

# Las relaciones intersubjetivas como vía de inclusión y construcción del sujeto en la escuela



Volumen 5 N.º 43  
julio - diciembre de 2017  
ISSN: 0122-4328  
ISSN-E: 2619-6069  
pp. 77-86

Intersubjective Relationships as a Means of Inclusion and Construction of the Subject in School

As relações intersubjetivas como via de inclusão e construção do sujeito na escola

Marlem Jiménez Rodríguez\*

Fecha de recepción: 22-05-2017

Fecha de aprobación: 23-10-2017

## PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Jiménez, M. (2017). Las relaciones intersubjetivas como vía de inclusión y construcción del sujeto en la escuela. *Nodos y Nudos*, 5(43), 77-86.

\* Educadora Especial. Magistra en Educación. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. El artículo es un producto de reflexión de la investigación doctoral dirigida por la doctora Piedad Ortega Valencia *Trayectorias de las experiencias del vínculo en procesos de inclusión educativa con población con discapacidad intelectual*, en el marco de la línea Educación, Cultura y Desarrollo. [marlemjimenez@gmail.com](mailto:marlemjimenez@gmail.com)



Volumen 5 N.º 43  
julio - diciembre de 2017  
ISSN: 0122-4328  
ISSN-E: 2619-6069  
pp. 77-86

## RESUMEN

El artículo propone un ámbito para la reflexión en torno a las relaciones que se generan en la escuela a partir de los procesos de inclusión educativa, en el marco de las pedagogías críticas. Con este propósito, se revisa el lugar del "vínculo" en las interacciones y en la construcción del "sí mismo" y del "otro", para luego retomar las nociones centrales en una pedagogía del vínculo y su relación con el acontecimiento de la inclusión, a partir de una mirada sobre la experiencia pedagógica como forma de ser y estar en una relación educativa.

**Palabras clave:** pedagogía; pedagogías críticas; vínculo; inclusión educativa

## ABSTRACT

The paper proposes an area for reflection on the relationships generated in school from the processes of educational inclusion in the context of critical pedagogies. With this purpose, we review the role of the "connection" in the interactions and in the construction of the "self" and the "other," and then we revisit the central notions in pedagogy of connection and its relationship with the event of inclusion, based on a perspective of the pedagogical experience as a way of being and being in an educational relationship.

**Keywords:** pedagogy; critical pedagogies; connection; educational inclusion

## RESUMO

O artigo propõe um âmbito para a reflexão em torno das relações surgidas na escola a partir dos processos de inclusão educativa, no marco das pedagogias críticas. Com esse propósito, revisamos o papel do "vínculo" nas interações e na construção do "si mesmo" e do "outro", para, em seguida, retomar as noções centrais em uma pedagogia do vínculo e sua relação com o acontecimento da inclusão, a partir de uma abordagem sobre a experiência pedagógica como forma de ser e estar em uma relação educacional.

**Palavras-chave:** pedagogia; pedagogias críticas; vínculo; inclusão educativa

Desde ese fondo de nuestra condición de *infans*, descubro que es posible escucharte sin que a cada interlocución mía debas responder tú en términos de un conocimiento preestablecido. Sólo así podremos iniciar una búsqueda que va del silencio clamoroso de tu infancia al comienzo de la palabra, y de la palabra a una humanidad sin culpa, sin ofensa, sin humillación.

FERNANDO BÁRCENA, 2006

Bárcena propone formas de conectarse con el otro que parten de una escucha receptiva, no prejuiciosa, para permitir la emergencia de una relación en la cual a cada una de las partes se le valora, se le tiene en cuenta, avanzando así hacia lo más humano.

