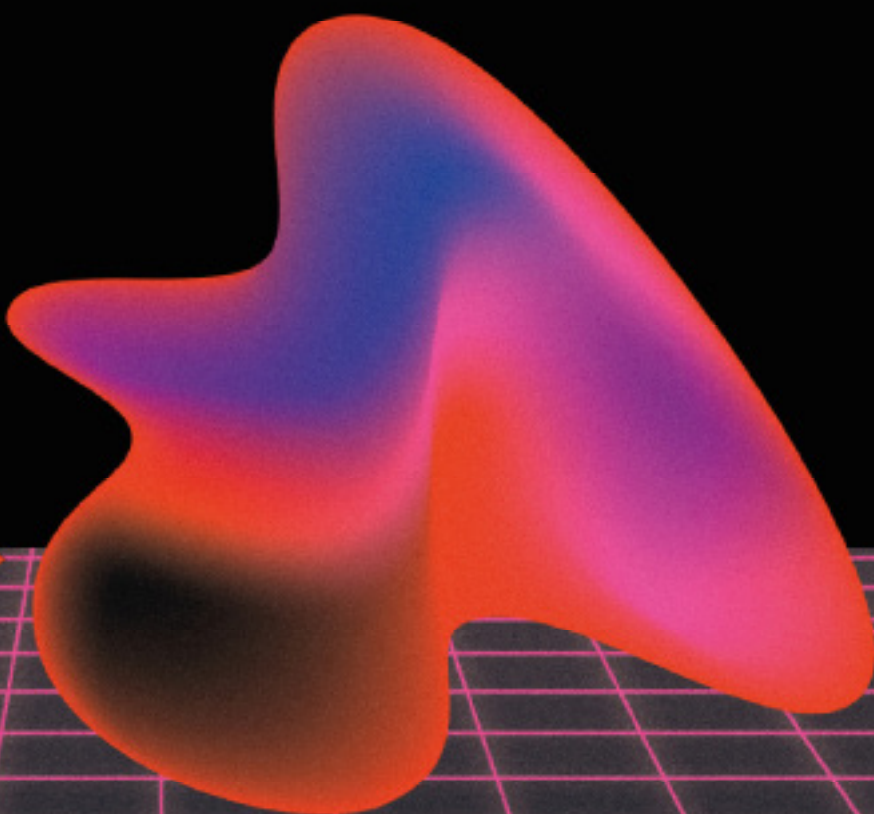


CONFIGURACIÓN DE LOS DISPOSITIVOS SEMIÓTICOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Aldo Ocampo González

EDIÇÃO DE DEZ./JAN. 2021 V.15 N.29



A CULTURA DOS JOGOS

CONFIGURACIÓN DE LOS DISPOSITIVOS SEMIÓTICOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

CONFIGURATION OF THE SEMIOTIC DEVICES OF INCLUSIVE EDUCATION

Aldo Ocampo González

Chileno. Teórico de la educación inclusiva. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente mención 'Cum Laude' por unanimidad por la Universidad de Granada, España. Posee, además, un Postdoctorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, impartido por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil. E-mail: aldo.ocampo@celei.cl. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

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

RECEBIDO EM: 01 de abril de 2021

PUBLICADO EM: 15 de julho de 2022

Resumo: La educación inclusiva como categoría semiótica concierne a todos los niveles de producción, es un singular operador semiótico desconocido. Si partimos de la premisa que la educación inclusiva es un signo heterodoxo que altera el orden habitual de las cosas, entonces, su naturaleza sígnica posee la capacidad de activar, de poner en movimiento, de crear y cocrear un determinado ethos y una energía social. Es una semiótica que pone en movimiento las cosas y reconfigura sus significados y significantes legitimados. Impone, además, la tarea de develar el orden heurístico de aceleración de lo menor.

Palavras-chave: Imágenes; Actividad sígnica; Educación inclusiva; Dispositivos onto-semiológicos.

Abstract: Inclusive education as a semiotic category concerns all levels of production, it is a singular unknown semiotic operator. If we start from the premise that inclusive education is a heterodox sign that alters the usual order of things, then its sign nature has the ability to activate, set in motion, create and cocreate a certain ethos and a social energy. It is a semiotics that sets things in motion and reconfigures the legitimate meanings and signifiers as part of this field of work that imposes the task of revealing the heuristic order of acceleration of the lesser.

Keywords: Images; Sign activity; Inclusive education; Onto-semiological devices.

INTRODUCCIÓN: IMÁGENES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

El estudio de las imágenes de la educación inclusiva constituye una nueva perspectiva analítica en la intimidad del campo. Esta afirmación, comprende que las imágenes son singulares prácticas heurísticas y culturales, favoreciendo “la función de la imagen en la vida cultural a través del entendimiento de su significado social y del horizonte cultural de su producción y recepción” (GUASCH, 2003. p. 11-12 apud JIMÉNEZ, 2017, p.10). Su heterodoxia signica busca crear representaciones visuales más allá de las tradicionales coyunturas argumentales heredadas desde el sustancialismo, el humanismo clásico, el individualismo y el esencialismo; todas ellas, matrices de pensamiento que fundan su tarea ontológica y, por consiguiente, visual, en sistemas de contraposición de imágenes – binarismo visual –. Nos enfrentamos a la destrucción de la matriz de producción dialéctica de carácter hegeliana.

La educación inclusiva altera dicha trama de representaciones visuales sancionadas históricamente por el pensamiento de lo especial, al destruir estas imágenes destruye las redes de semiotización y ontologización que sustentan su actividad (inter)subjetiva y sus mecanismos de proyección en las tramas corporales y singulares de cada ser. De este modo, se convierte en un dispositivo de ampliación del campo de análisis onto-semiológico que regula las posibilidades y los horizontes de cada persona y colectividad, ajustando sus herramientas críticas de lecturación del presente. En este punto, observo una obstrucción más profunda: un problema metodológico para abordar las tácticas de visualidad y la producción de sus imágenes.

Al omitir el analista este punto, el doble vínculo que sustenta la relación entre dispositivos semióticos y red ontológica continuará funcionando a partir de una configuración discursiva cuya materialidad trabaja a partir de signos confusos. La importancia de este problema analítico-metodológico reside en comprender “el poder de las imágenes en cuanto a las configuraciones discursivas que forman, sus relaciones internas de dominación y resistencia, y su relación externa con el espectador y el mundo” (JIMÉNEZ, 2017, p.11).

