
Entretexos - Artículos/Articles/Akūjialu'u

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia

ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 155-178

Para citar utilice este ARK: <https://n2t.net/ark:/47886/16790847>

Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16790847>

Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista

Recibido: 13-06-2025 · Aceptado: 20-07-2025

La educación inclusiva como metaimagen¹

Inclusive education as a metaimage

Ekirajaakaa namüin napushua 'a ma'aka jünüiki jiyolojo

Aldo Ocampo González

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

aldo.ocampo@celei.cl

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

Resumen

El presente trabajo se propone examinar qué nos muestran y cómo lo hacen las imágenes empleadas por el género académico y el movimiento sociopolítico indexado como educación inclusiva. Su tarea es simple: fracturar un modo de sensibilidad que articula un modo específico de verdad. El reto consiste entonces en extrañar la mirada, esto es, consolidar un dispositivo que nos permita resituarnos ante las imágenes que indexa este género académico, así como, el tipo de imágenes que son empleadas para mostrarnos algunos de sus problemas más apremiantes. Esta es la base de su condición visual. La metaimagen -capacidad inherente a la representación pictórica- es un tipo específico de imágenes cuya orgánica es propia de los discursos de orden lingüísticos. Instituyen un sistema de doble interacción entre imagen o la experiencia visual y el texto o la experiencia lingüística de sus usuarios. Estas son imágenes que logran funcionar en el interior y exterior de un marco discursivo específico, interconectando múltiples fenómenos que se enlazan en puntos particulares de sus demandas. El trabajo concluye observando la necesidad que el estudio de las imágenes de la educación inclusiva nos invita a 'des-disciplinar' su práctica analítico-metodológica, o bien, quitar el piso edipizador al discurso hegemónico que se imbrica en sus cualidades visuales, que consagra un discurso maestro que norma y eclipsa las unidades de inteligibilidad de su horizonte de sentido.

Palabras clave: educación inclusiva; visualidad; imágenes; metaimagen; archipiélago visual; epistemología visual.

¹ Parte de este trabajo fue presentado el día 25 de mayo de 2021, en el marco del congreso VIII Encontro Nacional de Estudos da Imagem (ENEIMAGEM) e V Encontro Internacional de Estudos da Imagem (EIEIMAGEM), organizado por el Laboratório de Estudos dos Domínios da Imagem (LEDI) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Brasil.

Abstract

This paper proposes to examine what and how the images employed by the academic genre and the sociopolitical movement indexed as inclusive education show us. Its task is simple: to fracture a mode of sensibility that articulates a specific mode of truth. The challenge, then, is to unsettle the gaze, that is, to consolidate a device that allows us to reposition ourselves before the images indexed by this academic genre, as well as the types of images used to show us some of its most pressing problems. This is the basis of its visual condition. The metaimage—a capacity inherent to pictorial representation—is a specific type of image whose organic structure is characteristic of linguistic discourses. They establish a system of double interaction between the image or the visual experience and the text or the linguistic experience of their users. These are images that manage to function within and outside a specific discursive framework, interconnecting multiple phenomena that intersect at specific points in their demands. The paper concludes by observing the need for the study of images of inclusive education to invite us to 'de-discipline' its analytical-methodological practice, or rather, to remove the Oedipal floor from the hegemonic discourse that is intertwined in its visual qualities, which enshrines a master discourse that regulates and eclipses the units of intelligibility of its horizon of meaning.

Keywords: inclusive education; visuality; images; metaimage; visual archipelago; visual epistemology.

Palitpüchiru'u

Jüchajaaka achiki a'yatawaakat tüü kasapülain e'iyatünakat wamüin otta jamüin jünüiki wamüin ayaakua e'iyatakaa jutuma naküjala na atüjashiikana otta natuma na yootokana jüchiki ekirajaa namüin napushua'a. Nnojotsü kapüleein naa'inrakat: aküjaa jamüin keejiaka jia eere wanaajirain jümaa jukua'ipa jüküjia shiimüin. Achajaanüsü'e jamüin ju'upa'alu'u jia, achechenna müsia ji'yataayaa jütüjaayain jaa'u jalain waya jutuma ayaakuaa ji'yataka wanee jüküjia tü atüjaakat, müsüja'a ma'aka kasain kayaakuain aneekajünakat jüpüla jütüjaain aa'u wanee akua'ipaa kapüleein. Jükalaayaa ayaakuwaa eitaakana ti'a. Jümaka wanee ayaakuwaa -ja'yaka jünain wanee ayaakuwaa- achajaaushi jüpüla tü jüküjainjatü pütchiru'upa jia. Jüntire'erüin tü e'nnakat jümaa tü münakat jüchiki namüin na e'rakana. Antiraasü tü ayaakuwaalüirua julü'u otta anuupa'a jutuma wanee pütchi aku'majünakat jüpüla, jüntire'erüin mainmasü kasairua aküjaka jutuma. Jajattia a'yatawaaka ji'rüin cho'ujaain wanee asanawaa jüchiirua ayaakuwaa jutuma ekirajaa namüin napushua'a na jüchikimaajanakana jukua'upa jamüin jia atumaa, müsüja'a ma'aka jüsünnayaa juulia waneesiain jüküjia atumaa tü ayaakuwaa e'itaanakana jüpüla, waneesiakaa tü jüküjiakat e'iyatakat müsia juujuluin wanee jüküjia e'iyataka jüküjia jamakua'ipalüin.

Pütchi katsüinsukat: Jiirakaaya jümüiwa'a, nekirajaaya napushua'a, ayaakuwaa, jünüiki ayaakua, jüküjia ayaakuwaa.

Introducción

El manuscrito que el lector tiene en sus manos debe ser entendido en términos de *ejercicio*, un espacio en el intento explorar los desempeños epistemológicos que permiten explicar una sección de las cualidades visuales e imagéticas de la educación inclusiva en términos de meta-imagen. Dos de las tareas críticas de mayor relevancia que circundan en torno a la comprensión visual de la educación inclusiva, son: a) desplegar un sistema de entañamiento de la mirada, un dispositivo que nos permita resituarnos ante las imágenes que indexa este género académico, así como, el tipo de imágenes que son empleadas para mostrarnos algunos de sus problemas más apremiantes. *Extrañar la mirada* o desplegar en palabras del propio Foucault (1984), una *mirada recelosa* en torno a sus cualidades visuales, no es sólo crítica, sino que, eminentemente creativa y alterativa de la realidad y, especialmente, de los mecanismos psíquicos y perceptivo-interpretativos que informan, median y traducen sus funciones. La educación inclusiva en tanto género académico, movimiento sociopolítico y dispositivo visual produce imágenes que confirman su incapacidad innegable para adaptarse a las significaciones (contra-)hegemónicas. Estamos frente a imágenes que buscan desgarrar la trama imaginal dominante o *mainstream* sobre inclusión al contraponerse a la lógica de la representación instituida por Occidente. Son imágenes que alteran los ordenamientos tradicionalmente legitimados por la lógica de la representación de cada uno de sus objetos privilegiados de análisis, cuyas operaciones visuales trabajan para destruir todo prejuicio referencial. b) Su segunda tarea crítica se juega en torno a su capacidad para fracturar el régimen de sensibilidad dominante, un régimen de sensibilidad que emplea las imágenes como recursos de asimilación y, con ello, refutar su poder de verdad.

La capacidad metaimagética de la educación inclusiva exige pensar cómo podemos “mostrar juntas cosas que puedan alterar el sentido” (Soto, 2020, p.50) de cada uno de sus objetos trabajo. Otro reto que este género enfrenta, consiste en recuperar su capacidad para significar cada uno de sus problemas de análisis a través de un *corpus* de referentes específicos que los hacen visible y/o inteligibles. Necesitamos aprender a comprender cómo ella misma instituye un modo de ver que le es propio para examinar y controlar la realidad que busca interpelar/alterar, con el propósito de “comprender operaciones, modos de funcionamiento que pueden ser desanudados” (Soto, 2020, p.116). Queda la tarea por redescubrir sus fuerzas imaginantes, una que fomente la proliferación de otras condiciones de posibilidad.

Tal capacidad discurre a través de una grieta y una fisura que disloca los modos de decir y mostrar, entre el mirar y el narrar. Se trata de comprender profundamente de qué manera la imagen o la constelación de imágenes a través de las cuales se nos presentan los contenidos de lo inclusivo son capaces de contener aquello que denuncian, o bien, mostrar aquello que dicen problematizar. Debemos aprender a examinar qué nos muestran y cómo lo hacen las imágenes empleadas por el género académico y el movimiento sociopolítico indexado como educación inclusiva. Su tarea es simple: *fracturar un modo de sensibilidad que articula un modo específico de verdad*. Esta es la base de su condición visual. Es una invitación a tomar consciencia según Cantarero (2017), a través de las palabras y/o los argumentos que se expresan o

son contenidos en determinadas imágenes. Se trata de interrogar los modos singulares de entrelazamiento que tienen lugar entre dichas imágenes, discursos y el mundo que interpela/produce. La pregunta en torno al mundo que este género crea, es otro reto imaginal. No olvidemos que las imágenes de la educación inclusiva deben recuperar su capacidad alter-disciplinar², esto es, penetrar en otros discursos, campos intelectuales, categorías, prácticas culturales y sociales, objetos, entre otras; y, con ello, desplazar sus racionalidades dominantes y su incidencia en una particular trama imaginal. De este modo,

[...] la imagen es el decir no lingüístico o el mostrar de la cosa en su mismidad: pero esa mismidad no solo es no-dicha o “dicha” de otra manera; es una mismidad diferente a la del lenguaje o del concepto, una mismidad que no es índice de la identificación ni de la significación [...] sino que no se sostiene más que de sí misma en la imagen y en tanto que imagen (Nancy, 2002, p.17).