Este razonamiento en el campo de la pedagogía implica considerar que los intérpretes del acto educativo tienen una voz que merece ser escuchada, atendida y puesta en escena. Por ello, en la perspectiva de una experiencia pedagógica del vínculo, se piensa el espacio relacional como ámbito fundamental para la interlocución, la reflexión y para construir saber alrededor de las vivencias que en el día a día se van configurando en estos intercambios. Este saber que se caracteriza por ser dinámico tiene el potencial de reconfigurarse y actualizarse porque se pone en evidencia en el campo del sentido<sup>1</sup>.

Así, considerar el saber de la experiencia pedagógica desde el terreno de las relaciones invita a pensar lo educativo desde el campo de las pedagogías críticas, como marco conceptual que permite resignificar los modos de construcción de los sujetos y el agenciamiento de procesos de formación desde una perspectiva política, ética y cultural Ortega (2006, 2012, 2015).

Pensar una formación ética, política y cultural convoca a explorar en la obra de Freire (1975, 2004, 2005) una configuración que contribuya a reconocer la importancia de los contextos socioculturales en la formación de las personas, valorando la necesidad de articular lo educativo con los modos de vida, dotando de sentido las experiencias pedagógicas y

permitiendo que emerja de ellas una postura crítica para superar las desigualdades sociales.

A la vez, el reconocimiento en la obra de McLaren (2005) de que el conocimiento se construye socialmente, por tanto, está atravesado por relaciones de saber-poder, además, obedece a unas lógicas de la producción económica y a la reproducción de relaciones de clase, raza y género. En este sentido, la escuela no es un ámbito aséptico, sino el lugar donde se tensionan estas relaciones, y se negocian, reflexionan y dirimen los conflictos. Lo anterior permite posicionar al educador como un intelectual que reflexiona y transforma sus prácticas con el propósito de dar poder a sus estudiantes y atender asimismo a la búsqueda de un mejor vivir.

Igualmente es importante retomar algunas conceptualizaciones realizadas por Giroux (1990). Este autor invita a comprender la diferencia para cambiar las relaciones de poder prevalecientes; también a realizar un análisis de la colonización de la diferencia efectuada por grupos dominantes, en aras de entender las problemáticas ético-políticas relacionadas con la inclusión de diferentes poblaciones en el sistema educativo.

De lo precedente se infiere que las personas consideradas sujetos de inclusión educativa, como las pertenecientes a minorías étnicas, las desplazadas por el conflicto, las que tienen una orientación sexual diversa y las personas con discapacidad, pertenecen a unas subclases que por distintas razones en algún momento de su vida han sido segregadas del sistema educativo.

Estos grupos, sin embargo, no son homogéneos y el hecho de no poder ejercer su derecho a la educación presenta diferentes matices de acuerdo a la categoría poblacional de pertenencia e incluso dentro de esta; por ejemplo, para las personas con discapacidad las barreras a la socialización y al aprendizaje se relacionan con la capacidad económica de su familia, pero en mayor medida con el tipo de discapacidad: una persona ciega o una persona sorda con los apoyos pertinentes pueden tener mayores oportunidades de acceso, permanencia y egreso en el sistema, que alguien con una discapacidad intelectual moderada o con trastorno del espectro autista con bajos niveles de funcionalidad. En el caso de los grupos étnicos,

<sup>1</sup> En este trabajo, el sentido se entiende en una perspectiva dialógica y comunicativa tal como lo expresa Abril (1999) "una construcción social y, más precisamente, comunicativa o dialógica; no se trata pues de un 'objeto' sino del proceso mismo en el que la relación intersubjetiva se objetiva y se expresa" (p. 427).

la población afrodescendiente cuenta con una reglamentación que promueve el conocimiento y respeto por su cultura, como la Cátedra de Afrocolombianidad, pero su obstáculo más importante está vinculado con los prejuicios alrededor del concepto de raza. Los grupos indígenas también afrontan estos recelos, además de barreras como el uso de la lengua, especialmente en las grandes ciudades (Ocoró, 2016). Las poblaciones con orientación sexual diversa enfrentan barreras a la socialización relacionadas con los convencionalismos morales, que se reproducen tanto en lo macro como en lo micro.

