

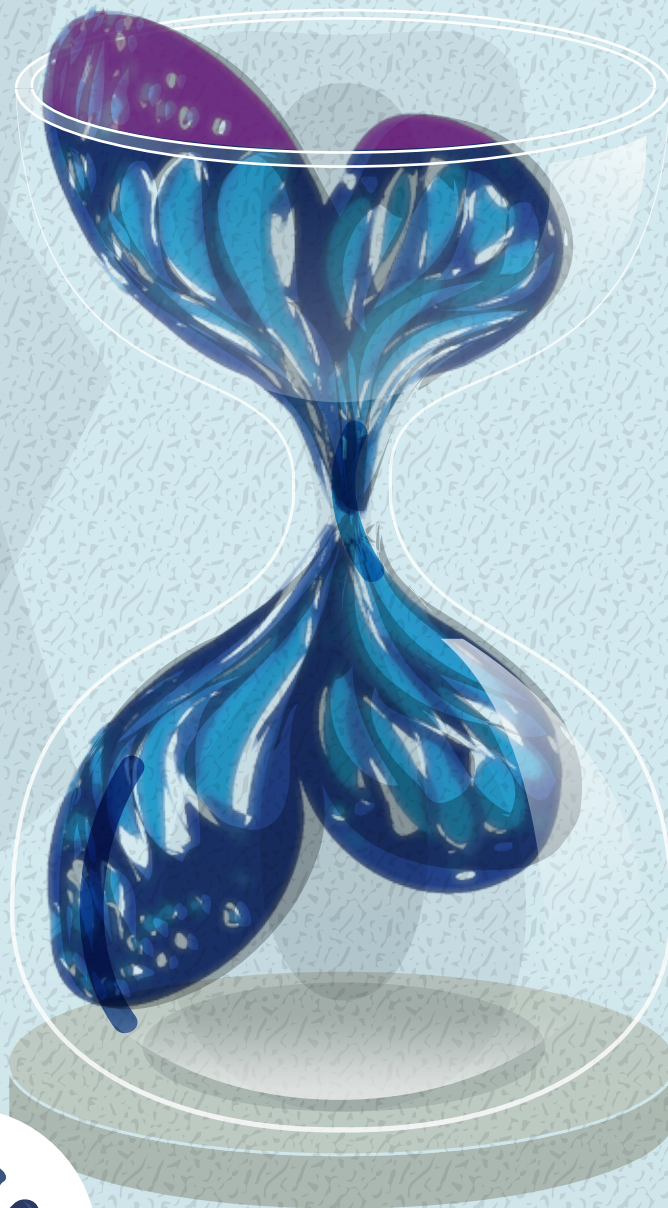
UNAM

Universidad Nacional Autónoma de México

ISSN 2448-5659

Revista Pasajes

Red Internacional de Investigadores
y Participantes sobre Integración Educativa



Número 17
Julio - diciembre de 2023

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Subdirectora

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Editores

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Enlace Internacional

Drdo. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras
Universidad Nacional Autónoma de México, México

CUERPO ASISTENTE

Traductora: Inglés

Lic. Paulinne Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada para este Número

Yeshua Kaiser

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez
SEP Quintana Roo, México

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla
Universidad Mondragón-UCO, México

Dra. Gabriela Croda Borges
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Mg. Mabel Farfán
Universidad de Tolima, Colombia

Dra. Elizabeth Guglielmino
Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Lic. Sandra Katz
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. María Noel Míguez
Universidad de La República, Uruguay

Dr. Joan Jordi Montaner
Universitat de les Illes Balears, España

Dra. Lyda Pérez Acevedo
*Universidad Nacional de Colombia,
Colombia*

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mg. Claudia Peña Testa
*Universidad Nacional Autónoma de
México, México*

Mg. Silvia Laura Vargas López
*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dr. Sebastía Verger Gelabert
Universitat de les Illes Balears, España

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa
Universidad Fluminense, Brasil

Mg. Araceli Bechara Asesora
Consultora Independiente, Argentina

Dr. Gildas Brégain
Université de Rennes 2, Francia

Dr. Nicola Coumo
Università degli Studi di Bologna, Italia

Mg. Alfredo Flores
METONIMIA Chiapas, México

Ph. D. Alice Imola
Università degli Studi di Bologna, Italia

Dr. Alfredo Jerusalinsky
*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,
Brasil*

Mg. Juan David Lopera
Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. Benjamía Mayer
Estudios 17, México

Dra. Lady Meléndez
*Universidad Nacional de Educación a
Distancia, Costa Rica*

Dr. Martial Meziani
INS HEA, Francia

Dr. Pedro Ortega
Universidad de Murcia, España

Lic. Wilson Rojas Arevalo
Independiente, Chile

Mg. Valeria Rey
*Universidad Metropolitana de Ciencias de
la Educación, Chile*

Mg. Graciela Ricci
ADDEI, Argentina

Lic. Marcela Santos
Universidad de Casa Grande, Ecuador

Dr. Carlos Skliar
FLACSO, Argentina

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Norelly Soto
Universidad de Medellín, Colombia

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

LA PREGUNTA POR LA SEMIÓTICA Y LAS CONDICIONES DE REPRESENTACIÓN VISUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

THE QUESTION ABOUT SEMIOTICS AND THE CONDITIONS FOR VISUAL REPRESENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION

Dr. Aldo OCAMPO GONZÁLEZ¹

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile²
aldo.ocampo@celei.cl

RESUMEN

La dimensión de análisis que exploro en este trabajo constituye otro ámbito temático vacante en la intimidad de los debates del territorio llamado educación inclusiva. En particular, su interés semiótico nos informa acerca de las diversas modalidades de producción de la naturaleza de sus significados y signos definitorios, especialmente, de sus imágenes y objetos. No obstante, la red de inteligibilidad que define su semiosfera, es objeto de diversas clases de obstrucciones. Sus incomprendiones o múltiples temas vacantes son regulados

¹ Chile, 1987. Teórico de la educación inclusiva y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Se formó como Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención "Cum Laude" por la Universidad de Granada, España. Posee, además, un Post-doctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil, Postdoctorado en Descolonización del Lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia por la Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia y Postdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: tensiones onto-políticas y metodológicas en el Sur Global, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), México. Dirige el Grupo de Investigación Latinoamericano sobre Educación Inclusiva (GILEI). Profesor de Postgrado (Postdoctorado, Doctorado y Maestría) en diversas universidades de Latinoamérica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

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

estratégicamente por un universo semiótico desconocido que debemos aprender a ingresar en él. Las imágenes de la educación inclusiva son activadoras, definiéndolas como sistemas de interpelación de la realidad, de sus agentes y de sus consciencias y contenidos mentales. La semiótica de la educación inclusiva nos informa cómo son producidas las diversas clases de construcciones cognitivas, relacionales, afectivas y políticas que hacemos acerca de un determinado tema objeto/imagen. Siempre nos aproximamos a éstas, con un contenido pre-programado en nuestra mente. El método empleado fue el de revisión documental crítica. El trabajo concluye observando que, las formas actuales de semiotización de la educación inclusiva son el reguladas a través la superposición epistémica y metodológica de lo especial, confirmando, una vez más, la sobreestimulación de su fracaso cognitivo más exitoso, lo que da origen a la presencia de una estructura fuertemente sintactizada que nutre sus desarrollos a partir de ejes paradigmáticos –improcedentes, pero altamente eficaces en la regulación de un disfraz que nos engaña al aproximarnos a su verdadera percepción crítica– sólidamente codificados en una imaginación que impone un registro improcedente para pensar una diversidad de problemáticas del mundo. La sintactización lingüística de la que es objeto la educación inclusiva a través de su errónea vinculación con la educación especial, funciona estableciendo un marco *a priori*, un esquema altamente eficaz en la regulación de todos sus modos de expresión.

Palabras clave: educación inclusiva; semiótica; visualidad; signos subyugados; regulación ontológica; imaginación.

