

Artículo

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA IMAGEN FLOTANTE Y PERFORMATIVA

*INCLUSIVE EDUCATION: A FLOATING AND
PERFORMATIVE IMAGE*

Autor

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ
Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva, Chile

Cómo citar este artículo:
Ocampo González, A.
(2024). Educación inclusiva:
una imagen flotante y
performativa. *Thélos*, 1(18),
18-47. Santiago de Chile:
Ediciones UTEM.



ALDO OCAMPO GONZÁLEZ

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CeIei), Santiago de Chile. Posdoctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (Ufrj), Brasil. Posdoctorado en Descolonización del Lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia, Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia. Posdoctorado 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. Correo electrónico: aldo.ocampo@celei.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

Artículo recibido el 24 de mayo de 2024 y versión final 31 de julio de 2024

Resumen

En este trabajo exploro, de forma preliminar, las atribuciones performativas y flotantes de las imágenes de la educación inclusiva. En efecto, se constata que la profundidad subyacente a esta tensión, nos revela un excesivo patrón de reproducción de imágenes limitadas para adoptar las potenciales vías de visualización de sus problemas. Otro interrogante crítico gira en torno a cómo se construyen las imágenes de lo inclusivo. El problema es que parte del orden de aparición de sus formas, opera en referencia a una superficie de inscripción falsificada, esto es, un dispositivo de producción de apariencias que desvirtúan los atributos sensibles de sus singulares dispositivos visuales. La pregunta acerca de cómo visualizar la multiplicidad de problemas que configuran parte sustantiva del universo analítico de este campo, reconoce que un modo de ver es, sin duda alguna, una manera singular de relacionarnos con una multiplicidad de imágenes, las que encarnan desconocidas modalidades de dispositivos de pensamiento. Una de las tareas imagético-visuales que enfrenta la educación inclusiva es de orden política, esto es, desorganizar la trama de ordenamientos visuales y formas de control que cooptan los modos de ver. Ella misma configura un sensorium específico, que no es otra cosa que, la reestructuración del campo de lo sensible en rechazo a un cambio fugaz en la articulación de sus formas de creación. El trabajo concluye identificando que 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 duda 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. El estudio de la naturaleza performativa de las imágenes de lo inclusivo es la comprensión de los mecanismos de formación, o expresado de forma coloquial: cómo se construyen dichas imágenes. La sustancia de su epistemología visual se expresa en la concreción de un pensamiento sensible que nos diga cómo se forma su potencia imagética para producir un mundo otro que le sea específico.

PALABRAS CLAVE

imágenes,
performatividad,
régimen de
representación,
fractura de lo
sensible, educación
inclusiva

Abstract

In this work, I preliminarily explore the performative and floating attributions of images of inclusive education. In fact, it is confirmed that the depth underlying this tension reveals an excessive pattern of reproduction of limited images to adopt the potential ways of visualization of its problems. Another critical question revolves around how images of inclusiveness are constructed. The problem is that part of the order of appearance of its forms operates in reference to a counterfeit inscription surface, that is, a device for the production of appearances that distort the sensitive attributes of its unique visual devices. The question about how to visualize the multiplicity of problems that make up a substantive part of the analytical universe of this field, recognizes that a way of seeing is, without a doubt, a unique way of relating to a multiplicity of images, which embody unknown modalities of thinking devices. One of the imagistic-visual tasks that inclusive education faces is political, that is, disorganizing the web of visual arrangements and forms of control that co-opt ways of seeing. It itself configures a specific sensorium that is nothing other than the restructuring of the field of the sensible, in rejection of a fleeting change in the articulation of its forms of creation. The work concludes by identifying that the image performance of inclusion occurs in a path of indetermination, whose power resides in the configuration work itself, which, without a doubt, is open. Its power is deployed when it displaces or dislocates any form of falsification or visual deception traditionally sanctioned among its practitioners and, especially, at the level of its explanatory consciousness. The study of the performative nature of images of the inclusive is the understanding of the mechanisms of formation or expressed colloquially: how these images are constructed. The substance of its visual epistemology is expressed in the concretion of a sensitive thought that tells us how its image power is formed to produce another world that is specific to it.

KEYS WORDS

Images, performativity, representation regime, fracture of the sensible, inclusive education

INTRODUCCIÓN

Analítica y metodológicamente, el interrogante acerca de cómo aparecen y/o se construyen las imágenes de la inclusión, sin duda alguna, nos dirige nuevamente hacia la obra de la doctora en Filosofía, Andrea Soto Calderón¹, quien, fuertemente influenciada por el legado político-estético de Rancière (2019), nos ofrece un marco para responder a esta pregunta, cuya respuesta de orden provisional habita en lo que ella denomina superficies. Estas son superficies en fricción. En particular, se trata de responder a otro interrogante: ¿cómo se articula la capacidad de sus practicantes para producir las imágenes de lo inclusivo?, ¿cómo se controlan los efectos de dichas imágenes? Tal como he sostenido en trabajos anteriores, la relevancia de la contribución de Soto (2020; 2022) a la comprensión y/o redefinición del problema semiótico y visual de la educación inclusiva, es crucial. Para la autora chilena, residente en Barcelona, la capacidad de emergencia y propagación de las imágenes encuentra una alta fertilidad en torno a la noción de *superficie*. Quien, además, señala que la imaginación es, siempre, material.

