orden de dominación o aparato de ficcionalización que ha subyugado la comprensión auténtica de sus signos. Se trata que aprendamos a develar el régimen de pensamiento específico que ella construye, a objeto de poder ingresar en él, para desplegar otras formas de ver y modos de pensar sobre algo. De lo contrario, sus signos definitorios y su índice de singularidad continuarán habitando en un espacio de opacidad. La fuerza performativa de su identidad y de sus imágenes, se consagra en la propia fuerza de su resistencia política.

Referencias

BAL, Mieke. **Lexicón para el análisis cultural**. Madrid: Akal, 2021.

BACHELARD, Gastón. **El agua y los sueños. Ensayos sobre la imaginación de la materia**. Ciudad de México: FCE, 2012.

CERECEDA, Miguel. **"Sobre el reparto de lo sensible"**. In: VEGA, Francisco; ROCCO, Valerio. (Eds.). *Estética del disenso. Políticas del arte en Jacques Rancière*. Santiago: Doble Ciencia, 2018, p. 47-58.

DIDI-HUBERMAN, George. **Desear desobedecer. Lo que nos levanta, 1**. Madrid: Abada Editores, 2020.

OCAMPO, Aldo. **La educación inclusiva y el problema del gobierno de sus signos**. *Revista de Investigaciones*, v. 21, n. 37, p. 3-26, 2021. <https://doi.org/10.22383/ri.v21i37.157>.

OCAMPO, Aldo. **Configuración de los dispositivos semióticos de la educación inclusiva**. *Revista Domínios da Imagem*, v. 16, n. 29, p. 220-247, 2022.

RANCIÈRE, Jacques; VEGA, Francisco. “**Estética del disenso. Entrevista con Jacques Rancière**”. In: VEGA, Francisco; ROCCO, Valerio. (Eds.). Estética del disenso. Políticas del arte en Jacques Rancière. Santiago: Doble Ciencia, 2018, p. 191-203.

RANCIÈRE, Jacques. **Disenso. Ensayos sobre estética y política**. Buenos Aires: FCE, 2019.

SOTO, Andrea. “**Potencias e impotencias de las imágenes en el pensamiento de Jacques Rancière**”. In: VEGA, Francisco; ROCCO, Valerio (Eds.). Estética del disenso. Políticas del arte en Jacques Rancière. Santiago: Doble Ciencia, 2018, p. 135-149.

SOTO, Andrea. **La performatividad de las imágenes**. Santiago: Metales Pesados, 2020.

SOTO, Andrea. **Imaginación material**. Santiago: Metales Pesados, 2022.