

EL PODER IMAGINAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

THE IMAGINATIVE POWER OF INCLUSIVE EDUCATION

O PODER IMAGINÁRIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Aldo Ocampo González¹

Resumen

El presente trabajo ofrece una aproximación al estudio de los problemas visuales de la educación inclusiva, en particular, el estudio de las imágenes que este género crea. En tal caso, un debate serio y fino, marca significativamente un sistema de distanciamiento con aquellas pretensiones que buscarían establecer una definición que se cierre sosteniendo normativamente sobre lo propio de sus imágenes. La producción de sus imágenes siempre habita en lo flotante, en un sistema de articulación que nunca se cierra por completo. Es, siempre, en alguna de sus fisuras que la dislocación hace lo suyo. El problema de las imágenes de la educación inclusiva es el problema de la visibilidad del verdadero material de autenticidad existencial del Otro, así como, de la multiplicidad de sus objetos de análisis. Estas imágenes poseen la capacidad de alterar para fracturar lo sensible, empresa clave que permite la producción de otras modalidades co-existenciales y modos de relacionamientos. El llamamiento que nos invita a deshabituarse la mirada, nos ofrece recursos para desconfiar de las apariencias, de las cualidades visuales y de las configuraciones que participan de los modos de ver. Toda imagen lleva implica un determinado poder de verdad que hace lo suyo en nuestra mente, especialmente, afecta a los contenidos pre-programados que cada uno de nosotros porta al interactuar con un determinado fenómeno. Son estos contenidos, los que, en ocasiones, restringen la potencia imaginal de la educación inclusiva. Necesitamos aprender a recuperar la fuerza formadora de las imágenes de la educación inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva; fuerza imaginal; régimen estético; régimen de sensibilidad.

Abstract

This paper offers an approach to the study of the visual problems of inclusive education, in particular, the study of the images that this genre creates. In this case, a serious and fine debate significantly marks a system of distancing from those claims that would seek to establish a definition that closes by normatively sustaining the proper nature of its images. The production of its images always inhabits the floating, in a system of articulation that never closes completely. It is always in one of its fissures that dislocation does its thing. The problem of the images of inclusive education is the problem of the visibility of the true material of existential authenticity of the Other, as well as the multiplicity of its objects of analysis. These images have the capacity to alter in order to fracture the sensible, a key enterprise that allows the production of other co-existential modalities and modes of relationships. The call that invites us to dishabituate the gaze, offers us resources to distrust appearances, visual qualities and the configurations that participate in the ways of seeing. Every image carries a certain power of truth that does its thing in our mind, especially affecting the pre-programmed contents that each of us carries when interacting with a certain phenomenon. It is these contents that sometimes restrict the imaginative power of inclusive education. We need to learn to recover the formative force of the images of inclusive education.

Keywords: inclusive education; imaginative force; aesthetic regime; sensitivity regime.

¹Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (UGR), España. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>. E-mail: aldo.celei@gmail.com

Resumo

Este trabalho oferece uma abordagem ao estudo dos problemas visuais da educação inclusiva, em particular, o estudo das imagens que este gênero cria. Neste caso, um debate sério e fino marca significativamente um sistema de distanciamento com aquelas reivindicações que buscariam estabelecer uma definição que se encerrasse normativamente segurando o que é próprio de suas imagens. A produção de suas imagens habita sempre o flutuante, num sistema de articulação que nunca é completamente fechado. É sempre numa das suas fissuras que a luxação faz o seu trabalho. O problema das imagens da educação inclusiva é o problema da visibilidade do verdadeiro material de autenticidade existencial do Outro, bem como da multiplicidade dos seus objetos de análise. Estas imagens têm a capacidade de alterar para fraturar o sensível, um empreendimento fundamental que permite a produção de outras modalidades coexistentes e modos de relacionamento. O chamado que nos convida a desabituar o olhar nos oferece recursos para desconfiar das aparências, das qualidades visuais e das configurações que participam dos modos de ver. Cada imagem carrega consigo um certo poder de verdade que atua em nossa mente, principalmente, afeta os conteúdos pré-programados que cada um de nós carrega ao interagir com um determinado fenômeno. São estes conteúdos que, por vezes, restringem o poder imaginativo da educação inclusiva. Precisamos aprender a recuperar a força formativa das imagens da educação inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; força imaginativa; regime estético; regime de sensibilidade.

