

## EL PROBLEMA ESTÉTICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

*Aldo Ocampo González\**

### RESUMEN

Las imágenes que habitualmente empleamos para explicar los problemas más apremiantes de lo inclusivo reducen al sujeto a un estado de objetualización, confirmando una imagen que configura al sujeto a través de la empresa heredada por el régimen representativo y sus modalidades de sensibilidad. Esta es la lógica de sentido del régimen imaginal de lo abyecto, un clásico al interior el estudio (pseudo-)académico de lo inclusivo. El consumo de las imágenes es lo que más hacemos en el régimen falsificado del género aquí discutido: su travestización con la educación especial. A objeto de descentrar la adherencia a este tipo de régimen imaginal debemos analizar los modos vinculantes que existen entre determinadas imágenes y fenómenos. La educación inclusiva es un género herido imaginalmente. La educación inclusiva en tanto, proyecto existencial construye un sensorium específico – una idea otra de lo sensible. El atributo de mayor relevancia es aquí, el tipo de sensibilidad específica que construye este movimiento, es en ello, donde se define el régimen de identificación de sus signos. Parte del régimen imaginal de la educación inclusiva debe aprender a deshacer cualquier clase de compromiso con la naturaleza humana y sus singularidades imagéticas y ontológicas sancionadas por la modernidad. Y, es esto, lo que no está resuelto: la oposición entre forma y materia. Aquí el trabajo imaginal, cobra sentido sólo mediante la resignificación de sus criterios de legibilidad, con el propósito de definir un nuevo estilo de libertad, equidad, participación social, coexistencia, etc. En suma, una

---

\* Post-doctor en Educación, Contextos Contemporáneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil. Post-doctor en Descolonización del Lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia por la Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia. Post-doctor 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. Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada, Chile. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Co-dirige el Grupo de Investigación Latinoamericano sobre Educación Inclusiva (GILEI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>. Correo electrónico: aldo.celei@gmail.com.

sensorium específico otro. Este es el meollo del asunto. Nada de esto funciona en abstracto, todo ello, acontece en el registro de lo sensible.

**Palabras clave:** inclusión; problemas estéticos; reparto de lo sensible; imágenes contaminadas.

## ***THE AESTHETIC PROBLEM OF INCLUSIVE EDUCATION***

### **ABSTRACT**

*From the concept of Learning Neighborhood, we present in the article a brief discussion about emancipatory bets and how their educational processes make use of propositional experiences for the formation of critical, sensitive and conscious subjects of their collective and subjective constitution. In the light of H. Marcuse, in consonance with authors of Brazilian Education, we will analyze some reflections on the construction of subjectivities and affirmative repertoires that value the territory as learning paths, discursive practices and promotion of non-hegemonic cultures. In this way, we propose the school-community construct as a mark of rupture in the structure that fosters and nourishes the unidimensionality of the subject.*

**Keywords:** *learning neighborhood; emancipatory education; community education.*

## ***O PROBLEMA ESTÉTICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA***

### **RESUMO**

*As imagens que normalmente empregamos para explicar os problemas mais urgentes do inclusivo reduzem o sujeito a um estado de objetificação, confirmando uma imagem que configura o sujeito por meio do empreendimento herdado pelo regime de representação e suas modalidades de sensibilidade. Essa é a lógica do significado do regime imaginal do abjeto, um clássico dentro do estudo (pseudo-)acadêmico do inclusivo. O consumo de imagens é o que mais fazemos no regime falsificado de gênero discutido aqui: sua travestilização com a educação especial. Para descentralizar a adesão a esse tipo de regime*

*imaginário, precisamos analisar os modos de vinculação que existem entre determinadas imagens e fenômenos. A educação inclusiva é um gênero ferido imaginariamente. A educação inclusiva, como um projeto existencial, constrói um sensorium específico – uma ideia diferente do sensível. O atributo mais relevante aqui é o tipo de sensibilidade específica que esse movimento constrói, e é nela que se define o regime de identificação de seus signos. Parte do regime imaginário da educação inclusiva deve aprender a desfazer qualquer tipo de compromisso com a natureza humana e suas singularidades imaginárias e ontológicas sancionadas pela modernidade. E é isso que não foi resolvido: a oposição entre forma e matéria. Aqui a obra imaginal só faz sentido por meio da resignificação de seus critérios de legibilidade, com o objetivo de definir um novo estilo de liberdade, equidade, participação social, convivência etc. Em suma, um outro sensorium específico. Esse é o cerne da questão. Nada disso funciona no abstrato, tudo acontece no registro do sensível.*

**Palavras-chave:** *inclusão; problemas estéticos; distribuição do sensível; imagens contaminadas.*

## 1 INTRODUCCIÓN: LA RAÍZ DEL PROBLEMA

3

Sí el género académico indexado como educación inclusiva construye un nuevo *sensorium* específico, entonces, sostendremos que se opone a cualquier tecnología de homogenización del mundo sensible. Esta es la base del reparto de lo sensible<sup>1</sup> o la división del mundo entre incluidos y excluidos, entre quienes tienen pleno derecho al uso de la palabra en la vida pública y quiénes no. Este es el régimen de sensibilidad por antonomasia de la modernidad, el que, confirma un compromiso desconectado de la heterogeneidad y la multiplicidad. Ya en trabajos anteriores, he sostenido que, el registro onto-político e imagético de la multiplicidad se encuentra controlado y, con ello, su espíritu sensible de orden heterogéneo queda subyugado y/o controlado por las tecnologías del esencialismo y del individualismo. El sintagma ‘sensible heterogéneo’<sup>2</sup> se nos revela como una analítica capaz de articular una nueva comprensión de la vida misma. Es en ello, donde se codifica un nuevo punto de heterogeneidad. El modo de sensibilidad que crea y/o produce la educación inclusiva surge de la profundidad de dicho punto de heterogeneidad. Es, a través de ella, que es posible

---

<sup>1</sup> La raíz de los principales problemas que enfrenta la educación inclusiva en su lucha contra la exclusión y la opresión subyace en este sintagma.

