

Inclusive education and the problem of the government of its signs¹

Ocampo González, Aldo

 Aldo Ocampo González (*) aldo.ocampo@celei.cl
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales

Universidad Católica de Manizales, Colombia

ISSN: 2539-5122

ISSN-e: 0121-067X

Periodicidad: Semestral

vol. 21, núm. 37, 2021

revistaeducacion@ucm.edu.co

Recepción: 25/02/2021

Aprobación: 09/02/2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4983556001/>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0 Internacional.

Resumen: la comprensión epistemológica de la educación inclusiva plantea un giro semiótico que afecta a muchos aspectos. Una de las propiedades visuales que describen de mejor manera los territorios de la educación inclusiva es la de *metalenguaje imagético-visual*, es decir, una imagen formada por diversas imágenes en fuga. El carácter relacional del signo de lo inclusivo devela una articulación neomaterialista, un punto de análisis contingente que reconoce que, en su extensa red objetual, no existe la posibilidad de un término o finalización ligada a la función de lo inclusivo, más bien, es algo que no tiene un sentido que le precede, siempre se reinventa, interpela a sus usuarios y toca lo más sensible de ellos. El campo visual de la educación inclusiva y la imagen de pensamiento que construye se fundamenta en múltiples conexiones visuales cuya particularidad muestra que no posee un solo centro o raíz que ordena completamente la totalidad de sus imágenes.

Palabras clave: Educación inclusiva, signos, construcción de los modos de ver, metalenguaje imagético-visual, pensamiento político en acto.

Abstract: the epistemological understanding of inclusive education poses a semiotic turn that affects many aspects. One of the visual properties that best describes the territories of inclusive education is that of *image-visual metalanguage*, that is, an image formed by various images in flight. The relational character of the sign of the inclusive reveals a neomaterialist articulation, a contingent analysis point that recognizes that, in its extensive object network, there is no possibility of an end or ending linked to the function of the inclusive, rather, it is something that does not have a sense that precedes it, it always reinvents itself, questions its users and touches the most sensitive of them. The visual field of inclusive education and the image of thought that it builds is based on multiple visual connections whose particularity shows that it does not have a single center or root that completely orders all of its images.

Keywords: Inclusive education, signs, construction of ways of seeing, image-visual metalanguage, political thought in action.

Introducción. Las fuerzas de regulación semiótico-epistémica de la educación inclusiva

Si partimos de la afirmación de que la educación inclusiva crea su propia cultura visual, entonces su objeto y red objetual construyen un sistema general de formas simbólicas que otorgan significados a una gran diversidad de procesos que afectan a las personas. Esta produce significados que determinan las formas de percibir e interpretar su trama de relaciones, objetos y herramientas, sanciona a aquello que puede ser significado como parte de su centro crítico de producción.

El sintagma educación inclusiva, en tanto dispositivo semiótico, enfrenta una doble obstrucción que es producto del conjunto de errores de aproximación al término y a su objeto: el nivel descriptivo y el nivel simbólico se encuentran capturados y restringen la comprensión de las líneas y de las formas de las imágenes que surgen de su estructura cognitiva auténtica, lo que afecta su configuración; mientras que, en lo simbólico, la interpretación se torna difusa.

Todo ello muestra un problema de configuración de las imágenes en el terreno de lo escolar y lo social. Por esto, es necesario recomponer los mecanismos retóricos que se desprenden de las coordenadas de configuración de su objeto. Estos desempeñan un papel significativo en la transmisión de sentidos, es decir, poseen la capacidad de dislocar las fuerzas de significación y encuadre de los objetos, con el propósito de ocupar conceptos que transmiten un sentido distinto al heredado sobre su actividad cognitiva. Su objeto necesita profundizar en torno a la sintaxis del lenguaje visual —usos de sus diversas figuras retóricas— de la educación inclusiva, concebida como herramienta de dislocación de sus unidades de análisis y patrones de configuración de su gran constelación de imágenes, para ayudarnos a entender cómo se integran los recursos constitutivos de su alfabeto visual. A través de la retórica visual “el texto como la imagen contribuyen por igual en la creación del mensaje y en la relación pragmática con el receptor” (Méndez, 2010, p. 101).

La pregunta por la retórica visual de la educación inclusiva no es otra cosa que una comprensión más detallada acerca de la semiotización de su discurso y sus modalidades de fijación de sentido y anclaje, ya que las imágenes creadas a partir de los propósitos de este enfoque requieren de un mensaje verbal. Cada imagen producida da lugar a diversas interpretaciones y su comunidad de práctica sanciona sus modos de uso, rechazo y validación, así como la elección de sus significados.

Este proceso habita un espacio de desconocimiento en la interioridad de los debates críticos sobre educación inclusiva. Para que este proceso tenga lugar es necesario comprender la mecánica de operación de “las funciones de anclaje y del mensaje icónico mediante la palabra que ayudase a identificar los elementos de una imagen y la imagen en sí misma” (Méndez, 2010, p. 101).

La educación inclusiva, en tanto territorio heurístico y estrategia analítica, enfrenta una obstrucción en su función retórica: si bien cada objeto específico —visual, analítico, teórico y empírico— posee sus propias funciones retóricas, su significante se encuentra impuesto mediante un extraño sistema de cooptación heurística que genera una cadena de subyugación y una silenciosa dictadura que afecta a sus modalidades visuales, mientras que su significado es edipizado a la fuerza de lo especial. Este es un territorio regulado por una falsa homología.

La comprensión epistemológica de la educación inclusiva plantea un giro semiótico que afecta, entre muchas cosas, a los criterios de legibilidad del sujeto educativo e impone varias connotaciones epistémicas intrínsecas a los mecanismos de regulación de su red objetual, para construir una trama por la traducción y la rearticulación en torno a sus signos y fuerzas de significación. Por esto, es oportuno comprender la morfológica del signo y su mecánica de operación.

El signo y los signos de este enfoque son algo que debemos aprender a comprender en su profundidad, especialmente, al construir un objeto complejo que emerge por diversas hebras que se enredan en su historia intelectual. Lo inclusivo como circunscripción específica de verdad sostiene que las características que definen el *corpus* de sus objetos *sígnicos* son siempre inestables, móviles e inacabados. En efecto,

(...) esta condición peculiar implica la construcción de objetos sociales de carácter *sígnico*, lo mismo que de objetos *sígnicos* de carácter social, reconociendo el carácter interdefinible de los elementos constitutivos de dichos fenómenos. En todas estas visiones, signo y lenguaje devienen discurso, y con ello individuo, cultura y sociedad. (Linares, 2018, p. 284)

En este contexto, el interés de realizar esta investigación es ofrecer algunas exploraciones acerca del tipo de prácticas *sígnicas* del campo que contribuyen a correr el marco de análisis desde su función edipizada e instrumentalizadora, para convertirse en un poderoso tropo y en un mecanismo de producción de su conocimiento especializado. Interesa atender al carácter semiótico del objeto y del campo, pues todo proceso de construcción de objetos supone un carácter necesariamente *sígnico*. ¿Qué implica entender la inclusión, en tanto *fenómeno sígnico* y *consciencia sígnica*? “La realidad es nombrada, adjetivada, representada, explicada a partir de procesos de significación inevitablemente condicionados a un proceso de observación, a cierta perspectiva, esto es, al uso de determinados mecanismos de codificación/decodificación” (Linares, 2018, p. 219).

La estructura *sígnica* de la educación inclusiva enfrenta un problema semántico principal, esto es, el uso verbal que se emplea para asociar a determinados objetos en el mundo para convertirse en productores de sentido no logra describir la complejidad de sus objetos.

El mecanismo de asociación de sentido de determinados objetos es el que regula la vida material e intelectual del mismo, e impone una doble tarea analítica: por un lado, develar los procesos de significación —la semiosis— por parte de los usuarios de su comunidad de práctica para develar sus sentidos; por el otro, involucrar la pregunta por los dispositivos de producción de sus signos: ¿cómo sus diversos elementos se convierten en recursos de análisis e interpretación para alcanzar un estatus de respuesta cognitiva consciente en la identificación de sus unidades de vertebración? En la formación de sus imágenes coexiste una respuesta consciente de tipo cognitivo y una respuesta formal de carácter interactivo que actúa junto a un elemento de enlace performativo.

Los signos y la intimidad sintagmática de la educación inclusiva

Si partimos de la premisa de que la educación inclusiva es un signo heterodoxo que altera el orden habitual de las cosas, entonces es necesario sostener que su naturaleza signica 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, lo cual crea un cuerpo de significantes restrictivos o edipizados. Este proceso analítico se encuentra regulado por una fuerza semiótica significante que establece un sistema de control, de alineación visual y de teoría que afecta a sus formas condicionales. Se puede observar así a un singular sistema de subyugación de los signos, sentidos e imágenes de lo inclusivo. Como categoría semiótica, concierne a todos los niveles de producción en un singular operador semiótico desconocido.