Otra tarea crítica que enfrenta la reconfiguración semiótico-ontológica de la educación inclusiva consiste en liberar a diversas colectividades de sujetos sociales y educativos de prácticas cognitivas de objetualización, cuya singularidad produce diversas clases de agrupamientos, clasificaciones, metáforas, formas conceptuales y significados culturales que conducen a la regeneración sistemática del canibalismo metafísico occidental. Es necesario decodificar para producir nuevos ángulos de visión ontológicos y cuerpos de conocimientos más imaginativos al pensar los problemas del presente.

Las obstrucciones descritas son síntomas de algo mucho más complejo: un problema comprehensivo vinculado a sus formas de visualidad. Para Bryson (1994), la visualidad es el hecho social de lo visible, es decir, aquello que se encuentra condicionado por el corpus de creencias o sistemas intelectuales que utilizamos de manera recurrente para significar un determinado fenómeno.

no, o bien, configurar nuestros entendimientos al respecto. Otro obstáculo analítico emerge aquí: los territorios de la educación inclusiva se encuentran atravesados por diversas clases de creencias e imágenes de pensamiento que determinan los rumbos y las proyecciones de determinadas formas de relación, vigencia y legitimidad acerca de los mecanismos que participan en la construcción visual de lo social. El desafío es producir otro tipo de hábitos de pensamiento.

Los modos de ver instituidos por el mainstream discursivo y pseudo-teórico del territorio, son el resultado de la transacción estratégica y de la reproducción silenciosa de diversas clases de compromisos y valores culturales de concepciones ligadas a las posibilidades del ser y sus campos interpretativos, cuya información visual se funda en “correlaciones de poder que permiten la visualización de ciertas imágenes sobre otras, y los medios materiales de producción y circulación de estas imágenes” (JIMÉNEZ, 2017, p.11).

Los actos de ver sancionados son los que producen su política de la mirada, la que sea dicho de paso, es múltiple e inacabada. Los argumentos expuestos son muestra de la sintomatología que sustenta los actos de visión y focalización del campo devenido como una formación visual universal. Pero, ¿en qué consiste esto? Los modos de ver son sistemas de autorizaciones y convenciones reguladas por una determinada construcción cultural que define el ojo heurístico de la gran coyuntura del campo. Tal como insiste Jiménez (2017), inspirado Rogoff (1998), “los modos de ver, a su vez, son legitimados por discursos autorizantes que prescriben ‘a quién se le permite hablar sobre qué cosa’ (1998, p.15) y bajo qué términos” (Jiménez, 2017, p.11).

El usuario-espectador dentro de la gran constelación de prácticas de visualidad ligadas a la educación inclusiva no trabaja sobre sujetos únicos, estáticos y descorporizados. Más bien, son los criterios de recepción minoritarios los que inauguran otras formas de ver, se propone entender los códigos legitimados por cada colectivo y sus modos de acceso y comprensión a estos. Tal actividad sígnica desarma los modos de percepción hegemónicos, se convierte en “un régimen de visión gestado en el complejo entramado del mundo de la vida” (HERNÁNDEZ-NAVARRO, 2006, p.4). El ojo de la época no es otra cosa que el conjunto de imágenes definitorias de una época particular. Una de las tareas más complejas que asume la educación inclusiva es la transformación de los modos de percepción del mundo, es decir, códigos heurísticos-ontológicos que rigen y otorgan pautas de visualización y legitimidad a signos socialmente instituidos. Este problema regula las condiciones de producción del conocimiento, desafiando lo propio de la mirada construida.

PROBLEMAS VISUALES DE UNA FÓRMULA DE ALTERATIVIDAD SOCIAL

Los modos de ver se encuentran intrínsecamente imbricados con singulares relaciones de poder, delimitan la función normalizadora de regímenes visuales sancionados y extendidos por todo el globo como parte de la actividad sígnico-ontológica de la educación inclusiva. Mi interés reside en comprender las coordenadas de configuración de las condiciones de visualidad de este singular objeto de estudio. Antes de avanzar en la argumentación, es preciso interrogarnos acerca de la

naturaleza del vínculo entre Estudios Visuales y Educación Inclusiva, es decir, ¿qué elementos definen la conexión copulativa y la entridad que habita entre ambos sintagmas heurísticos? Un punto de análisis dá cuenta de una relación “más politizada con derivaciones hacia el feminismo, el marxismo, los estudios de género, los estudios de raza y etnicidad, la teoría queer o los estudios coloniales y poscoloniales” (GUASCH, 2005, p.59) que surgen en el contexto de ruptura epistemológica” (JIMÉNEZ, 2017, s.p.13).

La educación inclusiva en tanto dispositivo heurístico, estrategia analítica y circunscripción específica de verdad conforma un área de estudio post-disciplinar en la que confluyen diversas problemáticas políticas, éticas, culturales, metodológicas, pedagógicas, estéticas, institucionales y analíticas que, recurriendo a la rearticulación, giro y traducción de diversas herramientas metodológicas y métodos de análisis e investigación, mantienen un diálogo de trabajo con una gran variedad de influencias e intereses externos, configurando su objeto mediante singulares mecanismos de diáspora. Los territorios de lo inclusivo se encuentran atravesados por una gran constelación de hebras teórico-metodológicas de carácter críticas, un diálogo rearticulador, alternativo y creativo con diversos paradigmas y escuelas de pensamiento, movimientos sociales críticos, planteando nuevas formas de interrogar y crear sus objetos teóricos, empíricos y analíticos, lo que supone un sistema de tensionalidad crítica a partir de los modos de análisis empleados por diversos campos de investigación, entre ellos, la educación especial – relación edipizada¹ y contradictoria.

El abordaje de los nuevos objetos de estudios que proliferan en la intimidad de su estructura de conocimiento constituye otro punto álgido. Si bien, cada uno de estas nuevas formas-relaciones objetuales son abordadas mediante perspectivas teóricas no siempre bien comprendidas en la intimidad de la educación, tales como, el feminismo, la interseccionalidad, lo queer, lo de-, post- y anti-colonial, la filosofía de la diferencia, etc., se convierten en hebras cruciales para recomponer la naturaleza heurística de este territorio, el que, bajo ningún término, emerge desde la educación especial. Tal sesgo analítico-metodológico es su fracaso cognitivo más exitoso en las estructuras académicas. Nos enfrentamos así, a un problema de inter-referenciación e intermediación heurística, precedido por un efecto de resistencia a la asimilación de sus contenidos y ejes de tematización.