<sup>2</sup> Es algo que está presente en todas partes.

fragmentar el reparto de sensible instituido por la modernidad – un espacio de homogenización y biopolítica – cuya articulación separa, clasifica, jerarquiza y divide el mundo y sus escenas, determinando intencionalmente quienes son plenamente humanos y quienes no, quienes poseen el derecho a usar públicamente la palabra en la vida cívica y quiénes no. Es un régimen de sensibilidad que controla, clasifica y oprime a lo diferente.

El reparto de lo sensible introducido por la modernidad encuentra su punto de fertilidad para su regeneración sistemática a través de las condiciones de representación sociopolíticas, esto es, el acto de hablar a favor de los oprimidos sin ofrecer ninguna transformación significativa en la vida de estos. Estamos en presencia de una actividad fuertemente retórica, incapaz de alterar el dominio sintáctico del mundo. Buena parte del discurso académico y, especialmente, político de lo inclusivo, confirma una complicidad silenciosa con dicho argumento. A través del reparto de lo sensible introducido por la modernidad cada escena es informada por órdenes jerárquicos, los que confirman una disgregación de luces y tonalidades que no iluminan la participación de todos los actantes, sino que, en muchas ocasiones, contribuyen estratégicamente a la invisibilización de grupos contruidos al margen de la historia. Es imperioso que la educación inclusiva aprenda a deshacer y desaprender la consolidación de diversas modalidades de órdenes jerárquicos que, no son más que, derivaciones de la matriz de poder instituida por los proyectos imperiales/coloniales.

Estéticamente, el género académico conocido como educación inclusiva produce un régimen propio de lo *sensible heterogéneo*. Sus practicantes necesitan aprender a entender, de qué manera, la vida – en sus diversas dimensiones – y la inclusión intercambian sus propiedades fundamentales. Se trata de aprender a elaborar nuevas visibilidades o modalidades de visualización acerca de cada uno de sus fenómenos, con el objeto de producir nuevas prácticas sociales. Al encarnar la educación inclusiva la pregunta por la existencia, esta se propone crear al decir de Rancière (2019), nueva vida de distintas formas. Es un llamado a estetizar en otra clave. Esta es la base de la construcción de una nueva hermenéutica para el cambio social, cuya advocación consiste en “[...] hacer consciente a la sociedad de sus propios secretos, abandonando la ruidosa etapa de las demandas y las doctrinas políticas y profundizando en lo social, para revelar los enigmas y las fantasías ocultas en las realidades íntimas de la vida cotidiana” (Rancière, 2019, p. 167).

## **2 ARGUMENTOS POSIBLES PARA COMPRENDER LA DIMENSIÓN ESTÉTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Parte de la función estética que la educación inclusiva trabaja para resistir ante cualquier expresión de dominación, especialmente, de ídoles culturales, sociales y/o políticas. Incluso, parte sustantiva de sus propósitos, nos enseñan a deshacernos de las representaciones culturales dominantes que capturan e informan a las identidades subalternas<sup>3</sup>. No perdamos de vista que, una porción importante de las identidades de lo incluso operan en el registro de la no-identidad, esto es, identidades fugaces que se resisten a toda atadura normativa. Es en la no-identidad que se revela el poder de la heterogeneidad, pues rompe con las grandes narrativas producidas por la modernidad para explicar el desarrollo humano a través de concepciones universales de la diferencia. El régimen normo-céntrico de la diferencia o el escalamiento normativo de las identidades construidas al margen del código imputado por el Humanismo clásico, son el resultado de la pre-fabricación de diversos regímenes ontológicos cuya creación obedece a una intención predeterminada que, no hace más que, controlar su subjetividad y sellar su devenir. Todo ello, restringe la capacidad para engendrar otro tipo de relaciones sociales. La constelación de identidades que hacen parte del régimen nomo-céntrico de la diferencia, se anclan sobre construcciones prejuiciosas que capturan la potencia de dichas representaciones culturales. El problema es que son formas ontológicas inventadas, esto es, regímenes particularistas de la subjetividad producidos para docilizar, controlar, subyugar y oprimir, predeterminando silenciosamente sus modalidades existenciales.