El estudio académico de la educación inclusiva en términos de meta-imagen nos dirige hacia la comprensión de dos órdenes diferentes de la representación: a) *lo visual* y b) *lo textual*. De este modo, su objeto consiste en delimitar el potencial campo de acción que se desprenden de las operaciones entre imagen y discurso entrelazando diversos matices y niveles de complejidad. Tal intersección no ha de incurrir en la subordinación de la imagen al texto, sino, más bien, logra cristalizar un punto de comunión y enriquecimiento a partir de sus grados de interacción entre la imagen y el texto. Todo texto actúa sobre las imágenes y, especialmente, incide en nuestro aparato cognitivo consolidando diversos estilos de representaciones e imágenes mentales, muchas de ellas, mediadas por diversas clases de fuerzas. Nos interesa comprender cómo los textos pueden actuar en términos de imágenes y viceversa.

Las imágenes empleadas al interior del movimiento político e intelectual indexado como educación inclusiva adoptan diversas formas de interrelación con cada uno de sus fenómenos, dando cuenta del excesivo peso que éstas poseen en nuestra vida cotidiana, sin perder de vista, la potencia heurística que subyace en ellas. La cultura visual de la educación inclusiva confirma la complejidad de este género o su difícil definición (Ocampo, 2023 & 2024), especialmente, cuando sus imágenes no logran contener lo que dicen denunciar, incluso, muchas de sus características no han sido explicitadas en su singularidad lo que confirma que muchos de sus practicantes no son capaces de divisar sus implicancias al abordar cada uno de sus objetos de estudio, especialmente, cuando practicamos la educación inclusiva desde una perspectiva ampliada y no circunscrita a una visión restrictiva como es la matriz de cognición que emerge por vía de la imposición y homologación arbitraria del modelo epistémico-didáctico de educación inclusiva como matriz de inteligibilidad, lo que acarrea diversas clases de contaminaciones analítico-metodológicas.

El estudio de las condiciones metaimagéticas de la educación inclusiva (Ocampo, 2021), introduce una reflexión crítica sobre las formas culturales que no han logrado despertar toda su potencial visual y analítica. No olvidemos que los discursos son

² Su capacidad para penetrar en otros campos de investigación y transformar sus objetos de análisis.

representaciones científicas que inducen la mirada y norman el horizonte de posibilidades en torno al estudio de la diferencia entendida como esencia indisoluble y a la multiplicidad de registros existenciales de lo humano. Toda representación cultural se encuentra informada por singulares desempeños epistemológicos por modos particularistas que operan a través de contenidos pre-programados a nivel mental. Tales condiciones metaimagéticas de la educación inclusiva no pueden entenderse sin referir al giro pictoral, planteado por Mitchell (2018), cuya operación se consagra a través de la expulsión de la metáfora visual de las estructuras del lenguaje. Nos enfrentamos así, a lo que el teórico norteamericano de las imágenes denomina redescubrimiento postlingüístico.

La interacción entre la imagen y el texto es constitutiva de lo que Mitchell (2008), denomina *representación*. Lo que en el contextualismo visual de la educación inclusiva confirma la configuración de representaciones de heterogéneas y heterogénicas, cuyo impulso se caracteriza por la alteración de los modos de representación de la naturaleza humana -muchas veces oprimida- o el daño a la individuación, los registros existenciales de la multiplicidad de modos existenciales del ser humano, la concatenación de micro-escenas para mostrarnos las diversas caras de la opresión y sus patrones inter-institucionales del poder entrelazados en formaciones sociales y/o culturales específicas. A pesar de ello, observamos cómo una de sus modalidades de representación más poderosas y, a la vez, engañosa, como es, la acción copulativa que es informada por la imagen y la textualidad del modelo epistémico y didáctico tradicional de educación especial para informar los supuestos desempeños epistemológicos de la educación inclusiva. Sabemos con suficiente evidencia epistemológica que ambos modelos teóricos nada comparten genealógicamente. Estamos en presencia de una modalidad de representación que carece de representaciones objetivas o de una certera comprensión acerca de la naturaleza del conocimiento de lo inclusivo, induciendo a diversas clases de errores y a la predominancia de una imagen visual e intelectual que obtura el horizonte de sentido. En este escenario la visualidad propia de lo inclusivo queda subyugada a un *corpus* de atributos negativos sobre la naturaleza humana -*potestas*-, legitimando, de este modo, la proliferación de diversas formas de alteridad normativas, debilitando el poder de las políticas de la diferencia, suscitando un mecanismo de manipulación ideológica que debemos aprender a develar.

El problema se agudiza cuando las representaciones de la educación inclusiva se pliegan y/o posicionan a través de imágenes y formas de visualidad pre-programadas en nuestra mente, en la que, las dimensiones de lo humano han sido inscrita en un registro normo-céntrico de la diferencia, en la que la imagen/imaginación y el texto, son incapaces de fracturarse y de componer una idea visual mucho más coherente con su naturaleza, sentidos y alcances. Nada de esto, permite que sus practicantes logren desmarcarse de sus proposiciones analíticas más difundidas hasta ahora. Todo ello, busca controlar las imágenes. Estamos en presencia de una fractura en la representación que gobierna la experiencia verbal y visual.

La imagen-texto que más conocemos sobre educación inclusiva obedece a una grilla de comprensiones dominantes -confirmando que este género académico se encuentra

herido imaginalmente- que muestran cierta incapacidad, especialmente imaginativa, para descontracturar el corazón de sus conflictos institucionales, sociales y políticos, que median y/o definen la calidad de la materialidad de la representación. La educación inclusiva es un campo de prácticas de representación heterogéneas y heterogénicas, nos ofrece una figura alterativa y novedosa sobre sus imágenes/textualidades que engloban una multiplicidad de problemas de análisis que contienen formas específicas de heterogeneidad o sensibilidades que no han sido descubiertas en su profundidad. Sus representaciones se juegan en este registro, articulando estratégicamente diversas concatenaciones, sentidos, tramas y posiciones, para mostrarnos una extensa combinación de problemas que han de ser concebidos en términos de figuras teóricas, pues, en ella se condensa la interrelación entre imagen/texto. Son representaciones que se encuentran en permanente movimiento y transformación. El estudio de las imágenes de la educación inclusiva comprende “un complejo juego entre la visualidad, los aparatos, las instituciones, los discursos, los cuerpos y la figuralidad” (Cantarero, 2017, p.19) que componen una desconocida constelación de problemas de análisis de difícil definición.

Las imágenes de la educación inclusiva

¿Qué quieren?, ¿qué buscan?, ¿qué esperan?, ¿a quién les hablan?, ¿cuál es su función en el mundo actual?, ¿en qué subyace su poder heurístico, ético, político y estético? Antes de ofrecer cualquier respuesta a cada una de estas interrogantes, observo necesario saber qué es lo que las imágenes de la educación inclusiva significan: ¿cómo articulan su poder de afectación entre sus practicantes y objetos privilegiados de análisis?, ¿cómo se expresa la relación entre signos y símbolos? La reflexión en torno a qué quieren las imágenes de este género académico y movimiento sociopolítico, nos invita a reflexionar acerca de qué imágenes tenemos sobre ella y, cuáles son algunos de los deseos que encarnan. Aquí, la fuerza deseante actúa en proximidad a la fuente de movilización del mensaje que busca comunicar, uno que es débil y no del todo claro. De este modo, comprender las imágenes de la educación inclusiva es aprender a observar el tipo de deseos que cada una de ellas encarna. Son imágenes que escapan a la normatividad del deseo que intenta ser mostrado por un determinado artista o pensador. Hacen mucho más que provocar un deseo entre sus usuarios. Si bien, son imágenes que nos hablan de muchas cosas, tocan fuerzas deseantes, respecto de la comprensión del mundo que imaginamos, o bien, que deseamos habitar. El problema que este es un deseo de difícil comprensión y aplicación. En el estudio de las imágenes de la educación inclusiva el significante que se desprende a la noción de ‘deseo’, se juega en proximidad a aquello que éstas persiguen. Aquí, otro punto de coincidencia con el legado de W.J.T. Mitchell³, en torno a lo que persiguen dichas formas visuales. Es una invitación a comprender su poder visual. Esta es la premisa central en torno a

³ Historiador del Arte norteamericano, principal referente en materia de estudio de imágenes, cultura visual e iconología. Sus trabajos abordan tópicos relacionados con arte público, psicoanálisis, pluralismo, feminismo, sociología de la literatura, cánones, raza e identidad, narrativa, políticas de interpretación, teoría poscolonial, etc.

lo que discurrirá en esta sección del artículo. ¿Cuál es el modo de estetizar que adopta la educación inclusiva?

