

PEDAGOGÍAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

PEDAGOGIES FOR AN INCLUSIVE EDUCATION

René Valdés*

Carmen Gloria Garrido**

Resumen

La educación inclusiva como proyecto político desafía de modo integral la forma de entender las organizaciones educativas y las prácticas escolares. Esta demanda sistémica impacta de manera particular el oficio pedagógico y el entorno de la sala de clases. Este texto propone cuatro miradas pedagógicas fundamentales para avanzar y consolidar el complejo desafío de una educación inclusiva en el aula: (1) una pedagogía de la ética, (2) una pedagogía crítica, (3) una pedagogía de la experimentación y la creatividad, y (4) una pedagogía del cuidado. En las reflexiones finales se subraya la necesidad de revitalizar la discusión sobre las pedagogías por encima de visiones fragmentarias y tendencias vanguardistas que propenden a desarticular la escuela como objeto de estudio.

Palabras clave: pedagogía, educación inclusiva, prácticas de aula, ensayo.

Abstract

Inclusive education, as a political project, fundamentally challenges the way educational organizations and school practices are understood. This systemic demand particularly impacts the pedagogical profession and the classroom environment. This paper proposes four key pedagogical perspectives to advance and consolidate the

* Doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile; Investigador de la Escuela de Educación de la Universidad Andrés Bello (UNAB), Viña del Mar, Chile; rene.valdes@unab.cl ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4242-9748>

** Doctora en Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile; Directora de la Escuela de Educación de la Universidad Andrés Bello (UNAB), Viña del Mar, Chile; cgarrido@unab.cl ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7333-5253>

complex challenge of inclusive education in the classroom: (1) a pedagogy of ethics, (2) a critical pedagogy, (3) a pedagogy of experimentation and creativity, and (4) a pedagogy of care. The final reflections emphasize the need to revitalize the discussion on pedagogies, rather than fragmentary views and avant-garde trends that tend to disarticulate the school as an object of study.

Keywords: pedagogy, inclusive education, classroom practices, essay.

INTRODUCCIÓN

El compromiso por una educación inclusiva es un asunto de primera necesidad a nivel internacional. Un ejemplo significativo de este consenso global es la incorporación de la educación inclusiva dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. El Objetivo 4, promulgado en 2015, establece que los países deben garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos y todas (ONU, 2015).

Ahora bien, llevar a la práctica el sueño de una educación inclusiva no es tarea fácil. La evidencia internacional subraya el papel fundamental del profesorado en el desarrollo de prácticas inclusivas que respondan a la diversidad de trayectorias escolares (Singh & Pallai, 2023; Finkelstein et al., 2019; Mitchell, 2014; Ainscow et al., 2006; Florian & Black-Hawkins, 2011; Avramidis & Norwich, 2002; Sharma et al., 2006). Sin embargo, el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de la UNESCO (2020) señala diversas variables críticas que dificultan la implementación efectiva de una inclusión genuina en el aula. Entre ellas destacan la formación inicial de los docentes, sus actitudes, así como la innovación y las prácticas pedagógicas, que se reconocen como aspectos clave para el desarrollo de un proyecto de inclusión.

Efectivamente, los procesos relacionados con las prácticas de enseñanza, que abarcan desde la formación inicial en pedagogía hasta el desarrollo profesional docente, juegan un papel decisivo en la capacidad para ofrecer respuestas adecuadas a la diversidad del alumnado (Flanagan-Bórquez et al., 2021). Desde enfoques más tradicionales, se argumenta que el desarrollo de prácticas integrales en el aula permite equilibrar y priorizar tanto los aspectos cognitivos como los actitudinales del estudiantado de manera efectiva (Jordán, 1994). En lo que respecta a la diversidad, en los últimos años la evidencia sugiere que la formación profesional del profesorado no solo favorece una comprensión más profunda del alumnado diverso, sino que también promueve el uso de estrategias de enseñanza más variadas (Gerosimou & Messiou, 2023), lo que ha fomentado pedagogías más equitativas (Williams & Wilson, 2010). Además, contribuye a generar cambios positivos en las actitudes hacia estudiantes que enfrentan mayores desafíos (Mendenhall et al., 2021) e impulsa la resistencia frente a modelos educativos de corte gerencial y neoliberal (Hardy, 2012). Estos hallazgos han dado lugar tanto a la diversificación de métodos de enseñanza como al crecimiento de la producción científica sobre el quehacer docente.

Este ensayo teórico-reflexivo, sin embargo, reconoce que la labor pedagógica va más allá de la mera aplicación de metodologías o enfoques de enseñanza. Como se argumenta más adelante, la pedagogía, ante todo, implica un posicionamiento

ético y político profundamente arraigado en los principios de la inclusión y en los diversos fundamentos históricos de la educación. Tal como señala Freire (1970), la educación no es un acto neutral, sino un acto político que puede facilitar la integración de los individuos en las lógicas del sistema o promover su liberación y transformación. Esto requiere, como propone Dubet (2017), la creación de un conjunto de principios y mecanismos sociales que reconozcan las injusticias sociales y malestares identitarios de las y los estudiantes. En este contexto, la pedagogía debe revitalizarse y centrarse en la búsqueda de una igualdad más amplia, una idea que Gentili (2011) refuerza al advertir que el debilitamiento de la escuela pública y del derecho a la educación pone en riesgo las bases de una sociedad democrática sustentada en la justicia social.

