

Dossier: Educación inclusiva desde un enfoque diferencial y de género: a propósito de los gestos...

Inclusive education from a differentiating and gender approach: about gestures and “tacto pedagógico” in a migratory context.

[1-19] En *El Cardo* N.º 20, 2024 | e-ISSN: 1851-1562. DOI: 10.33255/18511562/1740

DOSIER

Educación inclusiva desde un enfoque diferencial y de género: a propósito de los gestos y el tacto pedagógico en un contexto migratorio*

Inclusive education from a differentiating and gender approach: about gestures and “tacto pedagógico” in a migratory context

Hilda Mar Rodríguez Gómez. Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Colombia

rodriguez@udea.edu.co

ORCID: 0000-0002-7341-0057

Andrés Restrepo Gil. Universidad de Antioquia. Colombia

andres.restrepo28@udea.edu.co

ORCID: 0009-0002-2602-4230

Laura Villalba Mojica. Universidad Pedagógica de Berna. Suiza

lc.villalba836@gmail.com

ORCID: 0009-0002-6834-1728

Presentación: 16/9/2023. **Aceptación:** 5/11/2023. **Publicación:** 7/5/2024.

Resumen

Este artículo analiza, desde un enfoque de género, los gestos y el tacto pedagógico que dan forma a las prácticas inclusivas de una escuela de Medellín, Colombia. Para ello, hacemos una presentación de la escuela en cuestión, la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, así como de los principios que orientan sus prácticas pedagógicas. Analizamos lo que esta institución entiende por inclusión, así como los acercamientos y las propuestas que, desde el Ministerio

Abstract

This article analyzes, from a gender approach, the gestures and pedagogical tact that shape the inclusive practices of a school in Medellín, Colombia. To do so, we make a presentation of the school in question, the Héctor Abad Gómez Educational Institution, as well as the principles that guide its pedagogical practices. We analyze what this institution understands by inclusion, as well as the approaches and proposals that, from the Ministry of National Education, are made of this

de Educación Nacional, se hacen de este concepto. Presentamos la metodología que nos ha permitido recoger y analizar la información. Subsiguientemente, exploramos la noción de tacto pedagógico y analizamos, desde un enfoque de género, cómo este tacto se materializa en ciertos gestos de cuidado en esta escuela. Cerramos el texto con la conclusión de que esta institución y sus maestras generan un esfuerzo genuino por adoptar gestos de tacto pedagógico y cuidado en el marco de una realidad que violenta y vulnera los derechos de aquellas personas excluidas del privilegio del sistema socio-político dominante.

concept. We present the methodology that has allowed us to collect and analyze the information. Subsequently, we explore the notion of pedagogical tact and analyze, based on a gender approach, how this tact is materialized in certain gestures of care in this school. We conclude that this institution and its women educators make a genuine effort to adopt gestures of *pedagogical tact* and care in the context of a reality that violates the rights of those excluded from the privilege of the overarching socio-political system.

Palabras clave: tacto pedagógico, educación inclusiva, justicia social

Keywords: pedagogical tact, inclusive education, social justice

*. Este artículo es una elaboración en el marco del proyecto de investigación *Venezuelan migrant students in public schools in Medellín. An anthropological analysis of possibilities and constraints of an inclusive education for all in a new international migration context*, que desarrollan la Universidad Pedagógica de Berna y la Universidad de Antioquia, con el apoyo financiero de la St. Gallen University. En este proyecto, además de los autores de este artículo, participan: Angela Stienen, Stefanie Strülik y Luisa Genovese de la ph Bern, y Juan Camilo Estrada y Yólida Ramírez de la UDEA.

De idearios y modelos. La Institución Educativa Héctor Abad Gómez

La Institución Educativa Héctor Abad Gómez es una escuela de la ciudad de Medellín, Colombia. Cuenta con dos sedes: la principal, al lado de la muy conocida Placita de Flores y, la otra, a un par de cuadras de la sede principal, en el barrio Niquitao. Y aunque dividida en dos sedes, tanto en la una como en la otra, hay una clara identidad institucional que gira en torno a la inclusión, manifiesta tanto en los documentos que regulan y fundamentan sus acciones, sus proyectos y sus objetivos, como en la caracterización que las personas que conforman la comunidad educativa le ofrecen a esta escuela. Repetida por quienes la habitan y esculpida en su Proyecto Educativo Institucional¹, hay una voluntad manifiesta de incluir o de querer hacerlo. Hay una versión generalizada según la cual en esta escuela ocurre algo llamado «inclusión» y, de hecho, la escuela se define a sí misma como la «Institución de la Inclusión» (HAG, 2014).

Sumado a lo anterior, ha hecho suyas las ideas, las posiciones y los postulados de quien da nombre a la escuela: Héctor Abad Gómez, médico y político colombiano que dedicó su vida a la salud como un fenómeno público, promoviendo jornadas de vacunación y campañas para garantizar agua potable. Su compromiso social tuvo una influencia considerable: como profesor de la Universidad de Antioquia insistía en que la responsabilidad del médico debía concentrarse no solo en los pacientes que al consultorio acuden, sino también en la ciudadanía y la sociedad en general, porque la Medicina no era una disciplina de consultorio, sino de la vida pública. Una de sus iniciativas en la Facultad de Medicina de dicha universidad devino, años después, en un programa de orden nacional, a saber, el «Programa maternoinfantil y de promotoras rurales voluntarias de salud» y en 1949 redactó un proyecto de ley que se convertiría luego en lo que hoy, en Colombia, se conoce como el año rural de los médicos (Guerrero y Apráez, 2021). Héctor Abad Gómez hizo evidente, mediante las hazañas que se propuso y los proyectos que emprendió, que su vida no tendría otro fin sino promover el bienestar de la comunidad, usando dos herramientas como camino: la medicina y la política.