El estudio de los signos de la educación inclusiva desarma la concepción logocéntrica de enunciación, 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, se asume un sistema de significación y representación que es materializado mediante semióticas significantes que producen un determinado efecto-de-sujeto: un compromiso ontológico esencialista-individualista.

El interés en la comprensión de los dispositivos semióticos de la educación inclusiva, desde sus demandas de autenticidad epistemológicas, constituye otra de las pasiones investigativas abordadas en esta investigación, especialmente, cuando sus objetos de trabajo se ponen al servicio de explorar el mapa de imágenes y signos que este enfoque construye y que al corporificarse desempeñan un papel crucial en el establecimiento de criterios de legibilidad que afectan a los sujetos en la interacción social, política y educativa, mediante la consolidación de un metalenguaje imagético-visual desconocido.

En este sentido, si se atiende estrictamente a la fuerza conceptualizadora de la noción de dispositivo proporcionada por la semiótica, puede sostenerse que será necesario analizar los ejes que estructuran la configuración de una estructura formal que posee la capacidad de recibir datos y transformarlos.

Por esto, aparece un doble problema analítico en la interioridad de los territorios de la educación inclusiva: no existe, como tal, una estructura formalmente configurada que produzca tales signos, mucho menos, una comprensión situada acerca del corpus de elementos que definen sus condiciones de recepción, transformación y alteración de los signos, imágenes y proyecciones a partir de los mecanismos heurísticos propios que definen la integralidad de la estructura de conocimiento auténtica de lo inclusivo.

Al respecto, cualquier propósito analítico-semiológico atenderá a los mecanismos de producción de sus signos, usos y mecanismos de circulación y asentamiento en determinados significantes, en la semiosis social y su materialidad —la relación del espectador con determinados fenómenos—. Todo dispositivo establece formas de regulación entre el espectador, los signos y sus

fuerzas agénciales, así como la distancia psíquica que existe entre el espacio del espectador y del signo. Del mismo modo, sugiere un análisis acerca de la estética que reside en cada uno de sus conceptos e involucra una ampliación de estos para describir su extensa red objetual.

El interés heurístico, político y ontológico que impone la reconfiguración cognitiva de la educación inclusiva, descentra las diversas clases de monologismos interpretativos y normocentrismos metodológicos y categoriales que insistentemente abogaban por inscribir su génesis y evolución a partir de la dictadura del significante —proporcionada por la educación especial— argumento que supuso un enredo de sus objetos de análisis, así como de sus fuentes semiológicas.

Ahora bien, con la emergencia de la epistemología de la educación inclusiva (Ocampo, 2017) aparece una nueva constelación semiótica y otros 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.

Es importante señalar que 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. Las semióticas asignificantes permiten demostrar cómo determinados fenómenos producen imágenes que ponen en tensión determinados signos, lo que a juicio de Lazzarato (2012) consiste en ser "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, y permiten su efectividad de operación en la interioridad del capital. Ambas formas de semiotización desempeñan un papel fundamental en el proceso de subjetivación.

De tal manera, al legitimar el fallo genealógico que entiende lo inclusivo como una forma extensiva o mutativa de lo especial, justificada a través de la imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial, se impulsa una perspectiva de inclusión regida por una concepción normocéntrica y especial-céntrica que, a través de la representación y el significado —aparato semiótico significante—, otorga a su diversidad de sujetos un sistema de subjetividad e individualidad que atrapa su potencia en un efecto restrictivo, en una trampa semiótica significante y representativa que es incapaz de poner en valor operativo y creativo la pregunta: ¿en qué sentido la educación inclusiva es para todo el mundo? En parte, por su incapacidad de deshacerse del fuerte compromiso humanista clásico del que prolifera la gran matriz de esencialismos-individualismos que determinan los criterios de legibilidad de los sujetos devenidos en formas de alteridad peyorativas.

Lo que sale a relucir con esto es que los criterios de legibilidad que tienen lugar a través de la cooptación y subyugación del campo de sentidos y significantes de lo inclusivo, ante la fuerza de lo especial, reproducen una operación de sometimiento ontológico a determinadas identidades, significados, imaginarios y moldes figurativos montados en una figuración semiológica preexistente no develada en el campo educativo.

Tal sintomatología, a juicio de Lazzarato (2012), no es otra cosa que un síntoma de "subordinación de la multiplicidad y la heterogeneidad de

las semióticas presignificantes o simbólicas al lenguaje y sus funciones de representación y significado” (p. 714). Aparece un problema que atañe al vínculo con el lenguaje signifiante y a los modos de producción de la consciencia producto del conjunto de equívocos de interpretación y aproximación al objeto de la educación inclusiva.

Las semióticas de lo inclusivo, debido a su complejidad, no ponen de manifiesto a un sujeto, una rostricidad y una voz perfectamente discernible y fija, tal como acontece en la trama de regulación ontológica de lo especial o en su versión *mainstream* [convencional], atravesada por la fuerza de la matriz de esencialismos-individualismos.

Por el contrario, en el campo de estas semióticas, las fuerzas comprensivas desbordan los aspectos subjetivos individualizantes históricamente utilizados para delimitar la fuerza de los significantes de determinados sujetos y que de la misma manera inciden en las configuraciones del problema ontológico de los grupos sociales; un “lenguaje querría encerrarlos y reducirlos. El ‘mensaje’ no pasa por cadenas lingüísticas sino por el cuerpo, posturas, ruidos, imágenes, mímicas, intensidades, movimientos, ritmos, etc.” (Lazzarato, 2012, p. 714).

Con esto se indica que los mecanismos de producción de significados son siempre consecuencias de acciones del poder; sin significado y sin representación no hay acceso a lo real. La educación inclusiva enfrenta, entonces, un profundo problema en el gobierno de los signos.

Pensamiento visual y epistemología de la educación inclusiva

La educación inclusiva trae consigo una serie de alteraciones que afectan a todos los campos del desarrollo humano, incluso, inaugura un nuevo campo de conocimiento que implica nuevos problemas, muchos de ellos, inéditos y complejos; lo que crea un singular régimen escópico que desestabiliza las relaciones ontológicas y semiológicas instituidas en las estructuras del sistema-mundo.

La inmensidad de propósitos que residen en la intimidad de los objetos de la educación inclusiva no pueden ofrecer una imagen del mundo acabada, puesto que su cuerpo de fenómenos no puede ser albergado en una sola imagen-mundo. Cada imagen se encuentra inserta en singulares condiciones de interpretación y recepción, nos encontramos en presencia de un mundo y de un acontecimiento visual desconocido.

Al respecto, algunas preguntas se manifiestan con urgencia: ¿qué es lo que mira y observa como espectador en la intimidad discursiva del campo?, ¿cómo es regulada la interacción entre los signos visuales de lo inclusivo y sus espectadores? Aparece una interacción semiótica que supera los modos convencionales de regulación de los signos que delimitan su función heurística e inauguran múltiples interacciones hasta ahora desconocidas.

El objeto de la educación inclusiva presenta una obstrucción en sus modos de representación y afecta al éxito o fracaso de sus imágenes visuales. Cuando estas se ponen en sintonía con las fuerzas de semiotización de lo especial, o bien, son sustituidas arbitrariamente a través de cadenas heurísticas lineales con lo neoespecial, produce un efecto de montaje analítico artificial que crea una nueva totalidad que no es tal. En palabras de Mirzoeff (2003):

La artificialidad de la técnica lleva a los espectadores a cuestionarse qué era realmente lo que se les mostraba y a trasladar ese escepticismo a imágenes más «realistas». Sin embargo, a pesar de estos usos radicales, pronto quedó claro que la nueva técnica no encerraba nada intrínsecamente radical. (p. 36)

A su vez, Bal (1996), define que la capacidad signica del territorio:

(...) funciona a través de discretos elementos visibles llamados signos a los que se atribuyen significados; que dichas atribuciones de significado o interpretaciones están reguladas mediante códigos y que el sujeto o agente de esta atribución, el lector o el espectador, es un elemento decisivo en el proceso. (p. 26)

El sentido político que reside en los signos de lo inclusivo posee la capacidad de redefinir los actos de subjetivación cuya política estética se funda en nuevas formas de circulación de lo visible y crea nuevos afectos que establecen mecanismos de ruptura con sus antiguas configuraciones. Si este signo rompe el orden conocido-establecido, entonces devela su naturaleza política al articular una forma-otra de mirar la realidad y focalizar sus problemas.

La educación inclusiva, en tanto circunscripción específica de verdad, produce nuevos conocimientos y ángulos de visión independiente de sus objetivos establecidos, propósito que, sea dicho de paso, busca interpelar las condiciones que definen su propia producción, cuyo efecto asume “la oportunidad de entablar una transformación del pensamiento de una manera general” (Buck-Morrs, 2009, p. 22) y afectar no solo a las políticas de la mirada, sino también la producción de sentidos e imágenes; incluidos en estos, los regímenes de poder que participan en dichas articulaciones.

