

## Construcción visual y semiótica de la educación inclusiva

### *Visual and semiotic construction of inclusive education*

Aldo Ocampo González

#### RESUMEN

El presente artículo interroga de la naturaleza semiótica de la educación inclusiva y sus problemas de regulación ontológicos, visuales y epistémicos. Este problema comienza a evidenciarse cuando, buena parte, de la consciencia heurística de la educación especial se toma literalmente como la lengua natural de un espacio intelectual en blanco pero altamente generador en la transformación del conocimiento pedagógico. Tal transferencia, devino en la cristalización de un modelo semiótico universal que alcanza su efectividad a través de la castración de la identidad semiológica de lo inclusivo, lo que afianza un sistema de edipización de sus signos y, con ello, coloca de manifestando un sistema de desviación sobre sus propiedades ontológicas implícitas. Producto de esta operación, es que, sus diferentes tipos de agenciamientos de enunciación son objeto de confusión y tervigersación, especialmente, sobre sus unidades semiológicas auténticas. Estamos en presencia de una operación estratégicamente intencionada que contribuye a castrar la pregunta por los signos de lo inclusivo y, por consiguiente, a instalar un sistema de edipización sobre su objeto. El método empleado es el de revisión documental crítica. El trabajo concluye que, al imponer el rostro de la educación especial como parte del corazón de la educación inclusiva se omite la intención de colocar en conexión sus dos tipos de representaciones, las que, también pueden ser interpretadas como formaciones particulares del poder, por medio de las cuales, se designa un modo particular de funcionamiento que es afianzado a través de un sistema de descodificación generalizada de sus signos y flujos semióticos.

**Palabras clave:** Educación inclusiva; subyugación signica; imagen de pensamiento; visualidad; procesos de semiotización.

---

#### Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | Santiago | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

[aldo.ocampo@celei.cl](mailto:aldo.ocampo@celei.cl)

<http://doi.org/10.46652/resistances.v4i8.134>

ISSN 2737-6230

Vol. 4 No. 8 July-December 2023, e230134

Quito, Ecuador

Submitted: september 28, 2023

Accepted: december 06, 2023

Published: december 21, 2023

Continuous Publication

## ABSTRACT

This article questions the semiotic nature of inclusive education and its ontological, visual and epistemic regulation problems. This problem begins to become evident when a good part of the heuristic consciousness of special education is taken literally as the natural language of a blank intellectual space but highly generative in the transformation of pedagogical knowledge. Such transference became the crystallization of a universal semiotic model that reaches its effectiveness through the castration of the semiological identity of the inclusive, which strengthens a system of edipization of its signs and, with it, places of manifesting a system of deviation on its implicit ontological properties. As a result of this operation, its different types of enunciation are the object of confusion and tergiversation, especially on its authentic semiological units. We are in the presence of a strategically intentional operation that contributes to castrate the question of the signs of inclusiveness and, consequently, to install a system of edipization on its object. The method employed is that of critical documentary review. The paper concludes that, by imposing the face of special education as part of the heart of inclusive education, the intention of connecting its two types of representations is omitted, which can also be interpreted as particular formations of power, through which a particular mode of operation is designated and consolidated through a system of generalized decoding of its semiotic signs and flows.

**Keywords:** Inclusive education; sign subyugación; thought image; visuality; semiotization processes.

## Introducción

Asumir la interrogante acerca de la naturaleza semiótica de la educación inclusiva es, sin duda alguna, embarcarse en un territorio desconocido, pero, profundamente imaginativo. Su problema comienza a evidenciarse cuando, buena parte, de la consciencia heurística de la educación especial se toma literalmente como la lengua natural de un espacio intelectual en blanco pero altamente generador en la transformación del conocimiento pedagógico. Tal operación es denominada 'alter-disciplinarietà'. Tal transferencia, devino en la cristalización de un modelo semiótico universal que alcanza su efectividad a través de la castración de la identidad semiológica de lo inclusivo, lo que afianza un sistema de edipización de sus signos y, con ello, coloca de manifiesto un esquema de desviación sobre sus propiedades ontológicas implícitas más relevantes. Tal separación no está condicionada exclusivamente por una exigencia heurística particular del fenómeno.

El error analítico de tomar los signos de lo especial como parte de la naturaleza visual, signica y ontológica de lo inclusivo, es más, que, un mero descuido intencionalista por parte de sus practicantes. Específicamente, este error se tornó exitoso en la transferencia arbitraria de signos y en la completud de un espacio vacío que es rellenado estratégicamente para afianzar un *continuum* semiótico, completamente ocupado por una formación semiótica que actúa en términos de una montura de disfraz, identificándose diversos niveles de organización, los que, bajo ningún término podrán ser reconciliables. Recordemos que, la educación especial no comparte ningún grado de relación genealógica con la educación inclusiva. Estamos en presencia de la imposición estratégica de un signo que contribuye a castrar y a eclipsar los constituyentes cognitivos y los modos de vi-

sualidad de lo inclusivo. El registro semiótico de la educación inclusiva es algo que desconocemos profunda e imaginativamente. Lo que queda relegado a un plano de castración es la naturaleza que imputa el registro semiótico auténtico de lo inclusivo, legitimando un extracto que, en apariencia, puede documentar un cierto grado de proximidad existencial con los signos que se imponen a través de la forma adjetival de lo especial. Esto es siempre aparente. Este *continuum* existe a través de una cierta analogía excesiva, nunca por un sistema hermenéutico real.

La superficialidad de los términos aquí documentados devela la presencia de un sistema de confusión de sus formas, significantes y modos de visualidad. Esta es la sección más evidente del problema. Ahora bien, lo que no es del todo evidente para sus practicantes es, la proliferación de un sistema de organización interna que retrocede y se inscribe en un plano de lejanía con relación a la matriz de producción de su aparato signico auténtico. No olvidemos que la educación inclusiva posee una estructura semiológica definida, solo necesitamos aprender a entrar en ella, para que esta, nos revele sus secretos. Buena parte del sintagma ‘educación inclusiva’ se construye a través de un sistema de subyugación de sus signos al régimen especial-céntrico, que alcanza su efectividad a través de una determinante homogénea que depende de un sistema de descripción previa, ello, da cuenta de un problema de delimitación de la frontera semiótica que existe entre ambos modelos de análisis.