Lo anterior permite entender la necesidad de comprender las particularidades de los grupos. Por ello se requiere una lectura desde los contextos, las relaciones de saber-poder que se tejen en la escuela a partir de las orientaciones agenciadas desde la política pública en educación, la vivencia particular de cada persona, las interacciones y la apuesta por la construcción del sentido del otro a partir de otras formas de abordar la inclusión educativa.

Así, retomando los diferentes enfoques de la pedagogía crítica y estableciendo un diálogo entre estos y la perspectiva ética en educación, Ortega (2012) propone una pedagogía de la alteridad que promueva el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y el respeto, como orientación que permita la generación de espacios para resolver conflictos y la creación de ambientes sociales para trabajar en apuestas colectivas. Plantea Ortega, desde esta mirada, el posibilitar espacios para la denuncia y el anuncio. En el primero, es posible analizar las condiciones estructurales de las prácticas educativas que generan exclusión por la vía del no reconocimiento de la diferencia. En el segundo, se permite establecer relaciones responsables con el otro para construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios. Esta pedagogía del NosOtros propuesta por Ortega viabiliza la problematización de las concepciones de los sujetos para construir imaginarios y concepciones, y resignificarlos desde la perspectiva de los derechos. A la luz de esta propuesta, es importante la noción de *vínculo*, que se presenta como una dimensión con sentido de temporalidad, proceso, interacciones, representaciones de camino y rutas, generados en medio de conflictos y tensiones (2012).

En este marco, en la escuela se presentan diferentes visiones de los procesos de inclusión educativa: desde aquellas que asumen en la pedagogía el reconocimiento y el respeto por la diferencia, hasta otras que, por el contrario, buscan estrategias para homogeneizar a los estudiantes. Por una parte, el discurso sobre la inclusión, el respeto por la diferencia y la aceptación de la diversidad ha permitido ganar espacios para superar la exclusión de poblaciones tradicionalmente segregadas. Pero, por otra parte, el aprendizaje centrado en competencias, estándares y en la evaluación con fines de logro y éxito en diferentes niveles generan pocas esperanzas para el proceso en sí mismo.

Estas posturas problematizan las relaciones escolares y generan respuestas diferenciales de acuerdo a la manera como el maestro y los directivos asuman una u otra concepción pedagógica. Por ello, se hace necesario plantear una pedagogía que reconozca la importancia de las interacciones, los lazos que estas generan, la importancia de las redes de apoyo, bien sea en el espacio escolar o en la cotidianidad. Una pedagogía que asuma la construcción de las subjetividades desde la perspectiva relacional; capaz de generar un saber acerca de los vínculos que se constituyen en la cotidianidad de la vivencia, para comprender que lo más humano es lo que está en juego.

En consecuencia, es oportuno entender cómo se va configurando el sujeto a partir de los intercambios que se presentan en los grupos en los cuales interactúa. Souto expresa que

El sujeto se hace sujeto en y por la relación con otros, en un espacio a la vez construido por los sujetos y constructor de los sujetos y de su subjetividad. La intersubjetividad se refiere a ese espacio, zona en común, donde la transicionalidad (Winnicott, 1986) es posible. La construcción de lo intersubjetivo se hace en el entrecruzamiento de diversos registros: simbólico, imaginario, real y es desde ellos que lo intersubjetivo toma una profundidad conceptual singular. En ese espacio el sujeto emerge como sujeto humano, su subjetividad se construye y se despliega a partir del lazo con otros, lazo a la vez social, afectivo, deseante, cognitivo, corporal. (2009, p. 441).

En este sentido, Ortega (2015) expone que la pedagogía del vínculo tiene como finalidad ocuparse de la tramitación de un proyecto formativo fundado en imperativos de democracia, solidaridad y justicia (p. 40).

Desde esta mirada, se contempla la importancia del encuentro, la acogida, la participación, el diálogo, el apoyo mutuo y la equiparación de oportunidades. Para esta autora, el campo del vínculo permite sustentar una pedagogía del Nos- Otros, porque atiende no solo a situaciones de orden psicológico, sino a la vez social:

El sujeto se entiende configurado por una trama compleja de vínculos y relaciones sociales que están condicionadas histórica, espacial y culturalmente; el sujeto se constituye como tal en el proceso de interacción, entendido como un interjuego en el cual las emociones, la corporalidad y el lenguaje configuran redes vinculares que posibilitan el encuentro entre sujeto, grupo e institución, sosteniendo la trama de lo social. (p. 41).

Se puede afirmar, entonces, que la clave de todo proceso formativo se encuentra en la posibilidad de tejer redes relacionales atravesadas por el vínculo como expresión de la disponibilidad, el apoyo, el soporte y la comunicación con el otro.

## Sobre el vínculo

El vínculo ha sido trabajado desde diferentes tradiciones. Paugam (2012), desde los estudios sociológicos, enuncia que los vínculos sociales atienden a dos dimensiones: de protección y de reconocimiento. La protección remite al conjunto de soportes que brindan al sujeto la familia, la comunidad, para enfrentar las cambiantes condiciones de la vida. El reconocimiento se entiende como dimensión que parte de la interacción con los otros y que le posibilita al sujeto ver su valía en el grupo, así se forma parte de un nosotros, que genera interdependencia afectiva.

El autor caracteriza cuatro tipos de vínculos. En primer lugar, el de *filiación*, que remite a la protección intergeneracional cercana y al reconocimiento afectivo. Este tipo de vínculo es el que preferentemente se presenta en el espacio escolar, en la relación entre profesores y estudiantes. En segundo lugar, el vínculo de *participación electiva*, que se presenta entre parejas, amigos próximos, elegidos. Se basa en la solidaridad, referido a la protección cercana y el reconocimiento que se manifiestan en el contar con alguien, en lo afectivo y por similitud. Este tipo de vínculo se presenta en la escuela entre pares que se buscan por afinidad de intereses.

En tercer lugar, se refiere al vínculo de *participación orgánica* que se da entre actores de la vida profesional. Se caracteriza por un empleo estable y una protección contractual. El reconocimiento se da por el trabajo y la estima social que de él se deriva. Y, por último, el vínculo de la *ciudadanía*, que se presenta entre miembros de una comunidad política, referido a la protección jurídica, los derechos civiles, políticos y sociales a título de igualdad. El reconocimiento se hace del individuo soberano. Estos últimos tipos de vínculos se relacionan con los lazos que surgen entre los diferentes profesionales que concurren en el espacio escolar o miembros adultos de la comunidad educativa (p. 5).

Desde el psicoanálisis, el vínculo se presenta como la forma primigenia de relación entre el niño y su madre, en términos de la protección y el cuidado que conduce a su supervivencia. Sin embargo, Dolto (1986) afirma que, si bien es cierto que se ha de brindar el cuidado necesario para asegurar la vida del niño, lo verdaderamente importante son las palabras que impulsan el deseo de comunicación, lo cual le permite enfatizar que en la relación que se da entre el niño y el adulto, lo sustancial es la disponibilidad de este último para entrar en contacto verbal y afectivo con el niño. La autora afirma que el lazo corporal cobra sentido gracias al afectivo; encuentra además que el lenguaje es fundamental para construir el universo simbólico, en el cual la madre o el cuidador instauran la acogida de este nuevo ser en el mundo, y es a través de la mediación que permite el lenguaje que se construyen las relaciones con sus progenitores y con el entorno.

Así, se establece que el vínculo se presenta en situaciones de comunicación. Ello favorece los intercambios de quienes participan de la relación vincular y en ese sentido es bidireccional. Además, es complejo, pues se juega en el campo del deseo: deseo de vivir, de perdurar, de constituirse sujeto. Ello comporta conflicto, tensión y lucha entre el deseo del adulto y el del niño, situación que puede perdurar en las relaciones que él constituya a lo largo de la vida.

Teniendo en cuenta los estudios de Souto (2000), en el espacio relacional de la escuela, los vínculos se pueden expresar con grados de intensidad diferentes de acuerdo con las edades de los niños, jóvenes

y adultos que allí concurren. Lo importante es advertir que, en la vivencia diaria, en lo cercano del acto pedagógico, niños, jóvenes, maestros y directivos establecen lazos sociales y afectivos. En esta perspectiva, Ortega (2015), siguiendo a Souto (2000), muestra cómo en las conformaciones grupales en la escuela, los vínculos se expresan en forma diferente. Estos pueden ser:

Vínculo de dependencia: amparado en el amor y devoción al otro omnipotente, cercena el pensamiento crítico. Genera repetición y no transformación.

Vínculo de rebeldía: se establece desde la contra dependencia y la oposición, intenta ir contra lo que se impone; aparece en situaciones de exclusión social, pedagógica y psicológica.

Vínculo de ilusión: es un vínculo que se vive con cierto bienestar y a veces con esperanza; se inscribe algunas veces en grupos religiosos, ideológicos, religiosos, familiares; entre otros.

Vínculo de transformación y elaboración: implica modos de relación y participación reflexiva y la construcción de lazos de pertenencia. (p. 41).

Lo anterior es solo una forma para caracterizarlos, pues el establecimiento del vínculo y su expresión es de carácter dinámico, dependiendo de las formas en que se relacionan las personas en los grupos. Sin embargo, permite ver, por ejemplo, los tipos de relaciones vinculares que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa y los estudiantes con discapacidad intelectual, en el proceso de inclusión. Así, se observan preferentemente vínculos de dependencia, en términos de centrar la relación en la concepción de déficit; es decir, pensar que al otro le falta algo. También se pueden encontrar vínculos de rebeldía, cuando el estudiante con discapacidad muestra una abierta oposición a recibir apoyo y soporte, o cuando sus compañeros se niegan a establecer relaciones con él.

## Una pedagogía del vínculo

La propuesta de una pedagogía del vínculo pretende trabajar sobre nexos de transformación y elaboración, sustentados en una apertura hacia los otros. Es decir, una pedagogía que se construye entendiendo lo intersubjetivo, configurado como interacciones que devienen lazos vinculares que se generan en el hecho

mismo de la relación. Esta posibilidad se estructura a partir de nociones como natalidad y hospitalidad, en el sentido de comprender que cada ser humano es una esperanza para el mundo y requiere de acciones de acogida y protección. Alteridad, asumida como la responsabilidad por ese Otro que se me aparece como un rostro para interpelarme. Experiencias pedagógicas como espacios relacionales en donde se manifiesta la posibilidad de la natalidad, la hospitalidad y la alteridad.

## Natalidad y hospitalidad

Recuperar el sentido de lo humano es una tarea de la pedagogía, entendida como campo de saber que permite comprender la complejidad de las relaciones que se tejen en el terreno educativo (Echeverri, 2015). Por lo anterior, es necesario que esta asuma la reflexión de todo aquello que nos constituye como humanos: la infalibilidad, la vulnerabilidad, la contingencia, el asombro, la experiencia, la fantasía, el deseo, el conocimiento, lo racional, lo irracional, el entender al otro como una promesa.

En ese sentido, Bárcena y Mélich (2014) en *La educación como acontecimiento ético*, al proponer una "pedagogía de la radical novedad", afirman que esta se coloca por fuera de la lógica del sistema, constatando la importancia de la relación educativa como acogida, como hospitalidad. Lo anterior es central en los procesos de inclusión educativa, pues cuando se acoge a un estudiante cualquiera sea su condición, cuando se le permite entrar en una relación de reciprocidad y respeto, se está reconociendo su condición humana. No simplemente se le está permitiendo estar u ocupar un espacio, sino interactuar, emocionar, conocer, experimentar y relacionarse.