Las formas de nombrar los objetos específicos que integran la inmensa red objetual de la educación inclusiva constituyen una tarea álgida y, en cierto modo, espinosa, producto de las configuraciones postdisciplinarias de este campo. Si por educación inclusiva se entiende a la extensión de la educación especial, entonces su tarea consiste en aprender sus metáforas, categorías e imágenes, y regresarlas a sus legítimos usuarios. Su naturaleza alterativa, migratoria, diaspórica y nomadista no toma como guía al terreno de la educación especial, sino que se interesa por el legado que diversos movimientos sociales críticos contemporáneos aportan; muchos de ellos constituyen sus principales enredos genealógicos.

Esta circunscripción intelectual construye una imagen errante. La educación inclusiva no puede ser definida ni presentada bajo la categoría de disciplina, puesto que su objeto no puede ser delimitado en los paradigmas de ninguna disciplina en particular, producto que su fenómeno desborda sus ataduras canonizantes instituidas por diversos dominios heurísticos. Buck-Morss (2009) continúa aportando que una disciplina (tal y como sugería Foucault) produce su objeto como un efecto, diciéndole al sujeto qué preguntas le puede hacer al objeto, y cómo debe hacerlas; asimismo, le dice al objeto qué de él es valioso de estudiar (definiendo el objeto de tal manera que lo hace accesible a las preguntas que se le hacen). (p. 34)

La política del ver es clara, pues, en la comprensión de sus objetos, desempeña un papel crucial al atribuir correctamente sus propiedades, las imágenes se mueven, flotan, mutan y se transponen rápidamente de un contexto a otro. No todos los objetos se encuentran presentes en la imagen, pero con gran

intensidad en cuanto a su intencionalidad, son atravesados por sus propias líneas de percepción y operan en direcciones variantes e infinitas.

En efecto, “las líneas-imagen son conexiones rizomáticas, son transversalidades y no tanto totalidades. Estas líneas-imagen producen el mundo-como-imagen, que en nuestra era de globalización es la forma de la cognición colectiva (la forma-imagen reemplaza la forma-mercancía)” (Buck-Morss, 2009, p. 35). Si las imágenes son formas de pensamiento, entonces poseen la capacidad de inventar lo nuevo de forma incansable, inauguran una forma de pensar que actúa en proximidad a la idea de creatividad radical.

En esta medida, el interés en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva centra su intención en el estado de las condiciones de producción de su saber especializado, asume el problema de la percepción, lo que devela que la construcción del conocimiento siempre es una forma de mirar; una política de la mirada que inaugura un “régimen escópico: una forma de ver el mundo, una formación de imágenes que se organizan de cierta manera y producen el mundo” (Ávila y Acosta, 2016, p. 172).

Las políticas de ver nunca son neutras. Los dispositivos de producción del régimen escópico que es producido por lo inclusivo, a juicio de Brea (2005), se encuentran profundamente atravesados por categorías, patrones de historicidad y dispositivos culturales. Es esto lo que debe ser develado para comprender las articulaciones que crean su imagen-mundo. El ver es un acto de complejidad construido en la intersección de lo político y lo cultural, mientras que la “visualidad puede ser entendida, entonces, por un lado, como percepción, ya que es innegable que la observación ha tenido, durante siglos, un papel medular en la discusión epistemológica” (Hernández y Rodríguez, 2003, p. 84).

Las imágenes son claves en el funcionamiento de los dispositivos de producción de la subjetividad y la fuerza singularizante que modeliza los territorios psíquicos y los criterios de legibilidad que conforman la red ontológica del dominio. La visualidad es clave en la configuración de criterios de legibilidad que afectan a determinados sujetos en la interioridad de la experiencia escolar.

De tal modo, el régimen imaginario se graba en el cuerpo a través de reglas subjetivas de lo visual afectado por acciones propias del poder —lo escópico—. Cada política de la mirada establece formas de legibilidad devenidas subjetiva y materialmente en un singular *efecto-de-sujeto*. Su tarea analítica consiste en descubrir las reglas de formación que delimitan tales imágenes. Ontológicamente, la educación inclusiva posee múltiples dispositivos de visualidad óptica, principio que es coherente con la concepción del ser a través de una política de lo menor y de las singularidades múltiples.

La epistemología de la educación inclusiva crea actos performativos de visión, recupera la capacidad de comprender los mecanismos de (de)codificación e interpretación. Sus imágenes forman una peculiar iconosfera que impulsa formas-otras a través de las cuales debemos pensar las estructuras y los problemas del sistema-mundo. La educación inclusiva es un espacio de producción de imágenes a través de las que sus formas de comprensión del objeto se agudizan, entonces,

(...) la complejidad de la realidad no se detiene ahí, sino que apunta hacia el análisis de la formación de las imágenes y la identificación de que están construidas por el otro-prójimo, y que es el Otro-cultura el que posibilita esa forma de mirar, ese acto

de ver, de vérnoslas con el mundo, de enfrentarnos con él. Desde el momento mismo en que el acto de ver es concebido como ligado al Otro, esta ligazón tiene que ver con los regímenes escópicos, entendidos como dispositivos complejos de visualidad. (Ávila y Acosta, 2016, p. 186)

La educación inclusiva y su comprensión epistemológica debe contribuir a aclarar cuál es su función y cuáles son sus términos de discusión desde una perspectiva postdisciplinar. Su morfología permite describirla como una constelación híbrida de carácter postdisciplinar, una totalidad de prácticas político-intelectuales destinadas a producir justicia social y cognitiva, modos-otros de relacionamiento y nuevos estilos de subjetividad, mediante un efecto de diaporización, nomadismo y traducción a múltiples regionalizaciones epistémicas. Cada una de ellas, entendidas como dispositivos de negociación e intercambio que rechazan las formas canónicas de clasificación y determinación de los límites entre cada uno de sus campos de confluencia.

En consecuencia, la educación inclusiva establece formas de ver y de focalización no empleadas con anterioridad dentro del gran abanico de ángulos de visión que esta produce. Además, ante la educación especial, crea un posicionamiento crítico-innovador que afecta y altera sus formas intelectuales, metáforas y lenguajes, lo cual resignifica cada una de sus tramas analíticas y coyuntura onto-político-ética.

La educación inclusiva, en tanto dispositivo heurístico, puede ser descrita como un sistema de pensamiento latente, un punto cero o una red intelectual emergente de carácter postdisciplinar. Su relación con los dispositivos de producción semiológica es determinada a partir de peculiares condiciones de visualidad que afectan a la vida social de las imágenes, etc., concebidas como una “frondosa complejidad de los actos de ver, como actos cargados de significancia y valor cultural” (Brea, 2005, p. 22).

La construcción del conocimiento de la educación inclusiva impone una concepción epistemológica neomaterialista

La epistemología de la educación inclusiva creada por Ocampo(2017) sostiene su actividad cognitiva en lo micropolítico, lo diaspórico, el nomadismo, la traducción, las topologías heurísticas y la performatividad de lo rearticulatorio, y devela una figura de naturaleza postdisciplinaria, porosa y un centro heurístico de carácter relacional. No obstante, sus fuerzas definitorias asumen algunas características epistemológicas de carácter neomaterialista, una forma de escape a los sistemas logocéntricos de producción del saber.

Al constituir una epistemología de la dispersión y del movimiento incesante, la conduce permanentemente a establecer otros modos de relación con la gran diversidad de recursos constructivos que confluyen y circulan en su centro heurístico; en él, los elementos se afectan unos a otros y abren nuevos puntos de mutaciones y cambios creativos desconocidos que producen nuevos ángulos de visión.

Las formas constructivas del conocimiento de la educación inclusiva operan a través múltiples capas y vectores multidireccionados e inauguran una actividad heurística mediante transposiciones desconocidas, sostenidas en interconexiones

híbridas y alterativas, lo que genera nuevos objetos de estudio que no siempre puntualizan sobre cuestiones educativas —actividad extradisciplinar³—.

Es por esto que la educación inclusiva inaugura un nuevo campo de investigación. Tal como se encuentra concebida hoy —forma neoespecial—, devela una insuficiente producción de conceptos y prácticas teórico-metodológicas. Su naturaleza epistemológica postdisciplinar traza un signo supradisciplinar y una fuerza generadora de orden diaspórica y nomadista, mecanismos sustentados en lo no-lineal —manifestación incardinada en lo rizomático—, la desfamiliarización y la producción de otros recursos heurísticos, todas ellas, atravesadas por complejas formas de rearticulación y traducción, lo que establece un tipo de ciencia que configura y se funda en la dispersión, en lo a-centrado y en la complejidad.