Este texto propone cuatro miradas pedagógicas: (1) una pedagogía de la ética, que reconozca las luchas por la justicia social; (2) una pedagogía crítica, que cuestione lo establecido y promueva la transformación; (3) una pedagogía de la experimentación y la creatividad, que permita imaginar nuevas formas de igualdad y pluralidad, y (4) una pedagogía del cuidado, que ponga en el centro las relaciones humanas y la construcción de un espacio de singularidades y universalidades compartidas, tal como sugiere Gentili (2011). Esta reflexión busca evitar la fragmentación del debate educativo proponiendo una mirada integral que considere la pedagogía como un puente fundamental para una educación inclusiva genuina.

PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Las raíces de la pedagogía se encuentran en la práctica educativa, es decir, en el análisis, la reflexión y la toma de distancia (Altet, 2005), lo que permite desapegarse de construcciones y saberes previos para transformar aquello que impide reconfigurar nuevas formas de aprendizaje. En esta misma línea, Perrenoud (2007) sostiene que el pedagogo es quien adopta una postura reflexiva de manera constante, siendo capaz de analizar diversas situaciones sin dejarse limitar por los obstáculos, lo cual conlleva una posición y una identidad. Por su parte, Meirieu (1998) plantea que los saberes deben estar al servicio de los estudiantes, desde su reconocimiento como sujetos del y en el mundo, con una historia y la capacidad de transformar dicha historia. Se trata de un sujeto en relación, que posee saberes con diversas posibilidades definitorias, lo cual implica reconocerlo como un ser en construcción, imposible de *fabricar*.

En este sentido, se identifican saberes indispensables para la práctica pedagógica, como la curiosidad epistemológica, la capacidad crítica, el diálogo, el respeto por los saberes de los educandos y la investigación, pues "no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza" (Freire, 2004, p. 30). Esto implica tener una conciencia clara de la ambigüedad de la enseñanza y resistir las cuestiones que alejan de preparar la experiencia de clase hacia la curiosidad, la reflexión, la creación, el diálogo, el respeto de los saberes de cada uno, donde las exigencias técnicas se subordinan "a una formación cultural más amplia, capaz de animar a los alumnos a cultivar su espíritu con autonomía y dar libre curso a su curiosidad" (Ordine, 2017, p. 81). Esto se refiere a retomar aquellos saberes

que, aunque aparentemente inútiles desde una perspectiva utilitarista y técnica, nos ayudan a ser mejores seres humanos, como la solidaridad, el respeto, la fantasía, el arte y la memoria del pasado (Ordine, 2017).

Sin embargo, la práctica pedagógica muchas veces deja una sensación de orfandad de gestos, rostros e incluso singularidades. Si no se da voz a los estudiantes, si no se reconoce la presencia del otro, ¿cómo es posible construir formas pedagógicas en las que interactúen las diferencias? Partiendo de la experiencia de singularidades y de la igualdad inicial de la experiencia, es necesario reorientar la conversación y la dirección pedagógica, pues se requieren gestos mínimos para relacionarse con ese estudiante que permanece oculto en su territorio o biografía. Esto implica reconocer su resistencia, que se acomoda para no mostrar(se). Desde esta perspectiva, toda clase justa y toda conversación pedagógica debe romper con la linealidad, aventurándose en desequilibrios y equilibrios que no omiten ni ocultan las desesperanzas, los olvidos y las alegrías, sino que los abordan desde gestos humanos y oscilantes.

Es imprescindible mantener una vigilancia ética que permita percibir la singularidad y la posibilidad de todos a través de actos de implicación y sentido, de un diálogo o ecología de saberes sin jerarquías. Desde ahí surge la pregunta sobre la propia construcción del *yo profesor-yo profesora*, la disponibilidad para lo irregular, el respeto mutuo y los gestos amorosos que no invisibilizan ni ocultan, para no abandonar lo humano en el acto educativo. Considerar una pedagogía de la inclusión implica un compromiso con la reflexión sobre la propia práctica (Gárate Vergara, 2019). Más allá de las metodologías específicas, conlleva reconocer, analizar, criticar y transformar esa práctica en un proceso continuo de tensión deliberada entre la acción y la reflexión. El objetivo es involucrar a los estudiantes en un contexto transformador y desafiante, donde puedan reformular las limitaciones impuestas por sus propias experiencias autobiográficas. Como señalan Biddle y colaboradores (2020), "el desafío consiste en buscar una forma de reconciliación de la pluralización y las diferencias sin ignorar o reprimir la diversidad del otro" (p. 126). Esto constituye, por cierto, un acto ético innegociable (Loughran, 2007). Como señala Meirieu (1998; 2016), es necesario conjugar el derecho a ser diferente y el derecho a ser similar. De este modo, la escuela debe existir para el aprendizaje, no para obstaculizarlo.

