

En Editorial Mimesis, Italia, *Prospectiva Ponte e Genius Loci*. Milán (Italia): Editorial Mimesis.

Sobre la performatividad de la educación inclusiva.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2020). *Sobre la performatividad de la educación inclusiva*. En Editorial Mimesis, Italia *Prospectiva Ponte e Genius Loci*. Milán (Italia): Editorial Mimesis.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/46>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Il volume raccoglie i contributi di riflessione proposti, in coerenza ciascuno con i propri profili di riferimento, da studiosi appartenenti a vari ambiti disciplinari e che si sono riconosciuti nel comune interesse per il *Genius Loci*. La riflessione sviluppata da ciascun autore avviene all'interno delle macrotraiettorie di analisi del *Genius Loci* sinteticamente riconducibili da un lato alla visione tradizionale (di cui in particolare alla religione romana e – più in generale – alla speculazione filosofica); dall'altro, all'idea moderna / contemporanea del *Genius Loci* quale elemento connesso alla valorizzazione della specificità dei territori ricchi di storia e di identità culturale; dall'altro ancora, al *Genius Loci* come elemento primario di conoscenza e di azione per la prefigurazione di scenari di innovazione e trasformazione degli attuali paradigmi di declinazione delle politiche del diritto e delle programmazioni attuative elaborate in ambito nazionale e comunitario.

L'impulso alla prospettiva di ricerca nel senso indicato è maturato all'interno delle attività del CE.DI.S. – Centro studi e ricerche sulle politiche del diritto e sviluppo del sistema produttivo e dei servizi dell'Università eCampus e si è progressivamente allargato – sul piano nazionale ed internazionale – sviluppando una rete paternariale ed accademica di cui il presente volume è prodotto e testimonianza.

Silvio Bolognini, Università eCampus, Direttore CE.DI.S. – Centro studi e ricerche sulle politiche del diritto e sviluppo del sistema produttivo e dei servizi della medesima Università. È autore di vari saggi, contributi e curatele nel campo della teoria generale del diritto, dell'epistemologia giuridica e delle politiche del diritto.



CE.DI.S.

Centro Studi e Ricerche
sulle Politiche del Diritto
Sviluppo del Sistema Produttivo
e dei Servizi



ISBN 978-88-5756-521-7



Mimesis Edizioni
Ermeneutica
www.mimesisedizioni.it

60,00 euro

SILVIO BOLOGNINI (A CURA DI) PROSPETTIVA PONTE E GENIUS LOCI

PROSPETTIVA PONTE E *GENIUS LOCI*

MATERIALI PER UNA RICERCA

A CURA DI SILVIO BOLOGNINI

MIMESIS

MIMESIS / ERMENEUTICA

N. 2

DIRETTORE DELLA COLLANA: Silvio Bolognini (Università eCampus; Direttore CE.DI.S. – Centro studi e ricerche sulle politiche del diritto e sviluppo del sistema produttivo e dei servizi – Università eCampus).

COMITATO TECNICO EDITORIALE: Matteo Andolfo, Enrico Boccolesi, Alessandro Bolognini, Massimiliano Bonavoglia, Mario Ciampi, Daniela Gulino, Federica Lautizi, Sergio Luppi, Cosimo Micali, Sonia Michelacci, Barbara Piozzini, Marina Simeone, Luca Siniscalco, Attilio Cristiano Vaccaro Belluscio.

COMITATO SCIENTIFICO: Alessandro Antonietti (Università Cattolica di Milano), Paolo Becchi (Università di Genova), Rolando Bellini (Accademia di Brera – Milano), Daniela Bosetto (Università eCampus), Jordi Canal y Morell (École des Hautes Études en Sciences Sociales – Parigi), Flavio Caroli (Politecnico di Milano), Giovanni Cosi (Università di Siena), Lucio D’Alessandro (Università Suor Orsola Benincasa – Napoli), Claudio De Luca (Università della Basilicata), Massimo De Leonardis (Università Cattolica di Milano), Paolo Di Lucia (Università Statale di Milano), Maria Concepcion Milagros Dominguez Garrido (Università UNED – Madrid – Spagna), Massimo Donà (Università Vita e Salute San Raffaele di Milano), Adria Velia González Beltrones (Universidad de Sonora – Messico), Roberto Montanari (Università Suor Orsola Benincasa di Napoli), Franco Giuseppe Ferrari (Università Bocconi di Milano), Domingo José Gallego Gil (Universidad Camilo José Cela – Madrid – Spagna), Yolanda Gayol de Pallan (Fielding Graduate University-California-USA), Luigi Lombardi Vallauri (Università di Firenze), Pier Francesco Lotito (Università di Firenze), Thomas P. Mackey (State University of New York – USA), Marco Margarita (Università eCampus), Marco Marinacci (Università eCampus), Jesus Martin-Barbero (Universidad del Vale-Columbia), Narciso Martinez Moran (Universidad UNED – Madrid – Spagna), Antonio Medina Rivilla (Università UNED – Madrid – Spagna), Eloy Martos Núñez (Universidad de Extremadura – Spagna), Giuseppe Parlato (Università Internazionale di Roma), Mauro Ronco (Università di Torino), Patricia Rosas Chávez (Universidad de Guadalajara – Messico), Giacinto Rosso (Accademia di Brera – Milano), Francesco Rovetto (Università Sigmund Freud – Vienna), Felipe Ruiz Moreno (Universidad de Alicante – Spagna), Giuseppe Sartori (Università di Padova), Peter Smagorinsky (University of Georgia – USA), Carmelo Strano (Università di Catania), Losandro Antonio Tedeschi (Cattedra UNESCO – UFDG – Brasile) Giuseppe Vico (Università Cattolica di Milano), Witold Woldkiewicz (Università SWPS Scienze umane e sociali di Varsavia – Polonia), Stefano Zecchi (Università Statale di Milano), Luigi Zingone (Università eCampus).

1. Le pubblicazioni della Collana “Ermeneutica” sono subordinate, sentito il Direttore Scientifico della Collana, alla formulazione di un giudizio positivo da parte di almeno due membri del Comitato Scientifico scelti per rotazione dal Direttore Scientifico della Collana all’interno del medesimo, tenuto conto dell’area tematica del contributo.
2. Il singolo contributo è inviato ai valutatori senza notizia dell’identità dell’autore.
3. L’identità dei valutatori è coperta da anonimato.
4. Nel caso in cui i valutatori esprimano un giudizio positivo condizionato a revisione o modifica del contributo, il Comitato Scientifico autorizza la pubblicazione solo a seguito dell’adeguamento del saggio, assumendosi la responsabilità della verifica.
5. In caso di pareri contrastanti il Direttore Scientifico si assume la responsabilità della decisione circa la pubblicazione del contributo.
6. Nel caso di pubblicazioni degli Atti di un Convegno, la valutazione positiva è implicita nell’accettazione dei contributi degli autori da parte del Comitato Scientifico preposto alla realizzazione del Convegno stesso.



PROSPETTIVA PONTE
E *GENIUS LOCI*
Materiali per una ricerca

A cura di
Silvio Bolognini

Il volume è stato realizzato con il contributo della Fondazione PRIMATO.

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Collana: *Ermeneutica*, n. 2
Isbn: 9788857565217

© 2020 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

INDICE

INTRODUZIONE <i>Silvio Bolognini</i>	11
METAFISICA DEL <i>GENIUS LOCI</i> QUALE “PONTE” TRA I PIANI DELL’ESSERE. ALCUNE SUE DECLINAZIONI ANALOGICHE NELL’ANTICHITÀ OCCIDENTALE E ORIENTALE <i>Matteo Andolfo</i>	17
LUCREZIO E LA POLVERE DI SIMPATIA <i>Francesco Andrietti</i>	47
HEALTH TECHNOLOGY ASSESSMENT UNA TECNOLOGIA DI PROCESSO ORIENTATA ALLA VALORIZZAZIONE DELLA DIMENSIONE ETICA E SOCIALE. <i>Rossana Baccalini</i>	77
LE CORBUSIER, ESPLORATORE DEL “ <i>GENIUS LOCI</i> ” ITALICO. UNA RICERCA INFINITA CHE INIZIA NELL’ITALIA DEL 1907 E SI SVILUPPA A ZIG ZAG, NEL TEMPO <i>Rolando Bellini</i>	89
PEDAGOGIA E COMPLESSITÀ PER L’INTEGRAZIONE CRITICA DELL’ESSERE UMANO. EDUCARE ALLA LIBERTÀ E ALLA CONSAPEVOLEZZA NELL’EVOLUZIONE SOCIALE FRA TRADIZIONE E INNOVAZIONE DELLE ARCHITETTURE COMUNICATIVE <i>Enrico Bocciolesi</i>	103
LE CITTÀ DI FONDAZIONE: UN <i>GENIUS LOCI</i> “RINFORZATO” <i>Alessandro Bolognini</i>	119
MANAGEMENT CREATIVO, FUNZIONE SOCIALE DELL’ARTE E <i>GENIUS LOCI</i> <i>Alessandro Bolognini</i>	131
LABORATORI VIVENTI E <i>GENIUS LOCI</i> : OLTRE IL PARADIGMA DELLA SMARTNESS <i>Silvio Bolognini</i>	145
STRAPEASE VS STRACITTÀ: UNA CONTRAPPOSIZIONE STORICA OGGI RICOMPONIBILE IN PROSPETTIVA <i>Silvio Bolognini</i>	163

IL <i>GENIUS LOCI</i> DELLA NUOVA DEMOCRAZIA DIRETTA NELLA INTERPRETAZIONE DI CAPOGRASSI <i>Massimiliano Bonavoglia</i>	173
LA RESILIENZA DEGLI ECOSISTEMI ORGANIZZATIVI: ARMONIA TRA IDENTITÀ, PLURALISMO E <i>GENIUS LOCI</i> <i>Sabrina Bonomi</i>	183
RIFLESSIONI SUL “ <i>GENIUS LOCI</i> IGNOTO” DI ERANOS <i>Daniela Bosetto, Silvio Bolognini</i>	193
IL RUOLO DEL <i>GENIUS LOCI</i> NELL’ATTIVITÀ DI SUPERVISIONE <i>Daniela Bosetto, Clementina Pizza</i>	199
DA ZENEVREDO A BOGOTÀ, VIA MILANO/ROMA. I LUOGHI DELLA VITA E DELL’OPERA DI CARLO DOSSI <i>Francesca Caputo</i>	225
IL <i>GENIUS LOCI</i> E LA CITTÀ: CITTÀ REALE, CITTÀ VIRTUALE, CITTÀ INVISIBILE <i>Paolo Carcano</i>	231
APPUNTAMENTO A RAVENNA, TRA DIFENSORI E NEMICI DELLE IMMAGINI <i>Flavio Caroli</i>	241
AFROPOLITANISMO: PONTI TRA <i>GENIUS LOCI</i> E RAPPRESENTAZIONI GLOBALI <i>Ambrogia Cereda, Antonella De Blasio</i>	245
POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO <i>Patricia Rosas Chávez</i>	257
PARTICOLARISMO E UNIVERSALISMO NELLA MONARCHIA DI DANTE ALIGHIERI <i>Mario Ciampi</i>	271
IL <i>GENIUS LOCI</i> DI UNA TERRA DI FRONTIERA: IL FRIULI. IL SIMBOLISMO DEI LUOGHI, IL VISSUTO DELLE TRADIZIONI E DEI CANTI POPOLARI <i>Francesca Ciribino</i>	281
TUTTO È PIENO DI DEI: LO SPAZIO SACRO NELLA RIVOLUZIONE URBANA <i>Giovanni Così</i>	301
I NON-LUOGHI DEL VIRUS. CONSIDERAZIONI SPARSE SUL COVID19 <i>Pierre Dalla Vigna</i>	321
PER UNA TOPOLOGIA DELLA MUSICA <i>Lorenzo De Donato</i>	329
<i>GENIUS LOCI</i> E LABYRINTH <i>Umberto De Giovanni</i>	337

