

Educación inclusiva: una estética del disenso

Aldo Ocampo González*

Recibido: 07/05/2024

Aceptado: 30/05/2024



Resumen

Un interrogante críticamente disruptivo nos ha de informar acerca de cómo se construyen las imágenes de la educación inclusiva, particularmente si consideramos a éstas en su potencial analítico. El problema es que las imágenes en uso se encuentran vacías de cualquier registro ontológico, político y material y, más bien, se encuentran sobredeterminadas por expresiones hegemónicas que no permiten acceder al núcleo de sus registros imagético-visuales. Se confirma así un exceso de las mismas imágenes —muchas de ellas mutiladas en sus intenciones ontológicas, trivializadas en sus aspectos sociopolíticos— para describir los propósitos del campo. Se concluye que la educación inclusiva necesita encontrar su propio régimen de percepción, el que ha sido cooptado por el régimen de percepción de la educación especial. Justamente, el interrogante por el régimen de visibilidad de la educación inclusiva es lo que permitiría a sus practicantes y, a cualquier persona interesada en ella, reconocerla en sus propios términos, esto es, reconocer a la inclusión en tanto inclusión.

Palabras clave

Educación inclusiva, imágenes, régimen estético, imaginación; visualidad.

Inclusive Education: An Aesthetics of Dissent

Abstract

A critically disruptive question must inform us how images are constructed in inclusive education, particularly if we considered them in their analytical potential. The problem is that images in use are empty of any ontological, political, and material register, and rather they are overdetermined by hegemonic expressions, which do not allow access to the core of their image-visual records. An excess of the same images is thus confirmed —many of them mutilated in their ontological intentions, trivialized in their sociopolitical aspects— to describe the purposes of the field. It is concluded that inclusive education needs to find its own regime of perception, which has been co-opted by the perception regime of special education. Precisely, the question about the regime of visibility of inclusive education is what would allow its practitioners, and to any person interested in it, recognize it in its own terms, this is, recognize inclusion as inclusion.

Key Words

Inclusive education, images, aesthetic regime, imagination, visually.

* Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Universidad Bernardo O'Higgins (UBO), Chile. Correo electrónico: aldo.celei@gmail.com

1. Introducción

Sin duda alguna, la imaginación se convierte en un problema central en el estudio de la educación inclusiva. Si partimos de la premisa que este campo de estudio, debe construir su propio régimen imaginal, entonces, ella posee la capacidad de producir una alteración sustantiva sobre sus desempeños epistemológicos y sus dispositivos de visión. Se convierte así, en una invitación para transformar las modalidades de aparición y creación de sus formas. La educación inclusiva es una forma de imaginación radical, en tanto se "... reconoce que atesta nuevos contenidos y que tiene un potencial creativo, que engendra una variedad de formas particulares, estas no son del todo conmensurables ..." (Soto, 2022, p. 66). El poder de la imaginación de la educación inclusiva es altamente configurador, 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 ésta le da forma específica al mundo y a los procesos educativo.

¿Qué pueden hacer, cómo operan o bien, cuál es la fuerza y potencia de las imágenes de la educación inclusiva? Esto es lo que ocupa nuestro interés, junto a sus procesos de formación. Digamos que es, esto último, lo que más nos importa poder documentar, junto al interrogante acerca de cómo subvertir las rutinas visuales de la educación inclusiva. El problema es que en el discurso mayoritario las imágenes actúan en términos de operadores de asimilación. Al aproximarnos al estudio semiótico y visual de la educación inclusiva por fuera, y más allá del régimen de trivialización y falsificación epistémica imputada por la educación especial, es que sus imágenes pueden actuar en términos de operadores de contra-asimilación. En ello reside parte de su fuerza generativa que participa en la creación de mundos sensibles contra una creación que trabaja a la inversa del *corpus* de acciones del discurso dominante. Las imágenes de la educación inclusiva poseen un estatus ambivalente.

El trabajo crítico a nivel epistemológico y visual que enfrenta la educación inclusiva es el cuestionamiento de las narrativas que han elaborado parte de un pensamiento crítico asociado a sus problemas de análisis que "... configuran un orden de dominación que perpetúa el lugar que pretende desestabilizar. Por ello, repensar las categorías sobre las cuales se ha estructurado todo intento revolucionario exige una contrarrevolución intelectual que pasa necesariamente por pensar las condiciones mismas del pensamiento ..." (Soto, 2014, p. 39). El modelo que más conocemos sobre inclusión muestra serias dificultades para potenciales relaciones entre imagen y palabra —intersección analítica entre relaciones y elementos—. La fuerza ontológica de sus formas visuales acontece en el registro del desencaje, en la desubjetivación, en el pliegue de la negatividad —alteración, transformación—. Es una confrontación que trabaja para desestabilizar la red de relacionamientos del poder. De este modo:

... las prácticas de poder son comprendidas en su íntimo vínculo con los efectos políticos que se derivan de las prácticas de conocimiento; y, a su vez, cómo las prácticas de poder constituyen nuestro conocimiento; cuestionar los dispositivos epistemológicos que organizan nuestros mundos desde una determinada distribución. (Soto, 2014, p. 41)

El dilema de comprensión de las imágenes de la educación inclusiva enfrenta otro dilema definitorio particular: su alteridad, sumado a ello, su incapacidad para comprender la profundidad de sus imágenes, dado que "La imagen no es el doble de una cosa. Es un juego complejo de relaciones entre lo visible y lo invisible, lo visible y la palabra, lo dicho y lo no dicho" (Rancière, 2010, p. 94). Las formas de representación de la educación inclusiva se inscriben por fuera y más allá de las tradicionales formas de representación. Su registro acontece a través de una métrica no-representacional. De hecho, sus imágenes se construyen:

... desde múltiples operaciones de montaje, de anudar y desanudar, no para que la verdad aparezca sino para que se compongan nuevas figuras. Construcción que se da por medio de alteraciones, procesos de pérdida de un cierto mismo, de desidentificación, de desapropiación que se afirman bajo la forma de un desajuste. Proceso de alteración que es siempre también, de una u otra manera, un proceso de agregación, no de un consenso en donde el régimen de presentación sensible va siempre de la mano de un régimen de significación, pero sí de unión, apropiación e identificaciones momentáneas. (Soto, 2020, párr. 4)

El trabajo visual de la educación inclusiva es una invocación a deshabituarse la mirada sobre sus problemas de análisis y figuraciones ontológicas. El extrañamiento de la mirada encuentra su fertilidad, en la articulación de un dispositivo de fisura de lo visible, para interferir en sus mecanismos de constitución de lo real. Esta operación acontece a nivel de lo simbólico. Su pedagogía se centra en enseñarnos a desconfiar del excesivo material de confianza que subyace en las imágenes a través de las que habitualmente asociamos los propósitos de la educación inclusiva —empresa trivializadora—.

