Ponencia para el III Congreso Pedagógico de FECODE 2025

Diversidad e Inclusión: una disputa entre el capitalismo y la educación emancipadora

Omaira Eslava-CEID ADE- eslavareina@hotmail.com
Vanessa Hernández- CEID ADE- vaneher15@gmail.com

Este es un momento histórico crucial para la educación colombiana, ya que nos enfrentamos a una paradoja profundamente inquietante: mientras el discurso oficial celebra ruidosamente los avances en "inclusión" y "diversidad", las comunidades educativas enfrentamos el desmantelamiento sistemático de las condiciones materiales que harían posible una verdadera educación para todas y todos, un ejemplo tácito es el cierre de aula de apoyo a la inclusión en Bogotá. Esta contradicción no es accidental ni producto de la incompetencia administrativa. Es, ante todo, la expresión contemporánea de lo que el sociólogo peruano Aníbal Quijano denomina la colonialidad del poder: un patrón de dominación que, aún después de terminado el colonialismo formal, perpetúa estructuras de jerarquización racial, cultural, epistémica y de clase.

La tesis que sustenta esta intervención es contundente: **la inclusión en Colombia se está implementando desde una perspectiva colonial que reproduce, bajo nuevos ropajes discursivos, las mismas lógicas de dominación hoy por hoy neoliberales pero que son heredadas de la colonia**. Esta inclusión colonial no establece una caracterización real de nuestra diversidad, invisibiliza las particularidades de las diferentes discapacidades, desconoce la complejidad de nuestras diversidades étnicas y borra las especificidades de las diversidades sexuales presentes en el territorio colombiano. Más grave aún: esta política de inclusión funciona como dispositivo ideológico, como lo señaló Althusser y busca legitimar el despojo de derechos fundamentales y profundizar el proyecto neoliberal de mercantilización educativa.

En este mismo sentido, es fundamental comprender la dimensión colonial de las políticas de inclusión vigentes, debemos partir de un concepto clave en el que Quijano plantea que la dominación colonial no terminó con las luchas independentistas del siglo XIX, sino que se transformó en un patrón de poder mundial sustentado en la clasificación racial y cultural de la

población, en la imposición del eurocentrismo, a partir de la expansión capitalista, como única forma válida de producir conocimiento, y en la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, sus recursos y productos, en torno al capital y al mercado mundial, quiere decir que la Colonia dejó de ser un tramo en la historia de la humanidad, compuesto por espacios y tiempos definidos para convertirse en una forma de pensamiento.

En el campo educativo colombiano, dicha colonialidad opera a través de múltiples mecanismos. El más evidente es la adopción acrítica de marcos conceptuales, metodologías y políticas diseñadas en los centros de poder global —organismos multilaterales como el FMI, el Banco Mundial, la OCDE o la UNESCO— sin considerar las particularidades históricas, culturales y materiales de nuestros territorios. Cuando hablamos de "inclusión educativa" en Colombia, rara vez cuestionamos de dónde proviene ese concepto, qué visión de sujeto, de diversidad y de sociedad presupone, y a qué intereses políticos y económicos sirve, diversos cambios que retrasan el avance en términos de un verdadero reconocimiento a las diversidades y discapacidades se han evidenciado en las últimas décadas, sin embargo el grueso de la comunidad educativa no ha notado esto, precisamente porque pareciera que toca solo a las “minorías”.

La colonialidad del saber se manifiesta en el currículo escolar que continúa privilegiando conocimientos eurocéntricos, los cuales son empobrecidos e inviables en cualquier lugar del mundo, ya que son descontextualizados y marginaliza o folcloriza los saberes ancestrales de nuestros pueblos nativos, los conocimientos tradicionales de las comunidades afrodescendientes, las epistemologías populares construidas en los barrios y veredas. Cuando el sistema educativo incorpora "contenidos étnicos", lo hace frecuentemente desde una lógica multiculturalista superficial que celebra la diferencia sin cuestionar las estructuras de poder que producen la desigualdad. Es la diferencia como espectáculo y el arte lo limitan a entretenimiento, no como fundamento de transformación social.