La enseñanza así es entendida como una relación sensible basada en el amor, la ética, el cuidado, el arte y la cultura; es una actividad compleja que implica ambigüedad, imprecisión e incertidumbre. "Cuando se enseña, nunca se está muy seguro de lo que va a ocurrir" (Gauthier, 2006, p. 170). Ello plantea al menos tres tensiones clave para la construcción de una pedagogía de la inclusión. La primera es la tensión entre categorías y posibilidades: ¿cómo evitar valoraciones jerárquicas que definan las capacidades de cada estudiante? La segunda es la tensión entre amor y ética: ¿cómo disponer un espacio, un material, un gesto que permita el encuentro con el otro, y cómo hacer de la práctica educativa un lugar de equidad de oportunidades? Finalmente, está la tensión entre homogeneidad y singularidad: ¿cómo aventurarse fuera de las concepciones institucionales que homogenizan para reconocer la singularidad de cada estudiante?

Estamos ante una transición hacia prácticas pedagógicas basadas en la singularidad, mientras que las narrativas sociales de la clase obligan a detener el proceso continuo de los propios saberes, lo que nos empuja a cuestionarnos para analizar y transformar. Esta reflexión permite abrirse a una pedagogía de la inclusión que no excluye. En este contexto, resulta fundamental priorizar la discusión pedagógica sobre la mera discusión educativa, que a menudo se centra en aspectos administrativos, técnicos o de política pública. Es crucial también evitar una psicologización excesiva de la escuela, que reduce los problemas educativos a dinámicas individuales o emocionales, dejando de lado las relaciones pedagógicas y sus fundamentos. La inclusión, en este sentido, debe ser abordada desde una perspectiva pedagógica, entendiendo que incluir no se trata solo de adaptaciones curriculares o intervenciones psicoeducativas, sino de un proceso profundamente anclado en prácticas pedagógicas críticas y transformadoras (Bárcena, 2005). Finalmente, se trata de revisitarse las lecturas pedagógicas para mantener una orientación integral en la interpretación de los problemas que afectan a la escuela, evitando caer en la tentación de obstaculizar los diagnósticos o desviar las soluciones hacia enfoques individuales, parciales y, en ocasiones, excluyentes.

En base a lo anterior, se proponen cuatro miradas pedagógicas para avanzar hacia una educación inclusiva: la pedagogía de la ética, la pedagogía crítica, la pedagogía de la experimentación y la creatividad, y la pedagogía del cuidado. La pedagogía de la ética sostiene que la inclusión es, ante todo, una experiencia de vinculación y legitimación. La pedagogía crítica cuestiona las estructuras tradicionales del sistema educativo que perpetúan desigualdades. La pedagogía de la experimentación y la creatividad promueve un espacio educativo integral que fomenta la relación de saberes y desafía las prácticas estandarizadas. Finalmente, la pedagogía del cuidado incorpora una dimensión afectiva en la relación docente-estudiante, donde la empatía y el amor son esenciales para crear un ambiente inclusivo. En conjunto, estas pedagogías ofrecen una visión holística y transformadora del aula, alineada con los principios éticos, teóricos y políticos de la educación inclusiva, sin dejar de lado los diversos fundamentos históricos de la educación (Garrido y Valdés, 2024).

UNA PEDAGOGÍA DE LA ÉTICA

La inclusión, ante todo, debe entenderse como un ideal ético. Siguiendo el pensamiento de Paulo Freire (1993), la ética y la práctica educativa son inseparables; la ética es una lucha esencial en la que debemos involucrarnos activamente en el ámbito educativo, asumiendo con ello la responsabilidad de contribuir a la construcción social. Este enfoque ético se ve comprometido cuando las escuelas priorizan a ciertos alumnos, utilizan mal los recursos o no implementan evaluaciones comprensivas que consideren las trayectorias individuales de cada estudiante. En este sentido, consolidar la pedagogía como un acto ético se convierte en un puente esencial hacia un verdadero proyecto inclusivo.

Entender la clase como un espacio ético implica legitimar al otro valorando sus saberes, habilidades e historia, y desafiando el monopolio del conocimiento experto. Esto exige que tanto profesores como estudiantes reconozcan y den

lugar a la propia experiencia analizando los lenguajes, corporeidades, visiones y acentos individuales, lo que permite establecer coherencia entre pensamiento, palabra y acción (Garrido, 2018).