Mi interés en el estudio de las imágenes de lo inclusivo se remonta hace más de doce años, cuando dedicaba gran parte de mi día a día a la formación de futuros profesores, específicamente, maestros de educación primaria con especialidad en educación inclusiva y maestros de educación secundaria en la sección de artes visuales. En dicho período, comencé a observar un aparato de tergiversación de sus signos y dispositivos imagéticos cuya referencialidad –de carácter *pseudo*–, no lograba recuperar la sustancia crítica y la sensibilidad real que este género académico promueve. En efecto, son imágenes que

1. Las reflexiones que presento en esta oportunidad, se inspiran en el legado de Soto (2020; 2022), cuyo pensamiento y obra es clave para explorar las relaciones estéticas, políticas y imagéticas de la educación inclusiva. Es por ello, que, su contribución intelectual es recuperada intensamente en este manuscrito, junto al de Mieke Bal y Jacques Rancière.

desvirtúan, enturbian y/o contaminan –a través de singulares mecanismos de asimilación visual– la capacidad de diferenciación radical de las apariencias y sus respectivos regímenes de representación, que habitualmente son utilizados para vincular o albergar un determinado fenómeno en un singular dispositivo imagético. Esto devela algo mayor: la incapacidad de las supuestas imágenes de lo inclusivo para albergar los problemas que dicen significar. La profundidad subyacente a esta tensión nos revela un excesivo patrón de reproducción de imágenes limitadas para adoptar las potenciales vías de visualización de sus problemas. Otro interrogante crítico que profeso en relación con los problemas visuales del campo, gira en torno a cómo se construyen las imágenes de lo inclusivo.

El problema es que parte del orden de aparición de sus formas opera en referencia a una superficie de inscripción falsificada, esto es, un dispositivo de producción de apariencias que desvirtúan los atributos sensibles de sus singulares dispositivos visuales. Por tanto, la interacción entre apariencia y verdad confirma una relación inequívoca, inexacta y manipulada intencionalmente para que sus cualidades visuales no informen al mundo sobre la complejidad de los problemas de análisis que se amalgaman en lo más profundo de su corazón. En efecto, sí las superficies presentan la capacidad de fortalecer aquello que aparece, entonces, es aquí, donde se confirma una superficie de falsificación que induce a múltiples errores, sesgos e inconsistencias. De este modo, se reproducen inconsistencias que se tornan verdaderas y de alta aceptabilidad entre sus practicantes. Lo que se sanciona como verdad al interior del territorio indexado a través del sintagma *educación inclusiva*, mayoritariamente, puede ser leído a través de la noción *bourdesiana* de *doxa*. Estamos en presencia de imágenes que experimentan una profunda incapacidad para mostrarse tal como son y, con ello, revelarnos sus secretos. No debemos “desestimar el poder de las apariencias, de las opiniones a las que las verdades se adhieren y de las que ellas también emergen” (Soto, 2020, p. 124).

La educación inclusiva, en tanto epistemología visual, debe informarnos acerca de las condiciones y de las cualidades

definitorias de su naturaleza visual, develando cómo aparecen sus imágenes y cómo sus fenómenos experimentan la capacidad de estar expuestos. “La noción de apariencia no es algo que se opone a lo real, no a lo verdadero, sino que forma parte de su constitución. Es un instante de disparidad, asimetría, de litigio, un intervalo que permite otra tensión” (Soto, 2020, p. 125). En efecto, “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). Esta es una de sus tareas críticas más relevantes. Una estética del disenso es una invitación para replantear los desempeños epistemológicos sobre “el arte, la política, la filosofía y sus interrelaciones” (Corcoran, 2019, p. 12).

EL CARÁCTER FLOTANTE DE LAS IMÁGENES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La afirmación: las imágenes de la educación inclusiva son flotantes² (Ocampo, 2021; 2022) devela parte sustantiva de sus operaciones metodológicas y/o políticas.

Lo político de esta afirmación se juega en la desarticulación de un dispositivo estratégico que fija la mirada sobre un determinado punto: una estrategia que da forma y define lo que puede ser visto y también lo que queda fuera de la vista (Soto, 2020, p. 115).

Esta tarea es la base de lo que Soto (2022) denomina “deshabituar la mirada”, o en palabras de Foucault (1984), desplegar una mirada recelosa respecto de cada uno de los fenómenos con los que interactuamos. Tales operaciones acontecen en la

2. En dicha oportunidad observé el carácter flotante de las imágenes de la inclusión en proximidad a las propiedades de definición de la política del ver que profesa este género. Es más, sus imágenes se mueven, flotan, mutan y se transponen rápidamente de un contexto a otro sin una destinación prefijada intencionalmente.

fractura de lo visible a nivel simbólico, es una invitación para desconfiar de las apariencias. Deshabituarse es una invitación para desarmar los usos normativos que cooptan la diferencia radical que porta cada modo singular-existencial de lo humano. No olvidemos que, epistemológica, ontológica y visualmente, la educación inclusiva devela sus secretos más íntimos en el registro de la heterogeneidad radical.

Deshabituarse la mirada es una invitación a desconfiar de las apariencias. Ello constituye una tarea crítica central en el estudio de los mecanismos de visualización de sus fenómenos. En efecto, parte significativa del legado proporcionado por el régimen normocéntrico de la diferencia y la alteridad, confirma la necesidad de aprender a “interferir los flujos ininterrumpidos de aquel continuo que se presenta como realidad” (Soto, 2022, p. 41). Es una forma de alteración del régimen de significación y de presentación de lo sensible, un cuestionamiento a cómo vemos o, mejor dicho, cómo visualizamos la multiplicidad de fenómenos de la educación inclusiva. Se trata aquí, de subvertir nuestras rutinas visuales. Ahora bien, queda la pregunta: ¿cómo se define y/o compone la estructura imagética de la educación inclusiva? Este territorio de análisis presenta una significativa obstrucción en cuanto a sus condiciones de ver y a las modalidades para que cada uno de sus fenómenos puedan ser vistos. En efecto, agrega Soto (2022, p. 42), que “las imágenes son siempre significados que se están haciendo a través de superficies, atravesadas y constituidas por sus accidentes”. Esto exige que aclaremos qué entendemos por visualidad de la educación inclusiva. Este es otro de sus dilemas definatorios particulares.

