



## PEDAGOGÍAS DE LA DIVERSIDAD

## LA ESCUELA COMO ACONTECIMIENTO INCLUSIVO EN TIEMPOS DE CRISIS

Pedagogies of Diversity

The School as an Inclusive Event in Times of Crisis

**Elio Ponciano**UNIVERSIDAD NACIONAL DE  
CUYO

ARGENTINA

## RESUMEN

Este artículo aborda los desafíos que enfrenta la escuela secundaria en relación con la diversidad y la discapacidad, proponiendo una reconceptualización de la educación inclusiva como acontecimiento pedagógico que trasciende enfoques técnicos. La investigación, de carácter cualitativo e interpretativo con enfoque hermenéutico-narrativo, se desarrolló entre 2022 y 2024 en seis instituciones secundarias de Mendoza, con la participación de 67 personas (docentes, estudiantes, familias y equipos directivos) mediante entrevistas, observaciones y análisis documental. El análisis se realizó mediante codificación abierta y axial, complementado con enfoque narrativo. Se identificaron cuatro categorías centrales que configuran la inclusión como acontecimiento: Poder (resignificación de relaciones pedagógicas), Espacio (transformación de arquitecturas escolares), Tiempo (flexibilización de temporalidades institucionales) y Vínculo (construcción de lazos pedagógicos hospitalarios). Los resultados evidencian tensiones entre discursos inclusivos y prácticas normalizadoras, así como la necesidad de formación docente situada (solo el 12% se considera formado para evaluar inclusivamente) y cambios estructurales. Las categorías permiten imaginar horizontes pedagógicos donde la diferencia se convierte en oportunidad para resignificar el sentido escolar, demandando políticas públicas sostenidas y culturas institucionales que integren la diversidad como parte constitutiva del proyecto educativo.

Palabras clave: *Educación inclusive – Acontecimiento – Subjetividad- Diversidad- Pedagogía.*

## ABSTRACT

This article explores the challenges faced by secondary schools regarding diversity and disability, proposing a reconceptualization of inclusive education as a pedagogical event that goes beyond technical approaches. A qualitative, interpretative study with a hermeneutic-narrative focus was conducted in six secondary schools in Mendoza (2022–2024), involving 67 participants (teachers, students, families, and school leadership teams) through semi-structured interviews, participant observation, and document analysis. Data were analyzed using open and axial coding, complemented by narrative interpretation. Four key categories emerged that frame inclusion as an event: Power (redefinition of pedagogical relationships), Space (transformation of school environments), Time (flexibility of institutional rhythms), and Bond (creation of hospitable pedagogical ties). The findings reveal tensions between inclusive discourse and normalizing practices, emphasizing the need for context-sensitive teacher training—only 12% feel prepared for inclusive assessment—and structural changes. These categories offer pedagogical horizons where difference becomes a chance to reimagine the meaning of schooling, calling for sustained public policies and institutional cultures that embrace diversity as a foundational element of the educational project.

Key words: *Inclusive education- Event – Subjectivity – Diversity - Pedagogy.*

Recibido: 20-11-24

Aceptado: 18-09-25

## **1. Introducción**

La inclusión educativa ha ganado un lugar central en discursos pedagógicos y normativas escolares durante las últimas décadas. No obstante, esa centralidad convive con prácticas que, lejos de habilitar la diversidad, muchas veces la clausuran. Esta tensión entre el principio de equidad proclamado y los dispositivos institucionales que jerarquizan y excluyen constituye el núcleo problemático que este artículo aborda.

Desde una perspectiva situada y crítica, el trabajo parte de una pregunta clave: ¿qué implica construir una escuela verdaderamente inclusiva en contextos atravesados por la desigualdad social, la diversidad funcional y la segmentación pedagógica? Proponemos aquí una mirada que no reduce la inclusión a una técnica o protocolo, sino que la piensa como una ética del vínculo, una apertura al otro que interpela nuestras prácticas y estructuras escolares.

En este marco, proponemos pensar la "escuela como acontecimiento inclusivo". Inspirados en la noción heideggeriana de Ereignis, entendemos el acontecimiento como una irrupción que desestabiliza lo previsto y hace emerger nuevas formas de habitar y significar la experiencia escolar. El acontecimiento no se organiza ni se anticipa: sucede, transforma y redefine. En clave pedagógica, implica reconocer que la escuela puede volverse otra cuando se deja afectar por la diferencia.

Esta reflexión se nutre de experiencias situadas en instituciones educativas de Mendoza, donde el trabajo con estudiantes con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social activó procesos que cuestionaron lógicas normalizadoras y habilitaron prácticas más hospitalarias. Estos escenarios nos permiten leer lo inclusivo no como un deber normativo, sino como una posibilidad emergente que depende del modo en que se articulan el poder, el espacio, el tiempo y el vínculo.

Las categorías mencionadas (Del Torto, 2021; Foucault, 1975; Frigerio, 2022; Meirieu, 2012; Terigi, 2021) estructuran el análisis que aquí se presenta. No son herramientas cerradas, sino lentes para pensar desde la incertidumbre y la

invención pedagógica. Así, este artículo se propone contribuir a una pedagogía inclusiva que no tema al conflicto, sino que lo asuma como parte del trabajo de transformación que toda escuela democrática debe emprender.

## **2. Marco teórico**

El concepto de educación inclusiva ha experimentado una evolución significativa, atravesada por disputas semánticas, políticas y culturales. Desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, es posible identificar tres grandes enfoques que marcan este recorrido:

Modelo clínico-rehabilitador (años 50-70): Dominado por el paradigma médico, centraba su atención en el diagnóstico de la deficiencia y en la adaptación del estudiante a una norma supuestamente neutral. La discapacidad era concebida como déficit individual (Palacios, 2008).

Modelo integrador (años 80-90): Impulsado por las reformas escolares, promovía la escolarización de estudiantes con discapacidad en instituciones comunes, aunque sin transformar las condiciones estructurales de dichas instituciones. La figura del "alumno integrado" seguía siendo la excepción.

Modelo social y de derechos (2000 en adelante): Consolidado con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), plantea que la discapacidad surge de la interacción entre las condiciones del entorno y las características del sujeto. Este enfoque es retomado por autores como Echeita (2022), quien sostiene que una escuela inclusiva debe desactivar las barreras físicas, simbólicas y curriculares que impiden la participación plena.

Desde América Latina, las pedagogías críticas de Freire (1970) y las perspectivas decoloniales y feministas (Lugones, 2008; Walsh, 2009) han aportado herramientas fundamentales para pensar la educación desde una ética del reconocimiento, la justicia social y la interseccionalidad. Estas corrientes coinciden en que la inclusión no puede pensarse al margen de las condiciones de clase, género, etnia o capacidad, y que toda pedagogía transformadora debe interpelar las estructuras patriarcales y coloniales del sistema escolar.

En diálogo con esta tradición crítica, este trabajo se estructura en torno a cuatro categorías analíticas interrelacionadas que permiten comprender la inclusión como acontecimiento:

- Poder. Siguiendo a Foucault (1975), el poder se entiende como una red de relaciones que produce subjetividades, regula comportamientos y delimita posibilidades de acción. En el contexto educativo, se manifiesta en normativas, clasificaciones y formas de control que pueden excluir o habilitar la participación.
- Espacio. El espacio escolar no es neutro. Como plantea Del Torto (2021), la arquitectura, la disposición del mobiliario y las reglas de circulación configuran formas de estar, ver y ser visto. Espacios rígidos y homogéneos reproducen desigualdades; espacios abiertos y flexibles habilitan formas diversas de habitar la escuela.
- Tiempo. Tradicionalmente concebido como cronología uniforme y lineal, el tiempo escolar excluye a quienes no se ajustan al ritmo esperado. Desde una perspectiva inclusiva, el tiempo debe pensarse como experiencia singular y relacional (Pineau, 2001; Terigi, 2021), habilitando otras temporalidades del aprender.
- Vínculo. El lazo pedagógico no es accesorio. Es sostén epistemológico y afectivo de la enseñanza. Siguiendo a Frigerio (2022) y Meirieu (2012), enseñar implica establecer relaciones de confianza, cuidado y legitimidad que permitan alojar la diferencia sin disolverla.

Estas categorías no se presentan como variables independientes, sino como dimensiones interdependientes de una praxis inclusiva situada. Además, se propone articularlas con una perspectiva de género que atravesase horizontalmente todo el análisis, atendiendo a cómo las desigualdades y las violencias se entretejen en la experiencia escolar según el género, la identidad, la orientación sexual o la expresión de los cuerpos.

De este modo, el marco teórico del presente trabajo busca dar cuenta de una concepción compleja de la inclusión educativa, entendida no como solución

técnica sino como proceso político y ético de transformación institucional.

### **3. Abordaje metodológico**

La investigación surge de la articulación entre el proyecto “Diversidades, alteridades, resistencias. Interpelaciones prácticas desde las subjetividades contemporáneas” de la SIIP (2022–2024), dirigido por la Dra. Federica Scherbosky (Res. Nº 2118/2022-R) y el trabajo de extensión desarrollado en el área de inclusión de los colegios secundarios de la Universidad Nacional de Cuyo, en el marco de la elaboración de la tesis doctoral del autor de este artículo.

Este estudio se inscribe en el paradigma cualitativo–interpretativo, con un enfoque hermenéutico–narrativo orientado a comprender los sentidos que los sujetos construyen en sus contextos educativos. Partimos de la premisa de que el conocimiento en el campo escolar no constituye un dato objetivo a descubrir, sino una producción situada, atravesada por historicidad, afectividad e intersubjetividad (González, 2011).

El trabajo de campo se desarrolló entre marzo de 2022 y diciembre de 2024, en cinco instituciones educativas de nivel secundario de la Universidad de Cuyo y en una Escuela Técnica de la Provincia de Mendoza. La selección de las escuelas fue intencionada, priorizando aquellas reconocidas por sus trayectorias en procesos de inclusión. En la Universidad Nacional de Cuyo desde el área de inclusión, y en la Escuela Técnica desde el Servicio de Orientación Educativa (SOE). Participaron 40 docentes, 16 estudiantes, 5 madres/padres/tutores y 6 integrantes de equipos directivos y de orientación.

Los criterios de inclusión contemplaron diversidad territorial, pertenencia a sectores públicos y mixtos, y la existencia previa de proyectos de acompañamiento a la diversidad. Las técnicas utilizadas fueron: entrevistas semiestructuradas, observaciones participantes y análisis de documentos institucionales. Todos los participantes firmaron consentimiento informado, y se garantizó la anonimización mediante el uso de pseudónimos.

El análisis se realizó mediante codificación abierta y axial siguiendo la propuesta

de Strauss y Corbin (2002), complementada por un enfoque narrativo con base en el trabajo de Goodson (2017). Se buscaron categorías emergentes que dialogaran con el marco teórico, permitiendo visibilizar tensiones, resistencias y experiencias transformadoras.

Las voces recogidas dan cuenta de un mosaico complejo. Una profesora, en el marco de una jornada institucional, expresó: “Éramos felices cuando no teníamos estos alumnos”, aludiendo al ingreso de estudiantes con discapacidad a su curso. Otra docente compartió: “Es muy difícil dar en la tecla con alguien que pueda acompañar a...”, refiriéndose con angustia a una madre de una estudiante con síndrome de Down. Estas frases revelan obstáculos persistentes, falta de formación específica y climas institucionales que aún reproducen lógicas segregadoras.

A contramano de esas resistencias, también se registraron relatos esperanzadores. Un estudiante expresó: “Acá me siento mirado por lo que soy, no por lo que me falta”. Una madre destacó: “Lo que sostuvo a mi hijo fue que su profe nunca lo soltó, ni en pandemia”. Estos testimonios permiten leer la inclusión como una construcción intersubjetiva, frágil pero posible.

Se incorporaron, además, datos de la Encuesta sobre Inclusión (2024), aplicada a docentes de nivel secundario de escuelas de la Universidad Nacional de Cuyo de la Mendoza, y los aportes del Proyecto RECREATE de la Escuela 4-118 San José, que resalta la importancia de los vínculos y del tiempo como dimensiones críticas en contextos normalizados donde la inclusión no se desarrolla plenamente.

Finalmente, se integraron aportes teóricos y empíricos sobre la educación inclusiva post-pandemia (Gómez y Chaparro, 2021; Ochoa y Navarrete, 2023), los cuales permiten comprender los nuevos desafíos en el acompañamiento emocional, la reconstrucción del lazo escolar y la necesidad de formación docente continua en clave de derechos humanos e interseccionalidad.

## **4. Categorías Analíticas**

### **4.1 Poder**

Pensar la inclusión desde la categoría de poder implica revisar críticamente los modos en que las instituciones escolares producen, regulan y distribuyen las posibilidades de participación de los sujetos. Desde una perspectiva foucaultiana, el poder no se entiende como algo que se posee, sino como una red de relaciones que atraviesa cuerpos, normas, espacios y discursos (Foucault, 1975). Es una tecnología de gobierno que moldea subjetividades y define quién puede hablar, ser escuchado y en qué condiciones.

La escuela, en tanto dispositivo moderno de normalización, ejerce el poder a través de rutinas, horarios, currículos, evaluaciones y agrupamientos que tienden a generar un sujeto estándar. Esta lógica se ve profundamente interpelada por la irrupción de la diferencia. Estudiantes con discapacidad o que no se ajustan a las expectativas hegemónicas de rendimiento cuestionan los marcos organizativos y simbólicos de la escuela, exponiendo sus límites.

Sin embargo, el poder también puede pensarse como posibilidad: como fuerza que habilita, transforma y crea nuevas formas de hacer escuela. Esto requiere un giro en la mirada pedagógica: de concebir la diferencia como déficit a reconocerla como recurso para la construcción colectiva del conocimiento. La inclusión no supone bajar la exigencia, sino reinventarla, resignificando el acto de enseñar y evaluar para hacerlo hospitalario con la diversidad.

En las instituciones estudiadas, se observaron prácticas que tensionaban estos sentidos. Una docente entrevistada relató: “Cuando entendí que no tenía que bajar el contenido, sino cambiar la forma de presentarlo, me animé a transformar mi clase. Y lo que ocurrió fue que no solo aprendió el estudiante con discapacidad, sino todo el grupo”.

Este testimonio muestra cómo el ejercicio del poder docente puede reconfigurarse

como una práctica ética que amplía derechos, habilita otras formas de estar y aprender, y cuestiona el paradigma meritocrático aún presente en muchas aulas. Como sostiene López Melero (2019), educar desde la inclusión supone desarticular prácticas normalizadoras y construir modos escolares donde quepan todos los cuerpos, todas las voces y todos los tiempos.

## **4.2 Espacio**

El espacio escolar no es neutro ni dado: es una construcción simbólica y material que configura posibilidades y límites para la experiencia pedagógica. Del Torto (2021) plantea que los modos de organizar el espacio definen jerarquías, prescriben movimientos y distribuyen visibilidades. El espacio, así entendido, es también una tecnología del poder.

La arquitectura tradicional de la escuela responde a un modelo disciplinario: aulas cerradas, escritorios en fila, pizarrones al frente y timbres que marcan la jornada. Este dispositivo produce una experiencia del habitar basada en el orden, la pasividad y la homogeneidad, que entra en tensión con las necesidades de una pedagogía inclusiva.

Repensar el espacio desde una perspectiva inclusiva implica abrirlo a la diversidad de cuerpos, modos de atención y formas de vinculación. No se trata solo de eliminar barreras arquitectónicas, sino de crear una estética y ética del espacio como territorio de acogida.

En una de las escuelas analizadas, la creación de un "espacio multiformato" con almohadones, mesas circulares, paneles móviles y recursos multisensoriales permitió que estudiantes con diferentes modos de procesamiento sensorial eligieran cómo y dónde participar. La docente responsable señaló: "Descubrimos que cambiar el espacio no era solo una cuestión de diseño, sino una forma de decir a cada estudiante: acá hay lugar para vos".

Asimismo, habilitar otros espacios como pasillos, patios, bibliotecas o laboratorios como escenarios de aprendizaje rompe con la lógica del aula como único lugar legítimo de saber. Esto fue evidente en el Proyecto RECREATE, que demostró



cómo el uso inclusivo del tiempo y el espacio recreativo puede reconfigurar vínculos y generar condiciones de hospitalidad pedagógica.

### **4.3 Tiempo**

El tiempo escolar, lejos de ser un mero cronograma, es una construcción cultural que modela cómo se enseña, se aprende y se convive. Pineau (2001) sostiene que el tiempo institucional ha sido pensado como una línea homogénea, secuencial y acumulativa, lo cual excluye a quienes no se ajustan al ritmo hegemónico.

Esta lógica lineal colisiona con las trayectorias reales de estudiantes en situación de discapacidad o vulnerabilidad, cuyos procesos suelen ser discontinuos, singulares y no previsibles. Terigi (2021) advierte que imponer un único tiempo es una forma de exclusión.

Desde una pedagogía del acontecimiento, el tiempo se vuelve una dimensión ética. Es el tiempo del cuidado, de la espera activa, de la presencia sin apuro. Larrosa (2018) plantea que educar es también saber esperar: “no apresurar ni abandonar”.

En los casos analizados, se observó cómo algunas instituciones comenzaron a flexibilizar los tiempos escolares. Aulas que permiten terminar tareas más allá del horario estipulado, evaluaciones que valoran procesos individuales y esquemas horarios adaptados a ritmos de desplazamiento (como el caso de una joven con discapacidad motriz cuyo recorrido fue respetado mediante rotación docente) son ejemplos de cronotopías más humanas.

La encuesta docente mostró que el 47% de los encuestados considera que el tiempo institucional no se adapta a las necesidades reales del estudiantado. Estos datos refuerzan la urgencia de pensar otros modos de temporalidad educativa.

### **4.4 Vínculo**

El vínculo pedagógico constituye el soporte subjetivo y ético de toda práctica inclusiva. No es un complemento afectivo del saber, sino la condición que lo hace

posible. Frigerio (2022) y Meirieu (2012) insisten en que enseñar es estar con otros desde una asimetría que no se impone, sino que acompaña.

Alojar la diferencia implica sostener vínculos basados en la escucha, la ternura y la disponibilidad. La investigación mostró que allí donde el lazo pedagógico fue consistente, los procesos de inclusión fueron más sostenibles. Una docente expresó: “No siempre puedo cambiar todo, pero puedo asegurarle a cada estudiante que no está solo”.

Estos lazos son también formas de resistencia: al anonimato, al abandono, al discurso burocrático que clasifica y margina. Como señala Duschatzky (2012), “lo pedagógico sucede cuando hay alguien que mira, que nombra, que aloja”.

El Proyecto RECREATE reveló que los recreos inclusivos no solo impactan en la socialización, sino que transforman los vínculos, generando contextos donde la alteridad no es soportada, sino compartida.

La categoría de vínculo, entonces, permite pensar la inclusión como una red afectiva que habilita la aparición del sujeto, que convierte la escuela en experiencia vivible.

### **Tabla 1.**

#### *Categorías analíticas y claves conceptuales*

Poder	Espacio	Tiempo	Vínculo
El poder no es posesión sino red relacional.	El espacio escolar produce visibilidades y jerarquías.	Tiempo institucional como construcción cultural.	El vínculo como condición epistémica del enseñar.
Dispositivos escolares como tecnologías de normalización.	Arquitectura tradicional como dispositivo disciplinario.	Linealidad y homogeneidad excluyen trayectorias diversas.	Alojar la diferencia requiere ternura y escucha.
La diferencia desafía los marcos de control.	Transformaciones espaciales como gesto de acogida.	Flexibilizar tiempos como acto de cuidado y reconocimiento.	Vínculos sostenidos fortalecen procesos inclusivos.
Docencia como ejercicio ético que habilita derechos.	Espacios multiformato que habilitan otras formas	Educación como espera activa.	Resistencia al anonimato y la lógica clasificatoria.

	de estar.		
Resignificación de la exigencia desde la inclusión.	Espacio recreativo como lugar de vínculo y hospitalidad.	Ritmos escolares adaptados vs. lógica del control.	Recreos inclusivos como espacios de construcción vincular.

Fuente: Elaboración propia

## 5. Evaluación inclusiva y formación docente

Un eje transversal que articula las dimensiones analizadas es la evaluación. En muchas de las instituciones estudiadas, la evaluación se presenta como el último bastión de la homogeneidad. Persisten criterios meritocráticos, escalas rígidas y escasa consideración de los procesos individuales. Sin embargo, emergen también propuestas que reconfiguran esta práctica.

Docentes que desarrollan rúbricas flexibles, evaluaciones narrativas o contratos pedagógicos muestran cómo la evaluación puede convertirse en un acto de reconocimiento, más que en una instancia de clasificación. Como planteó una profesora: "Evaluar no es calificar si aprendió o no, sino entender qué aprendió, cómo lo hizo y qué necesita para seguir".

La evaluación inclusiva se orienta así hacia una lógica dialógica, situada y formativa, que reconoce la diversidad de trayectorias, experiencias y tiempos de los estudiantes. El 38% de los docentes encuestados expresó que adapta sus instrumentos de evaluación, pero sólo un 12% dijo sentirse formado para ello. Esta brecha evidencia la necesidad de una política sostenida de formación docente.

En cuanto a la formación docente, los testimonios recogidos revelan una ausencia estructural: "A mí nadie me enseñó a trabajar con estas realidades", expresó una profesora en referencia a una estudiante con discapacidad intelectual. Otra manifestó, "Por más buena voluntad que le pongamos la estudiante no entiende, algo le falla". Estas frases, dolorosas pero reveladoras, permiten visibilizar no solo desconocimiento, sino también malestar y desconcierto.

La formación en servicio, continua, situada y desde una perspectiva de derechos

humanos y diversidad es una condición indispensable para que las escuelas no se conviertan en espacios de sufrimiento para quienes enseñan y aprenden. En este sentido, las políticas educativas deben no solo exigir inclusión, sino crear condiciones reales para que esta sea posible.

## **6. Conclusiones y proyecciones para una educación inclusiva transformadora**

A lo largo de este trabajo hemos propuesto pensar la inclusión educativa desde una mirada situada, crítica y comprometida con la transformación de las prácticas escolares. Al recuperar la noción de acontecimiento, nos alejamos de las representaciones tecnocráticas de la inclusión para concebirla como una experiencia pedagógica que desborda lo previsto, que interpela, que convoca al encuentro con el otro en su diferencia.

Las cuatro categorías desarrolladas, poder, espacio, tiempo y vínculo; nos permitieron desnaturalizar las formas tradicionales de organizar la escuela y, al mismo tiempo, identificar experiencias potentes que abren posibilidades para construir instituciones más justas, sensibles y hospitalarias. Cada una de ellas permitió visibilizar prácticas pedagógicas inclusivas y obstáculos persistentes que aún fragmentan el derecho a la educación.

La categoría de poder evidenció la necesidad de repensar las relaciones pedagógicas, no solo como formas de control, sino como posibilidades de habilitación y reconocimiento. La transformación de las condiciones del enseñar y del aprender requiere una revisión ética del rol docente, de sus prácticas y de las expectativas depositadas en el estudiantado diverso.

El espacio se presentó como una dimensión crítica: transformaciones físicas mínimas, como las descritas en el Proyecto RECREATE, generaron efectos subjetivos y relacionales significativos. La inclusión espacial es también simbólica: implica reconocer que toda arquitectura comunica si hay o no lugar para ciertos cuerpos.

En cuanto al tiempo, las experiencias analizadas permiten afirmar que la

flexibilización de los ritmos institucionales no solo favorece a estudiantes con discapacidad, sino que mejora la experiencia escolar de todos. Resignificar el tiempo como dimensión ética y no como variable de control implica reconocer los distintos ritmos, habilitar pausas, y repensar los sentidos de la evaluación y el aprendizaje.

El vínculo pedagógico, por su parte, se consolidó como categoría central: las prácticas inclusivas más sostenidas surgieron allí donde el lazo pedagógico se configuró como un espacio de cuidado, de escucha y de reconocimiento. Donde hubo ternura pedagógica, hubo inclusión posible.

Sumadas a estas dimensiones, las secciones sobre evaluación inclusiva y formación docente demostraron que, sin políticas de acompañamiento, los discursos de inclusión se agotan en la retórica. Evaluar de forma inclusiva es mucho más que adaptar instrumentos; es comprender que toda evaluación implica un posicionamiento sobre el otro y sobre su posibilidad de aprender. Asimismo, la formación docente aparece como una deuda estructural. La inclusión requiere educadores éticamente disponibles, pero también técnicamente preparados.

La perspectiva de género e interseccionalidad, junto con las voces de docentes, estudiantes y familias, permitieron configurar un horizonte pedagógico donde la diferencia no sea una amenaza, sino una oportunidad de reconstrucción del sentido escolar. Estas voces invitan a imaginar instituciones educativas donde lo diverso no sea apenas tolerado, sino alojado como parte constitutiva del proyecto educativo.

### **6.1. Limitaciones del estudio**

Entre las limitaciones del estudio se reconoce que el trabajo se centró en seis instituciones de nivel secundario con trayectorias relativamente consolidadas en materia de inclusión, lo que podría no representar la totalidad de la realidad educativa de la provincia. Las voces recuperadas, aunque diversas, no alcanzan aún a sistematizar una mirada regional más amplia. Tampoco se abordaron en

profundidad las tensiones propias del nivel primario o del nivel superior.

## 6.2. Proyecciones futuras

Como líneas futuras de investigación se propone indagar con mayor detenimiento la articulación entre inclusión y políticas públicas locales, la implementación efectiva de los protocolos institucionales y el análisis longitudinal de trayectorias escolares en clave interseccional. Asimismo, se abre la necesidad de estudiar prácticas inclusivas desde la mirada de estudiantes que no se autoidentifican con discapacidad, pero que conviven en esas aulas diversas, para comprender cómo la diferencia impacta en los vínculos y en la producción de subjetividad colectiva.

## 6.3. Reflexiones finales

Quedan abiertos desafíos centrales: superar la fragmentación institucional, consolidar culturas inclusivas, sistematizar buenas prácticas y sostener políticas públicas que no deleguen la inclusión a la voluntad individual. En tiempos de avance de discursos excluyentes y lógicas meritocráticas, afirmar que la escuela puede y debe ser un espacio para todos y todas constituye un acto de resistencia. Una resistencia que se encarna en las aulas, en los cuerpos, en los gestos cotidianos.

Y como todo acontecimiento, nos transforma mientras sucede.

## 7. Referencias bibliográficas

- Del Torto, N. (2021). La arquitectura escolar como dispositivo pedagógico. *Revista de Estudios en Educación*, 16(2), 45–58.
- Duschatzky, S. (2012). *Lo incalculable: Apuntes sobre subjetividad, educación y justicia social*. Paidós.
- Echeita, G. (2022). *La inclusión educativa: De los discursos a las prácticas*. Narcea.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Frigerio, G. (2022). *Lo común escolar: Hospitalidad, experiencia y vínculo*. Noveduc.
- González, F. (2011). *Investigación educativa: Epistemología y estrategias*. Homo Sapiens.
- Goodson, I. (2017). *Investigación narrativa y vida profesional del profesorado*. Morata.
- Heidegger, M. (2009). *Contribuciones a la filosofía (Del acontecimiento)*. Trotta.
- Larrosa, J. (2018). *Esperar no es aguardar*. Fondo de Cultura Económica.
- Levinas, E. (1993). *Ética e infinito*. Ediciones Cátedra.
- López Melero, M. (2019). *Educación inclusiva: La escuela del futuro*. Octaedro.
- Meirieu, P. (2012). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Ochoa Larrota, O. & Navarrete Flores, D. (2023). La pandemia en la vida de los jóvenes: efectos, perspectivas y prospectivas. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 7(16), 127–137. <https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.10>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/spanish/disabilities/>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Origen, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.
- Pineau, P. (2001). *Escuelas y tiempos: temporalidades y trayectorias escolares en América Latina*. IIPE/UNESCO.
- Ponciano, E. Marrelli, M. Bonfanti, S. (2023). *Área de inclusión pedagógica dentro del servicio de orientación escolar en el Colegio Universitario Central*. [ddhh.bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=20403](http://ddhh.bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=20403)
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Terigi, F. (2021). *Las trayectorias escolares: Conceptos, herramientas e intervenciones*. Noveduc.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir*,

---

*(re)existir y (re)vivir*. Siglo del Hombre Editores.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.

#### **El autor**

##### **Elio Ramón Ponciano**

Magíster en Integración Social y Educativa por la Facultad de Educación (UNCuyo) y Profesor de EGB. Es además Profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Actualmente, se desempeña como Profesor Adjunto de Pedagogía en la Facultad de Educación de la UNCuyo y como Director del Profesorado en Educación Primaria y del Profesorado Universitario en Informática en la misma institución. Ha participado como integrante de equipos en distintos proyectos de investigación aprobados por la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado (SIIP) de la UNCuyo. Sus estudios integran enfoques cualitativos e interdisciplinarios, con especial atención a contextos de vulnerabilidad social. Ha trabajado en iniciativas de extensión crítica en educación inclusiva, desarrollando programas y proyectos educativos para estudiantes con discapacidad y para jóvenes privados de la libertad.

Correo electrónico: [elioponciano@fed.uncu.edu.ar](mailto:elioponciano@fed.uncu.edu.ar)