Psicologia em Ênfase

v.5, n. 1, p. 68-85 – Junho/2024

6 Argumentos para el Estudio de las Imágenes de la Educación Inclusiva

Aldo Ocampo González[1]
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile[2]

Resumen

La cultura visual que crea el género académico y el movimiento sociopolítico indexado como educación inclusiva, articula formas para visualizar aquello que no ha sido nombrado, visibilizado y representado. Por tanto, su cultura visual parte del reconocimiento que, sí existe, lo irrepresentable. Este acto, de naturaleza profundamente sociopolítica reconoce en el registro de lo irrepresentable la tarea de des-objetualizar la existencia del Otro, subyugada a una pragmática epistemológica de la abyección. Esta es la fuerza operante de las ontologías ortopédicas, normativas o, también, llamadas, discrecionales. A tal efecto, es necesario promover un dispositivo de alteración/fractura de lo sensible. El presente trabajo, expone seis argumentos centrales para explorar el estudio académico de las imágenes y de las prácticas imagéticas que crea la educación inclusiva, tales como: a) las imágenes de la educación inclusiva develan un complejo carácter performativo, b) la educación inclusiva crea una estética del disenso y un *sensorium* específico, c) las imágenes de la educación inclusiva tienen como propósito desplegar una mirada recelosa sobre lo que vemos, d) las imágenes de la educación inclusiva surgen del complejo trabajo de fricción y superficies, e) la educación inclusiva es una imagen compuesta de muchas imágenes en resistencia que, además, es flotante e instala un régimen imaginal que opera en una clave acontecimental y f) las fuerzas imagéticas de lo inclusivo permiten representar lo irrepresentable. El trabajo concluye observando que, desfigurar es una invocación que clama a la desinvención de toda figuración ontológica predeterminada producida al interior de un particular régimen de sensibilidad. Es, también, un llamamiento para extrañar la mirada, desplegar una observancia recelosa acerca de las figuraciones que se nos presentan como legitimas para referirnos a la experiencia existencial de lo humano, o bien, de alguno de los múltiples objetos de análisis que forman parte del género indexado como inclusivo.

Palabras clave: inclusión; imágenes; fractura de lo sensible; visualidad; otros modos de ver.

[1] Chile, 1987. Teórico de la educación inclusiva y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Posee, además, un Post-doctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil, Postdoctorado en Descolonización del Lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia por la Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia y Postdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: tensiones onto-políticas y metodológicas en el Sur Global, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), México. Co-dirige el Grupo de Investigación Latinoamericano sobre Educación Inclusiva (GILEI). Profesor de Postgrado (Postdoctorado, Doctorado y Maestría) en diversas universidades de Latinoamérica.

[2] Primer centro de investigación creado en Chile, América Latina y el Caribe, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva interdisciplinar, postdisciplinar y paradisciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericanos de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

Resumo

A cultura visual que cria o gênero acadêmico e o movimento sociopolítico indexado como educação inclusiva articula formas de visualizar aquilo que não foi nomeado, tornado visível e representado. Portanto, a sua cultura visual baseia-se no reconhecimento de que o irrepresentável existe. Este ato, de natureza profundamente sociopolítica, reconhece no registo do irrepresentável a tarefa de desobjetivar a existência do Outro, subjugada a uma pragmática epistemológica da abjeção. Esta é a força operante das ontologias ortopédicas, normativas ou, também chamadas, discricionárias. Para tanto, é necessário promover um dispositivo para alteração/fratura do sensitivo. O presente trabalho expõe seis argumentos centrais para explorar o estudo acadêmico das imagens e práticas imagéticas que a educação inclusiva cria, tais como: a) as imagens da educação inclusiva revelam um caráter performativo complexo, b) a educação inclusiva cria uma estética de dissidência e uma sensório específico, c) as imagens da educação inclusiva têm o propósito de lançar um olhar desconfiado sobre o que vemos, d) as imagens da educação inclusiva emergem do complexo trabalho de fricção e superfícies, e) a educação inclusiva é uma imagem composta por muitos imagens em resistência que, além disso, é flutuante e instala um regime imaginal que opera em tom agitado e f) as forças imagéticas do inclusivo permitem a representação do irrepresentável. O trabalho conclui observando que a desfiguração é uma invocação que exige a desinvenção de toda figuração ontológica pré-determinada produzida dentro de um determinado regime de sensibilidade. É também um apelo ao olhar estranho, à observância suspeita das figurações que nos são apresentadas como legítimas para nos referirmos à experiência existencial do humano, ou a um dos múltiplos objectos de análise que fazem parte do género indexado como inclusivo.

Palavras-chave: inclusão; imagens; fratura do sensível; visualidade; outras formas de ver.

Introducción

El estudio de las formas visuales de la educación inclusiva y, en particular, de sus modos de ver y de representar, así como, el problema de la visibilidad, constituyen discusiones vacantes entre sus practicantes y sus agendas de investigación. El estudio de las imágenes de lo inclusivo asume el interrogante acerca de qué es lo propio de estas, cuyo examen no se agota aqui. Según Soto (2018), quien, sostendrá que, exige de un intrincado análisis entre las palabras y las formas. A efectos de este trabajo, entenderé que, el estudio y/o comprensión de las imágenes de lo inclusivo y, especialmente, sus modalidades de construcción adscriben a un compromiso que apela por la transformación de las formas, las que, repercuten en todos los ámbitos de análisis de este género académico, con especial énfasis, en la dimensión existencial de cada una de las formas de lo humano que buscan ser resignificadas em su interior. ¿Qué capacidades poseen las imágenes de lo inclusivo? Una respuesta posible sugiere que, comprendamos cómo se construyen las imágenes de la educación inclusiva y, particularmente, cómo alterar/descentrar su imagen hegemónica; una que todo lo determinada y, que también, gobierna nuestros modos de relación con un extenso catálogo de problemas que no hemos sabido abordar en su inmensidad.

Como puntapié inicial, es plausible sostener que, la forma adjetival ‘inclusiva’ construye un complejo régimen imagético-visual, una imagen que se compone de muchas otras imágenes, cuya morfología puede ser interpretada en proximidad a la metáfora de

archipiélago de imágenes, en su mayoría, en resistência. Otra de las atribuciones centrales de este género, consiste en fracturar el régimen de sensible sobre el que proliferan muchos de sus males que ella misma denuncia, a objeto de producir un complejo, pero necesario, sistema de extrañamiento de la mirada sobre las particularidades de cada uno de los fenómenos con los que entramos en contacto e interactuamos. Una de sus tareas fundamentales consiste en producir una fractura a nivel de lo sensible, esto es, "una fisura en lo visible para interferir los flujos ininterrumpidos de aquel continuo que se presente como la realidad" (Soto, 2022, p.41).

Fisurar lo sensible es aprender a mirar recelosamente las apariencias imputadas por el régimen representativo, cuya ingeniería se fortalece a través de la semejanza. En el estudio de las imágenes de la educación inclusiva encontramos, al menos, dos retos fundamentales: a) comprender cómo se construyen sus imágenes –ya sabemos que, estas, comienzan a revelarnos su potencia en el complejo juego de lo liminal, de una práctica relacional, en una superficie de emergencias–, b) develar la fuerza de la potencia subyacente en sus imágenes y c) intencionar otros modos de reducción para constelar sus imágenes dominantes, acción que sea materializada en torno a la emergencia de otros modos de ver. Este último propósito, se encuentra profundamente alineado con la fuerza alterativa o la agencia de alteración que subyace en el propio corazón de la transformación a la que nos conduce este género académico. La eficacia de tal apelación se juega en torno a la capacidad de imaginar modos para contravenir los posibles, esto es, lo que conocemos, lo históricamente sancionado y legitimado. Es, en ello, donde se juega el poder el verbo transitivo, alterativo e imaginativo, incluir. Para que esto acontezca es necesario que este género sea capaz de recuperar su fuerza crítica.