TUTELA DEL <i>GENIUS LOCI</i> ATTRAVERSO LA CONSERVAZIONE DEL PATRIMONIO TANGIBILE: IL BORGO DI CASTEL D'ALFERO (FC), RIFLESSIONE SUI CARATTERI IDENTIFICATIVI E STRATEGIE DI RESTAURO DELLE ARCHITETTURE. <i>Manuel De Luca</i>	343
<i>GENIUS LOCI</i> . INTRODUZIONE ALLA TEORIA DEL SOGGETTO SPAZIALE <i>Aleksandr Dugin</i>	357
JINN E BARAKAH: CONNESSIONE TRA MONDO IMMAGINALE E MONDO REALE <i>Adolfo Durazzini, Giorgia Durigon</i>	375
LA NON REPLICABILITÀ DEL <i>GENIUS LOCI</i> : DALL'OFFSHORING AL RESHORING DELLE IMPRESE ITALIANE NEI DISTRETTI INDUSTRIALI <i>Francesca Faggioni</i>	389
COMUNICARE IL <i>GENIUS LOCI</i> <i>Corrado Faletti</i>	401
LEONARDO E LA VISIONE <i>Pier Enrico Gallenga, Luigi Capasso, Rolando Bellini</i>	403
SOBRE LA PERFORMATIVIDAD DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA <i>Aldo Ocampo González</i>	411
CRAXI E LA QUESTIONE NAZIONALE: IL MITO DI GARIBALDI <i>Enrico Landoni</i>	431
DAI CASTELLI CANAVESANI AI GRATTACIELI NEWYORKESI: IL <i>GENIUS LOCI</i> IN GIUSEPPE GIACOSA <i>Federica Lautizi</i>	441
<i>GENIUS LOCI</i> <i>Girolamo Lo Verso</i>	453
SULLE TRACCE – LOCALI E TESTUALI – DI ANTICHE DONNE E DEE GRECHE <i>Vittoria Longoni</i>	459
MUERTE DE LA EXPERIENCIA LECTORA: POLÍTICAS Y REPRESENTACIONES DE LA LECTURA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO <i>Concepción López-Andrada</i>	465
PARLAMENTO E <i>GENIUS LOCI</i> : RAPPRESENTANZA VS. GOVERNABILITÀ <i>Pier Francesco Lotito</i>	477
DAL MITO CLASSICO AL NOMOS DELLA TERRA: <i>GENIUS LOCI</i> , DIRITTO, LOCALIZZAZIONE <i>Sergio Guido Luppi</i>	487

LA CASA, LA PIAZZA, IL PONTE. TRE IMMAGINI ARCHITETTONICHE COME METAFORE DELL'INDIVIDUO <i>Franco Maiullari</i>	511
IL <i>GENIUS LOCI</i> TRA CULTURA, TRADIZIONE E INDUSTRIA 4.0 <i>Rossella Mana, Claudia Bottini</i>	519
VIAGGI ALLA SCOPERTA DEL <i>GENIUS LOCI</i> <i>Maurizia Manara</i>	533
LA SCOPERTA DEL <i>GENIUS LOCI</i> ATTRAVERSO LO SGUARDO DEGLI ARTISTI DEL GRAND TOUR – IL MACROCOSMO <i>Marco Marinacci</i>	549
IL PONTE COME DEITICO: LA CORNICE AMBIENTALE DEL <i>GENIUS LOCI</i> – IL MEDIOCOSMO <i>Marco Marinacci</i>	557
ANIMAS, PUENTES Y EPIFANÍAS DE LA LUZ Y DEL SONIDO <i>Eloy Martos Núñez, Alberto Martos García</i>	567
<i>GENIUS LOCI</i> VERSUS <i>GENIUS LEGIS</i> <i>Michele Marzulli</i>	579
<i>GENIUS LOCI</i> NELL'ANTICHITÀ ROMANA. ASPETTI GIURIDICO-RELIGIOSI. <i>Maria Gabriella Mecozzi</i>	587
MOVIMENTO TRADIZIONALE ROMANO (MTR). <i>Maria Gabriella Mecozzi</i>	591
LIDERAZGO: ACTOS Y FORMACIÓN DESDE LA METAMORFOSIS DE LA GLOCALIZACIÓN Y DE LA ECOFORMACIÓN <i>María Del Castañar Medina Domínguez, Eufrasio Pérez Navío, Antonio Medina Rivilla</i>	595
EREDITÀ ANCESTRALE E PRINCIPIO D'AUTOCTONIA: UN PONTE FRA SANGUE E KOSMOS DALLA WELTANSCHAUUNG INDOEUROPEA AL PENSIERO POLITICO MODERNO <i>Sonia Michelacci</i>	607
PREFACE. THE LITTLE BIG HISTORY OF THE GEOLOGICAL OBSERVATORY OF COLDIGIOCO <i>Alessandro Montanari</i>	625
LUOGHI DI INTERAZIONE E SPAZI D'IDENTITÀ: PROSPETTIVE TECNOLOGICHE E DESIGN DELL'INTERAZIONE NEL <i>GENIUS LOCI</i> <i>Roberto Montanari</i>	637
LA ESCUELA COMO ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS O PUENTE DE SIGNIFICADOS <i>María Verónica Nava Avilés</i>	655

<i>GENIUS LOCI</i> : IL POSTO DELLA DIFFERENZA NELL'EDUCAZIONE PER TUTTI <i>Silvia Ester Orrù</i>	667
<i>GENIUS LOCI</i> E SCRITTURA: IL SEGNO GRAFICO COME ESPRESSIONE DI PRECISE SCELTE CULTURALI <i>Martina Pantarotto</i>	679
IL GENIO DELLA METROPOLI: BENI IMMATERIALI, CENTRO-PERIFERIA E COMUNITÀ NELLA CITTÀ CHE NON APPRENDE <i>Mario Pesce</i>	695
ABITARE IL GENIUS: TRA ARCHETIPI E SIMBOLI. <i>Barbara Piozzini</i>	705
CORTILI, PIAZZE, MERCATI. I TRE LUOGHI DEL TERZO SETTORE <i>Emanuele Polizzi</i>	717
FARE GLI ITALIANI: BARRICATA, TRINCEA E <i>GENIUS LOCI</i> <i>Simone Ricciardelli</i>	727
<i>GENIUS LOCI</i> E LA SUA TUTELA NORMATIVA <i>Roberto Russo</i>	735
CASTRUM CINGULI, UN DIALOGO TRA LUOGO E PAESAGGIO <i>Simone Saccomani</i>	743
LA MEMORIA DEL TESTIMONE E IL PROCESSO PENALE <i>Giuseppe Sartori, Graziella Orrù</i>	755
DIFESA DEL <i>GENIUS LOCI</i> <i>Luca Sciortino</i>	765
DAIMON, GENIUS, <i>GENIUS LOCI</i> . LEGAME INDISSOLUBILE NELLA TRADIZIONE CLASSICA FRA ANIMA/CORPO, TERRA E SACRO. GENERAZIONE, ESISTENZA E VALORIZZAZIONE DI UNA IDENTITÀ <i>Marina Simeone</i>	777
“FEDELITÀ ALLA TERRA”. IL <i>GENIUS LOCI</i> DELLA ERDGESCHICHTE <i>Luca Siniscalco</i>	799
IL <i>GENIUS LOCI</i> DELLE VETTE. ESTETICA DEL SACRO IN NICHOLAS ROERICH <i>Luca Siniscalco</i>	817
IL <i>GENIUS LOCI</i> ITALICO. LA SFIDA DI ROBERTO MELCHIONDA AL “NICHILISMO EUROPEO” <i>Luca Siniscalco</i>	827
RICCARDO MORANDI E IL CASO POLCEVERA <i>Enzo Siviero</i>	833

LASSÙ QUALCUNO NON MI AMA LOCALE E GLOBALE, DIALETTICA IRRIDUCIBILE <i>Carmelo Strano</i>	839
<i>GENIUS LOCI</i> E PERFORMANCE RITUALE <i>Roberto Tagliaferri</i>	841
FRAMMENTARIETÀ DELLO STILE, LA DONNA VITRUVIO: <i>GENIUS LOCI</i> IN TEATRO <i>Erica Tamborini</i>	847
COLLEGAMENTO TRA MONDI, COLLEGAMENTO TRA MEDIA. TWIN PEAKS COME PONTE TRA LA FICTION TELEVISIVA TRADIZIONALE E GLI UNIVERSI TRANSMEDIALI <i>Marco Teti</i>	853
“NULLUS ENIM LOCUS SINE GENIO”: PROLEGOMENI IN TEMA DI “FUNZIONE SOCIALE” DELLA PROPRIETÀ, “BENI COMUNI “ E TUTELA DEL <i>GENIUS LOCI</i> <i>Attilio Cristiano Vaccaro Belluscio</i>	861
STORIA DELLA FILOSOFIA O PRATICA DEL FILOSOFARE? PER UN SUPERAMENTO DELLA DICOTOMIA IN DIDATTICA DELLA FILOSOFIA <i>Lucia Ziglioli</i>	895
CONSUMATORI, AZIENDE E <i>GENIUS LOCI</i> NELL’ERA DIGITALE <i>Luigi Zingone</i>	905
IL <i>GENIUS LOCI</i> NELL’ERA DIGITALE <i>Luigi Zingone</i>	917
LA GESTIONE DELLE CONOSCENZE IN AMBITO AZIENDALE E GLI EFFETTI PRODOTTI DAL MADE IN ITALY <i>Luigi Zingone</i>	927
AUTORI	965

SOBRE LA PERFORMATIVIDAD DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ*

1. *Introducción: acontecimiento e inclusión*

¿Es posible concebir la Educación Inclusiva en términos de acontecimiento?, ¿qué supone dicha operación? Pensar la Educación Inclusiva a través de la noción de *acontecimiento*¹ (Badiou, 1999; Deleuze y Guattari, 2002; White, 2003; Benjamin, 2007; Derrida, 2006; De Mussy y Valderrama, 2009; Leveque, 2011; Franco Garrido, 2011; Žižek, 2014) denota condiciones de ocurrencia de algo, algo que *altera* la lógica de sentido tradicional de la pedagogía, constituyendo una de las nociones más relevantes para pensar la realidad y las condiciones de posibilidad en la irrupción de lo nuevo. Plantea una ruptura del curso normal de las cosas, convirtiéndose en una operación tropológica, gira conceptos, saberes y vocabularios hacia otros rumbos. ¿Qué características adoptan estos rumbos? Coincidiendo con Esperón (2016) dicha operación se fundamenta en “*la aparición inesperada de algo nuevo, que debilita cualquier diseño estable*” (Žižek, 2014, p.17). La inclusión en tanto estrategia tropológica conduce a “*un cambio del encuadre mismo a través del cual percibimos el mundo y nos vinculamos con éste*” (Žižek, 2014, p.12), mediante una serie de alteraciones y cadenas de sustituciones, configura un sistema de “*desestabilización desintegradora y a una recontextualización disminuida, al igual que es capaz de crear un espacio abierto al futuro*” (Caputo, 2014, p.89).