En un recorrido escueto ofrecido por Bal (2021), sostendré que, es el ámbito visual el que conecta a la educación inclusiva con el análisis cultural. El problema es aquí metodológico, esto es, cómo visualizar la multiplicidad de problemas que configuran parte sustantiva del universo visual y analítico de este campo, así como el tipo de memoria cultural específica que despierta al interpretar y/o significar cada uno de sus núcleos problemáticos. Cada fenómeno de análisis activa una tarea específica de la memoria cultural, cuya tarea rellena la comprensión que

hacemos de cada uno de sus significados de orden emocionales, ideológicos, políticos, preferentemente. Cada uno de ellos, son claves para lograr el sentido de alteración y audibilidad que encarna el propio sintagma. Cuando estudiamos visualmente los fenómenos de la educación inclusiva reconocemos que su “objeto consiste en cosas que podemos ver o cuya existencia y funcionamiento están ligados a su visibilidad; cosas que tienen una visualidad particular o una cualidad visual que aglutina las constituyentes sociales que interactúan con ellas” (Bal, 2021, pp. 142-143). Es, por esta razón, que el ejercicio de aprender a visualizar cada uno de sus núcleos de análisis focaliza en lo que Bal (2021) nombra como “vida social de las cosas visibles”.

El carácter flotante de las imágenes de la educación inclusiva puede leerse en términos de una propiedad analítico-metodológica, cuya tarea, entre muchas otras, tiende a normar y/o restringir los modos de focalización de cada fenómeno, distanciándose de la mirada como atributo universal y, por consiguiente, a la matriz de individualismos-esencialismos. Este es, el uso renacentista del estudio de la mirada, una interpretación que confirma la atribución de alteridad ilustrada que es reducida a una relación cosmopolitista con el Otro. Cada una de estas tensiones y/o convenciones visuales inciden en nuestros modos de ver. Un modo de ver es, sin duda alguna, una manera singular de relacionarnos con una multiplicidad de imágenes, las que encarnan desconocidas modalidades de dispositivos de pensamiento. Una de las tareas imagético-visuales que enfrenta la educación inclusiva es de orden política, esto es, desorganizar la trama de ordenamientos visuales y formas de control que cooptan los modos de ver. Este atributo es clave para desinstitucionalizar los modos de ver que este campo recepciona a través de la fuerza del humanismo clásico y sus predicamentos ontológicos asociados. Lo que controla lo que vemos es la apariencia y el régimen interpretativo proporcionado por el esencialismo, una empresa que reza a favor de la cristalización de un orden de lo visible que es altamente fértil para que la lógica del mimetismo coercitivo haga lo suyo con fuerza. ¿Qué implica tomar a la visualidad como punto de

partida en la comprensión de los problemas de análisis de la educación inclusiva? Cada fenómeno devela la fuerza de un singular evento visual. Cada encuadre o recorte de la mirada se encuentra cargada de afectos.

Las obstrucciones visuales del régimen normocéntrico de la diferencia nos revelan sus secretos más íntimos, esto es, describir las cualidades internas de un determinado fenómeno desde la consolidación de un punto de vista determinado, consecuencia de un efecto ideológico de orden estratégico, más que de una atribución visual de orden natural. Lo espinoso del estudio visual de la educación inclusiva es el reconocimiento de la coexistencia de diversas clases de regímenes visuales – muchos de ellos, hacen parte de regímenes ontológicos prefabricados–. Esta premisa, sin duda alguna, no tiene la pretensión de enturbiar el argumento indicativo a favor de aprender a encontrar las formas visuales y/o representativas específicas de este dominio de análisis. El marcador de análisis referido a lo *específico*, se abre a la creación de un *sensorium* específico, que no es otra cosa que la reestructuración del campo de lo sensible, en rechazo a un cambio fugaz en la articulación de sus formas de creación. “Esto que podría parecer una obviedad resulta fundamental para dejar de responsabilizar a los aparatos de la automatización del punto de vista y de la homogeneidad de la mirada” (Soto, 2020, p. 116). La tarea es, aquí, develar la potencia de los modos de funcionamiento de sus imágenes y registros visuales. La dificultad del excesivo perspectivismo es consagrada por la advocación propia de la normatividad. Es en ello donde se despliega el poder de cada imagen.

El poder flotante de las imágenes, a juicio de Soto (2020), despliega su potencia en la operación que destruye la fijeza de la mirada, el excesivo interés del régimen olocéntrico que es propiedad sustantiva del régimen normocéntrico de la diferencia. Este poder se juega en el acto de fijar un punto –acontecimiento– sobre el cual inducir la mirada y, con ello, focalizar sobre una singular atribución de análisis. Esta es la lógica de la legitimidad de fijar un único punto de vista, es la orgánica de

las monoepistemológicas³ y de las formas normocéntricas del ver, cuya empresa cognitiva controla el campo visual y predetermina el *locus* de acción/enunciación del observador, quien convierte a lo observado en una suerte de objetualización, restándole la potencia de su actancia. Cuando el sujeto es objetualizado prolifera una pragmática epistemológica centrada en la abyección. Ontológicamente, esta es la actividad de las entidades discretas que inauguran una cultura visual de la normalización y de la doscilización de la alteridad radical que subyace en cada uno de nosotros. La fijeza de un punto de mira es la génesis de lo que Foucault (2001) y Deleuze (1999) describen como sociedades disciplinarias y de control, en cuyo corazón se alberga la noción de panóptico. Este esquema disciplinario es clave en la consagración de las perspectivas esencialistas y, en especial, del paradigma biomédico que funda parte sustantiva de la educación especial, el que imputa un

[...] control generalizado de los cuerpos, a través de la visibilidad de un único punto de vista, es posible instaurar este nuevo sistema de disciplina porque ya se ha realizado una organización social previa que es la de fijar un punto de vista, mantener la disciplinar a través de un sistema de visibilidad (Soto, 2020, p. 117).