Las imágenes dominantes a través de las cuales se visualiza la multiplicidad de objetos de análisis de lo inclusión[3] y de la educación inclusiva[4], actúan en términos de dispositivos de asimilación, cuya materialidad nos informa cómo las imágenes que empleamos o bien, intentamos utilizar para describir un determinado fenómeno, son incapaces de albergar la complejidad del fenómeno que denunciamos. Este problema comienza a develarnos sus secretos a través del debilitamiento de su imaginario y, más específicamente, a través del exceso de las mismas imágenes para abordar sus problemas. Por exceso entiéndase la doble función de la noción: a) la superabundancia de imágenes que trivializan y/o contaminan las funciones estéticas y ontológicas que este enfoque construye a la luz de su *sensorium específico*, b) la desproporción de sus formas semiológicas y de sus modos de reducción que tienden a legitimarse en nombre del poder de la representación, una empresa de orden renacentista que se fortalece en la invención o en la figuración estratégica predeterminada. Estas imágenes poseen un exceso de prefiguración basada en una idea preconcebida. Con estos contenidos en mente, es plausible afirmar que, la inclusión como la educación inclusiva exige en palabras de Soto (2020), de "un visible en el campo de la experiencia que modifique su régimen de visibilidad" (p.135) dominante. Aquí, la fuerza operante de lo dominante es sinónimo de dispositivo de asimilación. Sin la pretensión de encarnar un cierto pesimismo apriorístico, es necesario deshacer las tramas imagínales que contaminan sus imágenes, con el propósito de encontrar y aprender a

[3] En adelante, sustantivación, cuya fuerza analítico-metodológica nos informa acerca de las regulaciones de la naturaleza del fenómeno y del campo de investigación.

[4] Sintagma de análisis que alude a la circunscripción intelectual que construyen sus regulaciones epistémico-metodológicas.

reconocer las potencias subversivas de este género. Necesitamos superar el exceso de las mismas imágenes para pensar sus principales preocupaciones de análisis.

Uno de los problemas que habitualmente observo dedicado al estudio académico de la educación inclusiva es el exceso de *doxa*, esto es, creencias para significar y/o representar determinados problemas de análisis, tensión que, en parte, encuentra su punto de dispersión en la configuración de un singular tejido de experiencias sensibles que articulan un determinado régimen de creencias. Las fuerzas imagínales del género se encuentran profundamente contaminadas, así como, nuestros modos de percepción y emoción. Las imágenes que habitualmente empleamos para explicar un determinado objeto de análisis son cómplices con el empobrecimiento sensible. Queda el desafío de explorar los medios de configuración que participan de la textura sensible de la experiencia de lo inclusivo.

Argumentos críticos para el estudio de las imágenes de la educación inclusiva.

El estudio de las imágenes de la educación inclusiva acontece la frontera, nos devela su fuerza en una zona indeterminada denominada *frontería*, una unidad relacional caracterizada por desplegar una sólida fuerza creativa que muestre oposición al "principio de fundación que determina las categorías de cada cosa y que asigne una significación que les permita ser nombradas de una vez para siempre" (Soto, 2018, p.138). El estudio de las formas de sensibilidad que crea la educación inclusiva nos revelan sus secretos mejor guardados a través de formas de repartición, las que, no sólo dividen el mundo entre incluidos y excluidos, entre quienes tienen el pleno derecho a hablar y a participar de la vida pública, de quienes que no. Sino, por el contrario, las formas de repartición de lo sensible son, desde mi posición teórica y observancia política, la raíz de los males que este género académico intenta resolver. A la fecha, con poco éxito. Cada uno de los argumentos que se exponen a continuación, han de ser concebidos en términos de una mesa de montaje, un juego móvil de elementos que se desplazan, irrumpen, alteran y descentran las dinámicas de comprensión de la experiencia de lo sensible que, en el caso específico de la educación inclusiva, hablamos de la necesidad de producir gestos imaginantes. La educación inclusiva es un lugar de imaginación.

Argumento 1. Las imágenes de la educación inclusiva develan un complejo carácter performativo.

Toda imagen posee una fuerza para disponer un objeto de una determinada manera, organizar e influir en nuestros modos de relación con un determinado fenómeno. En el caso específico de la educación inclusiva, es plausible sostener que, sus imágenes constituyen formas visuales que siempre se están haciendo, develan una naturaleza procesal, no se someten a la dictadura sintáctica de la fijeza que imputa el punto de la mirada. Son imágenes que rompen toda organicidad heredada por la programaticidad visual. De este modo, se desgarran los modos de ver e interactuar con las formas visuales de un determinado fenómeno.

Las imágenes empleadas por el *mainstream* de la educación inclusiva o los adherentes al fallo genealógico más exitoso, no sólo confirman un orden simbólico deficiente, sino que, legitiman sistemática y silenciosamente un prejuicio referencial, por medio de lo cual, sus operaciones imaginales son cooptadas, oprimidas y subyugadas al régimen de la falsificación y la contaminación epistemológica. Estas imágenes son incapaces de crear otro tipo de operaciones imaginarias, confirmando una obstrucción en cuanto a sus tecnologías de representación, esto es, significar de acuerdo a unos referentes específicos que habitan el registro de lo no

conocido, por lo que sus modos de visibilidad y legibilidad constituyen actividades perturbadas analíticamente. Incluso, el papel que desempeñan sus imágenes pueden ser capturadas interpretativamente a través de la imaginación proporcionada por la reproducción técnica, cuya fuerza operante actúa en íntima relación con la normatividad imagética que atraviesa la comprensión de la diferencia. No olvidemos que, la educación inclusiva posee una fuerza que "desafía la lógica y las formas convencionales, que contiene una potencia revolucionaria capaz de iluminar el presente" (Soto, 2020, p.62). Es, esto, lo que permite concebir a la educación inclusiva y a sus fuerzas ético-políticas, epistemológicas y onto-visuales en términos de otra forma de sensibilidad y de experiencia, cristalizando de este modo, un nuevo dispositivo para crear y mirar los problemas más apremiantes del mundo.

¿En qué se juega el carácter performativo de las imágenes del género académico indexado como educación inclusiva? Una primera advertencia crítica de orden analítico-metodológico relativa a la exploración de la naturaleza de las funciones de sus imágenes, sostiene que, la fuerza performativa de las imágenes, de los dispositivos imaginales y de las prácticas imagéticas articuladas por la educación inclusiva se juega en torno a la actividad instituyente que se desprenden de ellas. Estas, son imágenes que hacen la realidad, la producen, la transforman. La tensión se suscita al reconocer que, sus imágenes en uso confirman tangencialmente alguno de los problemas contingentes del mundo actual, las que, son incapaces de develar las fuerzas creadoras de la existencia humana. Sus imágenes confirman un esquema de simbolización deficiente. Las imágenes de la inclusión expresan sus propias modalidades de hacer, es, en esto, donde reside su complejidad, puesto que, sus registros imagéticos e imagínales no se sujetan necesariamente a un referente maestro como sería el caso particular del régimen normo-céntrico de la diferencia o el régimen estético falsacionista de lo inclusivo. En ello, reside su acto de disidencia visual. Para Soto (2020), la performatividad de las imágenes devela "la capacidad para hacer advenir una realidad que no les preexiste" (p.69). Insiste la autora, señalando que, "las imágenes se resisten a la gramática proposicional, si atendemos a su singularidad podemos sostener que existen imágenes performativas, pero su eficacia no es de la misma naturaleza que el lenguaje enunciativo" (Soto, 2020, p.69). ¿Qué tipo de realidad efectiva construyen estas imágenes? Este es una interrogante que cualquier practicante de este género académicamente responsable, abordaría.