Según Margalef García (2005), esta coherencia debe ser constante para evitar confusiones entre lo que se pretende enseñar y lo que realmente se practica. Implica alejarse de una *pedagogía del bonsái*, como describe Quintar (2008), evitando una enseñanza excesivamente organizada y predecible, que no provoca, no cuestiona, y que reduce el aprendizaje a un mero *hacer por hacer*. Skliar y Pérez (2022) proponen un aula que acoja múltiples experiencias, fomentando el estudio y la reflexión sin trivializar las historias individuales. En este encuentro, tanto docentes como estudiantes se influyen mutuamente y abren nuevos diálogos y perspectivas. Por su parte, Mèlich (2006) describe la enseñanza como un acto de donación, donde el docente no solo enseña, sino que también se entrega a los estudiantes, subrayando con ello la importancia de la ética en la educación. Esta enseñanza, atravesada por el amor, no se manifiesta de manera espectacular, sino a través de pequeños gestos cotidianos, en la forma de hablar y escuchar y decir (Simons & Masschelein, 2014) y genera un espacio de confianza en el aula, donde las relaciones entre profesor-estudiante se construyen de manera significativa, sensible a las narrativas personales. Como señala Quintar (2008), se ha de apuntar a una *pedagogía de la potenciación* para no quedar sin un lugar, desplazados de nuestra propia identidad.

Una pedagogía de la ética, entonces, se manifiesta en el respeto a las diferencias y las trayectorias escolares discontinuas. También se refleja en la toma de decisiones justas, en la equidad, en la igualdad de oportunidades y en el compromiso social. Según Freire (1970), la ética pedagógica implica un reconocimiento explícito al otro como sujeto de derechos. En este sentido, el aula es un espacio que se pone a disposición de todos, un espacio de narración, conversación, de amor al mundo, a los niños y a las disciplinas, un comienzo de un modo de vivir y convivir.

UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA

La pedagogía crítica surge como una respuesta a las limitaciones y problemáticas inherentes al sistema educativo tradicional, que con frecuencia perpetúa desigualdades y margina a ciertos grupos. Esta mirada pedagógica propone una reflexión profunda sobre las estructuras del sistema escolar que favorecen la exclusión y la estandarización desde el desafío a los modelos que no responden a las necesidades reales de docentes y estudiantes. Ello entraña la capacidad de crítica sobre aquella racionalidad que prioriza los procesos de gestión por sobre los procesos pedagógicos que alejan la posibilidad de formar estudiantes críticos y reflexivos (Ramírez-Casas del Valle et al., 2019). La pedagogía crítica invita a replantear la práctica educativa como una experiencia reflexiva, donde tanto docentes como estudiantes se ven inmersos en procesos emocionales, experienciales e históricos. Como señala Bárcena (2005), este compromiso con la enseñanza va más allá de lo que se puede planificar, anticipar o evaluar completamente.

En esta línea, Skliar (2015) menciona a Jacotot como un pedagogo cuyas ideas educativas eluden los *presidios metodológicos* al mantener una actitud filosófica sistemática frente a los desafíos pedagógicos. La pedagogía crítica no solo integra contenido académico, sino que también impulsa la reflexión crítica sobre los entornos sociales y políticos que condicionan la educación. Busca empoderar a los estudiantes, alentándolos a cuestionar y redefinir los consensos establecidos, y a participar activamente en la creación de comunidades de aprendizaje inclusivas y conscientes. Se trata de *habitar la intimidad* y no omitirla o rechazarla, sino más bien contarla del modo que se pueda. Este enfoque rechaza un discurso hegemónico, que carece de reflexión crítica y creatividad, porque “cuando empezamos a perder sentido y nos movemos por inercia, nos deshumanizamos, nos automatizamos” (Quintar, 2008, p. 28).

La pedagogía crítica fomenta una educación transformadora que promueve el diálogo entre actores educativos con el objetivo de que los profesores se conviertan en sujetos políticos capaces de reformar las prácticas hacia un modelo más justo y equitativo. No se limita a cuestionar los métodos existentes, sino que también propone alternativas constructivas que valoran la diversidad de experiencias y perspectivas. Como destaca Apple (2001), es esencial conectar la educación con una comprensión profunda de la realidad social; de lo contrario, esta corre el riesgo de perder su *alma*. Así, es fundamental aprender desde las diferencias y reflexionar sobre las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan construir y reconstruir sus vidas y las de otros en su contexto, evitando la imposición de modos de vida ajenos, como en las sociedades coloniales (Kohan, 2013). En este sentido, ¿cómo creamos un espacio con el otro y no para el otro? ¿Cómo partimos en una condición de igualdad y no desde categorías de lo diferente? ¿Cómo partimos, comenzamos y recomenzamos desde la posibilidad?

Una pedagogía crítica invita a los estudiantes a cuestionar los contenidos académicos fomentando el análisis de las estructuras de poder y las desigualdades sociales que afectan la identidad. Además, un docente crítico utiliza textos con diversas perspectivas y promueve debates sobre las prácticas discriminatorias y excluyentes ayudando a los estudiantes a reflexionar sobre su papel en la transformación social y el combate a las injusticias.

UNA PEDAGOGÍA DE LA EXPERIMENTACIÓN Y LA CREATIVIDAD

Esta mirada propone una transformación profunda de la pedagogía para superar la visión tradicional que concibe a los educadores como técnicos que simplemente aplican metodologías predefinidas. La pedagogía de la experimentación y la creatividad invita a y promueve una pedagogía que valora las capacidades, emociones y potencialidades individuales de cada estudiante. Una relación pedagógica, por lo tanto, es invención, creación y sentido.

En este contexto, el aprendizaje es coguiado por los propios estudiantes, quienes construyen su conocimiento a través de rutas personalizadas basadas en la indagación, el descubrimiento y la creación. El aula se convierte en un espacio de múltiples posibilidades y experiencias. Es un lugar de la hospitalidad y la

acogida, libre de juicios previos. Elementos como la memoria y la historia se entrelazan con la creación, brindando a cada individuo la oportunidad de reconocer y trascender sus propias circunstancias, liberándose de cualquier limitación impuesta. Esta perspectiva no solo se centra en el contenido curricular, sino que también valora las trayectorias biográficas y contextuales de todos los participantes, enriqueciendo el proceso educativo con una diversidad de perspectivas y experiencias.

El aula, entonces, se convierte en un espacio dinámico y múltiple, donde la voz de cada persona es respetada y legitimada, y que integra conocimientos, teorías y experiencias en un tejido complejo y humano. Para lograrlo, es necesario avanzar hacia lo que Larrosa (2017) denomina *pensamiento viajero*, una forma de reflexionar sobre tiempos, espacios y saberes que no son funcionales, capitalizables ni productivos. Esto implica abandonar las formas tradicionales de transmisión claras, continuas y lineales, que a menudo resultan aburridas y carentes de profundidad (Bárcena, 2005). La sala de clases se expande, se extiende, se dinamiza y se intensifica.

La pedagogía de la creatividad parte de la premisa de que el aula debe ser un espacio de experimentación y potencialidad. Este enfoque transforma radicalmente la experiencia educativa, convirtiendo cada clase en un acto de creación y descubrimiento, donde los saberes inútiles y la reflexión crítica desempeñan un papel esencial. En este sentido, el arte y la pedagogía se entrelazan para explorar y expandir nuevas formas de pensar y percibir la realidad, lo que genera un entorno verdaderamente inclusivo y creativo.

Una pedagogía de la creatividad y la experimentación se muestra cuando se ofrece a los estudiantes la libertad de explorar ideas nuevas y resolver problemas de manera no convencional, y donde el profesor acompaña a los estudiantes a mezclar técnicas, expresiones, posicionamientos críticos y creativos, materiales, rompiendo con las formas tradicionales de expresión. La interdisciplina se reconoce como una práctica pedagógica que, al estar arraigada en ideales de colaboración y significado, configura nuevas formas de experimentar tanto el currículo como el aula.

UNA PEDAGOGÍA DEL CUIDADO

La ética de la justicia se centra en asegurar la igualdad y la equidad garantizando que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades y derechos dentro del sistema educativo. Por otro lado, la ética del cuidado pone el foco en las relaciones humanas y la interdependencia, resaltando la necesidad de atender tanto las necesidades emocionales como físicas de estos para crear un entorno de apoyo y comprensión mutua. En el aula, ambas éticas no solo coexisten, sino que se complementan, lo que permite la creación de un espacio educativo holístico y equitativo donde las decisiones son evaluadas tanto por su justicia como por su empatía y compasión, que dignifica a todos respetando la autonomía y especificidad de cada uno. Integrar estas dos voces éticas es esencial para combatir la exclusión y promover una inclusión auténtica, ya que tanto la justicia como la exclusión se moldean a través de elecciones personales e institucionales.

La ética del cuidado, tomando los planteamientos originales de las autoras Nel Noddings (1984) y Carol Gilligan (1982), se presenta como un mapa esencial para direccionar los desafíos propios de la inclusión y situar las relaciones humanas en el centro de la práctica pedagógica. Yanxi (2015) señala que los cuidados no solo nos permiten replantearnos objetivos escolares, sino que es una respuesta a los modelos competitivos que privilegian la homogeneidad del rendimiento. Esta idea de ética del cuidado y de la justicia considera el enseñar, como señalan Larrosa y Rechia (2018), como un acto de presencia y encuentro, fundamentado en el amor hacia el mundo y la infancia.

El aula se convierte en un espacio cuidado, donde se acoge a los estudiantes para entablar diálogos transformadores. En este contexto, nos apoyamos en lo que Lipman (2003) llama pensamiento cuidante, donde se potencia la coexistencia de implicancias racionales y emocionales hacia un sentido de justicia y sensibilidad respecto de los sentimientos de los demás. Así, el cuidado implica reconocimiento y compromiso por el otro. Bárcena (2012) subraya la importancia de desacelerar y prestar una atención consciente a la realidad como base para un aprendizaje con sentido. Esta pedagogía requiere una deconstrucción metodológica que se asemeja al trabajo de un artista, donde la creatividad y la capacidad de cuestionar prácticas homogéneas son esenciales, como señala Acaso (2012), pero que implica también deshacer formas de concebir el vivir y el convivir con otros.