Ahora bien, con esto en mente, considero oportuno, sostener que, la dimensión estética de la educación inclusiva nos debe informar y sensibilizar en torno a las marcas de dominación a las que ella se enfrenta. En efecto, "[...] se trata que sus practicantes comprendan que estas estrategias y prácticas presuponen una idea específica de la eficacia del arte" (Rancière, 2019, p. 175) y de las prácticas imagéticas y de sus respectivos regímenes de representación. Cuando este territorio es capaz de retirarse de dichos espacios, esta logra construir su propia práctica social. Sin duda, estamos ante una de sus principales tensiones de constitución sociopolíticas y estéticas. Las representaciones miméticas se fortalecen a través de las tecnologías de producción y visibilización de la matriz esencialista-individualista. La

---

<sup>3</sup> En adelante, posición, no identidad. La subalternidad es un concepto que desde mi posición teórico-política describe una naturaleza interseccional, inconmensurable y política.

tarea estética de lo inclusivo se materializa en enseñarnos a “[...] oponernos al sistema de dominación al denunciar su propia participación en ese sistema” (Rancière, 2019, p. 175).

Las formas visuales de la educación inclusiva a través del régimen nomo-céntrico de la diferencia quedan consignadas a la represión silenciosa, pero, estratégicamente concertada mediante “[...] un conjunto de signos dispuestos según la intención del artista” (Rancière, 2019, p. 176). Son signos que, al introducirnos en la imagen, recortan la realidad desplegando un aparato de focalización que nos obliga a ingresar en una lectura específica del mundo, una que es creada para controlar nuestra subjetividad y las posibilidades de la multiplicidad. Una especie de contaminación de la mirada. En suma, es una lectura que controla y empobrece nuestra capacidad imaginal y fortalece el exceso de reproducción de las mismas imágenes tradicionalmente sancionadas para visualizar determinados fenómenos que forman parte del gran catálogo de problemas de la Educación inclusiva. El problema es aquí que, la mirada es cómplice con el problema que es representado, es una mirada que es incapaz de fracturar los modos simbólicos que se juegan en lo visible.

Visualizar la multiplicidad de nudos problémicos que informan el territorio etiquetado como educación inclusiva nos invita a un sutil efecto de extrañamiento de la mirada, esto es, en palabras de Soto (2022, p. 41), “[...] crear a nivel simbólico una fisura en lo visible para interferir los flujos ininterrumpidos de aquel continuo que se presenta como realidad”. La naturaleza del registro visual que articula la educación inclusiva puede interpretarse en tanto imágenes que no pueden ser capturadas por los usos normativos que se desprenden de la matriz de esencialismos-individualismos. Las imágenes que se desprenden de dicha matriz son incapaces de forzar otros modos de ver. Para que tal llamamiento recupere su fuerza crítica es necesario desaprender y desapropiarse de sus atributos definitorios de falsificación<sup>4</sup>. Tal proceso sólo acontece bajo la forma desajuste.

No olvidemos que, una de las principales funciones analíticas y metodológicas que subyace en la premisa de orden imaginativo-transitiva, *visualizar los fenómenos/problemas de la inclusión*, no sólo sugiere subvertir nuestras rutinas visuales, sino que, combatir cualquier clase de daño imaginal que pueda afectar a este género. Sus imágenes permiten la configuración de un mundo que aún no somos capaces de imaginar ni encontrar sus signos definitorios. Cuando confundimos sus signos con las articulaciones del régimen normo-céntrico de la diferencia, se debita su imaginario subyugándose a la reproducción de sus

---

<sup>4</sup> Esta es la lógica de sentido de la práctica tradicional de la educación inclusiva, aquella que toma la educación especial como punto central en su genealogía y configuración. Esto es lo que denomino su principal fallo de aproximación a su objeto y término. Estamos en presencia de su fracaso más exitoso, un saber que nace engañado y que produce múltiples formas de engaño.

mismas imágenes hegemónicas para explicar sus problemas, cuyas limitantes expresan una incapacidad significativa para mostrarnos la verdad subyacente en dicho registro. El problema es mayor: no existen imágenes para contestar ante la complejidad de los problemas que la educación inclusiva documenta. Son imágenes incapaces de mostrarnos la profundidad de los dilemas que intentan significar. A nivel ontológico y existencial, estas imágenes trabajan para “[...] socavar las falacias de las representaciones dominantes de las identidades. Llamaremos a esto el modelo *pedagógico* de la eficacia del arte” (Rancière, 2019, p.176). Los problemas de presentación sensible van siempre de la mano de “[...] un régimen de significación” (Soto, 2022, p. 42). Esta es la base de los problemas visuales de lo inclusivo.

Las prácticas imagéticas que crea la educación inclusiva en tanto género académico y práctica activista proliferan de una lógica imaginal cuya eficacia reside en el legado de la ideología de la anormalidad, esto es, imágenes que debilitan el imaginario produciendo un gran efecto sobre lo que intencionalmente quieren mostrar. La educación inclusiva trabaja para destruir la normatividad de la mirada. El uso que se hace de las imágenes irrepresentables, o bien, imágenes indeseables o rechazadas, no solo nos informa acerca de la profundidad de su existencia, sino que, de las obstrucciones que enfrenta su potencial sígnico para circular en las estructuras sensibles del mundo sin producir un efecto claro. No olvidemos que el registro estético de lo inclusivo habita en lo gris, en aquello que ha sido olvidado, soterrado, menospreciado. Esta es una estética que asume la tarea de fortalecer “[...] la potencia de los pequeños gestos para producir otras formas de conocimiento y pensamiento sensible, para acompañar la diferenciación de lo múltiple” (Soto, 2022, p. 46). Y, es lo múltiple lo que está profundamente controlado por la normatividad ontológica, política y visual. Este problema es urgente de resolver. En efecto, se trata de reconocer la presencia de “[...] un movimiento orgánico en el que se estructuran modos de existencia diversos, por lo que también solicita dejar de comprender la forma como algo diferente de la materia o el contenido, como si existiese una forma previa que luego se materializa” (Soto, 2022, p.46).

