

DOSIER

La inclusión en escenarios educativos rurales y hospitalarios: una reflexión desde la perspectiva del reconocimiento

Inclusion in rural and hospital educational settings: a reflection from the perspective of recognition

Sergio Andrés Manco Rueda. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Colombia
sergio.manco@tdea.edu.co
ORCID: 0000-0002-1977-2508

Nadia Milena Henao García. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Colombia
nmhenaog@tdea.edu.co
ORCID: 0000-0002-1826-7024

Mayerly Llanos Redondo. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Colombia
mllanos@tdea.edu.co
ORCID: 0000-0002-8917-2444

Dayro León Quintero López. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Colombia
dayro.quintero@tdea.edu.co
ORCID: 0000-0002-2525-9727

Presentación: 12/10/2023. **Aceptación:** 5/11/2023. **Publicación:** 7/5/2024

Resumen

El artículo tiene como propósito problematizar la inclusión educativa desde la perspectiva del reconocimiento a partir de las vivencias relatadas por niñas, niños, docentes y cuidadores sobre el acto educativo en escenarios hospitalarios y de escolaridad rural. Para ello, la inclusión educativa se asume como una apuesta pedagógica y política que se va tejiendo desde las formas en que se relacionan afectiva y emocionalmente los actores en estos espacios y tiempos educativos. Así

Abstract

The purpose of the article is to problematize educational inclusion from the perspective of recognition based on the experiences reported by girls, boys, teachers and caregivers about the educational actioning in hospital and rural school settings. To this end, educational inclusion is assumed as a pedagogical and political commitment that is woven from the ways in which the actors relate affectively and emotionally in these educational spaces and

las cosas, el artículo inicia con una breve disertación teórica que trenza a modo de elementos bisagra las relaciones entre inclusión educativa y perspectiva del reconocimiento. Posteriormente, se lleva a cabo una interpretación crítica de los relatos de los actores que develan las luchas por el reconocimiento como prácticas de inclusión que se contraponen a las experiencias de menosprecio como prácticas de exclusión en escenarios educativos hospitalarios y de escolaridad rural. Y, por último, a modo de final abierto se dejan planteadas algunas conclusiones que invitan a seguir pensando, desde la pedagogía rural y hospitalaria, la inclusión educativa a partir de la dimensión simbólica de las relaciones afectivas y emocionales configuradas entre los actores como acto de justicia sustentado en los sentimientos de autoconfianza, autorrespeto y autoestima.

Palabras clave: educación inclusiva, escenario hospitalario, escolaridad rural

times. Thus, the article begins with a brief theoretical dissertation that interweaves the relationships between educational inclusion and the perspective of recognition as hinged elements. Subsequently, a critical interpretation of the actors' stories that reveal the struggles for recognition as practices of inclusion that contrast with the experiences of contempt as practices of exclusion in hospital educational settings and rural schooling is carried out. And finally, by way of open ending, some conclusions are raised that invite us to continue thinking, in the framework of rural and hospital pedagogy, about educational inclusion based on the symbolic dimension of the affective and emotional relationships configured between the actors as an act of justice supported by feelings of self-confidence, self-respect and self-esteem.

Keywords: Educational inclusion, Hospital setting, Rural schooling

Relaciones entre inclusión educativa y perspectiva del reconocimiento

Desde una mirada histórico-pedagógica, se hace necesario resaltar que en América Latina las preocupaciones, discursos y prácticas por la inclusión educativa no es algo nuevo. Pensar en una educación para todos con horizonte de justicia ha sido una de las principales motivaciones y luchas de la pedagogía Latinoamericana. Es importante mencionar, de manera general, que en el pensamiento pedagógico del maestro Simón Rodríguez a inicios del siglo XIX ya se lograba evidenciar la disposición por la inclusión en la educación al plantear su preocupación por los subalternizados, sufrientes, pobres, excluidos, los desarraigados como él los llamaba. Con el cambio de siglo del XX al XXI en la región Latinoamericana, la inclusión educativa se ha estado repensado desde prácticas discursivas cercanas a los principios de una inclusión con enfoque de derechos como «acto de justicia social» (Gluz y Feldfeber, 2021, p. 30). Esto implica que la inclusión educativa tenga como punto de partida la igualdad para ser renovada y no una desigualdad para ser reproducida.