Introducción

La educación inclusiva en tanto género analítico y circunscripción específica de verdad devela un marcado déficit imaginal. La potencia de su imaginación se juega a nivel epistemológico, específicamente, en el acto de producción de hábitos de pensamiento, es decir, la forma sobre la que sus practicantes piensan acerca de algún tema de análisis y sus modalidades de interacción. La imaginación se materializa a través de singulares desempeños epistemológicos. Impone una forma específica de interacción con cada uno de los objetos de análisis que conforman la constelación visual, ético-política y analítico-metodológica de la educación inclusiva. Los desempeños epistemológicos son informados a través del contacto con diversas tradiciones de pensamiento, formaciones sociales específicas, conceptos y diversas clases de herramientas analítico-metodológicas que contribuyen a que cada problema de análisis hable y nos revele sus secretos.

En este sentido, la comprensión epistemológica de la educación inclusiva se juega en la consagración de otro tipo de desempeños epistemológicos que fomentan el sublime acto de deshabituar la mirada, lo que, en la capacidad analítico-lexical *foucaultiana*, sugiere desplegar una mirada recelosa que sea capaz de articular en el plano de las relaciones simbólicas una fisura en lo visible (Soto, 2022) y de lo sensible,

cuya intención, no sea otra que, afectar los dispositivos de visión que avalan la pre-fabricación de diversos regímenes ontológicos. Tal empresa, inaugura una silenciosa e imperceptible alianza con las configuraciones del régimen normo-céntrico de la diferencia o la capacidad normativa de concebir la diferencia. El trabajo sensible que, es, a su vez, ontológico. No es otro que el resistir al estado de las cosas, a la fabricación de estados y/o circunstancias desde un registro de artificialidad.

Asumir la pregunta por la potencia de los desempeños epistemológicos a nivel imaginativo sugiere encontrar maneras de transformar los modos en los que la experiencia es construida. La inclusión, esto es, el fenómeno estructural-relacional-histórico-contingente, crea, produce e instituye una red de transformaciones que afectan efectivamente la experiencia de sus practicantes, así como, las configurantes de su régimen representacional y las estrategias de adquisición de sus formas. Otra tarea crítica consistirá en aprender a reconocer cómo se gestan las condiciones de circulación de sus registros estéticos y visuales, los que, se enmarcan progresivamente en singulares dispositivos de configuración de la visión.

La epistemología de la educación inclusiva se convierte en un dispositivo de reconocimiento que no sólo nos permite comprender sus contornos de definición, sino que, interrogar las representaciones que se desprenden de un determinado discurso y de su régimen visual. Se trata de aprender a interrogar las imágenes que operan estratégicamente para lograr que el discurso dominante alcance sus propósitos. Este es el régimen estético de la matriz de individualismos-esencialismos cuya consagración se define con claridad a través de la *imaginación binaria* y, más específicamente, de la *imaginación antropomórfica*². La tensión aquí descrita, se suscita al reconocer que, las imágenes de la educación inclusiva y sus respectivas modalidades de visión, al proliferar desde su corazón epistemológico, nos informan que sus imágenes no se ajustan a las imágenes dominantes a través de las cuales visualizamos sus problemas de análisis más apremiantes. Estas, no son sólo imágenes performativas, sino que, poseen una agencia que les permite resistir al presente abriendo el imaginario hacia otras direcciones.

² Conceptos centrales en el pensamiento de la teórica cultural y videoartista holandesa, Mike bal.

Las prácticas imagéticas de la educación inclusiva trabajan para afectar/alterar los dispositivos de absorción política que nos permiten leer el mundo como lo hemos hecho hasta ahora. Esto es, legitimando la comprensión liberal del pluralismo, en efecto, “requiere admitir la naturaleza hegemónica de todos los tipos de orden social y el hecho de que toda sociedad es el producto de una serie de prácticas que intentan establecer orden en un contexto de contingencia” (Mouffe, 2007, p. 24).

Su dilema subyace en “la incapacidad para reconocer la naturaleza de las identidades colectivas” (Mouffe, 2007, p. 17). Esta versión del liberalismo –fuertemente arraigado en la regulación de la estructura discursiva de lo que conocemos bajo la etiqueta de educación inclusiva–, “es incapaz de comprender en forma adecuada la naturaleza pluralista del mundo social, con los conflictos que ese pluralismo acarrea; conflictos para los cuales no podría existir nunca una solución racional” (Mouffe, 2007, p. 18). Producto de ello, es que, el esencialismo y el individualismo se regeneran sistemáticamente, incluso, a través de discursos críticamente democráticos.

