

RHA

Revista HumanArtes

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Maturín
Departamento de Humanidades y Artes

**Revista de
Ciencias
Sociales y
Educación**

N° 29, julio – diciembre 2026



Revista HumanArtes
N° 29, julio – diciembre 2026
Depósito Legal: 201202MO4131
ISSN: 2343-6441
<https://revista-humanartes.webnode.es/>

La pedagogía del amor: una inclusión necesaria en la práctica docente

Maribel Fernández Palmar

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Venezuela
fernandezpalmarmaribel64@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-9703-4283>

Resumen

Actualmente, la inclusión de alumnos neurodivergentes en escuelas regulares es un reto fundamental. Los profesores, a menudo poco especializados, se enfrentan a la incertidumbre de cómo incluir en su planificación y actividades escolares a esta diversidad. Este artículo sustenta que la respuesta no es una utopía, sino la búsqueda constante de soluciones a través de la construcción de conocimientos, estrategias y herramientas que posibiliten el desarrollo en términos educativos. Se introduce la pedagogía del amor como modelo orientador, y con ello los docentes reciben herramientas para ayudarlos a transformar la escuela, el ambiente, y la familia, en un estandarte de seguridad y cariño para cada alumno. Son examinadas las teorías de educadores de renombre tales como María Montessori, Paulo Freire y Albert Bandura, destacando la necesidad de instituir un espacio que sea de carácter inclusivo, favoreciendo el desarrollo cognitivo, emocional y social. En cuanto a la metodología, esta investigación es interpretativa, con tendencia sociocrítica y cualitativa. Se utiliza la revisión teórica y el análisis del discurso para fundamentar concepto esta necesaria inclusión. La propuesta intenta sostener que la docencia debe exceder lo curricular para ocuparse en lo humano y el cuidar.

Palabras clave: pedagogía del amor, inclusión, práctica docente, valores, neurodivergencia.

Abstract

Currently, the inclusion of neurodivergent students in mainstream schools is a fundamental challenge. Teachers, often lacking specialized training, face uncertainty about how to incorporate this diversity into their lesson planning and school activities. This article argues that the answer is not utopian, but rather the constant search for solutions through the development of knowledge, strategies, and tools that enable educational development. The pedagogy of love is introduced as a guiding model,

providing teachers with tools to help them transform the school, the environment, and the family into a haven of safety and affection for each student. The theories of renowned educators such as Maria Montessori, Paulo Freire, and Albert Bandura are examined, highlighting the need to establish an inclusive space that fosters cognitive, emotional, and social development. Methodologically, this research is interpretive, with a socio-critical and qualitative approach. Theoretical review and discourse analysis are used to substantiate the concept of this necessary inclusion. The proposal argues that teaching should extend beyond the curriculum to encompass human development and care.

Keywords: pedagogy of love, inclusion, teaching practice, values, neurodivergence.

Introducción

El amor no es solo educativo es un sentimiento universal que mantiene viva la existencia del ser.

Desde la creación universal, la humanidad ha sido dotada de una esencia intrínseca caracterizada por la perfección del diseño y, fundamentalmente, por el amor. Este principio fundacional dota a cada individuo de fisionomías y contrastes únicos. El desarrollo de habilidades, preferencias y el crecimiento intelectual a lo largo de la historia han tenido como telón de fondo este conocimiento primordial: el mundo fue creado y sostenido por el amor. Este reconocimiento del afecto como origen universal otorga un sentido profundo a la existencia humana y su evolución. Sin embargo, el devenir histórico y el desapego a la propia esencia ha generado múltiples facetas, caracterizadas a menudo por el individualismo y el olvido de los principios nobles que rigen la convivencia. Este anhelo de plenitud requirió un reencuentro con los valores primarios.

