

EDITORIAL

El Optimismo como Acto de Justicia Social en la Educación Inclusiva

Optimism as an Act of Social Justice in Inclusive Education

F. Javier Murillo ^{1,*} y Cynthia Duk ²

¹ Universidad Nebrija, España

² Universidad Central de Chile, Chile

Siguen faltando recursos y apoyos institucionales para hacer efectiva la inclusión en el aula, seguimos necesitando políticas valientes que permitan enfrentar los numerosos desafíos con que los y las docentes se encuentran en su trabajo diario. Siendo eso cierto, es necesario reconocer que en ocasiones también escasea algo más profundo y menos visible: la convicción ética de que todos los estudiantes pueden aprender. Sin esa convicción, sin ese optimismo radical, la inclusión real no podrá darse.

La educación inclusiva no se sostiene solo con metodologías innovadoras, adecuaciones curriculares o formación docente. Se sustenta, en primer término, en la mirada. La mirada docente hacia el/la estudiante es una forma de poder: puede erigir o puede sofocar potencial. Fundamentemos nuestras palabras en un clásico entre los clásicos. Philp Jackson, en su obra *Life in Classrooms* (*La vida en las aulas*, Jackson, 1968), analiza cómo las expectativas de las y los docentes, y el curriculum oculto, contribuyen a la reproducción de desigualdades en la escuela. La dinámica cotidiana del aula, tal como describe este autor, configura un ciclo de diferenciación en el que las expectativas del profesorado actúan como un mecanismo central en la reproducción de desigualdades. A través de interacciones sutiles pero persistentes (la distribución diferenciada de atención, la asignación de tareas de distinta complejidad o la forma en que se otorgan elogios y correcciones) se consolidan etiquetas que clasifican al alumnado como “rápido” o “lento”, “responsable” o “problemático”, en malos y buenos estudiantes. Estas categorías, una vez instaladas, orientan las decisiones docentes y modelan las oportunidades de participación y aprendizaje, de modo que éstos terminan respondiendo a las oportunidades (o limitaciones) que se les proporcionan. Así, las expectativas iniciales se transforman en trayectorias académicas divergentes que, lejos de neutralizar las diferencias de origen, contribuyen a reproducir las desigualdades en el seno de la escuela. La exclusión, por tanto, comienza mucho antes del fracaso escolar: comienza en la mirada que no espera nada del otro.

CÓMO CITAR:

Murillo, F. J. y Duk, C. (2024). El optimismo como acto de justicia social en la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(1), 11-13.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000100011>

*Contacto: fmurillo@nebrija.es

ISSN: 0718-7378

rinace.net/rlei

Por eso, hablar de optimismo en educación inclusiva no es hablar de buenismo ni de motivación; es hablar de responsabilidad política. Optimismo, aquí, no significa “creer que todo saldrá bien”, sino negarse a aceptar que la desigualdad sea destino. Es sostener una convicción ética frente a la injusticia estructural: nadie está condenado por su origen.

En el marco de la educación inclusiva, es crucial distinguir entre optimismo y esperanza, pues aunque se entrelazan, cumplen funciones distintas. El optimismo, entendido críticamente, es la expectativa activa de que un/a estudiante puede aprender y desarrollarse, incluso frente a estructuras que históricamente lo desfavorecen. Nietzsche advierte que un optimismo ingenuo, creer que todo saldrá bien sin confrontar la realidad, es un mecanismo de autoengaño que anestesia la acción. La esperanza, por su parte, es la fuerza ética y motivadora que impulsa al docente a intervenir frente a la injusticia, a sostener el compromiso con aquellos/as estudiantes cuya voz ha sido omitida, silenciada. Freire la concibe como un motor que no se limita a desear cambios, sino que moviliza la acción pedagógica transformadora. Mientras que el optimismo responde a la pregunta “¿puede funcionar?”, la esperanza responde a “¿vale la pena luchar?”. En conjunto, constituyen lo que podemos llamar optimismo radical: la combinación de expectativa activa y compromiso ético que permite no solo creer en el potencial de los y las estudiantes, sino también actuar para transformar las condiciones que los limitan, conformando así una educación profundamente orientada a la justicia social.