El sendero marcado por la vida de este hombre ha hecho las veces de pilares de esta escuela. O, por lo menos, de su «ideario» que, según lo constata su PEI, se refiere a hacer posible y real el «sueño de la inclusión» (HAG, 2019, p. 9). Esta propuesta busca fomentar «el respeto a la diferencia, la equidad, la cooperación, el compromiso y la solidaridad, desde las lógicas cotidianas» (p. 9), así como «profundizando en la formación en valores y en derechos humanos.» En resumen, «La institución con su política de inclusión recoge y replica el ideario del médico Héctor Abad Gómez, quien dio una incansable lucha por la defensa de los derechos humanos y la construcción de una sociedad tolerante, es decir incluyente y participativa» (HAG; 2019, p. 19).

Pero ¿a quién es menester incluir y ofrecer participación? ¿Quiénes son los estudiantes que a esta escuela llegan? ¿Quiénes se pasean por sus pasillos, quienes

habitan las aulas? Confluyen en esta escuela, según lo acreditan sus propios documentos, estudiantes, cuyas familias son

migrantes en su mayoría venezolanos, desplazados por el conflicto armado interno tanto del campo como de la ciudad, reincorporados de grupos armados, niños y niñas en programas de protección del ICBF, menores de edad infractores, indígenas de diferentes comunidades, menores y adultos trabajadores, población con discapacidad, talentos excepcionales, trastornos psicosociales, población LGBTIQ. (HAG, 2019, 19)

Tantas son las identidades que allí llegan, como los programas que ofrece a la comunidad: preescolar, educación básica, educación media técnica, educación por ciclos en jornada nocturna y sabatino. También se encuentran modelos de educación flexible como Brújula, Aceleración del aprendizaje y Caminando en secundaria. Se han creado y abierto espacios como las aulas flexibles para los estudiantes indígenas de la comunidad Embera.

Y esto no es otra cosa que una apertura a diversas formas de comprender el derecho a la educación y la búsqueda de opciones para que las disputas por el reconocimiento (Fraser y Honneth, 2006) o los movimientos por la diferencia (Young, 2000) se materialicen en opciones reales de vida digna y de justicia social, como lo propone Young: «La justicia no debería referirse solo a la distribución, sino también a las condiciones institucionales necesarias para el desarrollo y ejercicio de las capacidades individuales, de la comunicación colectiva y de la cooperación» (p. 71).

Con esto, la I. E. Héctor Abad Gómez recibe, acoge, incluye, cuida, acompaña, esa diversidad de culturas, prácticas, bajo la égida de un modelo garantista de derechos y democrático que convierte la diversidad en una propuesta de coexistencia vital en el ámbito escolar y permite dar respuesta a esa pregunta que plantea Touraine (1998). ¿Podremos vivir juntos?; pues, este espacio posibilita según Touraine «combinar la libertad del sujeto personal, el reconocimiento de las diferencias culturales y las exigencias institucionales que protegen esa libertad y esa diferencia» (p. 273). En otras palabras, la inclusión en la I. E. Héctor Abad Gómez es el espacio de coexistencia de lo individual, lo globalizado, la diversidad (étnica, racial, social, ideológica, de género y orientación sexual) para reconocer que somos la especie humana en coexistencia.

Educación inclusiva como una aproximación a la justicia social

Como puede constatarse y apelando a la inclusión como paradigma, esta institución ha implementado diferentes programas para atender poblaciones diversas. Pero ¿qué podemos entender por inclusión y educación inclusiva? Con el objetivo de ofrecer un acercamiento a la pregunta anterior y el esbozo de una respuesta, dedicaremos este apartado a las connotaciones que la I. E. Héctor Abad Gómez le ofrece al concepto de educación inclusiva y, subsiguientemente, nos concentraremos en las definiciones

propuestas desde el Ministerio de Educación Nacional. Cerraremos el capítulo estableciendo una relación entre la noción de educación inclusiva y la justicia social.

Partiendo de los documentos a los que ya hemos hecho referencia, esto es, el Manual de convivencia y el Proyecto Educativo Institucional, incluir tiene, al menos, tres connotaciones. Todas ellas implican una transformación de la escuela para responder a la diversidad. Por un lado, la educación inclusiva es concebida como un «un modelo pedagógico (...) basado en la flexibilidad curricular» (HAG, 2019, p. 11). Esta flexibilidad curricular deviene en la adaptación temática y metodológica para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes que a estas aulas acuden. En segundo lugar, se concibe la inclusión como la acción de acoger y abrir «espacios educativos, a la diversidad y a la diferencia desde los principios Abadistas, destinados a construir la identidad de la nueva ciudadanía que demanda nuestra sociedad» (HAG, 2014, p. 9). Aquí la inclusión se entiende como apertura. Apertura a la diferencia, siendo transversales los principios de Héctor Abad Gómez a los que ya hicimos referencia en el apartado anterior. Finalmente, hay una definición que, por su claridad, amerita un comentario especial. En el apartado de los marcos legales, se define la educación inclusiva como «aquella que se compromete a hacer lo que se considere necesario para proporcionar a cada estudiante de la comunidad el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido» (HAG, 2019, p. 4). Aquí, como se puede constatar, la escuela se hace responsable o, si lo queremos poner en sus términos, «hacer lo que se considere necesario» para garantizarle al estudiante la posibilidad de pertenecer, de hacer parte. Siguiendo en esto a Tomasevsky (2002), Rosa Blanco (2006) afirma que la inclusión, a diferencia de la integración y la segregación:

exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado (...) Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y la enseñanza disponible, sino que éstas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y su aprendizaje. (Rosa Blanco, 2006, p. 24)

Como es evidente en el pasaje anterior, la inclusión exige la adaptación de las instituciones al estudiante. No a la inversa. Lo anterior se concreta con mayor claridad en los principios institucionales de esta escuela, en los que se define la inclusión como el «modo en que el establecimiento educativo debe dar respuesta a la diversidad: de género, necesidades educativas especiales, discapacidades, étnicas, creencias, políticas, económicas entre otras» (HAG, 2019, p. 23). Como es ya evidente en este pasaje, la escuela se ha adjudicado la responsabilidad de responder a la diversidad que dentro de sí acoge y, en ese sentido, se alinea a los postulados de Blanco (2006), Tomasevsky (2002) y el MEN (2013).