La frontera semiológica que se impone a partir de la regulación de las fuerzas signicas de lo especial para explicar el corazón de lo inclusivo escapa a la operación que imputa un *corpus* de puntos que establecen una distinción interior y exterior sobre un determinado fenómeno. Esta frontera se ve obstruida por una afectación que acontece en sus filtros o traductores lingüísticos, especialmente, a través de los cuales su objeto se “traduce a otro lenguaje (o lenguajes) que se halla fuera de la semiosfera dada” (Lotman, 1998, p. 12). Es el carácter cerrado de dicha operación es lo que se manifiesta al entrar en contacto con la consciencia semiológica auténtica de lo inclusivo. Lo que aquí falta es la traducción de un espacio interno en el cual sus lenguajes puedan ser semiotizados. La frontera es siempre constitutiva de un mecanismo de singularidad semiótica.

La interrogante acerca de las condiciones semióticas de la educación inclusiva no es otra cosa que, la exploración de los sistemas de significación que esta produce y su particular relación con un modo de visualidad. Mi interés investigador en los sistemas de significación de este campo se convierte en un mecanismo de regulación de las tramas ontológicas y de sus consecuentes mecanismos de visualidad –en particular, asume la interrogante acerca del tipo de imágenes que crea este singular género–. Este desafío analítico exige aclarar la naturaleza del signo con el que estamos interactuando. La semiótica de la educación inclusiva debe ocuparse de todo lo que se considera inclusión, cuya dimensión es mucho abarcativa que la semiótica visual –la que es uno de sus objetivos específicos de análisis– a través del cual se ancla la definición del código semiológico de cada una de las formas existenciales de lo humano. La semiótica visual puede ser leída en términos de una clasificación que da cuenta de un tipo específico de percepción. Incluso, su carga semántica es mucho más densa que este esquema definicional.

El problema que introduce la clasificación que inscribe a la semiótica visual a través de la percepción, se convierte en un nudo problémico para muchos de sus practicantes, pues, reconoce que, no existen palabras apropiadas para describir la profundidad de los fenómenos que en ella podemos visualizar. Incluso las relaciones entre lenguaje visual y verbal establecen una relación ambigua y difusa. De acuerdo con Sarapik (2013), la semiótica visual debería tener la capacidad de incluir cualquier información percibida naturalmente, o bien, cuando aquello que nos encontramos describiendo puede ser sentido visualmente. A esto llamaremos, el aspecto visual de la significación. La semiótica de la educación inclusiva busca integrar la experiencia sensible de lo visible a través de la experiencia inmediata y mediada que determina el régimen de visibilidad de determinadas formas existenciales de lo humano. La primera cualidad, alude al *corpus* de características visuales abstractas, mientras que, la segunda, encarna sus formas de representación más convencionales –signos icónicos–. En efecto, cada una de las unidades sýgnicas de la inclusión poseen una “cierta calidad visual que es importante en el proceso de interpretación, pero al mismo tiempo su denotación se basa principalmente en índices simbólicos o de semiosis” (Sarapik, 2013, p. 73).

La comprensión del signo que imputa la autenticidad de la educación inclusiva a través de su regulación ontológica impone la construcción de una figuración singular y de un significado figurativo atravesado por un modo de visualidad particular. El problema es que muchas de las imágenes que se desprenden de tal campo de producción, inducen a ciertas clases de errores, en algunas oportunidades, afectan a los modos de sus objetos reales. Toda imagen posee una base material, subjetiva y existencial. Es esto, lo que debemos aprender a develar. ¿Cuáles son las relaciones icónicas que subyacen a la configuración del registro de la educación inclusiva?, o bien, ¿cómo se expresan las convenciones de representación de su signo? El problema de análisis aquí reseñado da cuenta que las diversas modalidades existenciales de lo humano pueden ser atendidas en términos de un objeto significado –una forma imaginativa que debemos aprender a develar– lo que, incluso, puede abordar un fenómeno inexistente al interior de dicho registro. Si bien, las imágenes de la educación inclusiva adoptan una determinada forma física, su concepción hace mucho más que esto; es decir, una imagen puede carecer de ella. Llegados a este punto, nos encontramos en presencia de una imagen mental o de un proceso de semiotización, lo que es clave para que un régimen visual se ancle e interactúe con las determinantes sociales de nuestra época.

¿Cuáles son los objetos potenciales de la semiótica visual de la educación inclusiva? Uno de sus potenciales objetos es la subordinación sýgnica transferida a través de un esquema intelectual improcedente. A pesar de que la subordinación del signo de lo especial no resuelva el problema de la representación de los esquemas de uso del campo, su representación se juega a través de la cristalización de una repetición visual errónea, que, a su vez, es altamente exitosa entre sus practi-

cantes. Esta es la ecuación de la visualidad inmediata, aquella que es fuertemente reproducida por *mainstream* discursivo del campo. La educación inclusiva como signo visual es profundamente icónico, está atravesado por una multiplicidad desconocida de signos ontológicos, los que, son, delimitados, en cierta medida, a través de un sistema de mediación histórico-cultural y de diversas clases de atravesamientos afectivo-relacionales.

Los criterios de legibilidad, en cierta medida, están determinados por la memoria de cada uno de sus interpretantes. Esta comprensión se ve enturbiada cuando nos proponemos ampliar la noción de visualidad que cada uno de ellos propone. Una de sus tareas críticas consiste en ampliar las formas de visualidad ligadas a cada uno de los modos existenciales del ser humano. Para que esto acontezca debe existir un cierto mecanismo de traducción de las constituyentes sociales que las definen, al objeto de incursionar en “imágenes mentales, imágenes residuales, recuerdos, sueños y, finalmente, las impresiones visuales mediadas por distintos tipos de mensajes” (Sarapik, 2013, p. 73). Incluso, muchas de sus categorías visuales son el resultado de representaciones visuales basadas en la percepción y en la experiencia visual situada –dos aristas que trabajan mediante la superposición de sus formas–. La definición de sus signos visuales y semiológicos son, siempre, contingentes.

La dimensión que delimita el conjunto de representaciones visuales basadas en la percepción es la encargada de afianzar la red de imágenes mentales que progresivamente van dando vida la memoria cultural y, porque no, a la memoria epistémica. Estas dos trabajan juntas. La memoria visual adquiere un estatus liminal al posicionarse entre ambas formas de memorias, nutre sus desempeños y condicionantes. Cada una de estas formas de memorias son claves para enmarcar las determinantes contextuales de un fenómeno en específico. Mientras que la visibilidad del signo queda sujeta a la capacidad de percibir de cada uno de sus interpretantes. Dicho de otra forma,

[...] el problema se complica cuando consideramos la reflexión, la imagen residual o la imagen mental. Uniéndolos a todos juntos en el campo de los fenómenos semióticos presupone que la característica específica está en el sentido mismo de la vista: la percepción opera en parte basándose en fundamentos condicionales, que dependen de la experiencia, el conocimiento y otros procesos conscientes y, por tanto, la percepción es un participante activo en la semiosis. (Sarapik, 2013, p. 75)

Las formas de la educación inclusiva nunca son anicónicas, siempre nos informan acerca de las cualidades visuales y ontológicas de determinados grupos, diferente es, que, sus unidades de legibilidad sean profundamente desconocidas –a pesar de ello, poseen una forma particular–. Lo que puede desviar sus unidades de comprensión son el tipo de cooptaciones de las que son objeto producto de diversos regímenes intelectuales o matrices de estructuración del sistema-mundo.