Pensar en torno y a través de la fuerza deseante de las imágenes de la educación inclusiva incorpora un cierto mecanismo de subjetivación. En la historia intelectual de este territorio, algunas de sus imágenes han dedicado un lugar especial a las formas de violenciación, exclusión social y educativa, opresiones, en oportunidades, nos muestra sujetos victimizados a través de determinadas imágenes y, en otras, se agudiza el estigma y sus formas caricaturescas -un modo de estetización de dudosa reputación-. Cada una de estas expresiones habitan en el corazón del deseo abyecto o una pragmática epistemológica cuya regulación visual es propia de la abyección (Ocampo, 2021). Muchas de sus formas visuales se retratan sobre el incremento del estereotipo, tergiversando el poder visual que subyace en sus imágenes. El deseo abyecto es propiedad central de las ontologías ortopédicas o de la euro-modernidad⁴. En la sección más luminosa de argumento, es posible reconocer que, tanto el deseo abyecto -elemento fundamental en las políticas de la diferencia- y el deseo subalterno, han desempeñado un papel central en la denuncia y/o regulación ontológica de los proyectos de conocimiento de base anti-humanista y anti-esencialista, entre los cuales encontramos: los estudios de género, los estudios *queer*, los estudios críticos de la raza, los estudios sobre feminismo, etc. Debemos reconocer que, el interrogante por aquello que buscan las imágenes es de arduo camino y no está exenta de polémicas y de falsos llamamientos analítico-metodológicos. A pesar de ello, es una pregunta que merece de diversas y/o contundentes respuestas. Resulta altamente fértil observar qué tipo de actitudes obstruyen nuestros modos de pensar y/o actitudes sobre determinados objetos que forman parte del universo intelectual o del mundo de la educación inclusiva, o, simplemente, definen parte del aura de su poder visual afectando “actitudes tanto profesionales como populares hacia las imágenes reales” (Mitchell, 2005, p.56). No podemos perder de vista que muchas de las imágenes empleadas para visualizar la diversidad de objetos de análisis de la educación inclusiva confirman ciertas prácticas de manipulación ideológica, especialmente cuando el tipo de argumentos políticos y ontológicos que forman parte de la crítica de su cultura visual, observan cómo determinados grupos son objeto del régimen normo-céntrico de la diferencia, confirmando así, que la fuerza de la multiplicidad se encuentra cooptada por la tecnologías del esencialismo. La educación inclusiva necesita que sus “imágenes fueran más fuertes de lo que actualmente son” (Mitchell, 2005, p.59).

La capacidad imagética/imaginal que portan las imágenes de la educación inclusiva son más que objetos materiales atravesados por formas y colores particulares, muchas de ellas, poseen una agencia que debemos rescatar. La tensión se suscita cuando reconocemos que muchas de las imágenes empleadas por este género académico son incapaces de desfigurar las metáforas intelectuales a través de las cuales opera su falsa

⁴ Se fundamenta en la opresión de la naturaleza humana o el daño a la individuación. Las bases ontológicas de la educación inclusiva fracturan “la alianza entre lo monumental/monomental, en la que subyace la concepción de solo “un” mundo y “una” clasificatoria y “un” ordenamiento de los seres existentes” (Borsani, 2021, p.259). La monomentalidad es consecuencia directa de la miopía epistemológica de la modernidad introducida en el contextualismo epistémico de la educación inclusiva a través de la imposición del modelo epistémico-didáctico de la educación especial. La educación inclusiva es un viraje hacia mundos otros, desconocidos, que alteran las regulaciones normativas de lo humano.

relación con la educación especial. Aunque reconozcamos que, muchos elementos epistemológicos y ontológicos auténticos de la educación inclusiva, a diferencia del régimen falsificado⁵, poseen “una sorprendente capacidad para generar nuevas direcciones y giros inesperados” (Mitchell, 2005, p.57), esta situación no es tan presente en sus registros visuales. Más bien, se caracterizan por reproducir el *estatus quo*, confirmando su incapacidad para deshacer los engranajes sobre los que se articulan cada uno de los problemas que denuncian. Muchas imágenes, no son totalmente conscientes de tal situación. Con ello, no quisiera visitar el *cliché* académico en la cultura visual contemporánea que revive el poder social y/o psicológico de las imágenes. Cualquier intento por comprender el poder subyacente en las imágenes de la educación inclusiva ha de reflexionar en torno a la diversidad de interrogantes que Mitchell (2005), expone a continuación:

[...] ¿Es nuestra labor como críticos culturales desmitificar estas imágenes, destruir los ídolos modernos para exponer los fetiches que esclavizan a la gente? ¿Lo es discriminar entre las imágenes verdaderas y falsas, saludables y enfermas, puras e impuras, buenas y malas? ¿Son las imágenes el terreno sobre el que la lucha política debería abonarse, el sitio en el que las nuevas éticas deberán articularse? (p.58).

Cuando las imágenes de la inclusión abordan cuestiones ligadas a las caras de la opresión entendidas como formas de injusticias sociales y educativas, dan paso a las actuales dinámicas del poder y del deseo. Tal situación es fácil de documentar en las imágenes de pensamiento de diversos proyectos de conocimientos en resistencia⁶, tales como, la crítica post-colonial, los estudios críticos de la raza, los estudios críticos de la discapacidad, la interculturalidad, los estudios de la subalternidad, por ejemplo. ¿En qué se juega la inmediatez del encuentro visual que tiene lugar entre cada uno de los fenómenos de la educación inclusiva? Aquí no sólo tiene lugar el estereotipo. Al mirar algo se activa un conjunto de contenidos pre-programados en nuestra mente, lo que desempeña un papel crucial en la constitución de su visualidad. En ocasiones, es la propia violencia ocular para observar la diferencia la que obtura la mirada. Así, la comprensión de la diferencia queda remitida a una imagen que es interpretada por un portador de la mirada o el sujeto que posee el pleno derecho a mirar, sancionar y normar el horizonte de sentido sobre aquello que vemos. No son imágenes de personas, sino personas concebidas a través de determinadas imágenes, construyendo espectadores particulares para cada una de sus regulaciones y/o funciones de reconocimiento.

El actual régimen imaginal de la educación inclusiva posee la capacidad de atraer a diversos espectadores, cautivándolos y despertando su curiosidad y sensibilidad por medio del principio de audibilidad (Ocampo, 2019), el que actúa por medio de una actividad sobre su propia consciencia -fascinación pasiva-. Su compromiso es presa de una estructura cognitiva incapaz de agrietar el imaginario y, con ello, fracturar lo sensible. Las imágenes de la educación inclusiva son imágenes que deben recuperar su

⁵ Estructura de conocimiento de la educación inclusiva que se origina a partir de la transliteración arbitraria de saberes, metodologías y/o conceptos desde la educación especial. Esta estructura es sobre la que se erige la concepción dominante de este género académico.

⁶ Teorías que examinan cautelosamente cómo determinados argumentos a favor de la justicia social, la transformación educativa y el cambio social positivo pueden incurrir en alianzas imperceptibles con singulares formas de desigualdad.

capacidad para desfigurar cada uno de sus propósitos de análisis, permitiendo que el espectador pueda moverse, en vez de convertirlo en una imagen para la mirada de un determinado objeto de análisis o mecanismo de visualización. Lo cierto es que, el poder de las imágenes se encuentra estratégicamente modelado sobre determinadas formas de lo humano condicionando sus entendimientos respecto de las políticas de la diferencia. Es un poder visual que se manifiesta a través de la carencia. Dicho de otra manera, lo que “está modelado es el uno sobre el otro, y que es un modelo abyecto, mutilado y castrado tanto para las imágenes” (Mitchell, 2005, p.63) que explican la experiencia existencial de múltiples colectividades construidas al margen de la historia. Otra arista a considerar en el estudio de las imágenes de la educación inclusiva es el estatus subalterno de cada una de ellas, apelando a “otras variaciones sobre el estatus subalterno de las imágenes en términos de otros modelos de género, identidad sexual, ubicación cultural e incluso identidad” (Mitchell, 2005, p.63). Otro reto consiste en preguntarnos: ¿cuáles son las metáforas filosóficas que las imágenes de educación inclusiva ha de desplegar para descentrar de peso de su imaginario normo-céntrico en torno a la comprensión de la diferencia?, ¿qué buscan estas imágenes al ser presentadas en términos de carencia?, ¿construyen una estructura de asimilación inclusiva?

El deseo de las imágenes de la educación inclusiva es el deseo de ver aquello que exactamente no se puede mostrar, desprendiéndose un tipo específico de poder social y, por consiguiente, de visualidad. El problema visual de la educación inclusiva es el problema de la desaparición del objeto de su deseo visual, en ello, se funda parte de su contaminación visual y su herida imaginal (Ocampo, 2024). ¿Cómo podemos abrazar las imágenes de la inclusión para despertar la totalidad de su poder transformador, evitando que sus imágenes sean presa de peculiares disfraces visuales que distorsionan sus propósitos al tiempo que son ampliamente aceptados por sus practicantes como verdades sin fundamento alguno? Tal vez, dicha operación pueda encontrar una respuesta fértil en torno a la polémica noción de desfiguración de sus imágenes (Culp, 2024), lo que implica una rearticulación de sus funciones y fuerzas imaginales, así como, aprender a observar la naturaleza de las expresiones directas del deseo de sus imágenes.