Aquello que Blanco (2006) entiende por integración, el MEN (2013) lo pone en términos de inclusión educativa, diferente a la educación inclusiva o inclusión en

sentido estricto. La inclusión educativa, según el MEN (2013), «refleja una visión más cerrada que sugiere la adaptación de los estudiantes al sistema y no al revés» (MEN, 2013, p. 24). La clave para entender la diferencia entre educación inclusiva e inclusión educativa, en términos del MEN, o entre inclusión e integración, en términos de Tomasevsky (2002) y Blanco (2006), es ¿Quién se debe adaptar? O ¿sobre quién recae la responsabilidad de adaptarse? Si la responsabilidad se le adjudica a los estudiantes, estamos hablando de un paradigma de integración o de inclusión educativa. Si esta responsabilidad recae sobre la escuela como institución estamos hablando entonces, ya no de integración o inclusión educativa, sino de inclusión o educación inclusiva.

Valdría agregar algo más acerca de la definición de educación inclusiva. Es usual creer que la educación inclusiva está vinculada exclusivamente a las personas con discapacidad. Es decir, la educación inclusiva podría entenderse desde este paradigma como el esfuerzo de las escuelas por integrar a personas con discapacidad. Según el MEN (2013) esta noción de educación inclusiva fue un paradigma anterior, que no corresponde con las propuestas actuales y que no responde a las exigencias que hoy se le plantean a la educación. Así, la educación inclusiva se piensa para un grupo en particular, como personas con discapacidad o estudiantes migrantes, por ejemplo, sino que es una respuesta para todos. Como lo hemos podido constatar en páginas anteriores, la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, ya ha superado este tipo de paradigmas, pensándose una educación no para estos o aquellos estudiantes, sino para todos. Así lo explica Ainscow (2019):

En muchos países la educación inclusiva se sigue considerando una manera de atender a los niños con discapacidades en el contexto de la educación regular. Sin embargo, internacionalmente se entiende cada vez en mayor medida como un principio más amplio que apoya y atiende la diversidad de todos los alumnos. Esto supone que su objeto es eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en cuanto a raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. De este modo, parte de la convicción que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. (Ainscow, 2019, p. 18)

Ahora bien, ¿cuál es la relación entre la educación inclusiva y la justicia social? Siguiendo en esto a Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz (2019), la UNESCO (2016) afirma que la justicia social es el marco que sostiene la educación inclusiva. En otras palabras, la educación inclusiva se sirve de la justicia social y de sus principios para «afrontar el reto de educar a todos por igual, ya que defiende los derechos humanos y hace suyos los principios de igualdad, equidad y Justicia Social» (Amaro y Martínez, 2020, p. 137). Para este caso, las autoras entienden la Justicia Social, a partir del desglose propuesto por Murillo y Hernández (2014). Así, Justicia Social

no es otra cosa que redistribuir, reconocer y representar (Fraser y Honneth, 2006).

Miles y Singal (2010), sugieren que la educación inclusiva no solo se funda en los principios de la justicia social, sino que es aquella que tiene la tarea de promover ideas y creencias relacionadas con la justicia social. Así, es deber de la educación inclusiva:

to promote democratic principles and a set of values and beliefs relating to equality and social justice so that all children can participate in teaching and learning. Through its championing of marginalised groups, inclusive education has the potential to promote such values and beliefs, and so has a great deal to offer the current Education for All debate. [promover principios democráticos y conjuntos de valores y creencias relacionados con la igualdad y justicia social, de modo que todos los niños puedan participar en enseñar y aprender. A través de su defensa de grupos marginalizados, la educación inclusiva posee la potencia de promover estos valores y creencias y de este modo tiene mucho para ofrecer al debate de Educación para Todos]. (Miles y Singal , 2010, p. 14)

La justicia social es, además, una de las formas de nombrar el legado de Héctor Abad Gómez; pues, su intención es, como destaca Pogge (2008), transformar las condiciones sociales adversas para permitir un desarrollo humano que privilegie las opciones de, en nuestro caso, aprendizaje y comprensión del mundo. Por ello, podemos decir que la educación inclusiva es una de las expresiones de la justicia social, una respuesta a demandas y urgencias de diverso orden que, desde la escuela como espacio, permite repensar la justicia social, desenmascarar el mito de la meritocracia y plantear, como lo propone Dubet (2017) dar prioridad a la *igualdad de posiciones* que «(...) acrecienta la confianza (...), crea un sistema de derechos y de obligaciones que conducen a subrayar lo que tenemos en común y, en ese sentido, refuerza la solidaridad» (p. 116).

Una apuesta de justicia social en la educación inclusiva requiere necesariamente de enfoques diferenciales que contribuyan por un lado a reconocer, identificar, analizar y comprender las diferencias como parte de la cotidianidad, y lo constitutivo del ser humano, y por el otro, a generar y asumir posturas políticas, sociales y pedagógicas, para transformar contextos de desigualdad y exclusión, que respondan a categorías y formas de comprender el mundo con respecto al género, la identidad sexual, etnia, ciclos de vida y capacidades diversas entre otras. La incorporación de estos enfoques implica la puesta en marcha de acciones diferenciadas para garantizar el ejercicio de los derechos humanos de los grupos poblacionales que histórica y sistemáticamente han sido vulnerados y excluidos (MEN, 2014).