De acuerdo con lo anterior, la inclusión educativa exige la construcción de culturas educativas en las que se reconozcan las diferencias, se potencia la redistribución de recursos y se posibilite la participación de todos y todas «sin requisitos para entrar y que respeta las condiciones personales, sociales y culturales de cada uno, es decir que respete, atienda y cuide las diferencias» (Núñez, 2016, p. 9). En otras palabras, la inclusión implica prácticas de educación que alojen a los sujetos, que les permita hacerse un lugar, los deje pasar e invite sin condiciones ni preguntas. Además, se hace necesario concebir que en la educación la diferencia no es un problema, sino una riqueza en la que estamos implícitos todos, por ello, no se oculta, invisibiliza, ni se debe permitir que se pierda la historicidad del sujeto como un elemento que puede enriquecer la experiencia educativa de las personas. En complemento, la inclusión educativa como apuesta política se convierte en una alternativa para que los actores participantes develen los obstáculos invisibles que se ocultan en la trama social cotidiana para hacer que las contradicciones que impiden la igualdad entre los sujetos sean discernidas por quienes las viven sin saberlo.

Desde las ideas expuestas sobre inclusión educativa, se puede decir que esta es ante todo hospitalaria, es decir, que demanda, como lo propone Skliar (2008) de «sujetos éticos que se cuestionan por la existencia del otro que está bajo amenaza» (p. 5) y que se pregunta pedagógicamente por la «forma cómo vivimos juntos en la escuela» (p. 16). Esto es una invitación a comprender la inclusión educativa no desde la moral o el discurso oficial y técnico de la inclusión, sino desde los sujetos concretos, porque «la inclusión «es», al fin y al cabo, lo que hagamos de ella, lo que hagamos con ella. No «es» en sí misma, por sí misma, desde sí misma, por propia definición. Así, tendríamos que ver en boca de quienes aparece la palabra «inclusión» y no tanto qué significa la palabra inclusión» (2008, p. 6).

A partir del esbozo teórico planteado sobre inclusión educativa se pueden resaltar algunos aspectos esenciales de esta perspectiva, entre ellos, la postura ética y política

por los sujetos y grupos poblacionales invisibilizados y subalternizados a los que históricamente se le ha negado los derechos fundamentales, entre ellos, el de la educación. También se suma a esto la participación en la educación de todas y todos sin condicionamientos y la redistribución de saberes en condiciones más igualitarias. Estos tres elementos constituyen un bloque orientado hacia un horizonte de justicia social, convirtiéndose esto en la interfaz entre inclusión educativa y perspectiva del reconocimiento. Tejer una relación entre estas dos perspectivas exige de manera imprescindible poner el acento en la disputa simbólica y subjetiva que se entreteje a partir de los vínculos y afectos que ética y políticamente se configuran entre los sujetos en el marco de las prácticas educativas en escenarios hospitalarios y de escolaridad rural.

Así las cosas, construir un puente entre inclusión educativa y perspectiva de reconocimiento, obliga a comprender que la educación independiente del escenario donde acaezca es ante todo un acontecimiento ético, que como lo plantea Skliar (2008) implica una pregunta por las existencias otras que están bajo amenaza. En palabras de Bárcena y Mélich (2014) se podría plantear que inclusión educativa y reconocimiento se encuentran a partir de una «ética de la vigilancia y la memoria» (p. 154), la cual, se manifiesta a través de la sensibilidad de un sujeto por el pasado y las condiciones de existencia que acompañan a ese otro sujeto con el que se relaciona, abriéndose así la posibilidad para construir relaciones justas entre los actores que participan en el acto educativo y pedagógico. En este sentido, el horizonte de justicia en la inclusión educativa estará presente desde la perspectiva del reconocimiento en la medida que se luche por la garantía de condiciones para construir relaciones «donde el sujeto configure su autoafirmación, se asuma como valioso socialmente y participe activamente en su comunidad» (Sulca, et al., 2022, p. 104).