Cuando sostengo que las imágenes de la educación inclusiva trivializan sus funciones y enturbian sus capacidades visuales, en parte, se encuentran asociadas a modos vulgares de creación de imágenes -*clichés*, mensajes directos o de propaganda, son imágenes incompatibles con su deseo-, así, cada imagen de la educación inclusiva “hace una llamada o emite una demanda cuyos efectos precisos y poder emergen en un encuentro intersubjetivo compuesto por signos de deseo positivo y por restos de carencia o impotencia” (Mitchell, 2005, p.68). Un *corpus* significativo de sus imágenes a pesar de producir contaminación visual son imágenes que despiertan y despliegan una singular fuerza especial cautivando y/o fascinando a sus practicantes, consiguiendo lo que sean, a través de figuraciones o declaraciones acriticas, carentes de sentido o sin una intención claramente definida. Es evidente que algo hacen en el mundo y en la mente de sus usuarios, pero, exactamente qué es, es el gran misterio a resolver. Un practicante informado sobre educación inclusiva ha de “ayudarnos a ver lo que no es

meramente una cuestión sobre lo que las figuras en las imágenes parecen querer, sobre los signos legibles del deseo que expresan” (Mitchell, 2005, p.69).

Ciertamente, las imágenes empleadas actualmente por la educación inclusiva confirman el deseo de no mostrar sus verdaderos deseos (Ocampo, 2024). Esta es, la operación por la que debemos comenzar: una que se constituye a través de las siguientes dimensiones: a) significado, b) poder y c) deseo. A lo que podemos agregar, un problema de interpretación de los signos que delimitan la singularidad visual de este género académico. En la actualidad, lo que se observa con mayor fuerza es “una ligera modificación de la imagen que tenemos sobre las mismas imágenes” (Mitchell, 2005, p.72). Sus imágenes dominantes avalan la multiplicidad de estigmas que encarnan las diversas expresiones de la diferencia, siendo avaladas por un dispositivo de mediación que confirma una visualidad humana negativa o en desmedro progresivo *-potesta-*. En esto subyace su efecto de estetización. Es más, lo que busca cada imagen no necesariamente coincide con el mensaje que comunica, muchas de ellas, no son conscientes del efecto que producen.

La educación inclusiva en tanto género académico ha sido incapaz de proporcionar una noción de visual coherente con su ontología, profesando una concepción errónea sobre las cualidades definitorias de su visualidad acompañadas de una obstrucción sustantiva en torno a los organizadores de su campo social de lo visual -el proceso de mirar y ser mirados está dañado-. Es importante que, en el estudio de las imágenes de la inclusión, sus fuerzas deseantes no sean tergiversadas con los deseos de sus practicantes, analistas, o incluso, de las figuras de la imagen, lo que puede perpetuar el daño imaginal sobre sus objetos de estudio. Finalmente, dos invocaciones: ¿cuál es la imagen que tenemos de la educación inclusiva en sí?, ¿cuál es su deseo en sí?, ¿cuáles son los lenguajes adecuados para representar los hechos de la inclusión?, ¿cuáles son sus efectos de estetización?

Aproximaciones en torno a la metaimagen de la educación inclusiva

La metaimagen⁷ -capacidad inherente a la representación pictórica- es un tipo específico de imágenes cuya orgánica es propia de los discursos de orden lingüísticos. Instituyen un sistema de doble interacción entre imagen o la experiencia visual y el texto o la experiencia lingüística de sus usuarios. Estas son imágenes que logran funcionar en el interior y exterior de un marco discursivo específico, interconectando múltiples fenómenos que se enlazan en puntos particulares de sus demandas. En palabras de Cantarero (2017), “las metaimágenes ponen en cuestión la relación del lenguaje con la imagen basada en una estructura de interior y exterior. Cuestionan la autoridad del sujeto hablante sobre la imagen vista” (p.14). A pesar de todo ello, la meta-imagen es ambigua, así como también lo es, un espacio donde las imágenes nos revelan sus secretos más ocultos permitiéndonos conocerlas en profundidad. El estudio académico de la educación inclusiva en tanto metaimagen aborda el irreconciliable

⁷ O, también indexada en el pensamiento de W.J.T. Mitchell, en términos de *imagentexto*. Interrogarnos acerca de la metaimagen es explorar las condiciones de representación visual de su extensa constelación de problemas de trabajo.

vínculo entre lo visible -imagen- y lo enunciable -palabra-, lo que constituye la base de lo que W.J.T. Mitchell, llamó giro pictórico y redescubrimiento post-lingüístico.

El estudio de la metaimagen es el problema de la representación pictórica de sus cuerpos de problemas. No olvidemos que cada objeto de análisis posee una forma singular de visualización. La educación inclusiva es un fenómeno, un campo, una estrategia analítica, un dispositivo heurístico y una praxis crítica que posee su propio giro visual/pictórico⁸ -acontece en diversos ámbitos trazando particulares modos de ver propios de una época o encuadre cultural específico-, permitiéndonos observar cómo sus fuerzas visuales articulan un “complejo ensamblaje de elementos virtuales, materiales y simbólicos que hace intervenir las prácticas materiales, los soportes y la imagen; en otras palabras del autor, la situación completa en la que una imagen ha hecho su aparición” (Mitchell, 2017, p.14).

Otra propiedad de la meta-imagen devela una operación de reflexividad de segundo orden sobre lo propio, lo específico, o bien, sobre lo que son las imágenes de la educación inclusiva, prestando especial atención al tipo de prácticas de representación visual que este género articula. Su interés se consiste en mostrarnos cómo se entrelazan y entretejen una realidad particular. En efecto, lo que interesa es aquello que son las imágenes de la educación inclusiva, es un intento por comprender la naturaleza imagética/imaginaria que subyace en dichas imágenes. Su potencialidad analítico-metodológica subyace en torno a su capacidad para entrelazar atributos textuales y/o visuales, es la capacidad de dar imagen a la teoría, o, dicho de otra manera, de crear imágenes que sean capaces de contener aquello que denuncian. Esta es la articulación entre el texto y la imagen, un conflicto no documentado entre las representaciones verbales y visuales. En todas sus imágenes “se da la característica formal de presentar una imagen que a su vez contiene otras imágenes, o en el caso de las instalaciones, presentar objetos sobre los que se ha proyectado su propia imagen” (Cantarero, 2017, p.23), cumpliéndose esta última sección de la premisa en su especificidad visual.

La educación inclusiva se caracteriza por construir un campo visual en el que se reintroducen diversas clases de imágenes, pues discurren entre diversos problemas, itinerarios de análisis, categorías y sucesos propios de la historia de la consciencia. De este modo, es posible sostener que, las imágenes de la educación inclusiva acontecen, en buena parte, en la indeterminación cuya fuerza posibilita la emergencia de diversas clases de aleaciones entre diversas ideas y planos de análisis y sus respectivas categorías de análisis, de modo que, “la autorreferencia de la imagen no es una característica exclusivamente formal e interna que distinga a unas imágenes de otras, sino un elemento funcional y pragmático, una cuestión de uso y contexto” (Cantarero, 2017, p.25). Las representaciones visuales que son contenidas en las imágenes de la educación inclusiva confirman la presencia de un modelo de relaciones heterogéneas,

⁸ La singularidad del giro pictórico al interior del contextualismo epistemológico de la educación inclusiva nos invita a ser consciente de la naturaleza de percepción colectiva de tal circunscripción específica de verdad construye. Incluye, además, la diversidad de interacciones y/o mecanismos de entrelazamiento que pueden observarse en una imagen. El giro pictórico es la invitación a develar el que decir ante determinadas imágenes, conjugando el problema de la representación de las imágenes y de lo que cada una de ellas, provoca.

un campo de transitividades improvisadas, distanciándose de la lógica de la copia o la mimesis.

La condición meta-imagética de la educación inclusiva se consagra en la confluencia, en la inter-penetración, en la posicionalidad estratégica de sus objetos que configuran una constelación más amplia, en la que, cada uno de sus registros visuales nos remiten a otras imágenes, a otras voces, a otras historias, a otras luchas, entre otras; que tejen una singular lógica de sentido. La imagen de la educación inclusiva queda compuesta por formas visuales que escapan a la lógica asimilacionista, es una forma imagética que se compone de múltiples imágenes en resistencia, un archipiélago visual con agencia propia. La educación inclusiva en tanto metaimagen es objeto de múltiples clases de interreferenciaciones, mediaciones, (re)articulaciones y mediaciones sobre sus problemas de análisis. Sus registros visuales no proliferan fácilmente. ¿Qué dicen las imágenes de este género? Una porción significativa de sus imágenes posee la capacidad de condensar a nivel visual diversas y singulares propuestas teóricas, o a través de conceptos determinados cómo ideas determinadas van conformando una singular imagen de pensamiento. Es así, como la educación inclusiva toma la forma de un hipericono, los que, “no son meros modelos epistemológicos, sino «conjuntos» éticos, políticos y estéticos que nos permiten observar a los observadores. En su forma más potente, no sirven como meras ilustraciones de la teoría, sino que dan imagen a la teoría” (Mitchell, 2008, p.51). Esta es la tarea de dar imagen a la teoría.