La educación inclusiva en su auténtico registro debe ser entendida en términos de un territorio de inconmensurabilidad visual, es una textura que establece diversas clases de cadenas de heterogénesis. Es posible identificar, además, diversos sub-tipos de visualidad. La semiótica visual de la educación inclusiva puede ser leída en términos de un dispositivo para “discutir la recepción y la codificación de la información visual y la comunicación basada en la visión” (Sarapik, 2013, p. 77), que se entrecruzan al examinar las propiedades ontológicas y los múltiples sistemas de agenciamientos de cada uno de sus grupos que en ella van convergiendo en cada encuadre cultural. La pregunta que queda es, cómo describir las propiedades que explican el régimen visual de la educación inclusiva a través de la dimensión auténtica de su cuerpo de fenómenos. A pesar de que, cada una de sus señales visuales no sean del todo inteligibles, cada una de ellas, exigen una forma de codificación específica.

Queda la interrogante, además, acerca de sí, ¿es posible entender a la educación inclusiva en términos de un sistema semiótico? De manera simple y sencilla, sostendré que sí, ya que, el campo semiológico de lo inclusivo exige de la (re)articulación y de la traducción diversas clases de signos que entran en interacción entre ellos, cuyo valor surge de la coalición de otras entidades similares en sus imputaciones ontológicas, configurando la producción, transmisión e interpretación de diversas clases de signos. Si los significados son el resultado de estructuras relacionales de patrones de comportamientos específicos, es esto, lo que hace interactiva la naturaleza signica de la inclusión. La comprensión de su estructura significa exige que, estos, sean entendidos en términos de propiedades sistémicas emergentes. Aquí la tarea consiste en entender la naturaleza y la dinámica de tales procesos.

¿El sistema semiótico de la educación inclusiva construye una nueva clase de sistemas? Si bien, los sistemas semióticos pueden ser concebidos bajo la premisa de encarnación de determinados procesos semióticos, argumento que sigue una estructuración filosófica de naturaleza procesal, un atributo analítico crucial para analizar las formas visuales de determinados modos existenciales de lo humano. La naturaleza ontológica de la educación inclusiva se inscribe en el registro de una ontología procesal y relacional. Aquí lo ‘procesal’ se expresa no solo a través del abandono de categorías ontológicas que estabilizan a determinadas entidades, reconociendo que, el registro ontológico y la experiencia existencial de sus usuarios acontece a través de un agrupamiento que establece de determinados procesos. Lo procesal es la base del devenir. Esta clase de ontología no induce al abandono de determinadas entidades, solo que, en ella, los procesos son fundamentales. Son la base de la inter-existencia. Particularmente, lo sustancial de los signos emerge a través de un mundo en permanente cambio. Esta es la base de la naturaleza ontológica de la educación inclusiva. En ella, “las sustancias son conceptual y ontológicamente subordinadas, sin que esto signifique que no se pueda o que no se deba hablar de cosas y de sustancias” (Queiroz, 2017, p. 11).

La pregunta por el sistema semiótico de la educación inclusiva reafirma el propio orden de producción del campo signado como educación inclusiva, esto es, el diasporismo epistemológico, esta es, la operatoria basal que da vida a lo que conocemos como sistema semiótico, un espacio que, produce, transmite, recibe e interpreta signos de diferentes clases (Fetzer, 1988). Cada uno de sus procesos integrativos y corporizaciones semióticas, articulan una orgánica que acontece a través de la comprensión “de que su comportamiento está causalmente afectado por la presencia de un signo, porque ese signo sustituye algo icónicamente, indexicalmente, o simbólicamente, para ese sistema” (Fetzer, 1998, p. 150).

## **Metodología**

El método empleado es el de revisión documental crítica (Flick, 1998). Constituye una de las principales expresiones metodológicas de base cualitativa, dedicada a examinar múltiples perspectivas, especialmente teóricas, ligadas a un ámbito de estudio especializado, documentando posturas, corrientes y escuelas de pensamiento procedentes de diversos campos de investigación destinadas a enriquecer la comprensión de sus objetos teóricos y de análisis. La dimensión referida al análisis documental externo se articuló en torno a un análisis bibliométrico de carácter internacional, iniciando con la determinación de las bases de datos observadas bajo el criterio de relevancia y significatividad científica en la intimidad de la comunidad investigativa. Las bases de datos seleccionadas para la datación de los trabajos vertebradores del estudio teórico presentado fueron: Scielo, Scopus, Open Science, Sage Journal, Proquest, Redalyc y Ebsco.

## **Un aura estética incomprensida**

El estudio de las imágenes de la educación inclusiva constituye una perspectiva innovadora que, al mismo tiempo, habita en el registro de la vacancia, puesto que, no constituye un tema contingente entre sus practicantes. Su comprensión semiótica y estética puede ser tipificada como una perspectiva de investigación emergente con profundas implicancias y determinaciones ontológicas. Esta línea de pensamiento se conecta con el giro icónico, ya que comparte, el interés por capturar una realidad que se ha tardado en llegar. El uso analítico del sintagma ‘ha tardado en llegar’ nos informa acerca de los errores de aproximación al objeto de la educación inclusiva, documentando que lo que conocemos mayoritariamente es la no-inclusión (Ocampo, 2023), es decir, un aparato de ficcionalización que produce diversas clases de engaños. La no-inclusión es una expresión de análisis que propongo para explicar que lo que sus practicantes creen conocer sobre este género no es otra cosa que, la comprensión de aquello que no es la inclusión en sus propios términos. Lo que más conocemos es una racionalidad equívoca. Esta es una realidad que aún se encuentra en fase de retraso. El momento actual es el tiempo de la intención, no de su comprensión profunda.