En tal caso, el acontecimiento se encuentra implícito en la *fuerza performativa* de su discurso, de carácter alterativo, transformacional. Evento y acontecimiento constituyen herramientas epistemológicas parasinónimas –con fuerza analítica diferente–. Los acontecimientos para Derrida (2006), anuncian aquello que está por venir –carácter proléptico–, es algo que busca darse en el presente. Concibo el acontecimiento como aquello que actúa en un hecho, dislocando los sistemas de razonamientos históricamente legitimados para pensar y practicar la educación. En sí misma, constituye una operación tropológica, posee la capacidad de alterar algo. La potencia de la noción de acontecimiento permite reconocer la fuerza transformativa que reside en la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva. Me interesa de sobremano discutir las condiciones que conciben la Educación Inclusiva en tanto sistema de actualización de la Ciencia Educativa, rechazando las estrategias de focalización que inscriben el fenómeno en prácticas de asimilación y acomodación a lo ya establecido. El conocimiento de la Educación Inclusiva ha de concebirse como una estrategia de subversión de los modos de pensar y practicar la educación, como tal, deviene en un dispositivo de producción de la producción. Parafraseando a Whitehead (1956), el

* Professore Ordinario – CELEI – Centro de Estudios Latinoamericanos de la Education Inclusiva – Chile
1 El acontecimiento remite a una interrogante clásica en la filosofía: ¿cómo puede acontecer lo nuevo?

encuentro de diversas singularidades epistemológicas articulan formas interpretativas más complejas. La *fuerza dislocativa* –operación tropológica– a la que hago alusión en este trabajo, emerge del *nexus*, que forja el encuentro de cada uno de los recursos que crean y garantizan la producción de su conocimiento, incide en la forma de concebir la educación, sus vocabularios, espacialidades, concepciones del sujeto, modalidades de escolarización, etc. El acontecimiento forja el nexo entre el principio de negatividad y el principio de positividad, moviliza la acción, puesto que, la negatividad constituye una empresa que todo lo cuestiona, lo refuta, se caracteriza por la deconstrucción, la reestructuración de lo dado, mientras que, la positividad opera en la construcción, en la edificación. Ambas fuerzas participan de la *producción de lo nuevo*.

Desde mi posición teórica concibo el acontecimiento como una estrategia de creación de lo posible, de producción de lo nuevo, de transformación radical. Coincido con Badiou (1999) al concebir el acontecimiento en términos de “*una acción transformadora radical –originada- en un punto, que es, en el interior de una situación, un sitio de acontecimiento*” (p.199). Crean condiciones de posibilidad para la creación de nuevos mundos. La capacidad de acontecer se encuentra estrechamente vinculada a la fuerza creadora, explicita varios usos sobre la noción de inclusión expresando su fuerza indeterminada. El acontecimiento se estructura a partir de la noción de sentido, es decir, aquello que se apropia de la cosa, forja el horizonte determinando, el lugar “*desde el cual algo se hace comprensible en cuanto algo*” (Heidegger, 2000, p.98). En tanto *haecceidad*, el acontecimiento promueve el movimiento, la operación tropológica y la fuerza dislocativa de cada una de sus singularidades epistémicas, fomentado el encuentro, el diálogo y la interacción. Su dimensión temporal se construye en el entretiempos, es decir, un tiempo muerto en el que se gesta la transformación. En efecto,

en cada acontecimiento hay muchos componentes heterogéneos, siempre simultáneos, puesto que cada uno es un entretiempos,.... Cada componente... se actualiza o se efectúa en un instante,... ; pero, nada ocurre en la virtualidad que sólo tiene entretiempos como componentes y un acontecimiento como devenir compuesto. Nada sucede allí, pero todo deviene, de tal modo que el acontecimiento tiene el privilegio de volver a empezar cuando el tiempo ha transcurrido (p.13).

Los acontecimientos demarcan una *operatoria de contra-efectuación* concebida como un mecanismo de quebrantamiento de lo habitual y de la linealidad del pensamiento, esquivo el estado de las cosas, evita la reproducción. Es, en la *lógica de la contra-efectuación* que tiene lugar la producción de lo nuevo, es sinónimo de proyección y construcción de otras formas comprensivas que sustentan la irrupción de la novedad. Pensar la inclusión a través del concepto de acontecimiento sugiere atender a aquello que emerge, que quebranta, desestabiliza, reestructura, estalla, apertura hacia otras posibilidades. Resulta estéril asumir el trasfondo del concepto como un simple estado idealizado de las cosas, un acontecimiento alcanza dicho status sólo si despierta su fuerza activadora, en la posibilidad de pensar en la realización de lo imposible. Se convierte en un recurso clave del despertar pedagógico, agudiza la imaginación epistémica y política. A través del acontecimiento es posible repensar las lógicas de sustentación del pensamiento de las alternativas. La inclusión en tanto propiedad epistemológica, política y ética devela un carácter contingente que afecta y se nos presenta como estrategia de reestructuración crítica-compleja de la educación en su conjunto. Constituye una fuerza concreta de irrupción de la novedad, razón por la cual, observo su complicidad con la naturaleza performativa, aquello que altera, interviene y transforma. Deviene en una fuerza de *asir con la mirada* (Heidegger, 2000), impone una lógica de sentido que tiene lugar en la apropiación y en el ser apropiado. Se abre a la contemplación de otras posibilidades, desafía el pensamiento de las alternativas reconociendo en ellas, un conjunto de limitaciones significativas para transformar el mundo. ¿Qué designa el signo de inclusión? Ante todo, es un *signo provocativo*.

2. La condición performativa² de la Educación Inclusiva: un discurso provocativo y alterativo

El sentido intrínseco de la Educación Inclusiva se funda en el ideal de la transformación social. Esta afirmación, contiene, por un lado, la tesis once³ sobre Feuerbach y, por otro, apoya la emergencia de un conjunto de políticas de imaginación. Si bien, la pretensión transformativa en educación, constituye un objetivo de lucha permanente, lo cierto es que, en sí misma, la afirmación se convierte en un performativo absoluto⁴ (Lazzarato, 2006), es decir, transmiten información, pero son incapaces de movilizar el real cambio, carecen de una conexión con una obligatoriedad social específica y diferencial. La noción de performativo debe ser repensada en el contexto teórico-metodológico y ético-político de la Educación Inclusiva. Sobre este particular, la fuerza performativa –capacidad de generar algo, sinónimo escultórico de la realidad– de la inclusión penetra y trasciende la escucha empática que suscita en cada uno de sus oyentes, articulando una acción de dislocación. A esta propiedad –pieza estructuradora de la noción de inclusión– he denominado función de audibilidad. Su fuerza discursiva gesta la transformación, la moviliza y le asigna un estatus intervencionista de la realidad. Se propone crear efectos de constitución sobre lo declarado. Recupera la potencia de la palabra. Su naturaleza discursiva y política actúa a favor de un proceso de subjetivación, su trazabilidad instala pautas que crean un nuevo estilo de subjetividad. Este es uno de los puntos de mayor interés alojados en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva. Si la fuerza de la enunciación performativa de la inclusión se encuentra sujeta a un campo de obligatoriedad social, entonces, es plausible

2 Retomando los aportes de Bal (2009) en: “Conceptos viajeros en las humanidades: una guía de viaje”, sobre la performatividad –capacidad de una palabra para realizar lo que enuncia– y la performance –refiere a actuación–. El discurso de la inclusión devela una compleja naturaleza provocativa y una estrategia alterativa. La interrogante por la comprensión performativa de la inclusión, reclama su fuerza, es decir, su carácter provocativo. Las nociones de ‘performance’ y ‘performatividad’ comparten la raíz genealógica ‘to perform’. La performatividad según Austin (1966) corresponde a enunciados que ‘hacen lo que dicen’, es decir, realizan el acto que refieren. Poseen la capacidad de articular, generar o producir algo. La condición performativa de la inclusión se expresa con claridad a través de la función de audibilidad del propio concepto, es decir, al sólo escuchar dicha categoría activa otros niveles de sensibilidad y conciencia social. Por tanto, en este punto, se cumple el principio de performatividad, es decir, genera algo en el interlocutor, lo que en primera instancia puede describirse por vía del concepto de perturbación empática, es decir, “*aquello que nos incómoda, perturba, frustra, su constitución oscila entre la implicación y la ruptura, nos reformula de manera productiva*” (Hite, 2016, p.19). ‘Audibilidad’ y ‘capacidad escultórica’ participan en la consolidación del enlace de realización. ¿Es la inclusión en sí misma, una palabra performativa? Tal condición se alcanza, según Derrida (1989) por vía de una invención social, cuyo uso alterativo es algo que se consolida con el tiempo. Es performativa en la medida que ha superado la acción discursiva y ha disfrutado de la capacidad de hacer y alterar la realidad o el estado mental de quien la oye. La inclusión es en sí misma, un *metálogo*, es decir, una discusión compleja y crítica sobre los principales problemas educativos. En lo que respecta a la ‘performance’, esta desempeña un papel crucial en la regulación del concepto de inclusión, específicamente, traza directrices para permanecer en la memoria de sus oyentes. ¿Qué pasa con el tiempo de elaboración del argumento, su teatralidad y acción signíca? En efecto, requiere del pasado para consolidar una memoria social albergada en la noción de historia de la consciencia. “*Es aquí cuando la performance adquiere su valor de performar, es decir se vuelve performativa en tanto que produce algo, nos hace recordar, hace que tengamos que recurrir a nuestra memoria y por tanto nos convierte en agentes necesarios para completar*” (Montalbo, s/rp.3) un determinado fenómeno o registro objetual. Al recurrir el oyente a las disposiciones de la historia de la consciencia se genera un cambio en su aparato cognitivo, aconteciendo de esta forma, la capacidad performativa. En efecto, “*es con la inclusión de la memoria con la que la performance se vuelve performativa, genera un cambio*” (Montalbo, s/r, p.3).

3 Ideal de transformación del mundo y de reinención social.

4 Concepto introducido por Virno (2003). Si realiza lo que enuncia, pero no interviene en la realidad, entonces nos encontramos en presencia de un performativo absoluto.

afirmar que, su campo discursivo se compromete no sólo a la transformación del mundo y a la creación de futuros posibles, sino que más bien, con la erradicación de todo formato del poder (Ocampo, 2017), es decir, patologías sociales crónicas, las que en sí mismas, actúan mediante una fuerza performativa y un conjunto de mascaradas, es decir, formas de aparición heterogéneas en la realidad. La fuerza teórica de la Educación Inclusiva posee la capacidad de “*engendrar la potencia de actuar sobre los demás y explicar la fuerza de transformación del lenguaje y de los signos*” (Lazzarato, 2006, p.241). Lo que permite la alteración de un objeto es, en cierta medida, un corpus de “*fuerzas afectivas pre-individuales y fuerzas sociales y ético-políticas que son externas a la lengua, pero internas a la enunciación*” (Lazzarato, 2006, p.242). La inclusión posee la capacidad de activar un conjunto de proposiciones inimaginables. La fuerza enunciativa de su concepto moviliza un conjunto de cambios enmarcados en mecanismos de imaginación epistémicas y políticas.