Su campo epistemológico se encuentra atravesado por múltiples y desconocidos sistemas de agenciamientos. Muchas de las discusiones más progresistas que han sido significadas como parte del centro crítico de análisis y trabajo de lo inclusivo constituyen abordajes de larga data en otros territorios, incluso en muchos de ellos, sin utilizar la denominación ‘inclusivo’, han generado luchas, sistemas de agenciamientos y tópicos de análisis que corresponden a esta territorialidad,

¹ Metáfora que empleo para documentar cómo el falso heurístico que sostiene su articulación en la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial, justifica la génesis y naturaleza de lo inclusivo actuando a través de una racionalidad que acontece sin referencias objetivas sobre sí mismas, es decir, dá paso a una táctica que puede ser descrita mediante la ecuación ‘engañador-engañado’. Por edipización refiero a un efecto mucho más profundo ligado a sus mecanismos de obstrucción heurística, la que puede describirse en términos de un sistema de castración y atrapamiento de la verdadera naturaleza e identidad científica del campo.

mucho antes que esta metáfora emergiera. A pesar de los grandes volúmenes bibliométricos, aún, la educación inclusiva es un campo que puede ser significado como un espacio de latencias. Un punto que ha permanecido irrestricto en su historia intelectual es su interés por el respeto a los derechos humanos – concepción que puede ser cuestionada debido a la cooptación que experimenta por parte del centro crítico del capitalismo hegemónico.

Las condiciones políticas e históricas que vivimos han supuesto un mecanismo de interrogación acerca de los dispositivos semiológicos y las condiciones de visualidad y su determinación en la configuración de las imágenes que asociamos cotidianamente como parte del mundo. La educación inclusiva trabaja e interviene en la multiplicidad de estructuras del sistema-mundo a través de sus imágenes y de sus itinerarios onto-políticos.

Los estudios sobre educación inclusiva en tanto sistema de formalización académica, plantean a la luz de su reconversión epistemológica un discurso progresista e innovador que experimenta un conjunto de obstrucciones, especialmente, cuando intenta intervenir en las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad. Sus limitaciones también se observan cuando efectúa un análisis pormenorizado acerca de la mecánica constitutiva de la multiplicidad de expresiones del poder – segregación, exclusión, dominación, etc. La organización de sus objetos entroniza su actividad analítica a partir de sistemas de evocación de problemas, significados, conceptos y realidades más amplias e incluso, no vistas.

Esta territorialidad funciona a través del encuentro e interacción de diversas culturas visuales diferenciales que ensamblan sus entendimientos y metáforas de regulación del sistema-mundo. La pregunta por la producción imagético-visual va más allá de un examen parasitario en torno al reconocimiento de diferencias universales concebidas en tanto atributos ontológicos de ciertos grupos sociales². Deconstruir los sistemas de clasificación universal de las diferencias y sus regulaciones semiológicas, puede, en cierta medida, ayudar a posicionar la pregunta por la existencia como un eje de debate central en este campo de investigación.

La travestización heurístico-metodológica de las fuerzas adjetivales de lo especial con lo inclusivo se sostiene, en cierta medida, en una silenciosa transferencia visual de sus representaciones las que son indispensables para un afianzamiento perdurable de su estatus, significantes, metáforas, voz y rostricidad. La coyuntura que más conocemos y que circula con mayor fuerza en las estructuras académicas desde sus inicios es, el discurso de la educación especial vinculada a discusiones parciales sobre la justicia y la equidad. Más bien, ambos conceptos eran utilizados como injerto en las coordenadas de análisis de dichos problemas; un injerto de su presencia metodológica y material y una transferencia directa de sus sistemas de representación.

² El discurso predominante de educación inclusiva e injusticia social refuerza una concepción de grupo en la que las personas son descritas en términos de “una clase específica de colectividad con consecuencias específicas respecto de cómo las personas se entienden a sí mismas y entienden a las demás” (YOUNG, 2002, p.77). Tal concepción dá paso a múltiples dinámicas de diferenciación y diferencialismo social y pedagógico.

El campo conocido como educación inclusiva se forja a partir de la reproducción de objetos visuales, teóricos, analíticos y empíricos que reproducen una imperceptible modalidad de objetualización de determinados sujetos devenida en una política de producción de abyectos de conocimientos, no sujetos de conocimiento. En otras palabras, es un mecanismo de extensión, injerto y regeneración de sistemas de normatividad, lo que permite afirmar que, el discurso mainstream o más conocido como inclusivo, es un discurso de lo especial sobre lo especial con innovaciones minúsculas en cuanto a su relación analítica con la justicia. Su tarea crítica consiste en encontrar nuevas maneras de analizar su campo de fenómenos, así como, sus contornos y naturaleza objetiva, asumiendo la necesidad de “trabajarlo como un “modo de hacer” variable y adaptable a su contexto particular y según las necesidades políticas y culturales específicas” (JIMÉNEZ, 2017, p.16).

La pregunta por las imágenes de la educación inclusiva nos conduce a comprender el estatuto filosófico de las mismas; estas son un medio de transmisión material de la realidad, encontrándose atrapado en la multiversalidad de contenidos que transmite. La imagen es la evidencia según Buck-Morris a través de la que se “registra la intencionalidad de un objeto indica la prioridad del mundo material” (2009, p.12), produciendo nuevas realidades. ¿Qué es lo que define su estatus y su presencia visual?, ¿cuál es el lugar de enunciación de la mirada? Lo que intentaré en esta sección, es ofrecer, tal como sugiere célebremente Barriandos

[...] una mejor comprensión de los problemas epistemológicos y ontológicos derivados de la pretensión de establecer un diálogo visual transparente entre saberes y culturas diferentes; es decir, avanza hacia la problematización de los acuerdos y desacuerdos que se establecen entre grupos culturales y subjetividades diferenciales, los cuales, a pesar de pertenecer a tradiciones epistémicas e imaginarios visuales distintos, están circunscritos a la misma lógica universalizante de la modernidad/colonialidad (2011, p.14).

Una de sus tareas heurísticas consiste en comprender las formas de disciplinamiento visual y sus regímenes, sustentadas en un sistema visual polarizado, en vez de un régimen de mutualidad visual producto de una imaginación binaria. La mutualidad, es aquello que miramos y que nos mira, nos conduce a otra experiencia de interacción y a formas desconocidas y raras de producir la mirada. Se inaugura una nueva retórica visual.