Ahora bien, problematizar la inclusión educativa desde la perspectiva del reconocimiento en escenarios hospitalarios y de escolaridad rural, exige adentrarse en las relaciones emocionales y de interdependencia afectiva y vincular que construyen los sujetos en la cotidianidad de estos tiempos y espacios educativos. Esto se vuelve inquietante y potente en la medida en que se sumerge en los secretos del mundo simbólico que se entreteje en estos escenarios educativos como posibilidad de justicia o matriz de reproducción de injusticia social. Porque al modo de decir de Honneth (1997) «solo el sentimiento de ser reconocido y afirmado en su específica naturaleza de querencia hace que en un sujeto se origine el grado de confianza en sí mismo que le capacita para una legítima participación» (p. 53-54). Este planteamiento del autor entra en relación con el cuestionamiento sobre la forma cómo vivimos juntos en la escuela rural o en otros escenarios educativos como los hospitales, porque es en esos modos de vida que los sujetos se pueden sentir reconocidos, valorados y visibilizados por el grupo, es decir, vivir experiencias de reconocimiento en clave de justicia. O por el contrario pueden sentirse indefensos, humillados e infravalorados, lo cual, conduce a vivir experiencias de menosprecio que son la base de la injusticia social.

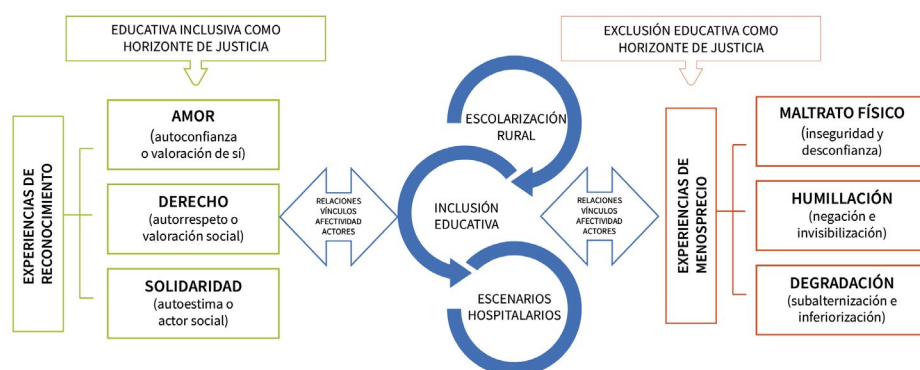
Bajo esta perspectiva de inclusión educativa como apuesta política y pedagógica que se sustenta en el reconocimiento como horizonte de justicia, se interpretarán las relaciones interpersonales y las prácticas institucionales hospitalarias y de escolaridad rural, buscando así develar las experiencias de reconocimiento y menosprecio que allí acontecen. Para alcanzar este propósito, es necesario crear una matriz de análisis fundamentada en la tesis central de Axel Honneth sobre las esferas del reconocimiento y las dinámicas del menosprecio. Al modo de decir del autor, los patrones de reconocimiento son el *amor*, el *derecho* y la *solidaridad*. Con respecto al *amor*, se puede decir que este comprende el cuidado, la atención y el afecto como opción de «valoración específica del uno al otro» (Honneth, 1997, p. 118) para crear una especie de seguridad emocional y confianza en sí mismos que conduce a la configuración de un sentimiento de autoconfianza como el primer escalón para ser y estar como sujetos políticos.

El derecho como esfera de reconocimiento hace alusión al respeto social, al reconocimiento jurídico de los sujetos sin condicionamiento y al «sentimiento de orgullo de grupo o de honor colectivo, en el que el individuo se sabe en ello miembro de un grupo social, capaz de llevar a cabo operaciones conjuntas, cuyo valor para la sociedad es reconocido por todos los demás» (Honneth, 1997, p. 156) esto origina en el sujeto un sentimiento de valoración social que conduce al auto-respeto como segundo escalón de justicia. La solidaridad «refiere a las relaciones simétricas entre los miembros de un grupo» (Sulca, Kaplan y Orbuch, 2022, p. 107) es la valoración del otro con sus capacidades y cualidades como significativas para construir acciones colectivas, es decir, todos y todas podemos participar. Esto favorece el sentimiento de reconocimiento de los sujetos como actores colectivos, generándose así la autoestima como tercer escalón de justicia.