Epistemológicamente, la naturaleza de dicha categoría de análisis reside en la capacidad de movilizar el cambio y la transformación⁵. Teóricamente, establece un marco de complejidad para examinar una variedad de problemas educativos. En sí misma, es una teoría crítica educativa, funda su actividad intelectual y analítica en la producción de lo nuevo. Lo nuevo opera en la exterioridad, es decir, espacialidad caracterizada por la apertura y la capacidad de imaginación continua. La exterioridad guarda un poder analítico y político subversivo. Sólo en ella, es posible que acontezca lo nuevo. La interioridad es signo de restricción y sujeción al dictamen del pasado. Si tuviésemos que interrogarnos acerca de la racionalidad a la que nos conduce la base epistemológica de la inclusión, me atrevería a afirmar que, es a través de su condición de apertura y dinamismo –otorgado por la exterioridad– que designa una conexión con el *giro acontecimental*. Lazzarato (2006), se inspira en Bajtín (1993), para fundamentar dicha categoría. Como tal, la intención analítica del cambio de perspectiva ligada a un acontecimiento, designa un efecto contrario, un efecto inesperado que cambia, altera y disloca la función reguladora de su propósito, es decir, si la intención consistía en agudizar la humillación social, o bien, las condiciones de desigualdad, al tiempo que su vector de regulación se empela con una función y efecto contrario a tales propósitos, restituye poder e instala condiciones inimaginables en tanto mecanismo de respuesta ante tal evento. Concebida así, la inclusión devela dentro de su acción tropológica una cierta proximidad con la noción bajtiniana de giro acontecimental, puesto que, su enunciación irrumpe el espacio con una fuerza de regulación que esculpe la realidad, encauzándola hacia otros rumbos –no siempre percibidos por sus interlocutores–. La trama argumental implicada en la coyuntura discursiva⁶ de la Educación Inclusiva, denota un sentido estratégico y una fuerza arquitectónica en la comprensión/construcción del mundo. Recurriendo a la noción foucaultiana de tecnología, sostendré que, su naturaleza es eminentemen-

5 Según mi posición política y teórica, disfruto más de la noción de *transformación* que de *reforma*. Esta última, opera en la interioridad de las estructuras hegemónicas de regulación social, mientras que, la transformación en tanto categoría de análisis, expresa una articulación por fuera del sistema instalado, cuyo móvil se orienta a la producción de nuevas formas interpretativas. La noción de novedad y acontecimiento se encuentran imbricadas en la noción performatividad, concepto que en mi trabajo teórico denota un signo heterodoxo de movilización de otras formas de concebir la educación. En sí misma, la inclusión constituye un mecanismo de fractura y dislocación. Desde la filosofía analítica, particularmente, desde los planteamientos de Rorty (1990), explicita un giro, instala un cambio de perspectiva, destraba sus categorías y su actividad signica. Al concebir la inclusión como un dispositivo de transformación de todos los campos constitutivos de la Ciencia Educativa, reafirma la noción de doble acontecimiento y de dispositivo performativo.

6 Establece una toma de posición permanente.

te escultórica y proyectiva. En sí misma, es una *acción sobre acciones posibles*. La Educación Inclusiva es, ante todo, una teoría postcrítica y post-disciplinar.

Su enunciación discursiva se caracteriza por intervenir un conjunto de regulaciones sociopolíticas atravesadas multiaxialmente por diversas expresiones del poder y patologías sociales crónicas, con el objeto de propender hacia un singular sistema de transformación. La inclusión delimita su ámbito de intervención en lo estructural, en lo relacional y en la cotidianidad de lo sociopolítico. Reconfigura el espacio político ratificando una política ontológica de lo menor y una actividad sígnica que denota una metáfora basada en el universo-mosaico. Como tal, instaura un espacio abierto, indeterminado, en permanente transformación. Se encuentra abierto al devenir de los acontecimientos. Por consiguiente, se convierte en un comentario performativo, cuyo efecto de doble intensidad reafirma su carácter dislocativo, alterativo y fracturador de la realidad y del pensamiento pedagógico. Su acción performativa devela un carácter provocativo y alterativo. Al enunciarse la naturaleza del concepto despliega al menos tres poderosas acciones interpretativas. La primera, referida a su *condición escultórica, proyectiva y arquitectónica*. La segunda, explicita su *condición de audibilidad y memoria social*. Finalmente, la tercera, asume simplemente, “*lo que el concepto hace al enunciarse es provocar cambios epistémicos y políticos*” (Fernández, 2012, p.11).

¿De qué dependen las condiciones de enunciación performativas de la Educación Inclusiva? Preliminarmente, quisiera destacar que, el estudio de la noción de performatividad se inserta en el terreno designado como filosofía analítica. Si bien, la noción es introducida por J. L. Austin en 1962, en su legendaria obra: *¿Cómo hacer cosas con palabras?*⁷, resultado de diversas conferencias impartidas en Norteamérica durante 1955. Lo cierto es que, lo performativo no necesariamente corresponde a “*la expresión de una opinión ni describen una situación sino que “actúan sobre sus oyentes contribuyendo a la constitución social de aquellos a quienes se dirige”*” (Bocardi, 2010, p.24). Articula un conjunto de acciones que “*decretan, establecen o reestablecen esta estructura de poder por la mera potencia de la palabra*” (Lazzarato, 2006, p.21). La performatividad encierra una fuerza de transformación del signo educativo, en sí, un signo de estatus y de valor heurístico de carácter heterodoxo, fundamentado en una política del desacuerdo. Su capacidad dialógica explicita un conjunto de mediaciones a través singulares mecanismos de convencionalidad. Lo performativo es clave en la transformación y reinención del mundo y del pensamiento. Gracias a su lógica alterativa es posible destrabar y virar nuestras comprensiones hacia otros rumbos, que, históricamente, hemos elevado a un estatus de imposibilidad o irrealización –en materia de escolarización–. Lo performativo es sinónimo de movilización de la frontera, de otras lógicas de articulación de lo social, de lo político, de la escolarización y de la configuración del mundo. La Educación Inclusiva ciertamente traza directrices para un nuevo mundo, donde el adjetivo ‘nuevo’, no constituye un performativo absoluto, sino una herramienta de dinamización cultural y epistemológica. En sí misma, constituye una política de imaginación teórica. La noción de performatividad se encuentra implícita en la noción de acontecimiento. Posee la potencia política de actuar sobre los individuos.

Para el filósofo italiano, Maurizio Lazzarato, “*lo que permite transformar las palabras y las proposiciones de la lengua en una enunciación completa, en un todo, son fuerzas afectivas preindividuales y fuerzas sociales y ético-políticas que son externas a la lengua pero internas a la enunciación*” (Lazzarato, 2006, p.22). Todo acto performativo depende –previamente– de una estructura intencional. ¿De qué dependen sus condiciones de éxito? La performativi-

7 Obra póstuma publicada como el resultado del conjunto de conferencias impartidas en 1955 en la Universidad de Harvard.

dad centra su foco en la acción. Como tal, la inclusión devela una fuerza irruptora, devenida en un sistema de emancipación analítico. “[Las prácticas] performadas y encarnadas logran que el ‘pasado’ esté disponible en el presente como un recurso político que posibilita la ocurrencia simultánea de varios procesos complejos y organizados en capas sucesivas” (Lazzarato, 2006, p.105). Es a través de la misma práctica –proyección próxima a la noción filosofía de la praxis– que vehicula un poder de transformación, cuya capacidad de alterar nuestra comprensión de la realidad y del acto educativo, sus lenguajes, vocabularios y racionalidades. Su interés fundacional consiste en el develamiento de nuevas formas intelectuales y metodológicas que interroguen los modos de pensar, experimentar y practicar la Educación Inclusiva. En tanto dispositivo de interrogación, coloca en tensión las posibilidades que proporcionan los marcos y vocabularios existentes, ante la heterotopicalidad de tensiones analítico-metodológicas que atraviesan su campo de producción. En efecto, es menester, disponer de tecnologías que permitan rastrear un corpus de nociones útiles implicadas en la formulación y/o exploración de la condición performativa de la Educación Inclusiva. Esta condición interroga la esencia de las categorías, que conllevan a una praxis social, cultural, política y educativa de corte esencialista y opresiva, articuladas en prácticas interpretativas de pseudo-inclusión. Analíticamente, desborda la multiplicidad de marcos disciplinarios.

¿Qué es la performatividad? En su sentido más amplio, la performatividad –concepto de carácter polisémico, que actúa en términos de un dispositivo de intermediación e interrogación de la realidad– es sinónimo de afectación, alteración y transformación. La performatividad no es otra cosa que un conjunto de enunciados que movilizan el cambio, poseen la capacidad de alterar la gramática escolar, política, social, cultural y económica legitimada, produciendo modificaciones en los lenguajes, formas de hacer y percepciones de sus involucrados. Sus enunciados y sistemas de razonamientos operan en la acción, de naturaleza realizativa/alterativa. ¿Qué cristaliza realmente este discurso en la realidad?, ¿de qué manera sus condiciones de audibilidad movilizan, afectan, intervienen y transforman? Su capacidad escultórica traza una “una forma concreta de ser consciente y de entender el mundo” (Butler, 2008, p.1). El concepto de inclusión devela una noción cargada de significado, en continua materialización de sus significantes. En tanto categoría de análisis, es concebida “como el acto mediante el cual un sujeto da vida a lo que nombra, sino, antes bien, como ese poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos que regula e impone” (Butler, 2008, p.19). Desde la perspectiva derridiana, los enunciados performativos constituyen acciones repetitivas, legitimadas por una determinada convención social. En este punto, la comprensión de la naturaleza discursiva y objetual de la inclusión, se conecta con las disposiciones específicas de la memoria social, particularmente, con la historia de la conciencia. Tal mecanismo de regulación es lo que determina la eficacia simbólica del discurso con fines alterativos, constituyendo

[...] una repetición autorizada, una cita que depende del contexto en el que se produce. Así pues, según Derrida, las expresiones performativas remiten siempre a una convención, a un patrón de comportamiento autorizado que permite que las palabras y las acciones tengan el poder de transformar la realidad (Derrida, 1989, p.3).