El proyecto post-disciplinar designado como educación inclusiva enfrenta un doble dilema viso-heurístico en la determinación de su red ontológica: participa de las relaciones que legitima e interpela un corpus de políticas visuales y modalidades de visión esencialista-individualista. ¿Cómo pueden ser redirigidas y transformadas estas críticas y afirmaciones que gobiernan las políticas de representación de sujetos?, ¿a través de qué argumentos es posible desestabilizar la matriz signica?, ¿es posible hablar de una crisis de la actividad signica de tales planteamientos? En el centro de este proyecto intelectual no existe otro propósito más que la producción de una nueva constelación de conocimientos y ángulos de visión alterativos de la realidad, promoviendo

formas otras de imaginación y transformación del tiempo y del pensamiento.

Los modos tradicionales de ver empleados por este discurso develan una constitución modernista cuya materialidad se instala a través de la fuerza subyugante y edipizadora de lo especial, atrapando y mutilando la verdadera rostricidad de lo inclusivo. Este proceso heterárquico de dictadura e imposición de un significante que nada comparte en su función viso-heurística con lo especial, es el resultado de un vínculo que ha sido establecido, única y exclusivamente, por la incapacidad de los investigadores y profesionales del campo para aproximarse a su objeto. Sin duda, las imágenes empleadas por el régimen especial-céntrico y normo-céntrico son propias de la matriz visual de la colonialidad y del gran pacto esencialista-individualista que gobierna los regímenes de sus signos.

Gran parte de la experiencia visual que establecen sus dispositivos semiológicos se fundan en imágenes-archivo que develan su complicidad con el humanismo clásico y, por consiguiente, con la matriz de esencialismos-individualismos, poblando el mundo con estos códigos semiológicos al gobernar las políticas públicas y las estructuras de escolarización a través de mecanismos y tecnologías visuales de inferiorización y objetualización de sus sujetos.

La experiencia visual de la educación inclusiva tal como la hemos conocido, devela una obstrucción significativa en sus códigos semiótico-ontológicos que han sido incapaces de derribar y deshacer el corpus de representaciones heredadas por el régimen especial-céntrico manteniendo escasas modificaciones en sus significantes y significados. Nos enfrentamos a un problema iconográfico, alegórico y retórico cuyos justificantes surgen por vía de “la sublimación de la diversidad cultural a través de la representación de sus estereotipos visuales” (BARRIENDOS, 2011, p.14). Una posible vía de escape a tales problemas, sugiere la descolonización ontológica que atrapan al ser en concepciones y efectos-de-sujetos de orden normo-céntricos montados sobre una racionalidad moderna occidental y una gran estructura de opresión. Para comprender los detalles de estas articulaciones, es necesario desplegar un diálogo visual inter-epistémico.

El campo en análisis, altera los artefactos retóricos y los dispositivos semio-ontológicos legitimados como parte de la experiencia visual de la matriz esencialista-individualista de carácter heterogénea-histórico-estructural-micropráctica que ha gobernado el funcionamiento de la diversidad de estructuras del sistema-mundo. En cierta medida, tal reconocimiento sugiere la descolonización de imágenes sancionadas y autorizantes que regulan su función heurística. Las formas de ver y sus condiciones de visualidad son definidas a partir de un pacto esencialista-individualista³.

Una de sus tareas críticas consiste en socavar la oposición binaria y la matriz de esencialismos-individualismos que caracterizan su discurso, a favor de un salto que impulse su potencia desde un férreo compromiso con el anti-humanismo y el materialismo subjetivo devenido en una ontología procesal. La inclusión como categoría de análisis puede ser descrita como un fenómeno

³ Da como resultado a lo que Bal (2021), denomina: ‘imaginación binaria’.

amplio y no-fijo, a través del cual, es posible leer diversas categorías, problemas, campos de trabajo y prácticas sociales y culturales. Son justamente, los efectos de la binarización los que disfrutan de un bajo estatus de análisis en los debates de sus territorios heurísticos. La educación inclusiva se enfrenta a la desarticulación universal de la mente, cuya empresa sustenta su actividad de “autodefinición indicativa por negación” (BAL, 2021, p.55),

Otra tarea crítica consiste en comprender la especificidad del tipo de geopolítica del conocimiento que sustenta dichos engranajes y la naturaleza de sus regímenes y retóricas visuales sobre la construcción de mundo a través de este calificativo. Si las imágenes poseen un carácter heurístico, entonces, estas reproducen los intereses geoepistémicos de afectación ontológica devenidos en formaciones comprensivas de la realidad, sustentadas en un pensamiento dialéctico hegeliano o en la sobre-imposición de una singular gramática binarista. Cada una de estas articulaciones reproducen la presencia de estructuras biopolíticas de participación. Frente a estos dilemas, la retórica de la educación inclusiva deja de ser un dispositivo pedagógico de sensibilización y producción de sistemas de acomodación a lo conocido, o bien, políticas de acción afirmativa que contribuyen a reproducir el statu quo de la realidad – metáfora analítica descrita por Ocampo (2017), como ‘inclusión a lo mismo’ –, sino la desterritorialización y alteración de los significantes ligados a la producción onto-pedagógica del campo y a la restricción de las formas condicionales ligadas a la reinvencción sistemática del esencialismo-individualismo ontológico, liberal y pedagógico que justifica su trama argumental.

De este proceso emergen diversas clases de artefactos visuales de acomodación y de esencialización actuando como aparatos cognitivos de regulación del mundo, convertida en una “episteme única, suficiente en sí misma y centro de todo desarrollo de la humanidad, la matriz discriminadora de la alteridad” (BARRIENDOS, 2011, p.20), códigos semióticos que contribuyen a dividir el mundo y la experiencia sensitiva de sus participantes. En suma, una maquinaria visual dedicada a condicionar la humanidad ontológica, política y moral de determinados colectivos de ciudadanos contruidos al margen de la historia.

El patrón epistémico que regula los modos de ver de la educación inclusiva ratifica la presencia de una operación ontológica que se ubica en un afuera absoluto e irreversible, un más allá heurístico, político y ontológico que construye un no-ser-radical. La dislocación de cada una de estas fuerzas analíticas exige un nuevo diálogo visual inter-epistémico capaz de desmontar dichas problemáticas. Si los circuitos de circulación que contienen dichas imágenes no son intervenidos, entonces, las configuraciones ontológicas y pedagógicas convertidas en singulares formas corporales, contienen un hecho visible que inaugura un más allá ontológico gobernado por los signos de la ideología de la anormalidad y las políticas de representación de sujetos atravesados por diversas nomenclaturas de esencialización.

