

PRESENTACIÓN

La sensibilidad por la inclusión educativa desde un horizonte de justicia

Educational Inclusion Sensibility from a Perspective of Justice

Carina Viviana Kaplan. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

kaplancarina@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3896-4318

Sergio Andrés Manco Rueda. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Colombia

sergio.manco@tdea.edu.co

ORCID: 0000-0002-1977-2508

El presente dossier *La sensibilidad por la educación inclusiva desde un horizonte de justicia* reúne un conjunto de trabajos de académicas y académicos de contextos diversos como México, Ecuador, Colombia y Argentina. que realizan aportes originales a la cuestión de la educación inclusiva. Sus conceptualizaciones, categorías teóricas y enfoques metodológicos se inscriben en líneas emergentes de investigación y/o intervención. Estos trabajos retoman la perspectiva teórica sobre la educación inclusiva como «acto de justicia social» (Gluz y Feldfeber, 2021, p. 30) problematizando la discusión por las diferencias de poder y riqueza, reivindicando el reconocimiento de las diferencias, la redistribución de los recursos y posibilitando la participación social de todos y todas. Así las cosas, teóricamente se toma distancia de la postura de integración educativa que consiste «en dar respuesta en su justa medida a los alumnos o grupos desde la diversidad pretendiendo que el alumno diferente, asuma los hábitos y costumbres de la sociedad mayoritaria, sin contar con los problemas de identidad personal y cultural que se derivan de este proceso» (Núñez, 2016, p. 9). El dossier consta de nueve artículos que ponen el acento en variados ejes de discusión y reflexión que serán desarrollados en adelante.

En efecto, la educación inclusiva, implica una apuesta pedagógica que problematiza, por un lado, escuela, currículos, metodologías, contenidos, recursos pedagógicos y la normativa; por otro lado, aspectos simbólicos y subjetivos como experiencias, interacciones, vínculos, afectos, representaciones, actores, entre otros. Desde esta

perspectiva, la educación inclusiva se va construyendo como un acontecimiento de alteridad que trastoca, desestabiliza e incomoda toda la estructura educativa que, en ocasiones, instala prácticas de educación reproductoras de un orden social injusto. En este sentido, la relación entre educación inclusiva y alteridad reivindica propuestas socioeducativas que posibilitan procesos emancipatorios, solidarios, dignos y justos.

Un primer eje tiene relación con la *dimensión emocional y afectiva de la inclusión* que se va abriendo camino a partir de escritos como el de Claudia Patricia Uribe Lotero, Magali del Rosario Merchán Barros y José Daniel Merchán Naranjo titulado «Experiencias de escolarización como espacios de socialización y vínculos de estudiantes venezolanos de instituciones educativas de Guayaquil y Daule, Ecuador», en el cual, se cuestiona desde un ejercicio investigativo la discriminación que atraviesa las experiencias de socialización y construcción de vínculos que se traman en el proceso de escolarización de estudiantes migrantes venezolanos con sus pares ecuatorianos y docentes. Concluyendo que, las manifestaciones de confianza de los y las estudiantes locales hacia los extranjeros y la participación en actividades escolares posibilitan la convivencia (hace falta el por qué o a partir de qué). Además, la red de interacciones escolares aparece como un elemento clave para pensar en las condiciones de la socialización y los vínculos en la vida escolar.

En sintonía con lo anterior, Hilda Mar Rodríguez Gómez, Laura Villalba Mojica y Andrés Restrepo Gil en su artículo titulado «Educación inclusiva desde un enfoque diferencial y de género: a propósito de los gestos y el tacto pedagógico en un contexto migratorio» analizan un conjunto de prácticas inclusivas en una escuela de Medellín, Colombia. En primera instancia presentan la escuela en cuestión, los principios que orientan sus prácticas pedagógicas y lo que allí se significa como inclusión. Luego, se explora la noción de tacto pedagógico y se cuestiona, desde un enfoque de género, cómo este tacto se materializa en gestos de cuidado en esta escuela. Su aporte se instala en que la esta institución y sus maestras han generado un esfuerzo genuino por adoptar gestos cotidianos de cuidado en el marco de una realidad que violenta y vulnera derechos.

Sobre el mismo eje de la *dimensión emocional y afectiva de la inclusión*, Andrés Roa y Carina Kaplan en su artículo titulado «El sentimiento de lástima. La necesidad de transformar la mirada en los procesos de inclusión educativa de personas con discapacidad» resaltaron la relevancia del giro afectivo en el campo educativo como oportunidad de comprender los procesos de constitución intersubjetiva. Por ello, cuestionaron la forma en que funciona la lástima como mecanismo y los efectos que esta tiene sobre las trayectorias socioeducativas de estudiantes con discapacidad. Plantean que la lástima es un sentimiento estructurado bajo dinámicas y relaciones de poder que esconde ciertas ideas de superioridad e inferioridad humana. Así las cosas, lástima y discapacidad suelen aparecer correlacionadas en ciertos discursos y prejuicios sociales naturalizados, conllevando en algunas ocasiones a la autoexclusión justamente para evitar ser vistos y sentirse como sujetos de desprecio.

Las reflexiones se complementan con el artículo de Sergio Andrés Manco Rueda, Nadia Milena Henao García y Mayerly Llanos Redondo titulado «La inclusión en escenarios educativos rurales y hospitalarios: una reflexión desde la perspectiva del reconocimiento» donde se problematizó la educación inclusiva desde las formas en que se vinculan niñas, niños, docentes y cuidadores en escenarios hospitalarios y de escolaridad rural en Colombia. Así pues, al recuperar las narrativas de los actores se develan las luchas por el reconocimiento y se tensionan las experiencias de menosprecio en estos contextos educativos.

Un segundo eje está relacionado con las *trayectorias educativas y huellas pedagógicas* que centra la mirada en la experiencia de los sujetos y el lugar que ocupan las escuelas, sus metodologías, currículos, prácticas y pedagogías emergentes como un territorio en disputa. En el marco de este eje, se encuentra el trabajo de Martha Vergara Fregoso y Rocío Rivas Castañeda titulado «La inclusión educativa de alumnos con discapacidad en la escuela regular. Obligación o vocación. Un estudio desde la voz de las experiencias de profesores» en el que se indaga por los significados de los profesores en relación con la educación inclusiva de alumnos con discapacidad que hacen parte de escuelas primarias en un municipio del estado de Jalisco-México. Según la percepción de los profesores, trabajar con niñas y niños en condición de discapacidad significa sentir satisfacción con la labor realizada. Además, consideran que una vez afrontado el reto de trabajar con este grupo poblacional se adquieren mayores herramientas y capacidad para superar situaciones similares en el futuro. Los significados antes expuestos, reflejan una serie de valores humanos, éticos y profesionales que dan cuenta del compromiso moral, personal y profesional del docente.

Del mismo modo el texto de Yólida Yajasiel Ramírez Osorio, Ángela Stienen y Juan Camilo Estrada Chauta titulado «Dilemas y paradojas de una «escuela inclusiva» en un contexto migratorio complejo» se interpretaron las representaciones e imaginarios contruidos por las y los docentes de una escuela pública de Medellín, Colombia, al enfrentar el desafío de acoger a estudiantes migrantes venezolanos bajo un marco de una educación inclusiva con un enfoque de derechos. El artículo reveló las contradicciones, los dilemas y paradojas que surgen en el marco de una «escuela inclusiva» los cuales son presentados bajo tres tipologías: minimalismo académico, paternalismo y auto-explotación.

Las discusiones desde este eje temático las amplían Nataly Restrepo Restrepo y Jorge Correa Alzate con su aporte académico titulado «Autonomía, participación y autodeterminación de la población con discapacidad en la Educación Superior» donde se problematizó la estructura curricular hegemónica de una institución universitaria pública de Medellín, Colombia, a través de la recuperación de las voces de las personas con discapacidad. Este trabajo hizo énfasis con respecto a los desafíos y retos curriculares a enfrentan los colectivos con discapacidad en el marco de la participación, autonomía y autodeterminación en el contexto educativo

universitario. A modo de conclusión, se plantea que no basta con la construcción de políticas o mecanismos para su atención, se necesita de acciones contundentes en los procesos académicos, investigativos, de extensión donde ellos y ellas tengan incidencia, voz, puedan narrar sus necesidades, expresar sus propuestas e impactar en el desarrollo de su vida profesional y su proyección social.

El tercer eje temático pone el acento en la *la justicia educativa como horizonte* recuperando propuestas de política pública, pedagógicas y curriculares que en el campo educativo posibilitan procesos emancipatorios y de igualdad socioeducativa. Dentro de este tipo de propuestas, se encuentra el texto de Etelvina Sandoval Flores y Karla Rangel Montalvo titulado «Creando caminos para la construcción de una política de inclusión educativa» allí, se describe el camino seguido, por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) con el fin de promover y apuntalar en leyes y proyectos la educación inclusiva en favor de la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. El trabajo describe los desafíos que implica pensar y construir desde una dimensión colaborativa y participativa una política con justicia social que concibe a la educación inclusiva desde un marco amplio que considera las condiciones de exclusión y desigualdad que afectan las trayectorias educativas. Además, se escudriñan los secretos y la intimidad de lo que involucra para una política de educación inclusiva ponerse en acto entre los distintos sujetos educativos y escolares en el interjuego entre una voluntad política, las especificidades del Sistema Educativo Nacional de México (SEN) y las prácticas sedimentadas en las culturas escolares.

Extendiendo la discusión en este eje, Juan Felipe Aramburo en su artículo titulado «Mucho más allá de la regulación emocional: cruce de aportes académicos para reconocer el rol de las culturas afectivas escolares en la justicia social» presenta una reflexión con respecto a la escuela como un escenario para pensar la justicia social desde una perspectiva afectiva. En este sentido, el debate se centró sobre los fines sociales de la escuela orientados a la construir de espacios para la vinculación con los otros. También, se mostró las relaciones y complementariedades entre la justicia curricular y la justicia afectiva. Para finalizar visibilizando el rol privilegiado de maestras y maestros en la construcción de una escuela promotora del amor público y del derecho primordial de cuidarnos colectivamente.

Referencias bibliográficas

Gluz, N., y Feldfeber, M. (2021). La democratización como horizonte y las políticas de inclusión en el campo educativo. En Gluz, N. y Feldfeber, M. *Las tram(p)as de la inclusión Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015)*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Nuñez, N. A. (2016). Desafíos de la Escuela Inclusiva en contexto rural desde la Teoría de Crítica de Axel Honneth. *Margen: Revista De Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (82), 3.