La natalidad como concepto se retoma desde Hannah Arendt, quien observa en el nacimiento la promesa de una nueva vida, la esperanza de una nueva humanidad, en la medida en que la acogida al otro y la responsabilidad por él son la base del trabajo del educador:

Que la esencia de la educación sea la natalidad significa que el niño, como sujeto de la educación, representa para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño y está en proceso de transformación.

Hay algo revolucionario en cada niño y, precisamente por ello, para proteger la novedad radical que cada recién llegado trae consigo, es preciso pensar la educación como una tarea de protección, de cuidado y de preservación de las posibilidades de un nuevo comienzo que cada recién llegado contiene. (Bárcena, 2006, p. 212).

Por supuesto el nacimiento se confirma como esperanza, como porvenir, pero este tiene que trabajarse en el día a día, como presencia activa que moviliza potencias en el otro, que lo acoge, que lo promueve. En el caso de la inclusión educativa, pervive un fenómeno representado por la etiqueta: estudiante ciego, sordo, con discapacidad intelectual, negro, indígena. Esta dispone actitudes para predecir lo que el estudiante puede hacer o no. En este caso, el acontecimiento del recién llegado se configura como anomalía. Con ello se asume una actitud pasiva, que no posibilita su emergencia con todas sus potencias. Por eso es fundamental en este proceso permitir la idea de la natalidad, del comienzo, de la acogida, de la hospitalidad, de la responsabilidad por el otro.

### Alteridad

La alteridad se debe comprender como el reconocimiento de que somos seres en relación y en relación con otros, ya que no existe una forma de vivir en solitario. El sujeto es posible solo en la intersubjetividad, es decir, en el encuentro y en el estar y ser con los otros. Esta comprensión del otro en su diferencia posibilita pensar la pedagogía desde un lugar distinto. Ya no desde una pretensión homogeneizadora, sino desde las relaciones vividas como experiencia que me implica con el otro, bajo la figura de la responsabilidad compartida, participativa, orientada por los lazos que tejo con el mundo y con el otro. Aquí se recupera la noción de Bajtin sobre "yo también soy", que encarna un "tú eres", sin condicionamientos para adecuarse a lo impuesto desde un deber ser.

Para Giménez (2011, p. 341) en Levinas se encuentran tres formas de relación con el otro. Uno es la proximidad, entendida como "lo que incumbe al sujeto, antes que él lo elija y frente a lo cual no puede guardar distancia". Remite a la responsabilidad por el otro y se encuentra en el espacio de la intersubjetividad. A su vez, la responsabilidad es la otra forma de relación en la perspectiva de asumir al otro desde

una postura ética, lo cual convoca a responsabilizarme de él, aun antes de conocerlo. Y, por último, la sustitución, que es el nivel más elevado de la responsabilidad, cuando se logra entender que el otro forma parte de uno mismo. La sustitución significa entonces "pensar el Mismo como sustituido por el Otro".

Estos elementos de reflexión desde la alteridad permiten reinterpretar el papel de la relación pedagógica y la constitución de los sujetos pedagógicos a través del vínculo. Si se entiende que soy uno, porque mi subjetividad pasa por la del otro y me hago responsable de ese otro, entonces la diferencia no va a constituir un obstáculo, sino una presencia de la cual me hago responsable, posibilitando su potencia y su emergencia.

Hay una alteridad que nos constituye, una alteridad que nos atraviesa, una alteridad que nos interpela. Me constituye una alteridad porque soy herencia y deseo, porque hay otro en mí, porque estoy en mí y fuera de mí, al lado y frente a mí, porque mi identidad nunca es del todo mía, y jamás está absolutamente fijada, porque no tengo un yo, porque no me poseo, porque no coincido conmigo, porque no estoy a solas conmigo mismo, aunque desee estarlo. (Mèlich, 2010, p. 11).