Dentro de los enfoques diferenciales, haremos uso del enfoque de género para abordar el contexto de migración en esta escuela y develar las inequidades y violencias en las relaciones y formaciones de poder que experimentan todos y todas sus estudiantes y que obedecen a sistemas de opresión sexista y patriarcal. En la

medida en que el trabajo de campo nos permitió un acercamiento más profundo a cómo las prácticas y los dispositivos cotidianos que determinan e influyen en el ejercicio de inclusión educativa se encuentran trazadas por categorías de género, llamamos la atención sobre la necesidad de aplicación de este enfoque y de explorar su relación con el tacto pedagógico, las prácticas de cuidado y una ética feminista en los contextos educativos. El enfoque de género se puede entender como una aproximación teórica y conceptual sobre la realidad para comprender las diferencias prácticas, discursivas, simbólicas asignadas a las mujeres, hombres e identidades diversas y sus órdenes de representación. Este enfoque permite así «determinar las causas que producen las desigualdades e inequidades y formular mecanismos, políticas, estrategias y programas para superar las brechas de género» en miras a un ejercicio político de justicia social (PNUD y MININ, 2015, p.19).

Metodología

En este artículo nos preguntamos cómo se hacen visibles postulados de la educación inclusiva a través de gestos de tacto pedagógico y de una ética feminista del cuidado; a su vez damos cuenta de las limitaciones y tensiones en sus alcances enquistadas por formaciones de poder patriarcal, xenófobo, y/o clasista que complejizan este modelo. Para ello, hacemos uso de material etnográfico recolectado en el marco de la investigación binacional realizada entre la Universidad Pedagógica de Berna y la Universidad de Antioquia que indaga las respuestas en las prácticas, los discursos y las normas que participantes de la vida escolar, ya sea de manera individual o también dentro de la colectividad de la autodenominada «escuela de la inclusión», generan de cara a los postulados de la educación inclusiva. El material incluido para el análisis de este artículo consta de notas de campo y observaciones etnográficas regulares en tres diferentes cursos de la escuela: 1) Dos cursos de grado preescolar, 2) Dos cursos de grado segundo, y 3) Un curso de la jornada flexible de alfabetización para jóvenes y adultos. En cada uno de estos cursos las maestras abrieron voluntariamente las puertas de su aula para la observación de esta dentro de un periodo aproximado de tres meses y medio. Adicionalmente se incluyeron conversaciones cotidianas y entrevistas con las maestras de estos grados dentro de una muestra de entrevistas estructuradas a una población representativa de la institución. Es importante anotar que una de las grandes limitaciones de esta recolección de datos significativos es la ausencia de la voz directa de los y las estudiantes ya que por las características de la investigación marco se optó por poner la mirada en el rol docente como principal catalizador de prácticas y discursos de la educación inclusiva. Se debe considerar que durante este periodo la escuela atravesó una emergencia humanitaria relacionada con la situación de habitación de la comunidad indígena Embera-Chami en la ciudad, quienes fueron despojados de sus lugares de vivienda y habitaron las calles alrededor de la escuela por cerca de un mes. Por esta razón la escuela debió modificar las rutinas, a

veces suspender varias actividades académicas y reorganizar su gestión en torno a la emergencia y atención «digna» de esta población. Por motivos de la extensión de este artículo, su impacto en la cotidianidad de la escuela no será analizado, sin embargo, se tiene en cuenta como una limitación metodológica y una situación transversal a estructuras de discriminación y desigualdad en Colombia.

El tacto pedagógico como gesto para la educación inclusiva

Como hemos indicado antes, esta institución educativa, *la institución de la inclusión*, se caracteriza por un ideario pedagógico y social que destaca la recepción y la acogida como expresiones del reconocimiento de la diversidad y de las posibilidades transformadoras que tiene la educación. Por ello, usamos la noción de tacto pedagógico propuesta por Van Manen (1998, 2015, 2016) quien refiere a Herbart como el inicio de este concepto en 1802, a partir de una pregunta. «La verdadera cuestión de si un educador es un buen o un mal educador es simplemente esta: ¿ha desarrollado esta persona un sentido del tacto?» (Van Manen, p. 140). Luego, destaca los aspectos centrales del tacto: a) «el tacto se inserta entre la teoría y la práctica»; b) el tacto se manifiesta en la vida cotidiana en el proceso de «hacer juicios instantáneos y tomar decisiones rápidas»; c) el tacto conforma una manera de actuar que «depende en primer lugar de *das Gefühl* [sentimiento o sensibilidad] y solo más remotamente de las convicciones» derivadas de la teoría y las creencias; d) el tacto es sensible a «la singularidad de la situación»; y e) el tacto es «la regla inmediata de la práctica», (p. 140). Con base en esto, en aspectos fenomenológicos que permiten leer la relación pedagógica como un encuentro vital entre dos biografías, Van Manen indica que el tacto puede entenderse como « (...) las habilidades conscientes que permiten a un profesor actuar de manera improvisada en las situaciones educativas, que siempre están cambiando» (p. 193); para lo cual es necesaria la escucha, el silencio, la palabra, la mirada atenta, la planificación de las clases (para poder improvisar), una lectura del *alma* o del interior de cada persona, una sabiduría para actuar o suspender la acción, un *radar* para saber cómo aproximarse a las personas o cuando alejarse de ellas. En suma, el tacto es una habilidad para cuidar, proteger, acompañar, observar; en fin, es la habilidad de ser maestro que describe Steiner (2007) es tomar lo más preciado de una vida, la vida misma, para instalar la esperanza, la posibilidad.

Esto que hemos descrito acerca del *tacto* parece ser lo que hace posible la inclusión educativa como la hemos mostrado antes: recepción, acogida, presencia y cuidado. El tacto se despliega para leer, escuchar, coleccionar silencios, ofrecer miradas que reconocen y hacen existir, improvisar tareas y actividades con base en la planeación «Un buen profesor planifica totalmente las clases para poder improvisar su enseñanza sobre esas bases» (Van Manen, p. 194).

