

Tramas y tensiones de la inclusión escolar: sentidos y sentires

Enrique Lombardo y Franco Morales

Introducción

La situación actual de la inclusión escolar se presenta como un escenario de una complejidad, donde los ideales normativos a menudo colisionan con las realidades subjetivas e institucionales, generando un potencial sentimiento de fatalismo. Si bien existe un consenso global —respaldado por marcos internacionales como la Declaración de Salamanca— de que la inclusión es el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias y construir una sociedad integradora, su implementación práctica revela una multiplicidad de visiones que no siempre convergen en una síntesis superadora. Esta falta de convergencia produce un malestar que no debe ser leído como una falla individual de los actores involucrados, sino como un síntoma de las limitaciones de un sistema que lucha por alojar la diferencia en un mundo que tiende a la homogeneización.

La inclusión es mucho más que el simple emplazamiento de un estudiante en un aula regular; implica una transformación profunda de las prácticas sociales y los intercambios que influyen en la constitución psíquica de niños y adolescentes. Sin embargo, la implementación se ve obstaculizada por barreras que van desde la falta de recursos materiales hasta prejuicios capacitistas arraigados, lo que convierte al aula en un microsistema tensionado donde se ponen en juego no solo contenidos pedagógicos, sino el derecho social a la salud mental y a una vida colectiva plena (Ainscow et al., 2006).

Historización y normativa: El derecho social en construcción

En Argentina, el tránsito hacia la educación inclusiva tiene sus antecedentes en las experiencias aisladas de integración de la década de 1960. No obstante, el giro paradigmático fundamental ocurrió con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Esta ley estableció la educación inclusiva como un derecho inalienable, posicionando a la Educación Especial no como un sistema segregado, sino como la modalidad responsable de garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación de personas en situación de discapacidad. Bajo este marco, la discapacidad deja de entenderse como un déficit individual para ser reconocida como el resultado de una construcción social y política que crea barreras a la participación plena (Padin, 2016).

Este andamiaje se fortalece con la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI). La ESI delimita un campo discursivo y conceptual en el que confluyen diversas disciplinas: Sociología, Psicología, Derechos humanos, Política, Biología, Antropología, Medicina, entre otras (Goldfarb y Lieberman, 2021). Dado que los niños son agentes activos, la implementación de la ESI permite una verdadera reconstrucción conceptual sobre la diferencia, cuestionando las lógicas de patologización y las prácticas capacitistas desde edades tempranas.

A nivel técnico-pedagógico, la Resolución 11/2016 CFE introdujo el Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI). El PPI se define como una herramienta de corresponsabilidad educativa que debe centrarse en la eliminación de barreras (físicas, comunicacionales y académicas) y no únicamente en el diagnóstico médico de los estudiantes. La normativa vigente apuesta a que la inclusión sea una construcción colectiva entre múltiples actores, rechazando la idea de una currícula paralela y promoviendo que todos aprendan juntos en el mismo espacio.

Relevamiento contextual: Un análisis desde el modelo ecológico

Para desentrañar los "sentires" que atraviesan la inclusión es útil recurrir al modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), el cual permite analizar cómo convergen las presiones sobre docentes, familias y estudiantes en distintos niveles del sistema.

Microsistema: El aula es el lugar donde se producen las prácticas sociales directas. Aquí, el malestar surge de la tensión entre el ideal inclusivo y la realidad de una escuela que, históricamente, ha funcionado como un dispositivo de control y normalización de conductas (Foucault, 2002).

Pares: Los estudiantes sin inclusión son agentes activos que construyen sus propias teorías sobre la discapacidad. La evidencia sugiere que el contacto directo y la amistad son los mejores predictores de actitudes positivas, desafiando el capacitismo social. Sin embargo, persiste la pregunta de investigación: ¿cómo influye la presencia de un estudiante con PPI en la construcción de la identidad y la empatía de sus pares? (Freer, 2021).

Estudiantes con inclusión: Enfrentan el desafío de habitar un espacio que a menudo les etiqueta. La distinción entre discapacidades "visibles" y "no visibles" genera sentires diferenciales en el grupo de pares y en los docentes, siendo las primeras más aceptadas y las segundas —como los trastornos emocionales— más propensas a la estigmatización.

Mesosistema: Este nivel analiza la interrelación entre los entornos de los estudiantes. El "sentir dramático" es aquí muy palpable.

Familias de los estudiantes incluidos: Atraviesan procesos complejos de aceptación de la discapacidad. Sus expectativas suelen chocar con una burocracia que culpabiliza o deja sin respuestas claras. La evidencia muestra que sus actitudes hacia el sistema son más positivas cuando perciben prácticas de enseñanza verdaderamente individualizadas (Paseka y Schwab, 2020).

Familias de otros estudiantes: A menudo aparece el temor de que la inclusión "retrase" el aprendizaje de sus hijos, una preocupación basada en una lógica meritocrática que ve la diferencia como un obstáculo y no como un valor.

Exosistema: Aquí se sitúan los factores que afectan al estudiante indirectamente, como las condiciones de trabajo docente.