La educación inclusiva ontopolíticamente se enfrenta no solo a la desarticulación universal de la mente responsable de la producción de diversas clases de binarismos y, muy especialmente, de manipular el poder de la multiplicidad. La normatividad visual con la que se examinan y, por consiguiente, se visualizan los núcleos problemáticos de la educación inclusiva, encarnan su poder a través de la “instauración de una idea específica de horizonte” (Soto, 2020, p. 117). El llamamiento es, entonces, emancipar el gran ojo cultural sobredeterminado que condiciona nuestras formas de mirar la singularidad de determinados problemas de análisis y formas explicativas de lo humano. Este ojo instaure una forma particular de imaginar

3. O, en su defecto, epistemologías monometales o monotópicas.

el mundo y sus procesos educativos (Chow, 2006; Bowman, 2010). Las cualidades visuales de la educación inclusiva actúan en términos de puntos de fuga.

¿Cómo se establece el acto de mirar en el contextualismo epistémico y ontológico de la educación inclusiva? En primer lugar, este género requiere que sus practicantes y, muy especialmente, sus fenómenos, alteren el espacio psicofisiológico para reducir el piso edipizador de cualquier tecnología de homogeneidad. En segundo lugar, cabe recuperar el sentido de alteratividad de sus imágenes, las que se producen sin cesar. Estas, nunca dejan de actuar. Es, en ello, donde estas despliegan su fuerza subversiva. Comparto la premisa de Soto (2023) –junto a muchas otras–, respecto de la capacidad de las imágenes para resistir a un presente evanescente y, muy especialmente, observo la capacidad de estas para resistir junto a nosotros y reexistir en ellas. La fuerza performativa de las imágenes de la educación inclusiva se juega en la capacidad de estas para producir pensamiento. ¿Qué cualidades encarna dicha invocación? El gran problema que enfrenta la educación inclusiva a través del atravesamiento de su ojo culturalmente sobre determinado es liberar las imágenes que oscurecen y/o contaminan los atributos de definición más profundos del campo. Es más, dicha circunscripción intelectual debe aprender a desprogramar parte significativa de la memoria epistémica y cultural que ha sido capturada por la imaginación binaria y esencialista responsable de controlar estratégicamente la fuerza de la multiplicidad. Necesitamos desprogramar para desautorizar críticamente las modalidades del reparto de lo sensible, que es donde se juega, parte de la tarea estética de la educación inclusiva. ¿Cómo se expresan sus imágenes que poseen la capacidad de desbordar el aparato sensible instituido por el régimen normocéntrico de la diferencia para justificar los propósitos sociopolíticos de lo inclusivo? El poder flotante de sus imágenes se expresa en la liberación de puntos de sujeción de la potencia visual de sus fenómenos. Para ello, es necesario establecer, tal como sugiere Soto (2020), una relación material con las imágenes. ¿Qué quiere decir esto? Es un llamamiento a la experimentación de la mirada, pero, también, una invitación a

reconocer las cualidades de las superficies de las que proliferan determinadas expresiones imagéticas, las que acontecen en el registro de un aparato de diferenciación radical de las apariencias. Las superficies confirman un atributo metodológico crucial en la formación de las imágenes de lo inclusivo, cuya potencia se expresa en términos de una “superficie de conversación en donde la formación y la transformación acontecen” (Soto, 2020, p. 124).

El carácter flotante de las imágenes de lo inclusivo nos exige que aprendamos a reconocer y a documentar cómo acceder para recuperar su diversidad imaginal. Tal como he sostenido en trabajos anteriores, la excesiva sobreutilización de las mismas imágenes para pensar a través de ellas, confirma que, parte de los problemas de este género, no sólo pueden reducirse al efecto intencionado de control imaginal, sino que, ante todo, producir un alto grado de efectividad a través de recursos que únicamente contaminan sus dimensiones intencionales, representativas y simbólicas. Sus imágenes en uso enflaquecen los atributos de producción de la vida sensible a la que nos conduce este territorio. Incluso, confirma una incapacidad mayor: esto es, cómo sus imágenes y su respectiva política imaginal contribuyen a rescatar y legitimar otros modos de subjetivación, cuando el poder de subyugación de la mirada y de la representación/significación de lo normativo controla buena parte de sus dimensiones de constitución/regulación. Las imágenes de lo inclusivo no sólo tergiversan sus propósitos analíticos y ontopolíticos, sino que, despliegan un efecto de penetración sin precedentes de la mirada que todo lo norma. Sus potencialidades de transmutación se juegan en lo gris, esto es, aquello que ha sido olvidado, rechazado, condenado a una zona espuria. Esta tarea exige desplegar un singular anatema imagético.

En efecto, tal invocación sugiere que aprendamos a “criar imágenes que tengan la capacidad de fisurar la creencia que se ha formado a través de un arduo trabajo de borrado” (Soto, 2022, p. 45), preferentemente, por parte de una cultura epistémica que nace engañada y produce múltiples formas de engaños entre sus practicantes. Esta es la cultura epistémica del *mainstream*

de lo inclusivo, aquella que toma a la educación inclusiva como educación especial, incurriendo en la reproducción de su principal fallo genealógico, especialmente cuando el llamamiento que imputa este género académico es hacia la creación de otras formas de existencias críticas. Tal afirmación confirma que, el estudio académico de lo inclusivo, específicamente, su comprensión epistemológica –una de mis principales pasiones académicas– encuentra su potencia en la producción de otras formas de conocimiento –de ahí, su naturaleza postdisciplinar– y pensamiento sensible. Esto es, en donde se juegan los propósitos de lo inclusivo. La educación inclusiva es, desde mí posición teórica y política, un campo teórico, un modo de conocimiento y un dispositivo de transformación de la realidad. En otras palabras, un sensible heterogéneo.