Gestos de cuidado y tacto pedagógico generados por las maestras de la escuela

Las manifestaciones de tacto pedagógico y cuidado por parte de las maestras se generan en la institución desde diferentes ángulos y experiencias individuales sobre la educación inclusiva. Algunas docentes entienden esta como la capacidad de permanencia del estudiante a partir de la atención a las vulnerabilidades múltiples con las que se enfrentan a su contexto educativo. Otras de ellas lo definen como una permanente *autorevisión* de los dispositivos pedagógicos que busca que el aprendizaje se produzca y se evalúe desde diferentes mecanismos que atienden la subjetividad y las experiencias de los y las estudiantes. La revisión y adaptación de dispositivos pedagógicos a nuevas normativas que tengan en cuenta las potencialidades de los y las estudiantes pueden confrontar normativas hegemónicas como la evaluación a través del examen escrito, evidenciando dinámicas de tacto pedagógico en cuanto a la posibilidad de permitir formas diferentes de ser y actuar con los y las estudiantes que contribuyen con su permanencia (Van Manen, 1998, p. 159). En este sentido algunas docentes exponen prácticas pedagógicas en las que evalúan desde la oralidad y el juego cuando una estudiante no ha afianzado aún los procesos de lectura y escritura a pesar de encontrarse en la básica primaria (Entrevista, Docente 2, 2023). Otras recurren a la personalización en las herramientas de trabajo de aula que evidencian adaptaciones que tienen en cuenta no solo particularidades de los procesos cognitivos de los y las estudiantes sino los contextos y estructuras socioculturales que pueden influir en los mismos procesos. (Entrevista, Docente 1, 2023).

A su vez otras docentes de grados iniciales manifiestan el tacto pedagógico a través de demostraciones de preocupación diaria por el otro. Por ejemplo, la maestra de grado segundo siempre se acerca a sus estudiantes individualmente y con sutileza para preguntar cómo están, si considera que se encuentran con baja energía o dispersos en sus clases. Otra maestra de grado preescolar verifica si los niños tienen golpes o morados cuando ingresan al salón y su estado físico y de higiene para, en caso de encontrar vulneraciones a su bienestar físico o psicológico, reportarlo según los protocolos institucionales de protección de la niñez. Sin embargo, más allá de esa preocupación diaria por los contextos complejos que los estudiantes de esta escuela enfrentan en casa —falta de nutrición adecuada, presencia en algunos casos de adultos dependientes de sustancias psicoactivas, violencia en el contexto familiar o condiciones precarias de vivienda— muchas de las maestras resaltan que esa preocupación surge de relaciones de afecto hacia sus estudiantes y hacia sus familias que traspasan nociones de pertenencia a una nacionalidad o un grupo diferencial específico. Una de las maestras en particular de la clase de preescolar, donde la gran mayoría de sus estudiantes tienen nacionalidad venezolana, menciona que realiza su trabajo en esta institución por un compromiso con la educación del ciclo inicial que no discrimine nacionalidades,

pero sobre todo «por el afecto que ha desarrollado a lo largo de su experiencia hacia los y las niñas» (Entrevista, Docente 3, 2023). Para otra maestra es igualmente «todo lo extraordinario y el aprendizaje que le dejan las historias y habilidades de la diversidad de la población» que atiende, lo que la motiva a seguir enseñando como maestra en esta institución (Entrevista, Docente 1, 2023). Aun cuando no todos los y las maestras refieren o consideran importante enseñar desde el afecto en esta institución, en los casos de los grupos observados es dicho tacto generado por relaciones del afecto señalado por las maestras, lo que permite que los y las estudiantes permanezcan y puedan pertenecer en el grupo, motivados a generar formas humanas de relacionarse y reconocerse con el otro desde los gestos cotidianos de sus maestras.

Gestos pedagógicos de cuidado enmarcados en un enfoque de género: un ideario

Si bien el cuidado y el tacto pedagógico son prácticas y disposiciones que algunas maestras en la escuela analizada adoptan para incluir al alumnado diverso bajo un constante escuchar al otro, prestar atención a su bienestar, responder con integridad y respeto de cara a la alteridad, además de un análisis enmarcado en la diversidad de sujetos que involucra esta escuela, también se hace necesario dilucidar estas lógicas dentro de las estructuras de las categorías de género que las producen. En este sentido, y como lo sugiere Gilligan (2013), para comprender los gestos de cuidado y de tacto pedagógico que se dan en un contexto como la institución visitada es necesario comprender cómo el cuidado o el tacto pedagógico está necesariamente atados a una ética feminista y una ética democrática (2013). Según Gilligan, comprender las lógicas del cuidado no solo implica comprender cómo adquirimos y expresamos la capacidad de preocuparnos por las y los otros, sino que a su vez conlleva a comprender cómo y bajo qué formas de legitimidad perdemos nuestra capacidad de empatía y nuestra sensibilidad hacia la realidad de nuestro entorno (Gilligan, 2013). Dicha forma de legitimidad no es otra que la perpetuación del sistema del patriarcado (Camps, 2021; Lagarde, 2017; Gilligan, 2013). El patriarcado como sistema cultural, económico, social e incluso educativo organiza las relaciones entre personas y su estar en el mundo de acuerdo a paradigmas binarios de género que establecen jerarquías de diferencia y de valor. En el sistema patriarcal ser racional, espiritual e independiente (características atribuidas a lo masculino) es superior a ser emocional, corporal, y dependiente (características atribuidas a lo femenino) (Gilligan, 2013). En consecuencia, el desarrollo humano en un sistema patriarcal consistirá en dominar-oprimir las presupuestas características femeninas y fortalecer las características masculinas, y este paradigma de desarrollo no escapa a los contextos educativos. El neoliberalismo ha permitido que en los contextos educativos públicos —antes que escuchar, prestar atención y cooperar con el otro— se procure el éxito individual a través de capa-

ciudades cognitivas y motoras que no dependan de otra entidad en su realización, sino que más bien compitan contra ellas (Hursh, 2006; Lagarde, 2003; Ladson Billings, 2006). Despojarse de este paradigma de desarrollo implica reconocer, desde una ética feminista del cuidado, que la responsabilidad por la y el otro es necesaria para la existencia política y humana, y es esta la base de una ética democrática que interpela tanto a las mujeres como a cualquier otra identidad de género.