La política puede definirse, por medio del contraste, como la actividad que rompe con el orden de la policía a través de la invención de nuevos sujetos. La política inventa nuevas formas de enunciación colectiva; reformula lo dado al inventar nuevas formas de hacer sentido de lo sensible, nuevas configuraciones entre lo visible y lo invisible, y entre lo audible y lo inaudible, nuevas distribuciones del tiempo y del espacio: en suma, nuevas capacidades corporales. (Rancière, 2019, p. 180).

La estética de la educación inclusiva despliega su poder a través de un proceso político de subjetivación. Es un modo de ver que transforma nuestra experiencia sensible. La

educación inclusiva es, en sí misma, una realidad estética producto que, esta crea modalidades específicas para determinar y/o legitimar lo visible y lo invisible. De este modo, fractura la escisión entre las cosas y los significados. Se transforma la lógica representacional. La educación inclusiva ha de producir una alteración en el estatuto de lo sensible<sup>5</sup>.

### **3 LA DIMENSIÓN ESTÉTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SE JUEGA EN EMERGENCIA DE UN *SENSORIUM* ESPECÍFICO OTRO QUE CONFIRME UN COMPROMISO CON LA MULTIPLICIDAD**

Lo diré con total seguridad: la educación inclusiva constituye un dispositivo de oposición ante cualquier tecnología de homogenización del mundo sensible, cuya tarea crítica consiste en un *sensorium* específico, el que, habita en lo más profundo del sintagma de análisis indexado como "reparto de lo sensible" (Rancière, 2019). Tal categoría es responsable de unificar la política con el arte, incluso, suele ser concebido según Choi (2011), en tanto, sistema de evidencias sensibles. Si aplicamos estas premisas, al estudio de la naturaleza y del contextualismo estético de la educación inclusiva, es posible, sostener que, esta, despliega su fuerza alterativa para dislocar parte del reparto de lo sensible sobre el que se producen determinados modos de ser, incluso, formas específicas de ver y aparecer. Refiero de este modo, a la singular trama de relaciones que se asientan en lo común, delimitando los modos modernistas de aparecer, ver y de decir. En cierta medida, parte del régimen estético que asume, buena parte, de la versión doxática o del régimen de falsificación epistémica de la educación inclusiva se asienta a través del régimen normo-céntrico de la diferencia, aquellas partes excluidas del habla común y la común visibilidad de ciudadanos. Esta es la lógica que sigue la imaginación binaria (Bal, 2021).

El reparto de lo sensible siempre delimita aquello que puede ser visto. De ahí, la necesidad de desplegar una tarea capaz de someter a escrutinio crítico las narrativas sobre las

---

<sup>5</sup> Una de las atribuciones políticas de la educación inclusiva coincide plenamente con el llamamiento efectuado por Rancière (2019), respecto, del derecho que poseen los oprimidos y/o excluidos de participar del juego de la *polis*, la que, al ser traducida a las demandas de lo inclusivo, observamos el reto de alterar la gramática escolar para admitir y fomentar plenamente la participación de diversos colectivos sociales y culturales en estructuras y modalidades educativas de las que han sido relegados. El argumento más sentido que profesa la educación inclusiva recupera en su propia invocación su propia existencia, esto es, reconocer y/o admitir a colectivos contruidos al margen de la historia. "La disputa con respecto al reparto de lo sensible es la condición de posibilidad de la política" (Cereceda, 2018, p. 49). Incluso, cuando sostengo que, la fuerza de la educación inclusiva acontece en el registro de lo alterativo, reconozco la potencia que habita en la creación de disensos que, no es otra cosa que, la proliferación de una estética de la política. Estas dos garantías forman parte de la tarea política de la educación inclusiva. En su intimidad encontramos múltiples formas de división de lo sensible y regímenes de identificación. Es, en ello, donde se confirma el carácter relacional y procesal de su ontología.

que se asientan las determinantes ontológicas de sujetos construidos al margen de la historia. La educación inclusiva se enfrenta no sólo a la desarticulación universal de la mente, sino que, ante todo, a la estetización de la política de la modernidad. Las disputas de lo inclusivo encarnan su fuerza a través de mundos y evidencias sensibles inconmensurables. Es, en ello, donde subyace el poder de la multiplicidad de formas singulares de lo humano. El campo político de la educación inclusiva se funda sobre un archipiélago de evidencias sensibles. Esta es la base de su trabajo estético.