La concentración de riquezas en Colombia ha profundizado dramáticamente las desigualdades, aumentando brechas en sectores fundamentales como la salud, la vivienda y la educación. El neoliberalismo, en su fase actual, ha logrado mercantilizar todas las expresiones de la vida humana, y la educación no ha sido excepción. Como bien señala Antonio Gramsci, el Estado opera para convertir en “homogéneo” al grupo dominante y crear un conformismo social útil a la línea de desarrollo del grupo dirigente. Esta hegemonía se construye no solo mediante la coerción, sino fundamentalmente a través de la cultura, la

moral y, por supuesto, la educación. Las y los maestros nos encontramos en la mitad de dicha relación, pues somos “trabajadores de la cultura” en ese enfoque está aquello que nos convierte en imprescindibles para la sociedad.

En este contexto, el discurso de la inclusión cumple una función ideológica precisa: legitimar el desmantelamiento de la educación pública bajo la apariencia de progreso social. Observamos cómo el Estado colombiano históricamente ha seguido directrices de organismos internacionales, ha adoptado un discurso aparentemente progresista sobre inclusión, diversidad y derechos, pero que en la práctica opera como coartada para profundizar la privatización educativa y precarizar las condiciones laborales del magisterio, a pesar de los esfuerzos del actual gobierno por reducir las brechas sociales, dentro de las cuales se encuentra la educación, vemos como programas que incluyen distintas modalidades y niveles de la educación, cuyo principal objetivo es atender a población diversas en muchos sentidos, están completamente aisladas de los focos a mejorar.

La estrategia es sofisticada: se proclaman derechos educativos para las personas con discapacidad, para las minorías étnicas, para las diversidades sexuales, pero simultáneamente se recortan los presupuestos necesarios para garantizar esos derechos. Se celebra la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas regulares, pero no se proveen los recursos humanos, técnicos y pedagógicos para una atención digna. Se habla de educación intercultural, pero no se apoyan o reconocen escuelas rurales, realidades de la migración en escuelas urbanas y las necesidades etnoeducativas. Se reconoce formalmente la diversidad sexual, pero no se forman docentes ni a las comunidades educativas para abordar pedagógicamente estas realidades.

Esta es la esencia de la inclusión colonial: incorporar formalmente a los sujetos excluidos al sistema educativo sin transformar las estructuras que producen la exclusión, sin cuestionar las jerarquías epistémicas que determinan qué conocimientos son válidos, sin alterar las relaciones de poder que determinan quién decide qué y cómo se enseña. Es una inclusión que integra a las víctimas del sistema sin tocar el sistema mismo. Es una inclusión que prepara fuerza de trabajo "diversa" pero subordinada, que busca formar sujetos funcionales al capital, no ciudadanos críticos capaces de transformar su realidad.

Allí Catherine Walsh (2006) nos ilustra con un llamado contundente “La meta no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y

estructuras establecidas. Más bien, es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder, del saber y del ser como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar y vivir.”

Un elemento particularmente perverso de esta estrategia es el uso del lenguaje de los derechos en su perspectiva burguesa y la inclusión para criminalizar el debate pedagógico y político. Las élites y los medios masivos de comunicación dominantes han logrado imponer una narrativa donde cuestionar los recortes presupuestales y los cierres de apoyos a programas de inclusión se lee como estar en contra de los niños y niñas con discapacidad, porque según una mirada sin garantías de los procesos de inclusión en Colombia, lo necesario es que todos los niños y niñas vayan a aula regular sin importar si existen o no las condiciones para atenderles, donde exigir condiciones dignas para implementar la educación intercultural se interpreta como oposición a los derechos étnicos o a que los niños pertenecientes a diversas comunidades hagan parte de las instituciones educativas públicas, donde demandar formación docente especializada se percibe como negarse a recibir estudiantes diversos o se intenta solucionar con charlas de tres horas, por parte de profesionales externos a las escuelas. Esta operación discursiva es profundamente paternalista, reproduciendo la metáfora del "civilizador" que sabe más y mejor que los "bárbaros" (en este caso, el magisterio y las comunidades) lo que conviene a los excluidos.

Los medios de comunicación masivos cumplen su tarea de contribuir a la desigualdad, construyendo un relato satanizador de la educación pública y del magisterio. Este año en Bogotá sentimos especialmente ese poder cuando lograron poner a varias comunidades en contra de las instituciones, sin asegurar que sus razones no estuvieran cargadas de argumentos y sentido sus acciones violentas contra maestros, maestras y planteles educativos, fue sin duda uno de los golpes a la moral más fuertes de este 2025. Además, cada día se repite la narrativa de la falta de calidad en los colegios públicos versus los ranking de calidad de los operadores privados, preparando el terreno para la entrega de recursos públicos al empresariado educativo, mediante concesiones o bonos educativos(concesión). Este empresariado incluye desde las organizaciones religiosas eternizadas desde la colonia hasta las nuevas multinacionales y empresas nacionales que se han consolidado como prestadores de "servicios educativos", apropiándose del presupuesto estatal bajo el viejo discurso del

progreso y la modernización. Un claro ejemplo de ello, es por supuesto, Empresarios por la educación y sus diversas estrategias para dejar sin fondos a la educación pública estatal.