Otra de las tareas que enfrenta este campo, nos invita a la creación de herramientas críticas que nos permitan intervenir activamente en la superficie sensible que esta busca alterar. La superficie, en términos analítico-metodológicos, desempeña un papel central en el estudio de las imágenes, puesto que es concebida en términos de un espacio de aparición, una fricción que posibilita la emergencia de otras modalidades imagéticas. La intervención que despliega el género intelectual llamado educación inclusiva en la *superficie sensible* sobre la que se estructuran sus problemas de análisis, enfrenta el reto de activar otras modalidades y/o flujos deseantes. Su trabajo acontece en torno a una materialidad espectral cuya forma acontecimental se despliega en torno a múltiples capas de resonancias. Es, a través de la fuerza imputada por la materialidad espectral, que el efecto de la metáfora del engañador-engañado se destruye. La educación inclusiva encuentra sus modalidades existenciales a través de la emergencia de desconocidas formas de seducción sensibles. Se trata, entonces, de articular diversos modos de subversión de la experiencia de sus practicantes.

La epistemología de la educación inclusiva⁴ es la creación de un desconocido pensamiento sensible. Queda, además, pendiente develar los modos de representación y simbolización que este género crea. Con estos propósitos en mente, creo, en parte, podremos destruir la estandarización de las imágenes que se emplean para justificar las tareas y/o los procedimientos de lo inclusivo convertidos en operadores claves de concientización y/o sensibilización del sistema-mundo que habitamos. El trabajo imaginal es un trabajo experimental. Sumado a ello, prolifera la tarea de interrogar “las reglas que delimitan formalmente el poder han de ir acompañadas de los efectos de verdad que ese poder produce” (Soto, 2022, p. 56).

Finalmente, quisiera sostener que, parte de las tareas críticas más apremiantes que enfrenta la educación inclusiva en el estudio de sus cualidades visuales, apelan a una ruptura del orden simbólico, lo que en palabras de Rancière (2019), se expresa en torno a la ruptura simbólica que es concebida en términos de acontecimiento simbólico, esto es, una fuerza que irrumpe la realidad y nuestros significantes, dirigiéndonos hacia rumbos desconocidos. La singularidad del acontecimiento simbólico despliega su potencial en la sucesión de un determinado símbolo y, es esto, lo que inscribe la fuerza analítica en el espectador ideal. Esta visión plantea una compleja dificultad de análisis. Para Rancière (2019), un acontecimiento simbólico es un “golpe al régimen existente de relaciones entre lo simbólico y lo real” (pp. 132-133). Es un acontecimiento que, reconoce que, los modos de simbolización habitualmente legitimados muestran sus limitaciones para comprender el tipo de fisura real que producen a nivel de lo real y lo simbólico del campo de lo inclusivo. De acuerdo con las tensiones imagéticas que experimenta la educación inclusiva, es posible sostener que la ruptura del orden simbólico a las que nos conducen sus imágenes se inscribe en el registro de lo simbólico que ha sido prescrito. La ruptura a las que nos conducen sus imágenes, que

4. El estudio epistemológico de lo inclusivo ha sido abordado extensamente por el autor de este trabajo.

tipo de eventos receptionan, esto es, cómo sus practicantes son capaces de expresar sus significados. Las imágenes actuales de la educación inclusiva confirman una capacidad simbolizante deficiente. La pregunta es, entonces: ¿en qué reside la destrucción material de los objetivos de sus imágenes?

¿ESTÉTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Ofrecer cualquier respuesta ante el interrogante acerca de las cualidades estéticas de la educación inclusiva, sugiere preguntarnos acerca del tipo de experiencia sensible de orden específica que esta construye y, en particular, cómo esta experiencia sensible modela o configura un nuevo mundo. Al asumir el reto de explorar las tensiones relativas a la existencia, la educación inclusiva despliega su potencial político y ontológico para producir un nuevo diagrama de vida para los múltiples grupos de la sociedad. La educación inclusiva se juega su razón de ser a través de la eficacia de este argumento, esto es, aquello que reestructura las modalidades de división que dan forma a nuestra experiencia. Parte de la naturaleza de este género se expresa a través de la emergencia de un desconocido modo sensible. Esta se encarga de reestructurar nuestra experiencia. Para que esto acontezca es necesario derrotar la imaginación de la educación especial. Que quede claro: no se trata de destruir la trama imaginal de lo especial –la necesitamos, e, incluso, se requiere que su racionalidad dominante sea deconstruida y puesta en relación con las demandas del presente–, sino que, desestabilizar el efecto imaginal que se desprende cuando se toma arbitrariamente parte de su racionalidad para justificar arbitrariamente su genealogía.

La educación inclusiva introduce otro tipo de entropía, una que inaugura una estética de lo sublime. Esta articulación hace mucho más que una simple radicalización de la dialéctica que acontece en la inversión de la lógica de sentido de tal actividad. Lo inclusivo despliega su potencial a través de una sensibilidad

de orden heterogénea, cuya fertilidad es clave para ofrecer una interpretación a contrapelo del sintagma múltiples formas de vida. En este argumento, se manifiesta “el principio de una contraconstrucción de la escena original”, que es una invitación para “bloquear el camino originario de la estética a la política, de imponer en la misma intersección una desviación de dirección única que conduce desde la estética a la ética” (Rancière, 2019, p. 172).

Parte del régimen representativo de la educación inclusiva opera otorgando visibilidad, legibilidad y legitimidad a formas, figuras y cualidades visuales y ontoculturales que habitan en el registro de lo no representable. Estas son formas que no encajan en ninguna parte. Su tarea consiste en aprender a reparar la herida entre lo sensible y lo inteligible que afecta al reconocimiento de las modalidades culturales, los agenciamientos políticos y, muy especialmente, los criterios de comprensión de la multiplicidad de modos existenciales de lo humano. Este es, desde mi posición político-teórica, el punto de mayor contingencia. La educación inclusiva al ser capturada por la fuerza imaginal del régimen normocéntrico de la diferencia, incurre en la multiplicación de formas ontológicas irrepresentables. El régimen estético de este género acontece en la destrucción del pasaje antes señalado. En la profundidad de lo inclusivo no hay nada que sea irrepresentable. No perdamos de vista que la experiencia estética de este campo es afectiva, cuya esperanza se encarna en el llamamiento a favor de transformar la vida.