2. Estudiar las imágenes de la educación inclusiva: tensiones espinosas

El estudio de las imágenes de la educación inclusiva corresponde al quinto problema fundamental que enfrenta este campo, esto es, su obstrucción semiótica y/o visual (Ocampo, 2024). Se trata de denunciar el debilitamiento de la capacidad imaginante del territorio indexado como educación inclusiva. Este será el móvil rector del *corpus* de reflexiones sobre las que se vertebra este escrito. Tal como hemos sostenido en trabajos anteriores, las imágenes que habitualmente empleamos para explicar los desarrollos de la educación inclusiva, tienden a desvirtuar y/o tergiversar las unidades de legibilidad de cada uno de los objetos de análisis que describen. Ello demuestra una escasez de capacidad imaginal que es secuestrada por una enorme dictadura imagética-visual que devela la presencia de una enorme producción de las mismas imágenes para vincular y/o explicar determinados problemas de análisis.

La educación inclusiva, a través de su complicidad con la matriz de individualismos-esencialismos y con el régimen normo-céntrico de la diferencia, han obstruido sus dispositivos de semiotización. Todo ello devela un exceso de las mismas imágenes —y, de los mismos signos— para pensar sobre determinados nudos problemáticos; lo que, en el otro extremo de la cuestión, contrarresta su capacidad para cristalizar un imaginario específico acorde a sus demandas de autenticidad, lo que comienza a traducirse como una incapacidad sistemática para imaginar otras posibilidades, esto es, contravenir los probables —aquello que conocemos—. Su tarea imaginal no es otra que su aguda capacidad para abrir los posibles. Esta idea es clave para entender a la educación inclusiva en tanto fuerza performativa y acontecimental. Abrir los posibles es la inauguración de la sublime tarea de aperturar otros modos de pensar, de imaginar, de co-intervenir y co-producir la realidad. Esta fuerza de naturaleza eminentemente acontecimental, es la que ha visto mermada, de forma significativa, su potencia crítica producto de diversas clases de tergiversaciones, travestizaciones, errores de aproximación al término y a su objeto. Recuperar su fuerza crítica es clave para descifrar sus signos definitorios y, con ello, promover otro tipo de criterios de legibilidad para ir desarticulando su difícil definición. Recordemos que la educación inclusiva es un territorio de análisis de difícil definición.

La sobre-imposición de pérdida de la fuerza crítica asociada a la forma adjetival, sustantiva y verbal de orden transitivo-imaginativa de lo inclusivo, es clave para fomentar el régimen normo-céntrico de la diferencia, atributo que homologa las formas condicionales de lo inclusivo como una extensión genealógica de lo especial. Este es, sin derecho a dudas, su fracaso más exitoso. Exitoso, porque permea y atraviesa todas las dimensiones de análisis y funcionamiento de la vida útil del término, además, de comprobar la presencia de un saber

que nace engañado y que produce múltiples formas de engaño. Desde su nacimiento, este género ha desperdiciado su fuerza crítica. Lo espinoso del atributo visual de la educación inclusiva es que confirma la sobresaturación de las mismas imágenes para pensar cuestiones de alta complejidad del mundo que habitamos y, muchas de ellas, sólo son posibles de comprender a través de singulares mecanismos de interreferenciación o referencias cruzadas.

La educación inclusiva necesita fortalecer su capacidad imaginal: pensar posibilidades alternativas del orden social amparadas en un real sentido de transformación. Esta tarea se vuelve más apremiante, especialmente, cuando reconocemos que la capacidad de ofrecer formas alternativas de vida cada vez ha ido en detrimento. La educación inclusiva interrumpe en la sabiduría pedagógica asumiendo el interrogante acerca de la multiplicidad de formas existenciales de lo humano, desafiando de este modo, la presencia de múltiples regímenes ontológicos pre-fabricados que cooptan la experiencia material, subjetiva y existencial de múltiples grupos, sellando así su devenir. Este es la base de lo que Bal (2021), llama «imaginación binaria». Se trata de alterar parte de los modos de percepción legados por la matriz de individualismos–esencialismos. La invitación es a activar nuestras fuerzas imaginativas para evitar el empobrecimiento sistemático de lo sensible. Esto es, lo que frecuentemente sucede, cuando tomamos la educación inclusiva como educación especial, condenándola al mismo fallo. Necesitamos recuperar la capacidad imaginal de lo inclusivo cuyo llamamiento no es otra cosa que revalorizar la capacidad de configuración de este género.

La recuperación de la fuerza crítica de la educación inclusiva fomenta un encuentro creativo, contingente e intenso con los modos de hacer/afectar/alterar que sus imágenes construyen. En efecto, se trata de responder al interrogante acerca de cómo se construyen las imágenes de la educación inclusiva, tarea de orden analítico–metodológica que implica cuestionar para reubicar la propia noción de construcción en tanto ejercicio analítico y, con ello, también abrir un campo de otras economías de deseos (Soto, 2020). La pregunta por la naturaleza de las formas imagético–visual de la educación inclusiva ha de informarnos acerca de aquellas cosas que no observamos a simple vista, aquello que se nos oculta intencionalmente, instituyendo diversas clases de micro–complicidades con diversas modalidades de opresión y dominación, preferentemente. El desafío se reduce a lo siguiente: ¿cuáles son nuestras posibilidades para imaginar las imágenes de la inclusión? Se trata de aprender a constelar las imágenes de pensamiento de orden hegemónico que explican supuestamente la sustancia de la educación inclusiva. Pero, son estas imágenes, las que inciden mayoritariamente a errores. A este complejo proceso denominaremos proliferación de un dispositivo de contravisión. Esta tarea no se detiene aquí. El estudio de las imágenes exige que participemos activamente en la creación de prácticas imagéticas, a objeto que nos ayuden a superar los contornos de desorientación que las imágenes que forman parte de este territorio experimentan. De acuerdo con Soto (2022), “... las imágenes no tienen que estar sujetas a lo que representan ni rendir cuentas a lo que se considera lo real, sino atender a los tejidos de lo real que ellas son capaces de construir ...” (p. 41). El interrogante rector aquí es: ¿cómo se construyen las imágenes de la educación inclusiva?, ¿qué tipo de utilidades políticas, ontológicas y metodológicas se desprenden de ellas?

El estudio analítico–metodológico de las imágenes de la educación inclusiva encuentra un alto grado de fertilidad a través de la categoría de «superficie», al trazar un espacio de conversión y/o transformación. A través de esta noción es posible acceder, estratégicamente, a las modalidades definitorias de la potencial apariencia y sus dispositivos de verdad asociados. La noción de superficie desestabiliza el régimen representacional instituido por la imaginación normo–céntrica de la diferencia, cuyas condiciones de visualidad, se organizan estratégicamente para que los atributos de diferenciación del Otro permanezcan fijos e inherentes a la regulación comprehensiva de su material ontológico otorgado. Todo registro de apariencia se sostiene en lo que Soto (2018), denomina superficies. Esta es la

orgánica de la sujeción de la mirada hacia lo Otro, de la habitualidad del registro ontológico de la alteridad, un material cuya artificialidad es introducida por vía de la cooptación de la existencia —compleja y multifacética— de aquello que llamado Otredad, producto de la pre-fabricación de regímenes ontológicos que sellan el devenir existencial de cada colectividad. La educación inclusiva es la pregunta por la multiplicidad de formas existenciales de lo humano, una exploración re-configurante de las unidades de legibilidad de lo humano, de sus agencias, modalidades y poéticas. Tal circunscripción específica de verdad nunca debe ser reducida a una homologación arbitraria con las formas de lo humano que acontecen a través del diferencialismo, una praxis onto-política que es propiedad de la imaginación binaria.

Asumir el reto de explorar y, con ello, resignificar la multiplicidad de modos existenciales de lo humano, es una invitación para aprender a resistir al estado habitual de las cosas, de los designios introducido por vía de la invención de múltiples formas de lo humano —principal problema en los proyectos imperiales/coloniales—. Al asumir la multiplicidad de modos existenciales de lo humano, innegablemente, la educación inclusiva, en tanto circunscripción intelectual, asume la tarea de aperturar otro imaginario. La pre-fabricación de múltiples regímenes ontológicos elimina la radicalización que encarna la diferencia, amontonando nuevos y mayores niveles de opresión en todo cuanto exista a imagen y semejanza de la diferencia. En efecto, contribuye a la imposición de "... infraestructuras que organizan la vida ocultando su naturaleza ideológica ..." (Soto, 2022, p. 9) que las regula, siendo estas responsables de determinadas modalidades de circulación del poder. Este argumento es, a su vez, parte sustantiva de uno de los dilemas definitorios de la educación inclusiva, esto es, reconocer que la inclusión participa de las relaciones de poder y de las relaciones culturales que interroga:

De ahí que parezca urgente preguntarnos por cuáles son los tipos de representaciones que nos propone el discurso dominante, en particular, aquella absorción política que hace ver al mundo como si existiera un solo mundo, una realidad, una única manera de percibirla y nombrarla. (Soto, 2022, p. 10)

Es así que toda imagen delimita intencionalmente lo que nos informa.

El problema es que las imágenes en uso, empleadas por la educación inclusiva, se encuentran vacías de cualquier registro ontológico, político y material. Más bien, se encuentran sobredeterminadas por expresiones hegemónicas que dejan en evidencia la ceguera para acceder al núcleo de sus registros imagético-visuales. Se confirma así, un exceso de las mismas imágenes —muchas de ellas mutiladas en sus intenciones ontológicas, trivializadas en sus aspectos sociopolíticos— para describir los propósitos del campo. Estamos en presencia de una falta de densidad visual de la educación inclusiva. Sin duda que el carácter restrictivo de las imágenes de la educación inclusiva se debe, en parte, a las dificultades de imaginación que este territorio de análisis enfrenta, es un problema del hacer y del ver. Los problemas de imaginación de la educación inclusiva se juegan en el registro del tipo de hábitos de pensamiento o en la naturaleza de los desempeños epistemológicos, que despliegan sus practicantes, al interactuar con un determinado objeto. La imaginación se hace carne a través de la manera en la que pensamos acerca de algún problema de análisis.

La educación inclusiva presenta un exceso de las mismas imágenes, las que, no necesariamente, pueden ubicarse en el corazón de su naturaleza epistemológica, imagética y ontológica. Todo ello enturbia sus unidades de regulación. Su déficit es de orden imaginal, lo que pone de manifiesto su escasa capacidad imaginativa. Como respuesta a esta situación, comparto la premisa de Soto (2022), respecto de la potencia de la imaginación material. ¿En qué consiste esto? Fundamentalmente, su propuesta trata de "... pensar en qué sentido las imágenes son dispositivos habilitados para articular una crítica social entendida no solo en

clave de denuncia, sino como intervención creadora ...” (Soto, 2022, pp. 10–11). La educación inclusiva ha de ser la encargada de alterar las percepciones instauradas por la tradición pedagógica ligadas al estudio de las injusticias y los grupos contruidos al margen de la historia. Pero el desafío es, a su vez, mucho mayor: reescribir las narrativas que han sido utilizadas para justificar la vida de determinados grupos. Este es un ejercicio de artificialidad onto-política que colabora con las formas inventivas de lo humano, permitiendo su actualización sistemática. La imaginación material de la que nos habla Soto (2022), “... es siempre un trabajo desde los bordes, los restos, los fragmentos, lo accidental que se produce en las nuevas formas de contacto ...” (p. 12).

Las imágenes desempeñan un papel crucial en la vida de la educación inclusiva, no sólo poseen una alta fertilidad a nivel heurístico, sino que, ante todo, participan de la configuración del espacio político y; por consiguiente, de nuestra vida cotidiana, determinando los modos de circulación de lo visible. De ello, se desprenden sus respectivas modalidades de intercambios. No perdamos de vista que, las imágenes de la educación inclusiva, encarnan una energía epistémica de alteratividad, una que no sólo posee la capacidad de irrumpir en el *continuum* de las cosas, de establecer acciones de aleación con lo que Bowman (2004), llama «alter-disciplinariedad», esto es, la capacidad de un campo de investigación para dialogar con otro territorio de indagación que, en dicho contacto, alteran, modifican y dislocan sustantivamente sus lenguajes, objetos, discusiones, etc. Se trata de ponerse en movimiento para migrar las comprensiones hegemónicas que son empleadas para argumentar y/o comprender los contornos de definición de la educación inclusiva. Su tarea crítica consistirá en garantizar “... una reconstrucción conceptual y diversos desvíos decisivos desde los cuales poder comprender esa materialidad ...” (Soto, 2022, p. 12).

La agencia sobre la que se asienta la noción de transformación, a través de la educación inclusiva, se interesa por afectar nuestros modos de hacer, la formación de nuestras subjetividades: la premisa acerca de los modos de hacer o los modos de construir las imágenes de este género. Se trata de apostar por “... un análisis de composición de los modos de producción de la realidad, de las operaciones que componen una escena de apariencia, por lo que es un tejido complejo que necesita un giro conceptual que haga posible operar desde la contrariedad ...” (Soto, 2022, p. 13). El reto continúa siendo cómo afectar efectivamente la imaginación de los practicantes de la educación inclusiva, con especiales intereses en la proliferación de sus imágenes y de su respectivo régimen representacional. Se trata de influenciar a sus adherentes con aquellos registros que nos informan acerca de aquello que no ha sido visto, aquello que se convierte en una sustancia gris, develando lo que queda excluido, soterrado, negado en su inmensidad.

El interés es develar cómo los dispositivos que dan vida a las prácticas imagético-visuales de lo inclusivo han sido bloqueados u omitidos estratégicamente para condenar a la opacidad a determinados signos y/o figuraciones de dicho territorio. Metodológicamente, a través de dicho argumento, comenzamos a adentrarnos en la comprensión de los modos de operación de los registros visuales y, en particular, en la singularidad de las imágenes. Cabe entonces preguntarse ¿qué es lo que hacen las imágenes de la educación inclusiva?, ¿cómo se expresan sus modos de operación?, ¿qué concepción del trabajo imagético inauguran? Al respecto estimamos que es altamente necesario profundizar en este problema, en concreto al interior de la educación inclusiva, pues, aglutina muchos tipos de análisis que son de alta relevancia para poder develar los engranajes de sus dispositivos de visión. ¿Cuál es el gesto filosófico que habita en lo más profundo de la educación inclusiva? Al asumir la pregunta por las modalidades de operación de las imágenes, irremediabilmente, tendremos que adentrarnos en la comprensión ontológica de sus imágenes. Este es el llamamiento para descubrir el tipo de imagen/imaginación que trama la educación inclusiva, el tipo de metáforas que se ocultan tras cada una de sus imágenes, así como, el tipo de imaginación que es tramada a través de ellas. La crítica fracasa cuando no es creativa, de este modo, se

vuelve parasitaria. Se trata de marcar una orientación estructural que permita aprender a adentrarnos en el funcionamiento de las imágenes de este territorio de investigación, específicamente, en su funcionamiento singular. Este es un reto epistémico, metodológico y onto-político. ¿Cómo se expresa el funcionamiento singular de las imágenes de la circunscripción específica de verdad indexada como educación inclusiva?

Antes de clausurar esta sección del escrito, quisiéramos enfatizar en una necesidad de alta relevancia: tanto la inclusión —fenómeno y campo— como la educación inclusiva —circunscripción intelectual— enfrentan el desafío de apelar a la reivindicación de sus apariencias, refiero específicamente, a sus modalidades de visibilidad desde un plano de complejidad. Se trata entonces de generar una escena, establecer unas determinadas condiciones de posibilidad para que su modo existencial pueda ser pensado, encarnado. El déficit imaginal de lo inclusivo no sólo afecta al exceso de las mismas imágenes, sino que, a la sobre-imposición de apariencias ilusorias de determinados problemas de análisis que, dada la forma analítica sobre la que se vertebran, descuidan los detalles definitorios de la realidad profunda de aquello que analizamos. Nuevamente, nos enfrentamos a un problema de orden imaginativo o de desempeños epistemológicos. La fuerza de lo imaginal es crucial en el interés intersubjetivo de producir otros mundos. No olvidemos que, una de las tareas políticas y ontológicas de la educación inclusiva, encarna el deseo de producción de otros mundos, otras modalidades de relacionamiento y tramas co-existenciales. Al crear una imagen creamos un mundo. En esta premisa se unifican diversos criterios epistemológicos y ontológicos. Otro de sus puntos críticos clave consiste en configurar otros modos de visibilidad. Incluso, muchas imágenes no pueden ser observadas, simplemente, ellas no aparecen. Es más, requieren de un proceso de configuración que nos informe acerca de cómo se teje una textura sensible de la experiencia, es la pregunta acerca de cómo se entra en un determinado régimen de visibilidad, cómo sus practicantes podrán movilizarse en un campo específico de lo visible como montar, desdoblar determinadas imágenes, etc.

La perspectiva imagético-visual de la educación inclusiva es una invitación para adentrarnos en los modos de configuración de un mundo del que no tenemos plena claridad de su naturaleza, signos y manifestaciones existenciales. El llamamiento a configurar el mundo es la tarea de tomar la imagen y construir un dispositivo de pensabilidad, es una invitación a pensar la formalización de la apariencia, esto es, la exploración acerca de sus modalidades de adquisición de sus formas, en particular, como un determinado mundo comienza a ser modelado. No hablamos de imágenes representativas —esto es lo que más abunda en la intimidad de la inclusión—, la representatividad es la base de la imaginación binaria, de la figuración que es rellena estratégicamente para determinar cómo debe acontecer la existencia del Otro. Se trata aquí, de encontrar un *corpus* de imágenes que nos permitan organizar un movimiento, uno de sus sentidos, de sus signos. Solo así, acontecerá el cambio, esto es, una afectación sensible de los sintagmático. Toda imagen producida desde el corazón mismo de la inclusión instala el reto de un singular vínculo a construir. Cuando la fuerza imaginal de lo inclusivo se impone para hacer, se pone de manifiesto su complicidad ontológica, pues reconoce que, ni el ser ni la existencia, se encuentran predeterminados.

3. Inclusión, una estética del disenso

Sin derecho a dudas, la naturaleza estética devela la inclusión¹—fenómeno y campo de investigación— y la educación inclusiva² —la circunscripción específica de verdad— con-

1 Expresión que devela la naturaleza estructural-relacional-contingente. Es un forma adjetival y verbal transitiva y profundamente imaginativa.

2 En adelante, dominios singulares del pensamiento. A pesar de que ambos son actividades humanas —es en ella, donde se juega su actividad relacional y, por ende, su atributo inter-existencial—, cada uno con su propio principio de posibilidad. Tanto la inclusión como la educación inclusiva demuestra un pensamiento como una práctica heterogénea, que pueden ser leídas en términos de un modo de efectividad específica al alterar o romper con la red de desempeños epistemológicos que participan en la definición de sus entendimientos más relevantes.

firman una manifestación sensible propia del disenso. ¿Qué quiere decir esto? Aquí, el significativo directo al que induce el atributo del disenso es a confrontación. Si bien, parte de la explicación de Rancière (2019) roza tal determinación, adquiere un significativo diferenciado en la intimidad de su pensamiento. El disenso encarna la condición de posibilidad de la política como tal. No olvidemos que tanto la inclusión, como la educación inclusiva, trabajan para consolidar una apertura hacia una heterogeneidad radical. Ella misma es la base de lo que Rancière (2019), denomina disenso. Una estética del disenso es una invitación a replantear los desempeños epistemológicos sobre "... el arte, la política, la filosofía y sus interrelaciones ..." (Corcoran, 2019, p. 12).

Uno de los sintagmas analíticos más importantes en la obra de Rancière (2019) es el de reparto de lo sensible, el que desempeña un papel crucial en la conformación de las prácticas sociales, culturales, políticas y educativas al interior del género indexado como educación inclusiva. Su atribución analítica se torna fértil al denunciar la presencia de una cuestión eminentemente estética, esto es, algo que, en su propia esencia no se percibe, especialmente, porque en su práctica determina aquello que puede ser visto o aquello que queda dentro o fuera de una determinada espacialidad, aquello que puede ser expresado de aquello que no. Por tanto, el reparto de lo sensible muestra una rica fertilidad para explorar e informar en otra clave la orgánica que regula el par dialéctico de inclusión/exclusión. Su capacidad subyace a la posibilidad política de expresar algo y de crear una red de condiciones de audibilidad. Es, a través de este atributo que toma distancia de la confrontación dicotómica entre ricos y pobres, para explorar según Cereceda (2018), una cuestión más profunda, pero ya trabajada bajo otro término por Spivak (2003), en su clásico y polémico ensayo seminal, titulado: "¿Puede hablar el subalterno?" trabajo en el que explora la cuestión de la representación sociopolítica o el acto habitual de hablar en nombre de los oprimidos obviando sus espacios de co-presencialidad.

El reparto de lo sensible encarna el problema del acceso al uso público de la palabra. Lo cierto es que existe una relación estrecha entre reparto de lo sensible, y el tipo de prácticas de exclusión que circulan por nuestro mundo. Y, es sobre esta intersección, que el discurso sobre inclusión y sus modalidades de estudio académico pueden verse enriquecido. Siempre el punto de acción es de orden político. Nuestra capacidad de hablar se juega en el reparto de lo político. La inclusión, en tanto proyecto político, consagra su función alterativa en la transposición del *esthe-sis* a la *hexis*, esto es, de la comprensión a la posición. Este atributo es clave para examinar y/o describir como se ejerce la agencia de grupos contruidos al margen de la historia, quienes, han sido posicionados desde el lugar de la *esthe-sis*. Son sujetos sin posibilidad de actuar —actancia o agencia—, sólo son objetos de recepción de comprensiones y significantes pre-fabricados. Este argumento es clave para observar las modalidades de concreción de la multiplicidad de regímenes ontológicos contruidos estratégicamente para sellar el devenir de determinados grupos convertidos en objetos de diversas clases de diferenciación. Nos informa, además, de su incapacidad para reconocer y acceder al material ontológico auténtico de determinados grupos sociales y humanos. Una obstrucción propia de la gramática del esencialismo, que pone de manifiesto su incapacidad para leer los modos de reconocimiento y/o comprensión de los otros, lo que no sólo se traduce en "... determinados derechos, sino en la mera capacidad de hablar y de verbalizar para manifestar sus pretensiones ..." (Cereceda, 2018, p. 49).

El reparto de lo sensible desempeña un papel crucial en la resolución estratégica del problema ontológico de los grupos sociales, puesto que otorga herramientas para discutir sobre el derecho que portan múltiples grupos para ser reconocidos o, mejor dicho, el *corpus* de condiciones que propician dicha posibilidad. El problema es mayor: no hay reglas que permitan a los excluidos participar del juego de la *polis*. Esta es una obstrucción en la revelación de su propia existencia. Se trata del atributo más espinoso del problema ontológico de los grupos sociales, informándonos de:

... una conexión específica entre las formas de conocimiento y el orden del poder desigual; ambos implican una división humana en dos: entre aquellos con las capacidades necesarias o los títulos para dominar sobre algún territorio, entre aquellos que son capaces y aquellos que no lo son. (Corcoran, 2019, p. 13)