Es así como la legitimación del sistema patriarcal, la pérdida de empatía o la traición a un sistema democrático se hace presente en la institución estudiada de manera constante en contrapunto a las prácticas de cuidado ejercidas por las maestras que buscan resistir dicha deshumanización. De esta forma fue posible constatar a través de la observación etnográfica de tres cursos en dos sedes de la institución, un grado preescolar, un grado segundo y un curso de educación para jóvenes y adultos, un continuum pendulante entre la manifestación, pérdida y re-incorporación de gestos de cuidado y gestos de tacto pedagógico entre alumnos y alumnas de gran diversidad.

En el grado de preescolar no es evidente una construcción binaria del género o una diferenciación de la categoría migrante que modele cómo los niños deben diferenciarse de las niñas o cómo los niños y niñas colombianas y colombianos deben relacionarse —o no relacionarse— con niños y niñas venezolanas o indígenas (Villalba, Diarios de campo, 2023). En esta clase todos cuidan de todos. Por ejemplo, a la hora del juego interactúan entre sí, sin aparentes prejuicios de diferenciación. Todos los días se cantan las canciones de la maestra, sin distinguir si es una canción de «niñitas o mariquitas» y se juegan relativamente los mismos juegos. Los niños y niñas migrantes comparten actividades a veces con niños y niñas indígenas, sin dar cuenta necesariamente de los órdenes de diferencia a los que están sujetos en sus contextos (López Melero, 2011; Ocampo, 2019; Stienen, 2021), es decir de que su diferencia sea considerada socialmente como superior o inferior a la de otro niño o niña (Villalba, Diarios de campo, 2023).

En el grado segundo los niños y niñas refuerzan normativas binarias de género y lo que denomina Gilligan (2013) como la pérdida del cuidado y empatía o la traición a un sistema democrático. Los niños hombres se golpean, se molestan burlonamente entre sí, tienen conflictos o situaciones de *bullying* (Villalba, Diarios de campo, 2023). A pesar de que las maestras buscan caminos para resistir formas de violencia dentro del aula, esta continúa siendo parte del día a día de los niños en sus hogares o en su relación con otros (Villalba, Diarios de campo, 2023). En una de las clases que se observó, la maestra debió reiterar constantemente a los niños hombres que no deben tratar mal o insultar a las niñas ni tampoco a los otros niños. Los niños por lo tanto eligen en varias ocasiones la agresividad en situaciones de conflicto antes que la sensibilidad o el notarse vulnerables. Esta observación es coherente con la siguiente afirmación de Gilligan:

En los primeros años de instituto, los chicos se resisten a la construcción binaria del género que convierte la confianza en otra persona y el deseo de poder contar con alguien en algo «como mariquita». Pero al final del bachillerato, como informa Way, la intimidad emocional y la vulnerabilidad tienen un sexo (femenino) y una sexualidad (homosexual). Ser un hombre significa estoicidad e independencia. (Gilligan, 2013, p. 20)

A su vez, se observó que las niñas en este grado empiezan a participar menos que los niños, a silenciarse frente a lo que pasa y a obedecer las órdenes que les dan los adultos para comportarse como deben comportarse las niñas en un modelo binario (Villalba, Diarios de campo, 2023). El caso de una de las estudiantes migrantes de esta clase muestra cómo se puede interiorizar un rol femenino y patriarcal impuesto desde su contexto familiar al preocuparse constantemente por la atención y el cuidado de sus hermanos en los descansos y en su casa. Su maestra la motiva por lo tanto a asumir las responsabilidades de la escuela y a su vez a disfrutar de su tiempo libre y los juegos que más le gustan en lugar de asumir el cuidado de sus hermanos cuando está en ella (Villalba, Diarios de campo, 2023). La transformación hacia lo que se espera de una mujer es por lo tanto opresiva y empieza a hacerse presente en estas edades para que las niñas «se ajusten a maneras de ver y actuar que [exigen] descartar sus propias percepciones y desconfiar de su propia experiencia» (Gilligan, 2013, p. 46).

Del cuidado a las formas de violencia

La pérdida de las facultades de cuidado, la transformación de niños y niñas empáticos en el preescolar a mujeres buenas y obedientes y hombres autónomos, insensibles, independientes en la primaria, dadas por la construcción jerárquica y binaria del género en el patriarcado instaura formas de violencia que recaen sobre las subjetividades y los cuerpos de los y las estudiantes (Viveros Vigoya, 2000). Se trata de formas de violencia estructuradas a través de profundas desigualdades legitimadas por el patriarcado y su relación con otras formaciones de poder racistas, xenófobas, y capacitistas (Ahmed, 2005; Lagarde, 2017; Viveros Vigoya, 2000).

El último grupo que se observó en la jornada flexible para adultos hace evidente como son en su mayoría las mujeres *racializadas*, despojadas de su territorio o con cuerpos *dis-capacitados*, a quienes se excluyen del sistema educativo y democrático al encontrarse en una sociedad-estado que les impidió aprender a leer y escribir en la primaria y hace que encuentren más dificultades y obstáculos para aprenderlo a una edad adulta que sus mismos compañeros hombres. Esta situación de desigualdad y violencia que inscribe el patriarcado en la vida y cuerpo de mujeres diversas es considerada a su vez como una feminización de la pobreza (Lagarde, 2017), a la cual asisten la pauperización y el empobrecimiento de las mujeres, pero también la opresión en sus relaciones cotidianas para decidir sobre

su futuro y sus planes de vida. Es así como una perspectiva de género o feminista que reinstaure una ética de cuidado en el centro de la educación inclusiva debe atender a la desigualdad, como situación de perpetuación de violencia, de manera diferenciada «según líneas de género, clase y pertenencia étnico racial, distinguiendo el tipo de cuidados que se recibe y el tipo de cuidados que es posible procurarse» (Viveros Vigoya, 2012, p. 7).