Emerge aquí una pregunta sustantiva: ¿cómo se expresa el régimen estético de lo inclusivo? La clave es aquí, reconocer que su régimen estético habita en el modo de la experiencia que, tal como sabemos, en este caso se articula en torno a la forma de la multiplicidad. Por consiguiente, la experiencia estética de la educación inclusiva se constata en la heterogeneidad radical. El escenario original de su estética acontece en el registro de la multiplicidad. Es en ello, donde se manifiesta el objeto de tal experiencia estética. No obstante, para que tal régimen estético comience a funcionar es necesario liberar toda obstrucción y/o atrapamiento alojado en torno a un *sensorium* específico que

cancela las potencialidades de la heterogeneidad y la multiplicidad, eclipsando sus fuerzas a través de la actividad normativa que oculta y contamina la radicalidad de la diferencia por medio de la normatividad. Otro propósito del régimen estético de la educación inclusiva no sólo promete la posesión de un nuevo mundo –otro de posibles–, sino el abordaje de aquello que no ha sido pensado en relación con la radicalidad del ser múltiple singular. Con ello, se intenta liberar a cualquier expresión de apariencia de lo que potencialmente no ha sido pensado como inclusión. Este régimen estético trabaja para alterar las superficies de las apariencias sensibles que informan su terreno de análisis y, con ello, inaugura un *sensorium* otro, cuyo diferencial nos revela sus secretos a través de la “emancipación de la materialidad, dado que transforma el mundo en su propio *sensorium*” (Rancière, 2019, p. 155).

El *sensorium* constituye un atributo clave para la construcción de un mundo otro, puesto que, en él, se asume el sentido pleno de la vida. En palabras de Rancière (2019, p. 156), “la estética promueve un marco consensual y no polémico del mundo común”. La educación inclusiva transforma nuestras unidades perceptuales en imágenes vivas, que se inventan y coproducen a través de sistemas de velocidades desconocidas. La estética es clave para rastrear los mecanismos de transformación de lo inclusivo en una forma de vida verdadera. Esta sección del argumento constituye, sin duda alguna, parte sustantiva del principal predicamento que este género académico indexa. Se trata de alterar sus formas de visibilidad y sus respectivas modalidades de visualización de sus fenómenos. Antes de clausurar provisionalmente la pregunta que intitula este apartado, quisiera sostener que la creación de un *sensorium* específico, es la base de lo que Rancière (2019) denomina “reparto de lo sensible” y, esto, constituye una propiedad estética de lo inclusivo de alta significatividad. Las formas estéticas de lo inclusivo articulan un nuevo reparto de lo sensible, un llamamiento que nos invita a atender “a un juego complejo de relaciones entre lo visible y lo invisible; lo visible y la palabra; lo dicho y lo no dicho” (Rancière, 2008, p. 98). Se trata de enseñarnos a desconfiar en

el excesivo material de confianza que subyace en las imágenes a través de las que habitualmente asociamos los propósitos de la educación inclusiva –empresa trivializadora–.

Otro punto de interés, ligado a la capacidad de lo sensible heterogéneo de la educación inclusiva, se inscribe en lo más profundo de las demandas de la propia vida, en particular a lo que Rancière (2019, p. 162), comenta en torno a “la idea misma de una nueva vida”. Sus complicaciones no se detienen aquí. La capacidad escultórica del verbo imaginativo-alterativo *incluire*, ha de revelarnos sus secretos más profundos acerca de cómo este género académico y político codifica su relación con la multiplicidad y la heterogeneidad, en particular, cómo se articulan tales puntos de relación. Otro atributo espinoso reconoce que, parte significativa de los reclamos y las demandas que articulan su campo de problemas –filosofía de la denuncia–, confirman una línea divisoria entre aquellos que pueden o no, hablar y ser escuchados. A esto, Rancière (2019) denomina reparto de lo sensible.

Lo que en el actual contextualismo de lo inclusivo se presenta como un nuevo reparto de lo sensible incapaz de establecer alguna modalidad de relación o aleación con la heterogeneidad. En sus garantías argumentales vigentes, la educación inclusiva profesa una profunda desconexión entre sus atribuciones ontológicas y políticas. De este modo, las cualidades del reparto de lo sensible, que estos argumentos nos muestran, confirman la copresencia de diversos ordenes jerárquicos incapaces de salvar la sensibilidad más profunda de lo heterogéneo. La educación inclusiva en tanto proyecto de conocimiento en resistencia y dispositivo heurístico debe estetizar sus problemas de una manera distinta, a objeto de recuperar la fuerza de lo sensible heterogéneo que abunda en todas partes. El problema es que, tal como está concebido este género –a través de múltiples formas de ficcionalización cognitivas, por no decir, engaños, atribuciones sin referencias objetivas sobre su real capacidad heurística–, devela una incapacidad significativa para cruzar los límites que impone la experiencia estética en lo más profundo del registro estético de la multiplicidad.

LA NATURALEZA PERFORMATIVA DE LAS IMÁGENES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

¿Qué es lo que hacen las imágenes de la educación inclusiva?, ¿son imágenes (re)productivas?, ¿qué naturaleza presenta su fuerza actancial? No olvidemos que toda imagen posee una estructura, la que, en el contextualismo del territorio aquí reseñado, devela su fuerza a través de una estructura abierta. ¿En qué se juega el ordenamiento de lo visible sus imágenes? Toda imagen posee la fuerza para disponer un objeto de una determinada manera y, con ello, 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 mirar. Son imágenes que rompen toda organicidad heredada por la programaticidad visual –en su mayoría, heredadas por el régimen normocéntrico de la diferencia–. De este modo, se desgarran los modos de ver e interactúan 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 con unos referentes específicos, los 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, estas pueden ser capturadas interpretativamente a través de la imaginación proporcionadas por la reproducción técnica, aquella 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.