La versión doxática o falsificada imputada por el género etiquetado como "educación inclusiva", articula buena parte de su consciencia discursiva, a partir de los engranajes que son designados por el conjunto de relaciones sociales y educativas de carácter desigual y su respectiva parte excluida. La imbricación superficial es clara, no así, el entramado de relaciones que, es lo que forma, al decir de Rancière (2011, 2019), en conjunto de evidencias sensibles. La virtualidad de la apariencia es lo que sus practicantes han de develar, esto es, acceder a los ideales estéticos que han afectado significativamente a determinadas prácticas/representaciones culturales. Otra de las tareas críticas que enfrenta la educación inclusiva no es sólo crear un determinado entramado cultural, sino que, ante todo, ser consciente de los límites culturales que se propone alterar. En ello, observo un déficit significativo. Cada uno de los argumentos aquí reseñados, nos informan acerca del carácter político de este género: aquello que puede ser visto y dicho (Rancière, 2011, 2018, 2019). Tal complejidad se encarna a través de la línea divisoria que segmenta a Occidente y su trama sensible, entre grupos de humanos legítimamente humanos – zona del ser (Grosfoguel, 2008) – y aquellos concebidos como algo menos que humanos o subalteridades – zona del no-ser.

La educación inclusiva es una estética de lo sensible, no sólo porque construye un *sensorium* específico, sino, porque sus fuerzas de organización intelectual tienen la difícil tarea de desarmar el ensamblaje sobre el que se asienta el reparto de lo sensible del que nos habla Rancière (2019), para permitir que emerjan nuevas formas de distribuir las formas de ver, de representar, de escuchar, de hablar, etc. Esta es una capacidad críticamente democrática. La educación inclusiva nos tiene que informar acerca de la lógica imaginal sobre la que se organizan las modalidades de distribución de lugares en nuestras sociedades.

Sí parte de las obstrucciones y opresiones visuales que tienen lugar al interior del campo académico indexado como educación inclusiva, subyacen en torno a las dinámicas de repartición de lo sensible, a objeto de ofrecer un análisis pormenorizado al respecto, es necesario que reflexiones acerca de qué son las imágenes de la educación inclusiva y de qué

manera participan de las transformaciones que la contemporaneidad exige. ¿Qué nos dicen exactamente las imágenes de la inclusión?, ¿cuáles son los signos a través de los que es distribuida la idea de inclusión y educación inclusiva?, ¿a través de que signos se distingue la presencia de ausencia de determinados signos existenciales de lo humano?, ¿de qué manera, cada expresión singular de lo humano trama un modo particular de visualidad?, ¿cuál es la imagen y el significado de lo otro, al ser invocado al interior de este género académico?, ¿cómo se construyen la multiplicidad de registros visuales sobre el desprecio y la infra-humanidad es (re)producida en lo más profundo de los territorios de lo inclusivo? El problema que se suscita aquí es, sí, efectivamente, el Otro logra ser comprendido en la inmensidad de su verdadera naturaleza onto-política que imputa lo inclusivo. A qué nos remiten estas imágenes. Estamos en presencia de una deuda comprehensiva. “La alteridad forma parte de la propia composición de las imágenes, pero también que esta alteridad no depende sólo de las propiedades materiales del medio” (Rancière, 2011, p. 25) y de los dispositivos imagéticos que este campo crea. Estudiar las imágenes de lo inclusivo es estudiar el tipo de operaciones que ellas reflejan.

#### **4 IMÁGENES QUE NO LOGRAN REPRESENTAR LO QUE INFORMAN/CRITICAN**

10

En esta sección, me propongo explorar analíticamente, cuál es la figura conceptual específica de aquellas formas existenciales de lo humano que han sido convertidas en un estado de irrepresentable y signadas en términos de infra-humanos. ¿Desde qué posiciones discursivo-políticas y epistémicas es concebida la figuración existencial de lo irrepresentable muchas veces convertido en sujeto abyecto?, ¿cuáles son algunos de los conceptos vecinos que mayormente son utilizados por la trama discursiva de la educación inclusiva para describir las expresiones existenciales de lo irrepresentable?, ¿qué puntos de coincidencia podemos observar entre lo irrepresentable, lo abyecto y lo anormal?

Como premisa inicial, sostendré que, buena parte del concepto de irrepresentable desempeña un papel preponderante en la comprensión modernista de la diferencia, la que, subyuga, menosprecia y jerarquiza a aquellas formas de lo humano que no coinciden con los criterios del régimen de legibilidad existencial imputada por el humanismo clásico. ¿Qué nos permite leer hoy, tal determinación de la experiencia escolar?, ¿qué es lo que decimos exactamente cuándo sostenemos que ciertas formas existenciales han sido condenadas y subyugadas a través del significante de lo irrepresentable?, ¿por qué la educación inclusiva se

cuelga o recupera dicha declaración para impulsar parte significativa de su denuncia educativa, social y cultural? El problema es que la multiplicidad de formas de lo humano trasciende al sentido que imputan las entidades discretas, esta determinante es clave en lo que conocemos dentro de la tradición filosófica como ontologías discretas, encargadas de puntualizar en el carácter esencial y/o normativo de sus expresiones.