Ya Nietzsche nos advirtió sobre los peligros del optimismo ingenuo. En *Die Geburt der Tragödie* (*El nacimiento de la tragedia*, Nietzsche, 1872), denuncia el optimismo que niega el conflicto, el dolor y lo trágico del mundo. Ese optimismo, dice, sirve para adormecer conciencias. Al trasladarlo al sistema educativo, tendríamos esto: inclusión declarada sin transformación real. La inclusión que no reconoce el dolor social se vuelve una forma de hipocresía, una máscara. Por eso Nietzsche sigue siendo esencial: nos obliga a desconfiar de cualquier optimismo que sirva para tranquilizar, pero no para transformar. Si la inclusión no incomoda, no es inclusión. Si la inclusión no cuestiona las reglas del juego, solo perpetúa el orden existente.

Si Nietzsche nos previene del optimismo anestésico, Freire nos enseña el optimismo valiente. Paulo Freire (1997) no habla de esperanza emocional, sino de esperanza como acto político. Ya hablamos de esperanza en otra ocasión (Murillo y Duk, 2024); baste recordar que Freire no dice “todo estará bien”, sino “esto puede cambiar si luchamos por ello”. Su esperanza es activa, militante. No se contenta con desear; se compromete con transformar. Cuando la esperanza actúa, se convierte en transformación; cuando la esperanza se limita a esperar, se convierte en ilusión.

Entre Nietzsche y Freire nace lo que podemos llamar optimismo radical: lucidez ante la injusticia + compromiso ético para transformarla. Esa es la educación que la justicia social necesita: creer en los estudiantes sin ignorar las barreras que los oprimen.

La investigación científica muestra que este optimismo no es un acto ideológico, sino una condición de posibilidad para el aprendizaje. Rosenthal y Jacobson (1968) demostraron que las expectativas de los docentes generan profecías autocumplidas: si un maestro espera que un estudiante fracase, probablemente lo hará; si espera que tenga éxito, su desempeño aumenta. Bandura (1997) lo llamó autoeficacia; Immordino-Yang y Damasio (2007) mostraron que las emociones positivas activan procesos cerebrales que favorecen la toma de decisiones, la memoria y el razonamiento.

El optimismo no es una emoción, es condición para la equidad educativa. La justicia social en la escuela comienza cuando una persona adulta mira a un o una estudiante

marcada por la exclusión, por su clase social, por su diferencia cultural o de capacidad, su nacionalidad o su lengua, y le trasmite explícita o implícitamente: “puedes”, y le abre posibilidades... No como solución mágica, sino por convicción pedagógica.

Pero el optimismo en educación inclusiva tiene un enemigo peligroso: el pesimismo que se disfraza de realismo. Suele expresarse así: “No puedo hacer mucho, el problema viene de casa.” “Tiene dificultades, no le da para más” “No participa, no quiere, no tiene interés” “Lo he intentado todo, pero no funciona”. Ese lenguaje no describe: sentencia.

El “realismo pedagógico” suele ser solo una forma de renuncia. Cuando el/la docente deja de esperar, el sistema deja de ofrecer oportunidades. Cuando el/la docente renuncia, el/la estudiante aprende a renunciar. Y la renuncia, la resignación, se convierte en identidad. En cambio, el optimismo radical es una forma de insumisión. Insumisión ante la desigualdad, insumisión ante la condena social. Una escuela auténticamente inclusiva no es la que recibe a todos sin más, es la que lucha por todos. Si hay un acto político en educación inclusiva, es este: elevar expectativas sobre quienes la sociedad baja expectativas.

No se trata de ignorar el sufrimiento, sino de transformarlo. No de suavizar la injusticia, sino de enfrentarla. Creer que un/a estudiante puede aprender cuando nadie lo espera es un acto revolucionario. Porque desafía la profecía social que ciertos cuerpos cargan desde el nacimiento. El optimismo radical es, finalmente, una forma de justicia social.

Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Immordino-Yang, M. H. y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 310. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2024). La esperanza crítica como elemento imprescindible en una educación inclusiva para la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 11–13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100011>
- Nietzsche, F. (1872/2012). *El nacimiento de la tragedia*. Alianza Editorial.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Holt, Rinehart & Winston.