Al develar una trama compositiva de sistema abierto devela un terreno en perpetua transformación, un campo y objeto que es un proceso en proceso; un punto de encuentro entre trayectorias diversas en constante transformación. Esta es una de las características que definen de mejor manera el carácter neomaterialista de la naturaleza epistemológica de la educación inclusiva. La epistemología de la educación inclusiva planteada por Ocampo (2017) debe ser concebida como un salto de la imaginación heurístico-político orientada a cuestionar los términos ideológicos de la trama liberal que sustenta los argumentos sobre inclusión y educación inclusiva desde un efecto falsacionista o *mainstream* —efecto mimético de lo especial⁴—.

La complejidad y multidimensionalidad de los argumentos, formas enunciativas, recursos constructivos, campos de confluencias, geografías intelectuales, herramientas metodológicas y conceptuales exigen la copresencialidad de un examen topológico no solo referido a los grados de vinculación y posición entre cada una de estas formas de recursos constructivos que, a su vez, son topologías complejas en la producción de su saber auténtico, sino que exige también adentrarse en su malla de relacionalidad multidireccionada.

La complejidad y multidimensionalidad de los argumentos, formas enunciativas, recursos constructivos, campos de confluencias, geografías intelectuales, herramientas metodológicas y conceptuales exigen la copresencialidad de un examen topológico no solo referido a los grados de vinculación y posición entre cada una de estas formas de recursos constructivos que, a su vez, son topologías complejas en la producción de su saber auténtico, sino que exige también adentrarse en su malla de relacionalidad multidireccionada.

Por lo tanto, si su práctica cognitiva se centra en el diasporismo y en el nomadismo, entonces su sentido de producción del conocimiento reafirma un compromiso con la creación de nuevos saberes y conceptos —objetivo heurístico que constituye una de sus principales tareas—, asume una forma epistemológica en permanente devenir, característica que constituye el motor principal del trabajo postdisciplinar que redefine la relación entre cada uno de sus campos y recursos constructivos. Su carácter orgánico asume “el devenir virtual e intensivo reemplaza el principio imperante de semejanza, identidad, analogía y oposición. La continuidad entre el presente y actual, Chronos y Aion, activa múltiples

genealógicas líneas de resonancia” (Deleuze, 1988, como se cita en Braidotti, 2018, p. 18).

Las prácticas de producción del conocimiento de lo inclusivo trabajan en múltiples ritmos de aceleración y velocidades, y articulan su tarea por fuera de la lógica neoliberal. Es una operación de movilización de un comercio de zonas, puntos de contacto, intereses, preocupaciones, recursos constructivos, proyectos políticos, proyectos de conocimiento en resistencia, compromisos éticos, dislocaciones ontológicas, movimientos sociales e instrumentos conceptuales; en suma, un territorio multifacético.

Lo anterior concibe a la inclusión como campo y fenómeno, y a la educación inclusiva como circunscripción intelectual. Cada una a su manera son concebidas como dispositivos heurísticos, lo que exigen un reajuste de las leyes científicas que regulan los modos comprensivos del quehacer epistemológico en el mundo actual. Sin duda, la relación heurístico-política de sus territorios exige concebir su campo de fenómenos en términos de singularidad compleja, ensamblaje afectivo y entidad vitalista relacional, lo que devela un profundo cambio en los mecanismos de proliferación de sus objetos, contornos metodológicos y herramientas constructivas requeridas, las que, sin duda, son imprevisibles. Su red epistemológica adopta lo que Braidotti (2018) denomina “singularidad situada y compleja de los sujetos de conocimiento contemporáneos” (p. 19).

La inclusión nunca satura los procesos del devenir, razón por la que se encuentra en estado de redoblamiento, apertura ambivalente y movimiento rizomático, cuyas territorialidades heurísticas acontecen por medio de un conjunto de múltiples capas e inauguran una matriz constructiva que impone un proceso dinámico y estratégico. Es un sistema de recomposición o reconocimiento del conocimiento educativo contemporáneo. La educación inclusiva forja un ensamblaje afirmativo comprometido con el estudio y comprensión del presente, una forma edificante y creativa para problematizar y pensar ante la multiplicidad de problemas educativos.

¿Dinámica no-lineal? Sin duda, la comprensión de la naturaleza epistemológica de la educación inclusiva no puede entenderse a partir de recursos constructivos, proyectos de conocimientos y geografías intelectuales de manera aislada o bajo una figuración paratáctica, si no puntualiza en las interfaces y en los mecanismos de comunicación por rearticulación. La naturaleza no-lineal del campo devela un complejo terreno de movimientos estratificados que construyen estructuras heurísticas afectadas por singulares mecanismos, territorialización y desterritorialización atravesados por un mejoramiento de elementos heterogéneos. Si el campo de la educación inclusiva alberga en su interioridad una gran constelación de recursos analíticos que se abren a la contingencia para dar pauta a la creación de otro ensamblaje (De Landa, 2016), su construcción heurística asume y reafirma una concepción radical de lo múltiple.

Pero, ¿qué es lo que caracteriza su particularidad en términos constructivos? Fundamentalmente, en términos deleuzianos, asume un carácter no-predicativo de lo predicable, pues su morfología no es del todo dueña de sí misma, establecida y determinable como otros campos del conocimiento. Esto acarrea un corpus de tensiones de orden heurístico. La escena de la multiplicidad como forma constructiva construye lo múltiple al mismo tiempo que lo describe, un sistema

de performatividad, rearticulación y apertura por redoblamiento de cada uno de sus elementos.

Los signos que mejor describen la epistemología de la educación inclusiva son los de sistema diaspórico, heterológicos y heterogénicos, formas que, a su vez, constituyen parte sustantiva de sus principios epistemológicos; todos ellos, a su manera, develan un sistema heterogéneo de lo heterogéneo, una lógica constructiva fundada en la lógica de la multiplicidad. En términos *deleuzianos*, construye otra potencia intelectual.

En esta nueva potencia, cada singularidad constructiva impone una imagen de pensamiento abierto cuya conectividad solo se cierra para abrirse hacia rumbos desconocidos. Lo abierto implica lo indeterminado, para Mengue (2008):

(...) el problema es cómo lo implica. Sin duda, no contra la posibilidad de cualquier determinación y tampoco contra la existencia de un algo determinado. Nada más ajeno a Deleuze que el vano compromiso con la infinitización de lo finito. Dicho brevemente, si en el pensamiento deleuziano lo abierto implica lo indeterminado es sólo como respuesta a la pregunta por el emplazamiento que permite hacer posible el pensamiento de una determinación cualquiera o de cualquier determinado en condiciones de estricta inmanencia. Lo abierto implica lo indeterminado. Lo indeterminado es el caos. Sí, pero el caos no es lo opuesto de cualquier determinación sino aquella instancia que, en tanto encarna una potencia absoluta de diferenciación, tiende a hacer posible —aunque no necesariamente componible— la existencia de algo tal como un determinado. Remitidos entonces a la cuestión de la determinación, lo central del aporte deleuziano no reside en su supuesta opción por lo indeterminado sino en su reformulación de las condiciones bajo las cuales éste se relaciona con la determinación y lo determinado: lo indeterminado no es lo contrario de lo determinado sino su condición, aquel ámbito lógico u ontológico que hace posible cualquier determinación y que permite a los determinados existir unos junto a otros aun cuando resulten incapaces de componerse. (p. 13)

El campo epistemológico de la educación inclusiva surge a través de líneas de pensamiento heterogéneas, es un territorio del pluralismo presente en cada uno de sus elementos constructivos:

(...) que piensa las cosas como multiplicidades, es él mismo múltiple, constituye él mismo, y en el plano del pensamiento, lo múltiple. Esta *lógica de lo múltiple*, en tanto que existe, existe ella misma, como todo lo que existe; a saber, como de lo múltiple. (Mengue, 2008, p. 44)

Esta comprensión epistemológica de lo inclusivo encuentra diversas clases de paralelismos con lo que Mengue (2008) denomina:

(...) una teoría de las multiplicidades de la diferencia y de su repetición (=DR), de los acontecimientos (=LS), de los agenciamientos maquínicos y de los flujos de deseos (=Aai), de los rizomas y de conjuntos de líneas que forman mesetas (=MP). Así, nuestro problema del comentario, está legítimamente resuelto: si hay una teoría posible de lo múltiple, habrá también la posibilidad de dar cuenta de la teoría (deleuziana) de lo múltiple, aunque a su vez ella sea múltiple. (p. 45)

La configuración del ver de la educación inclusiva

Los modos de ver se encuentran directamente ligados a un complejo entramado de condiciones sociales, culturales, éticas, políticas, económicas e ideológicas; situación que no se encuentra escindida de las condiciones de producción del

conocimiento de la educación inclusiva. Esto reafirma una relación hipónima y un giro analítico que concibe las condiciones de producción que transitan del texto al contexto de análisis y atienden al medio en el que el objeto es recibido y producido. En palabras de Knorr (2005), los modos de ver se encuentran regulados por complejas condiciones político-culturales, mientras que para Chen (2010) son definidos por singulares mecanismos del poder.