En contraposición a las esferas del reconocimiento, Honneth (1997) distingue la vivencia de la injusticia a partir de tres dinámicas del menosprecio. En palabras de Sulca, Kaplan y Orbuch (2022) la primera dinámica es el maltrato físico que consiste en un acto de violencia y genera en el otro un sentimiento de estar indefenso frente a la voluntad del otro, lleva a la vergüenza de sí y destrucción de la autoconfianza, lo cual, trae como consecuencia el ensombrecimiento de los deseos y necesidades del sujeto maltratado llevándolo a una autoexclusión en la participación social. La segunda dinámica tiene que ver con la humillación que es una acción de invisibilización e indiferencia hacia el otro que se da en las relaciones sociales, creándose así un sentimiento en el otro de no existir y de no poseer un estatus igualitario deviniendo esto en una pérdida del autorrespeto. La tercera dinámica hace alusión a la *degradación social*, la cual, supone una infravaloración de los modos de vida de un sujeto o grupo. Es el despojo de toda forma de valoración de las capacidades y cualidades que atenta contra la identidad y dignidad y se abre la puerta para la subalternización social y la pérdida de la autoestima (p. 109).

La siguiente gráfica muestra la matriz bajo la cual se interpela la inclusión educativa en escenarios hospitalarios y de escolaridad rural a partir de las experiencias de reconocimiento y menosprecio narradas y expresadas por niñas, niños, cuidadores y docentes en el marco de las prácticas institucionales y las relaciones interpersonales, vínculos y afectividades.

Figura 1



Fuente: Elaboración propia

Experiencias de reconocimiento y menosprecio: una mirada desde las relaciones, los vínculos, las afectividades y los actores

La inclusión educativa es una apuesta política que se afirma en el telos de la democratización de la educación como derecho, es decir, que toda persona sin importar su condición y lugar social debe tener la oportunidad de participar en los procesos de escolarización. En este sentido, la inclusión aparece como una forma de adjetivar la educación y los discursos, la normativa y las prácticas en las instituciones con el propósito de que todos los individuos se hagan un lugar en la escuela, sean acogidos, reconocidos y participes en condiciones iguales en el proceso educativo. Así, las cosas, al hablar de inclusión educativa, se hace necesario hacer alusión a un conjunto de programas, proyectos, mecanismos, políticas, prácticas y culturas que, desde acciones como la cobertura escolar, distribución de recursos didácticos, becas, mejoramiento de la infraestructura escolar, formación docente, interacciones, trabajo colectivo, sensibilidad por la diversidad, entre otras, se ponen en juego como acto de justicia social.

En complemento de lo anterior, la inclusión educativa es una apuesta pedagógica, que según Alzate y Vallejo (2021) «está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), de promover el respeto a ser diferente, de revisar los retos para el aprendizaje y de garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos» (p. 150). Bajo esta perspectiva, la inclusión educativa

requiere de la movilización de por lo menos tres asuntos. El primero está relacionado con la toma de decisiones didácticas, curriculares, administrativas y sociales orientadas a garantizar el aprendizaje de todas las personas sin requisito alguno. El segundo, invita a pensar los retos de aprendizaje no como obstáculos y limitaciones, sino como posibilidades y desafíos para crear esperanza, visibilizar existencias y producir justicia. Y el tercero, pone el acento en las relaciones afectivas y emocionales que se tejen en el mundo simbólico e intersubjetivo de la educación, las cuales, deberían estar a favor de la garantía del derecho a la educación y no en contra de este.

Hacer realidad la dimensión política y pedagógica de la inclusión educativa, tal como se ha descrito, no es una tarea fácil, realmente existe una distancia entre lo imaginado o soñado con lo real y concreto y esto es lo que se evidencia en los escenarios educativos rurales y hospitalarios. Lo que se aprecia en estos espacios y tiempos educativos son situaciones dilemáticas que van develando los secretos de la inclusión en dos vías, por un lado, las experiencias de reconocimiento como acción de democratización educativa y, por otro, las experiencias de menosprecio como estructura de injusticia y desigualdad educativa. Apreciar esta contradicción, es posible en la medida en que se adentre en lo que narran y cuentan los actores sobre la educación en estos espacios de interacción alrededor de las expresiones emocionales y afectivas que se tejen en las relaciones interpersonales que los sujetos construyen, lo que «suele asociarse al territorio más íntimo del sujeto» (Kaplan, 2022, p. 15) y al mundo cotidiano y simbólico de la inclusión educativa. Por ello, a continuación, se problematizan las experiencias de reconocimiento y menosprecio que, desde las relaciones afectivas, vinculares y emocionales se abren camino en escenarios educativos hospitalarios y de escolaridad rural como manifestación antinómica de la inclusión y exclusión educativa.