¿Esta realidad anticipada se ha hecho presente, de alguna manera, a través de sus imágenes? La imagen es una forma irreductible de abrir el mundo por derecho propio. La marginación del estudio de la dimensiones semióticas y visuales de la educación inclusiva, exige que antes de atender a las configurantes de su propia imagen, atendamos a un concepto ‘apariencia’. Esta última, es una categoría de análisis marginada en la filosofía. La apariencia exige una analítica fenomenológica, permitiéndonos entender la imagen de la inclusión en términos de un fenómeno, cuyas manifestaciones oscilan entre el ser –el existente– y el no-ser –no existente–. Las imágenes de la educación inclusiva en términos heurísticos y metodológicos trabajan a favor de la des-disciplinarietà y de la des-ambigüación de sus signos visuales, los que, determinan el diseño ontológico de cada grupo social, cultural y, personal. La tradición filosófica occidental ha subsumido la noción de apariencia en términos del sustituto de otra cosa, un mero sistema de representación, más que, una apariencia con derecho propio. Esta tensión está muy acentuada en la comprensión de la educación inclusiva. Su apariencia nunca es algo puro, “lo que se muestra nunca se muestra sólo por sí mismo. Siempre se muestra al pasar *por otra cosa*” (Alloa, 2021, p. 49).

Las imposibilidades de acceso al aura estética de la educación inclusiva pueden ser explicadas a través de una obstrucción en sus sistemas de percepción, los que, que permiten a cada uno de sus practicantes acceder a la textura que progresivamente se va configurando a través de tales sistemas perceptuales. El problema reside en sus focos de percepción y de textura. Esta última, nos permite acceder a todo lo que da forma a través de ella, cuya operación se funda en un sistema que ‘in-forman’ la información que transmiten. La fenomenología de sus imágenes es aquello que nos permite reflexionar sobre la apariencia, lo que exige que, comprendamos el medio por el cual estas imágenes se muestran. “Las herramientas conceptuales que uno aplicaría para ese propósito tienen una historia y están cargadas de presunciones y puntos ciegos. Así pues, hay que empezar por la historia de las categorías en las que estamos acostumbrados a pensar las imágenes” (Alloa, 2021, p. 53). Mirar a través de las imágenes se convierte no solo en una preocupación estética, sino que, profundamente filosófica sobre las mismas.

### **La cooptación del signo**

Uno de los problemas semióticos y visuales de mayor envergadura de la educación inclusiva es, la dictadura de los significantes proporcionados por el régimen nomo-céntrico de la diferencia, especialmente, la transferencia de las formas visuales de lo especial. Producto de esta operación, es que, sus diferentes tipos de agenciamientos de enunciación son objeto de confusión y tergiversación acerca de sus unidades semiológicas auténticas. Estamos en presencia de una operación estratégicamente intencionada que contribuye a castrar la pregunta por los signos de lo inclusivo y, por consiguiente, a instalar un sistema de edipización sobre su objeto –tal como disfruto denominándolo–. La castración de la consciencia y del corazón heurístico de la educación inclusiva es lo



que me interesa analizar aquí, junto a los problemas imaginativos que la afectan producto de la tergiversación de sus signos. No olvidemos que la relación entre modos de ver y tramas ontológicas operan paralelas en la determinación de su propia semiología. Es más, su visualidad, su naturaleza ontológica y su semiología, constituyen tres aspectos indisociables. A pesar de que intuyamos que, la educación inclusiva encarna un singular modo de enunciación, necesitamos aprender a develar la naturaleza de sus objetos.

Se trata aquí, por consiguiente, de desestabilizar la transferencia de un modo semiótico generalizado para justificar la existencia de un campo vacante que es objeto del deslizamiento de un artilugio epistemológico. A través de la transferencia de un modo semiótico generalizado, es establecida la dictadura de tal significante, la que, funciona produciendo una consistencia estructural homogénea en cuanto a sus modos de ver y a la orgánica definicional de sus signos. En parte, la dictadura se ve fortalecida a través del descuido de un nivel tópico –la comprensión de su naturaleza icónica o las representaciones de la cosa– y las de orden lingüístico. Ambas actúan imponiendo la supremacía de la imagen y de la palabra para definir las articulaciones estratégicas de la montura del modelo epistémico y didáctico de educación especial y, en particular, de sus signos, afianzando un régimen visual que no encuentra cómo liberarse completamente de cada una de sus representaciones, esto es, de la trama icónica de lo especial, una supuesta hegemonía conceptual que no posee ninguna clase de relación aparente con el género aquí discutido.

La educación inclusiva no comparte ninguna clase de relación genealógica con la educación especial, si esta errónea vinculación ha sido establecida, se debe, única y exclusivamente al *corpus* de errores de aproximación a su objeto por parte de sus practicantes, teóricos, investigadores, etc. Al imponer el rostro de la educación especial como parte del corazón de la educación inclusiva se omite la intención de colocar en conexión sus dos tipos de representaciones, que también pueden ser interpretadas como formaciones particulares del poder, a través de las cuáles se designa un modo particular de funcionamiento que es afianzado por medio de una descodificación generalizada de sus signos y flujos semióticos. Vista así, la educación especial ha sido empleada en términos de una máquina semiológica que sobrecodifica los componentes que definen los grados de autenticidad de la educación inclusiva manipulando sus cadenas de signos.

La tarea crítica que emerge aquí es, explorar las cadenas de desterritorialización que son puestas en contacto a través de las diversas maquinarias semióticas, que mantienen relaciones específicas con contenidos significantes también específicos. Su actividad cognitiva acontece a través de la cristalización de una grilla semiótica única que alcanza su efectividad a través de una máquina de sujeción y, a la vez, de un modelo de expresión significativo que difumina las unidades que determinan la rostricidad auténtica de la inclusión. Lo que más conocemos es una figuración epistemológica, cuya visualidad, puede ser leída en términos de *double exposures*. La paradoja a la que nos enfrenta da cuenta de la consolidación de un constituyente universal de sus estructuras semiológicas. Estamos en presencia de una cadena de codificación genética de sus signos que se

vuelve improcedente, especialmente, en el registro de sus relaciones elementales de parentesco. Si partimos de la premisa que, la educación inclusiva surge de diversos enredos genealógicos de dispersión, entonces, esta consolida un tipo específico de agenciamiento que “procede a la concatenación de cadenas semióticas en el fondo diferentes entre sí y que funcionan desde el principio no como un discurso signifiante, sino como otras tantas máquinas de signos a-significantes” (Guattari, 2013, p. 24). Visto así, la educación inclusiva posee sus propios procedimientos semióticos y regímenes de signos, los que, se opondrán estratégicamente a cualquier control universal de su aparato cognitivo y visual. Tal obstrucción se ancla a través de un signifiante general que, en ciertos atributos de su apariencia, pueden adoptar la forma de lo inclusivo. La educación inclusiva en tanto proyecto de conocimiento en resistencia es el resultado del encuentro de diversos géneros intelectuales, es esto, lo que la define en términos de una constelación abierta, un espacio de intensa creatividad.