La inclusión crea un plus ultra alteridad superando “una mirada de pretexto a la otredad para el encuentro crítico con la mismidad” (JÁUREGUI, 2003, p.100 apud BARRIENDOS,

2011, p.21)”. Tanto las políticas de la mirada como los ángulos de visión que esta crea a través de su coyuntura trabajan para deshacer “la dialéctica entre el sujeto que observa y aquella alteridad que queda sujeta bajo su mirada” (BARRIENDOS, 2011, p.23). Construye, además, un mecanismo analítico atento al pliegue y la regeneración de dichas imágenes diferenciales a través de las cuales pensamos y abrazamos las tareas de lo inclusivo.

Finalmente, si partimos de la premisa que la educación inclusiva es un signo heterodoxo que altera el orden habitual de las cosas, entonces, sostendré que su naturaleza sígnica posee la capacidad de activar, de poner en movimiento, de crear y cocrear un determinado ethos y una energía social. Es una semiótica que pone en movimiento las cosas y reconfigura los significados y significantes legitimados como parte de este campo de trabajo. Esta declaración se opone al diagrama de bloques homogéneos transferidos mediante silenciosas técnicas de injertos desde lo especial creando un cuerpo de significantes restrictivos. Este proceso analítico se encuentra regulado a través una semiótica significante que establece un sistema de control y de alineación visual y teórica con sus formas condicionales. Nos enfrentamos así, a un singular sistema de subyugación de los signos, sentidos e imágenes de lo inclusivo. La educación inclusiva como categoría semiótica concierne a todos los niveles de producción, es un singular operador semiótico desconocido.

El estudio de sus signos desarma la concepción logocéntrica de enunciación y de circulación e intercambio entre los signos y las palabras, dando cuenta de un problema mucho más profundo: sus agenciamientos de enunciación. Al establecerse la educación especial como forma semiológica y aparato conceptual soberano de la relación pedagógica y pragmática de lo inclusivo, asume un sistema de significación y representación semiótica que inducen a un determinado efecto-de-sujeto – la otrificación.

El interés heurístico-político y ontológico que impone la reconfiguración cognitiva de la educación inclusiva descentrada de las diversas clases de monologismos interpretativos y normo-centrismos metodológicos y categoriales que insistentemente abogaban por su génesis y evolución a partir de la dictadura del significante proporcionado por la educación especial, supuso un enredo de sus objetos de análisis, así como, de sus fuentes semiológicas. Con la emergencia de la epistemología de la educación inclusiva (OCAMPO, 2017) aparece una nueva constelación semiótica, dispositivos de producción de la subjetividad y fuerzas de singularización del ser. En suma, otra red ontológica, que entraña una nueva coyuntura de lo sensible.

Los signos y las fuerzas semióticas operan según Lazzarato (2012), en un doble registro compuesto por elementos de representación y significados responsables de las semióticas significantes incidentes en la producción del sujeto –interés en la constitución del sujeto y en sus criterios de legibilidad–. Las semióticas asignificantes permiten demostrar cómo determinados fenómenos producen imágenes que ponen en tensión a signos que según Lazzarato (2012), son "capaces de poner en juego signos que tienen por otra parte un efecto simbólico o significante, pero cuyo propio funcionamiento no es ni simbólico ni significante" (p.713).

Las semióticas asignificantes se caracterizan por puntualizar en elementos presubjetivos y transindividuales, permitiendo su efectividad de operación en la interioridad del capital. Ambas formas de semiotización desempeñan un papel fundamental en el proceso de subjetivación y en reorganización de los deseos de diversos grupos socioculturales.

TERRITORIOS PSÍQUICOS Y DISPOSITIVOS DE SUBJETIVACIÓN SINGULARIZANTE: UN PUNTO DE INFLEXIÓN PARA UNA POLÍTICA ONTOLÓGICA DE LO INCLUSIVO

Los territorios psíquicos y los dispositivos de subjetivación son el resultado de un conjunto de mediaciones e interacciones críticas entre las nociones de ‘visualidad’ y ‘visualización’. Para Foster “la visión es social e histórica también, y la visualidad involucra el cuerpo y la psique” (1988, p.ix), trazando un impacto político sobre el imaginario que producen. Las prácticas de visión constituyen otro punto desconocido dentro de los debates teórico-metodológicos de la educación inclusiva. Si bien, el mirar constituye una práctica social y una estrategia analítica onto-semiótica que nos permite navegar por el mundo focalizando sobre una amplia gama de problemas.

El acto de mirar entraña un singular intercambio de relaciones de poder, “participamos en prácticas que buscan comunicarse, influir y ser influenciado. Incluso cuando elegimos no mirar, o cuando miramos hacia otro lado, estas son actividades que tienen significado dentro de la economía de mirar” (STURKEN; CARTWRIGHT, 2009, p.9). Las imágenes de la educación inclusiva se encuentran cargadas de afectos, efectos y propósitos divergentes, operan con gran poder en nuestra vida cotidiana, estas “pueden servir para multitud de propósitos, aparecen en una variedad de entornos y significan cosas diferentes para diferentes personas” (STURKEN; CARTWRIGHT, 2009, p.9).

La comprensión de sus dispositivos semióticos constituye otra de mis pasiones intelectuales. Mi interés investigador se propone comprender cómo son fabricados los signos, las imágenes y los dispositivos semiológicos corporificados que son asignados a determinados colectivos de ciudadanos definidos como sujetos a favor de los cuales la inclusión debe trabajar. En este punto, observo necesario efectuar una advertencia: los dispositivos semióticos actualmente en circulación constituyen expresiones sígnicas devenidas en criterios de legibilidad del ser atravesados por la fuerza de la matriz esencialista-individualista. Si bien, las formas de legitimación de las gramaticalidades dominantes en el terreno de la educación inclusiva reafirman progresivamente un efecto heurístico que produce abyectos de conocimiento, materializados en una extraña política de educación inclusiva ratificada a nivel mundial de naturaleza esencialista liberal – empresa comprensiva que tiene como función trabajar en la contraposición de marcos de valores para fundamentar su tarea y fuerza en la realidad. Coincidiendo con Le Breton (2008), la rostricidad desempeña un papel crucial en la emergencia de criterios de legibilidad materializados en efectos-de-sujetos a través de la semiosis social. La rostricidad para Guattari (2013), desempeña un papel clave en la desterritorialización semiótica.