Masschelein y Simons (2014) subrayan que el amor en la educación se expresa en los gestos cotidianos, en la capacidad de escuchar y dar voz a todos, y en la creación de un espacio para la construcción colectiva de pensamientos y saberes. En este contexto, se plantea una ecología de saberes sin jerarquías, donde el cuidado del otro se manifiesta en los detalles que facilitan el encuentro y la creación conjunta de conocimiento. Los afectos, por su parte, juegan un papel fundamental en este proceso de aprendizaje. Como señala Deleuze (2002), "no aprendemos nada con quien nos dice: 'haz como yo'. Nuestros verdaderos maestros son aquellos que nos invitan a participar diciendo: 'hazlo conmigo', y en lugar de proponer gestos a imitar, emiten signos que se despliegan en lo heterogéneo" (p. 69). Este enfoque colectivo y creativo fomenta un ambiente de confianza y diálogo, donde las relaciones horizontales y respetuosas permiten que cada estudiante contribuya desde su singularidad, como nos muestra Brailovsky (2019). Así, el aprendizaje se convierte en un proceso compartido, en el que todos los participantes, docentes y estudiantes, se enriquecen mutuamente. Una pedagogía del cuidado se manifiesta cuando el profesor presta atención a las necesidades de los estudiantes, escucha con atención amorosa, brinda apoyo y crea un espacio de seguridad y ofrece tiempo en una sociedad que dice no tener tiempo para las conversaciones importantes.

REFLEXIONES FINALES

La educación inclusiva, como proyecto político, requiere replantear discusiones pedagógicas profundas, más allá de los debates centrados en metodologías específicas; poner en sospecha la fragmentación de procesos que en la práctica

son integrados y simultáneos o la excesiva psicologización de la escuela que la muestra como espacio de procesos clasificatorios y regularidades de prácticas educativas, colocando las características individuales de los estudiantes como definidoras de su éxito o fracaso escolar. Lo que se devela aquí es algo no clasificable o medible, es un ejercicio amoroso que se revela y se resiste a toda indiferencia, descuido, abandono u opresión a otro, porque entendemos el enseñar como una relación, una forma de comunión, empatía, diferencias entre y con lo desconocido que obligan a encontrar otras formas pedagógicas. Este texto ha propuesto en este sentido cuatro miradas (y no metodologías) pedagógicas que buscan consolidar de manera transformadora y ética el complejo proyecto de una educación inclusiva.

Una pedagogía de la inclusión exige ir más allá de lo técnico y administrativo para centrarse en los significados y experiencias subjetivas que se generan en el aula. No se trata simplemente de adaptar el currículo, sino de promover una práctica pedagógica crítica con un posicionamiento político que reconozca la singularidad de los estudiantes y rompa con la tendencia de reducir los problemas educativos a dinámicas individuales. En este sentido, el debate pedagógico es central, ya que la inclusión implica un proceso ético que transforma la relación entre docentes y estudiantes y “apunta siempre a un futuro donde todos los seres humanos puedan vivir y convivir en un mundo donde sean socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres” (Carbonell, 2016, p. 120) y, como dice Dubet (2017), “a la cuestión de la mera igualdad de oportunidades hay que añadir lo que se tiene en común y la igualdad social. Contra la guerra de las identidades, hay que optar por la construcción de lo social” (p. 10).

A partir de esta visión, se identificaron cuatro miradas pedagógicas fundamentales. La pedagogía de la ética, inspirada en Paulo Freire, subraya que la educación es un acto ético, donde se legitiman los saberes y experiencias de los estudiantes. La pedagogía crítica desafía las estructuras tradicionales que perpetúan la exclusión desde la promoción de una reflexión política y un compromiso con la justicia social. Por su parte, la pedagogía de la experimentación y la creatividad busca superar la estandarización y la homogenización creando una estética pedagógica donde los estudiantes construyen conocimiento a través del descubrimiento, la indagación y la creación. Finalmente, la pedagogía del cuidado combina la justicia y el afecto destacando la importancia de las relaciones humanas y de las biografías en el aula. Estas cuatro pedagogías se complementan, enriqueciendo la relación docente-estudiante a través de una forma de vincularse en el aula. Este enfoque holístico redefine la inclusión educativa no solo como una cuestión política, sino como un proceso profundamente vinculado a la ética, la creatividad y el cuidado.