Este hacer presente el hecho de que ese otro me interpela (forma parte de mí, me conforma, en la medida en que yo también le conformo, tal vez no de manera simétrica) es la reflexión que pedagógicamente no ha sido posible instalar en la escuela, pero a la vez, es el llamado a reflexionar también desde otro lugar los procesos de inclusión educativa. Por eso, siguiendo a Bárcena y Mèlich (2014), es necesario contar con alternativas que permitan otras lecturas de la educación por cuanto esta, cada vez más, se encuentra capturada por la lógica del mercado, de la competencia, de la universalización de la tecnología, en suma, lejana de un sentido de lo humano:

Nuestras sociedades, además, pretenden ese progreso promoviendo una cultura tecnológica para la cual la tecnología es un sistema totalizador. Una sociedad en la que "educar" constituye una tarea de "fabricación" del otro con el objeto de volverlo "competente" para la función a la que está socialmente destinado, en vez de entenderla como acogimiento hospitalario de los recién llegados, es decir, una práctica ética interesada en la formación de los sujetos. (p. 22).



**Autora:** Laura Gómez Unda

**Título:** Reflejos

**Lugar:** Morichales del Casanare, Llanos Orientales

Pensar la pedagogía desde la alteridad significa un compromiso no solo ético, sino político y social. Igualmente es importante desde una postura ética reconocer los aportes de Bajtin para dimensionar la responsabilidad y la otredad. Enuncia Bubnova (1997) cómo en Bajtin se presenta una filosofía del acto ético que él comprende como filosofía de la vida. En ella la responsabilidad es el riesgo que se asume a través del devenir de la vida, y la responsabilidad se atribuye no a una norma o a un acto jurídico, sino a la relación con el mundo y con el otro, relación siempre abierta y no exenta de riesgos. Por ello Bajtin da gran importancia a "la otredad como condición de posibilidad para la existencia, la forjadora del yo. Elemento básico constructivo de la subjetividad" (p. 263).

Bubnova describe que en Bajtin el enunciado principal no es "yo soy", sino "yo también soy", lo cual implica un "tú eres", como premisa. Este reconocimiento implica una postura dialógica y dialogizada, lo cual permite a la otredad ser constructiva frente al yo (1997).

Desde este reconocimiento, para Bajtin, la responsabilidad del sujeto le implica un deber ser con el otro. La interacción lo convoca a un ser juntos, a compartir la experiencia del ser. Esta experiencia, en cuanto acto ético, no solo se presenta como acto físico, sino como acto-pensamiento, acto-estético, acto-sentimiento.

En este marco, cobra sentido formular otras maneras de relacionarse con ese otro que nos constituye y al que constituimos. Por ello, explorar en una pedagogía del vínculo permite entender al otro como nuestra responsabilidad y encontrar, en una postura ética, las claves para dar sentido a las relaciones que se tejen en el ámbito escolar en procesos de inclusión educativa.