La performance imagética de la inclusión acontece en un trayecto de indeterminación, cuya potencia reside en el propio trabajo de configuración, el que, sin lugar a dudas es, abierto. Su poder se despliega cuando se desplaza o disloca cualquier modalidad de falsificación o engaño visual tradicionalmente sancionado entre sus practicantes y, especialmente, a nivel de su consciencia explicativa. La naturaleza performativa de las imágenes de lo inclusivo sugiere una comprensión acerca de los mecanismos de formación, o expresado de forma coloquial: cómo se construyen dichas imágenes. Su potencia existe en el desplazamiento de su capacidad operatoria. Es más, argumenta Soto (2020), es "fundamental cambiar nuestras gramáticas y discursos en relación a las imágenes; por otro, esta noción nos permite pensar la compleja tensión entre formas de ser, formas de ver, formas de hacer cuestionando la categoría de acción" (p.72).

La educación inclusiva se enfrenta a la difícil tarea de aprender a interrogar su régimen de representación vigente y, esta invocación aborda los modos de ver cada uno de sus problemas. Este dilema se expresa en

actual contexto epistemológico de la educación inclusiva confirmando una crisis de representación que, a su vez, ratifica una crisis con el referente que marca el diferencial epistémico de este territorio, cuya profundidad está regulada por la imaginación binaria que atraviesa el estudio de la diferencia. El estudio de sus imágenes exige ser pensado a través de lo que Soto (2020), nombra bajo la etiqueta de 'espacio de acción imaginal', concebido como la "experimentación sin orientación definida, donde las imágenes hacen sus movimientos y no se someten a nuestra lógica binaria de conexión" (p.78).

Finalmente, quisiera sostener que, las imágenes de la educación inclusiva develan una forma singular de movimiento y un régimen de significado dentro del cual dicho movimiento se torna legible. Aquí, es donde emerge la lógica de la trama, aquel soporte en el que se organizan y disputan sus significados. La epistemología visual de la educación inclusiva nos muestra su fertilidad en la fractura de la lógica de representación de la que se desprenden sus imágenes instituidas. Se desestabiliza el funcionamiento de la acción que, desde la perspectiva de Rancière (2019) y Soto (2020), encarna la representación, cuyas tesituras acontecen en una funcionalidad o en un efecto pre-determinado. Esta es la lógica del régimen normo-céntrico de la diferencia. El movimiento requerido por las prácticas imagéticas de lo inclusivo es no orientado con anterioridad, nos revela un comienzo que nunca termina. Se trata de configurar un nuevo sentido sobre sus significados instituidos. La base de este propósito es la desfiguración, una fractura de lo sensible.

La educación inclusiva constituye una epistemología visual que nos revela sus secretos a través de una fuerza dinamizadora. Estas son imágenes que existen en una trama relacional, entremedio de complejas fricciones imagínales. Este campo necesita encontrar los medios sensibles para que sus imágenes puedan actuar como verdaderos agentes de transformación y, con ello, las estructuras de representación e intencionalidad que subyacen a cada una de sus preocupaciones. El problema es aquí, la trama que tracciona la representación, puesto que, esta encuadra, pre-fabrica e instituye un cierto efecto de ficcionalización. La representación es clave en la producción de regímenes ontológicos pre-fabricados. Por su parte, la performatividad afecta a las formas instituidas de representación y a los respectivos dispositivos de visión históricamente sancionados entre sus comunidades de práctica. La invitación que nos ofrece Soto (2020), para observar con mayor claridad la lógica performativa de las imágenes de lo inclusivo es ubicarse en la capacidad liminal de estas, es decir, entre las configuraciones sensibles que cada una de ellas produce.

Argumento 2. La educación inclusiva crea una estética del disenso y un *sensorium* específico.

Si partimos de la afirmación que, la educación inclusiva construye una estética del disenso, entonces, su principal móvil de lucha consiste en subvertir la articulación que imputa el reparto de lo sensible en tanto línea divisoria del mundo que determina que grupos poseen el pleno derecho a usar públicamente la palabra y quiénes no. Parte de la raíz del problema de análisis que asume la educación inclusiva en su potencial lucha contra la exclusión, se enfrenta a la desarticulación de lo que Ranciere (2018), nombra bajo la expresión: 'reparto de lo sensible'. Examinemos a continuación, algunas cuestiones interrelacionadas. En primer lugar, quisiera destacar que, la noción *rancieriana* de 'reparto de lo sensible', concierne a aquello que "se ve y lo que no se ve, lo que se expresa y a lo que no se puede

expresar, porque simplemente no se percibe" (Cereceda, 2018, p.47). Es una especie de reparto político cuya escenificación se juega en torno a quienes son considerados plenamente humanos y quienes no, quienes poseen la plena capacidad de enunciar y escuchar con propiedad lo que se dice, de quienes no.

El reparto de lo sensible trabaja en la intimidad de aquello que hace posible que las condiciones de enunciabilidad y escuchabilidad, existan como tal. Aquellos que no poseen dicha capacidad se encuentran incompletos, pues, no poseen la facultad de hablar, confirmando una existencia precaria y plagada de sombras. Esta es la base del argumento de Spivak (1988), para referirse al intrincado carácter de incompletud del subalterno. Quienes disfrutan del privilegio político de expresar libremente y ser escuchados con atención en la vida cívica, son quienes se arrogan el derecho de hablar en nombre de los oprimidos, crear leyes para cautelar su pleno desarrollo, etc., sin impactar directamente en su vida material y subjetiva. Esta es la base de la representación sociopolítica, una apelación netamente retórica incapaz de alterar el orden de los productos necesarios de los nudos problémicos con los que dialoga.

El reparto de lo sensible es el problema del acceso pleno al uso público de la palabra, pero, también, es parte sustantiva de la ingeniería de la exclusión. El problema que Rancière (2019), describe a través de este sintagma, es la tensión de la *esthesis versus* la *hexis*, es decir, la comprensión *versus* la posesión. Muchos de los sujetos que forman parte del universo ontológico de la inclusión, son atravesados por el código ontológico de la ortopedia[5], esto es, del mundo-Uno[6], en el que, la diferencia es objeto de sistemáticas estrategias de mediación normativa, responsables de inscribir su valor a través de un *corpus* de significantes cosificantes. Esta es la base de lo que nombro reiteradamente en mi producción académica bajo el sintagma 'régimen normo-céntrico de la diferencia'. El uso en el que incurre habitualmente el discurso mayoritario de lo inclusivo puntualiza en torno a la participación del Otro en términos de *esthesis*, no de *hexis*.