Otra de las tareas que asume la comprensión de las cualidades visuales de la educación inclusiva consiste en la deformación radical de los atributos transferidos a través de la matriz de esencialismos-individualismos y, muy especialmente, por la imaginación imputada a través del Humanismo clásico y del predicamento que encarna el régimen sensible que se desprende a la concepción normocéntrico de la diferencia. La productividad de las imágenes de la educación inclusiva debe arrancar toda determinación de inimaginable, respecto de sus potencias estéticas. Habitar y comprender sus imágenes es, sin duda alguna, desplegar una gran fuerza creativa para romper con un *corpus* de categorías estéticas y/o políticas desgastadas en su función histórica.

Pero ¿en qué se juega el carácter performativo de las imágenes del género académico indexado como educación inclusiva? Una primera advertencia crítica, de orden analítico-metodológica, nos enfrenta a la exploración de la naturaleza de las funciones de sus imágenes. La fuerza performativa de las imágenes, de los dispositivos imaginales y de las prácticas imagéticas que son articuladas por la educación inclusiva se juegan en torno a la actividad instituyente que se desprenden de ellas. Estas son imágenes que hacen la realidad, que la producen. 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 singularidad 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 imaginales no se sujetan necesariamente a un referente maestro como sería el caso particular del régimen normocéntrico de la diferencia o el régimen estético falsacionista de lo inclusivo. En ello reside su acto de disidencia visual. Para Soto (2020, p. 69), la performatividad de las imágenes devela “la capacidad para hacer advenir una realidad que no les preexiste”. 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 un interrogante que cualquier practicante de este género, académicamente responsable, incurriría.

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 duda, 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. El estudio de la naturaleza performativa de las imágenes de lo inclusivo es la comprensión 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, p. 72), es “fundamental cambiar nuestras gramáticas y discursos en relación con 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”.

La educación inclusiva constituye una epistemología visual que existe a través de una fuerza dinamizadora. Estas son imágenes que acontecen en una trama relacional, entremedio de complejas fricciones imaginales. 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 estas. El problema es aquí, la trama que tracciona la representación, puesto que, esta encuadra, prefabrica e instituye un cierto efecto de ficcionalización. La representación es clave en la producción de regímenes ontológicos prefabricados. Por su parte, la performatividad afecta a las formas instituidas de representación y 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, tomar posición entre las configuraciones sensibles que cada una de estas produce.

La capacidad liminal de las prácticas imagéticas de lo inclusivo se distancian de toda relación causa-efecto, con el objetivo de inaugurar un dispositivo de dislocación en el que sus imágenes tiendan a homogeneizar y, específicamente, a establecer mecanismos de extensión de las imágenes articuladas por el régimen figurativo del régimen especial-céntrico. En esta modalidad se levanta un mecanismo de continuidad con una forma y un significado que no le pertenece, privilegiando una relación de orden fantasmal. Cuando asumimos que la educación inclusiva posee la misma naturaleza de la educación especial, no solo mostramos nuestra ceguera analítica y nuestra profunda ignorancia para comprender la complejidad de los fenómenos que son abordado en su corazón heurístico. Por lo que el efecto impositivo o la montura del modelo epistémico y didáctico de educación especial para rellenar parte de la vacancia epistémico-metodológica de lo inclusivo, no sólo muestra sus limitaciones, sino que devela, a nivel ontológico y visual, la identificación de un dispositivo de creencias que se funda en un esquema de identificación mimética. La trama performativa de las imágenes de lo inclusivo rechaza sus atributos miméticos asociados. En efecto, son imágenes que poseen la capacidad de “condensar la historia, pero también el poder de detonar otra historia; doble potencia de cifrar e interrumpir” (Soto, 2020, p. 75). Al respecto, la autora ofrece una distinción analítica de alta connotación para el estudio de las formas visuales de la educación inclusiva a través de la performatividad, argumento

por medio del que sostiene que, “performar es una práctica de levantar formas respetando las singularidades, dejar al margen para que en tanto que proceso de creativo esas imágenes puedan engendrar otras imágenes, que a su vez se van transformando en su proceso” (Soto, 2020, p. 75). La forma y la figura aquí se dislocan.

La presencia de este tipo de argumentos es la que reviste de un lugar central al pensamiento de Soto (2020; 2022), para iniciar una discusión académicamente seria en torno al quinto problema fundamental de la educación inclusiva: lo semiótico y lo visual⁵. La forma, sostiene la autora, acontece en la configuración de un medio, en la emergencia de una situación, en la creación de una espacialidad, mientras que la figura se abre a un espectro de variación y heterogeneidad. Unidas forma y figura desbordan cualquier convención instituida por el régimen representativo y de significación que reza a través del marco imputado por el registro maestro de orden ontológico etiquetado como Humanismo clásico. La potencia de las formas visuales de la educación inclusiva desborda los criterios definitorios de cualquier forma de identidad prefabricada cuyo poder queda anclado a la configuración de una situación previamente determinada.

Las imágenes de lo inclusivo alcanzan su potencial existencial a través de una fuerza diferencial, cuya fuerza desarma toda tecnología imaginal que, en su mayoría, acontece a través de la sujeción de un registro sígnico y representativo. En efecto, se trata de deshacer y desaprender toda forma normativa heredada para estudiar los modos existenciales de lo humano y la diferencia radical asociada a cada uno de ellos. Sus imágenes deben disociarse de estereotipos o de cualquier forma de trivialización de sus unidades de análisis. La tarea es evitar cualquier forma de homogenización metodológica, conceptual y/o existencial a través de sus expresiones visuales, las que se encarnan en lo

5. Para mayores detalles, véase el capítulo titulado: “Problemas fundamentales de la educación inclusiva”, publicado en 2024, en el libro “Estudios sobre Educación Inclusiva en Latinoamérica”, a través del Fondo Editorial de CELEI.

no previsto. Este es el registro de lo liminal. Es en ello donde se juega la fuerza del reparto de lo sensible.

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, mediante la confirmación de una crisis de representación que, a su vez, confirma 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, p. 78) 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”.

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 tesis acontecen en una funcionalidad o efecto predeterminado. Esta es la lógica del régimen normocéntrico 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 para sus significados instituidos. Comparto la premisa de Soto, cuando afirma que:

[...] la performatividad de las imágenes ha de ser entendida desde las operaciones que abren un campo de posibilidades que disiente del relato que sostiene que el universo obedece

a unas regularidades estables y, por tanto, que traza una trayectoria continua y previsible que es posible explicar (Soto, 2020, p. 85).

La fuerza analítica de las imágenes de la educación inclusiva se materializa a través de una multiplicidad de fuerzas que permiten a sus practicantes deslizarse a través de ellas. Son imágenes que fracturan el mundo sensible instituido por las tecnologías de funcionamiento del régimen normocéntrico de la diferencia. No obstante, queda pendiente atender a la pregunta acerca de la capacidad de aparecer de las imágenes de este género académico. La dimensión estética de la educación inclusiva nos revela un modo específico de ser del arte, confirmando la presencia de un *sensorium* específico abierto y fuertemente comprometido con la multiplicidad.

CONCLUSIONES

El marcado carácter procesal, flotante y performativo de las imágenes de la educación inclusiva nos orienta hacia una comprensión de la potencia de sus formas visuales. La potencia de estas posee la capacidad de introducir una acción que disloque su régimen de visibilidad, cuya fuerza desestabiliza, desarma y desaprende la lógica representativa de sus formas. Muchas de ellas, instituidas a través del régimen normocéntrico de la diferencia, cuyas modalidades de visualización son estratégicamente construidas para afectar el devenir del otro mediante la copresencialidad de la fabricación de múltiples regímenes ontológicos, los que operan en términos inventivos sobre la naturaleza existencial de múltiples grupos humanos, mayoritariamente, amalgamados en el corazón de la exterioridad de la modernidad. El régimen normocéntrico de la diferencia encuentra un punto genealógico en los marcos de referencia hegemónicos, los que despliegan una diversidad de tácticas para afectar a las consciencias imaginales, cuya potencia se revela en las configuraciones de formas de vida. Muchas de las cuales,

no necesariamente, coinciden con las necesidades existenciales de las colectividades con las que entran en contacto.

Las imágenes de la educación inclusiva no nos indican lo que tenemos que mirar, esta es, más bien, la lógica de la representación, una modalidad de represión estética. Su potencia se juega en la apertura de registros visuales, políticos, ontológicos, preferentemente, en espacialidades subterráneas y liminales, donde la fuerza de la indeterminación y la *creación de lo posible* detonan su poder. Es en estas espacialidades que el pensamiento alterativo interpela nuestros sistemas de enmarcamientos de lo visual. Se trata de “alterar un régimen de apariencia y de visibilidad” (Soto, 2022, p. 146). ¿En qué se expresa el carácter potencial de las imágenes de lo inclusivo? En primer lugar, las imágenes potenciales según Soto (2018; 2020), son aquellas que no están completamente determinadas, construidas, sino que, se encuentran en un estado de permanente proceso, apertura y transformación. Se convierten en dispositivos imagéticos que operan por fuera y más allá, de toda figuración predeterminada. Esta es la lógica inventiva de las formas de lo humano y de la invención de regímenes ontológicos prefabricados. El estudio de las imágenes de lo inclusivo se caracteriza por aperturar crítica y significativamente nuestras posibilidades imaginales y, es en ello, donde se juega su poder transformador. La imaginación inclusiva promueve una variación sin precedentes de los contenidos mentales con los que sus practicantes son pre-programados a nivel cultural. La sustancia de su epistemología visual se expresa en la concreción de un pensamiento sensible que nos diga cómo se forma su potencia imagética para producir un mundo otro que le sea específico.

La educación inclusiva crea nuevas formas de hacer y existir, en esto último, es donde su fuerza política y energía psíquica despliega su potencial. El interrogante por la existencia constituye uno de sus nudos de análisis de mayor impacto y es, a través de este punto, que produce modos singulares de existencia y realidad. Heno aquí, en presencia de su atributo relacional más importante. Incluir en tanto verbo transito-imaginativo-alterativo “crea modo de existencia, pone en imágenes y en

relación, con lo cual tiene una dimensión estética y lógica que crea actuaciones que se concretan en modalidades singulares” (Soto, 2022, p. 72).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid, España: Akal.
- Bowman, P. (2010). Reading Rey Chow. *Postcolonial Studies*, 13 (3), 239-253.
- Corcoran, S. (2019). Introducción. En J. Rancière (ed.). *Disenso. Ensayos sobre estética y política*. Pp. 11-47. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Chow, R. (2006). *Reading Rey Chow: Visuality, postcoloniality, ethnicity, sexuality*. New York: Peter Lang.
- Deleuze, G. (1999). *El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Altamira.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ocampo, A. (2021). La educación inclusiva y el problema del gobierno de sus signos. *Revista de Investigaciones*, 21(37), 3-26. Recuperado de: <https://doi.org/10.22383/ri.v21i37.157>.
- Ocampo, A. (2022). Configuración de los dispositivos semióticos de la educación inclusiva. *Revista Domínios da Imagem*, 16(29), 220-247.
- Rancière, J. (2008). El teatro de las imágenes. En AA.VV. *La política de las imágenes* (pp. 69-89). Santiago de Chile: Metales Pesados.

Rancière, J. (2019). *Disenso. Ensayos sobre estética y política*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Soto, A. (2018). Potencias e impotencias de las imágenes en el pensamiento de Jacques Rancière. En F. Vega y V. Rocco (eds.). *Estética del disenso. Políticas del arte en Jacques Rancière*. Pp.135-149. Santiago de Chile: Doble Ciencia.

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

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

Soto, A. (2023). *Imágenes que resisten. La genealogía como método*. Barcelona, España: Ayuntamiento de Barcelona.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.