ABSTRACT

The dimension of analysis that i explore in this work constitutes another vacant thematic area in the intimacy of the debates of the territory called inclusive education. In particular, its semiotic interest informs us about the various modalities of nature's production of its meanings and defining signs, especially its images and objects. However, the network of intelligibility that defines its semiosphere is subject to various kinds of obstructions. Their misunderstandings or multiple vacant

themes are strategically regulated by an unknown semiotic universe that we must learn to enter. The images of inclusive education are activating, defining them as systems of interpellation of reality, its agents and their consciousnesses and mental contents. The semiotics of inclusive education inform us how the various kinds of cognitive, relational, affective and political constructions that we make about a certain object/image topic are produced. We always approach these, with pre-programmed content in our minds. The method used was critical documentary review. The work concludes by observing that the current forms of semiotization of inclusive education are regulated through the epistemic and methodological superposition of the special, confirming, once again, the overstimulation of its most successful cognitive failure, which gives rise to the presence of a strongly syntaxized structure that nourishes its developments from paradigmatic axes – irrelevant, but highly effective in the regulation of a disguise that deceives us when approaching its true critical perception – solidly codified in an imagination that imposes a register inappropriate for thinking. a variety of world problems. The linguistic syntactization of which inclusive education is the object through its erroneous link with special education, works by establishing an a priori framework, a highly effective scheme in the regulation of all its modes of expression.

Keywords: inclusive education; semiotics; visibility; subjugated signs; ontological regulation; imagination.

1. INTRODUCCIÓN

La dimensión de análisis que exploro en este trabajo constituye otro ámbito temático vacante en la intimidad de los debates del territorio llamado educación inclusiva. En particular, su interés semiótico nos informa acerca de las diversas modalidades de producción de la naturaleza de sus significados y signos definitorios, especialmente, de sus imágenes y objetos. No obstante, la red de inteligibilidad que define su semiosfera, es objeto de diversas clases de obstrucciones. Sus incomprendiones o múltiples temas vacantes son regulados estratégicamente por un universo semiótico desconocido que debemos aprender a ingresar en él. De este modo, sanciona qué temas disfrutarán de mayor visibilidad

entre sus practicantes y cómo será organizado su esquema mental y sus modalidades de proximidad analítica en torno a cada uno de sus fenómenos.

La pregunta por la semiótica y las condiciones de representación visual de la educación inclusiva, exigen que comprendamos que, la primera forma analítica aquí mencionada, nos informa acerca de las condiciones generales por medio de las cuales se produce el significado, o bien, que lo comprendemos o cómo atribuimos un determinado significado a un objeto. La semiótica, por su parte, se constituye como un campo de investigación más amplio, dedicado al estudio del simbolismo; entendiendo de este modo, que las imágenes pueden objetivamente representar algo, o, en ocasiones, estar acompañadas de un sistema de intencionalidad, esto es, el significado producido por quien creó determinados objetos. Esta analítica, nos induce a un tipo de relaciones de segundo orden cuando reconocemos que el significado es el producto de relaciones individuales entre una imagen y un objeto. Esta es la premisa fundacional del formalismo semiótico. La relación que los usuarios o espectadores establecen con un determinado objeto es, siempre, variable e inconmensurada, respecto del tipo de representación producida. El significado nunca es unidireccional, sino que, es dinámico. Nunca es producido desde la imagen/objeto al individuo.

Retomando una premisa central del arte político en el pensamiento de Bal (2010), sostendré que, las imágenes son activadoras, definiéndolas como sistemas de interpelación de la realidad, de sus agentes y de sus consciencias y contenidos mentales. El significado producido por las imágenes y, en especial, de la cultura semiótica de la educación inclusiva es el resultado de complejas interacciones entre los individuos, las imágenes, los objetos y una extensa red de factores mediados por la cultura y la sociedad. En palabras de Canguilhem (1974), las determinaciones sónicas de una imagen u objeto son reguladas por un conjunto de disposiciones prácticas denominada: 'encuadre cultural' o el 'espíritu de la época', encargado de consolidar la especificidad de sus gramáticas y leyes de pensamiento. En otros términos, estamos en presencia de una determinada consciencia explicativa.

La semiótica de la educación inclusiva comparte el entendimiento general efectuado por la semiótica, al abordar el estudio de los signos y las prácticas significantes que proliferan por vía de sus fundamentos cognitivos. Sus imágenes siempre nos hablan de algo más, cuyos significados se encuentran regulados por un *corpus* de convenciones establecidas por su comunidad de práctica. No perdamos de vista que, las reglas que nutren cada una de las convenciones asociadas a sus significados son el resultado de mediaciones de orden epistemológicas más amplias, esto es, entendimientos mentales que permiten a sus practicantes asociar una determinada imagen un significado (pre)construido. El problema es que, las prácticas de significación y sus significantes empleados en este campo en particular, no surgen desde su centro de autenticidad, sino que, son transmitidos por sistemas lineales de transferencias de significantes o sistemas de transliteración, sin ninguna clase de traducción y/o mediación. La imaginación visual de la educación inclusiva se encuentra profundamente capturada por lo que Chow (2006) denomina 'mimetismo coercitivo' y Duemert y Storch (2021), 'exceso mimético'. De ninguna manera, ambas expresiones inducen a una misma analítica, aunque comparten un interés común al permitirnos interrogar cada uno de los modos de prefabricación de múltiples regímenes ontológicos que proliferan del centro crítico de la matriz de individualismos-esencialismos, los que, posteriormente, consagran lo que conocemos bajo la expresión de binarismos ontológicos (Bal, 2021), que sellan la experiencia existencia de numerosos colectivos, especialmente, aquellos construidos al margen de la historia. El mimetismo coercitivo nos informa acerca de cómo determinados grupos se mantienen fieles a su material de comprensión producto de metáforas explicativas en torno a la naturaleza humana y, especialmente, al material de comprensión ontológico de determinados grupos.

El mimetismo coercitivo elabora explicaciones para mantener a diversos grupos – en su mayoría, fieles a su material de definición o a las formas de explicaciones articuladas por complejos sistemas de representación sociopolítica–. Se trata de

mantener a las personas en determinados perímetros existenciales impuestos a través de la matriz de individualismos-esencialismos y, con ello, controlando su subjetividad. El mimetismo coercitivo junto al exceso mimético se convierten en dos metáforas para regular las condicionantes del problema ontológico de los grupos sociales, o bien, perpetuar diversas formas de diferencialismos y diferenciación social, especialmente, a través de argumentos críticamente democráticos. Superar cualquier clase de sujeción del material existencial es una de las premisas centrales en la comprensión de la educación inclusiva como proyecto de conocimiento en resistencia.

Por su parte, el exceso mimético nos informa cómo puede ser leído en términos de un sistema de fetichización ontológica, o bien, una construcción que sobre-representa las posibilidades reales de comprensión ontológicas del Otro. Ambos trabajan para restringir los criterios de legibilidad existenciales de cada colectividad, fieles del modelo original que los explica –en su mayoría, el esencialismo o el régimen normo-céntrico de la diferencia–. En la base de regulación de ambas metáforas, subyace la célebre denuncia efectuada por Spivak (1988), en su polémico ensayo seminal, titulado: “*¿Puede hablar el subalterno?*”, texto en el que, discute como persistentemente grupos desempoderados son objeto de elaboraciones incapaces de documentar su realidad existencial. Incluso, es posible reconocer que, las formas existenciales determinadas por el régimen esencialista son, en su mayoría, invenciones de orden imperial/colonial. Afirmación clave para comprender las articulaciones de la dimensión onto-semiológica de la educación inclusiva.

2. AL ENCUENTRO CON UNA SEMIÓTICA DESCONOCIDA

La semiótica de la educación inclusiva nos informa cómo son producidas las diversas clases de construcciones cognitivas, relacionales, afectivas y políticas que hacemos acerca de un determinado tema objeto/imagen. Siempre nos aproximamos a éstas, con un contenido pre-programado en nuestra mente. Esta es la premisa básica de la visualidad propuesta por Bal (2021). Tal argumento es

clave para interpretar la forma en que nos aproximamos a un determinado campo de fenómenos, o bien, leemos diversos problemas, prácticas culturales, etc. La educación inclusiva es un concepto móvil y amplio, nos permite leer una infinidad de categorías teóricas, prácticas sociales, culturales y problemas políticos y objetos y problemas de diversa textura. La visualidad de la educación inclusiva no se limita a los objetos del régimen normo-céntrico de la diferencia o del régimen esencialista-individualista. A pesar de ello, ésta genera una cultura de la imagen y un tipo específico de memoria cultural, política y ética. Sin quererlo, la comprensión semiótica y visual de la educación inclusiva trabaja en estrecha relación con los presupuestos teórico-metodológicos de la rama visual del análisis cultural, es decir, las cosas que vemos como parte de su campo de fenómenos están estrechamente ligados a su visibilidad.