El reparto de lo sensible es la raíz de los problemas que enfrenta la educación inclusiva, cuyas regularidades en el mundo actual confirman una compleja disputa ontológica. Una estética del disenso es la estética de los modos de dividir y ver el mundo a través del par dialectal incluidos/excluidos. Su régimen de comprensión es, a la vez, su régimen estético. Tales tensiones se suscitan cuando reconocemos que, la educación inclusiva construye un nuevo régimen de visibilidad, esto es, un nuevo régimen estético, cuya operación se sustenta en una nueva partición de lo sensible, una nueva forma de comprender como ha sido distribuido aquello que se ve y lo que no, aquello que existe plenamente y aquello que no, o bien, que habita en un plano de infra-humanidad. Es esta premisa, parte del argumento disparador que, sostiene que, la educación inclusiva construye un *sensorium* específico. Examinemos, a continuación, en que consiste esto.

Cada régimen de sensibilidad produce su propio orden del discurso, lo que, en el caso específico del género académico aquí analizado, confirma que, ella misma se compone de múltiples grupos excluidos de

[5] En referencia a los presupuestos proporcionados por la ontología discreta, dualista. Ontología monumental, también, denominada como hermenéutica monotópica, ontología y epistemología canónica y totalizante y expresión cerrada de lo humano.

[6] Metáfora que describe la presencia de un mundo gobernado por la homogeneidad y la sujeción de la subjetividad.

una determinada comunidad. El régimen de sensibilidad que articula la educación inclusiva contempla a todas aquellas formas existenciales que no existen al interior de un determinado régimen estético. Ello es lo que desafía el orden existente. Es justamente a través de la fuerza alterativa de la inclusión que, ciertos grupos históricamente excluidos que no existen al interior de un determinado régimen estético encuentran formas de reconocimiento y, por consiguiente, formas de visibilidad. A través de este pasaje emergen tres atributos centrales de la inclusión, tales como: a) reconocimiento, b) emancipación y c) visibilidad. Es a través de esto, que la inclusión comienza a explicitar su complejo vínculo con lo político, puesto que, una de sus principales tareas consiste en recuperar el potencial para visibilizar aquello que ha sido condenado a no existir, a no ser visto y a no ser reconocido.

El propio sustantivo 'inclusión' no sólo posee la capacidad de interrumpir las dinámicas de producción del conocimiento y categorías de diversos campos de investigación, sino que, nos revela que en ella misma existe "una vía potencial de emancipación y de reconocimiento para aquellos que estaban excluidos" (Cereceda, 2018, p.54). Se trata aquí, que los oprimidos logren ser conscientes de los mecanismos de dominación que los afectan para transformar al espectador en un actor consciente en la transformación de su realidad más inmediata. No olvidemos que el género académico denominado educación inclusiva es una singular hermenéutica del cambio social y educativo y, como tal, exige que encuentre su forma específica de visibilidad y discursividad o que logre recuperar su verdadera naturaleza política, epistemológica y ontológica. La estética de la educación inclusiva se inspira para descentrar la potencia irrepresentable del otro, aquello que ha sido subyugado a través del canon imputado por el Humanismo clásico.

El reparto de lo sensible que crea este género acontece en lo que Rancière (2019), denomina: gestos menores. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, "las miradas, los gestos, las palabras y las imágenes por las cuales un cierto reparto de lo sensible es vivido y eventualmente desplazado" (Cereceda, 2018, p.193). Insiste el autor, señalando que, lo que informa el sintagma 'gestos menores' en la obra de Rancière (2019), son "miradas sobre las imágenes, relaciones entre los gestos, reapropiaciones entre palabras" (Cereceda, 2018, p.193). La sección 'estética' del sintagma estética de la educación inclusiva, nos informa con claridad acerca de un modo particular de organizar la experiencia sensible de sus fenómenos y practicantes, a través de ella, podemos hablar escenas de inclusión, de formas de mutación de la percepción de la experiencia. Las formas estéticas de la educación inclusiva operan por fuera de un mismo régimen de identificación. No olvidemos que, parte del compromiso ontológico al que adscribe este campo, queda sujeto a la fuerza de la no-identidad de Adorno (1980), esto es, el compromiso con todo aquello que escapa a cualquier tecnología de homogenización. La no-identidad es la puerta de acceso al encuentro con la heterogeneidad radical del ser, que no es otra cosa que la profundidad su singularidad ontológica.

La educación inclusiva desarraiga el valor estético proporcionado por el régimen representativo cuya eficacia se fortalece en la exhibición del propio defecto del Otro. Esta es el alma de la objetualización del Otro. A través de su trama estética proliferan sistematicamente preocupaciones heterogéneas de diversa índole. Incluso, este régimen estético opera en la desviación. Es una invitación a alterar los marcos de sensibilidad, de escucha y de visión que le han sido heredados, reconociendo que, muchos de ellos, no poseen ninguna clase de relación con el género aquí analizado.

¿Qué es lo que convierte a la educación inclusiva en una revolución estética? Dicho de manera simple y directa, es la alteración de la percepción y de su esquema de pensabilidad, mientras que, destruye cualquier forma de jerarquización de la existencia y de sus manifestaciones. La inclusión es una palabra transformada en términos poéticos, mientras que, a nível visual, traduce diversas formas de experiencia sensibles derivadas de múltiples modos de sensibilidades específicas. El papel que desempeña la revolución estética al que nos conduce este género no se agota aquí. Al debilitar el papel de los significantes que explican lo irrepresentable, se debilita, por consiguiente, la función del régimen representativo, esto es, aquello que puede ser representado en función de una jerarquía de atributos ontológicos y visuales. La edificación jerárquica es propiedad central de la educación especial, especialmente, a través de su compromiso con el esencialismo, atributo a través del cual, lo irrepresentable como lo figurativo obedecen a regímenes ontológicos pre-fabricados caracterizados por mezclar diversas normatividades. La estética de lo inclusivo acontece en el desacuerdo de la idea y de la representación. También, se distancia de toda forma de crueldad de la mirada. Todo ello, exige la necesidad de "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). No olvidemos que, el estudio de las imágenes de la educación inclusiva tiene como propósito desfigurar de las formas ontológicas que presentan/representan a determinadas formas existenciales de lo humano.

Argumento 3. Las imágenes de la educación inclusiva tienen como propósito desplegar una mirada recelosa sobre lo que vemos.

Si las imágenes que crea la cultura visual de la educación inclusiva se inscriben en el registro de lo flotante, puesto que, se resisten a toda atadura y/o compromiso con el régimen normativo de la diferencia, entonces, ella misma, puede ser concebida como formas de interrupción, enfrentándose el reto acerca de cómo pensar aquellos fenómenos que no poseen imágenes. La educación inclusiva es una circunscripción específica de verdad sin una apariencia determinada que nos informe acerca de su singularidad. El desafío es aprender a reconocer su régimen de visibilidad. Aquí, la operación es hacer emerger otras figuras a través del imbricado juego de la (des)composición.

La construcción de las imágenes de la educación inclusiva se enfrenta a la espinosa tarea de alejarse de cualquier forma de trivialización que intente capturar sus unidades visuales a objeto de trabajar en contra de dicha imaginación. En el caso específico del universo que informa los problemas de lo inclusivo, es posible observar cómo sus imágenes comienzan a relacionar lo que no tiene relación. Es una empresa que busca iluminar aquellas secciones del fenómeno que son intencionalmente excluidas, oprimidas, marginadas o, simplemente, negadas. Parte del argumento que señala que las imágenes de la inclusión se construyen en la relación, es allí donde emerge el poder de su energía imaginante. En efecto,

> […] las imágenes resultan de un intercambio intenso entre un sujeto y una situación son generativas: el sujeto, que ha participado con fuerza en una acción, en una situación, ha dado algo de sí mismo a dicha realidad, a cambio conserva una imagen que es lo suficientemente intensa como para ser fragmento de la realidad de la situación, y permitir en cierta medida reactivarla (Soto, 2022, p.63).