Hasta aquí, he focalizado mi interés en dos dimensiones de análisis. El primero de ellos, se inscribe en la comprensión de las redundancias significativas que cooptan la esencia singularizante de cada ser y sus modos de existencia en imágenes que trabajan a partir de diferencias universales asociadas a cada grupo social específico. En efecto,

[...] la política de la diferencia hacer frente a este temor y se propone lograr un entendimiento de la diferencia de grupo como realmente ambigua, relacional, cambiante, sin límites claros que mantengan a la gente en regla, es decir, entender que la diferencia no supone ni una unidad amorfa ni pura individualidad. Al afirmar un significado positivo para su propia identidad, los grupos oprimidos intentan hacerse con el poder de definir la diferencia en sí misma, y refutar la definición implícita de diferencia como desviación en relación con una norma que encasilla a algunos grupos en una naturaleza cerrada en sí misma. Así la diferencia pasa ahora a significar no alteridad, oposición excluyente, sino especificidad, variación, heterogeneidad. La diferencia hace referencia a relaciones de similitud y no similitud que no se pueden reducir ni a la identidad coextensiva ni a la alteridad no superpuesta (YOUNG, 2002, p.287).

Para Young (2002), un grupo social queda determinado por el significante que inscribe a un “colectivo de personas que se diferencia de al menos otro grupo a través de formas culturales, prácticas o modos de vida” (p.77). Entre las principales características observo: a) un corpus de atributos comunes y afines a nivel subjetivo, cultural y relacional, b) sujetos que experimentan condiciones materiales y subjetivas similares en materia de inequidad educativa o frenos al desarrollo pleno en la sociedad, c) toda comunidad es el reflejo de un conjunto de interacciones y relaciones sociales y d) son las diferencias de cada comunidad las que permiten las interacciones y los planos de diferenciación entre diversos grupos, fomenta además, planos de una corografía y una cartografía multiescalar y multiposicional de ubicaciones en la estructura social.

El estudio del concepto de grupo social habita un doble vínculo integrado por múltiples conjuntos de personas con combinatorias singulares, cuyo ámbito definicional acontece a través de la identidad. En efecto, son

[...] los atributos objetivos son una condición necesaria para clasificarnos a nosotras mismas o a las demás como pertenecientes a cierto grupo social, son la identificación con una cierta categoría social, la historia común que genera la categoría social y la autoidentificación las que definen al grupo como grupo (YOUNG, 2002, p.79).

La segunda, se propone explorar los medios de configuración y elaboración de las imágenes y los signos que definen las figuraciones ontológicas de lo inclusivo desde una perspectiva de des-territorialización de sus significantes que delimitan su presencia y medios de interpretación y reconocimiento en la interioridad de las diversas estructuras de participación del sistema-mundo. Ambas preocupaciones comparten el argumento que

[...] la territorialización de las significaciones trabaja a partir de una máquina capaz de poner en juego tanto contenidos estereotipados como tipos de acentos, de entonación, de timbre, de ritmo, etc. Una voz está siempre vinculada a un rostro, aun cuando dicho ros-

tro no está manifestado (GUATTARI, 2013, p.235).

La rostricidad opera, entonces, como una unidad dinámica compuesta por diversas capas de componentes semióticos.

La extraña política de educación inclusiva legitimada y aceptada por casi todos los Estados del mundo, emerge ratificando y legitimando el fallo fundacional y genealógico que Ocampo (2018), describe a través de la travestización e imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial para fundamentar los territorios inexistentes de lo inclusivo. Esta operación heurística de orden restrictiva trabaja mediante cadenas de herencias, lo que en mi trabajo epistemológico significo bajo la técnica de aplicacionismo epistémico y de partícula agregativa. Consolidar una operación heurística de carácter bidireccional que emerja desde lo especial – que es un objeto específico dentro del campo de fenómenos de lo inclusivo – hacia lo inclusivo, constituye una heurística que impone una construcción ciega y marginadora de un gran campo de problemas que la fuerza alterativa de este último calificativo se propone efectuar.

Ciertamente, otro problema analítico que observo de este fallo genealógico, consiste en la consolidación de fuerzas semióticas de sujeción del ser y de sus múltiples modos de existencia que construyen políticas ontológicas vacías materializadas en una gran matriz de permanentes binarismos – binarismo ontológico –, espacialidad

[...] donde todos los objetos deben ser situados por relación a mi totalidad personalógica, todos los modos de subjetivación por relación a mi consciencia como reificación ideal, como tangente imposible de esta política de tratamiento por el vacío, de vaciado de todos los contenidos (GUATTARI, 2013, p.236).

En esta operación, observo un mecanismo de cierre ontológico sobre los procesos de singularización del ser en su infinitud, lo que se traduce en el regreso sistemático e irrestricto a ciertos contenidos estabilizados por vía de significaciones dominantes.

El código ontológico que asume la educación inclusiva desde su estructura falsificada⁴ impone una mecánica fundada en la redundancia de la redundancia cuya materialidad es traducida en peculiares efectos de forzamiento semiótico devenidas en condiciones normativas de legibilidad del estudiantado en las prácticas educativas. Esta es una regulación semiótica que penetra y se asienta en diversas coordenadas del poder quedando atrapada en un conjunto de significaciones mentales universales. Su trama ontológica asume que el “componente de rostricidad que hace tomar cuerpo a la política significante de una formación de poder dada, debido a que por lo general es desconocida o tenida por secundaria” (GUATTARI, 2013, p.236). La recomposición ontológica del ser es un agenciamiento de enunciación alterativo sobre los procesos de singularización subje-

⁴ La estructura falsificada del conocimiento de la educación inclusiva corresponde a la edipización del objeto de esta a la forma viso-heurística proporcionada por la educación especial.

tivante.