La educación inclusiva produce una visualidad particular, una determinada cualidad visual –es esto, lo que me interesa explicar en este trabajo–. Cada uno de sus fenómenos porta un conjunto de “constituyentes sociales que interactúan con ella” (Bal, 2021, p.143). El estudio de la visualidad de la educación inclusiva no se limita con exclusividad a la determinación de imágenes, signos y significados. Si bien, esto ocupa un lugar central, su quehacer se extiende mucho más allá, especialmente en la vida social de las cosas visibles (Bal, 2021). Al decir de Bal (2021), el acto de mirar es siempre impuro. Los practicantes de la educación inclusiva articulamos un acto de mirar que está profundamente cargado de afectos, historias, resistencias, luchas, posiciones y pasiones políticas, compromisos éticos, etc. Nuestro mirar nunca es neutro. Estamos en presencia de un territorio atravesado por múltiples formas visualidad. La educación inclusiva es una imagen integrada por muchas otras imágenes. Sus actos de visión consagran un tipo específico de narrativas a través de imágenes. Gran parte de la comprensión semiótica de la educación inclusiva, en buena parte, es el resultado de lo que la sociedad nos ha enseñado.

¿Qué pasa cuando esto transita en una vereda equívoca? Lo que la sociedad nos ha enseñado sobre educación inclusiva no es otra cosa que, un *corpus* de argumentos que desvirtúan la comprensión de real de su naturaleza epistemológica y ontológica. La integración de estas dos últimas dimensiones es clave para la elaboración de las atribuciones visuales de lo inclusivo. La primera, nos informa acerca de cómo las imágenes producen un determinado saber y, por consiguiente, semiotizan una determinada idea en nuestra mente. Los procesos de semiotización se caracterizan por lograr que una imagen se ancle en el imaginario social y, por consiguiente, exista un entendimiento unificado entre sus usuarios. El material sígnico con el que leemos el material de comprensión existencial de determinados grupos es precedido por un predicamento ontológico específico. No todo lo que aparece en las imágenes logra documentar la realidad existencial que se esconde tras ella. Esta es una tensión mayor dentro de la educación inclusiva. Su dimensión semiótica de confirma una referencialidad variable, lo que reafirma que, sus usos visuales, cambian y se modifican –en sus intenciones– de acuerdo con el tipo de problemas y proyectos de conocimientos con los que interactúe. Sus fenómenos “pueden tener significados radicalmente diferentes dependiendo de dónde y cómo es visto” (Curtin, 2009, p.52).

Por su parte, sus prácticas de significación determinan cómo se genera el significado, lo que depende de la convención social de éstos, es el código. Este último vincula signos y significados. El significado a diferencia de lo que creemos no es inherente a las imágenes y objetos. Visto así, las “palabras, imágenes y objetos pueden operar como signos y, más importante aún, el significado que atribuimos al signo se relaciona con ideas culturales que hemos aprendido, y puede o no ser consciente de ello” (Curtin, 2009, p.52). Todos los signos, las imágenes y los objetos son mediados por convenciones, pero, el significado asociado a cada una de ellas no es otra cosa que, el resultado de factores culturales o de constituyentes sociales que los atraviesan. Todo signo es parte de la vida social. La determinación sígnica de sus significados ancla una determinada práctica de significantes y significados. Cada entidad es discreta ya que no

determina de ante mano su significado cuya denominación nunca es determinada con antelación. Es esto lo que abre su universo de significantes ante el reconocimiento que no existe una única voz para encuadrar sus significados y problemas de análisis.

Los practicantes de la educación inclusiva nos aproximamos a su visualidad a través de lo que Peirce (1984) denomina: 'significado-efecto' que, no es otra cosa que, la red de entendimientos mentales singulares que cada usuario construye en relación con un determinado signo. El problema se expresa cuando utilizamos los signos como herramientas heurísticas, los que quedan atravesados por diversas tradiciones de pensamiento. La educación inclusiva construye un significado-efecto que actúa en múltiples direcciones. Siempre acarrea un efecto de *alter-acción*³. La educación inclusiva es el signo de muchas otras cosas –esta es la condición de icono–, es más, ninguna imagen es evidente por sí misma, ni mucho menos universal. Ninguna imagen puede construir significado sin un texto o narrativa asociada. ¿Cuál es la narrativa de la educación inclusiva? Cada uno de los significados que atribuimos a sus imágenes son construidas a través de características culturalmente específicas. Si sostenemos que, la educación inclusiva es el signo de otra cosa, entonces, la imagen que cada uno de sus practicantes construye en su mente siempre se encuentra vinculada a algo más. A esta imagen mental denominaremos interpretante, canalizando información diferente acerca del sintagma. El interpretante se convierte en un nuevo signo, inaugurando una desconocida red visual. En ella, tanto el significado de primer –registro de lo real– y de segundo orden –la imagen a interpretar, es decir, lo que se encuentra más allá de la intención de sus autores– es inestable, producto de su sistema de inter-mediación.

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

Concebir las imágenes en términos de texto sugiere atender a la narrativa que construye la visualidad de la educación inclusiva. Cada una de sus imágenes son reguladas por modelos lingüísticos que dominan nuestra comprensión de las representaciones visuales. Este es, un atributo de análisis que debe ser documentado críticamente. En él subyace un punto importante para destrabar este problema. La corriente *mainstream* impone la representación visual dominante elaborada por el régimen normo-céntrico de la diferencia, reproduce, específicamente, una red de representaciones visuales de la educación especial que actúan como un silencioso dispositivo de semiotización logrando que, el/los signo/s de tal circunscripción intelectual se anclan en el aparato sígnico y mental – interpretante– asumiendo sin cuestionamiento alguno que, éstos, son sus signos definitorios. Este procedimiento ancla con alta efectividad una imagen de pensamiento que no encuentra ningún punto de interreferenciación con la complejidad epistemológica del signo de la educación inclusiva. Cada imagen está enlazada a un significado particular, a pesar de ello, no requiere de un lenguaje distintivo. Su significado también puede ser explicado con palabras. Llegado a este punto, es necesario explorar las configuraciones de la narrativa visual que se esconde en las articulaciones de la falsificación epistémica, ontológica, metodológica y sígnica de la educación inclusiva. Esta es la narrativa hegemónica que se impone en sus prácticas de investigación y diálogo con su red de objetos. No es posible sostener que, ambas narrativas apuntan a lo mismo, pero, actúan de maneras diferentes. Este sería un uso laxo de su trabajo semiológico y epistemológico.

La visualidad es aquella que ancla el material epistemológico de la imagen en la mente de sus practicantes. Ahora bien, cada imagen puede ser explicada con palabras, sin embargo, en este terreno pueden convivir muchas formas visuales, las que, no siempre nos informan que su significado es intrínseco. ¿Qué es lo que permite hacer legible el signo de ambas estructuras de conocimiento y, por consiguiente, de su narrativa y visualidad? No se puede homologar la

representación visual de lo especial con lo inclusivo, puesto que, impone un sistema de conclusión automática de sus signos. ¿Cómo es reconocida y descrita la imagen de pensamiento de la educación inclusiva en diálogo con sus determinantes epistemológicas auténticas?, ¿qué otros significados se posicionan en su intimidad?, ¿qué otros signos proliferan? La comprensión visual de la educación inclusiva debe ser atendida en términos de lengua, signos, significantes y códigos. El problema es que este campo es objeto de múltiples interpretaciones. Una pregunta críticamente transgresora consistirá en documentar cómo el signo auténtico de lo inclusivo puede socavar una naturaleza impropia, asimilado entre sus practicantes a través de una especie de realismo epistémico que le otorga legitimidad. Esta necesita encontrar los patrones de organización lógica de sus elementos visuales. Su asociación con el régimen onto-epistémico y visual de la educación especial, a momentos, se convierte en un enigma, al concebirla como una fuente de solución a muchos de sus problemas más apremiantes. El problema es mayor: estamos en presencia de un conocimiento que induce a diversas clases de errores. Esta es la base de la metáfora ‘engañador-engañado’, un saber que trabaja sin referencias objetivas a su verdadera naturaleza, un saber que nace engañado y produce diversas formas de error. La pregunta sigue siendo: ¿cómo perturbar este error, ya que, el mismo sistema de causalidad arbitrario que sustenta la superposición de las formas condicionales de ambos campos, es la base de tal automatismo lógico? La consciencia de la semiótica de la educación inclusiva es clave para la interpretación de sus formas visuales y sus lenguajes particulares. La educación inclusiva es una singular forma visual de conocimiento. El campo visual de la educación inclusiva posee su propia cualidad visual, en él, conviven imágenes de diversa naturaleza que siguen la lógica de la yuxtaposición, esto es, la emergencia de sistemas de correspondencia que, a partir de su interacción, emerge un entendimiento diferente a la de sus unidades visuales que la engendran. En la base de este argumento, observo alguna de las articulaciones básicas del diasporismo⁴ –orden de producción de la educación inclusiva–. Tal