Aproximarnos a las imágenes de la educación inclusiva es rozar la potencia de sus imágenes, las que, experimentan un cierto efecto de desgarramiento de la representación y de la soberanía del esquema. Sus modalidades analítico-metodológicas, se juegan en el estudio de aquello que no ha sabido dissociarse de las reglas propias del aparecer. El exceso de imágenes que habitualmente empleamos para representar determinados nudos problemáticos u objetos de análisis como parte del terreno ontológico y epistemológico de lo inclusivo, se basan en una representación arbitraria que determina problemas singulares y modos existenciales de lo humano bajo un atributo de objetualización. Este es el juego de la autoridad de representación de lo Otro, aquello que ha sido objetualizado, convertido en abyecto de conocimiento³. Estamos en presencia del material ontológico de una amplia multiplicidad de formas existenciales de lo humano que han sido construidas en la exterioridad ontológica de la modernidad, un espacio en el que la racialización, la precarización de la vida, el empobrecimiento existencial, entre otras, se lleva a su más alto nivel de concreción.

³ Véase el e-book: “Prácticas letradas en clave interseccional y postcolonial”, editado por Ediciones CELEI, 2020.

No perdamos de vista que, en el corazón de los debates y de las agendas de investigación *mainstream*, incluso, críticas, el interrogante a favor de su naturaleza imagético-visual, las modalidades de reorganización de sus imágenes e, incluso, su interés por recuperar sus imágenes, no constituyen temas de interés, habitando no sólo en el plano de la vacancia sino en lo más extremo de la ignorancia, una que sanciona todo cuanto ve, a través de la normatividad ontológica de la diferencia amparada en una retórica pseudo-subversiva.

Un debate serio y fino al respecto, marca significativamente un sistema de distanciamiento con aquellas pretensiones que buscarían establecer una definición que se cierre sosteniendo normativamente sobre lo propio de sus imágenes. La producción de las imágenes siempre habita en lo flotante, en un sistema de articulación que nunca se cierra por completo, es, siempre, en alguna de sus fisuras que la dislocación hace lo suyo. El problema de las imágenes de la educación es el problema de la visibilidad del verdadero material de autenticidad existencial del Otro, así como, de la multiplicidad de sus objetos de análisis. Estas imágenes poseen la capacidad de alterar para fracturar lo sensible, empresa clave que permite la producción de otras modalidades co-existenciales y modos de relacionamientos. Este nivel es clave para “permitir otros sentidos de lo común” (Soto, 2018, p. 136).

Hablar de inclusión es desabituar la mirada

El llamamiento que nos invita a deshabituarnos la mirada, nos ofrece recursos para desconfiar de las apariencias, de las cualidades visuales y de las configuraciones que participan de los modos de ver. Toda imagen lleva implica un determinado poder de verdad que hace lo suyo en nuestra mente, especialmente, afecta a los contenidos pre-programados que cada uno de nosotros porta al interactuar con un determinado fenómeno. Son estos contenidos, los que, en ocasiones, restringen la potencia imaginal de la educación inclusiva. Necesitamos aprender a recuperar la fuerza formadora de las imágenes que este género crea, las que, poseen el poder de “disponer las cosas de una determinada manera. Un paradigma que produce eventos, discursos, formas de vida” (Soto, 2018, p. 136). Este tipo de imágenes enfrenta el reto de desajustar lógica

representacional a objeto que su fuerza imagética pueda hacer lo suyo, esto es, crear mundos. La educación inclusiva a nivel ontológico habita la opacidad de la pregunta por lo irrepresentable. Es, a su vez, una invitación para promover formas de desgarramiento de toda expresión de normatividad, apelando al ordenamiento que procede por vía de una estructura de conocimiento falsificada –al ser confundida y mimetizada con los signos, registros visuales y figurativos de la educación especial–. Se trata de aprender a interrogar sus dispositivos de representación.

La tarea crítica que sostiene el llamamiento a develar las imágenes de la inclusión se acaece en el desafío de pensar las determinaciones del aparecer, incluso, estos, se resisten a ser concebidos como determinaciones de imágenes como objetos instalados ante un sujeto, destinados a sellar estratégicamente su existencia. Tal invocación consiste en pensar las imágenes desde su acción, desde su escenificación, reduciendo el poder toda clase de reglamentación o normatividad. La fuerza que reside en el verbo transitivo, alterativo e imaginativo ‘desgarrar’, despliega el poder de su fuerza operante a través de la acción de apertura, en cuya estructura nos muestra algo más. Todo objeto siempre se encuentra en vías de visibilidad. Finalmente, quisiera sostener que, las imágenes de la educación inclusiva encarnan una estructura abierta, lo que, permite sostener que, la configuración de sus modalidades de ordenamiento de lo visible se encuentra íntimamente vinculado con los dispositivos de significación, cuyos significantes siempre se encuentran en movimiento, sistemáticamente sus significados se están re-haciendo. En el pensamiento de Rancière (2019), esta operación se conoce como *dinámica sin fundación o procesos de configuración no fundantes*.