Una de las preocupaciones por la pragmática epistemológica de la educación inclusiva, asume el reto de destrabar los modos de subjetivación universales que sustentan una política ontológica fundada en la fuerza del sustancialismo, el humanismo y el esencialismo enmarcado en una gran matriz de significación que reúne un conjunto de sistemas representaciones y estructuras sociales, políticas, culturales y pedagógicas que operan sobre flujos decodificados de corte universal y un componente de concientización que regula el poder significante del ser. Es necesario construir una figura de poder-contra-significante, lo que asume la necesidad de establecer

[...] montajes particulares de rostricidad que darán a esta importancia mayor o menor según la evolución de las relaciones de fuerza en presencia o según la naturaleza de las oposiciones micropolíticas adoptadas por los agenciamientos de enunciación involucrados. El mundo y su rostricidad no cesarán por tanto de mantener relaciones singulares (GUATTARI, 2013, p.238).

La comprensión ontológica de la educación inclusiva reafirma la presencia de diversos niveles semióticos heterogéneos, a su vez, cada una de estas formas semióticas modelizan la subjetividad de cada colectividad. ¿A qué modos de producción de la subjetividad nos conducen los dispositivos semióticos corporificados legitimados por la arbitrariedad epistémico-ontológica de la educación inclusiva?, ¿son estos modos coherentes con los trazados por el capitalismo? Si atendemos a la afirmación que, la educación inclusiva es un proyecto de conocimiento en resistencia, entonces, uno de sus propósitos consistirá en producir modos de producción de la subjetividad que derriben progresivamente las tramas de regulación del capitalismo.

La inclusión es un movimiento amplio de desterritorialización de las identidades, los modos de relacionamiento y de las referencias subjetivas. Otra tarea que se propone es descentrar los automatismos de repetición implicados en las figuraciones definitorias del ser que acontecen a nivel de ciertas imágenes determinando, por consiguiente, sus usos ontológicos y el tipo de criterios de legibilidad del ser en la experiencia sociopedagógica y onto-política.

La inclusión debe avanzar hacia la elaboración de una estrategia que nos permita articular una comprensión global de sus modos de producción de la subjetividad, en otras palabras, profundizar en las dinámicas de configuración y procesos de singularización del ser, siendo justamente esto último, lo que la educación inclusiva es incapaz de comprender a través de sus modos e itinerarios de definición del ser regulado por un sistema de equivalencias categoriales.

CONCLUSIONES: LAS IMÁGENES COMO ESPACIO DE PENSAMIENTO PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA ALTERATIVA

Las imágenes de la educación inclusiva crean múltiples procesos de producción y (re)articulación en la transformación del mundo conocido en torno a lo que sus ciudadanos demandan y la investigación desconoce. A tal efecto, articularé una operación que va más allá del foco esteticista

para inscribir su carácter como recurso de producción del conocimiento. La fuerza de las imágenes produce un espacio de pensamiento (Denkraum) cuya intensidad y actualización ofrece pistas significativas para explorar la contemporaneidad y sus problemas. Me interesa entender la educación inclusiva a través de sus imágenes, lo que no es otra cosa que, una contribución que altera la visión del mundo conocido.

Si una de sus premisas heurísticas es que esta construye su conocimiento en el movimiento, entonces, es plausible sostener que, sus imágenes actúan en proximidad a la noción de ukiyo, es decir, imágenes flotantes que permean y dislocan diversas regiones y geografías intelectuales, estructuras agenciales y fenómenos en constante cambio. Es una imagen-objeto que se incluye en diversas aristas del saber y problemáticas sociales, contribuyendo a la transformación de la mirada y sus mecanismos de focalización. Sus imágenes son fuente de producción del mundo a pesar que estas se encuentren pre-programas cultural y ontológicamente. Mi interés en este trabajo, ha sido observar no solo cómo operan las imágenes con las que significamos la función de lo inclusivo, sino que, cómo estas se convierten en recursos de producción del conocimiento y en dispositivos ontológicos de delimitación de la existencia de determinados grupos sociales⁵.

La imagen de pensamiento que fábrica la educación inclusiva actúa ante nuestros ojos ofreciendo ideas que se encuentran intrínsecamente entretejidas, rearticuladas y traducidas que, desde su concepción tradicional no sería posible de comprender – reduccionismo onto-político –. Es esto, lo que hace que su organicidad, morfología y propósitos asuman un carácter diletante. Es un lugar en el que se crean y discuten los significados que regularán la producción de otro mundo, aún desconocido ante nuestros ojos y conciencias.

Esta imagen de pensamiento penetra en sus usuarios estableciendo formas otras de relación con el mundo, con sus tramas ontológicas, categorías y estructuras de participación; descentra, además, los modos de focalización heredados por sus usuarios – políticas de la mirada – junto a las formas de lectura sancionadas por el régimen onto-visual de lo normo-céntrico – sujeción viso-ontológica que margina la comprensión de las múltiples expresiones de la existencia –. Una de las tareas críticas de este territorio de análisis consiste en producir mecanismos de recodificación de la existencia. Articular cualquier actividad en torno a esta tarea es, en cierta medida, es descolonizar las regulaciones del espacio, garantizando la emergencia de otros parámetros de inter-comprensión.

Una de las tareas visuales del campo “consiste en comprender de qué modo pueden asociarse estas complejas imágenes que al contrario de lo que sostendrían las exactas divisiones académicas,

⁵ Para profundizar en esta sección del argumento, véase el texto de la ponencia presentada en el VIII Encontro Nacional de Estudos da Imagem y en el V Encontro Internacional de Estudos da Imagem, organizado por el Laboratório dos Estudos dos Domínios da Imagem de la Universidad Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Brasil, titulada: “La educación inclusiva como metalenguaje imagético-visual: operador semiológico, acción política y signos-otros para un presente desconocido e intensamente creativo”.

no han sido creadas en un medio o en un lugar” (MIRZOEFF, 2003, p.25) particular. Sus políticas de la mirada y herramientas de focalización se alejan de formas visuales estructuradas y reguladas por la imaginación binaria y por la empresa del humanismo clásico devenido en la imposición célebre de un sistema analítico dialectal de carácter hegeliano que inaugura un sistema imaginativo binario para comprender el mundo. La imagen de pensamiento que construye este enfoque, suscribe un complejo manifiesto afirmativo que opera en contra de esta lógica.

La educación inclusiva como proyecto político y semiótico produce un giro visual, relacional y afectivo que afecta la vida cotidiana en todos sus planos y dimensiones. Tal forma afectivo-relacional es coherente con la premisa neo-materialista que define su epistemología. Este argumento permite observar cómo los signos legados e instituidos por el régimen especial-céntrico resultan improcedentes ontológica y epistemológicamente con las coordenadas de constitución del presente, especialmente, con la multiplicidad de formas existenciales que habitan dicha estructura temporal y político-cultural. Las formas de ver no sólo son creadas por nuestra mirada, todo objeto queda recortado en el espesor de lo visible.