⁴ El diasporismo epistemológico es un sintagma analítico introducido por Ocampo (2016). A través de él, se informa que el orden de producción o el conjunto de leyes de funcionamiento internas del campo indexado bajo la etiqueta de ‘educación inclusiva’, se construye a través de la dispersión

vez, su estructuración visual sigue la ingeniería de una 'estética diaspórica'. La educación inclusiva en tanto fenómeno heurístico no es un género visual fácilmente homologable a otros proyectos de conocimiento que parecen tener una cierta complicidad o ascendencia genealógica similar. La superficialidad de su imagen y la narrativa que la antecede nos induce a un cierto esquema de vinculación con la expresión semiótica y sus consecuentes tecnologías de semiotización de la educación especial. Es esto, lo que hace que el mensaje de lo inclusivo se complete en el marco de la imaginación sancionada por la educación especial. Observo, la intermediación de un signo que atrapa la actividad sígnica del primero subyugándolo a un *corpus* de signos que son altamente poderosos en su tradición en la historia de la pedagogía. El problema de la superposición de los signos de lo especial y lo inclusivo, puede ser explicado a través de la presencia de un signo edipizador, caracterizado por castrar, reducir y absorber la verdadera imagen-naturaleza de sus signos⁵. Esta operación es clave para que la acción semiotizadora de dicha montura pueda operar con fuerza.

El signo *mainstream* del campo es el resultado de una ficción semiótica y estética que opera en el registro de un pensamiento preexistente de asociaciones, transfiriendo unidades de sentido que únicamente pueden ser comprendidas dentro de otro contextualismo lingüístico y visual. ¿Es posible aplicar los principios de la traducción para comprender la trama imagético-visual de la educación inclusiva y, desestabilizar la acción semiotizadora de lo especial? Se observa, además, una obstrucción en la constitución semiosfera de lo inclusivo. Lo que da continuidad al legado epistemológico, lexical, ontológico y metodológico de la educación especial

incesante de cada uno de sus recursos constructivos, los que, al encontrarse, dialogan, interactúan, se enemistan e, incluso, establecen diversas clases de aleaciones inaugurando nuevas y desconocidas estructuras cognoscitivas. Este último pasaje es la base indicativa del principio epistemológico más importante de la educación inclusiva denominado 'relaciones exteriores', cuya orgánica explica cómo elementos de naturaleza completamente diferentes al entrar en contacto, co-producen nuevos y desconocidos ensamblajes intelectuales que van ampliando nuestros hábitos de pensamiento acerca de los contornos de definición de lo que practicamos bajo el nombre de educación inclusiva. El diásporismo epistemológico, las relaciones exteriores y el pensamiento el encuentro y la relación son algunas de sus principales propiedades epistémicas.

⁵ La autenticidad de sus signos se erige por fuera y más allá de la imposición de una matriz de individualismos-esencialismos. A tal efecto, requiere de la consagración de una memoria cultural específica y de un modo de visualidad también específico.

en el contextualismo de la educación inclusiva subyace a una operación que extrae y le causa sentido al primer modelo teórico –aquello que define su vida útil y condiciones analítico-metodológicas– siendo empleada como estructura de narración e imaginación del segundo territorio. Nos encontramos en presencia de un secuestro que no solo afecta a la voz, el rostro, la imaginación y los signos de lo inclusivo. Todo ello, puede ser entendido en términos de una subyugación visual y semiótica.

3. SUBYUGACIÓN VISUAL Y OTROS MALES

El interés en las formas de semiotización de la educación inclusiva asume la tarea de explorar los rasgos específicos de sus mecanismos de codificación y de los diversos modos de semiotización que de ella se desprenden. Particularmente, se observa, producto de la superposición epistémica y metodológica de lo especial con las formas de lo inclusivo, la presencia de una estructura fuertemente sintactizada que nutre sus desarrollos a partir de ejes paradigmáticos – improcedentes, pero altamente eficaces en la regulación de un disfraz que nos engaña al aproximarnos a su verdadera percepción crítica– sólidamente codificados en una imaginación que impone un registro improcedente para pensar una diversidad de problemáticas del mundo. La sintactización lingüística de la que es objeto la educación inclusiva a través de su errónea vinculación con la educación especial, funciona estableciendo como un marco *a priori*, un esquema altamente eficaz en la regulación de todos sus modos de expresión.

La educación especial es utilizada estratégicamente para avalar –sin saberlo– un esquema de ficcionalización epistemológica, ontológica, metodológica y visual, regulando todos sus modos de expresión, incluso, sus formas de codificación. En el ello, reside el interés de las fuerzas semiotizadoras de la educación inclusiva. La educación especial se convierte así, en una víctima de sus propios practicantes, quienes, la utilizan para nombrar un campo que desconocen, estableciendo peculiares cadenas de vinculación hereditarias que no son tal. La miopía de análisis de sus practicantes, sumada la precariedad intelectual de su campo de

trabajo, facilitó la emergencia de tal sistema de edipización analítico. A este proceso denominaremos enfermedad infantil y constitucional. Lo diré de manera sencilla y directa: la educación inclusiva no admite ninguna clase de banalidad, reduccionismo e ingenuidad. Sus practicantes que se declaren comprometidos con ella han de transitar hacia mayores sistemas de sofisticación de sus desempeños epistemológicos.

Tomar la educación especial como inclusiva no es solo incurrir en su mismo fallo, sino que, aceptar la transferencia arbitraria de una semiología general de base individualista-esencialista. Esta se caracteriza por la presencia de un conjunto de sistemas intelectuales, técnicos, culturales, políticos e ideológicos que, no hacen otra cosa que, trabajar sobre un fundamento que no le es propio. Este argumento nos informa acerca de una red conceptual que es incapaz de encontrar un fundamento al interior de un sistema que le sea propio. La relación entre lo especial y lo inclusivo se marca a través de un *a priori* dudoso. Es esto, lo que he criticado a través de todos mis trabajos⁶. Ningún campo del saber se ha desarrollado exclusivamente a través de la óptica de la constitución. En efecto, la genealogía de la educación inclusiva acontece en el registro de los ‘múltiples enredos genealógicos’, los que, acontecen en la dispersión y en el movimiento, ratificando que, sus diversas raíces y/o ramas muestran un comienzo heterogéneo y a articularse entre sí a la manera de un rizoma. Pensar intelectualmente en torno a la genealogía de la educación inclusiva es reconocer la presencia de múltiples trayectorias rizomáticas. La educación inclusiva al ser objeto de castración a través de las tecnologías de la educación especial se convierte en una forma de teorización hegemónica. Tal regulación funciona con alta efectividad en campos poco preparados devenida en un esquema intelectual de efectos esterilizantes. La comprensión semiológica de la educación inclusiva debe evitar reducir al estado de ejemplos sus objetos de estudio⁷. Su interés se inscribe en torno a la

⁶ Para más información véase:

<https://independentresearcher.academia.edu/AldoOcampoGonz%C3%A1lez>

⁷ Llamamiento que nos invita a evitar reducir los objetos semiológicos de la educación inclusiva a una práctica de descripción pasiva de su material de comprensión. La palabra ‘ejemplo’ ha de

comprensión de sus rasgos particulares de expresión y los agenciamientos de enunciación colectivos que de ella se desprenden. Esta es una investigación semiótica de otro tipo, aquella enfrenta el reto de comprender sus fórmulas específicas de semiotización. Se trata de evitar reducir la especificidad de sus objetos con la finalidad de interrogar sus prejuicios epistemológicos. Lo que sus practicantes más conocen bajo el lema 'educación inclusiva', no es otra cosa que, un *corpus* de prejuicios epistemológicos y ontológicos. Cada uno de ellos son utilizados estratégicamente para argumentar a favor de una supuesta generalidad que sólo nos invita a descuidar sus detalles empíricos. Comprender las formas semiotizadoras de la educación inclusiva es comprender la singularidad de sus modos de enunciación, esto es, "la propia enunciación del estudio no podría permanecer independiente de los modos de enunciación del estudio que no podría permanecer independiente de los modos de enunciación relativos a su objeto" (Guattari, 2013, p.63). Debemos evitar la proliferación de una cierta transferencia de la enunciación. El peligro de continuar avalando un sistema de falsificación epistemológica cierra la puerta a la comprensión de la naturaleza de sus agenciamientos de enunciación que determina la relación entre sus potenciales sujetos de conocimiento y los sujetos a conocer.