Experiencias de reconocimiento como prácticas de inclusión educativa

Transitar por un escenario educativo hospitalario y de escolaridad rural que se preocupa por la presencia del otro y lo acoge sin requisitos ni condicionamientos, es un acto que va marcando las rutas de las experiencias de reconocimiento para que eclosione la inclusión educativa. Crear condiciones para que las niñas y niños campesinos y en condición de enfermedad tengan garantizado su derecho a la educación no radica solo en acciones compensatorias como infraestructura, materiales didácticos, becas, programas educativos, entre otros. También es necesario, como lo plantea Kaplan (2017) «crear espacios para la ternura, porque una mirada, una palabra comprensiva, un gesto solidario o un abrazo fraterno nos liga con la condición humana» (p. 15) y permite que acontezca el amor, el derecho y la solidaridad como imperativos de la inclusión educativa. A través del amor, se configura un sentimiento de seguridad emocional para estar y ser partícipe, por medio del derecho, emerge el sentimiento de que existo y de sentirse perteneciente a

un grupo, y con la solidaridad el sujeto se siente valorado con sus capacidades y cualidades para relacionarse simétricamente con otros. Estas tres esferas del reconocimiento son claves para hacer de la inclusión educativa un hecho real, situado y concreto.

Ahora bien, pongamos la mirada en los testimonios de los actores para apreciar como desde actos sencillos, pero con un poder incalculable, la escuela rural y los escenarios educativos hospitalarios se van convirtiendo en territorios de inclusión educativa desde el amor, el derecho y la solidaridad a partir de las tramas afectivas y emocionales que acontecen en las relaciones entre los sujetos. Esto se puede observar en la historia de Yisel, Julieta y Guadalupe, tres hermanas que viven un nomadismo escolar, es decir, que durante un año de escolarización pasan por tres escuelas rurales diferentes. Además, las tres hermanas tienen poco acompañamiento familiar, de hecho, «Yisel la hermana mayor de catorce (14) años es madre, hermana, amiga y tutora de Julieta y Guadalupe». Esta situación crítica que se presenta con las tres hermanas condujo al docente al despliegue de acciones pedagógicas en la escuela rural relacionadas con las esferas del reconocimiento para garantizar la educación de estas niñas campesinas. Relata el maestro Fernández (2018) citado en Betancourt et al., (2019):

Seguía con más intensidad el trabajo extra-clase (horario después de la jornada escolar) con las hermanas, mi preocupación era que no alcanzaran las competencias y se atrasaran más en sus estudios, eso me motivaba a seguir, porque sabía que en cualquier momento volverían a partir y seguirían en el mismo grado en otra institución. En algunas ocasiones intentaba parar las clases extras, pero ella me decía, —no profe, nosotras somos capaz, queremos salir adelante, —las cuestionaba— ¿No están cansadas?, hay que jugar también, ir de paseo al río; y ellas me respondían que luego lo hacían. (Betancourt et. al, p. 286)

Para el caso de las tres hermanas, las desigualdades afloran y el impacto puede ser tan nefasto si el aparato educativo en este caso, en la labor del docente no considera la situación de vulnerabilidad que las atraviesa. Para contrarrestar esta situación, el docente toma decisiones y procede con acciones sustentadas en el amor, el derecho y la solidaridad para que a las niñas se les siga garantizando el derecho a la educación como finalidad de la inclusión educativa. Algo parecido, acontece con las niñas y niños en condición de enfermedad. Al respecto, los cuidadores/cuidadoras y niños/niñas expresan que:

Felicitaciones, muy chévere que tengan espacios de esparcimiento y tiempo para dedicarle a nuestros hijos, hacer parte de la recuperación de ellos, agradezco la cortesía, amabilidad y trato hacia nuestros hijos, esperamos que se hagan más actividades interactuando con los demás niños. (Cuidadora niña de 6 años con cáncer)

Figura 2: «Me siento muy feliz» (Niña de 5 años con cáncer)



Figura 3: «Me gusta venir acá a dibujar, a jugar y a colorear, me divierto mucho» (Niño de 4 años con cáncer)



En los testimonios descritos, se refleja como a partir del cuidado, la atención afectiva, la pregunta por la historia y los relatos del otro se van configurando relaciones afectivas que gatillan acciones pedagógicas para la garantía del derecho a la educación para todas y todos sin importar la condición de las niñas y niños. Esto relatos dejan apreciar que el punto que, el detonador de las acciones y experiencias de reconocimiento son los sentimientos de indignación, preocupación y conciencia de la situación de injusticia por las que transitan las niñas y los niños.