En este contexto, figuras arquetípicas y sus enseñanzas sirvieron como un modelo de reconstrucción humanista, centrándose en la escuela como un espacio de acogida sin limitaciones. En este modelo formativo quedó demostrado que la verdadera enseñanza se logra cuando la prédica va a la par de las acciones, siendo el amor incondicional y la hermandad el núcleo de toda instrucción significativa. A pesar de este legado, la práctica docente contemporánea ha tendido a priorizar los aspectos curriculares y cognitivos sobre la esencialidad afectiva. Se ha omitido la atención a aquellos estudiantes que, por sus diferencias, incluida la neurodivergencia, necesitan ser tomados en cuenta de manera integral. La labor educativa se ha limitado a la simple transmisión de conocimientos, desatendiendo la necesidad fundamental de hacer sentir a estos seres parte esencial y valiosa de la escuela. Esta omisión genera una crisis en el sistema, afectando la inclusión, el desarrollo emocional y el clima de aula. Por lo tanto, se hace imperativo revalorizar y reincorporar una perspectiva humanista a la enseñanza.

La pedagogía del amor emerge no como un concepto idealista, sino como un marco ético y metodológico necesario que busca cimentar la práctica docente en la conexión humana, el respeto a la diversidad y el cuidado afectivo, tal como lo demandan los principios universales. El artículo se centró en los objetivos de analizar las bases teóricas y éticas de la pedagogía del amor y plantear los motivos que justifiquen su incorporación necesaria y urgente como estrategia básica en la docencia para favorecer ambientes

educativos inclusivos y humanizadores. Para ello, se analizan las aportaciones de algunos de los educadores más destacados, tales como María Montessori, Paulo Freire y Albert Bandura, cuyas teorías confluyen en la necesidad de un ambiente afectivo para su plenitud.

La pedagogía del amor no surge en el vacío; se sustenta en los pilares de la educación humanista y liberadora. El reencuentro con la esencia afectiva en la práctica docente exige la revisión de autores cuyas propuestas, aunque desarrolladas en contextos diversos, convergen en un punto crucial: la educación es un proceso de desarrollo integral que solo florece en un entorno de respeto, autonomía y profundo afecto. El presente análisis se centra en las contribuciones de María Montessori, Paulo Freire y Albert Bandura, quienes, desde sus trincheras, nos proporcionan las herramientas conceptuales para dignificar el rol del amor en el aula, entendiéndolo como una praxis ética.

Marco teórico

La ética del cuidado y el deber democrático

Para reencauzar la práctica educativa hacia una perspectiva humanista, resulta imperativo establecer un fundamento ético robusto. La ética del cuidado, largamente examinada en el ámbito filosófico, provee este cimiento al redefinir la responsabilidad docente más allá de los imperativos profesionales. Camps (en Cáliz, 2024) es enfática al postular que asumir el cuidado no puede limitarse a ser un mero deber ético, entendido como una obligación moral hacia el bienestar de los estudiantes. Si bien esta dimensión es inherente al acto de educar, la autora lo eleva a la categoría de deber democrático. Esta distinción es crucial: al transformar el cuidado en un imperativo democrático, se establece un vínculo directo entre la calidad de la interacción en el aula y la formación de la ciudadanía.

El docente que ejerce el cuidado está, de hecho, modelando y practicando los valores esenciales de una sociedad justa: respeto, equidad y participación activa. El aula deja de ser un espacio neutral para la instrucción y se convierte en el primer laboratorio donde se experimenta y se comprende que el bienestar colectivo es un requisito indispensable para la vida en comunidad. De esta manera, el cuidado pedagógico se proyecta desde lo particular (la relación estudiante-docente) hacia lo universal (la calidad del sistema social).

Inclusión relacional: de la adaptación a la interdependencia

El concepto tradicional de inclusión ha tendido históricamente a operar bajo un enfoque asimilacionista, donde el foco reside en cómo el individuo "diferente" debe adaptarse al sistema existente. El desafío fundamental que plantea la pedagogía del amor requiere un cambio de lente: migrar hacia una inclusión relacional, la cual se fundamenta directamente en la ética de los cuidados. Este enfoque postula una reconfiguración ética que subraya la interconexión y las comunidades de apoyo, desplazando la atención del

individuo aislado hacia un marco que exalta la interdependencia. En la práctica educativa, esto significa reconocer que la plenitud del ser y el desarrollo integral no son logros de la autonomía individual absoluta, sino el resultado de pertenecer a una red social y afectiva que sostiene respeta y valora las diferencias.