La educación inclusiva que más conocemos es estéril en la comprensión de sus formas más sustantivas. Se enfrenta de este modo, a la renuncia de la generalidad de su objeto. Lo que más conocemos hoy sobre educación inclusiva es un sistema de sujeción a las lenguas dominante de otra especie que, tal vez, por una determinada preocupación ontológica se somete a los modos dominantes de significación que, en este caso específico, sugiere un retorno involuntario a determinados valores propios de la matriz individualista-esencialista. Otra obstrucción reside en los componentes de codificación semióticas de la educación inclusiva, la que, se encuentra regulada por modos dominantes de producción y/o significación modernista. La educación inclusiva se caracteriza por presentar

interpretarse estrictamente como inductor de una conducta de imitación. Tal regulación hasta cierto punto es normativa.

diversos modos de semiotización. “Los verdaderos vínculos productivos que pueden existir entre los signos, las cosas y el *socius* no pasan por los mismos tipos de instancia que aquellos que engendran nuestras significaciones de todos los días sobre las cuales se fundan las empresas de mediocrización del poder y la suficiencia de sus representantes” (Guattari, 2013, p.65).

4. UN SIGNO EDIPIZADO

Los signos de la educación inclusiva han sido secuestrados por el aparato sígnico omnipresente del régimen especial-céntrico. Lo que la convierte en una colección de fragmentos de un proyecto intelectual que nunca logrará comprenderla en sus propios términos. Es más, a través de la ausencia de su propia narrativa nos damos cuenta que habita en un registro intelectual de lo presente-ausente. Estamos en presencia de una imagen de pensamiento que no nos informa acerca de su material de comprensión de sus signos. La educación inclusiva no apunta a lo real, esto es, lo que sus practicantes creen que es. Lo real no es más que un autorretrato de un conjunto de imágenes impuestas sin mayor mediación ni contextualización a su cultura semiótica. Tampoco ella hace parte de una narrativa que pueda ser explicada y/o conocida con facilidad. Sus formas de ver inducen a ideas particulares. Esto las convierte en un dispositivo heurístico. ¿Qué es lo que evocan sus signos?, ¿por qué los signos de lo especial y lo inclusivo no encuentran un punto fértil de vinculación en su comprensión?, ¿qué sucede entre los espacios que evoca el llamamiento a favor de una educación inclusiva?, ¿cuáles son las ideas particulares que crean las imágenes de la educación inclusiva en cada uno de sus regímenes y estructuras de conocimiento?, ¿qué usos visuales evocan los escenarios tipificados/típicamente como inclusivos?

Como *Nota Benne* sostendré que, el signo de la inclusión ontológicamente parece estar enredada en diversas representaciones de la identidad y, esto hace que, el significado de lo inclusivo se resista a ser fijado en un *corpus* de significados pre-establecidos. El ejercicio nominativo de ésta es profundamente imaginativo. La interrogante por el signo de la educación inclusiva es la obertura hacia el

encuentro y caracterización de la naturaleza y la función del lenguaje y su relación crítica e imaginativa con los procesos a través de los que emerge el significado. Una de sus tareas críticas es incomodar las posiciones de los significados establecidos al interior de una determinada comunidad de práctica, los que, funcionan en términos de posiciones normativas o entendimientos universalmente establecidos. El análisis semiótico nos informa acerca de cómo la subjetividad se compromete interactivamente con cada una de sus imágenes. Toda lectura de imágenes es algo que se encuentra profundamente condicionada por lo social. Otra tarea crítica del análisis semiótico de la educación inclusiva consiste en ofrecer una caracterización de los medios de codificación de su cultura visual; especialmente, debe informarnos acerca de las constituyentes sociales, políticas y culturales que informan sus respectivos signos con sus significados. En efecto, “en la medida en que la cultura visual y material esté codificada, el significado no se vuelve intrínseco a la imagen u objeto y, por tanto, no evidente por sí mismo” (Curtin, 2009, p.61).

La educación inclusiva se convierte en un dispositivo de alteración de los lenguajes disciplinarios sancionados por cada uno de los campos que informan su práctica teórica y metodológica. Esta función de alteración no tiene otro propósito que colocar en movimiento los sentidos que se escabullen y/o regocijan en cada uno de sus objetos. Este fenómeno se denomina alter-disciplinariedad, caracterizado por alterar las dinámicas de producción del conocimiento, sus lenguajes y objetos teóricos de múltiples campos con los que interactúa. En la especificidad los lenguajes que acontecen en la pedagogía se modifican en sus usos ontológicos, teóricos, metodológicos, etc. “Las diferencias, las oposiciones, se han derrumbado para crear nuevos signos, nuevas formas de mirar” (Curtin, 2009, p.62).

Sabemos de sobremanera que el sintagma ‘educación inclusiva’ ha ganado un lugar privilegiado en las agendas mundiales y de muchos gobiernos, esta conquista ha sido conseguida en términos de metáfora, idea, concepto y modo de

interpretación de determinados problemas educativos de orden estructurales y relacionales. La interrogante es: ¿cómo estos entendimientos construyen una determinada práctica visual y narrativa para abordar determinados problemas educativos, mayoritariamente de orden contingentes? La educación inclusiva es una forma de escribir la realidad, es una modalidad que trabaja en contra y a la inversa de sus convencionales sistemas de codificación legados a través del régimen normo-céntrico de la diferencia y de proyectos de conocimientos dedicados a abogar por la justicia social que, en ocasiones, pueden tornarse cómplices con la proliferación de determinadas formas de desigualdad, las que, operan en un esquema de opacidad discursiva. La educación inclusiva en tanto dispositivo escritural no sirve al modelo original que, a su vez, se convierte en su pecado original, sino que, trabaja insistentemente para liberar su potencial, esto la convierte en un sistema de resistencia a la lectura. Se convierte así, en un modo o movimiento porque en ella convive un cruce de fronteras entre sus imágenes, “basadas en una acentuación de la diferencia que respalda el paso de la traducción al estudio de la cultura visual” (Bal & Morra, 2007, p.5).

5. UNA IMAGEN PENSANTE ESPINOSA

Sin derecho a dudas, el sintagma ‘imagen de pensamiento’ es clave para redefinir los desempeños epistemológicos o hábitos de pensamiento que empleamos al interactuar con la gran constelación de fenómenos que configuran el territorio denominado educación inclusiva. Una imagen de pensamiento no es con exclusividad una elaboración abstracta, ni una metáfora analítica proporcionada por la filosofía. Es mucho más que esto. Como tal, establece un nexo entre las dimensiones analíticas de la educación inclusiva y los desempeños de regulación de su práctica. La imagen pensante es, en buena parte, creada por el analista, nos exige ver más allá de lo que aparentemente informan sus signos definitorios. Las imágenes son fuente de producción del conocimiento, ¿qué implica pensar los problemas del presente con imágenes?, ¿cómo se hace lo que llamamos ‘pensamiento de la educación inclusiva’ sí, es que esto existe?, ¿cuál es el beneficio analítico que supone la relación entre imaginación, pensamiento de la

educación inclusiva y formación de las imágenes? La premisa es aquí: las imágenes piensan y cómo tal producen conocimiento. En efecto, entender a la educación inclusiva a través de la metáfora pensamiento-imagen y sus imágenes-pensamiento resultantes facilita la construcción de un umbral donde el pensamiento, la imagen y la “imaginación” pueden fusionarse y abrirse a la comprensión de los engranajes de configuración del aura crítica que define su pensamiento. Las imágenes crean una determinada forma de pensar sobre un universo de fenómenos, imponiendo formas específicas de actuar a través de ella. Estas demuestran un poder performativo. El pensamiento, la visualización y la imaginación se convierten en tres atributos centrales para definir la sustancia que configura la imagen-de-pensamiento de la educación inclusiva.

En cierta medida, buena parte de la imagen-de-pensamiento que más conocemos sobre educación inclusiva –corriente *mainstream*–, obedece a una arquitectura semiótica y visual heredera del régimen escópico de la modernidad. Es más, de ella, emerge la matriz de individualismos-esencialismos y sus consecuentes regímenes de normo-céntrico de la diferencia y especial-céntrico, reproduciendo sus tecnologías de regulación en todos sus planos. Como es ampliamente sabido, la visión nos posiciona en torno a una dimensión física, mientras que, la visualidad alude a un determinado hecho social y, por consiguiente, cultural. A pesar de ello, éstas no funcionan en términos de oposición, sino que, ensamblan una relación contingente.