Uno de los ejercicios críticos más relevantes que este campo enfrenta a nivel del estudio de sus formas visuales e imagéticas acaece a través de la capacidad de sus practicantes para desplegar una mirada recelosa sobre aquello que miran. Ya Rancière (2018), nos dirá que mirar es un verbo de acción, cuyo poder abre la capacidad imaginal. ¿En qué se juega la necesidad de extrañar la mirada para observar e interactuar con el catálogo de objetos de análisis de lo inclusivo? En primer término, se trata de aprender a manejar los medios de control y gestión de la invisibilidad, cuyo material de comprensión se encarga que las diferencias socialmente construidas se mantengan fijas para leer la experiencia de múltiples grupos construidos al margen de la historia. Es una invitación para desarmar las formas de configuración de la mirada.

Es más, las imágenes que crea la educación inclusiva "ejercitan modos de no-adaptación al sistema dominante, desde donde crear lo imprevisto, lo que no entra en nuestro marco perceptivo y queda fuera de los modos de organización del mundo" (Soto, 2022, p.35). Es en ello, donde se juega parte de su trabajo imaginativo. Más aún, la proliferación de una mirada recelosa se juega en la fractura de lo visible a nivel simbólico, fomentando un aparato de interrupción de nuestras rutinas visuales a través de las que identificamos determinados fenómenos. La fractura de lo visible es la afectación de los medios de visualización de un determinado fenómeno. Una mirada recelosa es aquello que se contrapone estratégicamente al determinismo introducido a través del ojo culturalmente sobre-determinado. Es lo receloso de la hegemonía del ojo en todas sus manifestaciones (Jay, 2007), lo eu introduce una interpretación,

> […] de la mirada médica o la evocación del panóptico de Bentham como típico del orden disciplinario moderno de vigilancia, podrían ser extendidos a la visualidad en general, es errónea. Mientras conocemos que leyó el panóptico como "análisis de un 'ojo malvado' transformado en arquitectura", Shapiro sostiene que Foucault "no argumenta que la visión sea generalmente peligrosa; es un arqueólogo de lo visual, atento al carácter diferencial de los diversos regímenes visuales. Y dentro del espacio de una cierta época o cultura, está alerta de prácticas visuales dispares y posiblemente contradictorias" (Jay, 2007, p.10).

Argumento 4. Las imágenes de la educación inclusiva surgen del complejo trabajo de fricción y superficies.

¿Qué quiere decir en términos metodologicos que las imágenes de la educación inclusiva proliferen desde la fricción? Siguiendo a Rancière (2018 & 2019) y, muy especialmente, la contribución teórica de Soto (2022), sostendré que, en la fricción misma encontramos la capacidad para pensar otras formas que permitan alterar un régimen de visibilidad profundamente arraigado al interior de un determinado campo de investigación y, especialmente, en el imaginario de sus practicantes. Si la tarea es destruir la imaginación visual dominante y desaprender sus categorías y lenguajes, entonces, algunas potenciales respuestas habitarán en el registro de lo visible. Una de las potencialidades de la fricción habita en la ruptura, en la producción de diversos modos de acontecimientos que irrumpen e interrumpen nuestras formas de visuales de relacionarnos con determinados núcleos de análisis. El problema se agudiza al reconocer que, muchos de los problemas que forman parte del universo de lo inclusivo carecen de una infraestructura de aparecimiento. Aquí, el verbo aparecer nos muestra su fuerza no en la equivalencia de la visibilidad, sino que, en términos de un espacio de desigualdad que produce otros modos de relación en cuanto a su constitución.

Nuevamente, el trabajo de Andrea Soto Calderón, en torno a la construcción de las imágenes resulta altamente resonante para explorar experimentalmente, cómo estas surgen, se forman y nos develan otras formas de comprensión sobre los núcleos problémicos de la inclusión. Para Soto (2020), es la superficie un espacio de inscripción en el que se despliegan otras formas de aparecer. En efecto, "se trataría de dejar de oponer la verdad a las apariencias, así como atender a la infraestructura que requiere toda aparición" (Soto, 2020, p.124). El poder de la superficie es donde se forman, modifican y alteran los modos de acontecimiento de las imágenes. La superficie es clave para interrogar las grandes narrativas que dan origen a verdades inamovibles dentro del esquema de comprensión de lo humano, muchas de las que contribuyen a distorsionar determinadas cualidades visuales contenidas en determinadas imágenes y modos particularistas de la subjetividad. Metodológicamente, el poder la superficie "reside en movilizar la aparición poniendo en cuestión, como dice Judith Butler, sus premisas epistemológicas naturalizadas de visibilidad y transparencia" (Soto, 2020, p.125).

Argumento 5. La educación inclusiva es una imagen compuesta de muchas imágenes en resistencia que, además, es flotante e instala un régimen imaginal que opera en una clave acontecimental.

La afirmación: la educación inclusiva es una imagen compuesta de muchas imágenes en resistencia es clave para pensar acerca cómo este género académico construye un singular régimen imagético-visual de formas desconocidas y, por consiguiente, de poéticas que hacen mucho más que interrumpir nuestras fuerzas deseantes. Nuevamente, la educación inclusiva muestra cierta incomodidad con el mandato renacentista, ahora, en su dimensión visual. Específicamente, esta, se opone a los modos de entender y fijar la mirada que han sido heredados a través del Renacimiento. Ella misma observa cómo las estrategias empleadas para dar forma y definir lo que puede ser visto, en el caso puntual de sus objetos, queda fuera del punto de vista dominante. Lo que se intenta alterar es el complejo dispositivo que produce estrategias figurativas para presentar/representar a los Otros que, han sido históricamente marginados por el canon ontológico imputado por el Humanismo clásico, una fuerza que relegó a múltiples formas de lo humano en la exterioridad de la modernidad.

El problema del exceso de perspectivismo ontológico y visual para explicar los problemas ligados a la diferencia y sus modalidades existenciales, queda condicionado por el excesivo ejercicio del ojo como juez universal, tal como sostendrá Soto (2020). El problema del exceso de perspectivismo puede ser explicado en términos de aquello "que da forma y define lo que puede ser visto y también lo que queda fuera de la vista" (Soto, 2020, p.115). El problema es que esta forma de ver estableció convenciones visuales convertidas en convenciones sociales, pedagógicas y psicológicas que continúan operando con gran fuerza hasta el día de hoy, especialmente cuando interactuamos con aquellas formas existenciales de lo humano que escapan a los criterios definidos por las principales narrativas proporcionadas por la psicología. Incluso, su afectación contempla nuestros imaginarios y nuestra relación las imágenes. A través de la perspectiva controlamos lo que vemos. Esta es la operación que hace tan exitosa la empresa del esencialismo, particularmente, al reconocer cómo tal gramática controla el poder de la multiplicidad.

La educación inclusiva que más conocemos participa de un orden de lo visible

que controla subjetividades, que subyuga aquellas formas de lo humano que no son fácilmente reconocibles a través de las principales narrativas proporcionadas por la psicología evolutiva y del desarrollo. La lógica visual más elemental del esencialismo es aquella que produce explicaciones sancionando un punto de vista determinado, que controla y artificializa sus posibilidades. Su fuerza se juega en la capacidad de crear "un punto de vista determinado" (Soto, 2020, p.116). Esta es la base de la homogenización de la mirada sobre las diferencias que circulan en la intimidad del espacio escolar. La educación inclusiva se propone desanudar tal catálogo de compromisos a objeto de liberar el poder de su imagen visual.