La educación especial junto con la matriz individualista-esencialista establece un imperalismo signifiante, que contribuye a la pérdida de la polivocidad del *corpus* de componentes de expresión que definen la singularidad de la arquitectura cognitiva y semiológica de la educación inclusiva. El error en la transferencia del signifiante de lo especial y su implantación en el corazón de lo inclusivo, no es únicamente un problema analítico, sino que, eminentemente práctico. La dimensión práctica del error se vive en la existencia cotidiana del signo al someternos a un entendimiento que supuestamente acontece en un registro universal, haciéndonos creer que este tiene un sentido profundidad y determinación. Es, justamente, el sentido profundo de la educación inclusiva lo que queda castrado. Incluso, sus leyes de estructuración cognitivas y semióticas son erróneas, contribuyendo silenciosamente reproducir este error. El signifiante es clave para que la dictadura de los signos de lo especial sea disimulada, es más, este es, “un procedimiento fundamental de disimulación del modo de funcionamiento real de las formaciones de poder” (Guattari, 2013, p. 24).

La educación inclusiva carece de muchas cosas, entre ellas, de conocerse a sí misma. Lo que creemos conocer sobre esta, no es más que, un reflejo evanescente que ficcionaliza su campo visual y su arquitectura cognitiva. Lo diré de forma sencilla y directa: lo que conocemos sobre inclusión no es tal; es el reflejo de muchas otras cosas, menos, lo que ella misma es. Este es un territorio que no se conoce ni se comprende a sí misma, es un aparato que trabaja sin referencias objetivas sobre sí misma. Esta comprensión nos informa que a la inclusión le falta algo. Ello puede ser explicado a través de un singular sistema de sujeción semiótica. Por consiguiente, la elaboración visual de lo inclusivo es objeto de un sistema de cooptación que funciona eficazmente a través de la palabra y de los modos de semiotización que provienen de una morfología que no le pertenece. Esta falla se posiciona, más bien, del lado de la resistencia inconsciente de su propio argumento mayoritario que evita que la máquina semiótica sea desterritorializada. Se necesita que algunos modos semióticos particulares escapen a tal dictadura de sus significantes que estabilizan una imagen impertinente para leer sus unidades de regulación ontológica y epistemológicas. La educación inclusiva

necesita encontrar su cuadrícula significante. Este es uno de sus retos de mayor envergadura. Se trata de comprender los mecanismos de estructuración de sus componentes semióticos a objeto que, cada uno de estos, sean traducibles en un plano lingüístico y óntico que le sea propio.

Otra tarea crítica consiste en examinar aquello que autoriza la elaboración de interpretaciones reductoras de determinados significantes. Se trata, de encontrar los engranajes de estructuración semiológica que permitan comprender la naturaleza de los signos de lo inclusivo. Todo ello, es lo que define a la educación inclusiva como un objeto cognitivo complejo. Es más, su comprensión semiótica debe ser capaz de aclarar los rasgos específicos de sus procedimientos de codificación y de los modos de semiotización a través de la que este territorio se expresa. El problema semiótico de la educación inclusiva habita un esquema de sintactización de la lengua, esto es, la consolidación de un marco *a priori* que determina sus modos de expresión garantizando su fuerza a través del mimetismo coercitivo, una política de sujeción ontológica que contribuye a mantener intacto el material de definición de ciertos grupos. La educación inclusiva posee sus propios dispositivos de expresión y de codificación. Este campo debe tomar distancia de una semiología general y encontrar sus unidades de regulación.

La imagen de pensamiento que la educación inclusiva construye a través de la imposición de los signos de la educación especial consagra un singular estilo de sintactización de la lengua, la que, funciona inscrita en una determinación edificación paradigmática que cumple la función de rellenar estratégicamente un campo vacante que no conocemos y que tampoco él mismo se conoce ni comprende. Esta es la base de la metáfora del engañador-engañado, un saber que nace engañado y que produce múltiples formas de engaño en la interacción de cada uno de sus problemas. El rostro de la inclusión al ser sintactizado por el ordenamiento especial-céntrico cristaliza su objeto a través de una matriz paradigmática solidamente codificada, la que, a su vez, se encuentra cooptada por la matriz de esencialismos-individualismos. Esta matriz es la base de la imaginación binaria. Es esto, lo que define sus modos de expresión y codificación. La conjunción de ambas modalidades son claves en el afianzamiento del sistema de falsificación epistemológica que nutre sus desarrollos. El *a priori* semiológico que atraviesa al campo de producción de la educación inclusiva es de dudoso alcance.

### **Narrativa de la educación inclusiva**

La narrativa de la educación inclusiva nunca apela a recuerdos unitarios, ni muchos menos, se ancla al pasado, sino que, sobre todas las cosas, sus imágenes influyen intensamente en el presente, cuya memoria visual está compuesta de muchos otros yoes. Cada uno de sus recuerdos y argumentos, están repletos de imágenes visuales. Los recuerdos siempre son narrativos. Si hablamos de narrativa de la educación inclusiva, observamos que hay una voz. Su forma narrativa encuentra su recursividad en el carácter testimonial de lo que acontece, conectándose con las posiciones de

sus actores, sus *locus* pasionales, sus subjetividades, etc. Su identidad es narrativa concebida como un conjunto de detalles específicos de su forma de textualidad, cuya especificidad solo puede ser encontrada en las determinaciones de sus múltiples focalizadores, es decir, formas de encuadrar la mirada sobre determinadas *imágenes-problemas* o *imágenes-de-pensamiento* que dan vida a su constelación de análisis. La situación narrativa de lo inclusivo es configurada a partir de la voz del narrador y de sus mecanismos de focalización. Esta última es un atributo específico de la narración que es relevado por el narrador.

Una narrativa de la educación inclusiva es, ante todo, una operación de orden epistémica y política que, a través del concepto de ‘testimonio’, amalgaman una diversidad de situaciones que nos informan acerca de modos de habitar el mundo, sus afectos, sus modos de relacionamientos, encuentros, choques, diálogos y colisiones de subjetividades. Es una narrativa que no se reduce a lo inter-subjetivo, sino que, se posiciona en el registro un ensamblaje trans-subjetivo. Esta es una narrativa que no solo nos cuenta problemas que las personas o determinados grupos sociales enfrentan. Son narrativas nos invitan a producir un complejo efecto imaginativo sobre las reglas de configuración del mundo. Este efecto, es subyacente en las determinaciones epistemológicas y políticas del campo. En ella coexisten múltiples sistemas de agenciamiento lingüísticos, prácticas de visualidad y voces narrativas. La educación inclusiva es un inter-discurso que educa la mirada, es decir, genera una política de mirar el mundo, cuyo poder heurístico se concreta a través de la observación diversas clases de problemas del mundo. La narrativa de la educación inclusiva es, en sí misma, la configuración de una política de la mirada y, es ella, la que instala una compleja forma de producir significado. El acto de ver es el propio objeto de la narración. Este es, el núcleo articulador de lo que podríamos llamar narrativa de la educación inclusiva. En ella, convergen tres niveles: narrador, focalizador y actor (Bal, 2021). Este es un territorio atravesado por un multiperspectivismo multifocal.