Durante la Décimo Segunda asamblea Pedagógica distrital (la cual referenciamos en el texto como XII A.P) (2025), en un reflexión colectiva con docentes preocupados por los conceptos de inclusión, diversidad, modalidades y niveles de la educación, pudimos identificar cómo "Las categorías de eficiencia y eficacia, en condiciones de racionalización del gasto, impiden la materialización de condiciones adecuadas de inclusión, en las que se encuentran las variables de parámetro, personal de apoyo y acompañamiento pertinente."

Otra de las manifestaciones más evidentes del carácter neoliberal y segregador de las políticas de inclusión es la ausencia de una caracterización rigurosa, situada y participativa de la diversidad presente en Colombia. Las políticas se diseñan desde los escritorios, frecuentemente con asesoría de consultores internacionales, aplicando categorías y protocolos estandarizados que poco o nada tienen que ver con las realidades concretas de nuestros territorios.

En el caso de las discapacidades, el sistema educativo colombiano opera mayoritariamente indiferente, se tiene al estudiante como si estuviera guardado en una caja de fichas, todas iguales, sin identificar si éste encaja o no, si la caja es la adecuada o no, si las fichas son las necesarias o no. En términos de Katarina Tomasevski (2004) "**la Adaptabilidad requiere que las escuelas se adapten a los niños**, según el principio del interés superior del niño de la Convención sobre los Derechos del Niño. Esto revoca la tradición de forzar a los niños a adaptarse a cualesquiera condiciones la escuela hubiese previsto para ellos"

El otro modo de verlo es desde un modelo médico-rehabilitador que patologiza la diferencia y busca "normalizar" al estudiante, en lugar de adoptar un modelo social de la discapacidad que reconozca que las barreras son producidas socialmente y que la transformación debe ocurrir en el entorno, no directamente desde el individuo. No existe un mapeo riguroso de las diferentes discapacidades presentes en cada territorio, de las necesidades específicas de apoyo, de los recursos disponibles y requeridos. Lo que existe es una política de inclusión genérica que obliga a las escuelas a matricular estudiantes sin proveer las condiciones para su aprendizaje efectivo.

Respecto a las diversidades étnicas, asistimos a una folclorización de la diferencia cultural. La etnoeducación, cuando existe, se reduce frecuentemente a celebraciones esporádicas de

"lo ancestral", a menciones superficiales en el currículo, mientras se ignoran sistemáticamente los sistemas de conocimiento, las cosmovisiones, las pedagogías propias de pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes, así como la realidad ineludible de su exposición desde la infancia a actos de violencia directa y estructural en el marco del conflicto armado en nuestro país.

En cuanto a las diversidades sexuales, el panorama no es menos preocupante. Si bien existe un marco normativo que reconoce derechos, la implementación es precaria. No hay formación sistemática de docentes en perspectiva de género y diversidad sexual, no hay transformación curricular significativa, no hay protocolos claros frente a las comunidades educativas para prevenir y atender la discriminación. La diversidad sexual se tolera más no se reconoce, se invisibiliza, se marginaliza y en muchos casos aún se condena.

Uno de los ejemplos más dramáticos de este tipo de integración y no de inclusión, como lo hemos conceptualizado durante la XII A.P, es el cierre sistemático de aulas de apoyo a la inclusión en colegios públicos, justificado en una interpretación errada y deliberadamente distorsionada de lo que significa "no excluir". Bajo el argumento de que las aulas de apoyo "segregan" a los estudiantes con discapacidad, se están eliminando espacios especializados de atención pedagógica sin crear alternativas reales en las aulas regulares.

Esta política ignora deliberadamente que la inclusión efectiva requiere una diversidad de modalidades de apoyo, que algunos estudiantes requieren atención especializada en ciertos momentos o para ciertas áreas, que la eliminación de apoyos especializados no es inclusión sino abandono. Más grave aún, esta política permite recortar presupuesto y reducir personal docente especializado mientras se mantiene un proceso de integración por asimilación.