## Referencias

- Abril, G. (1999). Análisis semiótico del discurso. En Delgado y Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Bárcena, F. (2006). Una diferencia inquietante. Diálogo con un aprendiz. *Teoría Educativa*, 18, 135-152.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Argentina: Miño y Dávila.
- Bubnova, T. (1997). El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijail Bajtin. *Escritos*, 15-16, 259-273.
- Dolto, F. (1986). *La causa de los niños*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Echeverri, J. (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá: Siglo del Hombre. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. São Paulo: Editorial Paz e Terra.
- Giménez G., A. (2011). Emmanuel Levinas: humanismo del rostro. *Escritos*, 19(43), 337-349.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (pp. 203-234). Siglo XXI. Recuperado de <http://uptparia.edu.ve/documentos/pedagog%C3%ADa%20cr%C3%A-Dtica.pdf>
- Mèlich, J. (2010). *El otro de sí mismo: por una ética desde el cuerpo*. España: Editorial uoc. ProQuest ebrary.
- Ocoró Loango, A. (2016). La nación, la escuela y "los otros": reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Nodos y Nudos*, 5(41), 35-46.
- Ortega, P. (2006). Subjetividades del maestro en la escuela. Nuevos sentidos y configuraciones. *Nodos y Nudos*, 3(21), 57-62.
- Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del Nos-Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35.
- Ortega, P. (2015). *Pedagogía crítica. En qué contextos estamos educando*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Paugam, S. (2012). Protección y reconocimiento. Por una sociología de los vínculos sociales. *Papeles del CEIC*, 2(82). Recuperado de <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/82.pdf>.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Souto, M. (2009). Imaginario grupal y formaciones grupales en torno al saber. *Educação*, 34(3), 437-452.

## DIÁLOGO DEL CONOCIMIENTO

### Algunas preguntas sobre la inclusión en la escuela

Avanzar en el tema de inclusión, en el contexto de procesos educativos institucionales, implica necesariamente buscar maneras de afectar a los sujetos para una convivencia sin exclusiones, en donde todos se sientan en igualdad de condiciones, sin ningún tipo de discriminación. Pero también hay que afectar a la institución; porque la institución misma forma parte del problema. Hablar de inclusión implica poner en tensión una mirada homogeneizante frente a otra que valora la diversidad. No obstante, en la escuela hay predominio de la primera mirada en detrimento de la segunda.

La inclusión es un viejo ideal educativo que se ido rezagando por atender otras prioridades o es un nuevo ideal en contextos educativos institucionales. Si es un nuevo ideal, ¿de dónde proviene? ¿Es una necesidad pedagógica para hacer mejor la tarea que la sociedad le encarga a la escuela? ¿Es un ideal de la sociedad que no ha podido resolver y entonces dirige la mirada a la escuela para que lo resuelva? Todas estas preguntas son importantes, pues en la medida en que se avance en claridad puede ubicarse aquello que sería posible en contexto de escuela. Por lo anterior, la autora, Marlem Jiménez, hace el diagnóstico general de lo que implica la inclusión en la escuela: "el discurso sobre la inclusión, el respeto por la diferencia, la aceptación de la diversidad, ha permitido ganar espacios para superar la exclusión de poblaciones tradicionalmente segregadas. Pero, por otra parte, el aprendizaje centrado en competencias, estándares y en la evaluación con fines de logro y éxito en diferentes niveles genera pocas esperanzas para el proceso en sí mismo".

Si al anterior diagnóstico le sustraemos la orientación, que puede ser coyuntural, de "competencias" pues inclina el trabajo del saber hacia una funcionalidad económica, nos queda el encargo por socializar conocimientos o saberes que la escuela siempre ha tenido y seguirá teniendo. Entonces surge la pregunta de cómo se relaciona la inclusión con este otro encargo histórico. Es un asunto de poner la inclusión al lado de otras demandas, de mover estructuralmente la manera como se actúa; ¿es solo cuestión de formación docente, o es un asunto que compromete también la manera de resolver el currículo en la escuela? En otras palabras, ¿cuál es el alcance de hablar de inclusión en un lugar donde se ha tenido más bien una historia de exclusiones?

Las condiciones personales, sociales, culturales y económicas de los sujetos que forman parte del encuentro pedagógico directo en la escuela, ¿interfieren en la pretensión que tiene la escuela con relación al saber? Por el contrario, ¿las mismas condiciones proporcionan gran variabilidad en la interacción y por tanto favorecen la convivencia? La emergencia de la diversidad en la escuela es, en todo caso, un desafío que se abre camino, en el cual aún caben muchas respuestas y, por supuesto, discusiones y puntos de vista también diversos.

RAÚL BARRANTES C.