La condición performativa de la Educación Inclusiva depende estrictamente de “algo que resulta de lo que hacemos, de cómo nos posicionamos en el mundo y del efecto que los entornos sociales y culturales tienen sobre nosotros” (p.4). De este modo, asigna a la multiplicidad de prácticas educativas mecanismos de autorización con la finalidad de alterar el orden dominante, restituyendo parte de su naturaleza cooptada por la lógica del capitalismo

hegemónico. En la actualidad, coexiste una práctica de inclusión y justicia educativa y social alojada al interior del capitalismo. Acción que usurpa del dominio pedagógico la intención de la diferencia, el pluralismo, la educación en función de la naturaleza humana, la igualdad, la justicia, la ampliación de oportunidades, la coexistencia, etc. elementos intrínsecos al objeto y quehacer de la educación. Acciones que en la lucha por la inclusión son reinstalados sobre el objeto de la educación, que en sí mismo, es el objeto de la Educación Inclusiva. Bajo ningún punto de vista configura una práctica especializada como erróneamente se ha instalado en gran parte de la literatura especializada. Los enunciados de la inclusión se vuelven performativos al producir la generación de la realidad por transformación de la misma. Se constituye en un *vector de dislocación*, inaugurando un *contra-punto crítico* en la lectura de la realidad, el fortalecimiento del bien común, abordando problemas complejos de la educación y de la vida sociopolítica. ¿Qué operaciones se colocan en juego realmente en dicha acción copulativa que instaura el sintagma Educación Inclusiva? “*Los actos performativos son formas del habla que autorizan emisiones que realizan una acción y a la vez otorgan a esa acción un poder vinculante que se establece y produce a través de la cita de una emisión previa autorizante*” (Morales, 2014, p.346). Agrega la investigadora que, “*la performatividad debe entenderse, ante todo, no como un acto singular y deliberado, sino como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra*” (Morales, 2014, p.346). En tal caso, la performatividad en tanto categoría de análisis, designa diversas clases de operatorias, entre ellas, la afectación, la alteración, la transformación y la capacidad escultórica de la realidad. Incorpora además, las estrategias y los mecanismos a través de los cuales son producidos determinados significados en torno a la idea de inclusión. Lo performativo nos conduce a un nuevo estado de las cosas. Al concebir el discurso –categoría ontológica– como horizonte teórico irrumpe sobre las articulaciones constitutivas de todo proceso de significación y cristalización de política, éticas y epistémicas implicadas en la construcción de un proyecto educativo complejo. A juicio de Howart (2005) “*el discurso es el horizonte teórico de constitución de todo objeto*” (p.345), es decir, todo objeto se constituye en la interioridad de una estructura discursiva. En tanto dispositivo de intermediación e interrogación de la realidad, la inclusión orienta su actividad a la re-escritura de la vida social y educativa. La construcción discursiva de la inclusión, no es otra cosa que, la “*construcción social y política en la que los elementos adquieren su identidad a partir de relaciones diferenciales, contextuales y contingentes*” (Morales, 2014, p.341). Sólo así,

una expresión performativa “tiene éxito” en la medida en que tenga *por sustento y encubra* las convenciones constitutivas que la movilizan. En este sentido, ningún término ni declaración puede funcionar performativamente sin la historicidad acumulada y disimulada de su fuerza (Butler, 2008, p. 319).

La eficacia performativa de la Educación Inclusiva queda sujeta a la acción apelativa de una cita legitimada con anterioridad. Establece un poder regulativo que determina rumbos singulares en la constitución de su objeto. La condición performativa oscila ente la estabilidad y la ruptura. La iterabilidad –repetición– es lo que autoriza un determinado fenómeno, es aquello que va acompañado de una alteración, reafirma así, un significante y concepto en permanente transformación. Las condiciones de posibilidad de la acción performativa en el campo de la inclusión, quedan sujetas a la capacidad de decir algo nuevo, mediante una repetición de validación subversiva. En cada instancia de reiteración se renuevan ideas, desplazando sus significados hacia otros rumbos inimaginados. La condición performativa es sinónimo de *políticas de*

la imaginación. Lo performativo posee una capacidad desviante, oblicua, de torsión del modelo sociopolítico y de la gramática escolar instalada en todos sus planos y dimensiones. La inclusión es sinónimo de viraje y dislocación de la arquitectura e ingeniería educativa.

Todo ello nos conduce a otras formas de mirar la experiencia. La inclusión se convierte así, en un mecanismo de emplazamiento, genera condiciones de legibilidad crítica sobre determinados problemas sociales que afectan y condicionan el devenir educativo. Se convierte en un dispositivo de transformación de las diversas formas de subjetivación, de la múltiples de estrategias de reconocimiento del sujeto; elementos que desempeñan un papel significativo en la comprensión de su objeto y tarea crítica. Es el significante el que soporta la identidad del objeto de la inclusión, es inestable, encontrándose en permanente apertura. Los fenómenos que esta se propone resolver o bien, su campo lucha, siguiendo los planteamientos de Laclau y Mouffe (2010), se encuentran inscritos en un sistema hegemónico que no posee un control absoluto de su significado. Lo performativo a juicio de Lazzarato (2006), establece una *acción sobre acciones posibles*, ambivalente, abierta, indeterminada y sujeta a la reacción de sus interlocutores. Es la acción sobre acciones posibles la conexión con la categoría filosófica de acontecimiento. En suma, articula “*un movimiento dinámico de modificación de lo real*” (Felman, 1980, p.104). Epistemológicamente, la naturaleza de la inclusión posee la capacidad de albergar las dos formas interpretativas de la performatividad, esto es, la *performatividad como dispositivo de creación de sentido* y la *performatividad en tanto definición de condiciones de regulación del mundo*. La condición de audibilidad de la inclusión devela un complejo carácter perlocusionario, al generar un movimiento de conciencia en sus oyentes, produce un conjunto de efectos sobre la conciencia de sus interlocutores. Es un discurso que produce efectos sobre la gente, filosóficamente, es un discurso de la efectuación e instauración. La inclusión en sí misma posee un valor determinable por medio de la experiencia.

3. Régimen escópico⁸ e inclusión⁹

La inclusión es un signo¹⁰ de *perturbación empática*. Al respecto, Hite (2016), señala que, es “*aquello que nos incómoda, perturba, frustra, su constitución oscila entre la implicación y la ruptura, nos reformula de manera productiva*” (p.19), cuyas (re)articulaciones cristalizan “*un terreno cognitivo y emocional que se mueve entre la implicación y la ruptura, la dinámica entre la transición y la recepción*” (Hite, 2016, p.19). Para Benjamin (1928), “*cada idea contiene una imagen en el mundo. El objetivo de la representación de la idea no es nada menos que*

8 Ámbito constituyente de un recurso heurístico. Estable las condiciones de lo que puede ser visto o no en una época. La inclusión establece una nueva forma de ver, cada imagen se encuentra entrelazada a aspectos más íntimos de la sociedad (Chao, 2012). La Educación Inclusiva establece un dispositivo singular de visibilidad, “*una nueva forma de ver y de relacionar la mirada con lo social*” (Chao, 2012, p.1). Las imágenes construidas por la inclusión territorializan su riqueza a través de una diversidad representativa.

9 Refiero al código fabricado y al uso social que designa a través de las diversas metáforas que se desprenden de la categoría ‘inclusión’. La comprensión de las imágenes se encuentran en estrecha relación con las tecnologías de regulación implicadas en el universo simbólico de la inclusión. Cristaliza un régimen escópico alternativo que va más allá del perspectivismo propio de las diferencias. En sí, se colocan en juego las designaciones propias de la creación de otros mundos. La cultura visual que forjan sus planteamientos tradicionalmente asociados, es la movilización de una nueva racionalidad visual la que se coloca en juego en la configuración de dicho régimen.

10 Alude a una *política de imaginación* que establece el archivo dominante de signos históricamente legitimados para fundamentar la tarea educativa a través de la racionalidad de la inclusión.

mostrar de forma abreviada esta imagen del mundo” (p.228). García Varas (2011), sostiene que las ideas y las imágenes demarcan un territorio analítico propio de la filosofía, son el lugar por antonomasia del pensamiento. El estudio de las imágenes y de la actividad sígnica que forja la Educación Inclusiva tiene por objeto fundamental la comprensión multidimensional de sus significados, cuyas operaciones se cristalizan en la interioridad de un espacio heterogéneo –unidad relacional de lo menor–, devenidas en un cambio de perspectiva. ¿Cuáles son los mecanismos introducidos por la lógica de la imagen que traza la racionalidad epistemológica de la Educación Inclusiva?, ¿qué condiciones de performatividad social, educativa y teórica instalan?, ¿su significado se establece exclusivamente a través de relaciones de correspondencia y semejanza?, ¿cómo categorizar las diferentes formas en que las imágenes representan en el contexto de la justicia re-cognoscitiva y la multiplicidad de diferencias? El régimen escópico traza una articulación epistemológica en la que confluyen formas singulares de conocimientos y experiencias en la elaboración de sus imágenes. Me interesa en este apartado, abordar brevemente, los mecanismos de generación de sentido instalados por la visión falsificada de inclusión y sus condiciones de resignificación a la luz de la reformulación de sus principales categorías de análisis. Toda acción del pensamiento se refleja mediante imágenes, estas, regulan la función interpretativa y sus designaciones epistémicas –interesa comprender la intencionalidad que su actividad sígnica proyecta–. Las imágenes según Adorno (2011), establecen un sistema de identidad que incide en la regulación de sus acciones discursivas. En efecto, el régimen escópico atiende a “*las peculiares “formas de conocimiento y formas de experiencia” inscritas en ella y surgidas de lo concreto y lo particular; y que busca su logos propio: sus modos característicos de conformación de sentido*” (García Varas, 2011, p.16). La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva –de base post-disciplinar¹¹– lleva implícita la noción de giro¹² –epistémico, metodológico y lingüístico–, se propone salir de los marcos epistemológicos tradicionales, reconociendo la precariedad de sus categorías fundacionales – eminentemente esencialistas–, consagra un cambio de perspectiva –acción que designa una acción tropológica–, cuya potencia crea un nuevo repertorio de imágenes dedicadas en parte a la interpelación de la acción social –*performatividad de las imágenes*¹³ (Ocampo y López-Andrada, 2019)–. El giro que instala la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, deviene en un criticismo a las imágenes legitimadas a través de la lógica del esencialismo liberal, del individualismo metodológico y de la biopolítica. Todas ellas, tecnologías propias de formas precarias de representación sociopolítica (Spivak, 1998) de colectivos históricamente legibilizados como sujetos sin voz y potencia. ¿A qué constelación nos conducen dichas imágenes? Las imágenes establecen modalidades de focalización complejas que responden y asumen una construcción cultural singular y polémica. Las imágenes no sólo han sido creadas para ser miradas, interpretadas y analizadas, por el contrario, nos interpelan, cuestionan, critican, permanentemente.

En tal caso, las imágenes –cualquiera sea su naturaleza son productoras de sentido– intervienen el aparato cognitivo de los interpretantes¹⁴, alteran sus sistemas de creencias, formas de vincular y lecturar el mundo, establecen condiciones de transitividad de sus sujetos en el siste-

11 Acción que permite concebirla como una *teoría sin disciplina*. Sinónimo de acción indisciplinar. Su objeto no puede delimitarse en los paradigmas de ninguna disciplina en particular, se propone crear un nuevo objeto, método y saber, por fuera de los marcos disciplinarios y categorías históricamente legitimadas.

12 Alude a principios de la filosofía analítica.

13 La imagen es performativa según Bal (2018) si es capaz de intervenir el sistema-mundo y afectar la consciencia de sus interlocutores. Como tal, poseen la capacidad de *alterar e intervenir* la realidad.

14 En ella, se alberga estudiantes, profesores, investigadores, teóricos, ciudadanos, etc. Alberga una multiplicidad infinita de diferencias.

ma-mundo. Cada una de estas operatorias constituyen acciones performativas. “*Si la imagen es performativa, se mueve, afecta, transforma*” (Bal, 2018, p.16). Las formas de focalización de las imágenes responden a actos singulares de comprensión y lectura del mundo, vistas así, siempre se encuentran en movimiento, establecen modos singulares en focalización y comprensión de un determinado fenómeno. García Varas (2011) sostiene, inspirada en Boehm (2011) que, “*la imagen “está conectada de múltiples formas con los contextos intelectuales, discursivos, culturales, ideológicos y de género”*” (p.23). A nivel filosófico, sugerirá Sachs-Hombach (2005), la necesidad de identificar oportunamente el corpus de categorías que sustentan sus análisis conceptuales. En efecto, “*sería exigible que [la ciencia de la imagen] pueda proporcionar un modelo que una los distintos fenómenos icónicos y las distintas “ciencias” de la imagen de manera sistemática, sin dañar su autonomía*” (Sachs-Hombach, 2005, p.2). Las imágenes como objetos de estudio son un fenómeno de la multiplicidad. Cada imagen otorga información visual variada y cognitivamente multidimensional, creando un estilo y un lenguaje particular, participan en la determinación de categorías de análisis y pensamiento.