La relevancia que inviste al argumento proporcionado por Mitchell (2008), permite reconocer que la capacidad meta-imagética de la educación inclusiva nos muestra cómo son configurados sus dispositivos de visión y la forma específica en la que ésta da imagen a su teoría. Lo que, en palabras del historiador del arte norteamericano, obedece a “una dialéctica inestable que constantemente cambia su situación en las prácticas de representación, rompiendo tanto sus marcos pictoriales como discursivos y poniendo en entredicho las premisas que sostienen la separación de disciplinas verbales y visuales” (Mitchell, 2008, p.79). Así, la educación inclusiva es incapaz de estabilizar sus imágenes a través de un único discurso o un discurso maestro -el discurso hegemónico de la mimesis es lo que regula la *metáfora del engañador-engañado* que emerge a través de la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional para hablar de educación inclusiva, confirmando una clara disonancia entre sus atributos declarativos e imágenes. En el régimen mixto o híbrido de la estructura de conocimiento de la educación inclusiva (Ocampo, 2018), confirma una incompatibilidad que persiste con gran resonancia al estudiar sus imágenes: *la incapacidad de la imagen para contener lo que dice denunciar, interpelar o criticar*. Muchas de las contaminaciones visuales y heridas imaginales que son observables en este género, persisten por una clara incapacidad analítica para vincular el mensaje o declaración y la imagen. El campo imaginal de la educación inclusiva consagra un espacio en “el poder, el deseo y el conocimiento convergen en las estrategias de representación” (Mitchell, 2008, p.77). Es en ello, donde también se juega la fuerza de hipericonicidad de este territorio de investigación, es la dialéctica de lo visible y lo decible, “una suerte de continuidad conectando las ideas de los diferentes autores –ya sea a nivel conceptual, ya sea gracias a las propias imágenes–, ver éstas como un todo,

como un discurso visual que, desplegándose en paralelo al teórico y textual” (Cantarero, 2017, p.26).

Si las imágenes de la educación inclusiva se configuran partir del pensamiento del encuentro, de la relación y de la rearticulación⁹ entre diversas imágenes que permiten la problematización de sus nudos específicos de análisis, conforman una sola imagen, su poder se juega en la capacidad de entrelazamiento y sus respectivos marcadores de posicionalidad de sus fenómenos para mostrarnos algo mayor a lo ya conocido. Así, cada una de sus partes son articuladas formando otro discurso viso-textual que es mediado a través de diversos modos de representación que le son específicos. En palabras de Cantarero (2017), inspirado en Mitchell (2018), es que tal operación

[...] mediante el diálogo con la dimensión visual, puedes seguir avanzando en el discurso textual hacia conclusiones «lógicas» que de otro modo no habrías logrado, la imagen te permite verbalizar nuevas vías de avance que se insertan en nuevas áreas de sentido susceptibles de ser materializadas de nuevo en palabras, en otras imágenes o en ideas complejas que de nuevo necesiten de ambos modos de representación (p.29).

Sí la educación inclusiva es un género de difícil definición, no queda exenta el estudio de sus imágenes y de su cultura visual. El interrogante sigue siendo: ¿cómo se visualizan los problemas de lo inclusivo?, ¿de qué manera, se da imagen a sus denuncias, intereses, influencias y fundamentos ontológicos, epistémicos y metodológicos y ético-político? La dialectalización entre imagen y palabra no induce a ninguna clase de subordinaciones, sino, establece un principio de complementariedad en la que imagen y discurso se nutren, co-penetran e informan mutuamente. Texto e imagen construyen una singular *y-cidad* o cúpula heurística a develar. A pesar de que las imágenes en uso de este campo tiendan a trivializar y/o contaminar sus usos, intensiones y alcances, esta, de algún modo, ha logrado inquietar la mirada sobre determinados problemas de análisis. El mostrar el ver no es algo evidente ni mucho menos constituye un objeto de análisis y debate en sus practicantes y sus agendas de investigación, es más, la cultura visual que este género crea, habita en el registro de la ausencia de debate, de lo contrario, el complejo acto “de poder repensar diversas cuestiones referentes a las relaciones de poder, dominación y hegemonía vinculadas a la visibilidad –y la invisibilidad– de las imágenes” (Cantarero, 2017, p.14), continuará en un estado de desperdicio analítico. Necesitamos recuperar las operaciones en las que un determinado fenómeno es visto. La dimensión visual de la educación inclusiva nos ayuda a especificar y/o enmarcar cuestiones propias del análisis cultural, epistémico y ontológico que ella nos ofrece. Las condiciones del ver están íntimamente vinculadas con la memoria cultural que este género académico nos ofrece.

[...] El dominio de su objeto consiste en cosas que podemos ver o cuya existencia y funcionamiento están ligados a su visibilidad; cosas que tienen una visualidad particular o una cualidad visual que aglutina las constituyentes sociales que interactúan con ella. En este sentido, el análisis habría que centrarse, digámoslo así, en la vida social de las cosas visibles. Así pues,

⁹ Principales propiedades constructivas de la epistemología de la educación inclusiva (Ocampo, 2019).

permítanme tomar la cuestión de la visualidad como punto de partida en el análisis del objeto y plantear esta sencilla pregunta: ¿qué sucede cuando la gente mira y que acaece de tal acto? (Bal, 2021, p.142).

La educación inclusiva es un género imaginal profundamente herido, no sólo en sus formas de visualizar sus objetos de análisis o sus problemas, sino, el modo de pensar sobre cada uno de ellos. Ante todo, es necesario que sus modos de visualizar determinados fenómenos afecten y alteren nuestro modo de pensar y experimentar tales acontecimientos. Se trata de comprender en un plano de equidad la relación entre ‘imagen y texto’, una de naturaleza representativa, una operación destinada a consagrar

[...] una dinámica en la que no se pretende dominar la imagen con el discurso en una relación de subordinación, si no que la intención es posibilitar una articulación más rica en matices, más compleja si se quiere, en la que entre ambos tipos de discurso se llegue a obtener algo que no podrían proporcionar cada uno por separado (Cantarero, 2017, p.14).

La observación de Cantarero (2017), resulta fundamental para reconocer cómo los textos operan en términos de imágenes, o bien, van conformando una singular imagen de pensamiento que se juega al interior de un régimen de sensibilidad estratégicamente creado. Todo texto escrito actúa en términos de imagen, consagrando una determinada práctica pictórica. La irrupción de las imágenes ha afectado a todos los campos de estudio, siendo la educación inclusiva de igual forma afectado por ella, incluso, el tipo de implicaciones que se desprenden de ello, es algo de lo que no hemos sido plenamente conscientes. En palabras de Mitchell (2018), tal situación nos induce a un redescubrimiento de orden post-lingüístico de la imagen que se construye a partir de una multiplicidad de dimensiones entrelazadas, tales como, la visualidad, la figuralidad, los discursos, por nombrar algunos. En efecto, la intersección entre palabra e imagen “permite identificar cómo una misma dialéctica, la articulación entre la imagen y el texto, puede reconocerse en multitud de ellos, más allá de que en casos concretos una de las dos modalidades de representación sea la que predomine” (Mitchell, 2008, p.35) al interior de un espacio liminal.

[...] establece una nueva figura compuesta que le permite desmarcarse de las aproximaciones teóricas hechas hasta el momento de manera que su estudio «examina la relación entre las imágenes y el discurso y trata de reemplazar una teoría, fundamentalmente binaria, sobre esa relación, con una imagen dialéctica, la figura de la “imagentexto”». Posicionándose de manera crítica en relación a los intentos previos que a lo largo de la historia han tratado de explicar, definir, acotar y controlar las imágenes, el autor plantea que «el problema de la “imagentexto” (ya la entendamos como compuesto, como forma sintética o como un hueco o fisura en la representación) puede que sólo sea un síntoma de las imposibilidades de una “teoría de las imágenes” o de una “ciencia de la representación” (Cantarero, 2017, p.20).

¿Cómo entender el sentido de ‘meta-imagen’ al interior de la comprensión visual de la educación inclusiva? La operación que se desprende de la prefijación ‘meta-’ nos presenta un itinerario de acción de orden meta-analítico, una reflexión posicionada en

términos exclusivamente epistemológicos, para referir acerca de las imágenes que configuran parte sustantiva de la constelación imagético-visual de la educación inclusiva. En mis primeros trabajos sobre imágenes y visualidad de este género, sostuve algo que mantengo hasta el día de hoy: *las imágenes de la educación inclusiva se forman a partir de múltiples imágenes que se van entrelazando multidimensionalmente; es una imagen que contesta a sus problemas a través de diversas imágenes, las que, conforman un singular archipiélago imagético-visual*. La operación que se desprende de la prefijación meta-, nos obliga a pensar sobre imágenes que refieren a otras imágenes, cuyos intersticios nos muestran desconocidas formas de mediación y traducción. El carácter meta-imagético que porta el género académico indexado como ‘educación inclusiva’, nos presenta un conjunto de imágenes que se refieren a otras imágenes, o bien, en palabras de Mitchell (2008), son imágenes que se utilizan para mostrar que es una imagen. En algún punto, ella misma posee una capacidad auto-analítica que la obliga ser consciente de su entramado institucional, de sus posicionamientos históricos y ético-políticos, así como, de sus modalidades de interacción a través de las que entra en contacto con sus practicantes. Su carácter auto-analítico queda definido a través de constantes puntos de emergencia y relevación, es una interpelación al índice de singularidad o a la identidad científica del propio género. Una meta-imagen nos informa que toda imagen o constelación imagética se encuentra infectado por una multiplicidad de imágenes. Es una invitación a pensar sobre las imágenes de las imágenes que son empleadas por la educación inclusiva.