¿Qué quiere decir qué las imágenes de la educación inclusiva expresen un carácter flotante?, ¿qué es lo que se pone en juego exactamente en términos metodológicos? La atribución 'flotante' que encarna la naturaleza visual e imagética de este género, puede ser explicada a través de dos acciones principales. La primera, dirigida a emancipar la mirada para alejarnos de toda ilusión estratégicamente producida para controlar que la fuerza de la diferencia hable en su esplendor. La ilusión fusionada con la fijeza del punto de la mirada es el corazón del éxito del esencialismo ontológico en el estudio de la diferencia. La segunda atribución despliega su poder a través de una cultura visual críticamente responsable de deshacer la multiplicidad de usos normativos de la diferencia. Particularmente, se trata de deshacer, subvertir y romper con cualquier modalidad de encuadramiento y fijeza de la mirada. En suma, lo flotante se resiste a la normalización de la mirada o la legitimidad del único punto de vista. Esta es la base de las formas de visibilidad normativas en las que incurre la educación inclusiva al informar sus desempeños epistemológicos a través de la educación especial y de otros proyectos de conocimientos que precarizan la existencia y obligan a comprender cómo una "perspectiva, por una parte, ordena un campo visual y, por otra, crea un lugar desde el que observar y controlar" (Soto, 2020, p.117).

Finalmente, quisiera sostener que, si las imágenes que este género construye nos informan sobre distintas luchas sociales, políticas y culturales, entonces, el atributo de 'resistencia' se despliega en torno a la creación de imágenes potenciales, esto es, formas visuales que abren, alteran y descentran nuestro imaginario y sus tramas imagínales al momento de visualizar determinados problemas de análisis. Una observancia que con el paso del tiempo se torna cada vez más insistente, confirma que, el discurso más difundido sobre educación inclusiva o la corriente principal –*mainstream*– cuyo punto de emergencia se sostiene en el éxito de su principal fracaso cognitivo, esto es, tomar la educación inclusiva como especial, preferentemente a través de sus categorías, lenguajes, tradiciones de pensamiento y paradigmas fundantes, ahora, mediada por un conjunto de atravesamientos discursivos de orden progresistas a favor de la justicia social.

Fundamentalmente, observo que su estructura discursiva más difundida a nivel mundial puede ser interpretada en términos de una imagen dialéctica, un flujo intelectual e imagético intempestivo, cuyas garantías argumentativas no coinciden estrechamente con las demandas del tiempo en el que circulan dichas enunciaciones. Esta es una estructura discursiva que acontece en la diferencia y en el anacronismo. La educación inclusiva en tanto discurso puede ser interpretado como una fuerza que deviene no actual. En efecto, necesita "tener fija la mirada en su tiempo, pero para poder hacerlo debe producir esa mirada, no dejarse cegar por las luces de su época; solo así puede alcanzar lo no vivido de todo lo vivido" (Soto, 2022, p.145). Metodológicamente, es en la

fuerza de lo no vivido, lo no experimentado, donde acaece su capacidad para construir imágenes que informan y recuperen la sensibilidad específica de los fenómenos que intentan ser visualizados. Es en lo no vivido que, Soto (2022), sostendrá que, se juega la potencialidad de "hacer durar la experiencia" (p.145).

¿Cómo entender la fuerza subyacente de las imágenes potenciales de lo inclusivo? Tal como explica Soto (2022), en su maravilloso libro publicado por Metales Pesados, titulado: "Imaginación material", es que la potencialidad de la imagen acontece a través de la articulación, es algo que al entrar en relación altera, descentra e interrumpe un determinado régimen de visibilidad que nos revela una determinada imagen. Pensar los registros visuales de lo inclusivo en términos de imágenes potenciales no sólo nos sugiere el reconocimiento que estas, son formas que desafían sus propias lógicas de operación. El problema es que las consistencias imaginarias que podemos encontrar en cada una de las imágenes empleadas para explicar la multiplicidad de fenómenos de lo inclusivo, no son claras, ni mucho menos, poseen atributos que muestren cierta claridade. Son imagenes que son incapaces de recuperar el problema en su magnitud. Necesitamos con urgencia, la emergencia de técnicas para suprimir dicho problema. Parte del problema recién señalado, se debe al debilitamiento del imaginario y del exceso de imágenes para responder a un mismo tema –círculo de reproducción–. También, puede ser explicado en términos de precarización de las formas visuales del campo. El problema es que, tal como están pensadas y/o configuradas sus imágenes son incapaces de producir una alteración decisiva. La fuerza de las imágenes de la educación inclusiva acontece "no en decir lo que tenemos que mirar, tampoco establecer lo que tenemos que pensar, sino que abren márgenes para que el propio pensamiento acontezca" (Soto, 2022, p.146). Su tarea crítica es simple: descentrar, desaprender y destruir el régimen de apariencia, visibilidad y representación imputado a través de su principal fracaso cognitivo, cuyas obstrucciones repercuten significativamente en nuestros modos de ingresar en el material de inteligibilidad existencial del Otro.

¿Qué es lo que hace que sus imágenes sean leídas como imágenes potenciales? La respuesta es simple. A través de 'lo potencial' observamos que, estamos en presencia de imágenes que no existen, que están pendientes de resolverse[7], que nos dirigen hacia otras formas de ver y experimentar determinados fenómenos, puesto que, se resisten a ser capturadas por la fuerza de los significantes que habitan en la prefiguración de la idea preconcebida sobre un determinado fenómeno, concepto y/o forma cultural, social y/o existencial. Lo potencial habita en el registro de la desfiguración de lo presentado/representado, desempeña un papel crucial para subvertir las tecnologías que atrapan los modos particularistas de la subjetividad de determinadas formas existenciales de lo humano. El sintagma 'imagen potencial' no sólo es sinónimo de alteratividad visual, sino, de descentramiento de las prefiguraciones históricamente sancionadas. También, este sintagma puede ser leído en términos de un aparato de resistencia ante la presión simbólica de la lógica cultural que media y explica el trabajo ontológico con la diferencia, el que, se encuentra atrapado y subyugado en el *corset* de una ontología ortopédica. Es una invitación a desdibujar cualquier clase de estereotipo que encubiertamente pueda emplearse como forma explicativa de lo humano.

La potencialidad de las imágenes aquí discutidas, desempeña un papel crucial para subvertir la rutina visual y el atrapamiento

[7] Esta afirmación, está en la obra de Soto (2022),

ontológico de la diferencia que es concebida en términos de sujetos abyectos y, por consiguiente, sujetos objetualizados, objetos de una imaginación que precariza su existencia a través de criterios diagnósticos cuyas formas de referencialidad explicitan una comprensión normativa de la diferencia. La abyección del Otro es presa de un vector que direcciona estratégicamente sus criterios de reconocimiento. El reto es aprender a mirar cada imagen y cada forma existencial de lo humano, según su propia especificidad. Esto es, se mira según su existencia y según sus cualidades visuales. Las imágenes de la inclusión no tienen otro propósito que, ampliar el campo de la imaginación y, con ello, encontrar un determinado orden de lo visible.

Argumento 6. Las fuerzas imagéticas de lo inclusivo permiten representar lo irrepresentable.