Este es un signo que construye otra estética que debe ser descifrada. A tal efecto, “es importante aprehender las transformaciones que se dan hoy en el campo social, captar lo que ya ha cambiado y lo que continúa transformándose” (BOURRIAUD, 2008, p.9). El estudio de sus comportamientos sígnicos se encuentra y se sostiene en singulares modos de pensar devenidos en tramas ontológicas que actúan como mecanismos de proyección y performatividad de la realidad. Las imágenes impuestas por la mainstream de lo inclusivo son el resultado de un sistema de regulación ontológica a través de la que desvanece la complejidad de la existencia humana, debilitando la emergencia de un espacio de inter-comprensión entre los diversos devenires de aceleración del ser humano.

La forma relacional de la educación inclusiva opera en un doble vínculo integrado por un patrón de conexión multinivel y de rearticulación de diversas clases de recursos ontológicos y epistemológicos que participan del ensamblaje de su estructura de conocimiento mediante singulares relaciones exteriores. Esta dimensión puntualiza en la creación de otros modos de relacionamientos y dispositivos de producción de la subjetividad, asumiendo la pregunta por los múltiples modos de existencias. Sin duda, esta es una dimensión vacante en la investigación sobre ontología de la educación inclusiva. Tal interrogante resulta clave para reconfiguración del espacio educativo y pedagógico.

Ambas premisas comparten una fuerza interactiva y performativa que regula su actividad sígnica a partir de acciones de orden afectivo-vincular, alterando los modos convencionales de producir y comprender sus objetos. Fomenta, además, la capacidad intersubjetiva y el estar-juntos como premisas centrales en sus tópicos de trabajo. Es algo que recompone el lazo social a través de modos de relacionamiento no-decodificados.

La búsqueda de esta sensibilidad crítica es la que descentra la actividad sígnica impuesta por

el régimen normo-céntrico, al asumir que, son construcciones y desviaciones cruciales en la cristalización de territorios psíquicos desconocidos. En efecto, crea espacios específicos de relacionamiento que no habitan el orden del código sancionado normativamente, apertura su función hacia otros rumbos y estados de consciencia. Problematizar su función en términos de construcción de otra sensibilidad específica converge en torno a la materialidad de la actividad performativa de su naturaleza política.

Para que la actividad significa y semiológica de lo inclusivo tenga cabida real en el mundo es necesario apelar a su intervención a nivel de la infraestructura social (BOURRIAUD, 2008) que, a juicio de este autor, sugiere un acto interventivo-comprehensivo-alterativo acerca del “espacio de gestos cotidianos determinado por la superestructura que constituyen los "grandes" intercambios” (BOURRIAUD, 2008, p.17). Tal proceso permite unificar las problemáticas de diversas colectividades a través de aparatos semiológicos al conectar con sus demandas político-emocionales. La inclusión es siempre un estado de encuentro, alteración y producción de modalidades-otras de focalización de la realidad. Es, la pregunta por las condiciones de reinención de la existencia.

Su carácter relacional reconoce que en su extensa red objetual no existe la posibilidad de término o finalización, más bien, es algo que incluso no tiene un sentido que le precede, está, siempre se reinventará – laboratorio experimental –, interpelando a sus usuarios y tocando lo más sensible de estos – efecto de mutualidad –. A través de esta sensibilidad específica construye un juego inter-humano, una función entre los seres humanos y sus modalidades existenciales. Es un signo que persiste produciendo otras posibilidades de vida – un bloque de afectos y percepciones. La praxis de la educación inclusiva reside en la invención de modos desconocidos de relacionamiento entre sus sujetos, creando una red de relaciones que avanza hacia el infinito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ARRIENDOS, Joaquín. La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómadas*, v. 35, 2011, p. 13-29. Recuperado el 20 de diciembre de 2020 de: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105122653002.pdf>.

BUCK-MORRS, Susan. **Estudios visuales e imaginación visual**. Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología, v.9, 2009, p.19-46.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Buenos Aires: Ed. Adriana Hidalgo, 2008.

BRAIDOTTI, Rosi. **A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities**. Theory, Culture & Society, 2018.

BRYSON, Norman. (eds.). **Visual Culture. Images and Interpretations**, Middletown CT, Wesleyan University Press, 1994.

FOSTER, Hal. **Vision and Visuality**. Seattle: Bay Press, 1988.

GUATTARI, Félix. **Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles**. Buenos Aires: Cactus, 2013.

HERNÁNDEZ-NAVARRO, Miguel Ángel. **La configuración del ver**, 2006. Recuperado el 16 de enero de 2021: <https://arteitectalca.files.wordpress.com/2013/04/archivo-escotomico-de-la-modernidad.pdf>

JIMÉNEZ, Nasheli. Los Estudios Visuales ‘en español’. Un estado de la cuestión. **El Ornitorrinco Tachado**. Revista de Artes Visuales, núm. 6, 2017, p. 9-22. Disponible em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5315/531562402002/html/index.html>, acceso em 03 de fevereiro de 2021.

LAZZARATO, Maurizio. El funcionamiento de los signos y de las semióticas en el capitalismo contemporáneo. **Palabra Clave**, v.15 n. 3, 2012, p. 713-725.

LE BRETON, David. **Antropología del cuerpo y del dolor**. Buenos Aires: Six Barral, 2008.

MIRZOEFF, Nicholas. **Visual Culture Reader**. New York: University New York Press, 2003.

OCAMPO, Aldo. **Epistemología de la educación inclusiva**. Granada: UGR, 2017.

OCAMPO, Aldo. **La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la educación inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias**. Santiago: Fondo Editorial CELEI, 2018.

ROGOFF, Irit. “Studying Visual Culture”; en: MIRZOEFF, Nicolas. (ed.). **The Visual Culture Reader**. (pp.15-34). Londres: Routledge, 1998.

STURKEN, Marita & CARTWRIGHT, Lisa. **Practices of Looking An Introduction to Visual Culture**. New York: Oxford Press, 2009.

YOUNG, Iris. **Justicia y políticas de la diferencia**. Valencia: Cátedra, 2002.

ZEMELMAN, Hugo. **Los horizontes de la razón**. Dialéctica y apropiación del presente, vol. I. México: Antrophos, 1992.