La multiplicidad de formas singulares de lo humano no puede ser capturadas por un representante hecho a su medida. Esta es la lógica de operación de la matriz de esencialismos-individualismos responsables de la producción de diversas clases de regímenes ontológicos pre-fabricados, encargados de manipular a su antojo la existencia y el devenir, especialmente, de grupos contruidos al margen de la historia. Lo que conocemos como educación inclusiva no es lo que creemos. Lo que conocemos es una visión falsificada que se funda en el secuestro de la verdadera identidad de lo inclusivo. Sólo conocemos un impulso regeneracionista de educación especial ahora nombrada como inclusiva y atravesada por algunas discusiones generales – más bien, declaraciones – a favor de la justicia social. La educación inclusiva que más conocemos y qué más practicamos, muestra una cierta clase de complicidad estratégica con una forma de presentación sensible introducida por la anormalidad, de lo irrepresentable, de lo innombrable. Ella crea una serie de representantes a su medida con la única finalidad de garantizar que el esencialismo continúe haciendo lo suyo – lógica de sentido del artificio mimético o la existencia minimizada<sup>6</sup> que traduce sus determinantes y las transfiere a la experiencia de un individuo. La educación inclusiva necesita encontrar sus formas de presentación sensibles propias sobre la experiencia humana. Este es otro punto de gran relevancia en inmensidad de su corazón.

Otra tensión subyace en la obstrucción de sus potencias de lo sensible. Se trata, entonces, de consolidar un aparato de “[...] desacuerdo esencial entre lo que nos afecta y lo que nuestro pensamiento puede dominar” (Rancière, 2011, p. 121). Una de sus tareas críticas es alterar la idea de lo irrepresentable. Necesitamos aprender a interrogar los modos de representación de la existencia humana. Metodológicamente, la apuesta es siempre imaginativa. Se trata de ofrecer un ejercicio deconstructivo que nos diga con exactitud cómo se articula el punto de origen y el destino de las imágenes y figuraciones de lo humano capturadas por el significante de lo irrepresentable. El punto de origen nos informará acerca del grado de pertinencia contextual de dichos atributos visuales, mientras que, el destino nos invita a examinar su efecto real y/o potencial.

---

<sup>6</sup> No necesariamente se pone en duda, la identidad de quien enuncia dicha trama de argumentos.

Para examinar la producción imagético-visual de la educación inclusiva es necesario reconocer la confluencia de diversos regímenes de pensamiento que nos informan acerca de sus potenciales modos sensibles e inteligibles. El problema es que, buena parte de la educación inclusiva doxática o falsificada, construye diversos tipos de imágenes a partir de diversas modalidades de imitación. En efecto, sostendrá Rancière (2011, p. 121), que

La complejidad de estas dos lógicas heterogéneas tiene un efecto muy preciso: transforma los problemas de reglaje de la distancia representativa en problemas de imposibilidad de la representación. La prohibición se desliza entonces en este imposible, negándose y brindándose como simple consecuencia de las propiedades del objeto.

¿Qué es lo que convierte a ciertos grupos en irrepresentables? El exceso de lo visible en lo inclusivo confirma modalidades de cognición equívocas. Lo que encontramos con mayor preeminencia es el exceso de las mismas imágenes para visualizar sus problemas, las que, van en directo detrimento de su imaginario. Por tanto, las imágenes en uso debilitan el imaginario. La pregunta es aquí, cómo salvar esta cuestión. Todo ello, se traduce en una obstrucción significativa en lo visible y en lo inteligible, es decir, el modo de visualizar y focalizar y sus atributos comprensivos de representación. Es justamente, parte del lazo interpretativo y analítico que posibilita una relación fértil entre lo visto y lo no visto. Esta obstrucción, condiciona parte sustantiva de lo que Sousa (2009), denomina línea de pensamiento abismal, en particular, las zonas interseccionales y multiposicionales indexadas como "zona del ser" y "zona del no-ser". Es una obstrucción que habita en el registro de la distancia y la proximidad entre ambas fuerzas.

El problema de la representación de los problemas de lo inclusivo es, sin duda alguna, el problema estético de aquello que se quiere decir. En el régimen visual de lo inclusivo se sobre-impone el excesivo uso de lo visible con la palabra, desplegando una tecnología de cuasi-visibilidad en la que convergen dos operaciones: la manifestación y la sustitución. La pregunta es aquí: ¿cómo se hace ver la palabra inclusión?, ¿cómo visualizamos su fuerza?

#### **4 CONCLUSIONES**

Sabemos que, la "resistencia" no sólo es un acto político, sino que, profundamente ontológico. Es, en ello, donde se inscribe el propósito en el contexto imagético de la educación inclusiva. Su virtud de resistencia no es fácilmente observable, pero, el interrogante sigue siendo: ¿cómo resisten las imágenes de la educación inclusiva? y ¿a qué resisten? No es

tan fácil determinar cuál es el atributo y/o virtud de resistencia que encarna la educación inclusiva, incluso sus formas que se enfrentan la multiplicidad de expresiones del poder no son sencillas de determinar. Es más, la idea de querer cambiar el mundo y transformarlo en un lugar más justo, no disfruta de plena claridad entre sus practicantes, ni mucho menos, forma parte de sus debates. Pero, si el verbo transitivo ‘resistir’ encuentra su fuerza en torno a la oposición del orden instituido: lo dado. La resistencia es, un efecto de alteración de los probables, ella misma, se propone alterar ese orden. Para responder a estas interrogantes, observo altamente fértil describir la especificidad de la virtud del acto de resistencia que encarna la educación inclusiva desde el corazón de su contextualismo ontológico. No olvidemos que, tanto la sustantivación ‘resistencia’ como el sintagma educación inclusiva y el verbo incluir contienen varias ideas en una sola palabra.