Nos encontramos entonces frente a una disputa por el sentido de la educación y en esa medida por el sentido de una educación inclusiva, con diferentes modalidades y niveles que procuren la atención a todos los miembros que necesitan de la educación para transformar sus realidades. Lo anterior en el marco de una disputa global por el sentido mismo de la educación. Por un lado, nos encontramos con la visión neoliberal, la más avalada por las élites dominantes, que concibe la educación como servicio, como mercancía, como mecanismo de formación de capital humano para el mercado laboral. Esta visión no está interesada en la formación de sujetos críticos, autónomos, capaces de cuestionar el orden existente, pero tampoco le interesa adaptarse para permitir un proceso educativo en los casos

de estudiantes con discapacidades, con condiciones adversas o en el marco de las diversidades que hemos venido retratando. Su horizonte es la reproducción del sistema capitalista, la formación de trabajadores sumisos, dominables, adaptables, dispuestos a aceptar la precarización como normalidad.

Por otro lado encontramos la visión del magisterio, una mirada a la escuela como territorio de disputa intelectual, como lugar de fortalecimiento de los movimientos sociales y populares, como un espacio en el que los maestros, trabajadores de la cultura, viabilizan, enseñan y acompañan en los procesos de transformación y de construcción de un nuevo proyecto de sociedad.

En este sentido, sigue siendo vigente el debate planteado por Simón Bolívar desde la construcción temprana de la república colombiana: la comprensión de un pueblo mestizo, diverso, con características propias que no pueden ser ignoradas al pensar el proyecto educativo nacional. Bolívar entendió que no podíamos simplemente copiar modelos europeos o estadounidenses, que necesitábamos partir de nuestra realidad para construir instituciones genuinamente democráticas.

Hacia un Proyecto Educativo Emancipador con enfoque de diversidad

Frente a esta realidad, la propuesta que presentamos al III Congreso Pedagógico de FECODE es la construcción colectiva de un Proyecto Educativo Emancipador (PEE). Este proyecto se fundamenta en una perspectiva anticapitalista que busca construir una educación pública, gratuita, transformadora y colectiva, que no solo incluye formalmente a los excluidos, sino que desmonta las estructuras sociales, económicas, culturales y epistémicas que producen la exclusión.

Así pues, para nosotras como maestras de base y en acuerdo con los docentes participantes del círculo de conversación No 7 de la XII A.P, consideramos que un Proyecto Educativo Emancipador Nacional, desde la mirada de la inclusión, los niveles y modalidades de la educación, implica:

Primero, la defensa irrenunciable de la educación pública estatal, con financiamiento suficiente, como derecho fundamental, universal y como bien común y no mercantilizable. Esto requiere revertir las privatizaciones, recuperar recursos entregados a operadores

privados, destinar presupuesto suficiente para garantizar condiciones dignas de trabajo docente y de aprendizaje estudiantil.

Segundo, la democratización radical del conocimiento, cuestionando el currículo hegemónico eurocéntrico y construyendo propuestas curriculares que reconozcan y valoren la diversidad epistémica de nuestros pueblos. Esto implica incorporar realmente saberes ancestrales, populares, comunitarios, no como folclor sino como conocimientos válidos y necesarios para comprender y transformar nuestra realidad, universalizar el conocimiento de todos los pueblos rompiendo estructuras hegemónicas.

Tercero, la garantía de condiciones reales para la inclusión, lo que significa recursos humanos especializados (maestros de apoyo con estabilidad laboral), recursos técnicos (materiales didácticos adaptados, tecnologías de apoyo), infraestructura accesible, formación docente permanente y de calidad. La inclusión no puede ser un mandato que se cumpla a costa del agotamiento docente y del deterioro de las condiciones de aprendizaje.

Cuarto, la creación de política pública que dignifique el rol de los y las maestras de apoyo a la inclusión. Es urgente realizar concursos de ingreso para que estos profesionales sean parte de la planta magisterial nacional, con todos los derechos laborales que ello implica. Es necesario detener el cierre de aulas de apoyo y, por el contrario, fortalecer y diversificar las modalidades de atención especializada. Así como garantizar estos roles en las regiones y no solamente en las grandes ciudades.

Quinto, la recuperación de la autonomía escolar y la libertad de cátedra, enfrentando la instrumentalización del conocimiento y la estandarización curricular impuesta desde las lógicas de mercado y diferentes empresas externas que ingresan a las escuelas bajo convenios o negocios que pretenden estandarizar los procesos. Los y las docentes tenemos el poder de recuperar el control sobre el proceso pedagógico, en diálogo con las comunidades, en lectura constante del contexto (investigación) , en debate con los teóricos y con nuestros colegas y avanzando en un proceso de formulación de un nuevo currículo que rompa el modelo actual de las competencias.