Una parte sustantiva de los fundamentos intelectuales de la educación inclusiva provienen del esencialismo a través de la confusión de sus formas epistemológicas, ontológicas, metodológicas y didácticas con la circunscripción disciplinaria indexada como 'educación especial'. Este forzado compromiso ancló la matriz de esencialismos-individualismos en lo más profundo de los modos de regulación de lo inclusivo. En efecto, se trata de efectuar una crítica a la epistemología del punto de vista. La educación inclusiva se enfrenta a la refiguración de lo sensible. Antes de explicar cómo las fuerzas imagéticas de lo inclusivo articulan su orgánica en torno al registro de lo sensible, quisiera referirme al problema de la *alteri-dad* de las imágenes que este género académico produce. A tal efecto, asumo una posición onto-epistemológica que se juega en el sufijo '-idad', denotando la fuerza de la alteridad radical.

La comprensión de la alteridad radical instala una política ontológica de carácter procesual y relacional, lo que nos informa que el ser humano se encuentra en permanente devenir y es el resultado de su interacción con la multiplicidad de estructuras de relación del sistema-mundo que habitamos. El sufijo "-idad" descentra el carácter normocéntrico de la diferencia atendiendo a su naturaleza en permanente mutación. Este sufijo es indicativo del acto más profundo de la alteridad al reconocer que, todo cuanto existe acontece a través de un acto de inter-existencia, o bien, nadie existe en el vacío, sino que, a través del Otro. De acuerdo con Villegas (2024), la alter-acción es una reacción "ante el cromatismo, el *tokenismo* (simbolización) y la *guetificación* (falta de reconocimiento a las diásporas internas) del multiculturalismo" (p.649).

Asimismo, tal sufijo puede ser leído en términos de una invitación abierta para pensar el tipo de destino que se juega la educación a través de la fuerza sustantival de la inclusión. Se trata de comprender cómo una potencial idea de las imágenes de la educación inclusiva se entrelaza con una noción y, a su vez, una apelación más profunda de destino social. ¿De qué tipo de realidad nos hablan dichas imágenes? Esta es una realidad de difícil imaginación dado el conjunto de arquitecturas de pensamiento que median e informan sus entendimientos. Lo relevante aquí se inscribe a través de un doble desafío. Por un lado, sugiere pensar acerca de la naturaleza de las imágenes que este género construye y, por otro, el tipo de transformaciones imagéticas, socioculturales, ontológicas, políticas, éticas, epistemológicas y pedagógicas a las que nos invita.

¿De qué se nos habla cuando se nos dice que la educación inclusiva es diferente a la educación especial? Como puntapié inicial, es plausible reconocer que, el género académico etiquetado como educación inclusiva posee dos dilemas definitorios particulares, tales como: a) este es un terreno

de difícil definición (Ocampo, 2023) y b) la categoría ‘inclusión’ participa de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que interroga (Ocampo, 2021). Con estas afirmaciones en mente, ofrezcamos algún argumento cuya relevancia permita dar respuesta a la interrogante antes enunciada. La educación inclusiva se representa a sí misma muy bien cuando es travestida con la fuerza de la educación especial, cuya ingeniería confirma la sobresaturación del esencialismo y la regeneración sistemática del individualismo. El registro imagético de lo inclusivo nos informa acerca de procesos de asimilación inclusiva, en el que el Otro de la imagen está claramente representado a través de un régimen que objetualiza su existencia a través de um conjunto de significados propios de la imagiación de lo abyecto. Si el Otro que es objeto de la imagen de lo inclusivo no logra ser interpretado en su potencia, entonces, emerge otra tensión referida a sus criterios de interpretación del material de inteligibilidad del Otro. El Otro de la imagen está controlado no sólo por las tecnologías de sujeción visual y ontológicas proporcionadas por el esencialismo, sino que, estas mismas, controlan el poder de la multiplicidad, que es, sin duda alguna el verdadero registro ontológico de la educación inclusiva.

La oscuridad del problema de las imágenes de este género se ve acrecentado producto que el Otro en sus imágenes no logra ser reconocido con facilidad. Es una imagen que pierde su contenido y sus cualidades visuales, subyugando su poder al código imagético de lo especial-céntrico. Son imágenes que han sido contaminadas, trivializadas y tergiversadas. Hay una imagen y un sujeto que es (re)presentado mediante tecnologías que desvirtúan sus unidades de comprensión y contaminación la inmensidad y riqueza de su material existencial. A pesar que sea un ejercicio muy sencillo contraponer lo mismo con lo diferente, los entendimientos acerca del Otro siguen oscilando en el registro de profunda contaminación a través de la herencia proporcionada por las ontologías discretas. Sumado a ello, observamos la incapacidad del género para identificar lo propio del registro visual de lo inclusivo, traducido como la incapacidad para distinguir entre la presencia y/o la ausencia de sus signos.

La educación inclusiva tal como la conocemos no posee luz propia, no es plenamente consciente de cómo se expresa esa otredad en movimiento a la que tanto apela, más, en clave de multiplicidad. Estas imágenes necesitan encontrar su propia luz, sin incurrir en ninguna modalidad de tautología ontológica sobre lo otro, que es otra confirmación recurrente en la intimidad de este discurso. El problema, es que, alteridad e identidad se van entrelazando de formas sutil y potencialmente diferentes a través de cada registro ontológico con el que interactúen y con sus respectivas cualidades visuales.

¿Qué implica tensar la alteridad de las imágenes en la intimidad de la educación inclusiva? Por definición, las imágenes del género académico aquí discutido son transitivas, en ello, reside la fuerza del propio sintagma y su *ethos* comprehensivo. Coincidiendo con Rancière (2011), la alteridad forma parte de la propia composición de las imágenes, pero también que esta alteridad no depende solo de las propiedades materiales” (p.25). Ahora bien, si aplicamos este argumento a la pregunta rectora de este trabajo, observaremos con facilidad que, las imágenes sancionadas por el régimen visual *mainstream* de lo inclusivo o el sector que legitima su principal error de aproximación, esto es, tomar la educación especial como inclusiva, son imágenes que confirman una función técnica actuando en términos de operadores de asimilación visual. ¿Cómo se expresa tal régimen de imageneidad? Por imageneidad Rancière

(2011), “un régimen de relaciones entre elementos y entre funciones” (p.78). Dicho régimen de relaciones es lo que esta enturbiado, lo que es fácilmente observable a través de una contradicción entre el tipo de apelación discursiva y las respectivas cualidades visuales que gravitan en torno a dicha representación. El enturbiamiento de sus cualidades visuales se sustenta en un procedimiento técnico que consolida mecanismos de asimilación visual. Esta es la base de la confirmación de que aquello que no es lo inclusivo. Al confirmar lo que no es lo inclusivo enlazan y vinculan formas sensibles con aparatos de significación que se alejan de la potencia subyacente de su registro ontológico.

La imageneidad que construye la educación inclusiva organiza su fuerza para fracturar los modos de visibilidad y, con ello, deshabituar nuestra mirada al momento de visualizar determinados problemas de análisis de este campo. Fracturar lo visible es provocar una operación que posea la capacidad de enlazar y desvincular lo visible, no sólo para desconfiar sobre las apariencias y desestabilizar el poder de verdad que subyace en torno a las formas de representación de la alteridad. Al desvincular lo visible podemos liberar las potencialidades visuales que han sido subyugadas por el régimen normo-céntrico de la diferencia. El trabajo visual de la educación inclusiva fractura las lógicas de lo visible para producir algo más que un contra-sentido de aquello que vemos y significamos. Su propósito no será otro que, desviar los significantes visuales que habitualmente son sancionados entre los practicantes de lo inclusivo para vincular un determinado significado con un problema de análisis, implicando una separación sistemática con respecto a su uso habitual.