Una de las potenciales respuestas ante la capacidad de resistencia de la educación inclusiva, se devela en el propio corazón de su argumento crítico, esto es, cómo el quehacer educativo se niega a permanecer en la misma situación. Resistir es parte de la actancia misma de la transformación. La transformación es la potencia de la resistencia. Es, justamente, la dinámica de dicha resistencia la que no logra desplegar la totalidad de su fuerza. Cuando sostenemos que, la educación inclusiva es política, estamos subrayando lo propio de su identidad. Su resistencia acontece en la unión de los contrarios. Lo que vuelve política a la inclusión, nunca, es una relación parlamentaria, sino, en palabras de Rancière (2019, p. 218), una “[...] síntesis del esfuerzo humano y como síntesis del poder de lo inhumano que separa a lo humano de sí mismo”. La inclusión como proyecto político construye una idea otra acerca del porvenir humano, lo que se materializa en la emergencia de nuevas modalidades de relacionamiento y coexistencia. En tanto, proyecto existencial construye un *sensorium* específico – una idea otra de lo sensible. El atributo de mayor relevancia es aquí, el tipo de sensibilidad específica que construye este movimiento, es en ello, donde se define el régimen de identificación de sus signos. Esta es la tarea que define “[...] una forma mucho más general de visibilidad e inteligibilidad de la experiencia estética, una forma que define todo régimen de identificación del arte” (Rancière, 2019, p. 218).

La educación inclusiva reafirma buena parte de su razón de existencia a través de la creación de un dispositivo de oposición a las articulaciones definatorios de lo que Rancière (2018, 2019), llama "reparto de lo sensible", esto es, una línea que dividió el mundo en dos partes: una compuesta por aquellos que poseen el pleno derecho a hablar y participar en la vida pública *versus* otros que han sido marginados de dicha posibilidad. En oposición a este

régimen de sensibilidad es que, ella despliega su fuerza política, pero, sobre todo, estética. Tanto lo estético como lo político pueden sintetizarse en torno al sintagma "representación sociopolítica", es decir, el acto de hablar en nombre de los oprimidos sin modificar su realidad material y/o existencial. El discurso mayoritario de lo inclusivo confirma con gran fuerza este error. Es una construcción discursivo-política bien intencionada, interesada en luchar por los menos favorecidos, sin, necesariamente, saber a qué se están enfrentando. Este discurso incurre en el fortalecimiento de la representación sociopolítica al nombrar y luchar a favor de los oprimidos, sin producir un cambio sintagmático o en el orden de los productos que regulan los principales problemas de dichos colectivos. La representación sociopolítica es un exceso retórico. La experiencia estética es la experiencia de lo sensible, lo que en el terreno de la educación inclusiva confirma un entendimiento que "[...] subordina la percepción sensible a sus propias categorías, y también con respecto a la ley del deseo, que subordina nuestros afectos a la búsqueda del bien" (Rancière, 2019, p. 219).

Si la resistencia estética trabaja por fuera de los engranajes de definición del juicio estético, es algo que se produce por fuera del objeto de conocimiento y del objeto de deseo de la modernidad sobre la que se ancla la idea de reparto de lo sensible. La resistencia estética es contra el régimen representativo. Si transferimos buena parte de la crisis representativa al contextualismo imagético y ontológico de la educación inclusiva, observaremos fácilmente una incoherencia entre la determinación intelectual de la forma y sus respectivas modalidades de apropiación sensibles. En el régimen de sensibilidad imputado por la modernidad es que parte de la estructura esencialista-individualista nos obliga a pensar la formas de lo humano a través de la ecuación de la imposición de la forma sobre la materia. Esta es la sumisión de la materia a la forma.

Otra de las tareas críticas que enfrenta la educación inclusiva es la ruptura del acuerdo indexado a través del sintagma "naturaleza humana", resultado estratégico de la naturaleza productiva y la naturaleza receptiva, según explica Rancière (2019). No olvidemos que en el corazón de los problemas de la inclusión está lo que Rancière (2018, 2019) nombra como reparto de lo sensible, una forma estratégica de división del mundo y, por tanto, de fractura, jerarquización, opresión, subalternización y devaluación, etc. Parte del régimen imaginal de la educación inclusiva debe aprender a deshacer cualquier clase de compromiso con la naturaleza humana y sus singularidades imagéticas y ontológicas sancionadas por la modernidad. Se trata de descentrar la grilla de significantes que explican qué naturaleza y qué clase de humanidad es la que prolifera de tal reparto, esto es, una humanidad que es

reemplaza por una especie de inhumanidad. Si el propósito es destruir dicho aparato imaginal, entonces, la tarea es ser plenamente conscientes de “[...] una doble diferencia: debe ser la manifestación de un pensamiento que es inconsciente de sí mismo en un elemento sensible que está arrancado de las condiciones ordinarias de la experiencia sensible” (Rancière, 2019, p. 220).

La inclusión al resistirse en su propia naturaleza, no es sólo producto de la voluntad de crear procesos de inclusión, sino, nos revela que es algo más que inclusión. Justamente, parte de la sección *hegeliana* "algo más", nos informa acerca de las cualidades del espíritu que habita en el pueblo, esto es, sus pasiones, sentimiento, compromisos políticos y éticos, ensoñaciones de mundo, etc. De todas formas, la inclusión no ha sabido lidiar ni alterar la racionalidad que atraviesa la propia noción de naturaleza inhumana. Este llamamiento consiste en desempaquetar el orden representativo que surge como consecuencia de la práctica disensual imputada por la modernidad, traducida en términos de la sobre-imposición de la “[...] forma a la materia y la distinción entre la naturaleza sensible ordinaria y la naturaleza sensible refinada” (Rancière, 2019, p. 223).