Como tal, el campo de producción significado como Educación Inclusiva, opera a través del principio de heterogénesis, estableciendo múltiples formas de conexión entre cada uno de los elementos constituyentes de su estructura teórica. La actividad sígnica que instala su régimen visual traza una política de imaginación cuyas articulaciones son orquestadas en una multiplicidad icónica. La racionalidad emergente a través de la noción de multiplicidad de diferencias, reafirma la confluencia y la co-presencia de diversos regímenes de visualidad, devenidas en la instauración de una constelación de discursos a partir de la reiteración de lo diferente. La comprensión de las imágenes creadas por la inclusión en su dimensión auténtica, develan un complejo mapa plurilocalizado, cargado de diversos significados y formas de imaginación político-epistémica, cuyas operatorias devienen en la *creación de otros mundos*, superando el conjunto de normatividades visuales que designan un concepto y un marco de inteligibilidad estrecho para significar el sentido intrínseco de su objeto, fundamentalmente, inscrito en una zona de abyección. El valor heurístico de las imágenes reside, en parte, en su diversidad representativa, especialmente, en la capacidad de *esculpir* otros modos de producir sujetos y procesos de escolarización. Su capacidad heurística queda estrechamente ligada y vinculada a la posibilidad de intervenir para transformar la trama semiológica que justifica sus sistemas de razonamientos –intrínsecamente ligados, en su versión hegemónica, en una falsa política de comprensión de la naturaleza humana, de carácter normativa y esencialista–. Vista así, sustenta su racionalidad en un *vector sígnico* de carácter travestizado y nulo políticamente. La intencionalidad y comprensión de las imágenes, impone una acción cognitiva¹⁵ profunda. Albergan diversos tipos de significados condensados en modos singulares de experiencialidad visual. La noción de ‘*ver-en*’ constituida según Lopes (2011) por un objeto y un medio, permite afirmar que, no todo lo que forja un espectro visual constituye una imagen. Como tal, la adquisición de su estatus es introducido mediante tecnologías proyectivas, cuya función es hacer que una imagen visualice algún objeto particular. Lopes (2011) por su parte, agrega que,

[...] un rasgo del reconocimiento que es clave para la teoría del reconocimiento de la representación icónica, es que permite la identificación de objetos a pesar de las grandes transformaciones a las que

15 Sugiere el estudio de condiciones de perceptivas implicadas en la comprensión de las imágenes y en la experiencia sígnica de la inclusión, instaurando un singular sistema de representación. Las imágenes según Lopes (2011, p.212) son el complejo resultado de una mente representacional.

éstos puedan verse sometidos. Reconocemos objetos a pesar de que cambie su apariencia, a veces de modo significativo (Lopes, 2011, p.227).

Si las imágenes proporcionan información acerca de lo que cambia, “*la teoría del reconocimiento*¹⁶ [la nota a pie de página es mía] de la representación icónica incluye también la posibilidad de qué identifiquemos un objeto en una imagen incluso cuando el parecido entre ambos es escaso” (Lopes, 2011, p.227). Si el contenido de la imagen se emplea como estrategia de recolección de la información, orienta nuestros comportamientos hacia otros estados mentales. La visión para Lopes (2011), nunca denota una experiencia consciente. El campo perceptivo instalado sobre inclusión y diferencia conlleva a una visión ciega, evidenciando un reconocimiento caracterizado por la ausencia de “*cambios producidos en el entorno del receptor y en las características de los objetos que se reconocen*” (Lopes, 2011, p.236), volviéndose esencialista y opresiva. La actividad sígnica que construye la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva concebida como dispositivo de reenfoque y forclusión de sus modelos epistemológicos tradicionales, establece como requisito la atención a las formas perceptivo-cognitivas de la mente humana y sus mediaciones socio-históricas implicadas en la legitimación de determinados signos. El reconocimiento de toda imagen depende de la identificación de un conjunto de propiedades propias de la especificidad diferencial de su actividad sígnica, posibilitando la visualización de las cosas de un modo diferente –alejado de la coyuntura esencialista y de injusticia cognitiva sobre la que se articula su gramática dominante–. Uno de los principales obstáculos del discurso instalado se encuentra en estrecha relación con la coexistencia de un conjunto de prácticas de visión que, exclusivamente, contribuyen a la extensión de condiciones de ininteligibilidad sobre sus sujetos.

Explorar la configuración del régimen escópico¹⁷ (Jay, 1993; Ledesma, 2005; Chao, 2012) – en su defecto, la interacción de diversos regímenes de visualidad que de él emergen – que instala la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, constituye un punto clave en la deconstrucción de la condiciones de legibilidad del sujeto, traza condiciones de imaginación crítica para interpelar el presente, concebida en tanto sistema de intermediación de diversos recursos analíticos implicados en la emergencia, giro y dislocación de perspectiva. Forcluye la perspectiva esencialista, trasciende los planteamientos de constructivismo, por la búsqueda de sistemas de razonamientos más amplios en la comprensión del sujeto educativo, de la organización del espacio pedagógico, político y cultural. En suma, establece un régimen alterativo de visualidad que deviene en aspectos inesperados de la realidad y de la condición humana, evitando según Richard (2006) “*clausurar todas las líneas de fuga desde la sistematicidad absoluta de una lógica supuestamente indismontable*” (p.106) involucradas en la comprensión del ser, de los procesos educativos y de la realidad.

La Educación Inclusiva configura un régimen de visibilidad a través de un dispositivo de visión imaginaria¹⁸ cuyas mediaciones tienen lugar en el conjunto de regulaciones de un encuadre cultural. ¿A qué campo de reflexión nos conduce la aplicación de la categoría analítica *régimen escópico* en la interioridad del campo de producción de la Educación Inclusiva? La sección ‘escópico’ del sintagma designa un modo singular de visualidad, determina aquello

16 No es una teoría de la imagen basada en la experiencia. ¿Cómo se comprende la imagen?

17 Noción analítica tomada de Jay (2003). A juicio del investigador norteamericano, el régimen escópico constituye una extensión histórico-simbólica en el que emergen y se legitiman sus imágenes. Lo escópico designa el modo de ver que asume una sociedad, ligado a prácticas sociales, culturales, marcos de valores, etc.

18 La expresión usurpa la potencia analítica de la noción de imaginario social desarrollada extensamente por Castoriadis (1975 y 1999).

que puede ser visto o no, en una formación social específica. Jay (1993) en su célebre obra: “*Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*”, explica que, “*la particular mirada que cada época histórica construye consagra un régimen escópico o sea, un particular comportamiento de la percepción visual*” (p.222). Su capacidad heurística afecta a la legalidad de los signos, sus modalidades de focalización, respecto determinados fenómenos. Índice en la conformación del aparato de regulación simbólica, así como, de los mecanismos de un determinado objeto, es decir, aquello que forma o no, parte de la estructura de conocimiento y de la función interpretativa de su corpus de fenómenos –objetos específicos de la inclusión–. Los modos de acceso a dichos(s) objeto(s) desempeñan un papel determinante en la comprensión de las estrategias de regulación de la gramática legitimada en la interioridad de una periodización. Vista así, se convierte en un dispositivo de regulación de la mirada, de los signos y de los significantes aceptados.

La especificidad de la actividad signica es regulada por los vectores de constitución del régimen escópico, apoyado en la gramática de la multiplicidad de diferencias y en la ontología de lo menor¹⁹ –conceptos clave en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva–, traza una operatoria de verosimilitud que determina la legalidad y la funcionalidad de ciertas imágenes y códigos en una coyuntura socio-histórica particular. Su incidencia afecta a la constitución de su coyuntura intelectual, campo discursivo y configuración de categorías, etc. Lo escópico determina qué signos han de ser reconocidos como válidos en una singular construcción discursiva. Cristaliza un mapa abstracto de la actividad signica y psíquica, cuyas tecnologías de regulación inauguran aquello que puede ser considerado un signifiante aceptado/equívoco, clausurando y marginando lo que dicha periodización establece como formas no-válidas. La actividad escópica es el resultado de convenciones culturales apoyadas en mediaciones y perturbaciones empáticas que tienen como empresa el cruce de los límites y el desbordamiento de los márgenes de la actividad cognitiva. Concebida la inclusión en tanto vector de dislocación y alteración social, aún esfuerzos con el objeto de subvertir toda forma de normatividad social, política y cultural –fuerzas co-implicadas en la estructuración del acto educativo–. Las imágenes son creadoras de identidades e instauran órdenes de coexistencia entre una multiplicidad infinita de sujetos. La inclusión como campo de lo visible destraba las normatividades que regulan la producción simbólica de sus identidades y mecanismos de legibilidad. En efecto, la visión hegemónica de Educación Inclusiva articula su actividad cognitiva en una estructura falsificada de conocimiento (Ocampo, 2018), caracterizada –en lo pedagógico– por la insistencia en la imposición del modelo epistémico y didáctico de Educación Especial, cuya estrategia hegemónica legaliza modalidades de visión centradas en el individualismo metodológico y en el esencialismo liberal –políticas de la mirada ciegas– devenidas en la cristalización de un signo dominante estrecho y ambiguo²⁰, articulando un conjunto de axiomas que apelan por el pluralismo, la multiplicidad, la justicia y el cambio, al tiempo que imponen una política de falsa transformación del mundo, cuyas ramificaciones instalan performativamente, una concepción de inclusión opresiva y esencialista, las que silenciosamente, imponen las actuaciones de un signo propio del pensamiento de lo idéntico.

Las imágenes al regular los diversos dominios de la vida social, política, cultural y educativa, se convierten en estrategias de regulación de la actividad cognitiva. De acuerdo con Castoriadis

19 Alude al *giro molecular* y a la noción de *pedagogías de lo menor*.

20 Articulado preferentemente en una perspectiva individual –esencialista y opresiva, restrictiva de las diferencias–, esta visión instituye una mirada contingente. Todo régimen de la mirada establece una forma específica de ideología estética.

(1975), es posible afirmar que, la categoría de inclusión como dispositivo heurístico y metáfora, alberga la noción de *legein*²¹ –operación íntima entre signo y objeto²²–, cristaliza un lenguaje cuya especificidad diferencial devela un acción estructurada en el ‘lenguaje-representar’²³. Propiedad exclusiva de un código. El ‘decir-representar’ según Chao (2012), es aquello que regula la eficacia simbólica, la legitimidad y la vigencia de un determinado modelo teórico, es fuente de institución de un conjunto de condiciones de posibilidad para nombrar y significar un particular signo. Según esto, en las operatorias de estabilización de los objetos a ver, el *legein* desempeña un papel crucial, especialmente, en “*la designación, es decir la individualización (separación) y reunión de signos y objetos. Esto determina lo que puede decirse, lo que es y puede ser, e instituye conjuntos que definen las propiedades que tendrán los miembros de ese conjunto*” (Chao, 2012, p.3). En efecto, Castoriadis (1993) insiste, agregando que,

Por la teoría de la institución imaginaria de la sociedad de Cornelius Castoriadis nos extiende el horizonte de visión. La capacidad creadora de las sociedades, la institución de significaciones sociales y de un código de uso del lenguaje nos permite reflexionar sobre la visibilidad en una doble relación: con el régimen escópico que limita el uso y la aparición de imágenes, y con un imaginario social siempre activo, que excede a lo icónico y permite el cambio, el movimiento y la explosión de sentidos sin referentes estables (Chao, 2012, p.2).