Tal como lo articulan Mallén-Lacambra y Mamas (2025), la inclusión relacional exige que la escuela no solo tolere la diversidad, sino que se estructure intencionalmente como una comunidad de apoyo mutuo. Al desplazar el foco, se coloca la responsabilidad en el colectivo (la escuela, el aula, los compañeros) para crear un ambiente donde el valor del ser reside precisamente en su conexión con los demás. Se pasa de la pregunta: "¿Qué necesita el estudiante diferente para encajar?" a la pregunta: "¿Cómo debe organizarse nuestra comunidad para que todos nos sintamos esenciales y valiosos?" Esta interdependencia se convierte en la herramienta clave para combatir el individualismo y reafirmar el principio de la hermandad en el espacio educativo.

María Montessori: la mente absorbente y el entorno de respeto

La dra. Montessori nos legó la comprensión de que el niño posee una "mente absorbente", capaz de interiorizar el mundo que lo rodea, concepto crucial desarrollado en su obra "La mente absorbente del niño" (1949). Para un estudiante neurodivergente, esto significa que la calidad del entorno lo es todo; si el aula está marcada por la rigidez o el juicio, el aprendizaje se paraliza. La pedagogía del amor toma de Montessori el principio de la libertad con límites y la observación amorosa. No se trata de intervenir constantemente, sino de confiar en las potencialidades internas del ser y proteger su dignidad, asegurando que el ambiente, como lo describe en "El método de la pedagogía científica aplicada a la educación de la infancia" (1912), sea ordenado, estético y, sobre todo, cálido y libre de ansiedad. El respeto profundo por el ritmo y el camino individual del niño es, en sí mismo, el primer acto de amor pedagógico que debemos implementar.

Paulo Freire: la palabra, la praxis y la pedagogía de la esperanza

Freire centra su obra en la liberación a través de la educación, entendiendo que el acto de enseñar debe ser un diálogo y no una "bancaria" deposición de conocimientos, una crítica que detalla en su fundamental "Pedagogía del Oprimido" (1970). En un aula inclusiva, esto se traduce en eliminar la relación opresor-oprimido, donde el docente es el dueño del saber. la pedagogía del amor es una 'Pedagogía de la Esperanza' porque, como el mismo Freire sostiene en "Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido" (1992), rechaza la fatalidad de que el niño con diferencias no pueda avanzar. Freire nos exige que el acto educativo esté permeado por una profunda ética de la solidaridad y el diálogo horizontal. Al enfrentar la neurodivergencia, no podemos usar el currículo como una herramienta de dominación; debemos entablar un diálogo auténtico donde las necesidades y las voces de estos estudiantes sean el punto de partida para la planificación. El amor, en Freire, es el motor que nos impulsa a deshumanizar lo que fue deshumanizado.

Albert Bandura: el aprendizaje vicario y la autoeficacia social

Bandura nos provee, desde la perspectiva sociocognitiva, un palo clave: la autoeficacia. El análisis, a partir de su "Teoría del Aprendizaje Social" (1977) y desarrollos posteriores sobre la autoeficacia, es que la competencia de un profesor para enseñar diversidad no se basa únicamente en lo que sabe, sino también en su autoeficacia percibida. Bandura explica que si un docente se siente abrumado e incapaz de educar a un estudiante neurodivergente, probablemente fallará. La pedagogía del amor, en este sentido, no solo va dirigida al estudiante, sino al propio docente. Debe infundir en el profesor la convicción de que sí puede lograrlo, promoviendo el aprendizaje vicario (observar modelos exitosos de inclusión) y fortaleciendo su autoestima profesional. La práctica docente inclusiva es un círculo virtuoso de afecto: el amor del docente genera seguridad en el estudiante, y el progreso del estudiante refuerza la autoeficacia y el amor del docente por su trabajo.