Analíticamente, los modos de ver designan un singular giro contextual y afectan sus modos de hacer. Las formas de mirar los fenómenos nunca son uniformes, premisa fundamental en el trabajo de Baxandall (1981) para referirse al ojo de la época a través del cual:

(...) la percepción, entendida en sentido amplio, es relativa, pues está sujeta a “tres clases de cosas, variables y en verdad culturalmente relativas”: un depósito de modelos, categorías y métodos de inferencia; la práctica y el hábito en una serie de convenciones representativas; y la experiencia contextual sobre “cuáles son las formas plausibles de visualizar lo que se nos da con información incompleta”. Estas tres variables, evidentemente, no funcionan por separado, sino que se entrelazan de modo sincrónico con la propia fisiología ocular proporcionando el modo de ver sociohistórico y contextualmente construido y determinado. (Hernández-Navarro, 2006, p. 2)

Cada campo de producción ordena su experiencia visual y aporta recursos para complementar a la visión inmediata y a las actitudes que se adoptan hacia el tipo de objeto visto. Las formas de focalización y los dispositivos de encuadre de la mirada son claves para comprender el comportamiento de la gran constelación de objetos de la educación inclusiva o, en su defecto, las prácticas de objetualización de determinados fenómenos ligados a este.

En este sentido, los modos de ver determinan el horizonte de expectativas, es decir, aquello que los usuarios esperan ver como parte de un determinado fenómeno, un conjunto de signos y prácticas de visualidad que definen los contornos de una época y sus expectativas.

Es por esto que la educación inclusiva constituye un evento raro, pues posibilita la capacidad de detectar lo indetectable, producir lo no imaginado y leer los signos de lo invisible. En otras palabras, el ojo de la época alude al conjunto de signos del singular tiempo que nos toca vivir e inaugura ángulos de visión que operarán a través de lo que Bal (1999) denomina *preposterior*; metáfora que puede ser utilizada para entender las operaciones de focalización de los objetos de lo inclusivo y de la producción de sus políticas de la mirada, lo cual constituye un campo de fenómenos que operan con fuerza en el presente, que inciden en él con toda su magnitud y en donde la mirada es la que construye una figuración en permanente movimiento.

De acuerdo a lo anterior, es válido plantear las siguientes interrogantes: ¿cómo operan los esquemas de percepción y recepción de la educación inclusiva?, ¿cuáles son los aspectos constitutivos de los modos de ver de la educación inclusiva?, y ¿qué paradigma de visión construye?

El usuario-espectador dentro de la gran constelación de prácticas de visualidad ligadas a la educación inclusiva no trabaja sobre sujetos únicos, estáticos y descorporalizados. Más bien, son los criterios de recepción minoritarios los que inauguran formas-otras de ver, de acuerdo a las cuales se proponen entender los códigos legitimados por cada colectivo y sus modos de acceso y de comprensión.

En tal caso, la actividad *sígnica* que construye la educación inclusiva desarma los modos de percepción hegemónicos. En otras palabras, es “un régimen de visión gestado en el complejo entramado del mundo de vida” (Hernández-Navarro, 2006, p. 4).

Lo que se resalta, en esta medida, es que el ojo de la época no es otra cosa que el conjunto de imágenes definitorias de una época particular. De tal manera que 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 de signos socialmente instituidos. Este problema regula las condiciones de producción del conocimiento y desafía lo propio de la mirada construida.

El problema de la educación inclusiva redunda en las regulaciones que definen su práctica visual y en sus dispositivos oculares que imponen, arbitrariamente, un modelo visual dominante heredado de la cooptación y la colonización cognitiva efectuada por los territorios de lo especial en su versión pedagógica, lo que reproduce un sistema de *perspectivismo hegeliano*, cartesiano y humanista clásico, cuyos códigos de ordenación se fundan en una trama monocular que concibe al sujeto a través de un acto de visión inmóvil, cuyas transferencias ontológicas se fundamentan en una gramática binarista.

La anterior fijeza de la mirada permitió elevar explicaciones desarrollistas sobre determinados grupos y colectividades —problema ontológico de los grupos sociales— a través de criterios universalizadores. En otras palabras, un código semiótico-ontológico que “es reducido a un punto de vista externo y eterno” (Bryson, 1991). La lógica esencialista-individualista actúa en términos de *perspectiva*, es decir, un mecanismo que ordena y regula su actividad a través de un sistema de omnipotencia de lo visible. Ordena la actividad al forjar un espacio racional que agrupa una variedad de datos visuales y los transforma en un campo unificado que escucha y enuncia sus fenómenos.

Este régimen visual, instituido a través de la fuerza de lo individualista-esencialista, se convierte en el régimen dominante, pero reconoce la presencia de otros que no han tenido un impacto significativo en la comprensión de tales problemáticas. La educación inclusiva enfrenta hoy un profundo problema de metáforas y ángulos de visión.

Este nudo es explicado célebremente a través de la cita que Hernández-Navarro (2006) toma de Somaini (2005):

(...) presupone que junto al estudio fisiológico del funcionamiento de la visión, junto al análisis fenomenológico de la conciencia de imagen y a la descripción de la estratificación del fenómeno visual, junto, en definitiva, al análisis del complejo entramado de esquemas perceptivos, memorias y expectativas que constituye el papel activo y constructivo del espectador (el *beholder's share* de que habla Gombrich), se desarrolla una reflexión sobre la multiplicidad de los factores culturales, sociales y tecnológicos que estructuran el proceso del ver, subrayando como dicho ver tiene siempre lugar en referencia a un sinfín de formas de representación, a una red de creencias y prácticas interpretativas socialmente compartidas, a un entrecruzamiento con la esfera del placer y el deseo, y en el interior de determinadas posibilidades de visión que son configuradas por la acción de los instrumentos y los aparatos que regulan la producción y el disfrute de las imágenes. (p. 6)

Los modos de ver no son otra cosa que una comprensión más profunda acerca de los signos de una época, los que en el terreno de la educación inclusiva

habitan un espacio desconocido de signos invisibles, así como los modos en que se visualizan los diagramas culturales y sociales de una época. Si el mundo se piensa por las imágenes y a través de las imágenes, lo mismo sucede con los objetos y sus diversas variantes, entonces entraña un sistema de ordenación visual radicalmente diferente a lo conocido, una alteración de los modos de percepción sociohistóricos construidos.

La educación inclusiva, como dispositivo de reconocimiento, construye una política de imágenes pensada para el presente y tal operación supone aprender a describir lo que tenemos en frente, a modo de Deleuze (1978), un empiricismo superior. No se puede trabajar epistemológicamente sin hacer imágenes. Si cambia el punto de vista, cambia el pensamiento —es esto, lo que no ocurre en la intimidad del sintagma educación inclusiva—, es decir, producir hipótesis de pensamientos que alteren los modos convencionales de ver y de sentir.

Lo anterior es clave para entender la afirmación: la educación inclusiva produce nuevos ángulos de visión, pues forja nuevas imágenes de pensamiento —*Denkbilder*—. La educación inclusiva es un campo en el que las imágenes exigen la palabra, “representan un proyecto heurístico, lo que equivale a decir que las imágenes son el principio formador del pensamiento” (Didi-Huberman, 2020, p. 194).

La posible iconografía de la educación inclusiva comprende que los gestos son, en sí mismos, expresiones políticas y esta debe aprehender el gesto en el plano político, los cuales asumen una tarea al más puro estilo de écfrasis, descubrir algo hasta el final. Sin duda, este trabajo es parte inicial de tal intento y se hace necesario preguntarse: ¿en qué media la inclusión se convierte en un pensamiento que forma?, y ¿constituye un sistema cognitivo-político que piensa? Para descifrar estas preguntas que, seguro, se inspiran en Goethe, es necesario evidenciar el objeto o el conjunto de objetos que ponen en crisis o tensión nuestro pensamiento e inauguran un sistema de bifurcación intelectual, cuya intimidad produce imágenes que acontecen a través de diversas clases de modulaciones.

Las potencialidades emancipadoras de las imágenes de la educación inclusiva se encuentran profundamente ligadas a las potencialidades políticas de las mismas, cuyo significado asume un pensamiento político en acto, una secuencia de movimientos y una singular política de emocionalidad. El vector de emocionalidad que reside en las imágenes de la inclusión fomenta la toma de posición. Según Didi-Huberman (2020), “las imágenes siempre forman parte de una constelación y ese lugar que ocupan en una constelación demuestra que ya están tomando posición, que están posicionadas” (p. 200).

En las imágenes que crea el discurso de la educación inclusiva confluyen diversas clases de intereses, influencias y demandas político-éticas que crean una nueva configuración de pensamiento que permite leer las complejidades que habitan en el propio campo de fenómenos del dominio. Para Didi-Huberman (2020), las imágenes “poseen una dimensión a la vez material y psíquica, semiótica y fenomenológica, y donde imagen y emoción son inseparables en tanto que media una de la otra” (p. 200). De ahí que las imágenes de la educación inclusiva sean un trabajo de imaginación, pues sin esto es difícil dar luz a las ideas que operan entre la posición que intenta descentrar y la disposición de las cosas que se debe crear para desmontar el orden establecido, una operación que asume que para ver hay que saber ver.