¿Qué tiene que ver todo esto, con la naturaleza estética de la inclusión y la educación inclusiva? En el pensamiento de Rancière (2019), una estética de la política constituye una creación de disensos. El argumento aquí se aleja de la estetización de la política: el disenso que introduce la naturaleza estética de la educación inclusiva. Incluso, una de sus tareas críticas consiste, precisamente, en crear mecanismos de fractura sobre dichos regímenes de poder/saber que dan testimonio de agencias, existencias, rostros, voces y modalidades afectivas construidas al margen de la historia. Parte del problema ontológico no resuelto de la educación inclusiva consiste en su incapacidad para acceder al verdadero material de autenticidad que define la naturaleza humana de múltiples grupos sociales. Apenas conocemos su superficialidad; lo que nos permite sostener que sólo los hemos entendido en términos de objetos de conocimiento, esto es, objetualización o fetichización del Otro, en vez de sujetos de conocimiento. Este es un problema eminentemente de pragmática epistemológica, manifestando la totalidad de aquello en que se encuentra excluida la gente. Lo que a ella le interesa se juega en la posibilidad de romper con la ingeniería institucional y relacional sobre la que se estructura el orden jerárquico. La educación inclusiva no encuentra su razón de ser en la cristalización de estructuras de asimilación inclusivas (Ocampo, 2021), que mantienen intactas las estructuras opresivas del sistema social y/o cultural, sino que, al consolidar un dispositivo que trabaje para romper con las reglas que controlan la experiencia de normalidad. Incluso su potencial va más allá: se interesa por colocar de manifiesto aquello que "... es percibir, pensable y factible, y la división de quienes son capaces de percibir, pensar y modificar las coordenadas del mundo común ..." (Corcoran, 2019, p.14).

La interrogante acerca del poder estético de la educación inclusiva escapa a la esquizofrenia introducida, por medio de la lógica mimética, para promover la suspensión igualitaria de los modos jerárquicos que definen la multiplicidad de representaciones culturales de la que ella participa. Es esto, lo que la define como una excepción contingente, es decir, una modalidad de resistencia ante la lógica igualitaria de los modos jerárquicos a través de los cuales se cristaliza el binarismo ontológico. Sin duda, la ruptura de los modos jerárquicos, encarna lo que Rancière (2019) llama reordenamiento de los sentidos,³ que es la base del disenter. Esto es, la encarnación de un aparato de redistribución de lo sensible, el que no encontrará sus modalidades de existencia, si no es capaz de promover un efecto de desidentificación de cualquier código ontológico hasta ahora pre-fabricado intencionalmente. Se trata de distanciarse críticamente de aquellos atributos que los definen y enmarcan como tal. De este modo, es posible manifestar su igualdad esencial:

Para que el arte y la política moderna surgieran fue crucial lo que Rancière no duda en llamar una revolución estética, que para él significa la creación de un *sensorium* específico en el que las reglas que subordinan las prácticas humanas a una función social, y los cuerpos a lugares y horizontes correspondientes de afecto se reestructuran y se suspenden. Esta revolución es una reestructuración gradual del campo de lo sensible antes que una ruptura abrupta inducida por algún cambio repentino en las formas de creación. (Corcoran, 2019, p. 16)

El interrogante por la dimensión estética de la educación inclusiva desempeña un papel crucial en la consolidación de un sistema de desidentificación de determinadas cargas ontológicas y políticas que median buena parte de los entendimientos que se desprenden de la matriz de esencialismos-individualismos de Occidente, inaugurando una apertura refor-

3 Alter-ción de los sistemas de percepción de la dimensión social del mundo.

muladora de sus poéticas existenciales de múltiples grupos subalternizados, racializados o contruidos al margen de la historia. Es la reformulación poética de la incommensurabilidad ontológica sobre la que se define la exterioridad de la modernidad. Tanto el fundamento ontológico, como estético de la educación inclusiva, reconoce que la multiplicidad de formas de lo humano, amalgamadas en el corazón de la exterioridad ontológica de la modernidad, distingue la configuración de una heterogeneidad desigual del ser, lo que confirma que su concepción de alter-idad está escrita de muchas formas, confirmando un tipo específico de poder social. Todo ello le permite tomar distancia de aquellas apelaciones que "... profesan nuevas «solidaridades» formuladas de acuerdo con una retórica de cambio y diferencia políticos ..." (Viksens, 1998, párr. 6). La educación inclusiva necesita entender al otro a través de la propuesta de Rousseau, a través de Lacan, referida al gran Otro, esto es, "... una definición más general de diferencia sin esencializar ni privilegiar ninguna forma específica de alteridad ..." (Viksens, 1998, párr. 9).⁴ Sin duda alguna, la dimensión estética de la educación inclusiva, si desea encarnar el deseo de construir otro tipo de prácticas imágicas y dispositivos de visión, requiere reconfigurar los regímenes de sensibilidad con las que se vincula la fuerza analítico-metodológica y política de dicho calificativo. En tal caso, la educación inclusiva crea su propia división de lo sensible, a pesar que no sea consciente de ello. Para que un determinado signo de lo humano exista como tal, es necesaria la proliferación de un régimen de percepción específico, que no es simple de lecturar, e incluso, no siempre ha existido. Todo régimen estético es, por derecho propio, un régimen de visibilidad. Detengamos el argumento aquí unos instantes para regresar sobre la cuestión del reparto de lo sensible.

El reparto de lo sensible se expresa a través de modos de ver que dividen el mundo dicotómicamente, esto es, la base del binarismo ontológico, pues define sus coordenadas de articulación a través de una espacialidad sociopolítica y cultural plagada de incluidos — cuyo referente se inscribe en la senda de sujetos admitidos, aptos, capacitistas, etc., atribuciones propias en el humanismo clásico— y excluidos. Aquí, el sintagma nos informa acerca de un esquema estratégico de división del mundo, que queda constituido a partir de excluidos e incluidos, lo que sugiere la proliferación de una táctica de visión o un modo particular de ver. La tarea es aprender a encontrar su propio régimen de visibilidad y, en particular, cómo puede ser aperturado tal régimen. Es más, la educación inclusiva inaugura una nueva partición de lo sensible, otra red de posibilidades para determinar qué modalidades existenciales de lo humano pueden existir plenamente y cuáles no, qué puede ser visto y legitimado y qué no, develando de este modo, como el orden de lo sensible organiza su dominación (Cereceda, 2018). Incluso, las obstrucciones que enfrentamos al reconocer el material de autenticidad ontológica de determinados grupos, es una derivada del régimen de lo sensible, puesto que no permite reconocer plenamente la existencia de esos otros. Esta denuncia encarna otra tensión mayor: la incapacidad de dichos colectivos para crear condiciones de enunciabilidad y escuchabilidad.