En este sentido, se podría decir que, la lucha simbólica por hacer realidad una inclusión educativa radica como lo propone Honneth (1997) en las motivaciones que en «el plano afectivo se dan en los sujetos para hacer resistencia a las experiencias del menosprecio» (p. 168) o prácticas discriminatorias.

Así las cosas, la inclusión educativa desde la perspectiva del reconocimiento es posible en la medida en que el menosprecio es interpelado como un problema social que nos afecta colectivamente y no individualmente. Por esta razón, afrontar desde las relaciones afectivas y emocionales las condiciones de vulnerabilidad y sufrimiento de los sujetos va abriendo una veta de trabajo y desarrollo de conocimiento en la pedagogía rural y hospitalaria alrededor de la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima como fines y soportes de la inclusión educativa, porque «el individuo construye su identidad y alcanza su autodefinición a partir de un reconocimiento intersubjetivo. Cuando se le niega esa posibilidad vital se le sustrae el principal derecho de la libertad» (Sulca, et al., 2022, p. 111).

Experiencias de menosprecio como prácticas de exclusión educativa

En el marco de una reflexión pedagógica sobre educación rural y hospitalaria, la problematización alrededor de las experiencias de menosprecio (maltrato, humillación y la degradación social) a las que se someten los actores en estas prácticas educativas es imprescindible. Dejar de develar la exclusión educativa que se teje a través de las relaciones afectivas y emocionales que se dan entre los sujetos es ponerse a favor de la reproducción de la injusticia. Así las cosas, los relatos que aparecen a continuación y que ponen de manifiesto experiencias de maltrato, humillación y de gradación social, no tienen otra intención que seguir despertando sentimientos de dolor, indignación y vergüenza como base de una sensibilidad y conciencia sobre la injusticia que genera luchas por las prácticas de reconocimiento, que en clave de inclusión educativa, se posicionan como luchas simbólicas contra «la no existencia, la existencia dominada y la deshumanización» (Sacavino y Candau, 2015, p. 108) y la garantía del derecho a la educación de todas y todos.

Una de las situaciones críticas que van en contra de la garantía de derecho a la educación es aquella que se relaciona con interrupción en la trayectoria educativa de niñas y niños. Las causas de exclusión del proceso de escolarización son múltiples, una de estas, tiene que ver con las relaciones afectivas y emocionales que se configuran entre pares y entre docentes y estudiantes. En muchas ocasiones las niñas y niños en situación de enfermedad y las niñas y niños campesinos interrumpen su trayectoria educativa porque en la escuela las relaciones construidas con los otros están atravesadas por un sentimiento de indefensión, indiferencia e infravaloración. Esto puede apreciarse en el relato de un niño de ocho (8) años con hipertensión pulmonar al expresar que «cuando estaba en la escuela anterior me tiraron por las escalas y me trataba mal la profesora, no me dejaba jugar con los compañeritos» o en lo que narra una niña de seis (6) años con cáncer

al contar que «yo siempre me quiero quedar en casita y no ir a la escuela, porque la profe siempre me da la culpa a mí, la profe me dice no haga nada quédese en el salón, me deja sola y me pongo a llorar». En ese mismo sentido, una cuidadora de un niño de ocho (8) años con cáncer manifiestan que:

La educación se le garantiza porque uno como madre o como padre siempre está ahí como al pendiente de que no se vaya a vulnerar el derecho porque en Quibdó, Colombia donde nosotros vivimos le han puesto algunos impedimentos o de alguna otra manera lo han rechazado, por lo que algunas profesoras no están quizás capacitadas, digo yo, para manejar con diferentes patologías de los estudiantes entonces se afligen, la otra profesora de él dice que «no sé dónde ponerlo, donde lo pongo el no ve», como que no manejan este tipo de cosas y como que optan a veces por decirle a uno que es mejor que lo cambie escuela, no se le vulnera porque uno no ha dejado que se vulnere, pero ellos si hacen impresiones en las que preferirían que los niños no estén en el plantel educativo por alguna razón. (Cuidadora de un niño de 8 años con cáncer)

En la cotidianidad de la escuela rural, se presentan hechos y acontecimientos que para las niñas y los niños campesinos se convierten en una amenaza para su trayectoria educativa, porque por medio de estas sienten el rigor de las experiencias de maltrato, humillación y degradación social que se van entretejiendo en las relaciones que se configuran con los otros. Al respecto, una docente de escuela rural narra que:

En el aula se detonó una atmosfera catártica donde fuerzas opuestas chocaban con cualquier incitación como una sacada de lengua «me cogió el sacapuntas», «dijo que mi mamá es gorda», «que yo pinto feo», «la escuela es aburrida» ... no se disparaban balas, pero colores, lápices, borradores, bloques lógicos y hasta una muñeca de trapo —que supo ese día lo que era volar—, como proyectiles daban en su blanco. No se lanzaban bombas, pero el estallido de mesas y sillas entrillándose en el piso, semejaban su explosión, había gritos, llantos y algunos, en una clara demostración de agilidad con sus reflejos, evitaban ser golpeados, otros, buscaban refugio bajo del escritorio de la profesora o simplemente detrás de ella, esto era el caos. Además, se sumaba la indisposición de algunos padres de familia, según ellos: «era un peligro» para los demás. (García, 2018, p. 82)

Desde la perspectiva del reconocimiento, los relatos van dando cuenta de situaciones afectivas y emocionales que pueden considerarse como experiencias de menosprecio en el sentido en que las niñas y los niños que interactúan en este ambiente de relaciones interpersonales tan adverso se sienten indefensos por las acciones de maltrato que allí se presentan. Además, el sujeto, niña o niño consi-

derado como diferente se ve enfrentado a una indiferencia de los otros, lo que conduce a un sentimiento del no existir y no ser valorado socialmente, deviniendo esto en una pérdida del autorrespeto. Todo lo anterior, se conjuga y va dando origen a un sentimiento de degradación social que sumerge a la niña y el niño en una infravaloración de sus capacidades y cualidades, lo cual no le permite actuar como actor social legítimo en el grupo. Esta trama hostil de relaciones afectivas y emocionales entre los actores participantes en escenarios educativos hospitalarios y de escolaridad rural trae consigo como consecuencia la autoexclusión del sujeto, lo que se convierte en una causa de exclusión educativa que debería ser estudiada con lupa en las disertaciones académicas en el campo de la pedagogía rural y hospitalaria como alternativa y acto de justicia social e inclusión educativa.

La educación como un bien social y un derecho fundamental del ser humano se garantiza en clave de inclusión a partir de la creación de condiciones dignas que favorezcan la participación de todas y todos los sujetos independientemente de sus condiciones familiares, sociales, culturales, económicas y de salud. Una de estas condiciones está en el plano de lo simbólico, por lo cual, las relaciones interpersonales afincadas en la seguridad emocional, el respeto y la valoración colectiva deben ser la base de las relaciones intersubjetivas que en la escuela se establezcan. Comprender la inclusión educativa desde esta perspectiva, invita a asumir una postura crítica de la justicia ante «las experiencias de humillación que arrebatan el respeto moral, impiden el acceso a derechos fundamentales y excluyen socialmente a un individuo o grupo» (Sulca, et al., 2022, p. 109).

Conclusiones

Las disertaciones desarrolladas permiten reconocer como se han configurado los procesos de inclusión y exclusión educativa en escenarios hospitalarios y de escolaridad rural, permitiendo ampliar los horizontes de justicia o injusticia según la perspectiva teórica del reconocimiento por la que trasiega esta reflexión. Sin embargo, esta mirada crítica de inclusión educativa hace un llamado a la pedagogía rural y hospitalaria para que con urgencia se problematice el terreno íntimo e intersubjetivo de las expresiones afectivas y emocionales que se configuran en el marco de las relaciones pedagógicas, buscando develar experiencias enmarcadas en el reconocimiento del sujeto desde las esferas del amor, el derecho y la solidaridad, permitiendo con ello romper las experiencias de menosprecio que viven los niños y las niñas y, que llevan a reproducir sistemáticamente prácticas discriminatorias que perpetúan las desigualdades y las injusticias sociales y educativas.