La pedagogía del amor como síntesis humanista y ética

En la confluencia de estos tres referentes, la Pedagogía del Amor se consolida como un marco epistemológico que prioriza la persona sobre el currículo. De Montessori, tomamos el respeto por la individualidad y el ambiente preparado; de Freire, la ética del diálogo y la liberación; y de Bandura, la convicción de la autoeficacia como motor de la transformación docente. Esta síntesis nos lleva a una conclusión irrefutable: la inclusión efectiva de estudiantes neurodivergentes requiere un docente que, además de ser especialista en su área, sea un especialista en el ser humano, guiado por la convicción de que el amor es el único camino para una educación verdaderamente plena y emancipadora.

Naturaleza y enfoque del estudio

Paradigma de Investigación

Es por ello que se adscribe un paradigma interpretativo con clara orientación sociocrítica. Adopté el enfoque interpretativo porque me permitió sumergirme en el significado y la intencionalidad de las obras de los autores seleccionados, buscando comprender las implicaciones del afecto y el respeto en el proceso de enseñanza. Paralelamente, la orientación sociocrítica es esencial, ya que mi intención no es solo interpretar la realidad, sino también develar la necesidad de transformar la práctica docente actual, señalando las omisiones y las carencias del sistema para abogar por un cambio social urgente y humanizado.

Método y procedimiento

El método central empleado en el desarrollo de esta fundamentación fue la revisión documental y el análisis de contenido. El procedimiento seguido para la construcción del argumento fue el siguiente: selección de fuentes clave: se identificaron y seleccionaron las obras fundamentales de educadores y teóricos (Montessori, Freire y Bandura) cuyas propuestas giran en torno al humanismo, el diálogo, el ambiente y la autoeficacia. Estas

obras sirvieron como mis referentes primarios para anclar la propuesta de la pedagogía del amor.

La urgencia de la dimensión afectiva en la inclusión

La participación de estudiantes neurodivergentes en el sistema escolar no es solo un asunto de adaptar el currículo o proporcionar recursos físicos, sino que es, en esencia, un dilema ético y emocional. La revisión teórica desarrollada permite apreciar que al dejar de lado la emoción y la humanidad, la práctica docente actual se ha tornado insuficiente y llegado el caso, excluyente. (Aranguren, 2023, p. 8). La tendencia a enfocarse solo en el intelecto y el rendimiento académico ha provocado que la escuela pierda su esencia como espacio seguro y de acogida (González Pérez, 2022). Si un estudiante no se siente reconocido y valorado en su singularidad, su capacidad para aprender y desarrollarse plenamente se ve comprometida (Pedagogía del amor, 2025).

La pedagogía del amor se presenta como un constructo teórico indispensable que confronta esta insuficiencia. Este enfoque se basa en tres principios esenciales: la imposibilidad de ser efectivo sin ser afectivo; la necesidad de aceptar al estudiante tal como es, afirmando su valía; y la paciencia para respetar sus ritmos individuales de aprendizaje (Pedagogía del amor, 2020).

Reflexiones valorativas

El contraste más agudo y doloroso en la educación contemporánea se manifiesta en la tensión entre la rigidez de los diseños curriculares y la demanda intrínseca de afecto que todo ser humano, especialmente el estudiante neurodivergente, requiere. La práctica docente, sujeta a la presión de indicadores estandarizados, la cobertura programática y la gestión de resultados, ha derivado frecuentemente en una burocratización del conocimiento. Esta dinámica reduce la educación a una transacción de datos, un proceso eficiente que se mide por la cantidad de contenido "depositado" (en clara alusión a la crítica de Freire), y no por la calidad de la conexión humana.

Esta obsesión por la eficiencia académica es lo que conduce a la deshumanización del currículo. El tiempo dedicado a la empatía, a la escucha activa de las necesidades individuales o a la gestión emocional en el aula se percibe como tiempo "perdido" o improductivo. Para el estudiante neurodivergente, esta rigidez curricular no solo es ineficaz, sino directamente lesiva, pues sus ritmos, formas de procesamiento y comunicación quedan fuera del marco estandarizado. La escuela, en lugar de ser un espacio de acogida, se convierte en un agente de exclusión por omisión.