A nivel epistemológico, el movimiento es una de las principales estrategias de construcción del conocimiento de la educación inclusiva, junto al diasporismo –orden de su orden de producción–. Es más, el saber especializado de la educación inclusiva acontece a través de múltiples procesos de configuración no fundantes. Estamos en presencia de una estructura móvil. Epistemológicamente, este género devela “un posicionamiento polémico con las operaciones comprometidas con un *logos* que todo lo satura” (Soto, 2018, p. 138). La difícil definición de la que es objeto la educación inclusiva se expresa reafirmando la no-existencia de un principio de fundación. Esta es

la lógica procesal de sus unidades visuales. Sus imágenes son un gesto, una trama de potencialidades. La fertilidad de tal argumento es clave para reconsiderar la dimensión política del trabajo imaginal.

Las imágenes organizan nuestra vida cotidiana desempeñan un papel crucial en la configuración del espacio político, además, de incidir en la consolidación de regímenes de representación específicos. El estudio de las imágenes de la educación inclusiva debe encontrar su orden singular de lo visible y, con ello, interrumpir el orden natural de las cosas. Es, en este atributo, donde el propósito de la alteratividad expresa toda su potencia. La imaginación de la educación inclusiva opera a la inversa de la instituida por la educación especial. ¿Por qué esta falsa relación continúa vigente? En parte, tal esquema de vinculación, encuentra un aparato de regeneración en la montura del modelo epistémico-didáctico de la educación especial al justificar buena parte de los atributos de lo inclusivo, lo que queda no intervenido es la orgánica de la direccionalidad de la acción que sustenta la superposición de sus signos. Lo que permanece sin afectación alguna son sus modos de hacer. El trabajo analítico ha de ‘afectar’ la composición de sus modos de producción. La educación inclusiva debe recuperar su fuerza imaginante. Este género es una invitación para imaginar otras formas de vida, de ahí que, uno de sus propósitos sea la pregunta por la recomposición de las narrativas que explican las vías de acceso al material de autenticidad ontológica de múltiples grupos. El *mainstream* de lo inclusivo se esfuerza por promocionar una red de argumentos engañosos, muchos de ellos, trabajan sin referencias objetivas sobre su real centralidad epistémica. Ella misma debe redescubrir quién es.

Las formas visuales engañosas de lo inclusivo indexan una complicidad singular con la multiplicidad de expresiones de la miseria simbólica, cuya trama de articulación visual se encarga de mantener en persistente estado de sujeción de la precarización de la vida como argumento central para organizar su campo de lucha. No obstante, su tracción visual es incapaz de documentar cómo son constituidas las múltiples figuraciones de miseria simbólica recurrentemente empleada para permitir que el régimen individualista-esencialista haga lo suyo. Todo ello, cristaliza un imaginario extremadamente pobre para enmarcar sus imágenes y los problemas de análisis que

estas abordan. La densidad de su experiencia visible se sintetiza en imágenes que refuerzan los indicativos de las estructuras de asimilación inclusiva. Aquello puede ser traducido a través de registros imagéticos que capturan la radicalidad de la diferencia subyugándola a través de las tecnologías del régimen normativo de esta. De ahí que, sus imágenes se sinteticen en una diversidad de colores que aluden metafóricamente a una multiplicidad de grupos socialmente oprimidos, cuya gestualidad hermenéutica y visio-ontológica es actualizada sistemáticamente por medio de singulares operadores de asimilación. Se trata, entonces, de abrir la capacidad imaginal de sus practicantes al interactuar con una multiplicidad de fenómenos.