Los relatos y las narrativas como lenguaje de la experiencia de los sujetos permiten una comprensión fenomenológica de las existencias negadas y dominadas, por lo tanto, pueden seguirse potenciando metodológicamente a nivel investigativo en el campo de la pedagogía rural, buscando de esta manera ampliar los horizontes de sentido alrededor del conocimiento producido sobre la inclusión educativa.

Además, abordar investigativamente la dimensión afectiva y emocional en el mundo cotidiano de la escuela rural desde la perspectiva del reconocimiento podría abrir vetas de indagación sistemática y rigurosa que permitan cavilar los secretos de inclusión educativa en estos espacios de lucha y disputa simbólica por la emancipación, creando así, prácticas de resistencia ante la reproducción de la injusticia y desigualdad educativa.

En el marco de las experiencias de reconocimiento y menosprecio relatadas por niños, niñas y cuidadores respecto a su trayectoria de enfermedad, se resalta la importancia de la pedagogía hospitalaria como campo de saber configurado en los discursos y las prácticas que reconocen a las infancias en situación o condición de enfermedad. Sustentada en la pedagogía social, permite reflexionar sobre las condiciones de vida de los sujetos que transitan por una experiencia de enfermedad —niños, niñas, cuidadores— desde los vínculos y las afectividades que se establecen desde el reconocimiento intersubjetivo. En ese sentido, reconocer al otro desde sus narraciones que develan las experiencias educativas transitadas, nos posiciona en un horizonte de justicia que visibiliza a los excluidos y vulnerados por sus condiciones de vida, permitiendo que desde sus voces se construyan procesos de autoconfianza, autorrespeto y autoestima, dignificando su condición humana desde relaciones, vínculos y afectividades inclusivas.

Los escenarios educativos hospitalarios y de escolaridad rural son en ocasiones el único territorio de esperanza para muchas niñas y niños, por tal motivo, en el marco de la inclusión educativa, estos se deben enriquecer y potenciar por parte de los docentes y cuidadores con expresiones afectuosas, de escucha sensible, de miradas tiernas, del goce y el disfrute como alternativas para romper con prácticas de exclusión. Al respecto, Kaplan (2018) habla de la urgencia de educar las emociones bajo el gravamen del tránsito de una población heterogénea en las aulas y con marcados indicios de sensación de soledad. Las manifestaciones de agresión física, burlas e insultos, intensifican los sentimientos de exclusión para los considerados diferentes. El sentimiento de respeto se ve amenazado por las fuentes de malestar presentes en escenarios educativos hospitalarios y de escolaridad rural y progresivamente se ha ido instaurando en la cotidianidad poniendo en riesgo la autoestima de los niños y niñas quienes se visibilizan como seres desamparados e impotentes.

Referencias bibliográficas

Alzate, J. I. y Vallejo, J. P. (2021). Relaciones entre educación e inclusión. *Boletín Redipe*, 10(8), 93-107.

Axel, H. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica Grijaldo Mondadori.

Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.

Betancourt, J., Guerra, J., y Manco, S. (2019). Profesionalidades docentes desde las culturas escolares rurales del Suroeste antioqueño: hospitalidad, colaboración y reflexión reconstitutiva. En: Andrés, R. y Ospina, C. (Coords.), *Culturas profesionales docentes en Antioquia*, pp. 275-303. Secretaría de Educación del Departamento de Antioquia.

García, C. (2017). El aula: ¿un campo de batalla? En Murillo, G. y Runge, A. (Coomps.), *Voces de maestros por la paz*, pp. 80-8. Secretaría de Educación del Departamento de Antioquia.

Gluz, N. y Feldfeber, M. (2021). Las tram(p)as de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo. En Gluz, N. y Feldfeber, M. (Coomps.), *La democratización como horizonte y las políticas de inclusión en el campo educativo*, pp. 13-43. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Kaplan, C. (2018). *La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.

Nuñez, N. (2016). Desafíos de la Escuela Inclusiva en contexto rural desde la Teoría de Crítica de Axel Honneth. *Margen*, (82), 3.

Sacavino, S., y Candau, V. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Ediciones Desde Abajo.

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8(1), 1-17.

Sulca, E., Kaplan, C. y Orbuch, I. (2022). Amor, derecho y solidaridad como esferas de reconocimiento. La perspectiva de Axel Honneth. En: Kaplan, C. (Dir.), *Emociones, sensibilidades y escuela*, pp. 103-119. Homo Sapiens.