La narrativa de la educación inclusiva funciona en el acontecimiento, es decir, en la transición de un estado a otro, esto es, lo que le da vida a la propia energía psíquica del campo. Un acontecimiento es entendido en su intimidad como un espectro de doble significación. Por un lado, nos presenta una observancia crítico-creativa para reconocer cómo determinados fenómenos irrumpen en la realidad y nos conducen hacia rumbos desconocidos. Esta es la base de la deformación heurística de la educación inclusiva. El acontecimiento lleva implícito una fuerza de doble creatividad, es decir, actualiza dislocando aquello que ha sido heredado. Por otro lado, su carácter acontecimental exige que reconozcamos que su discurso es un campo de fuerza agencial. En estricto sentido epistemológico, la educación inclusiva es un acontecimiento, su tarea crítica se funda en la transformación de una posición teórica a otra. Tal transitividad es de carácter experimental. Su narrativa puede ser delimitada en términos de una estructura compleja cuya morfología está atravesada por diversos niveles de complejidad. Esta construcción narrativa exige que sus practicantes efectúen un proceso interno de consciencia asociados a la comprensión multidimensional de sus

signos. El problema es aquí, cómo salir de esta arenosa situación, cuando muchos de los contenidos mentales que nutren la consciencia discursiva y pedagógica a favor de la inclusión, se encuentran profundamente secuestrados por la imaginación legada por el régimen especial-céntrico de la diferencia. En efecto, la interrogante es aquí: ¿cómo generar consciencia y otro tipo de hábitos de pensamientos para leer los reales contenidos de la inclusión en sus 'propios términos'? Aquello que reciben sus practicantes y aquello sobre lo que se le invita a re-elaborar, puede ser significado como más de lo mismo, a través de los que, difícilmente encuentran un punto de alteración sintáctica de su discurso visual. Hay un signo que continúa estando profundamente secuestrado sin dar manifestaciones de ello. La edificación de la educación especial se muestra robusta, solo hasta cuando comienza a mostrar sus grietas.

La denuncia presentada anteriormente nos informa que, no existe, hasta ahora, un sistema de reelaboración crítica de sus contenidos visuales. Sus signos al no lograr ser completados por la imaginación exigida se desvanecen. Mientras que, la pre-programación cultural de sus contenidos y sus problemas son objetos de sujeción a un marco de análisis que no posee herramientas para interactuar con dichos núcleos problemáticos. El texto de la educación inclusiva nunca logra completarse en su verdadera naturaleza de sentido, ni mucho menos, en el lector. Esto es un indicador de lo que este debe realizar y que, por alguna razón, aún no puede ser producido, es decir, algo que debiese ser pero que aún no lo es. En buena parte, porque sus contenidos y el aura de su imaginación crítica no han sido descubiertos, ni son objeto de preocupación y análisis por parte de sus practicantes.

Los procesos de conscientización que exige la interacción semiótica de la educación inclusiva en cada uno de sus practicantes acontecen en un espectro de traducción que posibilita el establecimiento de diversas clases de mecanismos de interreferenciación a partir de aquello que van asimilando. La relevancia subyacente a la comprensión de los signos de lo inclusivo nos informa acerca de diversas clases de producción de actos traducción que afectan a los contenidos del texto, especialmente, en la estructura cognitiva de sus usuarios. Hablamos así, de actos producidos por los textos que actúan en términos de fijadores de imágenes y signos de vinculación de una extensa red de fenómenos que operan en proximidad a una cierta logicidad omnímoda. Tal esquema de análisis puede describirse en términos de una tecnología de direccionalidad signica y, por consiguiente, de fijación de la memoria heurística y social de sus fenómenos. Los signos definatorios de lo que hoy llamamos educación inclusiva no es otra cosa que un efecto omnímodo, un discurso políticamente esperanzador del que conocemos muy poco. Es necesario, entonces, que aprendamos a practicarlo en sus propios términos. El modelo epistémico dominante no solo induce a múltiples errores, producto que consolida un saber que nace engañado y que produce diversas modalidades de engaño; afectando a sus modalidades de interpretación en términos de una singular ambivalencia entre el texto y lo que produce el ejercicio de la lectura y aquello que acontece en la consciencia

del lector. Este acontecimiento de afectación interna de la trama del texto es aquello que consolida su regularidad visual.

De este modo, la actitud creativa de sus practicantes se ve afectada al relacionarse con cada uno de sus fenómenos. Cualquier modalidad de acceso al signo auténtico de lo inclusivo dependerá, en buena parte, del ingenio, del conocimiento de sus practicantes y, muy especialmente, del *corpus* de tradiciones de pensamiento que nutren sus desempeños epistemológicos o formas de relación/interacción con determinados fenómenos. Esta logicidad no solo coadyuva la determinación de sus rasgos visuales y narrativos definatorios, sino que, además, documenta sus múltiples medios de expresión de silencios, negaciones y memorias. La imaginación y la creatividad son fuente de alta riqueza analítica en la interacción con su amplia red de objetos. De ello, dependen en parte, los criterios de legibilidad de cada una de sus formas visuales. La tensión se suscita al reconocer que, nos aproximamos a cada uno de estos fenómenos con unos contenidos pre-programados en nuestra mente. Siempre la relación objetual es imaginativa, convirtiéndose así, en una posibilidad para activar nuestras capacidades.

La educación inclusiva puede ser concebida en términos de metáfora. Estas, en el trabajo epistemológico son cruciales para devaluar cómo se van constituyendo matrices explicativas en torno a un determinado objeto o red objetual. El ingenio al trabajar en estrecha relación con la imaginación es clave para que el pensamiento metafórico sea vivificado. Una de las propiedades del pensamiento metafórico nos induce a reconocer el papel de lo semejante. La corriente mayoritaria del discurso de la educación inclusiva justifica sus articulaciones a través de la mimesis y del calco del esquema intelectual proporcionado por la educación especial, cuyos signos dan vida al régimen llamado especial-céntrico y normo-céntrico de la diferencia. En ella, no se establece una idea de semejanza, sino, más bien, una copia estricta de una morfología que no le pertenece. Se instituye de este modo, un mecanismo de pertenencia semántica que hace que su enunciado tenga sentido, se torne altamente efectivo en el respaldo de una mentira intelectual que induce a diversas formas de engaño. La narrativa *mainstream* de este género, opera reconociendo que, “la semejanza consiste en la aproximación creada entre unos términos que, estando primero «alejados», aparecen repentinamente como «próximos»” (Ricoeur, 2000, p. 1997).

En el caso específico del contextualismo epistémico de la educación inclusiva, la semejanza es altamente exitosa en la transferencia de un sistema de homologación de sus formas condicionales y semiológicas, las que, fracasan intensamente cuando deben establecer una nueva afinidad a partir de ideas heterogéneas. Esta es la base de la articulación de lo que Slee (2012), llama ‘visión neoespecial de la educación inclusiva’. En la prefijación *neo-* subyace profundamente la respuesta a esta premisa. La semejanza contenida en la observación de Slee (2012), nos informa acerca de un sistema de homologación que es sinónimo de un sistema de transferencia –por vía de transliteración– de los contenidos y leguajes usales de una cosa en virtud de una aparente y errónea semejanza. El nombre de la educación especial le da un contexto de acogida y de regulación al signo de lo



inclusivo, al tiempo que lo atrapa profundamente. En este caso, la metáfora subyacente es impropia analítico-metodológica y categorialmente, ya que, contribuye a distorsionar el rostro y el corazón heurístico de la educación inclusiva. Esta es el resultado de una compleja distorsión en el enunciado metafórico.

La distorsión opera en su efecto de sentido, lo que, es necesario para preservar la imagen visual y semántica de su principal error de producción del conocimiento. No olvidemos que esta operación alcanza su potencial de signo, ya que, actúa en términos de intermediación y garantiza la jugada maestra de sus dispositivos de semiotización. Todo ello, afianza la preservación semántica e intelectual del esquema de la educación especial. Esta complejidad queda subordinada a un problema simple: la transferencia de la palabra y de atributos intelectuales de escasa consolidación. Esto nos informa acerca de un funcionamiento semiótico básico. La naturaleza de la educación inclusiva no lograr ser concebida en sus propios términos, puesto que, carece de un contexto epistémico que aclare sus principales manifestaciones. Se trata de atender a todo lo que se inscribe en la exterioridad de su objeto teórico. La educación inclusiva es un espacio de meta-recepción metafórica, es un campo de fenómenos que se construye entre metáforas. Estas son fuentes de representación figurativas. Todo lenguaje de manera espontánea tiende a fabricar sus propias metáforas.

Cada una de las denuncias documentadas anteriormente, nos ubican críticamente ante el llamamiento que busca “salvar la nueva pertinencia de la predicación “extraña”, amenazada por la incongruidad literal de la atribución” (Ricoeur, 2004, p. 23) de la educación inclusiva, producto de sus sistemas intelectuales. Gran parte de sus problemas intelectuales son objeto de una doble impertinencia que solo es posible observarla a nivel metafórico y literal, lo que hace que sus practicantes “estén constantemente “luchando” desde el plano de la comprensión del sentido contra esa incongruencia que provoca la primera impresión literal de las imágenes” (Ricoeur, 2004, p. 65). La primera impresión literal corresponde a la educación especial, a su voz, rostro y focalizadores analíticos. La imaginación es la base de su heurística, lo que, se expresa a través de una fuerza creadora que acontece en términos de esquematización que trabaja para producir nuevos sistemas de logicidades mediante dispositivos de asimilación a pesar de sus determinantes iniciales que se resisten a ser cooptadas por las determinaciones de los signos del régimen normo-céntrico de la diferencia.

Las imágenes de la educación inclusiva nos informan acerca de su esfuerzo simbólico, en el que, las palabras se transforman en imágenes; en ella, convergen sus potenciales significados e imágenes. Estas últimas, son claves en la comprensión de los núcleos informacionales que convergen en lo que denomino: ‘exterioridad del objeto teórico’, puesto que, su orgánica se compone de la unión de cosas totalmente diferentes –relaciones exteriores– que se van conectando en puntos específicos contenidos en lo más profundo de cada imagen. Sin duda alguna, la educación inclusiva es el resultado de una nueva pertinencia semántica atravesada por distintos puntos de discordancia. Toda imagen florece en el acto radical de leer el fenómeno. La operación analítica que impone el sintagma ‘exterioridad del objeto teórico de la educación inclusiva’, no solo subyace en el



conjunto de relaciones de diversa índole que ensamblan sus unidades de constitución epistemológicas a través del diasporismo y el nomadismo. Su narrativa visual se revela ante sus espectadores en términos de una ‘palabra imagen’ que captura múltiples vocablos, significaciones, luchas, resistencias y problemas de orden contingentes. Sus imágenes son el resultado de producto imaginarios que poseen un profundo valor psicológico. A ello se agrega, la naturaleza polivocal del sintagma. No olvidemos que este es un campo que se habla en muchas lenguas.

Dada su naturaleza polivocal, sus significados se presentan en términos de un significado poliédrico, lo que nos informa que, muchos de ellos pueden estar interconectados entre sí. Es, más, cada uno de ellos se ordenan de acuerdo al entrelazamiento que se establece entre cada uno de sus recursos constructivos, abriéndose ante “una infinita posibilidad de significados; al actualizarse en una frase, al convertirse de veras en lenguaje, esa posibilidad se fija en una dirección única” (Ricoeur, 2004, p. 70). Bajo ningún término, el lenguaje de la educación inclusiva erradica su significación plural. Sus imágenes se encargan de exaltar esta posibilidad. El poder de su narrativa visual subyace en el entendimiento que sus imágenes nunca dejan de aglutinar múltiples sistemas de significaciones, sus unidades discursivas tampoco pierden esta propiedad como sucede en otros campos. Incluso muchos de sus significantes son dispares, ella, trabaja para que, al ser puestos en diálogo, nunca puedan ser suprimidos. Esta es una imagen que se explica a sí misma en su profundidad. Las imágenes de la educación inclusiva denuncian una demanda ontológica que debemos aprender a leer en torno a su significado. Sus imágenes son fáciles de encontrar, pero altamente difícil de interpretar. Estas desafían al logocentrismo, convirtiéndose en una alternativa tal imaginación.

## Conclusiones

El interés intelectual en el estudio semiológico de la educación inclusiva ha de evitar posicionar su función a la reducción exclusiva de sus objetos de estudios y propiedades sígnicas y visuales al estado de ejemplo. Se trata de recuperar su riqueza, especialmente, sus rasgos expresiones singulares de sus agenciamientos colectivos de enunciación que se encuentran implicados. La educación inclusiva es un campo poco preparado semiológicamente. Ella necesita aprender a develar las modalidades de control cognitivo que la determinan en tanto objeto de estudio en términos exclusivamente semióticos. Inscribir sus desarrollos en términos de objeto de estudio semiológico, supone atender al tipo de dispositivos específicos de semiotización. Este es el ejercicio de evitar reducir su objeto a cualquier forma de especificidad antes considerada. Se trata, más bien, de cuestionar las diversas clases de prejuicios visuales y epistemológicos que instalan una supuesta visualidad y un modo de ver que tergiversa los aparatos de focalización de sus núcleos problemáticos. Esta determi-

nación condiciona los modos de ver y de reconocer los signos que definen el material auténtico de inteligibilidad de cada grupo social. La educación inclusiva crea un desconocido régimen sígnico y visual, su visualidad queda determinada a través de interacciones específicas con determinantes sociales también específicas. Se trata de que al estudiar la relación entre visualidad y trama ontológica no se pierda la singularidad de su modo de enunciación.

El interés semiótico de la educación inclusiva nos informa acerca de las modalidades de producción del significado de sus signos definitorios, especialmente, de sus imágenes, objetos y signos. No obstante, la red de inteligibilidad semiosfera de esta, es objeto de complejas formas de obstrucción. En buena parte, las incomprensiones o sus temas vacantes son regulados estratégicamente por su universo semiótico, sancionando qué temas disfrutaran de mayor visibilidad entre sus practicantes y el esquema mental de proximidad analítica, a cada uno de sus fenómenos.

Regresemos a la pregunta por la semiótica y la representación visual de la educación inclusiva. En términos generales, la primera forma analítica nos informa acerca de las condiciones generales por medio de las cuales se produce el significado, o bien, lo comprendemos o atribuimos un determinado significado a un objeto. No obstante, la semiótica se constituye como un campo de investigación más amplio, dedicado al estudio del simbolismo, entendiendo cómo las imágenes pueden objetivamente representar algo, siendo acompañadas de un sistema de intencionalidad, esto es, el significado producido por quien creó determinados objetos. Nos induce a un tipo de relaciones de segundo orden cuando reconocemos que el significado producto de relaciones individuales entre una imagen y un objeto. Esta es la premisa fundacional del formalismo semiótico. La relación que los usuarios o espectadores establecen con un determinado objeto es, siempre, variable, respecto del tipo de representación producida. El significado nunca es unidireccional, sino que, contingente y dinámico. Nunca es producido desde la imagen/objeto al individuo.

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

La semiótica de la educación inclusiva comparte el entendimiento general efectuado por la semiótica, al abordar el estudio de los signos y las prácticas significantes que proliferan por vía de sus fundamentos cognitivos. Sus imágenes siempre nos hablan de algo más, cuyos significados se encuentran regulados por un *corpus* de convenciones establecidas por su comunidad de práctica.

No perdamos de vista que, las reglas que nutren cada una de las convenciones asociadas a sus significados, son el resultado de mediaciones de orden epistemológicas más amplias, esto es, entendimientos mentales que permiten a sus practicantes asociar una determinada imagen un significado (pre)construido. El problema es que, las prácticas de significación y los significantes empleados en el campo de la educación inclusiva no surgen desde su centro de autenticidad, sino que, son transferidos por sistemas lineales de transferencias de significantes o sistemas de transliteración, sin ninguna clase de traducción.

La imaginación visual de la educación inclusiva se encuentra profundamente capturada por lo que Chow (2006), denomina ‘mimetismo coercitivo’ o en palabras de Duemert y Storch (2021), ‘exceso mimético’. El primer sintagma nos informa acerca de cómo determinados grupos se mantienen fieles a su material de comprensión producto de metáforas explicativas en torno a la naturaleza humana y, especialmente, al material de comprensión ontológico de determinados grupos. El mimetismo coercitivo elabora explicaciones para mantener a diversos grupos –en su mayoría, fieles a su material de definición o a las formas de explicaciones articuladas por complejos sistemas de representación sociopolítica–. Se trata de mantener a las personas en determinados perímetros existenciales impuestos a través de la matriz de individualismos-esencialismos y, con ello, controlando la subjetividad. El mimetismo coercitivo junto al exceso mimético se convierte en dos metáforas para regular las condicionantes del problema ontológico de los grupos sociales o bien, perpetuar diversas formas de diferencialismos y diferenciación social, especialmente, a través de argumentos críticamente democráticos.

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

## Referencias

Alloa, E. (2021). *Looking Through Images: A Phenomenology of Visual Media*. Columbia University Press.

- Bal, M. (2010). Arte para lo político. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 7, 40-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6824453>
- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Akal.
- Chow, R. (2006). *The Age of the World Target: Self-Referentiality in War, Theory and Comparative Work*. Duke University Press.
- Deumert, A., & Storch, A. (Edit.). *Colonial and Decolonial Linguistics*. Oxford Scholarship.
- Fetzer, J. (1988). Signs and Minds: An Introduction to the Theory of Semiotic Systems. In *Aspects of Artificial Intelligence* (pp. 133-161). Springer. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-009-2699-8\\_5](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-009-2699-8_5)
- Flick, U. (1998). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otros mundos posibles*. Cactus.
- Lotman, Y. (1998). *La semiosfera: Semiótica de la cultura y del texto*. Cátedra.
- Ocampo, A. (2023). Inclusive education as a heuristic device. *Region-Educational Research and Reviews*, 5(3), 27-41.
- Queiroz, J. (2017). Semiosis is cognitive niche construction. *Semiotica*, 228, 3-16.
- Ricouer, P. (2001). *La métaphore vive*. du Seuil.
- Ricouer, P. (2004). *Caminos de la interpretación*. Anthropos.
- Sarapik, V. (2013). Semiotics at the crossroads of art. *Semiotica-Journal of the International Association for Semiotic Studies/Revue de l'Association Internationale de Sémiotique*, 195, 69-95.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Chakravorty Spivak, G. (1988). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. [www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf)

## Autor

**Aldo Ocampo González.** Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención “Cum Laude” por la Universidad de Granada, España. Dirige el Grupo de Investigación Latinoamericano sobre Educación Inclusiva (GILEI). Profesor de Postgrado (Postdoctorado, Doctorado y Maestría) en diversas universidades de Latinoamérica. Teórico de la educación inclusiva y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO.

## Declaración

### Conflicto de interés

No tengo ningún conflicto de interés que declarar.

### Financiamiento

Sin ayuda financiera de partes ajenas a este artículo.

### Notas

Este trabajo es el resultado de la investigación realizada en el marco del Programa de Postdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: tensionalidades onto-políticas y metodológicas en el Sur Global, efectuada en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), Comitán de Domínguez, Chiapas, México, durante el período 2022-2023.