Sí nuestro deseo es comprender el régimen estético y visual de la educación inclusiva, entonces necesitamos entender cómo sus imágenes funcionan, cómo estas ingresan y cómo circulan por diversas porosidades, etc., en suma, se trata de develar cómo se crean las imágenes de la educación inclusiva y qué tramas analíticas escoden para acceder a los mecanismos de constitución que permiten definir su función en términos de dispositivos de contra-asimilación. Para responder a este interrogante, es necesario develar la trama de articulación visual de la educación inclusiva. Detengamos el argumento aquí, para retornar sobre la tensión que imputa la miseria simbólica⁴. En una época como la nuestra, caracterizada por un excesivo uso de regulación imagética en todas las dimensiones de nuestra vida, cuya densidad experiencial queda regulada a través de dispositivos de asimilación que confirman una visualidad hegemónica para pensar sobre sus nudos fundamentales de análisis. La densidad de la experiencia de la inclusión se juega en la confirmación de una trama imagética de orden hegemónica para asumir los dilemas que encarna la diferencia. Incluso, sus formas comunicativo-visuales confirman este hecho, fuertemente enraizado en el régimen normativo de la diferencia. La creación de sus imágenes se inscribe en el registro de no-adaptación a la trama estética dominante. Es, por ello que, tanto el régimen de representación como el

⁴ Tanto Soto (2022) como Stiegler (2019), coinciden al sostener que, la miseria simbólica se expresa a través de una merma significativa “de participación en la producción de símbolos, ya se símbolos intelectuales o símbolos de la vida sensible” (Soto, 2022, p. 35).

régimen de visibilidad de lo inclusivo desbordan nuestro esquema perceptivo y sus modos de organización del mundo.

El problema es que, en el actual régimen de lo inclusivo, sus imágenes operan al interior de un esquema perceptual pre-determinado que organiza los modos de vida de múltiples colectividades a través de la confluencia de múltiples regímenes ontológicos pre-fabricados. Por tanto, coexiste un régimen de visibilidad que no sólo es cómplice con un desarrollo ontológico capitalista y con la profundidad de la matriz de esencialismos-individualismos que estratégicamente han habituado la experiencia existencial de grupos construidos al margen de la historia, sus focalizadores ontológicos y criterios de legibilidad a una disponibilidad específica de verdad. Las imágenes poseen la capacidad de organizar estratégicamente un problema de una determinada manera. La educación inclusiva enfrenta el reto de desapegarse de los dispositivos de visión que tienden a levantar representaciones propias del discurso dominante de lo inclusivo, en el que, sus imágenes se tornan vacías y homogéneas. Estas actúan en complicidad con el cierre de sus posibilidades imaginarias. La educación inclusiva tal como la concibo y la practico, encarna el reto de proporcionar representaciones para realidades que no poseen imágenes claras sobre su verdadera naturaleza. Es más, dicho de manera simple y directa, la educación inclusiva en tanto dispositivo heurístico y práctica imagética enfrenta una compleja obstrucción en su capacidad de aparecer. Esta es una expresión estética que es articulada “desde acciones parciales, precarias, fragmentadas, de cuerpos que se van encontrando, tejiendo complicidades y que se subjetivan al tiempo que van anudando nuevos sentidos” (Soto, 2022, p. 36). Sus imágenes más empleadas se encuentran profundamente vacías de su real interés epistémico, de su contenido político y de uso ontológico.

Todo ello, es síntoma de un problema mayor: cómo develar las operaciones imaginales de lo que indexamos bajo la etiqueta de educación inclusiva. Este tipo de operaciones es clave para “producir signos que nunca llegarán a colmar el deseo” (Soto, 2022, p. 36). La multiplicidad en tanto principio fundamental en la política ontológica de la educación inclusiva nos otorga herramientas para contrarrestar el poder del punto de vista cuyos focalizadores internos colaboran con la regeneración del esencialismo-

individualismo. En contraste, fomenta el despliegue de una multiplicidad de miradas que acontecen en el registro de la inter-existencia. Este acto es supremamente significativo, puesto que, nos invita a recuperar aquello que ha sido expulsado de las imágenes centrales de lo inclusivo y, es, en ello, donde reside la potencia de su diferencial viso-ontológico y heurístico. La multiplicidad jamás traza un modo propio de hacer. Ello nos invita a descubrir las demarcaciones de lo sensible de lo inclusivo. La prefabricación de múltiples modos existenciales de lo humano, incluso, la traducción de dichas figuraciones obedecen a las estrategias de la normatividad, puesto que, su accionar se consagra en la imposición de la forma. Otro atributo espinoso queda determinado por el tipo de funciones específicas que adoptan sus imágenes. El estudio visual de la educación inclusiva asume la tarea de subvertir determinadas constricciones estéticas que se desprenden de la experiencia específica de la inclusión en diversos colectivos. Es necesario que, la forma adjetival ‘inclusiva’ se convierta en la forma de vida de un pueblo. La pregunta por su dimensión estética profundiza en “las miradas, los gestos, las palabras y las imágenes por las cuales un cierto reparto de lo sensible es vivido y eventualmente desplazado” (Rancière y Vega, 2018, p. 193). Este argumento es el que nos permite sostener que, la educación inclusiva es una estética del disenso (Ocampo, 2024). Se trata de miradas sobre las imágenes.