Si la educación inclusiva asume el interrogante acerca de las múltiples formas existenciales de lo humano, entonces, ella, bajo ningún punto comulga con el tipo de humanidad sobre la que se erige buena parte de su racionalidad, sino que, su poder se despliega en la revocación de dicho tipo de humanidad. Hablamos de la principal línea de división del mundo, esto es, la línea de pensamiento abismal. La humanidad sobre la que se inspira el reparto de lo sensible es una estructurada a través de diversas formas de clasificación, jerarquización, racialización, opresión, sexualización, etc., entre seres humanos considerados plenamente humanos y, otros, considerados in-humanos, sub-humanos, esta es la retórica de la lógica que enmarca “[...] una comprensión sobre la existencia atravesada por seres humanos de inteligencia activa y los de sensibilidad pasiva” (Rancière, 2019, p. 222).

El problema es que, parte significativa de la universalidad estética confirma un vínculo intrincado con la afirmación de Bal (2021), acerca de una mente universal, responsable de articular una noción de alteridad que despliega su poder negando la plena existencia del Otro, para luego, polarizarlo, jerarquizarlo y clasificarlo. En respuesta a estas tensiones, la educación inclusiva encuentra su razón de ser a través de la emergencia de otros significantes y sentimientos en torno a la noción de humanidad, más allá, del clásico enfrentamiento entre lo humano y lo no-humano, el ser y el no-ser, lo popular y lo docto, por ejemplo. Y, es esto, lo que no está resuelto: la oposición entre forma y materia. La conjugación sintagmática –

emergencia de otro orden de productos – en la que se adentra la educación inclusiva, no es otra que, la abolición de la línea de pensamiento abismal y del canon imputado por el Humanismo clásico, garantías argumentales a través de las cuales, se contribuyo a legitimar una humanidad completa y una sub-humanidad. Aquí el trabajo imaginario, cobra sentido sólo mediante la resignificación de sus criterios de legibilidad, con el propósito de definir un nuevo estilo de libertad, equidad, participación social, coexistencia, etc. En suma, una *sensorium* específico otro. Este es el meollo del asunto. Nada de esto funciona en abstracto, todo ello, acontece en el registro de lo sensible.

La experiencia de lo inclusivo es la de un *sensorium* desconocido, especialmente, coincide con el llamamiento de Rancière (2019, p. 222), quien sostiene que, en él, “las jerarquías que estructuran la experiencia sensible quedan abolidas”. Es en ello, donde subyace parte de su tarea sustantiva: una nueva forma de vivir, una nueva forma de existir. No podemos prometer una nueva humanidad sin pensar los futuros de la educación y, porque no, dislocar los entendimientos que informan y atraviesan sus desarrollos. Estos son los vínculos de la experiencia vida lo que logra articular una comunidad humana unidad. Es, en ello, donde subyace la actancia de la resistencia en tanto práctica ontológica. Tanto los practicantes del género académico indexado como inclusión, así como, la propia educación inclusiva, se enfrentan al reto de asumir una concepción de inclusión, justicia educativa y social, equidad, igual, diferencia, etc., vivida y no meramente representativa.

La educación inclusiva es sinónimo de otras formas de experiencias sensibles. La multiplicidad de regímenes ontológica pre-fabricados estratégica e intencionalmente que circulan en su intimidad, son objetos de profundas prefiguraciones de humanidad a travesada por una voluntad opresiva. Estos regímenes son mudos, no están interesados en la plena humanidad de los colectivos a los que intentan explicar y, es esto, lo que dificulta que la inclusión en clave educativa pueda advertir el por venir que esta ante nuestros ojos. El *mainstream* educativo eleva un cantico a aquello que no está interesado en torno a la humanidad plena del otro. Es una comprensión mundo, ciega y sorda sobre la existencia singular múltiple del Otro. La educación inclusiva es, desde mi posición teórico y política, una morfología integrada de múltiples formas de un mundo sensible común, pero, profundamente desconocido.

El problema no sólo es el progresivo y devastador debilitamiento del imaginario, sino, la incapacidad de este género académico para responder con otras imágenes ante la

complejidad de sus problemas. La educación inclusiva se encuentra profundamente contaminada y dañada a nivel visual.

## REFERÊNCIAS

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

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

CHOI, Domin. “Prólogo. Rancière, para una filosofía de la emancipación estética”. *In*: RANCIÈRE, Jacques (ed.). **El destino de las imágenes**. Buenos Aires: Prometeo, 2011. p. 9-22.

GROSGOUEL, Ramon. **La descolonización del conocimiento**: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. 2008. Disponible en: <https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSGOUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>. Consultado en: 27 de junio de 2024.

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

RANCIÈRE, Jacques. **El destino de las imágenes**. Buenos Aires: Prometeo, 2011.

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

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

Recebido em: 27 jun. 2024.

Aceito em: 24 jul. 2024.