Docentes y autoridades: Los docentes generalmente apoyan la filosofía de la inclusión, pero sus actitudes se vuelven ambivalentes ante la falta de recursos y formación específica. La autoeficacia docente —la confianza en la propia capacidad para enseñar a la diversidad— es el principal predictor de prácticas exitosas (Yada et al., 2022). No obstante, la presión por el rendimiento y la falta de apoyos institucionales (como Acompañantes Externos o equipos profesionales) derivan frecuentemente en síntomas de burnout (Guillemot et al., 2022; Japundža-Milisavljević et al., 2022; Lindner et al., 2023; Yada et al., 2022).

Escuela especial y escuela de "nivel": Persisten tensiones en los "supuestos básicos" de cada institución. El "pase a sede" de la escuela especial se vive a veces como una exclusión encubierta en lugar de una estrategia de apoyo situada.

Macrosistema: En este nivel operan las lógicas del neoliberalismo y lo que Byung-Chul Han (2012) denomina la "sociedad del rendimiento". Vivimos en una cultura de la autoexplotación y el individualismo exacerbado, donde la salud mental tiende a "despolitizarse" para ser tratada como un fallo personal o un simple flujo de datos. Como advierte Éric Sadin (2020), la digitalización y el "individuo tirano" rompen la dimensión del mundo común, transformando la diversidad en un "problema de gestión" técnica. La medicalización de las infancias es un síntoma de este nivel: ante lo disruptivo del aula, la

respuesta suele ser el diagnóstico estático y el fármaco, silenciando la singularidad del deseo subjetivo.

Conclusión: Hacia una construcción colectiva y ética

La inclusión escolar, lejos de ser un producto acabado o una meta meramente técnica, debe ser comprendida como una construcción colectiva y un desafío ético permanente que interpela las bases mismas de la institución educativa. En el contexto actual, caracterizado por lo que se denomina la "sociedad del rendimiento", la escuela corre el riesgo de transformarse en un dispositivo de gestión de flujos de datos, donde la singularidad de lo otro es sacrificada en nombre de una eficacia administrativa y estandarizada. Desde una perspectiva de derechos, el proceso inclusivo exige recuperar la dimensión de la hospitalidad que permita acoger al otro en su radical alteridad sin exigirle una renuncia a su identidad o una adaptación forzada para ser aceptado en el lazo social.

Para que la inclusión deje de ser un factor de malestar y se transforme en una práctica de encuentro auténtico, es imperativo colectivizar el malestar. Las limitaciones del sistema no pueden seguir viviéndose como culpas o fallas individuales de docentes desbordados o de familias en situación de desamparo; deben ser leídas como síntomas de una época que tiende a la despolitización del sufrimiento y a la fragmentación de lo común.

Resulta fundamental, por tanto, profundizar en el estudio del sistema integral del desarrollo —explorando las interacciones entre los niveles micro, meso, exo y macro— para comprender cómo las lógicas de mercado y la medicalización de las infancias impactan directamente en el microsistema áulico.

En virtud de este análisis, se proponen las siguientes preguntas de investigación que buscan orientar futuras indagaciones situadas en nuestra comunidad educativa: ¿Cómo influye la presencia de un estudiante con Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI) en la construcción de la identidad y la empatía de sus pares? Si bien el contacto directo desafía el capacitismo, es necesario indagar cómo se tramitan estas relaciones en contextos escolares marcados por el rendimiento. ¿Qué "teorías infantiles" construyen los niños sobre la discapacidad "invisible" (como los trastornos emocionales y subjetivos)? Identificar estas concepciones es vital para que la implementación de la ESI trascienda la mera transmisión de información y se convierta en una herramienta de reconstrucción conceptual sobre la diversidad. ¿Es posible sostener una escuela que aloje "lo que no funciona" en lugar de intentar "curarlo" o normalizarlo? Esta pregunta pone en tensión el histórico rol disciplinario de la escuela con la necesidad ética de pasar del mero "tratamiento" al "trato" y al acompañamiento. ¿De qué manera las lógicas algorítmicas de rendimiento escolar afectan la capacidad de los docentes para reconocer la palabra y el deseo singular del estudiante incluye?

En última instancia, incluir es apostar a un mundo común donde la diferencia no sea un obstáculo, sino la condición de posibilidad de un encuentro humano auténtico. El desafío ético reside en transformar la escuela de una "prisión" de conductas en un espacio de libertad y narración propia, donde cada vida sea reconocida como valiosa y amparada por el derecho social a una educación plenamente inclusiva.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

- Derrida, J. & Dufourmantelle, A. (2000). La hospitalidad. Ed. de la Flor.
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1975).
- Freer, J. R. R. (2021). Students' attitudes toward disability: a systematic literature review (2012–2019). *International Journal of Inclusive Education*.
- Goldfarb, E. S. & Lieberman, L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal Of Adolescent Health*, 68(1), 13-27.
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3.
- Han, B.-C. (2012). La sociedad del cansancio. Herder.
- Japundža-Milisavljević, M., Đurić-Zdravković, A. A., & Milanović-Dobrota, B. Z. (2022). Stavovi prosvetnih radnika prema inkluziji. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 21(1), 15-30.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Honorable Congreso de la Nación Argentina.
- Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006). Honorable Congreso de la Nación Argentina.
- Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787.
- Padín, G. (2013). La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 7(2), 47–61.
- Paseka, A. & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254–272.
- Sadín, É. (2020). La era del individuo tirano: El fin de un mundo común. Caja Negra.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109.