La educación inclusiva ha funcionado y lo sigue haciendo, a través de una estética de la diferenciación, en la que la ideología de la anormalidad hace lo suyo a nivel imaginativo. Son imágenes incapaces de ubicar la mirada en lo más profundo del corazón de este género intelectual. Lo dilemático es que sus imágenes confirman la activación de un imaginario sustentado en marcos conceptuales que, no hacen otra cosa que, confirmar una red de entendimientos que no logran capturar el atributo que subyace en la multiplicidad de las formas de lo humano. Dicha obstrucción, se juega específicamente, a nivel de los criterios de legibilidad que nos permiten acceder a la heterogeneidad radical subyacente en la inconmensurabilidad de las formas de lo humano. No sería del todo recomendable sostener que, cada uno de los marcos conceptuales que dan vida a su imaginario necesariamente operan en el registro del esencialismo-individualismo. ¿Cuál es el imaginario que se activa en el actual escenario

que crea estructuras de asimilación inclusivas? Para responder a este interrogante, no sólo necesitamos entender la naturaleza de sus actividades sociopolíticas e imagéticas, sino, las cualidades del vínculo que las sostiene (Soto, 2022). ¿Qué nos dejan ver estas imágenes? Una potencial respuesta observa que su régimen de representación se expresa mediante la intensificación de la multiplicidad que introduce el régimen estético y ontológico de la mónada, en tanto, forma singular. Tenemos un exceso de las mismas imágenes para pensar la multiplicidad de problemas multiposicionales y contingentes que forman el universo analítico-metodológico y ético-político de la educación inclusiva. ¿Cómo se expresa la miseria simbólica de la educación inclusiva en un entramado imagético que se sostiene en el exceso de imágenes?

Otras aristas en el estudio de las imágenes de la educación inclusiva

La afirmación: las imágenes de la educación inclusiva son flotantes (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 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 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 normo-céntrico de la diferencia y de la alteridad –esta última concepción ilustrada y cosmopolitista–, 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 acerca de 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), que, “las imágenes son siempre significados que se están haciendo a través de superficies, atravesadas y constituidas por sus accidentes” (p.42). Esto exige que aclaremos qué entendemos por visualidad de la educación inclusiva. Este es otro de sus dilemas definitorios particulares.

En un recorrido escueto ofrecido por Bal (2021), sostendremos 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, p.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,

tienden a normar y/o restringir los modos de focalización de cada fenómeno, distanciándose de la mirada como atributo universal y, por consiguiente, de 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. Estos, sin duda alguna, trazan 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 determinadas prácticas de visión. Este atributo es clave para des-institucionalizar las estrategias de visualidad 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.

Consideraciones finales

Si partimos de la afirmación, que sostiene que, una de las tareas ontológicas más relevantes que enfrenta la educación inclusiva es la consolidación de nuevos modos de relacionamientos y formas de co-existencias, entonces, aceptamos su invitación a través de un singular giro afectivo. La afectividad desempeña un papel preponderante en la transformación de la dimensión existencial de la educación inclusiva. No olvidemos que una de las premisas ontológicas más relevantes de este género, sostiene que, todo cuanto existe se encuentra interconectado, es decir, cada una de las múltiples formas singulares

de lo humano, se sostienen en una política relacional de la inter-existencia⁵. El giro ontológico de la educación inclusiva nos invita a explorar otras formas de afectividad que posibilitan el reconocimiento legítimo de los múltiples modos existenciales de lo humano. Es, también, una invitación a adentrarnos en la complejidad del material de definición de cada forma existencial. Tal giro –no sólo es un problema analítico– de la educación inclusiva denota una naturaleza trans-existencial (Ocampo, 2024).