En este campo, la construcción de las imágenes toma distancia de los *clichés* lingüísticos y visuales, para alcanzar su autenticidad, las descompone, las resignifica y altera sus unidades de sentido. Su toma de posición no es otra cosa que la recomposición de unidades signíficadas. Las imágenes de lo inclusivo fundan su actividad en una singular trama acontecimental.

La pregunta por la configuración de los modos de ver de la educación inclusiva no es otra cosa que un mecanismo de encuadre epistemológico de la mirada y la construcción del conocimiento a través de sus condiciones de visualidad. Estas inauguran su trabajo para descentrar y erradicar los efectos normocéntricos de los regímenes visuales que heredan.

La educación inclusiva inaugura un nuevo diálogo visual que destruye los modos de “contemplación de la alteridad (asociado con la ‘puesta en escena’ *malinowskiana*) suele operar como un dispositivo jerárquico de vigilancia y normatización de la mirada y de lo mirado” (Barriendos, 2011, p. 25), que destruye, disloca, desarma y altera las diversas clases de sujeciones y sistemas de objetualización legitimados a través de la mirada; lo que a través de la educación especial consagra un régimen visual de carácter universal y opaca la racionalidad lumínica que designa el centro epistémico, político y ontológico de la multiplicidad.

El mundo-imagen de la educación inclusiva organiza su actividad a partir del centro crítico de la multiplicidad, es aquello que define el campo de interacción y legitimidad de las diversas clases de singularidades puestas en acción en lo social y en lo pedagógico. De esta forma, se asume en tanto experiencia compartida —imagen-superficie— que amplifica, diversifica y transforma nuestros entendimientos para dar paso a algo completamente nuevo.

Se entiende en este contexto que la educación inclusiva es un territorio atravesado por un conjunto de prácticas sociales, culturales y políticas, cuya singularidad reside en que las prácticas de visualidad que forman parte de su universo de problematización construyen una variedad de significados culturales y cristalizan los valores que subvierten la trama de regulación normocéntrica; operación que contribuye a la ampliación de su campo de objetos, especialmente, sus objetos de comunicación y simbolicidad. Este es un campo que construye sus significados a través de singulares prácticas de visualidad.

Queda, entonces, la pregunta por los mecanismos de circulación y por sus formas de incidencia simbólica o condiciones de recepción, fundado en un hacer complejo, híbrido y condicionado. La educación inclusiva establece diversos modos de hacer íntimamente relacionados con el ver y sus condiciones de ser visto. Todo acto de ver depende de su fuerza performativa y afecta a las dinámicas de producción de la realidad, las tramas subjetivas y los imaginarios circundantes. Toda práctica de ver entraña efectos performativos afortunados o desafortunados.

Finalmente, queda la interrogante acerca de las configuraciones del campo escópico de la educación inclusiva. La mirada se convierte así en un dispositivo de relación instituyente entre el yo y lo otro —ambos se encuentran afectados por un efecto de mutualidad, algo que es mirado y algo que nos mira, toda práctica de visualidad opera de esta forma—. En otras palabras, devela una episteme escópica de carácter esencialista-individualista, en la cual la montura del enfoque en la educación especial y su efecto mimético exige el aprendizaje de sus

categorías y metáforas, y destraba los juegos de fuerza que sustentan determinados imaginarios político-culturales impuestos a través de dicho calificativo.

Las imágenes como espacio alterativo de pensamiento

El interés investigador en el estudio de las imágenes va más allá de una simple preocupación analítica vinculada al objeto como producto, más bien, inscribe su campo de preocupaciones en torno al proceso de construcción y sus aportes como herramientas de estudio, especialmente, a través de su capacidad para producir conocimiento —propósito heurístico—.

De tal manera, las imágenes dominantes que se legitiman como parte de las funciones heurísticas demuestran su incapacidad para comprender las necesidades de vigencia y producen un conjunto de signos estériles gobernados por una racionalidad que neutraliza su poder —se alude a las configuraciones semióticas desprendidas del efecto de seducción de lo neoespacial—.

Por su parte, las imágenes que se desprenden de la fuerza del calificativo *inclusivo* contribuyen a redefinir las políticas y las poéticas que afectan al pensamiento político-educativo actual al entrar en sintonía con las exigencias de su actividad heurística auténtica; de lo contrario, imponen una operación que actúa en proximidad a la noción de imagen dialéctica, algo que nos interpela con la fuerza del cambio y de lo nuevo, pero que queda atrapado en el pasado.

La cultura visual producida por la educación inclusiva alimenta la comprensión de determinados fenómenos y sus modos de significación, como parte o no, de este singular territorio heurístico. Los objetos que dan vida a su extensa red objetual nos perturban constantemente con innumerables posibilidades de relación y crean nuevos ángulos de visión y matrices de producción de conocimientos que alteran el orden conocido.

En este sentido, el campo de la educación inclusiva es una espacialidad de imágenes en fuga e intensidad creativa que aún no hemos sabido descifrar. Sus objetos específicos se convierten en imágenes que crean modalidades otras de investigación, redefinen las condiciones de producción, circulación y apropiación de sus signos y significados, y crean un medio de exposición múltiple sobre su experiencia visual.

Ahora bien, ¿cómo, a través de los planteamientos de la educación inclusiva, el mundo y sus problemas son concebidos y captados en términos de imagen de pensamiento? Esta no cambia por dejar de ser un injerto heurístico-semiológico de lo especial o, bien, por haberse convertido en algo diferente a esta; sino porque el mundo y sus estructuras por completo se han convertido a este singular esquema de pensamiento. Es esto, en parte, lo que delimita que su esencia sea diferente.

El problema epistemológico de la educación inclusiva deviene en la producción de dispositivos que obstruyen la comprensión de su información visual y produce un campo visual saturado por imágenes que no permiten hablar a su verdadera voz. La cultura visual se convierte en una herramienta visual clara en la difusión de los propósitos de este campo, depende singularmente de los modos a través de los cuales ciertas imágenes contribuyen a plasmar la experiencia/existencia de su campo de problemas, lo que afecta e interpela al espectador. El agenciamiento visual será el responsable de la fabricación del ethos y de la acción

transformacional, en él habita la fuerza del principio escultórico y de audibilidad del verbo y calificativo.

El signo de lo inclusivo al ser intensamente contingente solo puede ser comprendido dentro de un contexto histórico específico. De este modo,

(...) es por el efecto de esta invención de relaciones que la forma se transforma en “rostro”, como decía Daney. Esta fórmula nos recuerda por supuesto lo que sirve de base al pensamiento de Emmanuel Levinas, para quien el rostro representa el signo de lo éticamente prohibido. El rostro, dice Levinas, es “lo que me obliga a servir al otro”, “lo que nos prohíbe matar”. Toda “relación intersubjetiva” pasa por la forma del rostro, que simboliza la responsabilidad que nos incumbe en función del otro: “lo que nos une al otro es la responsabilidad”. Pero ¿la ética no tendría acaso otro horizonte que este humanismo que reduce la intersubjetividad a una suerte de interservidumbre? ¿La imagen, metáfora del rostro según Daney, no sería entonces sólo capaz de producir lo prohibido a través del peso de la “responsabilidad”? Cuando Daney explica que “toda forma es un rostro que nos mira” no nos dice únicamente que somos responsables. Para estar seguros, basta con volver al significado profundo de la imagen de Daney: para él, “inmoral” cuando nos sitúa “allí donde no estábamos”, cuando “toma el lugar de otra”. No se trata solamente, para Daney, de una referencia a la estética Baziniana-Rosselliniana que postula el “realismo ontológico” del arte cinematográfico, aunque esté en el origen de su pensamiento. Según él, la forma, representada en una imagen no es otra cosa que la representación del deseo: producir una forma es inventar encuentros posibles, es crear las condiciones de un intercambio, algo así como devolver la pelota en un partido de tenis. Si vamos más allá del razonamiento de Daney, la forma es la delegada del deseo en la imagen. Es el horizonte a partir del cual la imagen puede tener un sentido, mostrando un mundo deseado, que el espectador puede entonces discutir, y a partir del cual su propio deseo puede surgir. Este intercambio se resume en un binomio: alguien muestra algo a alguien que se lo devuelve a su manera. (Bourriaud, 2008, pp. 23-24)

Ávila y Acosta (2016) sostienen que,

(...) el compromiso que la epistemología adquiere con la constitución del conocimiento, más allá de la configuración del vínculo sujeto-objeto, en el sentido de la percepción del mundo. Cabe insistir que la percepción del mundo ya no alude aquí a la pregunta sobre la veracidad del conocimiento, sino al proceso de su construcción. La pregunta por el conocimiento nos remite al problema de la percepción, en el sentido de un cuerpo que interactúa con un mundo. (p. 170)

En esta sección se intentan explorar las implicancias de las formas de producción del conocimiento visual de la educación inclusiva para involucrar un análisis que opera en una cinta de *moebius* entre el pasado y el presente, y devela los diversos tipos de imaginación política, pedagógica y social empleados como justificantes argumentativos.

Lo anterior, en tanto imagen de pensamiento, ofrece una comprensión sinóptica de las diferencias, cuyo sentido es entender el nexo o la acción copulativa que existe entre una y otra imagen-problema que, en sí mismas, son completamente diferentes y poseen una conexión secreta entre ellas. Lo inclusivo es una herramienta visual y un trabajo de montaje entre diversas clases de problemas contingentes y completamente diferentes. Otorga nuevos significantes y produce nuevas imágenes para leer el mundo. Lo inclusivo como imagen de pensamiento entraña la coexistencia de diversos tiempos, una forma de entender nuestra propia contemporaneidad, la que, sea dicho de paso, nos presenta múltiples horizontes.

La pregunta por las condiciones de producción del conocimiento de la educación inclusiva alberga un punto más álgido que define la fuerza de su hacer heurístico: si los conceptos con los que pensamos el campo, su naturaleza y sus problemas son traducibles a otra lengua; la lengua y gramática de lo inclusivo —producto del efecto de diáspora y del nomadismo, en tanto leyes internas del funcionamiento del campo— encarna otras formas de imaginación y proyección. Si sus instrumentos conceptuales no logran dar este salto transposicional quedan remitidos a un uso poético y metafórico.

El estado actual del territorio ratifica un estatus de metáfora sobre sus categorías analíticas, producto que fracasa en la traducción a la lengua real del campo —la que es indescifrable—. En este punto, la metáfora de mutualidad desarrollada por Didi-Huberman (2020), que constituye una de las características epistemológicas que habita en la intimidad del verbo incluir, fomenta una pregunta mucho más refinada: ¿cómo pensar el mundo hoy a través de la educación inclusiva? Elabora una construcción ciega cuando omitimos la comprensión visual de su extensa red de fenómenos y constituye la imagen de un dispositivo significativo para develar las formas de producción del conocimiento ligadas a este singular territorio de análisis.

De esta manera, la idea que mejor aglutina el interés de la investigación es la acción copulativa que habita un nexo desconocido entre imagen y producción de conocimiento. A efectos de esta intervención, se desarrolla la noción de inclusión visual —por favor, se sugiere ecologizar los significantes, nada de lo que se crea o conoce tiene relación con este constructo—. Las imágenes transmiten ideas fundamentales de pensamiento, son en sí mismas configuraciones heurísticas y formas en las que pensamos determinados fenómenos y problemas de pensamiento.

Coincidiendo con Warburg (2010), las imágenes no son exclusivamente fuerza y aspecto, sino que son fuerza y modalidades de agenciamientos, son transmisores energéticos sobrecargados, poseen la capacidad de suspender los parlamentarismos entre diversos aportes conceptuales y encuentran en el movimiento una ciencia sin nombre, es decir, lo nuevo: lo postdisciplinar; al observar en el umbral el lugar del pensamiento. La educación inclusiva en sí misma es diletante, posee una afición y seducción por una multiplicidad de campos del saber. Asimismo, es productora de imágenes alterativas de la realidad.

Emerge aquí una contradicción: a través del susurro de lo inclusivo se produce una revitalización de lo especial, una vuelta a la vida de esta adjetivación pedagógica y heurística, cuya imagen no surge resignificada ni deslumbrante, sino que satanizada, interpelada, devaluada y criticada arbitrariamente, producto del efecto edipizador que establece en su relación signifiante y proyección de rostricidad en lo inclusivo. Pero, las imágenes de lo inclusivo son variables e infinitas, a diferencia de las legadas y consolidadas por el régimen especial-céntrico. No es pretensión de desnudar los imaginarios construidos por las configuraciones actuales de lo inclusivo, sino develar las exigencias que enfrenta la reconfiguración de su objeto auténtico y sus fórmulas de expresión del pathos que exigen los múltiples horizontes de sentido del mundo.

La relación imagen-fuerza —idea más profunda en el pensamiento warburgiano— produce un espacio de pensamiento desconocido, cuya fuerza marca el carácter interactivo y transitivo del propio objeto y signo como algo de

permanente mutación. Un objeto en tránsito designa un carácter de desorden-formal, pone en primer término la constitución de un territorio inacabado que junto al diálogo rearticulador se convierten en categorías cruciales en la fabricación de sus imágenes. Su red objetual se expresa, en términos relacionales, concebido “como el lugar geométrico de una negociación entre numerosos remitentes y destinatario” (Bourriaud, 2008, p. 29). Otra dimensión que explica la naturaleza relacional de lo inclusivo crea un conjunto de posiciones y perspectivas diferentes para lecturar sus propósitos y reconstruir los mecanismos móviles de su objeto.

Conclusiones. La educación inclusiva como constelación de imágenes alterativas e ideas en fuga

La educación inclusiva como territorio heurístico construye y legitima un conjunto de informaciones y códigos visuales que, en cierta medida, delimitan su universo cognitivo y simbólico, sus significados y usos de las imágenes; las que desempeñan funciones heurísticas y sociales. En esta oportunidad, se encuadra el interés del investigador en la comprensión de los mecanismos de visualidad que otorgan al sintagma *educación inclusiva* la capacidad de dispositivo de producción de conocimiento. A tal efecto, resulta necesario explorar los mecanismos de creación y circulación de sus imágenes, así como del conjunto de procesos analíticos que sustentan dicha operación. Se busca explorar las tácticas de refinamiento del régimen visual que construye este peculiar campo de investigación en su incipiente historia intelectual a través de sus principales estructuras de producción del conocimiento: lo falsificado, lo mixto y lo auténtico.

De esta manera, las imágenes producidas por la educación inclusiva actúan en términos de una praxis operativo-estratégica de naturaleza alterativa de la realidad, cuyas condiciones de recepción y sus usuarios las insertan en una experiencia visual desconocida —esta actividad solo es posible forjarla a la luz de las demandas de autenticidad del propio objeto—.

En los regímenes que anteceden la educación inclusiva, las imágenes cumplen la función de construir un imaginario regulado por signos parciales que mantiene el *statu quo*. Sin embargo, el factor que marca la diferencia con las fuerzas semióticas de sus estructuras anteriores es la calidad de la experiencia visual que producen al integrar otros registros de sensibilidad, cuya naturaleza interpela permanentemente a sus usuarios.

En concreto, a través de las imágenes se encuentra la capacidad de habitar pequeños mundos y es gracias a esta función que recupera su capacidad imaginativa, produce otras formas de relacionamientos y genera nuevas fuerzas de singularización subjetivante. La inclusión es un soporte de la expansión de una fuerza creativa desconocida e intensamente poderosa.

Una tensionalidad crítica que enfrentan las imágenes del *mainstream* discursivo del campo posee la capacidad para poblar una gran diversidad de estructuras del sistema-mundo a través de sus significados, acontece en proximidad al efecto del mostrar e incrementar la presencia de sus imágenes; lo que conduce a una interpretación efímera y banalizada en torno a los usos de las imágenes y restan potencia a la comprensión de su objeto. Estas son imágenes que

ofrecen, parcialmente, una comprensión sobre los fenómenos que estructuran su gran campo de problemas y red objetual.

La pregunta que surge con esto es: ¿en qué reside la fuerza de resignificación de las imágenes de lo inclusivo para alcanzar la producción de otros mundos? Tal proceso se encuentra íntimamente ligado al repertorio cultural y emocional de sus usuarios. Debido al precario desarrollo teórico-metodológico del campo, se carece de una dimensión conceptual completa acerca de su función y alcance, tarea que exige redescubrir la lógica de combinación implicada en la producción de sus imágenes. Sus mecanismos de lectura se encuentran en profunda conexión con el espíritu y la consciencia de cada encuadre cultural.

En este orden de ideas, la educación inclusiva enfrenta la necesidad de comprender sus formas de ver, sus regímenes de visualidad, los patrones de selección visual y la naturaleza de su retórica visual empleada. Sus imágenes siempre afloran de espacios de resistencias, este es un universo visual en permanente transformación, cuyo lenguaje no es universal, siempre está determinado por un conjunto de representaciones guiadas por convenciones particulares.

Las imágenes como mecanismos de producción del conocimiento poseen la capacidad de alterar los patrones mentales de sus usuarios y de sus imaginarios. A través de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, lo que se hace es recrear sus supuestos, cuya estructura devela un mensaje visual polisémico atravesado por múltiples símbolos e interpretaciones, un repertorio construido mediante relaciones sociales, políticas e históricas.