Las historias de violencia o de pérdida de sensibilidad en un contexto patriarcal son múltiples en este particular grupo de estudiantes, sin embargo, una de ellas muestra dolorosamente esa completa traición con lo humano, con lo éticamente responsable y lo que considera Lagarde una democracia genérica (2017). Es la historia de Carmen, una mujer indígena del Chocó, que fue obligada a casarse en su infancia con un hombre de otra comunidad. Escapa de su esposo abusivo para asentarse en Medellín con su hija donde una de sus hermanas le da la espalda al considerar que enamorará a su marido y se irá con él. Si esto no es suficiente, en Medellín, el gobierno despoja a Carmen de su hija al no considerar que tenga las condiciones para proveerle una infancia digna. Solo tiene permitido visitarla una vez a la semana. Según su maestra de la jornada flexible, Carmen trabaja en el servicio doméstico en una casa en la ciudad y no recibe un salario de ley. Su almuerzo en múltiples jornadas de clase consiste en una gaseosa y un paquete de galletas. Carmen, junto con tres otras mujeres, reciben apoyo especializado de una alfabetizadora en clase porque son quienes mayor lentitud demuestran en su proceso lecto-escritor (Restrepo-Gil, Villalba, Diarios de campo, 2023). Cuesta creer que, con las dificultades que ya acumula, Carmen pueda aprender a escribir y a leer al finalizar el año. La historia de Carmen evidencia la presencia de un sistema conjugado para que mujeres con una especificidad étnica, etárea y de clase minusvalorada sean excluidas como sujetos de derechos (Camps, 2021; Gilligan, 2013; Lagarde, 2017). Quizás sea solo en el escenario de su clase en el programa flexible de la institución en donde se le permita a Carmen reclamarse como un sujeto con agencia. Su deseo de aprender la motivan a llegar al salón cada sábado en la mañana, pero también es notable el deseo de su docente y de otros estudiantes de la clase de que compañeros como Carmen logren aprender a leer y escribir (Restrepo-Gil, Villalba, Diarios de campo, 2023). Gracias a dinámicas que invitan a la cooperación y la empatía creadas por su docente, las y los alumnos de esta clase salen adelante con las exigencias académicas aprendiendo unos de otros y otras, cuidándose unos a otros, mostrando un pendular continuo donde se asoman la violencia patriarcal de la desigualdad y su espontánea resistencia (Restrepo-Gil, Villalba, Diarios de campo, 2023). Pero para Carmen la cooperación de sus compañeros para que pueda aprender a escribir un fonema o una palabra en español no será suficiente mientras las desigualdades sigan siendo la intersección más notable que hace diferente a Carmen del resto de ellos, mientras no se desmonte la estructura sincrética de la condición de mujer, algo «imprescindible para eliminar

las causas de la enajenación cuidadora y dar paso a las gratificaciones posibles del cuidado» (Lagarde, 2003, p. 3).

Qué es entonces incluir a través del cuidado en este contexto de mujeres —y algunos hombres— constantemente violentadas y discriminadas por un mundo desigual. Para bell hooks el cuidado y amor al otro en la pedagogía conllevan a una pedagogía de la esperanza (2003). Habrá esperanza en que un día Nelly, mujer con adicción y ex habitante de calle, aprenderá a escribir y leer su nombre y otras palabras; en qué María, mujer afrodescendiente que acompaña las sesiones con la alfabetizadora especial se sienta cómoda con su color de piel y no sea discriminada por ello; en que Carmen termine el programa flexible, se reúna con su hija y encuentre un trabajo o plan de vida digno. Toda esa esperanza se desplaza a los alcances que permita una educación inclusiva y crítica y a la manera como es dialogada, debatida y re-negociada en un plano de redefinición constante de lo político y lo cultural. Aun así, y a pesar de lo muy complejo que puede ser la realidad y las experiencias de Carmen, María o Nelly hay un esfuerzo sincero, en las políticas de la institución y en el tacto y los gestos de su maestra, por ofrecer un ambiente pensado para ellas, en el que la exclusión, por fin, deje de ocupar el primer lugar en la vida de estas mujeres y encuentren, por lo menos una vez en su vida, un espacio que las reconoce y que responde a la identidad que las constituye, esto es, que la incluye.

Pero el sistema educativo no puede hacerse responsable de la intersección de todas las injusticias. Si la educación inclusiva se considera una forma de generar justicia social (Amaro y Martínez; 2020 Dubet, 2017; Pogge 2008) o en palabras de hooks generar relaciones sociales esperanzadoras que no generen exclusión (2003, p. 21), la única esperanza posible es que esa responsabilidad nos incumba en nuestro actuar diario como humanos y como seres democráticos. Eso implica pensarse la educación inclusiva como un proceso que se ampara en las voluntades de quienes creen que todas y todos merecemos ciertos grados mínimos de bienestar y que la dignidad no es, o no debería ser, un bien distribuido según el privilegio de un par de personas.

¿Qué nos queda?

En este artículo hemos dado cuenta de la noción de *tacto pedagógico* como base de la educación inclusiva, ya no solo como derecho; sino, especialmente, como gesto pedagógico que permite la búsqueda de la justicia social mediante la educación. Esto nos permite señalar algunas claridades al respecto, formular unas cuantas preguntas y proponer un horizonte para la educación.

Las claridades vienen de la mano de que la educación inclusiva es una construcción permanente que se juega en detalles o gestos de cuidado en las aulas, los patios de recreo, las puertas de ingreso y salida de la institución; es un modo de actuar que, como dice Van Manen (1988), implica «preparar el corazón y la mente» (p. 155), disponer la esperanza, cultivar el compromiso y desplegar la

idea de la justicia social como una manta que cubre las acciones educativas. Estas claridades también vienen de cómo los detalles generan un contrapunto o un pendular continuo de cara a estructuras de violencia del patriarcado, el racismo, la xenofobia y el clasismo.

En cuanto a las preguntas y en relación con lo que hemos expresado del cuidado conviene explorar qué ocurre con estas formas de enseñanza cuidadosa (enseñanza comprometida dirá hooks) cuando quien lo hace es un hombre; pues, hasta ahora nuestras observaciones han dado cuenta de las acciones de mujeres maestras. Por ello, nos atrevemos a preguntar ¿Cuáles son los gestos que, con base en la idea de tacto pedagógico como sostén de las acciones cotidianas, despliegan maestros hombres que están en la *institución de la inclusión*? Siguiendo a Van Manen (2015) quisiéramos saber ¿Cómo despliegan algunos maestros esa sabiduría empática que favorece la comprensión de las personas y, por tanto, permite el oficio de la enseñanza?