Al mismo tiempo, hay que reconocer que la práctica educativa se encuentra en la tensión entre la teoría y la contingencia de lo cotidiano. Como señala Bárcena (2005), aspiramos a gobernar la práctica desde las tierras altas de la teoría, pero los educadores están comprometidos en las tierras bajas de una actividad singular y contingente. Esto implica mirar la escuela desde otro lugar, detenerse, sin enjuiciar, para desde ahí estudiar modos de relación y de acción que posibiliten salir de los márgenes, de la segmentación de los procesos y de la

tendencia a replicar la estigmatización de los niños clasificando sus historias. Es esencial involucrar a estudiantes y profesores en contextos que desafíen sus propias experiencias generando círculos de reflexión y resonancias didácticas que conecten saberes y emocionalidades y retomar la pedagogía como un espacio abierto, de diálogo y creación, donde los estudiantes descubran y se apropien de los conocimientos por sí mismos (Meirieu, 2016).

Para ello necesitamos otras palabras que nos permitan explorar, conectarnos de nuevo con nuestra capacidad de relacionarnos desde otro lugar, de otra manera, con el mundo, de vivir con los otros y con nosotros mismos (Contreras Domingo, 2009), sin reducir, ni concebir la escuela como un espacio de un solo saber y, al contrario, entender las pedagogías que referimos como la posibilidad de conectarnos con lo imprevisto, lo irregular, lo desigual y con las diferencias como valor. Ante este desafío crean sentido las palabras del profesor Bárcena (2009):

¿Qué es la normalidad?: nada. ¿Quién es normal?: nadie. Aunque la diferencia hiere, y por eso nuestra primera reacción es negarla. ¿Cómo combatir la imposición de la distinción normalidad-anormalidad?: habitando en el interior de la diferencia, ser íntimo con ella. Con un gesto cotidiano –quizá poético, en parte épico– de reconciliación, pues la reconciliación es parte del ejercicio de la comprensión, el único modo de sentirse en paz en el mundo. No negar la diferencia, sino modificar la imagen de la norma (p. 141).

La propuesta es construir pedagogías que permitan a profesores y estudiantes mostrar su singularidad, afectarse mutuamente y transformar la experiencia educativa en un espacio de encuentro y diálogo, en un modo de relación. Pero, ¿es posible salir del determinismo de la sociedad actual y generar otro tejido social en la escuela donde surjan nuevos conceptos y relaciones?, ¿construir un espacio educativo sensible, de cuidado, que permita disponer de posibilidades para superar las diferencias iniciales provistas por la historia de cada uno? Para Bárcena (2009), el compromiso con la enseñanza va más allá de lo que se puede planificar, anticipar o evaluar completamente, por ello apela a renunciar al deseo de que la relación educativa sea un intercambio claro, medible y sin ambigüedades. Esta relación debe aceptar la profunda desigualdad entre sus participantes y, al mismo tiempo, ser libre, sin estar previamente limitada. Al no tener definidas de antemano las competencias o habilidades a potenciar, permite justamente que se desarrollen todas aquellas que realmente valgan la pena.

Para revitalizar la discusión sobre las pedagogías, es necesario superar las visiones fragmentarias y las tendencias vanguardistas que tienden a desarticular la escuela como objeto de estudio. La educación es un fenómeno complejo que abarca dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas, y enfocarse solo en aspectos aislados limita su comprensión. Un enfoque holístico permite integrar estas dimensiones y evitar distorsiones que impidan entender la educación en su totalidad.

Además, la escuela juega un rol esencial en la cohesión social al ser un espacio clave para la formación de ciudadanos críticos. Las tendencias innovadoras que fragmentan la pedagogía pueden desarticular su función al priorizar la novedad sobre el impacto global en la educación. También existe el riesgo de

instrumentalizar la pedagogía reduciéndola a técnicas o herramientas, lo que limita su capacidad crítica y su potencial transformador. Un enfoque integral recuperaría el sentido ético y filosófico de la educación al centrarse en el desarrollo integral de los estudiantes y en el cambio social. Por otro lado, la fragmentación pedagógica interrumpe la coherencia y la continuidad de los procesos educativos, desorientando tanto a docentes como a estudiantes. Las innovaciones deben integrarse respetando los principios fundamentales de la educación. Asimismo, la moda por lo novedoso tiende a sobrevalorar tendencias pasajeras, que no necesariamente mejoran la enseñanza. Recuperar una pedagogía crítica permitiría reflexionar sobre las estructuras educativas y su rol en la sociedad. Finalmente, un enfoque integral fortalecería la identidad profesional del docente al valorar su rol formativo más allá de la simple implementación de metodologías. Todo esto respalda la necesidad de revitalizar una pedagogía integradora y coherente, que promueva una educación significativa y transformadora.