Entrelazamientos visuales

El estudio de las imágenes pertenece al terreno disciplinar de la iconología (Panofsky, 2017; Mitchell, 2008, 2016 & 2019), esto es, el terreno general de comprensión de las imágenes y su relación con el discurso. No todas las preocupaciones visuales de lo inclusivo pueden ser explicadas a través de sus imágenes. Uno de los propósitos centrales en el estudio de la meta-imagen es pensar las imágenes sobre las imágenes como elementos que son producidos, que circulan, que producen un régimen visual y una determinada práctica imaginal. En efecto, se trata “descubrir si la imagen puede proporcionar su propio metalenguaje. Quiero experimentar con la idea de que las imágenes puedan ser capaces de reflexionar sobre sí mismas, capaces de proporcionar un discurso de segundo orden que nos diga -o por lo menos nos muestre- algo sobre las imágenes” (Mitchell, 2017, p.46). La meta-imagen de lo inclusivo construye un discurso de segundo orden sobre lo propio de las imágenes producidas por la educación inclusiva sin, necesariamente recurrir al lenguaje. Son imágenes que poseen la capacidad de reflexionar sobre sí mismas, cada imagen es algo a descubrir sobre su naturaleza, sobre aquello que nos dice y de qué manera se vincula con otras meta-imágenes. Es más, este tipo de análisis no redundará en un modelo de autorreferencialidad pictórica. Se trata de descubrir la imagen que puede emerger del régimen meta-discursivo de lo inclusivo. La meta-imagen articula un discurso de segundo orden sobre las imágenes sin recurrir al lenguaje, se trata de entender qué nos dicen sobre sí misma y sobre otras imágenes/problemas de análisis.

Una de las propiedades que portan las imágenes de la educación inclusiva es lo que Mitchell (2016 & 2019) denomina multi-estabilidad o imagen multi-estable¹⁰, esto es, la presencia de lecturas contrarias y diferentes en una misma imagen, especialmente, en ellas, coexisten diversos propósitos que ilustran realidades muchas veces contradictorias y de escasa cercanía entre sí. Son imágenes de orden liminal, develando un juego analítico inconmensurable que proporcionan múltiples percepciones que estabilizan el imaginario, es un interjuego que considera a la meta-imagen en sí y al yo del espectador. ¿Qué pasa cuando se activan los aspectos mutiestables presentes en las imágenes de la educación inclusiva?, ¿cómo se miran los problemas de análisis que forman parte de la constelación analítico-metodológica de este género? Un primer apunte a destacar, consiste en reconocer que en las imágenes a través de las cuales se visualizan los problemas de la inclusión no nos muestran un contenido único, sino, más bien, nos presenta un ensamblaje que se teje entremedio de múltiples problemas, objetos de teóricos, empíricos y analíticos, así como escenas políticas, culturales, sociales, éticas y pedagógicas con límites difusos, los que, a su vez, son disputados por diversos campos cultivados académicamente. Otro apunte permite reconocer que, las imágenes de la educación inclusiva nos presentan dimensiones de análisis que multidimensionalmente se encuentran entrelazados. Gracias a la plasticidad de registros visuales es posible la concatenación de diversos fenómenos que dan lugar a una infinidad de escenas problemáticas que debemos saber cómo descentrarlas y fracturar el régimen de sensibilidad que las sostiene. Muchas de estas imágenes se encuentran presentes en regímenes de conocimiento particulares y marcos disciplinarios. Son imágenes que se mueven entre fronteras del conocimiento y más allá.

De ahí que, sostengamos que, las imágenes de la educación inclusiva se mueven, dislocan y transforman sus unidades de análisis en cada nuevo contacto, son imágenes que buscan fracturar los modos de producción de la realidad y, con ello, afectar al *corpus* de operaciones que definen su régimen de apariencias. Esta es la antesalada del llamamiento sobre la fractura de lo sensible que, no es otra cosa que, una interferencia en lo simbólico, un dispositivo que despliega una mirada recelosa ante el exceso de perspectivismo visual que sobredetermina ontológicamente al individualismo. Siguiendo a Mitchell (2019), sostendré que, una meta-imagen puede leerse en términos de un dispositivo cultural en movimiento, cuya capacidad viaja, se transforma, desaparece y reaparece, muchas de sus imágenes migran material e inmaterialmente. A través de convenciones visuales o contenidos. En efecto, “no son meros modelos epistemológicos, sino «conjuntos» éticos, políticos y estéticos que nos permiten observar a los observadores. En su forma más potente, no sirven como meras ilustraciones de la teoría, sino que dan imagen a la teoría” (Mitchell, 2016, p.51). Parte de la contaminación visual que experimenta la educación inclusiva a partir de su extraña vinculación con la educación especial, específicamente a través de la imposición de su modelo epistémico y didáctico tradicional, sumado a ello, la transliteración de sus principales categorías ordenadoras del campo, han cristalizado

¹⁰ O sinónimo de imágenes ambiguas. Para Mitchell (2017), corresponden a imágenes que son capaces de proveer múltiples percepciones estables sobre un determinado objeto.

una imagen cuyo modelo visual y concreto, se instala fácilmente en la mente de las personas consolidando la presencia de un hipericono que fomenta un conjunto de entendimientos que disfraza la verdadera identidad, voz y rostricidad del campo indexado a través de lo inclusivo. El problema se suscita cuando el hipericono que se instala en la mente de sus practicantes fortalece una analogía engañosa mediante la implantación de una metáfora seductora que induce a diversos errores de interpretación y posicionalidad académica.

La imagen mental que se desprende del error más exitoso de la educación inclusiva puede ser explicado en palabras de Mitchell (2019), en términos de “una imagen nos retenía cautivos y no podíamos salir de ella” (p.53). La educación inclusiva es un lienzo abierto a la creación y a la invención, sólo necesitamos aprender a acceder al corazón de sus desempeños epistemológicos. ¿Cómo lograr esto, cuándo su objeto no está claro? Antes de ofrecer cualquier argumento, quisiera sostener que, continuará siendo completamente difícil deshacernos de la imagen hegemónica a través de la que hemos sido socializados, respecto de los propósitos, sentidos y alcances del campo. Es difícil descentrar este imaginario sin recurrir a otras imágenes. Necesitamos de otras imágenes para contestar a la educación inclusiva y recuperar su voz. El problema es que la imagen de la educación inclusiva no es sencilla de descifrar, ni mucho menos de entender con un sólo vistazo, sus problemas y denuncias. Lo que se ancla fácilmente en nuestro imaginario es un discurso erróneo ampliamente aceptado que carece de referencia objetivas sobre sí mismo. Necesitamos de una imagen capaz de desestabilizar el *corpus* de imágenes que se han anclado profundamente en el imaginario de sus practicantes. Ahora bien, siguiendo a Bal (2018), regresando al interrogante que nos invita a reflexionar sobre tales obstrucciones cuando su objeto no está claro, sugiere aprender a distinguir la especificidad del territorio analítico-metodológico etiquetado bajo el sintagma ‘educación inclusiva’, de campos metodológicamente dogmáticos y de prácticas indefinidas y sobre politizadas.

La educación inclusiva es un campo específico y a su vez, amplio debido a los problemas que aborda. El encuentro en las dos secciones constitutivas del sintagma: ‘educación’ e ‘inclusión’, son parte de algo mayor: un complejo proceso de creación y pensamiento. La primera sección del sintagma, describe la forma en que se estudian determinados fenómenos, muchos de los cuales, escapan a la convencionalidad de la sabiduría académica. El segundo, por su parte, describe la manera de pensar sobre una constelación de problemas, de modo que, describe el objeto de estudio. La interacción entre ‘educación’ e ‘inclusión’, esto es, entre la forma de estudio o la manera de pensar y el objeto, dan cuenta de una particular forma de relacionalidad, fomentando un sistema de independencia respecto de una red de objetos que no le pertenecen y, que, por tanto, inducen a diversas clases de errores producto de su incapacidad para aproximarse a su real objeto y término. La educación inclusiva es un campo de investigación que ha funcionado seduciendo a gran parte del mundo, careciendo de una teoría que explique con exactud que es, acompañada de una base ausente de conocimiento metodológico. La teoría no debe confundirse con un discurso maestro que normativiza su quehacer. Seguir esta senda es parte de una profunda miopía analítica que debemos erradicar de nuestra mente. Una buena teoría pone luz a la

conversación, pues toda teoría y objeto funcionan al interior de una sociedad y son herederos de un encuadre cultural particular. No son producciones eminentemente especulativas. Necesitamos, por tanto, que el objeto o, mejor dicho, la red objetual de la educación inclusiva conteste y nos enseñe sus secretos más profundos.