Retomando el interés analítico por la hebra referida a la actividad sónica de la inclusión a través de una estructura de conocimiento falsificada, remite a una concepción no sólo esencialista, sino equívoca respecto de la potencia del ser humano. En tal caso, el capitalismo de la imagen en materia de *diferencia* –ontología social–es, en parte, aquello que ha sustentado la recurrente asimilación arbitraria de la diversidad en las estructuras sociales y escolares, avalando un permanente diferencialismo social –problema ontológico de los grupos sociales–, que asigna

-
- 21 Posee la capacidad de ordenar el sentido del universo discursivo-simbólico. ¿Qué es lo que constituye el campo perceptivo de la inclusión? La dominación visual vigente de la inclusión reproduce la lógica esencialista, validando un significante hegemónico contrario a la naturaleza humana y al propio sentido del objeto de la inclusión. En la interioridad discursiva de la inclusión residen diversos regímenes de visualidad coherentes con la multiplicidad de signos que de él se desprenden. De acuerdo al concepto de multiplicidad de diferencias, es posible afirmar que, el régimen de visualidad que instala la comprensión epistemológica de la inclusión oscila de un punto focal a otro, es decir, converge una heterogeneidad de puntos de vista. Rechaza toda pretensión de totalización y universalizadora de la condición humana.
- 22 El objeto de la inclusión construye un conjunto de signos de carácter heterodoxos. El signo es el responsable de las designaciones futuras que pueden afectar a la comprensión del sujeto y sus imágenes. Establece una particular forma de representar y relacionar signos y objetos. La noción de relación significativa’ desempeña un papel crucial en la comprensión de las imágenes que forja el dispositivo de inclusión. Todo signo posee la capacidad de instituir reglas sociales. El signo que construye la Educación Inclusiva se posiciona en la metáfora del ‘*vale-para*’ es decir, funda su actividad en la *performatividad de lo combinatorio*, en la rearticulación de sus elementos y en la capacidad sintagmática de sus elementos. Para Chao (2012), “el *valer para* va implicada la existencia de lo que designa, *vale para ser usado en el discurso* (Castoriadis, 1999; citado en Chao, 2012, p.4).
- 23 La noción de lenguaje-representar demanda una explicación multiaxial. En ella, se entrecruzan los aportes de Spivak (1998), Castoriadis (1999). A través de la categoría de *legein* es posible explorar los modos de orden de los signos que articula la coyuntura intelectual de la inclusión. Lo escópico establece condiciones de legibilidad del sujeto que, tal como se comenta en páginas posteriores, estas dependen de rearticulaciones permanentes apoyadas en una dimensión exterioridad. La noción de *legein* afirma Chao (2012), inspirado en Castoriadis (1999), para ordenar el mundo, esto es, “*fija referentes, da estabilidad y orden al conjunto (limita el distinguir y el no distinguir), no sólo opera sobre el nivel del código del lenguaje sino también sobre el orden en conjuntos, en el uso, en la univocidad del uso del lenguaje*” (Chao, 2012, p.3).

un vector de negatividad y ausencia de reciprocidad a aquellos colectivos sociales significados como diferentes. Comparto con Hall (2011) la diferenciación que elabora, respecto de las nociones de diferencia y diversidad. Para el teórico cultural, la diversidad alude a una implicación armónica y arbitraria, mientras que la diferencia encuentra su potencial analítico en lo político. Como tal, es un concepto que interviene el mundo, lo disloca, lo gira, invirtiendo sus marcos de valores. La actividad sónica de la inclusión en uso designa un concepto bastante estrecho al colocarse en relación exclusivamente con la gramática de la abyección²⁴. Sin duda, este es el signo de mayor circulación que construye semiológicamente el campo de lucha de la inclusión. En ella, es responsable la simplificación que efectúan los medios masivos de comunicación. La inclusión es un fenómeno complejo, su actividad cognitiva, en cierta media, se liga a la imaginaria propia de la ingeniería educativa. La proyección de sus imágenes cierra la posibilidad crítica de lecturar el mundo a partir de la capacidad de diferir y de repetir. Al concebir la inclusión –fenómeno y proceso– y la Educación Inclusiva –circunscripción académica– como un ejercicio, más que un campo de programaticidad, emerge una estrategia procesual de creación de otros mundos y futuros posibles. En tal caso, reafirma que “*la energía transformacional de su productividad significativa funciona como un excedente inagotable*” (Richard, 2006, p.107). Al concebir la fuerza de la inclusión como un signo heterodoxo –su racionalidad expresa un desacuerdo permanente con las formas tradicionales de educación y escolarización, así como, con las disposiciones analítico-metodológicas que albergan dichos sistemas de razonamientos–, es *heterodoxo*, no sólo porque moviliza acciones de oposición y fractura al orden hegemónico instalado en el seno de la pedagogía. Es *heterodoxo* porque no sigue las prácticas generalizadas o aceptadas históricamente, se convierte en un mecanismo de fractura del pensamiento educativo. A su vez, su comprensión epistemológica representa un impulso de avance y diversificación de la teoría educativa. La actividad sónica de lo heterodoxo orienta su actividad a la movilización de nuevas racionalidades para comprender la escolarización, la democracia, los proyectos políticos, la enseñanza, el aprendizaje, etc. Sus razonamientos se posicionan en la noción de complejidad introducida por Morín (2008), cuya actividad deviene en la instauración de condiciones de des-representabilidad –cerradura del sujeto–. Su estatuto de visualidad establece un complejo significativo sobre la condición humana. Por todo ello, la inclusión puede ser descrita como una práctica de signos cuya potencia reside en la capacidad de contradecir sus modos de significación. Frente a ello, cabe preguntarse: ¿de qué manera, el imaginario social instituido históricamente sobre inclusión, diferencia y sujeto, restringe el poder performativo implícito en su naturaleza epistemológica?, ¿cuál es el potencial analítico de las imágenes en la lectura del mundo educativo y de sus fenómenos? Las imágenes establecen interacciones sociales complejas, regulan el funcionamiento de las estructuras sociales y políticas, a partir de los presupuestos analíticos que fundamentan la estructura discursiva de la inclusión, la multiplicidad de diferencias, la justicia distributiva y relacional. Las imágenes y su actividad sónica establecen singulares formas de mediación y negociación (Appadurai, 1996).

Al constituir la inclusión una imagen de imágenes, es decir, establece condiciones de legibilidad que regulan la vida social, las interacciones cotidianas y la configuración de un proyecto político crítico-complejo. Como tal, la imagen del *yo* es la que hace de la inclusión un proyecto social cotidiano, próximo a la experiencia intersubjetiva de la multiplicidad de colectivos albergado en la estructura social. Su visión actual se sustenta en la producción de imágenes

24 De carácter esencialista, instrumental y opresivo. Ello, nos conduce a una estética simplificada y lisa, sustentando un imperio de visualidad que se aleja de la restitución del sujeto concebido como una multiplicidad infinita de diferencias.

livianas, imágenes como indica Richard (2006), sin huellas, ni sombras, incapaces de articular un signo interrogador de la realidad. A través de la inclusión crítica y revolucionaria, es posible restaurar el potencial simbólico, político y ético de sus diagramaciones ocultas, invisibilizadas por la fuerza del capitalismo hegemónico. La imagen no sólo posee la capacidad de performar la realidad y sus signos, posee la capacidad de politizar la acción de su contenido –clave en la comprensión de la fuerza performativa del discurso–. En tal caso, es necesario desnaturalizar el sentido de sus imágenes, quebrantando la falsa inocencia de sus formas, cristalizando espacios de subjetivación alternativa y alterativa de la realidad y sus rearticulaciones hegemónicas. Al ser concebidas como elementos de potenciación de la alteridad, rompe con la programaticidad de sentido que imponen los signos de una concepción falsificada sobre inclusión. Sus ortodoxias de representación, refieren a un guión identitario prefabricado, con asignaciones fijas y homogéneas de roles, sin redoblamientos, operando en la interioridad –reproducción de lo mismo–. Una Educación Inclusiva crítica y sus políticas de la mirada, concentran su acción en la desorganización de los pactos de representación hegemónicos legitimados por vía de la racionalidad supremacista de la ingeniería educativa. En su defecto, la inclusión desata

una revuelta de la imaginación que mueva las significaciones establecidas hacia bordes de no certidumbre y de ambigüedad, de experiencia de la sorpresa, para que la relación mirada-imagen se torne otra para sí misma a cada vez que el arte renuncia a someterse a la unidimensionalidad de sentido (Richard, 2006, p.99).

Me interesa analizar y colocar en tensión los *dispositivos de producción de sentido visual* implicados en la configuración del significado de la inclusión –categoría de análisis– a nivel social, político, epistémico y ético. Interesa contribuir a aperturar la constitución mundo-imagen que instala la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, el tipo de prácticas de visualización que se ponen en juego y los modos de producción visual que permiten reconocer la mutilación de sus categorías fundacionales, estableciendo vías alternativas para salir de estas –problema morfológico de la inclusión–. De lo contrario, emerge el peligro, tal como indica Richard (2006), de “*subordinar todo lo visual al único estándar del “consumo” (de las formas y de los estilos) como régimen dominante de tratamiento de las imágenes*” (p.104), que no hacen otra cosa que imponer un signo sesgado que limita su actividad crítica en la transformación del mundo. El reto que identifica la teórica y crítica cultural, consiste en “*imaginar nuevas políticas de la mirada que la insubordinen frente al nuevo culto irreflexivo de las imágenes*” (Richard, 2006, p.103). Si el imaginario y la actividad signica que designa la Educación Inclusiva se ha entronizado tomando distancia de su significante real, ha sido exclusivamente por prácticas de fracasos cognitivos implicados en la regulación de su campo heurístico. Como consecuencia, “*el referente -lo real- se aleja cada vez más al perderse en múltiples cadenas de signos que se funden miméticamente unas con otras hasta producir un completo nivelamiento de significados y significantes*” (Richard, 2006, p.106).

El régimen de lo visible establece un nuevo imaginario, apoya la proliferación un determinado estilo de subjetividad. La inclusión es también un dispositivo de la imagen, establece un comportamiento de la mirada, esta producción semiológica intenta superar la monopolización de su objeto en tecnologías de ficción regulativa. Concebida así, articula “*cambios perceptivos y comunicativos que introducen estas nuevas tecnologías de lo visible en nuestras organizaciones cotidianas del sentido, genera una nueva política de la imagen*” (Richard, 2006, p.106), poseen la capacidad según Rancière (2011), de intervenir en la configuración de lo sensible. La Educación Inclusiva es un discurso habitado por imágenes, sus sistemas

de razonamientos se apoyan en la noción germana de *giro icónico*²⁵ –iconic turn–, viraje en la producción de sus imágenes y actividad sígnica. Las imágenes implícitamente poseen la acción, es decir, si intervienen y alteran la realidad, expresan un sentido performativo. La inclusión expresa una *base poético-cognitiva*.