Es aquí donde el planteamiento de Camps (en Cáliz, 2024) sobre el cuidado como deber democrático adquiere su máxima relevancia. Si la educación es el pilar de la ciudadanía, y si una democracia justa requiere ciudadanos que se reconozcan como interdependientes y valiosos, la desatención afectiva no es un simple error pedagógico: es un fallo democrático. El docente que se escuda en la excusa de "tengo que terminar de planificar" para no atender una crisis emocional o una necesidad de apoyo diferenciado,

está incumpliendo no solo un deber moral, sino una responsabilidad cívica. El cuidado se convierte entonces en la praxis de la inclusión. No se puede enseñar la igualdad si no se practica el cuidado, que es la forma más palpable de reconocer el valor intrínseco de cada persona, independientemente de su diferencia cognitiva.

Es por ello por lo que la superación de la crisis curricular exige que el docente trascienda el concepto obsoleto de la integración que exigía al individuo adaptarse a la norma y adopte la perspectiva de la inclusión relacional. La diferencia fundamental reside en el reconocimiento de la interdependencia afectiva como principio rector. Si la integración operaba bajo la lógica del déficit ¿Qué le falta al estudiante para ser como los demás?, la inclusión relacional, anclada en la ética del cuidado, opera bajo la lógica del vínculo ¿Cómo enriquecen las diferencias al colectivo y cómo nos sostenemos mutuamente?

La Pedagogía del Amor provee el vehículo para esta transición. Al poner el afecto y la conexión en el centro, la escuela se obliga a reconocer que el desarrollo individual y la plenitud emocional del estudiante neurodivergente solo son posibles dentro de un ecosistema de apoyo activo. Como señalan Mallén-Lacambra y Mamas (2025), esta exigencia de construir comunidades de apoyo transforma la responsabilidad: ya no recae solo en el especialista de apoyo, sino en todo el colectivo docente y estudiantil. La interdependencia afectiva es el antídoto contra el individualismo que señalamos en la introducción, pues obliga a cada miembro del aula a ser activamente responsable del bienestar y la pertenencia del otro. El amor, entonces, se convierte en la infraestructura social que garantiza la dignidad.

Pues bien, la transición hacia una pedagogía del amor y la inclusión relacional no puede ser impuesta por decreto; requiere una transformación interna en el profesorado. Es aquí donde la visión sociocognitiva de Bandura se entrelaza con la ética liberadora de Freire. La autoeficacia del maestro (Bandura, 1977) se refiere a la percepción que este tiene de su capacidad para planificar y llevar a cabo las acciones necesarias para lograr metas educativas. Cuando un profesor nunca ha recibido formación y los aborda con la complejidad de la neurodivergencia, esta cae en picado, llevándolo a la evasión, la desilusión y finalmente al rechazo. El miedo a "no saber qué hacer" se traduce en la omisión del cuidado. La Pedagogía del Amor, dirigida al docente, debe enfocarse en fortalecer esta convicción.

Solo un docente con alta autoeficacia que cree genuinamente en su capacidad para innovar y manejar la diversidad se atreverá a practicar la pedagogía de la esperanza de Freire (1992). Freire nos exige un diálogo horizontal y una praxis liberadora, que implica desarmar el poder tradicional del maestro y construir el conocimiento con el estudiante. Este acto de profundo amor y humildad solo es posible si el docente se siente seguro y capaz. El amor pedagógico, en esta síntesis, se manifiesta como el coraje de Freire sostenido por la confianza de Bandura: el docente se atreve a ser vulnerable, a aprender del estudiante neurodivergente y a innovar porque sabe que, aunque el camino sea incierto, posee las herramientas (o la capacidad de adquirirlas) para no fallar en su deber democrático.

Reflexiones valorativas

El análisis de los fundamentos éticos y las teorías precursoras ha demostrado que la pedagogía del amor no puede ser tratada como una metodología blanda o una opción pedagógica secundaria. Se erige, por el contrario, como un imperativo de transformación social. La crisis en la atención a la neurodivergencia es solo un síntoma de una patología más profunda en el sistema educativo: la desconexión del ser humano con su esencia afectiva y, por extensión, con su responsabilidad cívica.