[...] La visión también es social e histórica, y la visualidad implica el cuerpo y la psique. Sin embargo, tampoco son idénticos: aquí, la diferencia entre los términos señala una diferencia dentro de lo visual -entre el mecanismo de la vista y sus técnicas históricas, entre el dato de la visión y sus determinaciones discursivas-, una diferencia, muchas diferencias, entre cómo nosotros ver, cómo se nos permite, se nos permite o se nos hace ver, y cómo vemos este ver o lo invisible que hay en él (Foster, 1988, p. ix).

El interés por la visualidad de la educación inclusiva indaga en los modos de ver el mundo a través de sus ojos, además, de cómo nos permite ver cada uno de los

fenómenos constitutivos de su constelación analítica. Sin lugar a duda, el argumento que traviste la fuerza heurística del calificativo 'inclusivo' con el legado de la educación especial, al reducir sus unidades ontológicas a una concepción especular de la diferencia, impone una forma de visión esencial, ordenada jerárquicamente. La visión esencial nos informa a la imagen-de-pensamiento que, al estudiar grupos sociales y culturales los convierte en marginales, entre ellos, las personas en situación de discapacidad. La jerarquía natural de la visión que establece no es otra que, la incorporación de toda expresión ontológica determinada por el esencialismo. La exterioridad ontológica articulada por la modernidad no alcanza una acogida plena en cuanto a su 'visión esencial', puesto que, articula este discurso desde su génesis. Es más, la multiplicidad ontológica⁸ que es constitutiva de la exterioridad no logra constituirse en objetos de análisis al interior de su estructura profunda de pensamiento.

La visión esencial de la educación inclusiva construye su propia retórica y representaciones visuales, enmarcadas en un determinado régimen escópico. La pregunta que abordo de manera transversal en este trabajo, no es otra que, cómo desenfocar el conjunto de autoimposiciones derivadas de diversas clases de miopías analíticas incurridas en los modos de interacción con su objeto. Recordemos que, la educación inclusiva que más conocemos es el resultado de un *corpus* de errores de aproximación a su objeto. Su red de autoimposiciones traza una imagen que legitima un sistema de falsificación epistemológica que da vida a los contornos de un territorio que no se conoce ni comprende a sí mismo. Si nuestro deseo es desestabilizar tal grilla, será necesario perturbar el conjunto de

⁸ En la tradición filosófica occidental, la ontología alude a la comprensión de ser y de la realidad. De acuerdo al contextualismo ontológico que traza la educación inclusiva podemos afirmar que, ésta nace del compromiso anti-humanista cuya orientación persigue la desestabilización de toda forma de esencialización introducida por vía del humanismo clásico, operación que ancló en Occidente una única forma de existencia válida congregando a través del flexivo ser la figuración del hombre blanco, católico, burgués, capacitista etc., mientras que, todo aquello que no pudiese ser ubicado en dicho régimen ontológico prefabricado por los proyectos imperiales/coloniales, fue remitido a la exterioridad ontológica, un espacio de invisibilización, de acciones biopolíticas y deshumanización sistemática. La naturaleza ontológica de la educación inclusiva marca un carácter relacional y procesual. Fundamentalmente, se expresa a través del principio de interexistencia.

hechos visuales que determinan sus formas particulares de análisis. La manera de ver los fenómenos visuales de la educación inclusiva acarrea un conjunto de atributos propios del mundo moderno –o de la modernidad–. Su forma de encuadrar la realidad a través de sus principales argumentos devela un régimen que actúa en esta dirección. La visualidad introducida por la modernidad instituye una dialéctica de la mirada, precedida por una regulación que, a su vez, se convierte en un determinante analítico que nos informa acerca de cómo determinadas subjetividades son producidas y docilizadas a través de argumentos críticamente democráticos. La pregunta por la dimensión semiótica y visual de la educación inclusiva es la pregunta por develar un régimen cultural alterativo.

Las incomprendiones asociadas al conjunto de aproximaciones a su objeto –o red objetual– pueden ser explicadas, en cierta medida, por un exceso de perspectivismo cartesiano, inscribiendo su comprensión de sujeto en términos de una entidad objetualizada y, por consiguiente, otrificado, exotizado y extraño a los ojos del canon ontológico dominante: el humanismo clásico. Esta afectación cognitivo-existencial no es solo determinante en este campo de aplicación, sino que, en muchos otros, como lo es, la antropología cultural; una disciplina que es hija del imperialismo, la que, contribuyó a producir diversas clases de *alter-idades* restrictivas que acontecen en el registro de la otrificación. Esta clase de perspectivismo convierte al objeto en un aparato inerte y al sujeto en algo trascendental carente de ciertos criterios de legibilidad. Esta concepción de alteridad dominante es objeto de una elaboración iluminista/ilustrada, que establece una relación cosmopolitista con el Otro, e incluso, sobreimpone un sistema de esencialización de su propia humanidad. A juicio de Guattari (2013), esta premisa constituye parte del mito de la esencia humana. Ningún individuo nunca es objeto de programación de este tipo de equipamiento ontológico. Sabemos con suficiente evidencia constatada que, el sujeto que emerge a través del entramado discursivo de la educación inclusiva se resiste al efecto programático que impone el signo de dis-capacidad a través del régimen normocéntrico de la diferencia. Este, no constituye el objeto último de su programación

ontológica ni existencial. Tal imagen de pensamiento impone un signo que clausura de manera un poco apresurada la identificación de identidades localizables. El individuo de la inclusión es enteramente fabricado por la imaginación esencialista que avanza anclando tal signo en la mente de las personas a través de determinados equipamientos colectivos.

La pretensión que avanza hacia la constitución de un sujeto trascendentalmente irreductible a los tentáculos y a la contaminación del esencialismo-individualismo como parte de la definición ontológica de la educación inclusiva es, hasta cierto punto, ingenuo. El régimen nomo-céntrico de la diferencia o más conocido por el *mainstream* educativo como régimen especial-céntrico define su fuerza existencial a través de la sujeción de la fuerza semiótica del esencialismo. Incluso la crítica al esencialismo es parte de la misma empresa. Este construye su comprensión existencial sobre el Otro a través de un signo y de una agencia residual, esto es, un yo opaco y reaccionario que sirve para eclipsar cualquier interrogante acerca de la multiplicidad. La comprensión ontológica de la educación inclusiva reafirma un compromiso analítico con diversas formas de agenciamientos colectivos de enunciación que encarnan los registros disímiles de la multiplicidad. No olvidemos que buena parte de su interés ontológico subyace en torno a la pregunta por los múltiples modos existenciales de lo humano; premisa que nos invita a recomponer los criterios de legibilidad que empleamos para leer la experiencia existencial y el verdadero material de comprensión de determinados grupos, muchos de ellos, amalgamados en la exterioridad ontológica producida por el canon del humanismo clásico y la modernidad en tanto principal dispositivo biopolítico y de homogeneización. Su interés reside en la recomposición de los criterios de legibilidad del material auténtico de la experiencia existencial del Otro. Lo que conocemos no es más que una elaboración reduccionista acerca de sus verdaderas posibilidades existenciales. El Otro no es un fetiche académico, ni un objeto de discursivización, sino que, hace mucho más que esto. Para develar su potencial es necesario deshacer sus modalidades de funcionamiento, las que, operan según White (1973), a través de la jerarquización, la neutralización y la

clasificación del otro. El discurso de la alteridad funciona negando la existencial del otro. Este es, sin duda alguna, su punto de mayor contingencia.

La educación inclusiva y, especialmente, su imaginación ontológica enfrenta el desafío de resistir a la sujeción y, con ello, desviarla de sus fines más profundos. Cualquier discusión en torno al alcance y la naturaleza del individuo de la educación inclusiva asumirá la tarea crítica y siempre incómoda de interrogar el concepto mismo de individuo y sujeto. Recordemos que el funcionamiento de la sociedad siempre depende de agenciamientos complejos que bajo ningún término logran ser reducibles a determinadas voluntades. Las configurantes ontológicas de la educación inclusiva se distancian críticamente de toda intención de registrar cualquier forma de colección de individuos y someterlos a determinadas ideologías humanas. Es un franco llamamiento al postulado humanista clásico que define una única forma existencial válida del ser humano –utilizo aquí, el flexivo ser que universaliza nuestra especie, lo que toma distancia de cualquier polarización intencionada a favor de la neutralización de determinados grupos sociales–. El predicamento del humanismo clásico alcanza su eficacia discursiva afianzando un criterio de comprensión acerca del individuo como una realidad última, inalterable e inaccesible sostendrá Guattari (2013), al orden humano determinado de la historia.