Sexto, la promoción del pensamiento científico, crítico e histórico, enfrentando la instrumentalización del conocimiento. Una educación emancipadora forma sujetos capaces de comprender críticamente su realidad y actuar colectivamente para transformarla.

Séptimo, el fortalecimiento de la democracia escolar, ampliando los espacios de participación real de estudiantes, familias y comunidades en las decisiones pedagógicas y administrativas. La escuela debe ser un laboratorio de democracia participativa, no un espacio de reproducción de jerarquías autoritarias.

Por otra parte como acciones concretas, que deben estar incluídas en la proyección de política pública y Plan decenal de educación, proponemos:

- Redefinir los fines de la educación en función de un proyecto de nación, del bien común, el cuidado de la vida, la colectividad y la justicia social.
- Promover una educación para la autonomía crítica. emancipadora, no para la empleabilidad.
- Transformar los indicadores de "calidad" basados en eficiencia y rendimiento, reemplazandolos por indicadores condiciones dignas, producción de conocimiento, de bienestar, participación y desarrollo humano.
- Transformar la inclusión en una política integral de justicia educativa, no en un programa accesorio.
- Asegurar condiciones materiales reales: apoyos humanos, pedagógicos, tecnológicos y emocionales.
- Reubicar al maestro como sujeto transformador, no como ejecutor de lineamientos.
- Crear un Sistema Nacional de Inclusión Emancipadora, articulado con salud, bienestar y cultura.
- Incorporar en el Plan Decenal una política de reconocimiento intercultural y plurinacional.
- Reformar los currículos para que sean flexibles, situados y culturalmente pertinentes.
- Reconocer las epistemologías otras (indígenas, afro, campesinas, de género, discapacitadas) como fuentes válidas de conocimiento.
- Desmontar la lógica tecnocrática de control (alertas, reportes, formatos) que neutraliza el pensamiento pedagógico.
- Garantizar la autonomía pedagógica y curricular de las instituciones educativas.
- Fomentar una formación docente emancipadora: crítica del sistema, interdisciplinaria, con enfoque de derechos y de transformación social.
- Institucionalizar Consejos Locales y Territoriales de Política Educativa con poder decisorio en la implementación del Plan Decenal.

- Constituir los equipos interinstitucionales para la prevención y la salud de las comunidades educativas, atendiendo las necesidades de la población escolar, desmontando la visión punitiva policial.
- Incorporar la evaluación institucional participativa, no como control, sino como proceso de reflexión y mejora colectiva.
- Consolidar una gobernanza educativa popular, con articulación entre escuela, comunidad y Estado.
- Asegurar una financiación progresiva, territorializada y redistributiva.
- Materializar la ley orgánica de reglamentación al SGP para garantizar los recursos suficientes y así superar las brechas educativas
- Blindar presupuestos educativos de recortes políticos o coyunturales mediante la ley estatutaria
- Reconocer en el Plan Decenal que la educación es un proceso político, no neutral.
- Promover pedagogías críticas, revolucionarias, emancipadoras, marxistas cooperativas y decoloniales
- Formar al estudiantado en la ética del cuidado, la solidaridad y la justicia social.
- Consolidar el proyecto histórico de la escuela pública como base de una sociedad democrática y equitativa, conquistar la enseñanza de la historia y una educación laica.
- El Proyecto Educativo Emancipador se plantea, entonces, como una respuesta político-pedagógica a la crisis de sentido de la escuela.
- No busca adaptar la educación al sistema, sino transformar el sistema desde la educación, garantizando una política pública con rostro humano, donde la diversidad, la dignidad docente, la justicia material y la autonomía pedagógica sean pilares del nuevo horizonte educativo.

Referencias

Asamblea pedagógica distrital versión 12 (2025). Círculo de conversación No 7: *Áreas, niveles y modalidades.*

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Nueva Visión.

Bolívar, S. (1819). *Discurso de Angostura*. Correo del Orinoco.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel* (Vol. 4). Ediciones Era. (Obra original publicada en 1929-1935)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia*. OECD Publishing.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285-327). CLACSO.

Tomasevski, K. *Indicadores del derecho a la educación. En: Revista IIDH, 40.* San José, IIDH, 2004, pp. 341-388.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.