El horizonte que proponemos es, obviamente, en relación con lo que la *institución de la inclusión* ha declarado como pilares o principios de su acción y que tiene mucho que ver con lo que hemos señalado del *tacto pedagógico*, la inclusión educativa supone una mirada particular a las personas, una que les destaque y reconozca, que sirva para establecer el vínculo necesario para que la clase, como dice Recalcati (2016) sea escenario de transformación de una vida, de esa a la que nos aproximamos con cuidado y asombro. Así, la educación inclusiva es, además de un derecho, una expresión del tacto pedagógico. Por lo tanto, como derecho y como práctica ética, democrática y política enmarcada en un enfoque de justicia social y de género, motivamos a que la educación inclusiva y su relación con gestos pedagógicos como los expuestos continúe siendo pensada, debatida e investigada.

Notas

1. El proyecto Educativo Institucional, PEI, es la carta de navegación de instituciones educativas; en este documento se especifican los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (1998). Introducción. En Ahmed, S., *Differences that Matter: Feminist Theory and Postmodernism*. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489389>

Ainscow, M. (2019). Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan». En UNESCO (Vol. 1, Issue 1). <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>

Amaro Agudo, A. y Martínez Heredia, N. (2020). Importancia de la educación inclusiva y justicia social en época de pandemia. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(3), 135-144. DOI: <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n3.10>

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la escuela. *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

Camps V. (2021). *Tiempo de Cuidados: Otra Forma de estar en el mundo*. Arpa.

Dubet, F. (2017). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.

Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Morata.

Guerrero-Velasco, R., y Apráez-Ippolito, G. (2021). Héctor Abad-Gómez (1921-1987): médico, educador y defensor de los derechos humanos. *Gaceta sanitaria*, 35(5), 495-498. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.02.003>

Gilligan, C. (2013). La ética el cuidado. *Cuadernos de la Fundació Victor Grífols i Lucas*, 30. <https://www.revistaseden.org/boletin/visorfiles.asp>

HAG. (2014). *Manual de Convivencia Estudiantil*. HAG.

HAG. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. HAG.

Hursh, D. (2006). Carry It On: Fighting for Progressive Education in Neoliberal Times. En Ladson Billings, G. and W. Tate (Eds.), *Education Research in the Public Interest: Social Justice, Action, and Policy*. New York. Teachers College Press, Columbia University, 46-63. <https://www.tcpres.com/education-research-in-the-public-interest-9780807774335>

hooks, b. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203957769>

Ladson Billings, G. (2006). Introduction. En Ladson Billings, G. and Tate, W. (Eds.), *Education Research in the Public Interest: Social Justice, Action, and Policy*. Teachers College Press. Columbia University, 1-17. <https://www.tcpres.com/education-research-in-the-public-interest-9780807774335>.

Lagarde, M. (2017). Identidad de género y derechos humanos, la construcción de las humanas. En Barros Leal, C. y García Muñoz, S. (Eds.), *Gênero, meio ambiente, e direitos humanos*. Expressao Gráfica e Editora. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/23048>

Lagarde, M. (2003). Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción. En *Congreso Internacional Sare 2003 Cuidar Cuesta: costes y beneficios del cuidado*. Emakunde. https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones_jornadas/es_emakunde/adjuntos/sare2003_es.pdf

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. <http://hdl.handle.net/10347/6223>

MEN. (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. Ministerio de Educación Superior. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf

MEN. (2014). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar: Ley 1620 del 2013-Decreto 1965 del 2013*. Sistema Nacional de Convivencia Escolar. MEN.

Miles, S., y Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>

Murillo, R., y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la Justicia Social. *Revista internacional de Education para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.

Ocampo González, A. (2019). Educación inclusiva: una teoría sin disciplina. legados y recuperación de saberes diaspóricos para una epistemología pluritópica. *Revista Boletín Redipe*, 8(9). DOI: <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.814>

Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo (PNUD) y Ministerio de Interior (MININ). (2015). *Guía para la Incorporación del Enfoque de Género en la formulación o actualización de los Planes Integrales de Prevención y Protección de Derechos Humanos*. Bogotá, PNUD.

Pogge, T. (2008). ¿Qué es la justicia global? *Revista de Economía Institucional*, 10(19).

Recalcati, M. (2016). *La hora de la clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., y Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional de Education Para La Justicia Social*, 8(2), 17-32. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>

Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. Fondo de Cultura Económica.

Stienen, A. (2021). *Heterogeneidad e Inclusión*. Texto para el programa estratégico «Heterogeneidad a Inclusión» de la Universidad Pedagógica de Berna, Suiza. Pädagogische Hochschule Bern.

Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Cuadernos pedagógicos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos* [versión electrónica: www.iidh.ed.cr].

Touraine, A. (1998). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2016). *Educación para transformar vidas*. Metas, opciones de estrategia e indicadores. OREAL/UNESCO.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.

Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Routledge.

Van Manen, M. (2016). *The tone of teaching. The language of pedagogy*. Routledge.

Viveros Vigoya, M. (2000). Notas en torno a la categoría analítica de género. En Robledo A. y

Puyana, Y. (Comps.), *Ética: masculinidades y feminidades*. Colección CES, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional. <https://kolektivoporoto.cl/wp-content/uploads/2017/02/Robledo-A-Puyama-Y-Etica-Masculinidad-y-femenidades.pdf>

Viveros Vigoya, M. (2012). Introducción. En Moliner, P., *El trabajo de cuidado y la subalternidad*. Catedra Inaugural. Posgrado en Estudios de Género. Universidad Nacional de Colombia. <https://hal.science/hal-01075702/document>

Youn, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra.