

EDITORIAL

La Inclusión Domesticada

Tamed Inclusion

F. Javier Murillo ^{1,*} y Cynthia Duk ²

¹ Universidad Nebrija, España

² Universidad Central de Chile, Chile

Una palabra puede ganar todas las batallas del discurso y perder, al mismo tiempo, su capacidad para cambiar la realidad. Algo de eso puede estar ocurriendo con la educación inclusiva. Hoy está en leyes, planes, proyectos, discursos, investigaciones y declaraciones institucionales. Esa presencia no es menor: costó años de lucha, de pensamiento, de prácticas valientes y de resistencia frente a una escuela demasiado acostumbrada a clasificar, separar y rebajar expectativas. Pero precisamente por eso necesitamos hacernos una pregunta incómoda: ¿qué ocurre cuando una palabra nacida para transformar la escuela empieza a funcionar como signo de corrección, como marca de sensibilidad, como promesa que todos compartimos y que no siempre nos obliga a cambiar nada?

La inclusión no nació para decorar el vocabulario educativo. Nació para disputar una normalidad que dejaba a demasiados niños, niñas y jóvenes fuera del aprendizaje, de la participación, del reconocimiento y de la vida común. Nació para afirmar que la exclusión no era una fatalidad, ni el resultado natural de ciertas diferencias, sino una forma de organizar la escuela y la sociedad. Por eso preocupa verla convertida, a veces, en una palabra demasiado cómoda: presente en los documentos, pero ausente en los presupuestos; presente en los discursos, pero débil en las prácticas; presente en las intenciones, pero insuficiente en la experiencia cotidiana de quienes siguen siendo tratados como problema.

Tal vez la domesticación de la inclusión empiece ahí: en el momento en que dejamos de pedirle consecuencias. La nombramos, la celebramos, la incorporamos a los proyectos institucionales, la convertimos en línea estratégica, la repetimos en congresos y memorias. Pero no siempre dejamos que toque lo que tiene que tocar: los recursos, la organización escolar, la evaluación, las expectativas, la formación docente, la relación con las familias, los criterios de admisión, los liderazgos, los silencios del currículum. Una palabra inofensiva puede resultar muy útil para una institución que quiere parecer justa sin revisar sus injusticias.

CÓMO CITAR:

Murillo, F. J. y Duk, C. (2026). La inclusión domesticada. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 20(1), 11-15.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100011>

*Contacto: fmurillo@nebrija.es

ISSN: 0718-7378

<https://revistas.ucecentral.cl/revistainclusiva/>

Durante mucho tiempo tuvimos que defender el derecho a estar, y hay que seguir haciéndolo. Sería ingenuo dar por asegurada la presencia de todos y todas en una escuela común, de calidad y acogedora. Pero también sabemos que estar no basta. Hay estudiantes que ocupan un pupitre y quedan fuera de la conversación pedagógica; aparecen en la matrícula, pero no terminan de pertenecer; asisten cada día y no aprenden lo que tienen derecho a aprender. Comparten aula, reciben apoyos, figuran en las estadísticas. Sin embargo, no siempre participan, no siempre son escuchados, no siempre reciben expectativas altas. A veces están dentro de la escuela y fuera de la experiencia educativa que la escuela promete.

La inclusión se confirma en el aprendizaje y en la participación. Se expresa en lo que la escuela espera de cada estudiante, en el lugar que concede a su voz, en la posibilidad de equivocarse sin que el error se convierta en sentencia, en el acceso equitativo al aprendizaje y a los apoyos necesarios para hacerlo propio. También en algo más difícil de admitir: si la llegada de quienes históricamente fueron dejados fuera modifica la vida en común o si solo se acepta mientras no incomode demasiado. Sin progreso en el aprendizaje, la inclusión se reduce a permanencia administrada. Sin participación, a presencia silenciosa. Sin reconocimiento, a una tolerancia que conserva demasiadas huellas de aquello que dice superar.

También necesitamos cuidar otro aspecto no menor: la inclusión no pertenece a una categoría de alumnado. No puede quedar encerrada en una etiqueta, en un diagnóstico, en un programa específico o en una lista cerrada de necesidades. La escuela no excluye por una sola puerta, ni deja fuera siempre de la misma manera. Puede hacerlo con quien aprende en una lengua que apenas cuenta en la vida escolar; con quien llega de otro país y es mirado antes como carencia que como historia; con quien vive en un hogar empobrecido y carga con la sospecha de falta de esfuerzo; con quien forma parte de una familia que no cabe en los formularios; con quien lleva en la piel, en el acento, en el apellido, en la ropa o en la religión una marca que otras personas leen como distancia. También con quienes proceden de culturas reducidas a folclore; con quienes habitan territorios abandonados; con quienes no encuentran en el currículum ninguna huella digna de su mundo.

La inclusión es para todos y todas porque cualquier vida puede ser convertida en margen. Pero esa afirmación no debe borrar desigualdades. Decir que es para todos y todas no significa fingir que todo el alumnado llega en las mismas condiciones. Las diferencias importan: para enseñar, para acompañar, para organizar apoyos, para comprender trayectorias, para abrir posibilidades. Lo que no podemos aceptar es que funcionen como condena escolar. El lugar de nacimiento, la situación legal, el color de la piel, la composición familiar, la lengua del hogar, la discapacidad, el nivel económico, el capital cultural de las familias o la cultura de origen no deberían decidir de antemano quién aprenderá menos, quién será escuchado menos, quién será mirado como amenaza, quién recibirá una escolaridad rebajada o quién tendrá que agradecer como favor aquello que en otros casos se reconoce como derecho. La inclusión será para todos y todas o no será inclusión. Pero será una palabra falsa si, en nombre de todos, deja de mirar con más atención a quienes han sido dejados fuera más veces.

Hay algo de lo que a veces nos cuesta percatarnos: la exclusión rara vez necesita declararse, le basta con organizarse. A veces adopta la forma visible de una puerta cerrada, otras se esconde en una escuela mal ubicada, un edificio inaccesible, un transporte que no llega, un comedor insuficiente o una infraestructura que dice, sin decirlo, cuánto valen ciertos barrios. También aparece en la financiación desigual, en cuotas que nadie llama selección, en proyectos educativos usados como filtro social y

en admisiones aparentemente neutras que ordenan la matrícula por renta, rendimiento, información, redes y capacidad de presión.

La exclusión se fabrica cuando la formación docente trata la diversidad como asunto menor o como problema de especialistas. Crece al pedir al profesorado que sostenga aulas cada vez más complejas sin tiempo, apoyos, estabilidad ni reconocimiento profesional. Se instala en liderazgos que delegan la inclusión en quienes “tienen sensibilidad”, en currículos estrechos, en evaluaciones que ordenan más de lo que ayudan y en relaciones con las familias atravesadas por la sospecha. También ciertas formas de rendición de cuentas empujan en dirección contraria. Ciertamente es que una adecuada evaluación puede ayudarnos a ver desigualdades ocultas; el problema aparece cuando rankings, pruebas externas y presión por resultados llevan a proteger la reputación antes que los derechos; cuando el indicador pesa más que la trayectoria, el promedio más que la vida concreta de cada estudiante. Entonces la inclusión queda en desventaja: educar a todos y todas rara vez ofrece beneficios rápidos en una tabla comparativa.

No hay inclusión educativa sin política educativa inclusiva. Una escuela puede hacer mucho, pero no puede compensar indefinidamente una planificación segregadora, una financiación insuficiente, apoyos precarios, formación docente débil, admisión selectiva por vías indirectas o una cultura de evaluación que empuja a elegir al alumnado antes que a educarlo. Pedir inclusión a las escuelas mientras se mantienen intactas las condiciones que producen exclusión es una forma de cinismo institucional.

Pero andemos con cuidado, necesitamos desconfiar de cierta épica inclusiva. Conocemos experiencias admirables: docentes que hacen más de lo exigible, equipos directivos que inventan soluciones donde faltan políticas, familias que insisten hasta el agotamiento. Muchas veces la inclusión real ha avanzado gracias a personas concretas que se negaron a esperar. Pero ningún derecho debería depender del heroísmo. Si una familia tiene que convertirse en experta, abogada, gestora y vigilante para que su hijo o hija reciba lo que le corresponde, algo falla. Si una escuela inclusiva se presenta como rareza admirable, algo falla. Si la inclusión solo ocurre allí donde hay docentes extraordinarios, algo falla. La épica conmueve; las condiciones garantizan derechos.

La inclusión necesita compromiso, pero también tiempo, recursos, apoyos, liderazgo, estabilidad, colaboración y responsabilidad pública. Necesita instrumentos, claro. Pero un protocolo impecable puede no cambiar nada; una rúbrica puede hablar de diversidad y seguir midiendo desde la misma estrechez; un plan puede acumular buenas palabras y no mover un solo recurso. La inclusión no se verifica en el número de veces que aparece en los documentos. Se verifica en la vida escolar de quienes han sido tratados durante demasiado tiempo como problema: si aprenden, si pertenecen, si participan, si la escuela se deja afectar por ellos y no únicamente les pide que se adapten.

Aquí aparece una pregunta que no deberíamos esquivar: ¿queremos escuelas inclusivas o escuelas capaces de soportar cierto grado de diferencia mientras todo sigue más o menos igual? La inclusión exige revisar puertas, normas, horarios, lenguajes, silencios, zonas nobles y habitaciones prohibidas. También obliga a preguntarnos por qué algunos estudiantes son recibidos como promesa y otros como carga; por qué algunos saberes son cultura y otros curiosidad; por qué algunas trayectorias son leídas como mérito y otras como déficit.

La inclusión domesticada evita esas preguntas. Prefiere una versión sin conflicto, sin redistribución, sin memoria y sin incomodidad. Una inclusión compatible con la segregación escolar, la pobreza de recursos, la burocratización de los apoyos, la soledad docente, con currículos restrictivos, evaluaciones expulsivas y políticas que prometen

derechos mientras financian mínimos. Una inclusión así no transforma. Administra. Y la inclusión no nació para administrar la desigualdad con mejores modales. Nació para no aceptar cualquier forma de discriminación y exclusión en y desde la educación.

Por eso la educación inclusiva no puede quedarse dentro de la escuela, aunque la escuela sea su territorio inmediato. Una escuela más inclusiva importa porque mejora la vida de quienes la habitan, pero también porque ensaya otra forma de sociedad. No educamos inclusivamente para que el alumnado aprenda a sobrevivir mejor en un mundo injusto. Educamos inclusivamente para que ese mundo deje de parecernos inevitable.

Asumimos que la escuela no puede corregir por sí sola la pobreza, el racismo, el capacitismo, la segregación territorial, la discriminación de género, la precariedad o la desigual distribución del poder; pero tampoco puede limitarse a amortiguar sus efectos. Cada forma de organizar la vida escolar enseña una manera de vivir juntos: separar enseña separación; rebajar expectativas enseña jerarquía; tolerar sin reconocer enseña condescendencia; escuchar siempre a las mismas voces enseña quién merece palabra; convertir la diferencia en problema enseña sospecha.

La educación inclusiva es, en el fondo, una pedagogía de la vida en común. No porque el aula pueda ser un lugar ideal, libre de conflicto, sino porque obliga a practicar una pregunta esencial: cómo vivir juntos sin exigir a unas personas que se borren, se oculten, se adapten siempre o acepten una ciudadanía escolar de segunda categoría.

También quienes investigamos la inclusión deberíamos dejarnos interpelar por esa pregunta. No estamos fuera del problema. Podemos domesticarla cuando convertimos a las personas en categorías mudas, hablamos de vulnerabilidad sin hablar de las estructuras que vulneran, describimos barreras como si nadie las hubiera construido o medimos resultados sin preguntarnos por la experiencia escolar que queda detrás de los datos. El rigor importa, pero no puede convertirse en frialdad moral: demasiada distancia termina pareciéndose a la indiferencia.

Una revista dedicada a la educación inclusiva no debería ser un lugar cómodo. Su tarea no es repetir que la inclusión importa, sino ayudar a distinguir entre inclusión declarada e inclusión vivida; entre políticas que nombran derechos y políticas que los garantizan; entre prácticas bienintencionadas y prácticas transformadoras. También debe ayudarnos a sospechar de nuestras propias palabras cuando empiezan a sonar demasiado correctas, demasiado tranquilas, demasiado incapaces de mover nada.

Tal vez el desafío de este tiempo sea defender la inclusión frente a sus adversarios evidentes y frente a sus versiones dóciles: las que la pronuncian sin redistribuir recursos, la celebran sin alterar prácticas, la incorporan a documentos sin tocar culturas escolares, la traducen en procedimientos sin revisar estructuras y la delegan en docentes comprometidos sin transformar sus condiciones de trabajo.

La inclusión necesita menos solemnidad y más consecuencias. Si una política se declara inclusiva, la pregunta es qué cambia en la vida del alumnado. Si una escuela se define inclusiva, quién aprende más y mejor gracias a esa definición. Si una práctica se presenta como inclusiva, qué barrera ha dejado de existir. Si una investigación se inscribe en este campo, qué permite ver que antes permanecía oculto. Si una revista sostiene la inclusión como horizonte, qué incomodidades está dispuesta a mantener abiertas.

Porque una inclusión que no incomoda, que no redistribuye, que no altera experiencias, que no revisa privilegios, que no escucha a quienes han sido silenciados y que no toca

las condiciones reales de escolarización corre el riesgo de convertirse en aquello que venía a combatir: una forma amable de gestionar la desigualdad.

Eso es la inclusión domesticada: una inclusión que aprendió a hablar correctamente, pero dejó de movilizar suficientemente las conciencias y las estructuras. Frente a eso necesitamos recuperar su fuerza original. La inclusión no está hecha para decorar el lenguaje educativo. Está hecha para interrumpir lo que, en nombre de la normalidad, sigue dejando a demasiados niños, niñas, adolescentes y jóvenes fuera del aprendizaje, de la participación, del reconocimiento y de la vida en común.