La relevancia que subyace al propósito de aprender a visualizar los conceptos ordenadores del campo, no es sólo una tarea de orden especulativa o teórica, sino, más bien, consagra una actitud específica respecto de determinados problemas de análisis. Es una forma de pensar sobre la igualdad y la diferencia respecto del poder. La inclusión es un modo inherente a la educación, nunca le es ajeno, reside en lo más profundo del hecho y del *ethos* educativo. Dado estas tensiones creo conveniente ofrecer una descripción acerca de la educación inclusiva en tanto enfoque y actitud. El interrogante sigue siendo: ¿cómo se focalizan sus objetos y/o problemas de análisis? En sus análisis se unen múltiples campos cultivados académicamente a través de singulares sistemas de mediaciones, traducciones y re-articulaciones, dando cuenta de un campo de contacto y traducciones profundas, lo que fomenta que las personas se aproximen a su objeto de maneras diferentes y elaboren preguntas de amplio alcance. El estándar teórico de la educación inclusiva es de multifocalización, y esta propiedad es profundamente inherente a su objeto. De ahí que, proponga hablar más de una red objetual que de un objeto claramente definido y cerrado, lo que “puede ayudarnos a ir más allá de los eslóganes simplistas y las lecturas superficiales de sus supuestos significados” (Bal, 2025, p.10).

De este modo,

[...] en lo que respecta a su función como reflexión sobre la naturaleza básica de las imágenes, se trata de lugares en los que la representación visual se expone a sí misma para ser sometida a escrutinio, en lugar de borrarse en beneficio de la representación transparente de otra cosa. Las metaimágenes son imágenes que se muestran a sí mismas para conocerse: escenifican el «autoconocimiento» de las imágenes (Mitchell, 2016, p.50).

Las meta-imágenes no son necesariamente imágenes multestables, pero, las imágenes de la inclusión ocultan otras imágenes en la profundidad de su medio imaginal. A esto se conoce como *fenómeno de anillado*, son imágenes que se emplean en una sola articulación visual posibilitando cambiarlas de una referencia a otra. En efecto, se trata de comprender que la escisión entre representaciones visuales y verbales no pueden examinarse sin referir a la política cultural y a la cultura política sobre las que estas se desarrollan. El estudio de las palabras y de las imágenes de la educación inclusiva develan una “forma amplia de nombrar dos tipos de representación que abarca dimensiones más allá de la mera apariencia” (Mitchell, 2019, p.76). Se forma así un modo de representación particular que surge de la interacción entre palabra e imagen. Ahora bien,

[...] la autorreferencia que provoca la imagen multiestable tiene tanto que ver con el yo del observador como con la metaimagen en sí. Podríamos pensar en la imagen multiestable como un instrumento para provocar el

autoconocimiento, una especie de espejo para el espectador, o una pantalla para la autoproyección (Mitchell 2008, p.51).

No obstante, insiste Mitchell (2016), al sostener que,

[...] las imágenes multiestables en general, revelan la presencia de un «ojo de la mente» que se mueve por su almacén, interpretando imágenes y viendo diferentes aspectos de cada una. El ojo corpóreo simplemente transmite información: «la imagen de la retina no cambia», y la identidad del observador, lo que lo «diferencia» de otros espectadores, se localiza en el ojo de la mente: «los ojos físicos ven todos igual, pero... los ojos mentales reflexionan sobre su propia individualidad» (p.34).

La relevancia que inviste al estudio de las imágenes de la educación inclusiva es la presión que ejerce en todos sus ámbitos de desarrollo, incidiendo fundamentalmente en las fuerzas de regulación que dan vida a la cópula entre ontología y visualidad; esto es, el modo en que una singular expresión existencial articula un determinado modo de visualidad, afectando de manera especial a aquello que funge en términos de sistema de representación. En efecto, la educación inclusiva ha de aprender a contestar a “la pregunta por aquello que resulta de la división entre el poder y el “conocimiento de la cultura visual contemporánea, de los órdenes no discursivos de representación” (Mitchell, 2018, p.47). Lo que ella debe aprender a analizar es la relación entre iconología e ideología. Si bien, este objeto de análisis ha sido extensamente abordado por W.J.T. Mitchell, su aplicación al estudio de las condiciones imagéticas/imaginales de la educación inclusiva, así como, a las políticas de la diferencia no constituye un campo explorado, especialmente cuando intentamos comprender qué tipo de campo de representación articula este particular género académico y movimiento sociopolítico. Sabemos que consagra un campo diferente de interpretación, lo que necesitamos comprender es su funcionamiento y el tipo de visualidades que de ello pueden emerger, especialmente cuando muchas de sus imágenes o, particularmente, sus fenómenos son visualizados a través de usos epistémicos de falsa consciencia. ¿Qué características adoptan la descripción iconográfica de sus objetos análisis y/o fenómenos de investigación?

No podemos negar que la educación inclusiva en tanto campo de investigación ha producido imágenes, muchas de las cuales, obedecen a una articulación propia de falsa consciencia, a una matriz epistemológica falsificada que prolifera del error más exitoso en su comprensión. Si bien, estas imágenes han contribuido a trivializar y/o contaminar los sentidos del campo, muestran cierta dificultad para fracturar el régimen de sensibilidad al que se comprometen derribar. De modo que, coexiste una estrategia que captura y oprime la comprensión de la real imagen de lo inclusivo, un género que confirma la presencia de un archipiélago de visualidades de difícil definición, puesto que, en ella se entrecruzan diversas formas de sensibilidades, problemas de análisis que, producto de su plasticidad sus objetos visuales no son de fácil focalización y ubicuidad en un determinado marco interpretativo. Son objetos y visualidades que, dada su plasticidad, son disputadas por diversos campos de estudio. Gracias a la metáfora ‘archipiélago visual’ (Ocampo, 2025) es posible documentar dichos

mecanismos de plasticidad, aun cuando, las imágenes que ensamblan la comprensión visual de lo inclusivo se juegan en la construcción de una imagen a develar, una que involucra la integración de múltiples imágenes. Es en el ensamblaje de diversas imágenes -todas ellas, en movimiento- que podemos ver sus reales preocupaciones e influencias. Estas no son sólo imágenes que reflexionan sobre sí mismas y sus mecanismos de entrelazamiento, develando la manera en que diversos problemas se amalgaman, ubicándose en posiciones estratégicas para mostrarnos un determinado pasaje de problemas. Es una imagen que contiene diversos objetos de representación que, gracias al movimiento y al entrelazamiento cauteloso de sus problemas confirma la emergencia de una imagen que se construye a sí misma entre múltiples representaciones, es más, muchas de sus imágenes confirman la presencia de lecturas contrarias de posibilidades infinitas destinadas a alterar el régimen de sensibilidad dominante. ¿Cuál es el contenido de dichas representaciones?, ¿cuál es el patrón de formación que prolifera de dicha imagen?, ¿de qué manera envuelve y/o captura al observador?, ¿cuál es la eficacia de esta imagen o de esta operación imaginal?

Conclusiones

El interrogante acerca de las imágenes de la educación inclusiva debe ofrecer un marco de análisis para comprender su naturaleza y encontrar vías de reflexión a su alrededor. Si estas imágenes son utilizadas para reflexionar, en algún momento responderán. Sin duda alguna, las imágenes de la educación inclusiva responden, sólo que, en ocasiones, son incapaces de contener lo que dicen denunciar, lo que confirma su daño imaginal. Sus imágenes hablan, alteran y descentran la realidad, son atravesadas por un patrón de autoreflexividad que nos muestra la forma en la que es introducido el lenguaje en marco de acción e interpretación. La educación inclusiva en tanto meta-imagen es el resultado de una operación en la que el discurso y la representación entran en contacto, despliega un efecto de mutualidad (Didi-Huberman, 2010), nos mira, nos interroga, nos habla, al tiempo que, el espectador es capaz de contestar a su interpelación. La meta-imagen sugiere un análisis intrincado entre palabra e imagen. La ‘e’ es donde reside el verdadero valor heurístico de la operación. Examinemos en qué consiste esto. No perdamos de vista la advertencia: “la transversalidad de las meta-imágenes les brinda una movilidad por todas las disciplinas, sean científicas o no generando interrogantes sobre su relación e intersección con nuestra experiencia visual” (Mitchell, 2019, p.30), cuya tarea es formalmente descriptiva e incluso, el vínculo que prolifera entre discurso y representación visual posibilita la contraposición¹¹. La imagen/texto que construye la educación inclusiva posee la capacidad de abrir el imaginario. Para contestar a este llamamiento, resulta fecundo entender qué es lo que representan sus imágenes, qué tramas imaginales se abren y que rutas de análisis nos invitan a seguir, así como, lo que ellas provocan entre sus prácticas y, particularmente, en sus objetos de análisis. Lo cierto es que, las representaciones visuales que podemos documentar respecto del género aquí analizado, se mueven a través de una espacialidad heterogénea de transiciones alterativas que abandonan la fuerza de la mimesis y el

¹¹ Esta es la base de un problema de orden post-lingüístico.

calco —esta empresa es fundamentalmente evidente en el régimen visual introducido por la estructura de conocimiento falsificada de la educación inclusiva o la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de educación especial—. El mundo visual de la educación inclusiva enfrenta una obstrucción en sus medios de representación, frente a tal tensión es necesario aprender a estabilizar tal fenómeno para *des-ambiguar* la diversidad de fragmentos que enmarcan el problema. En efecto,

[...] el trabajo con las imágenes implica una “práctica crítica” que busca deponer la imposición de sentidos desde un “discurso maestro” de interpretación reducida (llámese mimesis, hermenéutica, semiosis, comunicación), para colocarla en el umbral de lo ilegible, de lo indescifrable. Por supuesto, no estamos avalando una teoría de lo inefable; como dijimos más arriba, se trata de considerar las relaciones cruzadas como aquella instancia que le otorga a la imagen un carácter inestable, que la proyecta desde el ámbito de “objeto a ser estudiado” al ámbito en que “pueden querer o pensar”. Se trata de un ámbito en que no solo y simplemente representan, sino que representan en la medida en que logran salirse del esfuerzo por “disciplinarizarlas” (en los dos sentidos del término) (Mitchell, 2017, p.43).