La educación inclusiva produce imágenes por fuera de los clásicos usos normativos de la diferencia. Parte del problema reside en los modos de visualizar sus objetos de análisis. Sus actuales imágenes no llevan a cabo su propia esencia. La educación inclusiva tiene la compleja tarea de crear imágenes que produzcan otros modos de visión. Son operaciones que fuerzan imágenes-funciones diferentes, con el objeto de des-identificar los modos de significación tradicionales a objeto de alcanzar que la alteración del régimen de significación y de presentación sensible que encarna cada fenómeno de análisis. Este es el problema epistemológico del ver y del ser visto que, en la intimidad del campo de análisis que nos ocupa en esta oportunidad, repercute obstruyendo parte de los criterios de legibilidad de la existencia del Otro y de los modos particularistas de la subjetividad de múltiples formas existenciales de lo humano. Tengamos presente que siempre hay una fuerza de subjetivación que prefigura al sujeto.

Se trata de revelar una imageneidad diferente. Es en ello, donde se revela la profundidad de la trama visual de la educación inclusiva. El reto queda circunscrito entonces acerca de cómo construir nuestras rutinas visuales. La pregunta es aquí: ¿un régimen particular de articulación entre lo visible y lo decible?, ¿qué implica crear la imagen de la inclusión? Antes que nada, quisiera dejar en claro que, muchos de los problemas de mayor complejidad de este campo, no poseen imágenes con las que responder a determinados núcleos analíticos. Este argumento, en parte devela una de sus mayores tensiones: la difícil definición de lo inclusivo. Sus imágenes se construyen en una cadena de múltiples operaciones de montaje que tienen por objeto desfigurar los modos de visualidad históricamente legitimados a través de una memoria cultural específicos. No obstante, la construcción de las imágenes de lo inclusivo devela singulares operaciones que se mueven entre una visibilidad y una

potencia de significación y la trama afectiva que las intermedia.

Conclusiones

Sin derecho a dudas, sostendré inspirado en Rancière (2011) que, la educación inclusiva produce su propio régimen de imageneidad, esto es, una singular trama de articulación entre lo visible y lo decible. Incluso, el estudio de las imágenes que construye este género académico toma distancia de los presupuestos centrales del régimen representativo, es el régimen de la semejanza que comienza descentrar sus fuerzas de regulación entre lo visible y lo decible y entre lo invisible y lo visible. El régimen de imagenidad que construye la educación inclusiva, nos revela cómo a través del habla o la creación de condiciones de enunciabilidad de un determinado fenómeno o forma existencial de lo humano es vista por medio de una narración descriptiva intencionalmente producida para que aquello que no se ve, logre ser visto, pero, no desde la magnificencia de su potencia existencial, sino, desde el control y de la sujeción que es producida por el observador. Ver aquello que no pertenece a lo visible es otra tarea crítica que enfrenta este género académico. Las imágenes a través de los cuales visualizamos y pensamos los objetos de análisis de lo inclusivo, son concebidos en términos de visible no presente. Al enfatizar en las carencias, entender las diferencias en términos de atributos negativos, se fortalece la fuerza de un significante represivo.

La empresa más empleada para referir al conjunto de manifestaciones propias de lo humano al interior de este campo, opera enfatizando en lo que no pertenece a la realidad visible/sensible del Otro, en palabras simples, los modos particularistas de la subjetividad de cada ser. Esta es la incongruencia y la obstrucción entre las unidades existenciales propias de lo humano y los criterios de correspondencia y legibilidad instituidos por determinados marcos de análisis. Lo que acabo de sostener, es la inconsistencia entre las palabras y las formas visibles. Dicha conjunción articula nuevos entendimientos que muchas veces enturbian la comprensión de las formas de lo humano, en vez, de contribuir a su liberación. Las imágenes a través de las cuales vinculamos y reconocemos a determinados modos existenciales de lo humano al interior de las unidades de regulación viso-ontológicas de lo inclusivo, operan en términos de expresiones codificadas del pensamiento. En tal contexto, las formas de visualización de los problemas de análisis de lo inclusivo tienden a habitar lo que Rancière (2011), llama: habla muda, cuya lógica de sentido se inscribe en "la significación de las cosas inscrita directamente en su cuerpo, su lenguaje visible queda por descifrar" (p.34).

Muchas de las imágenes que son empleadas para explicar determinados problemas que forman parte de lo inclusivo, pueden ser descritos en términos *rancierianos* de 'imagen desnuda', esto es, aquello que nos muestra el descrédito de la diferencia con un arraigo fuertemente político, cuyo "testimonio sobre una realidad sobre la que suele admitirse que no tolera otra forma de presentación" (Rancière, 2011, p.42). Esta imagen, también puede ser leída bajo la denominación de imagen ostensiva, es la presencia bruta de un fenómeno, sin una adecuada significación. Su trama de significantes queda atravesada por diversas clases de discursos que "la presentan y la comentan, las instituciones que la ponen en escena, los saberes que la historizan" (Rancière, 2011, p.42). Esta es la imagen que opera en la ecuación "esto-ha-sido se remite aparentemente a la identidad sin resto de una presencia cuya "contemporaneidade" es la esencia misma" (Rancière, 2011, p.42). No olvidemos que, las imágenes de la educación inclusiva poseen la capacidad de fracturar lo sensible.

Referencias

Adorno. Th. (1980). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.

Cereceda, M. (2018). "Sobre el reparto de lo sensible"; en: Vega, F. & Rocco, V. (Eds.). *Estética del disenso. Políticas del arte en Jacques Rancière*. (pp.47-58). Santiago: Doble Ciencia.

Jay, M. (2007). ¿Parresía visual? Foucault y la verdad de la mirada. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 4, 7-22.

Ocampo, A. (2021). "Bordes críticos de la educación inclusiva: campo de investigación, estrategia analítica y praxis crítica"; en: Higuera. E. (Ed.). *Pensar, vivir y hacer la educación: visiones contemporáneas*. *Vol. III*. (pp.25-92). Quito: PUCE, Centro de Publicaciones.

Ocampo, A. (2023). Notas sobre la arquitectura cognitiva de la educación inclusiva. *Thelos*, v.11, n.17, 18-55.

Rancière, J. (2011). *El destino de las imágenes*. Buenos Aires: Prometeo.

Rancière, J. & Vega, F. (2018). "Estética del disenso. Entrevista con Jacques Rancière", en: Vega, F. & Rocco, V. (Eds.). *Estética del disenso. Políticas del arte en Jacques Rancière*. (pp.191-203). Santiago: Doble Ciencia.

Rancière, J. (2019). *Disenso. Ensayos sobre estética y política*. Buenos Aires: FCE.

Soto, A. (2018). "Potencias e impotencias de las imágenes en el pensamiento de Jacques Rancière", en: Vega, F. & Rocco, V. (Eds.). *Estética del disenso. Políticas del arte en Jacques Rancière*. (pp.135-149). Santiago: Doble Ciencia.

Soto, A. (2020). *La performatividad de las imágenes*. Santiago: Metales Pesados.

Soto, A. (2022). *Imaginación material*. Santiago: Metales Pesados.

Spivak, G. (1988). ¿Puede hablar el subalterno? Recuperado el 05 de junio de 2024 de: https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf

Villegas, I. (2024). "Algunos conceptos clave para leer a y con Gayatri ChakravortySpivak desde prácticas educativas interculturales en América Latina"; en: Ocampo, A., Vercellino, S. & Arciniegas, M. (Comps). *Debates críticos sobreeducación inclusiva en Latinoamérica*. (pp.646-680). Santiago: FondoEditorial CELEI.