La educación inclusiva se convierte en un dispositivo de emancipación cuando es capaz de reconocer que, aquellos grupos atravesados por alguna situación de exclusión, no existen para un determinado régimen estético, es decir, habitan en el registro fantasmático. Lo que la inclusión trata de hacer no es invocar a dichos grupos al centro de la sociedad neoliberal y, con ello, constituir una preocupación vacía de todo significado e intencionalidad real para engrandecer la existencia de tales grupos. Esta es la lógica de los llamados vacíos de la diversidad. La educación inclusiva, en tanto dispositivo de emancipación, persigue que dichos grupos alcancen una cierta visibilidad. Esta es una de las tareas más importantes que proliferan por vía de una nueva partición de lo sensible.

Un nuevo régimen de sensibilidad asume el deseo de combatir la multiplicidad de regíme-

nes ontológicos pre-fabricados, que cooptan la experiencia existencial de múltiples grupos, sellando su devenir en parámetros estratégicamente definidos. Una nueva partición de lo sensible es, sin duda alguna, un trabajo estético. Cada régimen de lo sensible encarna su propio orden del discurso, nos informa acerca de la experiencia de una determinada comunidad o grupo social. Una nueva partición de lo sensible es clave para superar el problema ontológico de los grupos sociales y, por consecuencia, la atribución de una carga negativa asociada a la identidad de una determinada persona; en tanto dicha carga es la responsable de la proliferación de múltiples prácticas de diferenciación y diferencialismo que operan en diversos planos de la vida social. Cuando sostenemos que la inclusión es un fenómeno estructural y, por consiguiente, que sus tareas críticas se focalizan exclusivamente en la comprensión de las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad, no es otra cosa que aprender a poner en cuestión el orden establecido a objeto de "... visibilizar aquello que no es visible para un determinado régimen (estético-político)" (Cereceda, 2018, p. 54).

La educación inclusiva es concebida así como un dispositivo de emancipación y reconocimiento de aquellos grupos históricamente excluidos. Al aprender a reconocer a la inclusión como inclusión, esto es, leerla en sus propios términos, apertura la capacidad para escenificar su real capacidad política. Y es esto, lo que inaugura un nuevo sistema de percepción sobre su gran multiplicidad de objetos teóricos, empíricos y analíticos. Este nuevo sistema de percepción actúa en proximidad a un sistema de resignificación, además, de un nuevo reparto de lo sensible que asume la espinosa tarea de "... hacer conscientes los mecanismos de la dominación para transformar al espectador en actor consciente de la transformación del mundo ..." (Cereceda, 2018, p. 56). Llegado a este punto, me parece importante relevar una preocupación significativa en torno a la noción de transformación. Sabemos especialmente que, en la tradición pedagógica del siglo xx, el móvil de la transformación ocupa y, sigue ocupando, un lugar destacado en los debates educativos, pero en ocasiones la fuerza de su argumento encarna un entendimiento que opera en proximidad de la forma del performativo absoluto, esto es, una declaración a favor del cambio que sólo actúa a nivel retórico, mostrando una incapacidad para provocar una dislocación de los sentidos, o alterar la dimensión sintagmática de lo que se declara. Por lo que, la idea de la transformación, trae consigo la pregunta acerca del tipo de agencia y/o actancia que exige la transformación en el marco del territorio indexado como educación inclusiva.

La educación inclusiva es un trabajo sobre la consciencia de sus practicantes y adherentes y, de este modo, requiere de aclarar cuál es el sentido de su acción política y el tipo de práctica política que cristaliza tal género. No olvidemos que no hay construcción imagética sin espectador. En efecto, cuanto "... más acepta reconocerse en las imágenes dominantes de la necesidad, menos comprende su propia existencia y su propio deseo ..." (Debord, 1995, p. 18). Esta es la base de la construcción de artificialidad ontológica que hacemos sobre la experiencia del Otro. Se trata de aprender a entender la artificialidad y la dominación para enfrentarla. Este es un acto agenciativo y no exclusivamente retórico.

La educación inclusiva necesita encontrar su propio régimen de visibilidad. En consecuencia, las preguntas continúan siendo: ¿cómo aperturar un nuevo régimen de visibilidad?, ¿cómo se expresará su nueva partición de lo sensible? La educación inclusiva necesita encontrar su propio régimen de percepción, el que ha sido cooptado por el régimen de percepción de la educación especial. Justamente, el interrogante por el régimen de visibilidad de la educación inclusiva es lo que permitiría a sus practicantes y a cualquier persona interesada en ella, reconocerla en sus propios términos, esto es, reconocer a la inclusión en tanto inclusión. No olvidemos que la inclusión, como la educación inclusiva, es un fenómeno, un campo y una circunscripción intelectual de difícil definición. La preocupación por su régimen de visibilidad es la pregunta por su índice de singularidad, incluso, por sus modos de ver o sus dispositivos de visión que encarnan el llamamiento acerca de la naturaleza de la educación inclusiva. De modo que, la multiplicidad de problemas de la educación

inclusiva, se mueve entre el mirar y el actuar, en el que ambos términos coexisten enlazados a través de la acción y, justamente, son las formas de visibilidad de este campo a través de las que se juegan sus modalidades de reconfiguración. La educación inclusiva posee una forma específica de visibilidad y discursividad que, a la fecha, permanece sistemáticamente oculta. Son tanto, la visibilidad como la discursividad, caminos para acceder la complejidad de los dilemas definitorios específicos del territorio aquí reseñado. Se trata de encontrar lo propio de la educación inclusiva.

4. Conclusiones

El interrogante sobre el problema de las formas y sus modalidades de transformación exige, en palabras de Soto (2018), trabajar a favor de la transformación de las formas de vida, argumento que ratifica una de las principales preocupaciones de la educación inclusiva al estudiarla en sus propios términos, esto es, por fuera y más allá de su errónea vinculación con la educación especial: el interrogante por los múltiples modos existenciales del ser humano. El estudio de las imágenes de la educación inclusiva encarna el deseo de "... fracturar lo sensible, de afirmar nuevas solidaridades, nuevas dramaturgias y de alterar semejanzas que permitan otros sentidos de lo común ..." (Soto, 2018, p. 136).