A través de los argumentos: a) un género herido imaginariamente, b) una imagen que es incapaz de contener aquello que denuncia y c) un archipiélago de imágenes que confirman un exceso de perspectivismo y de normatividad, siendo esta última confirmada mediante la tarea de agitar los mecanismos de representación de sus imágenes y, con ello, aprender a des-disciplinar sus dispositivos visuales. La meta-imagen que construye la educación inclusiva alberga diversos mensajes que nos remiten a otros mensajes, en una misma imagen coexisten a través de ritmos de aceleración diferentes diversos mensajes. Se trata de un espacio en que la imagen “se inscribe tanto con su densidad de “vórtice”, sus silencios y reticencias, como con su densidad de generar reflexividad, su estado permanente de “imagentexto” (Mitchell, 2009, p.23).

El estudio de las imágenes de la educación inclusiva nos invita a ‘des-disciplinar’ su práctica analítico-metodológica, o bien, quitar el piso edipizador al discurso hegemónico que se imbrica en sus cualidades visuales, que consagra un discurso maestro que norma y eclipsa las unidades de inteligibilidad de su horizonte de sentido. Cuando sus fuerzas de interpretación se juegan en torno a la mimesis, la copia o el calco, incurrimos erróneamente en la transliteración de las cualidades visuales de lo especial o del régimen normo-céntrico de la diferencia, reduciendo a la interrogante acerca de la naturaleza de su praxis visual a un estatus de indescifrable. El estudio académico de las imágenes de la educación inclusiva puntualiza en torno a lo que éstas desean o piensan. Cuando pensamos sus funciones “desde el contenido se fuerza su multiplicidad, sus desvaríos y silencios, para acomodarlo al código o marco teórico de una disciplina” (Hernández y Quijano, 2022, p.167). Castramos la proliferación de interpretaciones elaboradas en sentido reducidos, con el objeto de recuperar “la descripción de la forma, un vocabulario de la forma, impelida solo a describir lo que se presenta mediante una sofisticación de las imágenes” (Hernández y Quijano, 2022,

p.168) del género académico y del movimiento sociopolítico etiquetado como educación inclusiva.

La tarea es aprender a mostrar cada uno de sus objetos teóricos, empíricos y de análisis tal como son, esta premisa es parte de una erótica de las formas visuales de lo inclusivo, lo que en palabras de Sontag (2005), “consistir en mostrar cómo es lo que es, inclusive qué es lo que es y no en mostrar qué significa” (p.39). La educación inclusiva debe esforzarse por develar la lógica que sustenta su cultura visual que inaugura una praxis crítica que opera en una dirección diferente. Tanto su objeto como su imagen visual articula potencialidades infinitas a través de su acto interpretativo. Lo sugestivo es que cada una de las imágenes de la educación inclusiva se vuelven altamente resonantes, puesto que, poseen la capacidad de hablar o contar con un lenguaje para asumir la multidimensionalidad de diversos problemas sociales y/o culturales. El lenguaje de estas imágenes entraña una capacidad enunciativa diferente, confirmando que estas, poseen “una voz y una poética de la enunciación” (Mitchell, 2017, p.53) y, con ello, legitimar analíticamente diversas clases de representación visual con la noción misma de metaimagen, identificando “las categorías de análisis para trazar “el momento de la instancia” de una episteme” (Hernández y Quijano, 2022, p.168). Las representaciones visuales que articula la educación inclusiva en tanto objeto y campo de investigación y estrategia analítica son de carácter abiertas y heterogéneas, desplegando “un modo de pensar según conceptos, y desplegar su imagen para su entendimiento, deparando para la actual teoría de la representación la de ser explicación y experimento, acto mismo de representación” (Hernández y Quijano, 2022, p.171).

Referencias bibliográficas

Bal, M. (2018). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Akal.

Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.

Bal, M. (2025). “*El pensamiento en imágenes, en imaginar, en “imagar”: la conexión estrecha entre el análisis cultural y al análisis visual*”. Conferencia magistral impartida el día 30 de enero de 2025, en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), en el marco de su Programa de Postdoctorado en Teoría Crítica de la Educación Inclusiva en el Sur Global. Santiago de Chile, Chile.

Borsani, M. E. (2021). *Rutas decoloniales*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Cantarero, D. (2017). *Inquietar el ver. La metaimagen como herramienta crítica dentro de la investigación en Artes Visuales*. Recuperado el 27 de diciembre de 2024 de: <https://riunet.upv.es/entities/publication/eb773040-3d5f-4da7-998c-9015e83e2b70>

- Culp, E. (2024). “*Pedagogías de la imaginación: interfases y materialidades de la inclusión*”. Conferencia magistral impartida el 11 de junio de 2024, en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Santiago de Chile, Chile.
- Didi-Huberman, G. (2010). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Manantial.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI.
- Hernández, E. & Quijano, O. (2022). “Giro pictórico y representación visual en W. J. T. Mitchell”; en: Hernández, E. & Quijano, O. (Comp.). *Indagaciones sobre imagen y representación visual*. (pp.165-211). Buenos Aires: Teseo.
- Mitchell, W.J.T. (2005). “No existen medios visuales”; en: Brea, J. L. (Ed.) *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. (pp.17-25). Madrid: Akal.
- Mitchell, W.J.T. (2008). *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual*. Madrid: Akal.
- Mitchell, W.J.T. (2016). *Iconología. Imagen, texto e ideología*. Bs. As., Capital Intelectual.
- Mitchell, W.J.T. (2017). *¿Qué quieren las imágenes?* Madrid: Sans Soleil Ediciones.
- Mitchell, W.J.T. (2018). Introduction: travelling images. Recuperado el 23 de junio de 2024 de: https://manchesteruniversitypress.co.uk/wp-content/uploads/2018/07/9781526126641_sample.pdf
- Mitchell, W.J.T. (2019). *La ciencia de la imagen. Iconología, cultura visual y estética de los medios*. Madrid: Akal.
- Ocampo, A. (2019). *Incluir. Un verbo intransitivo*. Recuperado el 15 de junio de 2025 de: <https://revista.ecfrasis.com/2019/11/20/incluir-un-verbo-intransitivo/>
- Ocampo, A. (2021). *La educación inclusiva y el problema del gobierno de sus signos*. Recuperado el 26 de diciembre de 2024 de: <https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/157>
- Ocampo, A. (2023). Construcción visual y semiótica de la educación inclusiva. *Resistances. Journal of the Philosophy of History*, v.4, n.8, 1-19.
- Ocampo, A. (2024). “¿Cómo se construyen las imágenes de la inclusión?: notas para la reorganización de lo visible”; en: Vercellino, S. (Comp.). *Problemas actuales en el campo de la educación inclusiva*. (pp.16-42). Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2025). *Nomadismos visuales, un archipiélago de imagético. El estudio de las imágenes de la educación inclusiva*. (en prensa). Barquisimeto: UPEL.
- Nancy, J. L. (2002). La imagen – lo distinto. *Revista Laguna*, 11, 9-22.
- Soto, A. (2020). *La performatividad de las imágenes*. Santiago: Metales Pesados.
- Sontag, S. (2005). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Buenos Aires: Alfaguara

Biodata

Aldo Ocampo González: Teórico de la educación inclusiva y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Se formó como Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención “Cum Laude” por la Universidad de Granada, España. Posee, además, un Post-doctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil, Postdoctorado en Descolonización del Lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia por la Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia y Postdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: tensiones onto-políticas y metodológicas en el Sur Global, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), México. Dirigió entre marzo de 2022 a julio de 2024, el Grupo de Investigación Latinoamericano sobre Educación Inclusiva (GILEI). Profesor de Postgrado (Postdoctorado, Doctorado y Maestría) en diversas universidades de Latinoamérica. Actualmente, dirige el Grupo de Trabajo sobre teoría crítica del Sur Global y el Grupo de Trabajo sobre Estudios Críticos de la Educación Inclusiva.