En síntesis, “la inclusión no es posible sin un cambio radical en la cultura docente, en los modos de enseñar y aprender y en el imaginario de los valores y concepciones educativas” (Carbonell, 2016, p. 121). Entonces, ¿qué tipo de sala de clases debemos construir? Un aula generosa con la música, el arte y el deporte; un espacio con una identidad comprometida que, en el contexto actual, apunte a lo más humano. Debemos crear un aula que permita una pedagogía de lo público, sin exclusiones, donde se fomente el encuentro democrático y se colectivicen los valores comunes. Un aula sensible: que juegue, ría, dance, hable y escuche, que cree y llore. Que reciba a todos y donde los sujetos estén abiertos al cambio, acogiendo lo extraño para redescubrir lo invisible. Un aula dispuesta a transitar por antinomias (lo bello y lo feo, lo terrible y lo hermoso, lo verdadero y lo falso), creando experiencias que inviten a los estudiantes a mirar el mundo desde nuevas perspectivas, sospechando, curioseando, leyendo, escribiendo, escuchando y sintiendo, sin limitar el rol de la escuela. En definitiva, debemos defender y resistir por una escuela que no sucumba a las exigencias de la productividad, sino que permita pensar la sala de clases como un espacio de posibilidades: ético, crítico, creativo y amoroso.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Los Libros de la Catarata.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Altet, E. (2005). El maestro como actor racional: Racionalidad, conocimiento y juicio. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds.), *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Apple, M. W. (2001). *Política cultural y educación*. Morata.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva de la educación*. Paidós.
- Bárcena, F. (2009). Una diferencia inquietante: Diario de un aprendiz. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 18, 135-152.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno: Filosofía, educación y el arte de vivir*. Miño y Dávila.
- Biddle, B., Good, T. & Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores* (Tomo I). Paidós.
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Noveduc.
- Carbonell J, (2016). *Pedagogías del siglo XXI*. Octaedro.
- Contreras Domingo, J. (2009). Prólogo. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 7-11). Homo Sapiens.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Amorrortu.
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une*. Siglo XXI.
- Finkelstein, S., Sharma, U. & Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Flanagan-Bórquez, A., Benavides-Cereceda, C., Fuentes-Madariaga, C., Kraemer-Ibaceta, S. & Sepúlveda-Vicencio, M. (2021). Estudio sobre las experiencias de docentes chilenos que trabajan con estudiantes inmigrantes en escuelas públicas de la región de Valparaíso, Chile. *Perspectiva Educacional*, 60(3). <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.3-Art.1218>
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, 41(2), 175-188. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.573540>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Gárate Vergara, F. (2019). Diversificando la evaluación en la práctica pedagógica: Orientaciones desde la normativa legal y un impulso hacia la inclusión para la justicia social. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 21, 29-45. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i21.1185>
- Garrido, C.G. & Valdés, R. (2024). *Dar vuelta la sala de clases*. RIL Editores.
- Garrido, C. G. (2018). *Estudio sobre docencia universitaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Gauthier, C. (2006). La política sobre formación inicial de docentes en Québec. *Revista de Educación*, 340, 165-185.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la Igualdad*. Siglo XXI

- Gerosimou, E. & Messiou, K. (2023). Thinking outside the 'deficit box': Promoting the equal valuing of all children through teacher professional development. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2255608>
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press
- Hardy, I. (2012). Teachers' professional development in special needs settings: Creating 'kid-cool' schools in challenging times. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 809-824. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.523906>
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Paidós.
- Kohan, W. (2013). *El maestro inventor Simón Rodríguez*. Noveduc.
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogía profana*. Miño y Dávila.
- Larrosa, J. & Rechia, K. (2018). *P de profesor*. Noveduc.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2ª ed.). Cambridge University Press.
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20.
- Margalef García, L. (2005). El reto de la formación del profesorado universitario: ¿Hacia dónde vamos? ¿convergencia o desconvergencia? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(6), 53-57.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Mèlich, J.C. (2006). *Transformaciones: Tres ensayos de filosofía de la educación*. Miño y Dávila Editores.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Paidós.
- Mendenhall, M., Cha, J., Falk, D., Bergin, C. & Bowden, L. (2021). Teachers as agents of change: Positive discipline for inclusive classrooms in Kakuma refugee camps. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 147-165. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1707300>
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2ª ed.). Routledge.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- ONU (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución Asamblea General de las Naciones Unidas, 25 septiembre. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Ordine, N. (2017). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. IPECAL.
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola Escudero, E., Sisto, V. & Aguilera, F. (2019). Las políticas de evaluación y sus efectos en el quehacer docente: Más allá de la organización y la gestión. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 22, 29-48. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i22.1447>
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.

- Singh, A. & Pallai, P. (2023). Paving the way ahead: A systematic literature analysis of inclusive teaching practices in inclusive classrooms. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 27, 157-171. <https://doi.org/10.7358/ecps-2023-027-sipa>
- Skliar, C. (2015). *La educación (que es) del otro*. Noveduc.
- Skliar, C. & Pérez, A. (2022). Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación: La enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad. *Temas de Educación*, 19(2), 9-26. <https://doi.org/10.15443/tde444>
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Williams, C. & Wilson, S. (2010). Pedagogies for social justice: Did Bernstein get it wrong? *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 417-434. <https://doi.org/10.1080/13603110802504911>
- Yanxi, S. (2015). Inclusive school construction: Implications from Noddings' caring ethics theory. *Chinese Journal of Special Education*, 9(2), 45-53.