Una de las tareas estéticas de la educación inclusiva consiste, precisamente, en deshabituar la mirada. Tal propósito opera estrechamente con uno de sus objetivos heurístico-políticos, como es la alteratividad. Promover un código viso-heurístico y onto-político, fundado en el extrañamiento de la mirada, exige de la capacidad de sus practicantes para promover no sólo una mirada recelosa sobre la multiplicidad de figuraciones con las que habitualmente vinculamos —porque no decirlo, de manera artificial, los propósitos de lo inclusivo—, sino de su intensa capacidad creativa para posicionar en el plano simbólico una táctica que fisure el campo de lo visible que es presentado como lo habitual, lo verdadero —aunque sepamos que esto no es así—, lo hegemónico. Tal extrañamiento es una invitación para interrogar las tradiciones de pensamiento que nutren nuestros desempeños epistemológicos al entrar en contacto con una multiplicidad de problemas de análisis. La educación inclusiva debe aprender a resolver la tensión compleja entre formas de ser, ver y hacer, para cuestionar la capacidad, la potencia subyacente en su agencia/agentividad. No olvidemos que deshabituar la mirada es un signo y una configuración política de una singular epistemología visual, en ella se juega una posición política.

¿Qué significa deshabituar la mirada al interior del contextualismo epistémico de la educación inclusiva? Lo primero es reconocer la complicidad de dicha empresa con dos dimensiones fundamentales propuestas por Derrida (1978), respecto de la deconstrucción. Esto es, la imbricación entre distancia crítica —negatividad, examen crítico— e intimidad crítica —positividad, transformación—. Se trata de someter las apariencias de cada una de los problemas de análisis de lo inclusivo, a objeto de develar la "alteridad radical contra la que el pensamiento ha construido su poder de verdad" (Soto, 2022, p. 41). Extrañar la mirada es subvertir las complicidades aparentes, con cualquier forma de nominatividad, que capture los significantes de la diferencia. Se trata de intervenir en los dispositivos de representación, encontrando específicamente, en su intimidad, la fuerza de sujeción que regula parte de efecto de mimetización y/o semejanza con la fuerza visual y epistemológica de la educación especial. Si esta extraña montura no es disociada, la contaminación analítico-metodológica de la que es objeto, continuará operando con gran fuerza. Esta clase de mimetismo es francamente parasitaria. Las imágenes de la educación inclusiva enfrentan el reto de forzar otros modos de ver y, con ello, puedan ser producidas nuevas figuras. Este es el verdadero problema de la inclusión, ya que, "Las imágenes son siempre significados que se están haciendo a través de superficies, atravesadas y constituidas por sus accidentes ..." (Soto, 2022, p. 42).

del material ontológico de múltiples grupos amalgamados en el corazón de la educación inclusiva, enfrentaremos la compleja y difícil tarea de desidentificar, des-socializar y desaprender los significantes con las que han sido producidas las narrativas que sustentan la multiplicidad de tecnologías de pre-fabricación de diversos regímenes ontológicos. Se trata de introducir un desajuste disensual en torno a los criterios de legibilidad del material de autenticidad existencial de determinados grupos. Esta tarea puede ser leída en términos de "... agregación, no de un consenso en donde el régimen de presentación de lo visible va siempre de la mano de un régimen de significación, pero sí de unión, apropiación e identificaciones momentáneas..." (Soto, 2022, p. 43). Incluso, en lo más profundo de la educación inclusiva, no es posible definir con exactitud qué son sus imágenes, de qué están hechos sus signos, etc. El problema de la presentación y de la significación es el problema de las epistemologías del ver y del ser visto, pero también del cómo ver. El estudio semiótico y estético de la educación inclusiva es claro: subvertir sus rutinas visuales. Como interrogante de clausura emerge el interés por reflexionar; por un lado, acerca del régimen representacional que construye lo inclusivo y; por otro, por las estrategias de adquisición de sus formas.

Referencias bibliográficas

- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Akal.
- Bowman, P. (2004). The Task of the Transgressor. *Culture Machine*, 6. <https://culturemachine.net/deconstruction-is-in-cultural-studies/the-task-of-the-transgressor>
- Cereceda, M. (2018). Sobre el reparto de lo sensible. En F. Vega & V. Rocco (Eds.), *Estética del disenso: políticas del arte en Jacques Rancière* (pp. 47–58). Doble Ciencia.
- Corcoran, S. (2019). Introducción. En J. Rancière, *Disenso: ensayos sobre estética y política* (pp.15–46). Fondo de Cultura Económica.
- Debord, G. (1995). *La sociedad del espectáculo*. Ediciones Naufrago.
- Ocampo, A. (2021). La educación inclusiva y el problema del gobierno de sus signos. *Revista de Investigaciones–ucm*, 21(37), 9–29. <https://doi.org/10.22383/ri.v21i37.157>
- Ocampo, A. (2024). Problemas fundamentales de la educación inclusiva. En S. Vercellino, A. Ocampo, & M. L. Arciniegas (Comps.), *Estudios sobre educación inclusiva en Latinoamérica* (pp. 16–83). Ediciones CELEI.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Rancière, J. (2019). *Disenso: ensayos sobre estética y política*. Fondo de Cultura Económica.
- Soto, A. (2014). Jacques Rancière, desajustes metodológicos en el tratamiento de las imágenes. *Aisthe*, 8(12), 35–51.
- Soto, A. (2018). Potencias e impotencias de las imágenes en el pensamiento de Jacques Rancière. En F. Vega & V. Rocco (Eds.), *Estética del disenso: políticas del arte en Jacques Rancière* (pp. 135–149). Doble Ciencia.
- Soto, A. (2020). *Deshabituarse la mirada*. <https://www.davidcantarerotomas.com/?/Texts/Andrea>
- Soto, A. (2022). *Imaginación material*. Metales Pesados.

- Spivak, G. C. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297–364. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1244>
- Viksnens, R. (1998). Chow, Rey. *Postcolonial Studies*. <https://scholarblogs.emory.edu/postcolonialstudies/2014/06/19/522/>