La educación inclusiva a través de su determinante ontológica desarma, desestabiliza y rompe toda modalidad de engranaje del modelo humano universal. Esto, la hace incompatible con el comunismo, no solo por ser un proyecto intelectual y político agotado en su función histórica, sino que, desconoce las revoluciones del deseo que operan en el campo de lo social. De hecho, el esencialismo y su matriz es, un mecanismo de sujeción colectiva. Todo sujeto se encuentra equipado de una consciencia situada socialmente, esta es la base de la interseccionalidad, por ejemplo. A esto, denominamos marcadores diferenciales, es decir, la sexualidad, la raza, la clase, la (dis-)capacidad, entre tantos otros factores. El esencialismo funciona reduciendo la experiencia humana a través de

diversos moldes de percepción y de imaginación que ubican a determinadas personas en moldes que son atribuidos a través de un efecto estratégico de sujeción. Estamos en presencia de un montaje personalizado. Las etiquetas y los estigmas son esto; es decir, se equipa con tipos de percepción diferentes a diferentes grupos, no solo cooptando su existencia, sino que deformando su consciencia y subjetividad. Esta es la base de las identificaciones humanas en el discurso *mainstream* de la educación inclusiva y, especialmente, del régimen esencialista-individualista. Ésta es, también, una modalidad de equipamiento deseos que provienen de la misma matriz de fabricación de los regímenes ontológicos que proliferan por vía de la imaginación esencialista-individualista, cuya particularidad es que arrastran a dicha grilla de inteligibilidad a determinados grupos sociales sellando su devenir. Éste es el corazón estratégico de operación del esquema categoría que domina una parte sustantiva de la consciencia ontológica de la corriente principal de lo inclusivo. La relevancia de la denuncia aquí señalada consiste en reconocer la presencia de una diversidad de signos, figuraciones y determinantes ontológicas que son funcionales a las formas de organización social capitalística. La capacidad adaptativa que cada uno de los sujetos anclado en tales representaciones exige de la desterritorialización.

6. CONCLUSIONES

El interés intelectual en el estudio semiológico de la educación inclusiva ha de evitar posicionar su función en torno a la reducción exclusiva de sus objetos de estudios y propiedades sígnicas y visuales al estado de ejemplo. Se trata de recuperar su riqueza, especialmente, sus rasgos y de las expresiones singulares de sus agenciamientos colectivos de enunciación que se encuentran interimplicados en la proliferación de sus imágenes. La educación inclusiva es un campo poco preparado semiológicamente. Ella necesita aprender a develar las modalidades de control cognitivo que la determinan en tanto objeto de estudio en términos exclusivamente semióticos. Inscribir sus desarrollos en términos de objeto de estudio semiológico, supone atender al tipo de dispositivos específicos de semiotización. Este es el ejercicio de evitar reducir su objeto a cualquier forma

de especificidad antes considerada. Se trata, más bien, de cuestionar las diversas clases de prejuicios visuales y epistemológicos que instalan una supuesta visualidad y un modo de ver que tergiversa los aparatos de focalización de sus núcleos problemáticos. Esta determinación condiciona los modos de ver y de reconocer los signos que definen el material auténtico de inteligibilidad de cada grupo social. La educación inclusiva crea un desconocido régimen sígnico y visual, su visualidad queda determinada a través de interacciones específicas con determinantes sociales también específicas. Se trata de que al estudiar la relación entre visualidad y trama ontológica no se pierda la singularidad de su modo de enunciación.

Otro de sus males reside en la dimensión semiosfera de la educación inclusiva⁹. Este problema continúa estando mediado por los sistemas de traducción que consolidan parte del fracaso cognitivo resultante de la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial. Muchos de los lenguajes que consolidan el ensamblaje crítico de la educación inclusiva se hayan por fuera de la semiosfera que instala la educación inclusiva en términos epistemológicos. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, que lo que conocemos bajo el denominador de 'universo semiótico', es lo que hace posible la determinación de su universo semiológico o sígnico. Lo que tenemos aquí, es una obstrucción del signo y la voz de la propia inclusión. Mi preocupación en este trabajo explora su individualidad semiótica a objeto de encontrar las huellas y los marcadores que definen la singularidad de tal aparato. Este es un signo que carece de individualidad independiente, el que, a su vez, se encuentra precedido por un problema que

9 La semiosfera de la educación inclusiva corresponde al mundo de los signos que delimitan la autenticidad de este campo. Cada uno de sus signos constituyen prácticas de representación de un espacio delimitado con respecto del espacio que lo rodea (Lotman, 1998). A esta última espacialidad se conoce bajo la etiqueta de unidad extra-semiótica, albergando diversos sistemas semióticos y posibilitando prácticas de significación de dichos significados. La semiosfera es, por definición, el espacio de contención de los signos de lo inclusivo, fuera de él, estos no logran alcanzar su contingencia e inmanencia. La educación inclusiva construye una semiosfera particular que sería una espacialidad individual perteneciente a un dominio intelectual específico. Este dominio está atravesado por la heterogeneidad radical de sus signos, lo que se expresa a través de "un conjunto de distintas manifestaciones semióticas, el mecanismo de traducción adquiere una relevancia especial, ya que toda relación comunicativa es una relación de traducción" (Lotman, 1998, p.62).

afecta a los elementos de constitución semiosfera que se desprenden de la interacción de lo especial y lo inclusivo, pero, a su vez, existe una semiosfera que es propia a lo inclusivo. ¿Cómo se amalgaman estas múltiples fronteras de discursos y otras formas teóricas? La frontera es siempre un espacio bilingüe que traduce los mensajes externos a los internos y a la inversa –sistema membránico de producción–. Es esto, lo que facilita el contacto con otros territorios de análisis. Asimismo, surge la necesidad de comprender las configuraciones de la realidad extra-semiótica de la educación inclusiva, es decir, ofrecer una caracterización situada en torno a su contextualismo semántico¹⁰. Toda frontera establece un modo de codificación. Para develar cada uno de estos propósitos, requerimos de un mecanismo *buffer*, una estrategia de transformación que crea un singular bloque de traducción.

Se podría sostener que, a partir de las trayectorias rizomáticas que participan en el ensamblaje epistemológico de la educación inclusiva, no existe un lenguaje ni un objeto teórico común. En su intimidad coexisten diversas clases de semiosis, trazando complejos sistemas de (re)codificación. Esto es lo que define su corazón heurístico: la presencia de tipos esencialmente diferentes de semiosis. Antes de avanzar en la argumentación, quisiera efectuar una *Nota Benne*: existe una diferencia analítica crucial entre semiosis y dispositivos de semiotización. El espacio semiótico de la educación nunca es uniforme, está caracterizado por diversas clases de pliegues, de articulaciones, etc. La interrogante por su cultura semiótica intenta responder al *corpus* de dispositivos que definen su mensaje en términos de texto. Metodológicamente, la tarea por develar el diferencial epistémico de lo inclusivo, por fuera y más allá de la dictadura del régimen

¹⁰ La educación inclusiva configura un espacio semiótico particular. Esta premisa puede ser concebida como una inmanencia semiótica, es decir, una exigencia epistemológica que nos invita a construir dominios autónomos cuyas unidades de sentido recuperen su naturaleza de su campo de fenómenos. Su focalización analítica subyace en el estudio de sus prácticas de significación, intervención de elementos ajenos a ese objeto y a sus modos de producción (Quezada y Blanco, 2014). La significación siempre es inmanente al lenguaje empleado. Tal exigencia es la base del encuentro con los principios de autenticidad del lenguaje analítico de la educación inclusiva. Este territorio posee múltiples modos de existencia semiótica y, por consiguiente, diferentes modos singulares de inmanencia semiótica. Esto lo define como un proceso dinámico. Es el modo realizado de la inmanencia el que activa un determinado modo visual en nuestra memoria cultural.

especial-céntrico que somete del significante de lo inclusivo al poder de lo especial, nos informa acerca la presencia de una oculta “controversia extraordinariamente compleja y contradictoria de diferentes mundos semióticos” (Lotman, 1998, p.9).