En este sentido, un aspecto importante consistirá en develar los modos para pensar a través de las imágenes al interior de este campo. Tal como comenta Molina (2007): “una imagen está cargada de significado incluso si no sabes cómo formularlo correctamente en términos discursivos o conceptuales” (p. 24). Insiste la investigadora brasileña y señala que “las imágenes fluyen entre sí, se condensan y combinan en cada experiencia mental del individuo, y puede aparecer desde el exterior” (Molina, 2007, p. 29). Las imágenes son poderosas formas de operacionalizar conceptos de pensamiento que esculpen y dislocan la realidad, mediante la creación de un singular estilo discursivo-visual.

La educación inclusiva es un dispositivo heurístico y una poderosa constelación de imágenes, ambas fuerzas definicionales permiten entenderla como un campo de experimentación visual y analítica. Es por esto que se parte de la premisa de que la constelación de imágenes que prolifera de la red objetual de este campo, también contribuye a pensar su función en el mundo actual y, por lo tanto, genera un *corpus* definido, organizado y finito de imágenes, un repertorio abierto con el cual se inaugura un carácter problemático, provisional y provocativo. La inclusión construye un tipo de imaginación que aún no se ha develado, esta se caracteriza por superar las formas definicionales de la imaginación moderna imbricada en algunos de sus presupuestos de mayor alcance: los planteamientos semiológicos de la educación especial.

La fuerza imaginativa produce un dispositivo sinóptico de las formas heterológicas y heterogénicas necesarias para la construcción de procesos culturales y sociales en el mundo actual. Como imagen de pensamiento y categoría de análisis de carácter creativo-alterativo, se nutre de un archivo iconográfico que contribuye a fortalecer el *ethos* social y la regulación de su

consciencia, operación que “sugiere vínculos enigmáticos entre diferentes cosas ya que están colocadas en el mismo campo visual y pueden estar interconectados por la ruta de la mirada” (Gerencer y Rozestraten, 2016, p. 89).

Es por esto que el campo visual de la educación inclusiva se encuentra atravesado por la sincronicidad e inaugura un conjunto de imágenes simultáneamente visibles; en contraste a las articulaciones introducidas a través de la metáfora de lo neoespecial compuesta por imágenes sucesivas devenidas y materializadas en un efecto mimético de carácter normativo —imagen de estabilidad y permanencia—. En la actualidad, sus imágenes son ambiguas, se tiene la necesidad de encontrar la fuerza semiológica de sus signos.

Las imágenes que produce este terreno no son equivalentes al tiempo y espacio conocido, sino que crean otras temporalidades y espacialidades concebidas a través de un diagrama de relaciones contingentes que dan paso a nuevas coordenadas de alteridad. En su interioridad, tienen lugar múltiples constelaciones, temporalidades y espacialidades que crean un atlas visual diferente, raro y desconocido que fortifica la entronización de otras tácticas semióticas para entender el mundo en el que se vive. Otra tarea crítica consiste en documentar el tipo de interacciones complementarias a su discurso para explorar los temas relevantes que configuran el campo de su imaginario.

Una de las propiedades visuales que describen de mejor manera los territorios de la educación inclusiva es la del *metalenguaje imagético-visual*, es decir, una imagen formada por diversas imágenes —las que, mayoritariamente, aluden a la historia de la consciencia enmarcada en luchas específicas para un cambio social más justo— que muestra diversas clases de interrelaciones, traslaciones y traducciones de diversos fenómenos, experiencias subjetivas, agenciamientos políticos, etc. De este modo, crea “un campo de relaciones entre imágenes sobre el que es posible experimentar con enfoques interrogativos, especulativos, proponiendo relaciones, asociaciones, agrupaciones, lazos, proximidad y distancias sugerentes” (Gerencer y Rozestraten, 2016, p. 94).

¿En qué reside el mecanismo de conexión de estas imágenes? Si se recurre a la fertilidad de la noción de *pathosformeln*, propuesta por Warburg (2010), es posible establecer el mecanismo de interconexión que habita entre las políticas de concientización y las prácticas de resistencias humanas. Si bien muchas de estas imágenes, debido a su contenido político-ético, pueden ser distantes; develan profundas interconexiones entre ellas —incluso muchas de ellas se encuentran montadas unas con otras—.

La anterior premisa contribuye a develar otro rasgo de pensamiento que opera en función de un sistema de redes ramificadas y complejas, cuya red objetual específica una morfológica heurístico-metodológica basada en la semántica concebida como un conjunto organizado de imágenes en torno a un tema determinado que posee la capacidad de oscilar y cambiar de forma con frecuencia, por debajo de la cual hay innumerables capas más profundas.

Esta metáfora describe con mayor especificidad las configuraciones visioanalíticas del territorio. Sin duda, queda la interrogante acerca de los núcleos organizadores del pensamiento y sus mecanismos de intensidad a partir de las interrelaciones entre imágenes. El campo visual de la educación inclusiva y la imagen de pensamiento que construye se fundamenta en múltiples conexiones

visuales, cuya particularidad muestra que no posee un solo centro o raíz que ordena completamente la totalidad de sus imágenes.

Referencias

- Ávila, J., y Acosta, C. (2016). Epistemología del pensamiento visual contemporáneo desde el imaginario transdisciplinario. *Anagramas*, 14(28), 167-204.
- Bal, M. (1996). *Double Exposures: The Subject Of Analysis Cultural*. Routledge.
- Bal, M. (1999). *The Practice Of Cultural Analysis: Exposing Interdisciplinary Interpretation*. University Stanford Press.
- Barriandos, J. (2011). La colonialidad del ver. *Nómadas*, 35, 13-29.
- Baxandall, M. (1981). "L'œil du Quattrocento", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 40, 10-49.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional*. Ed. Adriana Hidalgo.
- Braidotti, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 0(0) 1-31.
- Brea, J.L. (2005). *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Akal.
- Bryson, N. (Ed.) (1991). *Visual Culture. Images and Interpretations*. Wesleyan University Press.
- Buck-Morris, S. (2009). Estudios visuales e imaginación visual. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 9, 19-46. <https://doi.org/10.7440/antipoda9.2009.01>
- Chen, K. (2010). *Asia as method: towards deimperialization*. Duke University Press.
- De Landa, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edinburgh University Press.
- Deleuze, G. (1978). *Kafka, por una literatura menor*. Ediciones era.
- Didi-Huberman, G. (2020). Pensar las imágenes, pensar por imágenes, pensar con las manos: conversación con Georges Didi-Huberman. *THEORY NOW: Journal of literature, critique and thought*, 3(2), 190-206.
- Gerencer P., y Rozestraten, A. (2016). Constelações de imagens: metáforas e ensaios. *Domínios da Imagem*, 10(19), 87-112.
- Hernández, G., y Rodríguez, L. (2003). *Filosofía de la experiencia y ciencia experimental*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández-Navarro, M. (2006). *La configuración del ver*. Centro de Estudios Visuales de Chile. <https://arteitectalca.files.wordpress.com/2013/04/archivo-escotomico-de-la-modernidad.pdf>
- Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento: Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Pergamon Press.
- Lazzarato, M. (2012). El funcionamiento de los signos y de las semióticas en el capitalismo contemporáneo. *Palabra Clave*, 15(3), 713-725.
- Linares, R. (2018). Realidad y significación. El giro semiótico como perspectiva y propuesta de ponderación epistémica. *Cinta de Moebio*, 63. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/52003/55195>
- Méndez, S. (2010). Retórica visual: una herramienta necesaria en la creación e interpretación de productos visuales. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 11(2), 99-116.
- Mengue, P. (2008). *Deleuze o el Sistema de lo múltiple*. Los cuarenta libros.

- Mirzoeff, N. (2003). *Visual Culture Reader*. University New York Press.
- Molina, A. (2007). Ensino de História e imagens: possibilidades de pesquisa. *Domínios da Imagem*, 1(1),15-29.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Universidad de Granada.
- Ocampo, A. (2019). La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva”. En: Ocampo González, A. (Comp). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. III. Repensando la justicia social y la educación inclusiva*. (pp. 39-105). Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 13(27), 18-54.
- Warburg, A. (2010). *Atlas Mnemosyne*. Akal.

Notas

- 1 Este texto presenta parte de la sección final de la conferencia impartida por invitación en la ceremonia de inauguración del año académico del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales, Colombia. La intervención fue efectuada el día miércoles 12 de agosto de 2020.
- 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).
- 3 Actividad heurística que trabaja conectando campos alejados en el ensamblaje de objetos de conocimientos, los que dialogan en un punto particular, no siempre reconocible.
- 4 Metáfora acuñada por Ocampo (2019 y 2020), quien explica cómo los planteamientos, actualmente, empleados para justificar la presencia de lo inclusivo reafirman un efecto de imitación de la montura epistémica y didáctica de la educación especial, asumiendo una condición de disfraz heurístico. Para mayor información, véase el artículo que lleva este nombre.

Notas de autor

- (*) **Aldo Ocampo González**. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Santiago de Chile, Región Metropolitana, Chile.
Chileno. Teórico y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Doctor en Ciencias de la Educación, mención sobresaliente ‘Cum Laude’ por la Universidad de Granada, España.