Retomando la visión de Camps (en Cáliz, 2024), cuando el docente asume la ética del cuidado como un deber democrático, se convierte en un agente activo en la construcción de una sociedad más justa. La inclusión efectiva, basada en la interdependencia y no en la asimilación, es la prueba de fuego de cualquier sistema que se autodenomine democrático. Este artículo concluye que la pedagogía del amor, al sintetizar el respeto por la individualidad (Montessori), el diálogo liberador (Freire) y la convicción docente (Bandura), ofrece la única vía para subsanar las omisiones históricas. Es la infraestructura afectiva necesaria para garantizar que la escuela no solo eduque la mente, sino que también forme el espíritu y afirme la dignidad de cada estudiante, sin importar su condición cognitiva. La verdadera emancipación educativa no se logra solo con la actualización curricular, sino con la rehumanización del acto docente. Exigir la Pedagogía del Amor es exigir una revisión profunda de la vocación, entendiendo que el amor no es un añadido, sino la condición sine qua non para el desarrollo pleno.

Líneas de acción y futura investigación

El establecimiento de la pedagogía del amor como marco ético y estratégico conlleva una serie de implicaciones directas para la acción futura y para la agenda de investigación en educación:

Transformación de la Formación Docente: Es urgente que los programas de pregrado y posgrado de magisterio integren la ética del cuidado y la inclusión relacional como ejes centrales, desplazando el foco de la gestión curricular hacia el desarrollo de la autoeficacia afectiva (Bandura). La capacitación debe formar al docente no solo en estrategias pedagógicas, sino en la gestión de la empatía y el diálogo real.

Diseño de métricas relacionales: se requieren instrumentos de investigación que puedan medir el clima de clase no por el rendimiento académico sino basado en el nivel de interdependencia emocional y el sentido de pertenencia a la institución percibidos por los estudiantes, especialmente aquellos con neurodivergencia. Esto ayudaría a verificar empíricamente el impacto de la inclusión relacional.

Investigación-Acción Participativa (IAP): Se recomienda promover estudios basados en el método IAP (Sociocrítico), donde los docentes y la comunidad educativa diseñen e implementen estrategias de Pedagogía del Amor, validando en la práctica y su efectividad en entornos de alta diversidad y neurodivergencia. El objetivo es que la comunidad sea la productora de su propia transformación amorosa.

Es un llamado a la acción. El sistema educativo tiene el deber ineludible de reconectarse con el principio que le dio origen: el amor. La pedagogía del amor no es el futuro; es la urgencia del presente para construir la escuela que la dignidad humana exige. La rehumanización del acto docente que exigimos encuentra su eco más profundo en la experiencia vivida. Es por ello por lo que en el Anexo 1 se incluye una Carta portadora de la voz de un niño con necesidades diferentes, cuyo testimonio sintetiza, mejor que cualquier teoría, la necesidad urgente de ser visto, cuidado y amado en el entorno escolar.

Referencias

- Aranguren, N. (2023). La inclusión educativa: Un reto ético y pedagógico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 5-15.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory* [Teoría del aprendizaje social]. Prentice-Hall.
- Cáliz, S. (2024, 7 de enero). *Un decálogo para educar desde la ética del cuidado*. Eduforics – Observatorio de la Escuela en Iberoamérica (OES). <https://oes.fundacion-sm.org/eduforics/experiencias-y-recursos/top-10-decalogos-practicos/un-decalogo-de-criterios-y-pautas-para-educar-desde-la-etica-del-cuidado/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González Pérez, R. (2022). La escuela como espacio de acogida y seguridad emocional. *Cuadernos de Pedagogía*, (534), 18-24.
- Mallén-Lacambra, C., & Mamas, C. (2025). Ética de los cuidados: una base teórica para la inclusión relacional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 99–124. <https://doi.org/10.14201/teri.32183>
- Montessori, M. (1912). *El método de la pedagogía científica aplicada a la educación de la infancia*. Araluce.
- Montessori, M. (1949). *La mente absorbente del niño*. Diana.