4. Conclusiones: performatividad, praxis escolar y constitución del sujeto

La inclusión instala un signo cuestionador que invita a la producción de nuevos mundos, una instancia de interpelación, una mirada recelosa de la realidad y de sus principales patologías sociales crónicas. Como dispositivo de perturbación empática pone en tensión prácticas sociales, principios éticos, significantes políticos y saberes académicos, discursos e instituciones. Altera el pensamiento social, invita a salir de las categorías epistemológicas tradicionales en las que se fundamenta dicho fenómeno, muchas de ellas, tienden a distorsionar la comprensión de su objeto teórico y empírico. Otorga movilidad a la ecología de las ideas que en ella tienen lugar. La inclusión es en sí mismo un signo heterodoxo. Interpela críticamente el significado de la singularidad y se pregunta, ¿qué viene después de la ontología de lo menor y de la multiplicidad de diferencias? Al reconocer la contraproducción de sus categorías vigentes quebranta la producción de sentido. ¿A qué cambios teórico-críticos nos conduce dicho signo?, ¿qué operaciones intelectuales traza? Entre las repercusiones más significativas de la *condición performativa* de la Educación Inclusiva en la praxis escolar, destacan:

– Otorga condiciones de legibilidad a diversos sujetos al interior del espacio escolar concebido como una praxis ontológica de lo menor –*giro molecular*–.

– Introduce condiciones para abordar la comprensión del sujeto educativo desde una perspectiva anti-esencialista, cuya articulación permite movilizar el tránsito y salida desde los planteamientos del *individualismo metodológico* o de la *perspectiva individual* que impone el déficit como pieza angular en la producción del sujeto en la interioridad de su trama discursivo-regulativa. Esta perspectiva posibilita la comprensión del concepto de multiplicidad de diferencias.

– La noción de ‘*exterior constitutivo*’ desempeña un papel crucial en la constitución del sujeto de la inclusión, posibilita pensar las identidades desde una perspectiva anti-esencialista, libre de toda tecnología y vector de opresión y dominación, a partir de sentidos y significados que se imponen en la vida cotidiana afectando a sus procesos de biografización. La *exterioridad* es aquella que posibilita nuevas rearticulaciones –permanentes–, rechaza el cierre y la totalización. En ella, las identidades son abiertas y no saturadas por completo. Es un *afuera constitutivo del sujeto*. La noción de multiplicidad de diferencias asume dichos planteamientos, especialmente,

25 En ella se ponen en juego los presupuestos fundamentales de la filosofía de la imagen articuladas en el contexto epistemológico de la Educación Inclusiva. La inclusión en sí misma es un signo heterodoxo. Interesa en esta oportunidad develar las formas icónicas que reenfoca dicho enfoque a través de la emergencia de nuevo régimen de visualidad. Según Boehm (2011), las imágenes no asumen una lógica predicativa, es decir, construida a partir de modelos de proposición, sino más bien, son constitutivas del acto de percibir. ¿Cómo funciona la producción icónica de sentido que traza la inclusión en su versión auténtica?, ¿cómo funciona dichas imágenes en la constitución del espacio político y escolar? Toda imagen provoca un remezón emocional. La capacidad sígnica de la inclusión replantea las modalidades lectura del sistema-mundo, articulando un complejo tiempo y política visual, caracterizada eminentemente por el desbordamiento permanente. *Iconic turn*, corresponde a una designación empleada en la coyuntura germana del arte.

los referidos a incompletud. La categoría de ‘*exterior constitutivo*’ posibilita el entendimiento que toda forma de producción de la identidad se establece en relación con lo diferente.

– La exterioridad es constitutiva de la acción performativa y de la transformación en sus diversas acepciones, posibilitando nuevas rearticulaciones para lecturar el mundo. De acuerdo a los antecedentes expuestos, observo la necesidad de diferenciar analíticamente, el *estatus performativo* y los *usos performativos* implicados en la noción de inclusión. Lo performativo se coloca al servicio de la alteración, agudizando las condiciones de imaginación político-epistémica.

– La naturaleza performativa de la Educación Inclusiva altera la visión –*régimen escópico*–, es decir, la política de imaginación que establece el *archivo dominante de signos* históricamente legitimados para fundamentar la tarea educativa a través de la racionalidad de la inclusión. El archivo corresponde al imaginario en el cual solemos movernos, es lo que conocemos, lo dado, lo institucionalizado. Se encuentra implícito trastocando su imaginario dominante. El discurso de la inclusión opera en la interioridad de un complejo de relaciones.

– La inclusión es un *comentario performativo*, construye una cita limítrofe, inaugura un nuevo estilo de subjetividad, un nuevo engranaje social. ¿De qué manera, la inclusión puede tener un rol activo y productivo en el éxito de la acción se plantea resolver y su incidencia en el mundo? La inclusión se convierte en un mecanismo desbordamiento, la acción queda sujeta a la producción de la novedad, es decir, íntimamente vinculada “*a la ruptura, y la re-trata como aquello cuya irrupción fragiliza y transforma el orden de los asuntos humanos*” (Straehle, 2017, p.224). La acción posee un carácter eminentemente creativo, su eficacia depende de la pluralidad.

Finalmente, la construcción de “*un mundo posible o un conjunto de mundos posibles será siempre una suma de ‘estados de cosas’ bien delimitadas*” (Sáez, 2002, p.415). La inclusión al crear un nuevo estilo de subjetividad, forja un horizonte de conciencia, un espacio de vivencia, es ante todo, un espacio de posibilidades inherentes a la creación de otras nociones de análisis. Las posibilidades²⁶ –ámbito analítico crucial– expresa un estatus ontológico y a la vez, existencial. Similar situación devela la noción de performatividad, reafirmando una condición que posibilita el cambio de perspectiva. La idea de un ‘mundo posible’ lleva implícita la idea de un mundo otro, una política de transformación, promoviendo otras adscripciones referenciales. Al respecto, Straehle (2017)

toda acción es *eo ipso* relacional, una inter-acción que envuelve e involucra a más participantes. No sólo se da en el mundo o puede transformarlo, también tiene la capacidad de instaurarlo o generarlo. En palabras de Arendt, “la acción no sólo tiene la más íntima relación con la parte pública del mundo común a todos nosotros, sino que es la única actividad que la constituye” (1993, 221). Por todo lo anterior, la acción ha sido asociada en reiteradas ocasiones a la performatividad (Honig, 1993; Villa, 1996) (p. 230).

Su acción posee un carácter eminentemente creativo, su eficacia depende de la pluralidad. ¿Cuáles son los signos de la inclusión que cambian la constelación de sentido de la educación y de sus significados históricamente legitimados?, ¿en qué reside la novedad de la inclusión?

26 Noción no objetivable, eminentemente ontológica, deviene un acontecimiento de apertura de sentido, una forma singular de experiencia, un modo de sentido, una forma de ser-en-el mundo. La inclusión nos conduce a una ontología del acontecimiento.

Bibliografía

- Adorno, Th. W. (2011). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal.
- Appadurai, A. (1996). *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Minnetota: University of Minnesota Press.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Bajtín, M. (1993). “La Construcción de la Enunciación”; en: Silvestri, A. & Blanck, G. (Eds.). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Anthropos: Barcelona. pp. 244-276.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de Viaje*. Málaga: Cendeac.
- Bal, M. (2018). “El tiempo que se toma”. *Contra Narrativas*, Núm. 0, pp.8-21.
- Benjamin, W. (1928). *The Origin of German Tragic Drama*. Frankfurt: Universidad de Frankfurt
- Benjamin, W. (2007). *Obras completas. Tomo II*. Madrid: Editorial Herder.
- Boccardi, F. (2010). “La performatividad en disputa: acerca de detractores y precursores del performativo butleriano”. *Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte*. 5, (2), 24-30
- Boehm, G. (2011). “El giro icónico. Una carta. Correspondencia entre Gottfried Boehm y W. J. Thomas Mitchell”; en: García Varas, A. (Comp.). *Filosofía de la imagen*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca. pp.57-70.
- Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”* (2da ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Caputo, D, J. (2014). *La debilidad de Dios: Una teología del acontecimiento*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la Sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*. 2º Parte. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Chao, D. (2012). “Régimen escópico e imaginario social”. *Revista Afuera. Estudios de Crítica Cultural*, 11 (1), 1-7.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas*, tr. J. Vázquez Pérez. Valencia: Pre-Textos.
- Derrida, J. (1989). “Firma, acontecimiento, contexto”; en: *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Derrida, J. (2006). *Decir el acontecimiento, ¿es posible?* Madrid: Arena Libros.
- De Mussy, L., Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae.
- Esperón, J. P. (2016). *Heidegger, Deleuze y la diferencia. Aportes para pensar la irrupción de la novedad*. AISTHESIS N° 59, 143-156.
- Felman, S. (1980). *Le scandale du corps parlant*. Paris: Seuil
- Fernández, A. (2012). “Editorial. Usos performativos de las imágenes”. *Revista Re-visiones*. 2 (2), 1-5.
- García Fanlo, L. (2011), “¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben”, *A Parte Rei: revista de filosofía*, 74, 8pp.
- García Varas, A. (2011). “Lógicas de la imagen”; en: García Varas, A. (Comp.). *Filosofía de la imagen*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca. pp.15-56.
- Hall, S. (2011). *La cultura y el poder*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heidegger, M. (2000). *Identidad y Diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Hite, K. (2016). *Pedagogía crítica, perturbación empática, y la política de los encuentros en los espacios de la memoria en Chile*. Colección Signos de la Memoria. Santiago: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.
- Howath, D. (2005). *Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la Articulación*. Córdoba: Editorial Universidad Católica de Córdoba.
- Jay, M. (1993). *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2010). *Hegemonía y Estrategia Socialista*. (3raed.). Madrid: Siglo XXI.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Ledesma, M. (2005). “Régimen escópico y lectura de imágenes”. Recuperado el 30 de junio de 2019 de: www.fcedu.uner.edu.ar/clm/ledesma.html
- Leveque, J. (2011). “El Concepto de “Acontecimiento” en Heidegger, Vattimo y Badiou”. *Azafea. Revista de filosofía*, 13. 69-91.

- Lopes, D. (2011). "Las imágenes y la mente representacional"; en: García Varas, A. (Comp.). *Filosofía de la imagen*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca. pp.211-238.
- Montalbo, A. (s/r). Performatividad y performance. Recuperado el día 02 de julio de 2019 de: www.academia.edu/9802869/Performatividad_y_performance
- Morales, M. V. (2014). "Discurso, performatividad y emergencia del sujeto: un abordaje desde el post-estructuralismo". *Athenea Digital*, 14(1), 333-354
- Morin, E. (2008). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- Ocampo, A. (2018). Editorial. Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 16-46. Recuperado el 03 de agosto de 2018 de revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/16-46/pdf
- Ocampo, A. & López-Andrada, C. (2019). Lecturas de la multiplicidad: para una articulación del derecho a la lectura en clave relacional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33, 81-92.
- Rancière, J. (2011). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Richard, N. (2006). "Estudios Visuales y políticas de la mirada", en: Dussel, I. & Gutiérrez, D. (Comp.). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Edit. Manantial.
- Sáez, L. (2002). *El conflicto entre continentales y analíticos*. Barcelona: Cátedra.
- Sachs-Hombach, K. (2005). *Bildtheorien. Antropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistik*. Turn. Frankfurt: Suhrkamp.
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el subalterno? Recuperado el 13 de junio de 2017 de: www.macba.cat/uploads/20170111/spivak_pueden_hablar_los_subalternos.1.pdf
- Straehle, E. (2017). "Acción, performatividad y autoridad: reflexiones desde Arendt y Butler". *Isegoría*, 56, 223-240.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la Multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- White, H. (2003). *Tropics of Discourse. Essays in cultural criticism*. London: The Johns Hopkins University.
- Whitehead, A. (1956). *Proceso y Realidad*. Buenos Aires: Editorial Lozada.
- Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Ciudad de México: Sexto Piso.