La educación inclusiva en tanto género⁶ y modo⁷ intelectual confirma que una de sus dimensiones analíticas pueden ser concebidas como hermenéutica del cambio⁸. En lo que sigue, describiré algunas de las seducciones intelectuales que justifican el giro afectivo que construye la educación inclusiva a la luz de su deconstrucción ontológica. Dicho de outro modo, su naturaleza se inscribe en torno a un carácter procesal y relacional, cuyo interés subyace en el registro de los múltiples e infinitos modos de lo humano. “La afectividad representa la noción misma de “afecto” como marcador de posición para lo impensado” (Van Alphen & Jirsa, 2022, p. 27). Gracias a la afectividad es que las cosas se animan. El giro afectivo de la educación inclusiva es parte de un giro mayor: lo ontológico. Como tal, exige un nuevo enfoque en estudio de la representación de los modos de inter-existencia que acontecen en la intimidad de este campo. Este giro le otorga vitalidad. Para que el giro afecte los desempeños epistemológicos o el conjunto de hábitos de pensamiento a través de los cuales pensamos los modos existenciales de lo humano, es necesario atender a la red de patrones de movilidad que definen su tropismo o fuerzas de dislocación (Ocampo, 2024).

⁵ Argumento que devela la base de una ontología procesal y relacional. A través de esta afirmación, se comprende que todo cuanto existe se encuentra inter-conectado. El otro lo existe a través del plegado del Yo en el Nosotros.

⁶ Esta distinción la ofrecí en “Lexicón para una educación inclusiva” (2024). El género nos informa acerca de las condiciones existenciales del campo, las formas por medio de las cuales sus configuraciones alcanzan una vida útil. El género siempre está atravesado por las múltiples maneras de presentar la información.

⁷ Esta distinción la ofrecí en “Lexicón para una educación inclusiva” (2024). El modo alude a un *corpus* de características que distinguen la realización del propio término y, por consiguiente, las configuraciones prácticas del campo. El modo se encuentra en estrecha relación con la actitud transitiva que traza la verbalización del propio término.

⁸ Al concebir a la educación inclusiva como una hermenéutica del cambio, exige que ¡su propia vida subjetiva particular por parte de sus practicantes y cada una de ellas delimita las formas de colectividad en oposición” (Sandoval, 2002, p. 203).

El giro afectivo que construye la educación inclusiva marca una posición de transitividad alterando las experiencias individuales y la interioridad humana, con sus emociones, sentimientos, etc., afectando a nuestra subjetividad, para atender a la agencia que subyace en el registro de la multiplicidad de modos existenciales de lo humano. El giro afectivo es clave para la agencia de los objetos culturales que demuestran formas estéticas singulares. Los efectos son poderosos desencadenadores de diversas pero complejas estéticas, estrategias mediáticas y arreglos sociales (Van Alphen & Jirsa, 2022, p. 2). El afecto es clave para demostrar cómo las prácticas sociales y/o culturales funcionan más allá de la significación. El trabajo del afecto muestra poderosas repercusiones ante cualquier proceso de significación. El potencial analítico de la forma adjetival ‘afecto’ – procedente del vocablo latino *affectus* – no solo la encontramos en los modos de relacionamiento y co-existencia, sino que, en las imágenes que son capturadas como parte sustantiva de la narrativa visual de la educación inclusiva y que nos informan acerca de una amplia constelación de problemas, en su mayoría, ligados a la historia de la consciencia. No perdamos de vista que, las imágenes que forman el pensamiento visual de la educación inclusiva se componen de muchas otras imágenes, esto, permite definirla en términos de un archipiélago de visualidades en movimiento. Estas son imágenes que producen un efecto de alteración en nuestra comprensión del mundo, nos incomodan, nos invitan a la acción. Esta es la base de su performatividad. Su naturaleza afectiva se expresa a través de la metáfora “del *punctum* como ese accidente que me pincha (pero también me hiere) para mí, es conmovedor para mí)” (Van Alphen & Jirsa, 2022, p. 3). El afecto debe evitar ser empleado en términos sugerentes. La ecuación de análisis es: *todo lo que afecta significa*.

El giro afectivo permite estudiar al afecto como “fenómeno, como concepto crítico y como herramienta analítica” (Van Alphen & Jirsa, 2022, p. 3). En efecto, “una crítica importante a los estudios que emplean el afecto como concepto analítico nos permite repensar los estudios del afecto y comprender con mayor precisión la diversidad y abundancia de enfoques utilizados por los diversos modos de análisis cultural” (Van Alphen & Jirsa, 2022, p. 4). La educación inclusiva en tanto praxis cultural y política