Uno de los propósitos de análisis que se desprenden del sintagma ‘semiótica del concepto de educación inclusiva’, tiene como misión ofrecer una caracterización acerca de las fronteras del aparataje textual que definen sus unidades de comprensión. Internamente, este es un concepto y un sintagma, así como, un verbo, sustantivo y calificativo que, en su estructura semiótica interna documenta una naturaleza contradictoria y heterogénea. Nos encontramos en presencia de una estructura sígnica atravesada por subtextos de diversa naturaleza. La educación inclusiva presenta una estructura de la ‘heterogeneidad semiótica’. ¿Qué quiere decir esto? Su morfología de análisis queda definida a partir de múltiples estratos, genealogías, trayectorias, objetos teóricos y lenguajes, etc. Cada una de estas dimensiones posibilita la emergencia de complejas relaciones, aleaciones, traducciones, desvinculaciones y articulaciones; es, juntamente esto, lo que convierte a un mensaje que penetra múltiples fronteras del conocimiento, alterando las dinámicas de producción del conocimiento. A su vez, despliega una cualidad de condensar estratégicamente información para consolidar sus unidades de sentido. Recordemos que las memorias epistemológicas de la educación inclusiva acontecen dentro de un singular espacio de inter-comprensión. En tanto dispositivo heurístico, su naturaleza se expresa en proximidad a la metáfora ‘logos que crece por sí mismo’, lo que fomenta un “no sólo transmite la información depositada en él desde afuera, sino que también transforma mensajes y produce nuevos mensajes” (Lotman, 1998, p.21).

Como practicante de este género, observo de forma recurrente que la memoria visual y epistémica del campo se encuentra profundamente secuestrada por tradiciones de pensamiento que informan a sus usuarios de una condición existencial que no le pertenece. Se presenta un mensaje normo-céntrico que

simplifica su potencial analítico a textualidades trivializadoras, que reproducen una gramática intelectual de corte iluminista e ilustrada para dialogar con las demandas multi-dimensionales de la alteridad. Sus múltiples mensajes se transmiten y difunden de forma multinivel. No existe un mecanismo de transmisibilidad que opere en la homogeneidad. Esto traza un itinerario espinoso. Espinoso, en parte, porque no es posible identificar tradiciones de pensamiento, solo observamos argumentaciones que dan cuenta de una racionalidad farisaica (Ocampo, 2021), un *corpus* de argumentos que trabajan sin referencias objetivas en torno a su verdadera naturaleza epistemológica. El problema que describo es síntoma de algo mucho mayor: el problema de relación entre su auditorio y las tradiciones de pensamiento que fomentan el encuentro con su autenticidad epistemológica no es del todo clara, ni mucho menos, bien comprendida su aportación en la construcción específica del conocimiento especializado de la educación inclusiva.

La función onto-epistémica de la memoria colectiva es algo que se desvanece al carecer de un entendimiento que unifique, bajo el principio del metalogo, diversas clases de preocupaciones e intereses. A pesar de que este aspecto este débil, nos encontramos con la capacidad de cada uno de los enredos genealógicos que participan en la modelización de la educación inclusiva, contribuyen a la actualización de los conocimientos depositados para ensamblar otra rostricidad y, con ello, olvidar otros o, al menos, suspenderlos temporalmente. Cada uno de los enredos genealógicos que he identificado, tienen como función informarnos crítica y selectivamente de las múltiples genealogías y sus itinerarios de análisis, y del cambio de orientación en la construcción de su estructura de conocimiento. Son justamente estas hebras las que permiten encontrar su diferencial epistémico. Nos encontramos en presencia de una estructura de conocimiento que procede estableciendo vínculos de diverso tipo de construcciones meta-culturales.

Otra de sus preocupaciones reside en la interrogante acerca de los grados de adecuación del(os) texto(s) epistémico, ontológico y político de la educación

inclusiva al contexto cultural y relacional que enfrentamos. Recordemos que uno de los propósitos centrales de la producción del conocimiento de la educación inclusiva se ancla en torno a la afirmación de la historicidad del presente, una constelación de saberes que nos permita leer profunda e intensamente los signos del presente para actuar en él. Recordemos, además, que uno de los propósitos de este campo, escapa a la normatividad que impone la política del argumento al reducir sus intereses a un sistema de objetualización de ciertos grupos. Más bien, ella se interesa por los múltiples modos existenciales del ser humano, tarea que implica someter a escrutinio crítico los criterios de legibilidad comúnmente empleados para significar la trama existencial y las regulaciones ontológicas de determinados grupos sociales. De no interpelar críticamente el material de comprensión ontológico de un determinado grupo, perpetuaremos la fuerza del problema ontológico de los grupos sociales. Su interés por los múltiples modos de lo humano traza un itinerario ontológico de carácter procesal y relacional.

El texto que construye la cultura semiótica de la educación inclusiva devela una naturaleza que puede actuar como un agente comunicativo, sino que, participa plenamente de sus contornos de definición. Al imponer un contexto de producción complejo y heterogéneo, fomenta un diálogo, interacción e ingreso “no sólo transmite la información depositada en él desde afuera, sino que también transforma mensajes y produce nuevos mensajes” (Lotman, 1998, p.13). El potencial constructivo que efectúa cada una de las trayectorias rizomáticas de la educación inclusiva nunca operan con relación a un sistema de transliteración, sino que, actualizan –entendiendo por actualización a un doble impulso de creatividad– y/o visibilizan aspectos ocultos o inscritos por determinados coeficientes de poder, en un plano de irrelevancia o escasa pertinencia analítica. Cada uno de los enredos genealógicos y las trayectorias rizomáticas que progresivamente van modelizando los contornos del territorio, no solo ofrecen un catálogo acerca de sus itinerarios y sus objetos multilocalizados, los que, sin duda, son objeto de sistemáticas traducciones, (re)articulaciones, mediaciones, etc.

Cada una de ellas, despliegan un singular sistema de recodificación de sus unidades de análisis.

La construcción del texto de la educación inclusiva¹¹ es algo que es profundamente complejo de poder descifrar, pues, es algo que no se expresa en un solo lenguaje sino a través de un complejo dispositivo que, en su centro amalgama una diversidad de voces –polivocal– y códigos que poseen la capacidad de alterar los mensajes e ideas heredados y transferidos estratégicamente con el objeto de articular nuevos mensajes. La educación inclusiva puede ser descrita bajo un generador informacional que posee rasgos de un intelecto altamente desarrollado. En efecto, “el proceso de desciframiento del texto se complica extraordinariamente, pierde su carácter de acontecimiento finito que ocurre una sola vez, tomándose más parecido a los actos, que ya conocemos, de trato semiótico de un ser humano con otra persona autónoma” (Lotman, 1998, p.15).

REFERENCIAS

- Bal, M. & Morra, J. (2007). Editorial: Acts of Translation. *Journal Visual Culture*, 6,1, 5-11.
- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.
- Canguilhem, G. (1974). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Curtin, B. (2009). *Semiotics and Visual Representation*. Recuperado el 16 de octubre de 2023: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:14879280>
- Chow, R. (2006). *The Age of the World Target: Self-Referentiality in War, Theory and Comparative Work*. Durham, NC: Duke University Press.
- Deumert, A. & Storch, A. (Edit.). *Colonial and Decolonial Linguistics*. Oxford: Oxford Scholarship.

¹¹ Esta es la preocupación por la ‘la política de la voz y del idioma’ de la educación inclusiva, lo que, a su vez, se enmarca en una tensión mayor: el estudio del lenguaje analítico de dicho campo de investigación.

- Foster, H. (1988). *Vision and Visuality, Discussions in Contemporary Culture*. Seattle: Bay Press.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otros mundos posibles*. Buenos Aires: Cactus.
- Lotman, Y. (1998). *La semiosfera: Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.
- Ocampo, A. (2021). Inclusion as a knowledge project in resistance. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, Vol. x, N° 26, 27-67.
- Pierce, Ch. S. (1984). *Essential Peirce. Selected Philosophical Writings*. Vol. 1. Bloomington: Indiana University Press.
- Quezada, O. & Blanco, D. (2014). Modos de inmanencia semiótica. *Tópicos del Seminario*, 31, 117-138.
- Spivak, G. (1988). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364.
- Villegas, I. (2024). “Algunos conceptos clave para leer a y con Gayatri Chakravorty Spivak desde prácticas educativas interculturales en América Latina”; en: Ocampo, A., Vercellino, S.& Arciniegas, M. (Comps). *Debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica*. (pp.646-680). Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- White, H. (1973). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: FCE.