construye entendimientos diferentes sobre el afecto. Toma distancia de las transacciones relacionales y afectivas que son introducidas por el capitalismo emocional, destruyendo la imaginación y la encarnación vaga que privilegia al sujeto afectado, que es la base de lo Brinkema (2014), llama ‘falacia afectiva’. El potencial analítico que subyace en el estudio del afecto en tanto “área conceptual de investigación debe tener el potencial radical de abrir puertas éticas, políticas, estéticas y vías para la investigación teórica, entonces, simplemente, tenemos que hacer más que documentar las agitaciones de la piel” (Brinkema, 2014, p. 38). La acción del verbo transitivo ‘afectar’ se distancia de una equivalencia errónea que inscribe su propósito exclusivamente en lo personal. El acto de ‘afectar’ produce una modalidad de afectación que se materializa a través de una forma y de una práctica de significación específica. El afecto es clave para que los principios escultóricos y de audibilidad de la inclusión puedan surtir efecto. Aquello que observamos en determinadas imágenes es siempre intencional y, como tal, articula diversas clases de intensidades críticas.

[...] Los afectos no deben situarse dentro del sujeto e interpretarse desde un punto de vista posición de interioridad; deben estudiarse como formas, ya que “las formas están cargadas autoafectivamente, y [...] los afectos toman forma en los detalles de imágenes visuales específicas”; formas y estructuras temporales” (Brinkema 37). Al enfocarse sobre las formas de afecto, restauramos la agencia a la forma (Van Alphen & Jirsa, 2022, p. 18).

Para Brinkema (2014),

[...] las formas están cargadas autoafectivamente y los afectos toman forma en formas y tiempos estructuras, resulta claro que un afecto representa un proceso, una producción o, para usar el término de Spinoza, una acción. El afecto, entonces, no es un objeto, una realidad ontológica. unidad estable, pero etapa de un proceso de desencadenamiento; En otras palabras, la forma es lo que los desencadenantes afectan (s.p.).

Ahora bien, un punto de enlace entre la dimensión performativa y alterativa de la educación inclusiva y la acción que subyace en el corazón del verbo transitivo ‘desencadenar’, es objeto de unificación a través de la fuerza activadora y provocativa que posee la capacidad de llevar una determinada situación a un estado de mayor

realización. De acuerdo con esto, la propia naturaleza de la forma sustantiva ‘inclusión’ y del sintagma ‘educación inclusiva’ subyace en el propio verbo ‘desencadenar’, reflejando un proceso que produce, genera, provoca y, finalmente, se abre. Cada una de estas propiedades participan en la cristalización de su capacidad transformativa, la que, al asumir “el afecto como un proceso, la actividad de activación se vuelve doble” (Brinkema, 2014, s.p.). La inclusión funciona como un desencadenante de afectos por derecho propio, el que, a su vez, puede actuar como un desencadenante del pensamiento. La escisión afecto/pensamiento es la base de su heurística. La inclusión concentra las tres dimensiones del proceso afectivo, las que, según Brinkema (2014), consideran: “(1) La forma como desencadenante del afecto; (2) Afecto como la intensidad, sensación o resonancia en la que se produce este desencadenante resultado; (3) El afecto como desencadenante del pensamiento, de las emociones y de la imaginación” (s.p.). Los desencadenantes afectivos que habitan en la fuerza de la inclusión integran una relación bivalente entre acción y pasión.

Referências

- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.
- Brinkema, E. (2014). *The Forms of the Affects*. Durham: Duke University.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Bogotá: Siglo XXI.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Ocampo, A. (2021). La educación inclusiva y el problema del gobierno de sus signos. *Revista de Investigaciones*, 21 (37), 3-26. <https://doi.org/10.22383/ri.v21i37.157>
- Ocampo, A. (2022). Configuración de los dispositivos semióticos de la educación inclusiva. *Revista Domínios da Imagem*, vol.16, núm.29, 220-247.
- Ocampo, A. (2024). “¿Cómo se construyen las imágenes de la inclusión?: notas para la re-organización de lo visible”; en: Vercellino, S. (Edit.). *Problemas actuales en el campo de la educación inclusiva*. (pp.4-35). Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- 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.

- Sandoval, Ch. (2002). *Methodology of the oppressed*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- 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. (2022). *Imaginación material*. Santiago: Metales Pesados.
- Stiegler, B. (2019). *The Age of Disruption: Technology and Madness in Computational Capitalism*. London: Polity.
- Van Alphen, E. & Jirsa, T. (2022). “Introduction: Mapping Affective Operations”; en: Van Alphen, E. & Jirsa, T. (Ed.). *How to Do Things with Affects Affective Triggers in Aesthetic Forms and Cultural Practices*. (pp.1-14). Leiden: Brill Rodopi.

Recebido: 16/09/2024

Aceito: 01/12//2024

Publicado: 30/09/2025

NOTA:

O autor foi responsável pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.